

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-

4

Eğitim Bilimleri ve Güzel Sanatlar

Editörler / Editor

Doç. Dr. Murat KURT
Dr. Selvin YEşİLAY

Ankara 2019

Yayın Koordinatörü/ Broadcaste Coordinator •
Doç. Dr. Murat KURT

Yayın Yönetmeni / General Publishing Director •
Dr. Yasemin ULUTÜRK

Editörs / Edited by •
Doç. Dr. Murat KURT
Dr. Selvin YEŞİLAY

Kapak Tasarım / Cover Design
Doğuhan Tanıtım

İç Tasarım / Interior
Doğuhan Tanıtım

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

ISBN:

978-605-80780-1-2-7

© 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
E-mail: 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 Fusun 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 KAVİ, 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. İgor DESPOT, Zagreb Üniversitesi, Hırvatistan
Prof. Dr. Mesut DOĞAN, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Füsün 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 Hacıbektâş 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 MASIMKHANOLİ, 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. Yıldray 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 ŠKRIJELJ, 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 ÜLGİN, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Ali ÜNAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Viladan VİRIYEVİC, 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 - Azerbaijan Milli Bilimler Akademisi
Selime MEMMEDOVA - Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Dr. Zemfira ABBASOVA - Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Prof. dr. Gilara BALAYEVA - Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Arş. Gör. Elvam-n CAFEROV - Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
Öğr. Görv. Aynure ALİYEVA - Azerbaijan 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

İÇİNDEKİLER

A-EĞİTİM BİLİMLERİ

Hatice GÜRSER/ Behsat SAVAŞ - Okul Öncesi Ve İlkokul Öğrencilerinin Okul Temalı Resimlerinin Benzerlik ve Farklılıkları	1
Hakan AKÇAY /Cansu KESKİN - Çevre İle İlgili Fen Projelerinin Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Bilgi Ve Tutumlarına Etkisi	11
Dilek ALTUN - Yesterday's Children and Future Educators: Pre-Service Teachers' Outdoor Experiences, Perspectives and Insights	23
Melih KALAFAT/ Süleyman GÖKSOY - Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarında Akran Zorbalığına Yönelik Yönetici Davranışları	30
Abdulkadir KIRBAŞ / Yakup TOPAL - Türkçe Öğretmenlerinin Medya ve Kitle İletişim Araçlarını Kullanma ve Takip Etme Alışkanlıklarının İncelenmesi	42
Hakan AKÇAY /Sena TOPRAK YALLIHEP - Ciddi Oyunların Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Karşı Tutum ve Başarılarına Etkisi	54
Merve KARAN - İlkokul Öğretmenlerine Göre Velilerin Eğitim Sürecine Katılımı	63
Kübra ASLAN/ Murat KURT - Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Görüşleri	74
Maleyka JAFAROVA /Zeynep DEMİRTAŞ - Azerbaycan'da Yenilenen İlkokul Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	85
Murat KURT/ Gülsün KARSLI / Orhan KARAMUSTAFAOĞLU/ SEVİLAY KARAMUSTAFAOĞLU /A. Rasim AHİSHA - Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Araç Gereç Kullanım Düzeyleri ve Teknolojik Yenilikleri İzleme Eğilimleri	97
Sercan KARAÇAY / Duygu GÜR ERDOĞAN /Gülden KAYA UYANIK - Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Bilgi Teknolojilerinin Katkısı	107
Tuğçe KESKİN / Mehmet GÜROL - Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutumları	116
Yavuz DEĞİRMENCİ - Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarının Güncellik İlkesi Kapsamında İncelenmesi	122
Ahmet AKIN /Nefise PAKER - Erken Evliliğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması	132
Aysun TAŞYAPI ÇELEBİ - Akıllı Araçlarda Görüntü İşleme ile Sürücü Yorgunluk Tespit Sistemi	136
Özgür SAYGIN - Whistleblowing Teorisi Kapsamında Vergi İhbar Müessesesinin Değerlendirilmesi	143
Yakup TOPAL / Abdulkadir KIRBAŞ - Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinde On Kök Değer	149

B- GÜZEL SANATLAR

Selvin YEŞİLAY - Asit Yağmurlarının Eski Mermer Anıtlar Üzerindeki Etkileri_____	156
Metin KUŞ - Güzel Sanatlar Eğitiminde Temel Sanat Eğitimi ve Yeni Oluşumlar_____	163
Mükerrem Merve CEYLAN - Loft Yapıların Sanat ve Kültür Mekânları Olarak İşlevlendirme Sürecinin İncelenmesi_____	173
Ayşe Tülay İNCE - Kımsooja'nın Beden Yerleştirmeleri ve İzleyici Etkileşimi_____	183
Orhan ERKAL - Nişanlılık Portrelerinden Minyatür Portrelere: 16. Yüzyıldan 18. Yüzyıla Batı Resim Sanatı Tarihinde Taşınabilir Portrelerin İzleği_____	193
F. Deniz KORKMAZ / Elif AVCI - Günümüz Türk Sanatında Baskıresim_____	204
Gökçe ONUR - Yavaş Şehir "Cittaslow" Kavramının Örnekler Üzerinden İncelenmesi_____	213
Gülser AKTAN - Ferdinand Hodler'in Resimlerinin Teknik, Biçim Ve İçerik Bakımından Değerlendirilmesi_____	226
Kifayet ÖZKUL - Anadolu Selçuklu Dönemi Taş İşlemeciliğinde Hayat Ağacı Motifi_____	235
Mehmet ÖNCEL - XI. Yüzyıl Mûsikî Nazariyecilerinden İbn Zeyle'nin El-Kâfî Fi'l-Mûsikâ Adlı Eserinde "Ses, Nağme, Aralık, Cins ve Cem" Kavramı_____	243
Özer AKTİMUR - Atatürk Büstü Restorasyonu_____	256
Tuba KORKMAZ - Dişi Anti-Kahraman ve Sanatta Ele Alınışı: Kirke ve Kalipso Örneği_____	264

ÖNSÖZ

Değerli Okuyucularımız;

4. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (4th International Scientific Research Congress) / UBAK 14 – 17 Şubat 2019 tarihleri arasında Yalova Üniversitesinin ev sahipliğinde gerçekleştirilmiştir. Kongrede birbirinden değerli pek çok bilimsel çalışma yerli ve yabancı araştırmacılar aracılığıyla sunulmuştur. Adeta bilimsel bir şölen havasında geçen 4. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sunulan çalışmaların tam metinleri kitaplaştırarak bilim dünyasına kalıcı bir eser olması anlamında katkı sunması amaçlanmıştır. Eğitim bilimleri ve Güzel Sanatlar alanında kongrede sunulan ve bilim kurulları uygun görülenler çalışmalar bu eserle siz değerli okuyucusu ile buluşmaktadır.

Gerek Eğitim Bilimleri gerekse de Güzel Sanatlar alanında yapılan bilimsel araştırmaların sonuçları ders kitapları, ansiklopediler, internet kaynakları ve el kitapları gibi diğer kaynakların oluşmasında ve bilginin geniş kitlelere ulaşmasında önem arz etmektedir. Bilimsel araştırmaların amacı bir taraftan bilginin elde edilmesini sağlamak iken diğer taraftan da geniş kitlelerin orijinal çalışma sonuçlarına erişmesini sağlamaktır. Eğitim Bilimleri ve Güzel Sanatlar alanında son yıllarda yapılan çalışmalar hızla artış göstermektedir. Bu artışın ülkenin eğitim politikasına da ciddi yansımaları olmaktadır. Aslında insanlar farkında olarak veya olmayarak yaşamının her döneminde bazen az bazen çok sanatla ilişki içerisindeyler. Baktığı web sitesinin grafik tasarımı, alışveriş esnasında ürünlerin tanıtım logoları, evinde astığı bir tablo ya da aracında iş yerinde dinlediği müzik yaşamdaki sanat eserlerinden sadece birkaç tanesine örnek olarak verilebilir. Bu ve benzeri pek çok örneği kapsayan Güzel Sanatların aslında yaşamımızın her anında bir şekilde yer aldığının da bir göstergesidir. Dewey'e göre sanat yaşamaktır, insan bilincini yeniden dizayn ederek yaratıcılığı teşvik eden bir etkinliktir. Eğitim Bilimleri de günümüzde bireylerin yaratıcılarını teşvik eden, araştırma inceleme çeşitli düşünme becerilerine bireylerin sahip olmasını isteyen çalışmalar ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda Eğitim Bilimleri ve Güzel Sanatlar tam metinler kitabı bilginin çoğaltılmasına ve geniş kitlelere ulaşmasına yardımcı olacaktır. Kitabın tüm okuyucularına faydalı olmasını dileriz.

Saygılarımızla;

Doç. Dr. Murat KURT
Dr. Selvin YEŞİLAY
20 Mart 2019

A-EĞİTİM BİLİMLERİ

Okul Öncesi Ve İlkokul Öğrencilerinin Okul Temalı Resimlerinin Benzerlik Ve Farklılıkları

Dr. Öğrencisi Hatice GÜRSES

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Behsat SAVAŞ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özet:Okul, bireylerin öğretim hizmetlerinden faydalanmalarının en önemli unsurudur. Eğitim faaliyetleri öncelikle okul öncesi eğitimle başlar. İlkokula devam eden öğrencilerin okula bakış açıları okul öncesi döneme göre değişim gösterebilmektedir. Bu değişimleri belirleyebilme amacıyla, okul temalı resimlerden yola çıkarak okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin resimleri arasındaki farklılıklar belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Konyaaltı ilçesinde bulunan ilkokulda okuyan okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu gönüllülük çerçevesinde öğrenci velilerinden ve öğretmenlerden izin alınarak amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Bu bağlamda 82 okul öncesi ve 79 ilkokul birinci sınıf öğrencisine okul temalı resim çizdirilmiştir. Resimlerde bulunan özellikler belirlenerek kodlanmıştır. Bu bağlamda belirlenen kodlar tema başlığı altında toplanmıştır. Çalışma sonunda okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin okul resimlerindeki değişimler belirlenmiştir. İlkokul ve okul öncesi öğrencilerinin resimlerine ait bulgular karşılaştırıldığında; doğal unsurlardaki en belirgin farklılığın ağaçlar (%1 - %13) olduğu beşeri unsurlarda ise en belirgin farklılığın yazı tahtası (%0-%10) olduğu görülmüştür. Okul öncesinde harf ögesinin çizilme oranı % 3,5 iken ilkokul düzeyinde bu durumun % 7'ye çıktığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Öğrenci, Resim

The Similarities and Differences of School Themed Pictures in the Pre-school and the Primary School Students

Abstract:School is the most important factor for human being in order to reach the education. Education activities start in the preschool and goes on in the primary school. The students' perspective to the school can change when it is compared with the preschool education. The aim of this study was to determine these viewpoints by comparing the preschool with the primary school students using the students' pictures about the school life. The research group includes the preschool and first-grade students of the primary school in Konyaaltı, Antalya. The oral informed consent was obtained from the students' parents and teachers. Easily accessible sampling techniques are chosen from aimed sampling techniques. In this study, 82 preschool and 79 primary school students were asked to paint pictures about the school. The pictures are investigated for the difference of the drawings between the preschool and the first-grade students of the primary school and it is found out that the most important one was the trees in the nature and it is certain.

Giriş

Okul, öğrencilerle öğretmenlerin bir araya geldikleri öğrenme ve öğretme ortamıdır. Kurumda öğrencilerin öğrenme gereksinimleri ve toplumun eğitim istekleri karşılanır. Bu açıdan bakıldığında okulların temel işlevleri benzerdir.

Okulların bunun dışında kendine özgü nitelikleri vardır (Burns ve Howes, 1988). Etkili okulun en önemli niteliği ise diğer okulların aksine eğitimsel etkililik düzeyinin yüksek olmasıdır. Bir okulun verimlilik düzeyi öğrencilerin eğitimsel başarı düzeyleri ile ölçülür (Ostroff ve Schmitt, 1993). Diğer bir ifadeyle okulun başarısı ve etkililiği öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişim ile belirlenir (Purkey, 1985).

Bireylerin öğretim hizmetlerinden faydalanmasının akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler sağladığına ilişkin birçok bilimsel kanıt bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar, bireylerin okula devam etmesinin ve aldıkları eğitimin niceliksel ölçüsünün, davranışları ve erişim düzeyleri üzerindeki etkisinin önemli olduğunu göstermektedir (Fogelman, 1978). Ancak, okul etkililiği akımı ilk ortaya çıktığında, eğitim kurumlarının niteliksel özelliklerindeki farklılığın, çıktılar üzerinde herhangi bir etkiye sahip olup olmadığıdır. Yapılan bazı araştırmalar, okulların öğrenci başarısı üzerinde çok küçük düzeyde bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Aynı araştırmalarda, öğrencinin ailesiyle ilgili özelliklerin ve ebeveyn davranışlarının öğrenci başarısında daha etkili olduğu belirlenmiştir (Reynolds ve Cuttance, 1996). Eğitim ortamı da okulun verimliliğinde diğer etkililik boyutları kadar önemlidir. Ortam, örgütün işlevsel çevresi ile toplumsal çevresinin etkileşimi ile oluşur. Örgütsel davranış ortamı örgütlerin iklimine göre farklılık gösterir (Başaran, 1982). Harris'e (1991) göre eğitim ortamı sınıfın fiziksel ve davranışsal öğretim ortamlarının birleşmesiyle oluşur. Amaçlara ulaşmaya en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklar temelli etkili öğretim planı, bu planın uygulanışında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri ortamın öğeleri olarak görülebilir (Akt, Başar, 2001).

Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yer aldığı eğitim ortamı, öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileri ile uygunluk içinde olmalıdır. Çünkü öğrencinin öğrenmesinde, sınıfa ve okula uyum sağlamanın fiziksel çevrenin önemli bir payı vardır. Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm, sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir (Başar, 2001). Okulun etkililiği bir açıdan da öğrencilerin okulu nasıl algıladıklarına, okulu ne olarak gördüklerine bağlıdır. Okul öncesi eğitim ve ilkökulda öğrencilerin okulda fark ettikleri olgular; hissettikleri, yaşadıkları duygular birbirlerinden farklıdır. Okul öncesi dönemden birinci sınıfa geçen öğrencilerin okul algıları farklılık gösterebilir.

Bunları tespit edebilmek için yapılan araştırmanın amacı, öğrencilerinin okul temalı resimlerinden yola çıkarak okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin resimlerindeki farklılıkları belirleyebilmektir.

Problem cümlesi

Okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin okul temalı resimlerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Okul, bireylerin eğitim öğretim hizmetlerinden faydalanmalarının en önemli unsurudur.

Okuldaki eğitim faaliyetleri öncelikle okul öncesi eğitimle başlar. Ardından da ilkokula devam eden öğrencilerin bu süreçte okula bakış açıları okul öncesi-ine göre değişim gösterebilmektedir.

Bu değişimin anlaşılabilmesi açısından bu araştırmanın araştırmacı ve öğretmenlere katkı sağlayabileceği için çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesinde bulunan okul öncesi ve birinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu anlamda doküman incelemesi, araştırmacıya, zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunacaktır. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada, çeşitli kaynaklar veri kaynağı olarak kullanılabilir. Ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler vb kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1992). Çalışmada veri kaynağı olarak öğrenci resimleri kullanılmıştır. Öğrenci resimleri içerik analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen temalara göre resimler tekrar incelenecek karşılaştırma yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Konyaaltı ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma grubu gönüllülük çerçevesinde öğrenci velilerinden ve öğretmenlerden izin alarak kolay ulaşılabilir olması sebebiyle seçilmiştir. Çalışma grubuna ait veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun özellikleri

Sınıf düzeyi / Cinsiyet	Kız	Erkek	Toplam
Okul Öncesi	48	34	82
Birinci sınıf	37	42	79

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada doküman olarak öğrenci resimleri kullanılmıştır. Öğrencilere “okul denince aklınıza ne geliyor?” sorusu sorularak resim çizmeleri istenmiştir. Okul öncesi 79 ve ilkokul birinci sınıf çağındaki 82 öğrencinin yaptığı resimler incelenmiştir. İncelemeler sonucunda kodlar oluşturulmuştur. Ardından bu kodlara göre öğrenci resimleri tekrar incelenmiş ve önceden belirlenen temalara göre okul öncesi ile ilkokul çağı çocuklarının okul

temalı resimlerindeki değişimler belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Dokümanlardan elde edilen verinin mutlaka sayısallaştırılması veya nicelleştirilmesi gerekemeyebilir. Araştırmacı, saptadığı kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda yaptığı çözümlemeden sonra bulduğu sonuçları, düzyazı şeklinde de raporlaştırabilir. Bu durum araştırmacının bir seçimidir. Eğer araştırmacı elde ettiği veriyi, nicelleştirerek veya sayısallaştırarak sunmayı tercih ediyorsa, bunu aşağıdaki üç yolla yapabilir (Forster, 1994); Var veya yok: Eğer ilgili kategori bir dokümanda mevcut ise, bunu yapmak hayli kolaydır. Eğer, ilgili kategori dokümanda varsa “1” değeri, yoksa “0” değeri verilir. Böylece iki dokümanı, ilgili kategorilerin iki farklı dokümanda kaç kez tekrarlandığı anlamında karşılaştırmak mümkün olacaktır.

Yüzde dağılımı: Bu yukarıdaki yönteme benzer şekilde işler, fakat burada kategori tekrarları yüzde olarak sayılır ve sunulur. Bu yolla araştırmacı, iki dokümanı karşılaştırma konusunda daha kesin bir yargıya ulaşabilir. Kapsanan alan: Burada, bir kategorinin bir dokümanda var olup olmadığını, saptama yerine, bir kategorinin ilgili dokümanda kapsadığı alan da bir ölçüt olarak kullanılabilir. Bu yöntem, örneğin, önceden saptanmış bazı kategorilere, değişik ders kitaplarında ne kadar alan ayrıldığını ölçmeyi amaçlayan bir çalışmada rahatlıkla kullanılabilir. Buradaki varsayım bir ders kitabında belirli bir ünite veya konuya ayrılan alanın büyüklüğünün veya kapsamının, yazarın veya aynı ölçüde müfredatın o konuya verdiği önemle doğru orantılı olduğu yönünde olabilir.

Bu çalışmada analiz edilecek veriler var ve ya yok şeklinde sayısallaştırılmıştır. Öncelikle tüm resimlerde bulunan özellikler sıralanarak kodlanmış ve resimlerin tamamında var ya da yok şeklinde taranmıştır. Bu bağlamda 79 okul öncesi 82 ilkokul öğrencisinin yaptığı resimler tek tek incelenmiş ve bu kodlar temalarda toplanmıştır. Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin okul resimlerindeki değişimler belirlenmiştir.

Bulgular Ve Yorumlar

Okul öncesinden ilkokula geçişte öğrencilerde okul resimlerindeki değişimi belirlemeyi amaçlayan araştırmada belirlenen kodlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğrencilerinin Resimlerindeki Kodlara ve Temalara Göre Dağılım

		%	N	Toplam %
DOĞAL UNSURLAR	İnsan	35	28	31
	Hayvan	7,5	6	
	Ağaç	1	1	
	Çiçek	2,5	2	
	Bulut	41	33	
	Güneş	1	1	
	Dağ		0	
	Okul binası	81	64	69
BESERİ UNSURLAR	Merdiven	1	1	
	Sıra		0	
	Bayrak	6	5	
	Tahta		0	
	Taşıtlar	4	3	
	Salıncak		0	
	Harf	2,5	2	



Resim 1: Okul binasının neredeyse çocukların resimlerinin tamamında olması, çocukların okulu bina olarak algıladıklarını düşündürmektedir.

Okul içerisindeki etkinlikler, kişiler ve yaşantıdan çok okul binasına odaklandıkları görülmektedir.



Resim 2: Okul öncesi çocukların resimlerinde insanlara da oldukça fazla yer verilmiştir. Okul binalarının içinde ve dışında insanlar vardır. Bunlar bazı resimlerde öğretmen, bazılarında ise öğrencilerdir. Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi okul öncesi çocukların resimleri genelde okul ve okul içerisindeki kişilerden oluşmaktadır.

Öncelikle araştırmacı kodlama yapmış ardından iki farklı kişiye daha resimleri inceleyerek kodlama yapmaları istenmiştir. Ardından üç farklı gözle belirlenen kodlar birleştirilmiştir.

Resim 3, 4, 5: Çizimlerde okul dışındaki unsurlara da yer verilmiştir. Örneğin; bulut en çok yer alan unsurlardandır. Ancak boyutlarına bakıldığında genel olarak diğer unsurlardan küçük çizildiği gözlenmektedir.



Resim 4:



Resim 5:



Araştırmada okul öncesi öğrencilerinin resimlerinin ardından birinci sınıf öğrencilerinin resimleri incelenmiş kodlara ve temalara göre dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. İlkokul birinci sınıf Öğrencilerinin Resimlerindeki Kodlara ve Temalara Göre Dağılım

DOĞAL UNSURLAR	İnsanlar	%	N	Toplam Frekans %
		34	38	32
	Hayvanlar	8	7	
	Ağaçlar	13	11	
	Çiçekler	3	3	
	Bulut	40	33	
	Güneş	3	3	
	Dağ	1	1	
BEŞERİ UNSURLAR	Okul binası	78	65	68
	Merdiven	3	3	
	Sıra	7	6	
	Bayrak	9	8	
	Tahta	10	9	
	Taşıtlar	6	5	
	Salıncak	1	1	
	Harf	7	6	

Araştırmada ilkököl öğrencilerinin en çok okul binası (65; %78) içeren resim yaptıkları, en az salıncak ve dağ (1; %1) resmi yaptıkları belirlendi. Çizimlerinde ayrıca sıklık sırası ile insan (28; %34), bulut (33; %40), ağaç (11; %13), tahta (9; %10), bayrak (8; %9), hayvan (7; %8), okul sırası ve harf (6; %7), taşıt (5; %6), çiçek, güneş ve merdiven (3; %3), salıncak (1; % 1) yer aldığı tespit edilmiştir.

Belirlenen kodlar çerçevesinde temalar oluşturulmuştur. Temalar doğal ve beşeri unsurlar olarak ikiye ayrılmıştır. Doğal unsurların altında insan, hayvan, ağaç, çiçek, bulut, güneş ve dağ (%32), beşeri unsurlar başlığı altında ise okul binası, merdiven, sıra, bayrak, tahta, taşıt, salıncak, harf (%68) yer almaktadır. İlkokul çocuklarının resimlerinde beşeri unsurların daha fazla olduğu gözlenmektedir (Resim 6, 7).

Resim 6: İlkokul çocuk resimlerinde beşeri unsurlar içeren bir örnek.



Resim 7: İlkokul çocuk resimlerinde beşeri unsurlar içeren diğer bir örnek.



Tablo 4. Okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin resimlerdeki unsurların karşılaştırılması

	Doğal unsurlar							Beşeri unsurlar							
	İnsanlar	Hayvanlar	Ağaçlar	Çiçekler	Bulut	Güneş	Dağ	Okul binası	Merdiven	Sıra	Bayrak	Tahta	Taşıtlar	Salıncak	Harf
Okul öncesi	35	7,5	1	2,5	41	1	0	81	1	0	6	0	4	0	3,5
İlkokul birinci sınıf	34	8	13	3	40	3	1	78	3	7	9	10	6	1	7

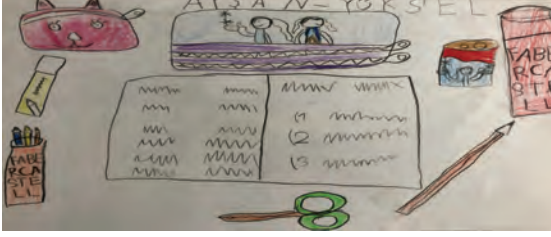
İlkokul ve okul öncesi öğrencilerinin resimlerine dair bulgular karşılaştırıldığında; doğal unsurlardaki en belirgin farklılığın ağaçlar (%1 - %13) olduğu beşeri unsurlarda ise en belirgin farklılığın tahta (%0 - %10) olduğu görülmektedir. Okul öncesinde harf unsuru %3,5 iken ilkökulda bu durumun %7'ye çıktığı görülmektedir.

Okul öncesi çocuk resimlerinde çocuklar sıra, tahta, harf gibi unsurlara yer vermez ya da çok az yer verirken ilkökul öğrencilerinde bu unsurlar daha fazla yer almaktadır. Aşağıdaki örnekler de farklılıklar açıkça görülebilmektedir (Resim 8, 9, 10).

Resim 8: Okul öncesi çocuk resmi. Sıra, tahta, harf gibi unsurlar yer almamaktadır.



Resim 9: İlkokul çocuk resim örneği. Sıra, tahta, harf gibi unsurlar fazlaca yer alır.



Resim 10: İlkokul dönemi diğer bir resim örneği. Sıra, tahta, harf gibi unsurlar fazlaca yer alır.



Sonuç Ve Öneriler. **Sonuçlar;**

Öğrencilerinin okul temalı resimlerinden yola çıkarak okul öncesi ve ilkökul öğrencilerinin resimlerindeki farklılıkları belirleyebilmeyi amaçlayan çalışmada ilkökul ve okul öncesi öğrencilerinin resimlerinde;

a)Okul öncesi öğrencilerinin en çok okul binası (64; %81) resimlerini, en az ağaç (1; % 1), güneş (1; %1) ve merdiven (1; %1) resmi yaptıkları, buna karşın dağ, sıra, tahta ve salıncak resimlerini hiç çizmedikleri görülmüş ve çocukların okulu öncelikle yer, bina olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

b)İlkokul öğrencilerinin en çok okul binası (65; %78) çizimleri, en az salıncak ve dağ (1; %1) resmi yaptıkları görülmüş ve okul öncesi çocuklarında olduğu gibi okulu yer bina olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

c)Okul öncesi öğrencilerin ve ilkökul öğrencilerinin resimlerinde doğal unsurlardaki en belirgin farklılığın ağaçlar (%1 - %13) olduğu beşeri unsurlarda ise en belirgin farklılığın tahta (% 0-%10) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

d)Okul öncesinde harf unsuru oranı % 3,5 iken ilkökula gelince bu oranın % 7'ye çıktığı görülmüştür. Bu durumunda okuma yazma öğrenme zamanı ve süreci ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Öneriler;

Araştırmanın 2018 / 2019 öğretim yılı güz döneminde yapılmasından dolayı, birinci sınıf öğrencileri ile okul öncesi öğrencilerin okul resimleri arasında önemli farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın eğitim yılı bahar döneminde tekrarlanması veya diğer sınıf düzeylerine uygulanmasının katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- BAŞAR, H. (2001). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları 5. Baskı Başaran, E.İ. (1982). Örgütsel Davranış. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 108
- BOGDAN, R.C.VE BİKLEN, S. K.(1982). Qualitative research for education :An introduction to theory and medhods. Boston:Allyn and Bacon.
- BURNS, L.T. AND HOWES, J.(1988). "Handing Control to Local Schools", Education Dipest, Vol:54, No:3, Nov.,6-9.
- FORSTER , N. (1994) . The analysis of company documentation. C.Cassell and G. Symon (Eds.) Qualitative methods in organizational research: A pratical quide.London: Sage.
- FOGELMAN, K. (1978). The effectiveness of schooling. in Armytage, W.H.G. and Peel, J. (eds) Perimeters of Social Repair. London: Academic Press.
- OSTROFF, C., AND SCHMİTT, N. (1993). "Configurations of Organizational Effectiveness and Efficiency", Academy of Management Journal, 36.
- PURKEY, C.S. (1985). School Reform. "The District Policy Implications of the Effective Schooll", The Elemantary School Journal, 85,353.
- REYNOLDS, D. & CUTTANCE, P. (1996). School effectiveness: Research, policy and practice. London: Cassel Publishing

Çevre İle İlgili Fen Projelerinin Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Bilgi Ve Tutumlarına Etkisi

Assoc. Prof. Dr. Hakan AKÇAY

Yıldız Teknik Üniversitesi

Cansu KESKİN

Yıldız Teknik Üniversitesi

Özet: Bu çalışmanın amacı Su Kaşifi programının öğrencilerin su kullanımı tutum davranış ve çevre bilinçlerine etkisini araştırmaktır. Deneyisel olarak tasarlanmış bir çalışmadır. 2018-2019 yılında İstanbul'da bir devlet okulunda uygulanmıştır. Katılımcılar 36'sı kız 51'i erkek olmak üzere 87 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılar rastgele seçim yöntemi ile belirlenmiştir. Su Kaşifi programına katılmayan gruplarda geleneksel fen müfredatı işlenirken, bu programa katılan gruplarda programın içindeki projeler uygulanmıştır. Çalışma öncesi ve sonrasında tüm gruplara su kullanım tutumu, su kullanım davranışı ve çevre bilinci testleri uygulanmıştır. Testlere ek olarak, Su Kaşifi gruplarına açık uçlu çalışma kağıtları uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, Su Kaşifi programına katılan grupların, tüm testlerde programa katılmayan diğer gruplardan anlamlı derecede daha iyi olduğu yönündedir. Bu nedenle öğrencilerin su kullanımı, davranışı ve çevre bilincinin artırılması için fen müfredatında bu tür projelere yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri proje, su kaşifi, su tasarrufu, çevre eğitimi, sürdürülebilir kalkınma

Effectiveness of Environmental Science Projects on Middle School Students' Environmental Knowledge and Attitudes

Abstract: The aim of the study was to investigate the effects of Water Explorer Program on students' attitudes and behaviours of water usage behaviour, attitudes and environmental awareness. The study designed as a quasi experimental research. It is conducted at a state school in İstanbul 2018-2019 semesters. Four classes of 8th graders which consisted of 36 girls and 51 boys totally 87 students were the participants. . Each of the participants were randomly selected. Traditional lectures were processed in the groups which did not attend Water Explorer Program. Science projects from Water Explorer Program were processed at the groups which attended Water Explorer Program. Water usage attitudes, water usage behaviour and environmental awareness tests were applied to all groups before and after the study. In addition to pre-post tests reflection papers and worksheets were applied to Water Explorer Groups. Results of the study are that groups which attended Water Explorer Program were significantly better than other groups which did not attend the program at all tests. Therefore such projects should be increased in the science curriculum.

Key words: Science project, water explorer, water saving, environment, sustainable development

1.INTRODUCTION

In this era, it is very easy to reach the information and its spread is very fast. This situation put trivial to the knowledge in the books. Now it is important learn to learn. At the information age where learning is part of life, there is a great importance at critical thinking skills and science literacy. DeBoer defines scientific literacy a wide and functional understanding of science and use the science for educational purposes. (DeBoer,2000) Although there are different definitions of scientific literacy, all of them include being able to use scientific knowledge in real life situations. Many countries want citizens who scientifically literate and their science curriculum focus on the topic. Turkish science curriculum also has the emphasis on scientific literacy since 2004.

Internet is allowed to spread information very quickly. People spend most of their time on the net. The time can be used in favor. Internet should be used as additional learning environment. Although it is not a full social learning environment, it has a positive effect on learning. Online education support learning by serving different options to different type of learners. Moreover, for some points such as dangerous situations, abstract concepts and lack of equipment technology is used to meet the deficit. In this educational environment, it is necessary to reform educational systems according to the requirements of the era. (Ergün,2011)

The advancement and rapid dissemination of science and technology also rapidly changes the concept of dominating nature. This change leaves the environmental consciousness in the second place. This creates a society that produces and consumes as much as possible. (Yılmaz, 2006) As a result of this change, individuals who are aware of environmental awareness, protection and sensitivity should be trained. Definition of the environmentally sensitive individual is that a human who avoids harming the environment, consciously produces and consciously consumes, is aware of its being a part of this environment and sensitive to environmental problems. (İlgar, 2007) Such a human model emerges in cultures that are aware that the environmental problem occurring anywhere in the world affects the whole world equally. Environmental education is very important for the formation of this culture. (Ünal,1999) In the 1970s, environmental education was first discussed at higher education level. (İleri, 1998) The aim of environmental education is to make students aware of environmental problems and to act the problems. (Jensen and Schnack,2006) In Turkey as in other countries, interest in environmental education has increased in recent years.

Environmental education which has a very important place in science and it is also a must for sustainable environment. At the Rio summit United Nations were told to use the concept of environmental education for sustainable development instead of environmental education.

Within the framework of sustainability, human beings will see themselves as part of the ecosystem and respect the natural life. Therefore, instead of constantly destroying nature, it would prefer to find alternative sources and to evaluate waste. Tilbury said that there are three different approaches of environment education. These are in environment, about environment and for environment.

About environment is giving environmental knowledge to students. Currently science education in schools include the group. Education of in environment includes activity-centered training. It is aimed to improve the environmental awareness of the individual through the studies conducted outside the classroom. Lastly, for environment education is much more comprehensive education. In addition to other two it includes individual participation and environmental problem solving. It is a holistic perspective. Unfortunately the education is given to schools is that about environment. It is theoretic. Problems which affects the continuation of natural systems is not possible with the theoretical education. PISA 2006 data also indicates the level of implementation of scientific knowledge very low in Turkey. (OECD,2006) It can be also showed that theoretical education is not enough for individual who aware of his environment and its problems. Even if the students know environmental knowledge very well, they have difficulty in practice.

To bring environmental education to a more effective place, an education system should be developed, including three elements.(in,for and about environment) This training model should not only be with education at school, but also should include non-formal education. Non-formal education defines an education for those who have never been able to benefit from formal education, those who leave early from their school or those who are studying in formal education institutions and those who want to become more qualified in the profession. Now the definition of non-formal education is changing. It is widely accepted as a sub-system of educational system at almost all developed countries. Not only adults but also children benefit from the non formal education with their formal education at the same time. With the development of technology, the opportunities for non-formal education have increased a lot. The internet allow development of any knowledge especially science. People can receive any education from anywhere in the world through distance education. In the information culture, interactive activities have gained great importance. (Thomas, 2000) Mackey and Jacobson define a concept known as information literacy. It provides higher order thinking and requires to engage various media format and documents in collaborative internet environments. Formal education is insufficient to these topics. Moreover, most education like environmental education wants lifelong learning process. This is also provided by informal education.

Project-based learning is that students work individually or in groups to reveal concrete products. It is not new educational approach. It has long historical background but it is different from traditional teaching methods. Projects based learning is students centered. According to Oğuzkan project-based learning is a mixture of John Dewey's "problem solving" and Wrigley's "The project method". (Oğuzkan,1989) Project based learning consist of four elements. These are extended time frame, collaboration, an investigation or research and a task-based performance or a demonstration. (Gültekin, 2007) Project needs time varying between two or three lessons to a whole year of the education.(Moursund and Biefeldt, 97) Students can work as a teams. In this way, time can be used effectively. Projects focus on real world situations. (Curtis, 2002) It requires real world problem that is related to the students everyday life. At the end of the project, a presentation, a performance or a product should occur. (Moursand, 1999)

This approach has both advantages and disadvantages. Project based learning increases student motivation. (Solomon, 2003) Students are more involved science education in doing the projects themselves. Projects develop a lot of high level skills such as problem solving, evaluating themselves, being and independent researcher. Project based learning in this way, develops the knowledge and skills of the student. It is also increased collaboration between students who work with a groups. Students can learn how they work and produce as a team. Moreover, project based learning provides interdisciplinary work opportunity. (CTC, 2003) Students can combine mathematics, science, literature and social science knowledge and can answer open ended questions related to the projects.

Project based learning has some limitations. The learning approach is not suitable for all topics. It is difficult to choose a topic for the aims from curriculum. Moreover, it takes extended time. (Morsound, 1998) The time allocated in the curriculum may not be sufficient for the projects. It is difficult to design some issues for teachers. What should the students know? At which level knowledge they research? Do students have the technology do the research? Finally, the project outputs are difficult to assess for teachers. Teachers more guide and less lectures.

2.METHOD

Experimental research type is best for testing hypothesis [40]. The research is conducted a state school in İstanbul. At the beginning of the study pretests: water use attitude scale (wuas), water use behavior scale (wubs) and environmental awareness scale (eas) are done all the students who are participate the study. After doing science projects during the four weeks, posttests: water use attitude scale, water use behavior scale and environmental awareness scale are done all the participants. In addition to this, students who are in experiment classes wrote reflection papers about water usage and our projects application. Then the students done worksheet about water usage.

Table 2.1 Applied Tests

CLASSES	PRETEST	APPLICATION	POSTTEST
CONTROL CLASSES	WUAS WUBS EAS	Traditional science education	WUAS WUBS EAS
EXPERIMENT CLASSES	WUAS WUBS EAS	Science education with environmental science projects about water	WUAS WUBS EAS

2.1 Water Explorer Program

Water Explorer Program is an educational program that strengthens students across the world to lead action on water issues. The main producer of the program Global Action Plan which is a charity that is working for a green and thriving planet. It is also supported HSBC water program. The program has a website which has ready lesson resources for both teachers and students about water education. Students from schools which participate water explorer program can register the website and share their experiences and photos during the water education lessons and write blog posts about the education. The students can also read other schools' blog posts look their activity photos and comment or like them. All schools have a virtual water basin in a site. As the schools do the water activities their water basin is flourishing. Moreover, the website provides an international communication about water issues between schools which register the Water Explorer Program. The schools earn points from their activities, blog posts and comments about water issues.

Water explorer program collects water savings four main titles. There are Fresher Water, Global Water, Secret Water and Precious Water. Fresher Water focus on issues that threaten clean water resources. The title emphasizes to protect existing water resources. Global Water focus on difficulty of reaching clean water for each individual. In addition, the title aim to recognize the inequality of the water resources use in the world. Third title of the water explorer program is that Secret Water. It focuses on where water is hidden in our food, clothes and other thing that we use everyday life. The last title is precious water emphasized that find ways to save water resources and money. It is also emphasized that not to waste our water resources.

At the end of the program, first 15 schools with the highest scores are selected by project coordinators. The water workshops are done to the schools by the coordinators. Then the 15 schools organize a water festival in their schools or in a local community organization they want. After the organization, project coordinators choses the first five schools. The scores that are used to choose winner are not only from the websites. The project coordinators have a look at numbers of missions and challenges completed, evidence of impact of actions, total points earned, quantity and quality of blog posts, evidence of collaboration with local community and other schools' groups and good team working and demonstration of the water explorer values. The finalist school represents Turkey among 11 countries. Although this year is the fourth year of the program, Turkey was world winner two times. A state school in Kocaeli and a foundation school in İstanbul were world winner of the water explorer program.

2.2 Participants

Totally 4 classes two of which are control and two of which are experiment participate the study. Application is done by the researcher both experiment and control classes. 87 8th grade students participate the study. Their age is range from 13 to 14. 51 (58.6%) of the students are girl and 36 (41.4 %) students of them are boy. Two classes consist of only girls and other two classes consist of only boys. A girl class and a boy class are selected experiment and the others are selected control randomly.

2.2 Participants

Totally 4 classes two of which are control and two of which are experiment participate the study. Application is done by the researcher both experiment and control classes. 87 8th grade students participate the study. Their age is range from 13 to 14. 51 (58.6%) of the students are girl and 36 (41.4 %) students of them are boy. Two classes consist of only girls and other two classes consist of only boys. A girl class and a boy class are selected experiment and the others are selected control randomly.

2.3 Procedures

The study is applied 2 control and 2 experiment classes by same teacher who is researcher of the study. Before the water education lessons, teacher who apply the study participate water explorer workshops.

The workshops give information about both water explorer program and its implementation at schools. Then, Hacı Cemal Ögüt İmam Hatip Secondary School is registered the water explorer program. Students were announced the program and water explorer website was introduced. Students participated the program voluntarily. If a student in a class who does not want to participate the water explorer program did not participate the activities. Parental permissions of the students who want to attend the water explorer program were collected.

Water explorer program collects water savings four main titles. There are Fresher Water, Global Water, Secret Water and Precious Water. A water project activity from each titles is chosen in this study. The choice was made according to conditions of the school and students by the researcher. Application of the study lasted four weeks. After each week water education activities students share their opinions blog posts at the websites and they also share their activity photos. Each week a different activity from one title was performed. After application post-tests are implemented to all participants.

3.RESULTS

Table 3.1 Means and Standard Deviation of the WUBS Pre-test and Post-test Scores between Class

Class	N	Pre Tests		Post Tests		Pre-Post Tests
		Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean Difference
Experiment 1	18	3,05	0,61	3,80	0,41	0,75
Experiment 2	24	3,09	0,47	3,77	0,95	0,68
Control 1	18	2,95	0,63	2,93	0,68	-0,02
Control 2	27	2,82	0,39	2,79	0,50	-0,03

Table 3.1 shows that the WUBS's mean and standard deviation of the control and application groups' pre and posttests. The lowest mean score of pretest is observed control 2 group and the highest mean score is observed experiment 2 group. The lowest mean score of posttest is observed control 2 and the highest score is observed experiment 1 group. The increase of the experiment groups' mean score of WUBS is higher than the control groups'

mean score of WUBS. The increase is in the scores of the t experiment groups after the intervention. (Experiment 1pre =3,05 Experiment 2post =3,80; Experiment 2pre =3,09 Experiment 2post =3,77) Female groups' mean of WUBS is lowest male ones in both pre and posttests. Groups mean increased themselves. Males are more successful than females at water usage behavioral scale. (Femalepre =2,94 Femalepost =3,25; Malepre =3,00 Malepost =3,37)

An ANCOVA test conducted to determine the significance difference between the control and experiment groups in terms of their water usage behavioral test after the application of Water Explorer Program based instruction. The results indicated that the application had significant impact on water usage behavioral test scores of students. Analysis of ANCOVA indicated that there are significance differences among classes. To find out significance differences post-hoc comparison was made the results indicated that there are significant differences between Exp1-Con2 groups and the differences is 0,001; Exp2-Con2 groups significance differences value is 0,000; Exp2-Con1 groups significance differences value is 0,013.

It is showed that WUAS's and its subtitle's mean and standard deviation of the control and application groups' pre and posttests. The lowest mean score of pretest is observed sustainable water subtitles and the highest mean score is observed subtitle of saving on water. The lowest mean score of posttest is observed subtitle of saving water and the highest score is observed subtitle of sustainable water. Only subtitle of sustainable development is increasing. Subtitle of saving on water is decreasing. There is no difference between mean of the pre and posttests at water usage attitude tests. (WUAS pre =2,9 WUAS post =2,9; Sustainable Water pre =2,6 Sustainable Water post =3,2; Saving on Water pre 3,3 = Saving on Water post= 2,8)

After Water Explorer Program lessons, there is a significant difference between pre and posttest of water usage attitude scales. ($t = -4,267$, $p < .05$) There is also significant differences between pre and posttests of subtitle of sustainable water. ($t = -3,984$, $p < .05$) There is also significant difference between pre and posttest of subtitle of saving water. ($t = -2,110$, $p < .05$)

There is significant difference between experiment1 and control1, experiment2 and control1, experiment2 and control2 classes. There is also significant difference between control 1 and experiment 1, control1 and experiment2, control2 and experiment1, control2 and experiment2 classes ($p < .05$) There is not found significant difference between experiment1 and experiment2, experiment1 and control2, experiment2 and experiment1, control1 and control2 classes. Environmental Attitude Test's (EAS) mean and standard deviation of the control and experiment groups' pre and posttests results are as follows. The lowest mean score of pretest is observed experiment1 group and the highest mean score is observed experiment 2 group. The lowest mean score of posttest is observed control 2 and the highest score is observed experiment 2 group. The increase of the experiment groups' mean score of EAS is higher than the control groups' mean score of EAS. The increase is in the scores of the t experiment groups after the intervention. (Experiment 1pre =2,68 Experiment 2post =2,85; Experiment 2pre =2,87 Experiment 2post =3,00 Control 1pre= 2,80, Control 1post= 2,81, Control 2pre= 2,80, Control 2post= 2,75)

An ANCOVA test conducted to determine the significance difference between the control and experiment groups in terms of their environmental attitude test after the application of Water Explorer Program based instruction. The results indicated that the application had significant impact on environmental attitude scale test scores of students. Analysis of ANCOVA indicated that there are significance differences among classes. To find out significance differences post-hoc comparison was made. The results indicated that there are significant differences between Exp2-Con2 groups significance differences value is 0,022; Exp2-Con1 groups significance differences value is 0,04.

3.1 Results of Reflection Papers

Reflection papers were applied after the implementation of water lessons. The duration was four weeks. The reflection paper results showed that nearly 90% of the students were happy to participate Water Explorer Program. Nearly 10% of the students have no ideas positive or negative towards the program. None of the students who participate the study have negative view of the program. Students generally said that Water Explorer Program have an effect on their water usage. Nearly 88% of the students said that they did not waste water any more. Nearly 9% of the students said that they have no idea about their water usage. Nearly 2% of the students said that their water usage did not change. They were continued to waste water.

Table 3.1 Students' Reflection Papers in Terms of Raising Awareness of Their Status

	Number of Students	Percentage %
Raised Awareness	38	88
Undecided.	4	9
Not Raised Awareness	1	2

Reflection papers those who save water were examined again. The reasons which did not wasting water were collected under 3 headings. These are "Other countries attract water scarcity." "For economy and future of our country." "Our world of running out of resources." 71% of the reflection papers focused on that we must water economically because other countries in the world have not enough water. 18% of the reflection papers mentioned about that we must water economically because of the economy and future of our country. 37% of the reflection papers mentioned about that we must use water economically because our world of running out of resources. 10% of the reflection papers mentioned about both of other countries' water scarcity and economy and future of our country. 26% of the reflection papers mentioned about both other countries' water scarcity and our world running out of resources. Nearly 10% of the students said that they use water economically but they did not base on a reason.

Table 3.2 Reasons Why Students Save Water

Heading of	Number of Students	Percentage %
Other Countries' Water Scarcity	13	35
Economy and Future of Our Country	3	8
World's Limited Resources	4	11
Both of Economy and Future of Our Country and Other Countries Water Scarcity	4	10
Both of World's Limited Resources and Other Countries Water Scarcity.	10	26
Use Water Economically but No Reason	4	10

4. DISCUSSION

This study was conducted to investigate the impact of science projects which are combined with non-formal education on students' water usage behavior, water usage attitude and environmental awareness. Reaching any information is very easy today. For this reason, there is a need for students who know how to learn more than those who know memorable knowledge. Instead of knowing how to learn there is also a great importance at critical thinking and problem solving skills. All these skills together form the science literate individual. In PISA 2006 scientific literacy defines an ability to apply scientific information to life situations. (OECD. 2006) In order to be a good citizen, people need to know science and make their own decisions. The effect of science education on the use of the world resources and to ensure the continuity of the resources is great.

Science literacy has now been replaced by environmental literacy. Ilgar defines environmentally literate people is that a human who avoids harming the environment, consciously produces and consciously consumes, is aware of its being a part of this environment and sensitive to environmental problems. (Ilgar, 2007) It is only possible to educate environmentally literate individuals with an special environmental education. The environmental education given by traditional methods does not provide the desired outputs. It is imperative to revise the principles according to the requirements of the age and to use student-centered interactive approaches. (Ergun, 2011) The results of this research show that student-centered education is more effective than traditional education. This result is consistent with other studies in the field.

Beginning of the study water usage behavioral scale scores of both control and experiment groups are almost same level. After the application of the study when experiment groups water usage behavioral scale scores are increasing, scores of control groups does not changing. These shows that there is no effect traditional education on students' water usage behavior. On the other hand, water explorer program application has effects on students' water usage behavior. There is no significant difference between girls and boys in terms of water usage behavior.

After testing hypotheses, the findings of the study disclosure that the experiment group increased the post score of the water usage attitude scale scores are better than the control group. The results found significance difference between experiment1 and control1, experiment2 and control1, experiment2 and control2 classes. There is also significant difference between control 1 and experiment 1, control1 and experiment2, control2 and experiment1, control2 and experimentn2 classes ($p < .05$) It means that applying project learning method combined with non-formal education is effect students' water usage attitude scale. Water usage attitude tests has two subtitles on it. These are sustainable water and water saving. At sustainable water subtitle mean scores of experiment groups increase more than the mean scores of students' on water saving subtitle. The reason for the little increment in water saving test is learned student reflection papers. Student 9 says that "Before Water Explorer Program, I thought I was saving water, but I learned that I was not actually saving water." The student comments and the others students' comment like that show students have lack information about water saving. When the secondary school science curriculum is considered, it is seen that the concept of hidden water is not included. Hence almost all students do not know about the saving water with not consuming clothes and other staffs.

Although the subject matter was on water in the research, in general, environmental awareness was examined. As in other tests, there was a significant difference in environmental awareness test. This showed that although the study was related to water, it contributed to environmental awareness in general. At the end of the study, students write reflection papers about Water Explorer Program. %90 of the students happy to participate in the program and they have fun the program. Students 20 said that "I would like to join the program again because it was so much fun. I was especially excited about the projects I made with my friends and the exchange markets we established at the school and informed me about the water." %88 of the students said that their awareness is raised with the Water Explorer Program. The vast majority of students have affected water shortages in other countries to save water. It was not overlooked that the students did not know the situations about water shortage in other countries.

According to the results of the research, the environmental education given in schools is not sufficient to give students behavior and consciousness about water in general environment. Behaviors which are important for individuals in accordance with the requirements of the age cannot be given with traditional science education methods. Environmental education in schools will be more effective if it is conducted with interactive applications in cooperation with non-formal education. Water Explorer Program is a good application sample for effective environmental education. It constitutes projects based learning. Project based learning provide working interdisciplinary. (CTC, 2003) Students' feedback of using Water Explorer Program in the science classes is positive. They declare that it is enjoyable, playful, observable. The statements show that students have motivation to participate to lessons and they are more active. Project based learning increase students' motivation. (Oğuzkan,1989)

4.1 Implementation of Future Research

- When the researches in the field are examined, there is no research about the subject of water. There is a need for research of all ages.
- Research on the impact of non-formal education on environmental literacy.
- The effect of TÜBİTAK projects on environmental literacy can be investigated.
- How long the students' water saving behavior lasts can be followed by long-term research.
- The impact of non-formal education on environmental knowledge can be viewed through environment success tests.
- The impact of technological learning environments, blogs and forums on students' environmental awareness can be investigated.

REFERENCES

- CTCs (2003). Promising practices in project-based learning at ctcs: Real tools for real purposes. Retrieved from January 18,2019 from ERIC database.
- Curtis, D. (2002). The of projects. Educational Leadership, 60 (1), 50-53. Retrieved from January 18,2019 from ERIC database.
- DeBoer, G. (2000). Scientific literacy: Another look at historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. Journal of Research Science Teaching,37 (6),582-601
- Ergün, M (2011). Eğitimde Kalkınma, III. Sosyal Bilimler Sempozyumu, 5-12 Mayıs, Diyarbakır.
- Gültekin, Mehmet (2007). The Effect of Project Based Learning on Learning Outcomes in Fifth-Grade Science Education. Elementary Education Online, 6(1), 93-112.
- İlgar, Rüştü (2007). Çevre Eğitiminde Yaygın Eğitimin Rolü ve Önemi. 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 38-50.
- İleri, R. (1998). Çevre eğitimi ve katılımın sağlanması. Ekoloji Çevre Dergisi, 7(28), 3-9.
- Jensen, B.B & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. Environmental Education Research3 (2), 163-178
- Moursund, D. G. (2001). Problem-based learning and project-based learning. Retrieved October 08, 2018 from <http://www.uoregon.edu/~moursund/Math/pbl.htm>
- Moursund, D.G. (1999). Project-based learning using information technology. Eugene, OR: ISTE. Retrieved May 17, 2018 from <http://www.iste.org/>.
- Moursund, D.G. (1998). Project-based learning in an information-technology environment. Learning and Leading with Technology, 25 (8). Retrieved September 7, 2004 from <http://firstsearch.oclc.org/html/webscript.html>
- Moursund, D., Bielefeldt, T., & Underwood, S. (1997). Foundations for the road ahead: project-based learning and information technologies. Retrieved October 18, 2018 from <http://www.iste.org/research/roadahead/pbl.htm>.
- OECD.(2006) Assessing scientific reading and mathematics literacy: A framework for PISA 2006. Paris: OECD

- Oğuzkan, A. F. (1989). Teaching in secondary schools (objective, principles, method and techniques) (2nd ed.)Ankara: Emel Publications.
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: a primer. Technology & Learning, 23 (6), Retrieved from EBSCO research database.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project- based learning. Retrieved from [Http://www. auotdesk.com/foundation](http://www.auotdesk.com/foundation).
- Ünal, S., & Dımişkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(17), 142-154.
- Yılmaz Yıldız, D. (2006) İlköğretimde Çevre Eğitimi İçin Yöntem Geliştirme. Yüksek Lisans Tezi, Marmar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yesterday's Children and Future Educators: Pre-Service Teachers' Outdoor Experiences, Perspectives and Insights

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ALTUN
Kırşehir Ahi Evran University

Play is an important part of childhood memories and an essential base for early childhood education. Studies have consistently shown that play fosters children's language, motor, cognitive and socio-emotional development. In early education, play-based learning is key features of many well-known child-centered curricula that respect children's right to play and seek to promote both indoor and outdoor play experiences (Clements, 2004; Gestwicki, 2012; Van Hoorn, Monighan-Nourrot, Scales, & Alward, 2014). The current National Preschool Education Program (2013) advocates play-based learning in preschool education, suggesting that preschool teachers should develop activities to foster children's learning and development, and emphasizing the equilibrium between indoor and outdoor activities.

However, there is evidence that as young children's screen time increases, their movement patterns have changed dramatically, and they spend less time outdoors (Akbulut, 2013; Kabali, Irigoyen, Nunez-Davis, Budacki, Mohanty, Leister, & Bonner, 2015; Tuğrul, Ertürk, Özen- Altinkaynak, & Güneş, 2014). Many studies have noted that this sedentary lifestyle and increasing immobility contribute to health problems such as obesity, diabetes and cardiovascular issues as well as stress and depression (Chang et al., 2018; Eliacik et al., 2016; Hilty, Turvey, & Hwang, 2018). Outdoor play activities encourage skills development in multiple areas such as drama, carpentry, art, music, manipulate, math and science, and can have soothing or therapeutic effects. Outdoor play experiences also foster children's pro-environmental orientation and education (Frost & Sutterby, 2017; Gray et al., 2015; Tremblay et al., 2015).

Children need adults who will support their self-initiated explorations and experiments outdoors. However, parents and teachers are not always attuned to this, as they may be too narrowly focused on perceived issues of safety, health and cleanliness. They may feel, for example, that children should avoid playing in the sand, digging in the dirt or rolling down the hill. They may tell children to stay away from a water spigot or expect them to avoid getting their hands and clothes dirty. They may discourage children from picking up leaves, dried grasses or stones. They may feel that children need to be kept indoors when it is rainy, cold or hot (Jenkins, 2006; Tandon, Zhou, & Christakis, 2012; Wilson, 2008). However, as enhanced outdoor play is a significant component of learning and development, educators should provide opportunities for children to play also outdoor and to explore the world around them. For that reason, the present study investigates pre-service teachers' own childhood experiences of outdoor play and how these inform their professional perspectives and insights.

Method

This study employed a qualitative-phenomenological approach, which seeks to understand individual experiences, affective responses and ideas about a particular situation (Creswell, 2013). The 50 study participants (female: 42; male: 8) were senior pre-service teachers enrolled in the early childhood education department at a state university. All of the participants took early childhood, school experience and teaching practice courses involving play. The pre-service teachers were interviewed during the spring term of academic year 2017–2018 and were asked four questions. 1) Where did you live during your childhood? 2) How often did you play outdoors? 3) From a pre-school teacher's perspective, how do you remember those childhood memories today? 4) As a future teacher candidate, how do you think about or plan outdoor play activities for early childhood education? Each interview lasted approximately 15–20 minutes. Interviews were audio-recorded and then transcribed for data analysis. A second coder (a graduate student at another early childhood education department) processed 20% of the interviews, and inter-coder agreement was measured as .98.

Findings

The participants ranged in age from 22 to 31 years ($M = 23.42$). Their responses

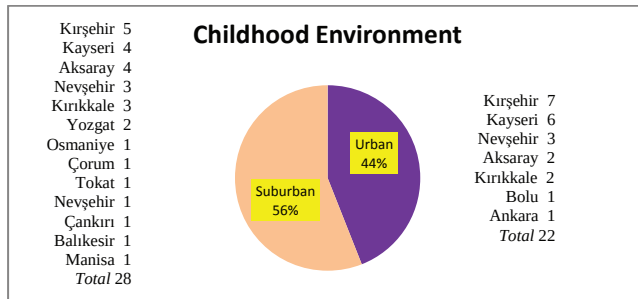


Figure 1. Childhood environment.

As shown Table 1, participants who lived in suburban areas during childhood spent 1185 minutes each week playing outdoors while those who lived in urban areas played outdoors for 856 minutes each week. The distribution of outdoor play time across garden, street and playground is summarized in Table 1.

Table 1. Pre-service teachers' weekly outdoor playing time during childhood

	n	Garden/yard	Street	Playground	Total
Urban	22	200.45	367.23	288.80	856.48
Suburban	28	686.54	420.18	79.14	1185.86

indicated that 56% lived in the suburbs during childhood while the remaining 44% lived in urban areas (Figure 1).

A majority (62%) lived in detached houses while 38% lived in apartments. Participants were asked to interpret their childhood outdoor memories from their perspective as a pre-school teacher today. As shown in Table 2, most participants (suburban = 23, urban = 15) mentioned fun and spending enjoyable time outdoors. With regard to the developmental benefits of playing outdoors, their responses tended to emphasize two domains: physical (suburban = 19, urban = 12) and social development (suburban = 15, urban = 14).

Table 2. *Perceived benefits of outdoor play experiences during childhood*

	Urban (n = 22)	Suburban (n = 28)
Enjoyment/Fun	15	23
Developmental		
Physical	12	19
Social	14	15
Emotional	13	10
Cognitive	8	4
Language	4	2
Freedom	11	7

All of the pre-service teachers advocated outdoor play as part of early childhood education and intended to integrate such activities in their daily plan. As shown in Table 3, they acknowledged that outdoor play contributes to children's learning and development in multiple ways. Most participants who had lived in suburban areas stated that they integrated outdoor play activities into their daily plan for enjoyment (n = 24), learning (n = 23) and to foster children's cognitive development (n = 21). On the other hand, most of those who had lived in urban areas stated that they integrated outdoor play activities into their daily plan for the purposes of learning (n = 19), fostering children's cognitive development (n = 18) and socialization (n = 17).

Table 3. *Insights for future professional life*

	Urban (n = 22)	Suburban (n = 28)
Development type		
Cognitive	18	21
Physical	14	18
Social	17	18
Emotional	10	11
Language	5	2
Learning	19	23
Health	16	18
Enjoyment/Fun	13	24
Care for environment/nature	10	16
Independence/autonomy	5	12
Reduce children's stress/aggression	13	10
Introduce traditional games/play	5	8
Creativity	2	

While participants were generally eager to integrate outdoor play activities into daily activities, they also acknowledged the existence of some barriers to outdoor play in school environments. A majority identified the problem as a lack of playgrounds and equipment in preschools and poor or inappropriately designed school grounds. In total, 31 participants (suburban = 18, urban = 13) also complained about helicopter parenting. Detailed information about perceived barriers to outdoor play in school environments is presented in Table 4.

Table 4. *Barriers to integration of outdoor play activities in daily plan*

Barrier	Urban (n = 22)	Suburban (n = 28)
Lack of playgrounds/equipment in schools	20	23
Poor or inappropriately designed school grounds, lack of green space		
Helicopter parenting	13	18
Weather	16	12
Safety	15	
Traffic	10	12
High child-teacher ratio	10	11
Lack of auxiliary staff	8	9
Shortage of time	5	7
Lack of confidence (based on pre-service training)	11	7

Discussion and Conclusion

The present study investigated pre-service teachers' memories of outdoor play and how these informed their perspectives and insights in relation to future educational practices. In general, the findings confirm that the participants have a positive view of outdoor play activities in preschool education and are eager to integrate such activities in their daily plans. These findings are not unexpected, as pre-service teachers take many courses related to the role of play in early childhood and in children's development and learning. One striking finding is that while these pre-service teachers believed in the benefits of outdoor play activities in early childhood education, they also perceived some barriers to integrating such activities in preschool settings.

Children need spaces in which to play, and the space available and how it is arranged can have a significant impact on both the type and quality of play that children engage in. The present findings show that most of the participants felt that preschool outdoor environments were of poor quality. This aligns with previous studies, which have consistently reported inappropriate preschool outdoor environments, with limited available equipment for outdoor play activities (Güleç, 2013; Kubanç, 2014; Olgan & Kahriman-Öztürk, 2011). The evidence highlights a general lack of quality in preschool physical environments in Turkey. A well-designed environment with enriched materials and equipment is an important part of quality preschool education, and the well-known Reggio Emilia approach to early childhood education acknowledges environment as the "third teacher."

The present findings also show that pre-service teachers perceived parenting styles, weather conditions and safety issues as barriers to children spending time outdoors. These findings are congruent with previous studies of the role of cultural differences in children's outdoor play practices (Yalçın, 2015; Yalçın & Tantekin-Erden, 2018). In a cross-cultural study of Turkish and Finnish parents' and teachers' beliefs and practices in relation to children's outdoor play, Yalçın (2015) identified weather conditions, parental concerns and health concerns as barriers to outdoor play among Turkish children. Although Finland has a much colder climate than Turkey, Finnish teachers and educators did not see weather as a barrier to children's outdoor play activities.

Another important findings of this study is that some pre-service teachers (n = 18) reported low self-efficacy and experience in administering outdoor play activities. Although they took early childhood education courses on play, the Faculty of Education did not provide appropriate equipment or playgrounds that would enable them to practice outdoor activities. In relation to the role of early childhood educators in providing quality early childhood education, National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2009) position pointed out the issue. Studies showed that preschool teachers' beliefs, perceptions, and self-efficacy (Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010; Guo, Dynia, Pelatti, & Justice, 2014; Obidike, & Enemuo, 2013) influence children's educational experience. In conclusion, preschool teachers have an important role in preparing young children to become happy, healthy and successful individuals, and this includes helping them to achieve self-actualization through indoor and outdoor play.

References

- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Chang, S. H., Zhang, Y., Lin, C. T., Kao, C. L., Lim, B. H., Hung, T. C., ... & Kuo, C. H. (2018). Childhood overweight/obesity and social inequality in peri-urban regions of Taipei. *Habitat International*, 73, 1-5.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary issues in early childhood*, 5(1), 68-80.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage publications.
- Eliacik, K., Bolat, N., Koçyiğit, C., Kanik, A., Selkie, E., Yilmaz, H., ... & Dundar, B. N. (2016). Internet addiction, sleep and health-related life quality among obese individuals: a comparison study of the growing problems in adolescent health. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 21(4), 709-717.
- Frost, J. L., & Sutterby, J. A. (2017). Outdoor play is essential to whole child development. *YC Young Children*, 72(3), 82-85.

- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E., Bienenstock, A., Brussoni, M., ... & Power, M. (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour, and physical fitness in children? A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6455-6474.
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y., & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher education*, 26(4), 1094-1103.
- Güleş, F. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi [Doctoral dissertation[Determining Quality Standards Of Physical Environment in Pre- School Education], (Unpublished dissertation), Selçuk University, Konya, Turkey.
- Hilty, D. M., Turvey, C., & Hwang, T. (2018). Lifelong learning for clinical practice: how to leverage technology for telebehavioral health care and digital continuing medical education. *Current psychiatry reports*, 20(3), 15.
- Jenkins, N. E. (2006). 'You can't wrap them up in cotton wool!' Constructing risk in young people's access to outdoor play. *Health, risk & society*, 8(4), 379-393.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi [Physical examination of the state of preschool education institutions]. *Journal of International Social Research*, 7(31).
- Ministry of National Education [MONE]. (2013). Preschool education program. Retrieved from <https://kres.dsi.gov.tr/docs/default-document-library/ooproram.pdf?sfvrsn=2>
- National Association for the Education of Young Children NAEYC (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8 . Retrieved from <https://www-naeyc.org/sites/default/files/global-ly-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- Obidike, N. D., & Enemuo, J. O. (2013). The role of teachers of young children in ensuring developmentally appropriate practice in early childhood education curriculum implementation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(5), 821.
- Olgan, R., & Kahrman-Öztürk, D. (2011). An investigation in the playgrounds of public and private preschools in Ankara. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 85.
- Özkubat, S. (2014). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. [Arrangement and Facilities in Preschool Educational Environments]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.

- Yalçin, F. (2015). A crosscultural study on outdoor play: parent and teacher perspectives. (Unpublished master thesis), Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Yalçin, F., & Erden, F. T. (2018). Risky Play in Early Childhood Education: A Risk Worth Taking. *İlköğretim Online*, 17(4).
- Tandon, P. S., Zhou, C., & Christakis, D. A. (2012). Frequency of parent-supervised outdoor play of US preschool-aged children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(8), 707-712.
- Tremblay, M., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C., Carr, D., ... & Herrington, S. (2015). Position statement on active outdoor play. *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6475-6505.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studie*, 27, 1-16.
- Van Hoorn, J. L., Monighan-Nourot, P., Scales, B., & Alward, K. R. (2014). *Play at the center of the curriculum*. New Jersey: Pearson.

Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarında Akran Zorbalığına Yönelik Yönetici Davranışları

Eğt. Uzmanı Melih KALAFAT

Milli Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Düzce Üniversitesi

Özet:Bu çalışmanın amacı, pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında akran zorbalığına yönelik yönetici davranışlarını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmanın evrenini Kocaeli ilindeki pansiyonlu ortaöğretim kurumunda görev yapan okul müdürü ve pansiyondan sorumlu müdür yardımcısı 44 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini ise bu çalışma evreninden seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitlilik örnekleme metoduyla seçilmiş on dört okul yöneticisidir. Bu yöneticiler beş farklı okul türünden yedi okulda görev yapmaktadır. Veriler “Akran Zorbalığına Yönelik Okul Yöneticileri Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yöneticileri akran zorbalığını en fazla “her türlü normal olmayan rahatsız edici davranış” olarak tanımlamışlardır. Yöneticiler ayrıca akran zorbalığı yaşayan öğrencilerin velilerine yönelik etkinliklerinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri akran zorbalığı yapan öğrencilere ilişkin çeşitli düşünceleri ve bu öğrencilere yönelik yaptıkları farklı çalışmaların olduğu ifade etmektedirler. Yöneticiler akran zorbalığını yapan öğrencilerin “velileriyle görüşme” yaptıklarını ifade etmektedir. Yöneticiler akran zorbalığının önlenmesi için okul içine ve okul dışına yönelik çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, Zorba, Kurban, Pansiyonlu ortaöğretim kurumu, Pansiyonlu ortaöğretim kurumu yöneticisi

School Administrators' Behaviours for Peer Bullying at Boarding High Schools

Abstract:The purpose of this study is to reveal administrators' behaviours about peer bullying at boarding high schools. The nature of this study is consisted of 44 school administratives working as school principles and assistance school principles who are responsible for dormitory, working at boarding high schools in Kocaeli. The research was conducted with qualitative research method. The research sample is consisted of fourteen administrators, chosen with nonrandom purposive sampling method and maximal variation sampling. These administrators work at seven schools from five different school types in Kocaeli. The datas were collected with " School Administrators' Interviewing Form about Peer Bullying". As a result of this research, administrators mostly defines bullying as “all kinds of abnormal, discomforting behaviours”. School administrators have various thoughts about victims of peer bullying and they make efforts for these students. Administrators also express they “do various activities” related to parents of victim students.

Administrators state they have diverse thoughts about bully students and they make efforts for these students Administrators express they “meet with the bully students' parents”. Administrators make various suggestions regarded for inside and outside of the school to prevent school bullying.

Keywords: Peer bullying, Bully, Victim, Boarding high school, Boarding high school administrator

1. PROBLEM DURUMU

İnsan, doğası gereğince sosyal bir varlıktır. İnsanın sosyalleşmesi doğduğu andan başlayarak yaşadığı mekanlara göre oluşur ve şekil alır. Yaşadığı ortama adapte olmaya çalışan birey aynı zamanda kültürünü de kavrayıp özümser. Kültürlenme ilk başladığı yer ailedir. Kültürlenme daha sonra okullarda sürdürülür. Öncelikle ailelerinden kazandıkları kural, değer, inanç, örf, adet, gelenek ve göreneklere göre kendi karakterlerini şekillendiren bireyler sosyalleşme ve kültürlenmelerini sürdürebilmek için eğitim gördükleri kurumların kendine özgü kurallarını öğrenmek durumundadır. Okullar halk tarafından öğrencilerin zamanlarını geçirdiği en güvenilir yerlerden biri olarak düşünülürken öğrenciler arasında meydana gelen birtakım şiddet olayı okulların bu güvenli yapısını tehdit eder olmuştur.

Zorbalık; sinir, öfke, kızgınlık ve öç alma gibi duygularla gerçekleştirilebilir. Bazen de yalnızca karşısındaki öğrencinin duygu, düşünce ve psikolojilerini hesaba katmadan eğlenme amacıyla yapılabilir. Ergenlik döneminde yaşanan öfke, kendisine ve diğer insanlara fiziksel zarar verme olasılığı yanında, akademik başarı ve akran ilişkilerinin bozulmasına, okuldan uzaklaşmasına veya uzaklaştırılmasına neden olabilmektedir (Lochman, Powell, Clanton ve McElroy, 2006). Zorbalık genç yaşlarda meydana gelse dahi öğrencilerin üzerinde oluşan travmaları çok uzun süre kalabilir. Bu nedenle zorbalığa genç yaşlardan itibaren göz yumulmamalı ve seyirci kalınmamalıdır.

Her kurumda yönetici olduğu gibi okullarda da eğitimin yönetilmesinden sorumlu yöneticiler mevcuttur. Yönetici, okulun hedeflerine varması amacıyla ihtiyaç duyulan insan kaynakları ve maddi kaynakların tedarik edilmesinden ve bu kaynaklardan en olumlu şekilde faydalanılmasından sorumlu olan kişidir. Yöneticinin başlıca görevi okulu, eğitim programlarında bulunan amaçlara uygun şekilde yaşatmaktır. Okulda istendik çalışma ortamlarının sağlanmasında okul idaresine büyük işler düşmektedir. (Kırhan, 2009). Yapılan tanımlamalara bakıldığında, yöneticilerin işinin insanlarla uğraşmak ve sorunlarla başa çıkmak olduğu anlaşılmaktadır. Pansiyonlu okullarda barınan öğrencilerin ailelerinden uzak olması ve hayatlarının büyük bölümünü okul ve pansiyonda geçirmeleri sebebiyle yaşadıkları her türlü sorunla ilgilenmekte eğitim yöneticilerine büyük görev düşmektedir.

Okulların pansiyonlarında kalan öğrenciler, genellikle kırsal kesimden gelen veya evleri okula uzak olan çocuklardır. Pansiyonlar, öğrencilerin sağlıklı koşullarda eğitimlerine devam etmeleri ve kendilerini geliştirebilecekleri elverişli koşullar oluşturulması ve öğrencilerin her türlü desteği alması bağlamında önemlidir. Yatılı okullar aile ortamı oluşturmaya, pansiyonları ev ortamı haline getirmeye çalışmakla birlikte temel görevlerinden biri öğrencileri yaşama hazırlamak ve disipline etmektir.

Pansiyonlar, ergenlik döneminde ailelerinin yanında olmayan öğrencilerin sadece okul başarısı değil sosyal, kültürel ve psikolojik gelişimlerine de destek olmalıdır (Uysal, 2016: 4). Bu amaçlarla kurulan ve öğrencilerin gelişimi için çok büyük ümitler beslenen pansiyonlarda akran zorbalığının yaşanması ise tüm bu beklentilerin tersine ergenlerin okul başarısında düşüş, sosyal ve psikolojik davranışlarında bozukluklara neden olabilir.

Bu nedenle okul yöneticilerinin görevi sadece okulunun fiziki ihtiyaçlarını karşılamak değil, sorumlu olduğu kurumun düzenini sağlamak, öğrenciler arasında çatışan değerleri uzlaştırmak, pozitif bir okul ve pansiyon ortamı sağlamaktır.

Yurtiçi alan yazında farklı yönlerden akran zorbalığını ele alacak şekilde anaokulundan üniversite öğrencilerine kadar her gruba ait çalışmalar olmakla birlikte sadece pansiyonlu ortaöğretim kurumlarını ve pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında akran zorbalığına yönelik yöneticilerin davranışlarını kapsayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu eksikliği gidermeye yöneliktir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin akran zorbalığı kapsamında kurban ve zorba olma düzeylerine yönelik yönetici davranışlarını belirlemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin;

- a) Akran zorbalığını tanımlama biçimleri,
- b) Akran zorbalığında kurbanı karşı yaklaşımları,
- c) Akran zorbalığında zorbaya karşı yaklaşımları,
- d) Akran zorbalığının önlenmesi için önerileri nelerdir?

2.2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada verilerin toplanması için nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69-353). Bu sebeple, veri toplama aracı olarak görüşme formuna başvurulmuştur. “Okul Yöneticileri Görüşme Formu” her bir okul yöneticisine yöneltilen 12 sorudan oluşmaktadır. Kocaeli ili ve ilçelerinde bulunan yedi pansiyonlu ortaöğretim kurumunda görev yapan toplam on dört yöneticiyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili ve ilçelerinde pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında yönetici olarak görev yapan okul müdürleri ve pansiyondan sorumlu müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Kocaeli ili ve ilçelerinde 22 pansiyonlu ortaöğretim kurumu tespit edilmiş olup bu kapsama giren pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında yönetici olarak görev yapan okul müdürleri ve pansiyondan sorumlu müdür yardımcılarının sayısı 44’tür.

Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ili ve ilçelerindeki pansiyonlu ortaöğretim kurumundan iki mesleki ve teknik anadolu lisesi, iki anadolu imam hatip lisesi, bir anadolu lisesi, bir fen lisesi ve bir sosyal bilimler lisesinde yönetici olmak üzere yedi okul müdürü ve yedi pansiyondan sorumlu müdür yardımcısı toplamda on dört okul yöneticisi oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileriyle gerçekleştirilen nitel araştırmanın veri toplama işlemleri 35 gün sürmüştür. Görüşmeler, okul yöneticilerden randevu alınarak, her yöneticiyle bizzat kendi okullarında yapılmıştır. Görüşmelerde gizlilik ilkesine uyulmuştur. Okul yöneticileriyle görüşme sırasında, yöneticilerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Elde edilen veriler veri içerik analizine tabi tutulup yorumlanmıştır. Nitel araştırmada veri analizi, analiz için verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu, sonra verileri kodlamayı ve kodların bir araya getirilmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmayı içermektedir (Creswell, 2016: 180). Buna göre; araştırmada yöneticilerin görüşleri içerik analizi ile değerlendirilip, görüşleri frekans değerleri ile temalar altında sıralanmıştır. Veriler yorumlanırken, frekansı yüksek olan görüşler ağırlıklı olmak üzere yöneticilerin ortak temalar altındaki görüşleri değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde akran zorbalığına ilişkin pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin nitel araştırma veri toplama aracına verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığını Tanımlama Biçimlerine Yönelik Bulgular

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin akran zorbalığını tanımlama biçimlerine ilişkin bulgular tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yöneticilerin Akran Zorbalığını Tanımlama Biçimleri

Tema	Kod	Yöneticiler	f
Akran zorbalığı	Her türlü normal olmayan, rahatsız edici davranış	Y1, Y2, Y8, Y9, Y13	5
	Baskı	Y1, Y3, Y10	3
	Şiddet	Y1, Y6, Y14	3
	Küçük düşürücü olumsuz hareketler	Y4, Y6, Y12	3
	Psikolojiyi olumsuz etkileyen hareketler	Y4	1
	Fiili ve sözlü sataşmalar	Y5	1
	Sözlü taciz	Y6	1
	Ruhsal, fiziksel, psikolojik anlamda birbirlerini etki altına alma	Y11	1

Yöneticilerin beşi akran zorbalığını her türlü normal olmayan rahatsız edici davranış olarak tanımlarken üçü baskı, üçü şiddet, üçü küçük düşürücü olumsuz hareket, biri psikolojiyi olumsuz etkileyen hareket, biri fiili ve sözlü sataşma, biri sözlü taciz ve biri ruhsal, fiziksel, psikolojik anlamda birbirlerini etki altına alma olarak tanımlamıştır. Yöneticilerden bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmektedir.

Y6: “Aynı yaş grubundaki insanların birbirlerine karşı yaptıkları sözlü taciz ya da fiili darbeler şekilde tanımlayabilirim...”

Y10: “Akran zorbalığı öğrencinin öğrenciye olan baskısıdır...”

3.2. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığında Kurban Karşı Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin okullarında akran zorbalığı yaşayan (kurban) öğrencilere yönelik neler yaptıkları ve onlar hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yöneticilerin Okullarda Akran Zorbalığına Kurban Olan Öğrencilere Yönelik Neler Yaptıkları ve Onlar Hakkında Düşünceleri

Tema	Kod	Yöneticiler	f
Öğrencilere ilişkin	Dönem başında öğrencilere uyum programı uygulama/ seminer verme	Y2, Y6, Y13	3
	Sevgi ile yaklaşarak güven ortamı oluşturma	Y2, Y8	2
	Sınıf öğretmeni ile öğrenciyi görüştürme	Y4	1
	Rehber öğretmeni ile öğrenciyi görüştürme	Y4	1
	Sınıftaki öğrencilerle konuşmak	Y4	1
	Zorbalığa maruz kalan öğrencileri zorbalığı yapan öğrencilerle görüştürmek	Y5	1
	Zorbalığa maruz kalan öğrencileri zorbalığı yapan öğrencilerle bir araya getirmek için görevler vermek	Y5	1
	Zorbalıktan kurtulmaları için tavsiyelerde bulunmak	Y9	1
	Öğrencilerin kendilerine güvenmesini sağlamak	Y11, Y12, Y13, Y14	4
Velilere ilişkin	Velilerle görüşmek	Y5, Y10	2
	Ailelere dönem başında seminer verme	Y6	1

Yöneticilerin akran zorbalığında kurbanla ilişkin yaklaşımları iki temada toplanmıştır. Öğrencilere ilişkin uygulama yapan yöneticilerden üçü “dönem başında öğrencilere uyum programı uyguladıklarını ya da seminer verdiklerini”, ikisi kurban öğrencilere “sevgi ile yaklaşarak güven ortamı oluşturduklarını”, biri “sınıf öğretmeni ile kurban öğrenciyi görüştüklerini”, biri “rehber öğretmeni ile kurban öğrenciyi görüştüklerini”, biri “sınıftaki öğrencilerle konuştuklarını”, biri “kurban öğrencileri zorba öğrencilerle görüştüklerini”, biri “kurban öğrencilerle zorba öğrencileri bir araya getirecek görevler verdiklerini”, biri “kurban öğrencilere tavsiyelerde bulunduklarını” ve dördü “kurban öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlamaya çalıştıklarını” belirtmiştir. Yöneticilerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Y9: “Akran zorbalığına uğrayanlarla moralleri yükselsin diye konuşuyoruz. Bundan kurtulmak için neler yapmaları gerektiğiyle ilgili tavsiyelerde bulunuyoruz. Akran zorbalığına uğramamak için neler yapmaları konusunda tavsiyelerde bulunuyoruz...”

Y11: “... Biz zorbalığa uğramış öğrencilere şunu söylüyoruz: “Sen bir birey-sin. Sende toplumun en önemli parçalarından birisin. Senin de değerlerin var. Senin de kimliğin var, kişiliğin var, ailen var. Dolayısıyla sen ona mahkûm değilsin.” Bu çocukların en büyük problemi özgüven kırılması yaşıyor olmalarıdır. Özgüven kavramının tekrar o öğrencide toplanmasını sağlıyoruz...” Ailelere ilişkin uygulama yapan yöneticilerden ikisi “velilerle görüştüklerini” ve biri “velilere dönem başında seminer verdiklerini” ifade etmişlerdir. Y5’in görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Y5: "Aileleriyle görüşüyoruz..."

3.3. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığında Zorbaya Karşı Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin okullarında akran zorbalığı yaşatan öğrencilere yönelik neler yaptıkları ve onlar hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yöneticilerin Okullarda Akran Zorbalığı Yaşatan (Zorba) Öğrencilere Yönelik Neler Yaptıkları ve Onlar Hakkında Düşünceleri

Tema	Kod	Yöneticiler	f
Öğrenciye ilişkin	Sınıf öğretmeniyle görüşme	Y1, Y6, Y13	3
	Öğrenciyi uyarma	Y1, Y11, Y12, Y14	5
	Rehberlik servisinin önerisini alma/ etkin kılma	Y1, Y8, Y9, Y11, Y12, Y13, Y14	7
	Öğrenciyi disipline verme	Y3, Y4, Y8, Y12, Y14	5
	Zorba davranışın nedenini araştırma ve problemi çözme	Y5, Y6, Y8, Y12	4
	Empati kurmalarını sağlama	Y7, Y12	2
	Öğrencilerle sözleşme imzalama	Y7	1
	Öğrencilere tavsiyelerde bulunma	Y9	1
	Öğrencileri izleme	Y10	1
Aileye ilişkin	Veli ile görüşme	Y1, Y3, Y4, Y11, Y14	5

Yöneticilerin akran zorbalığında zorbaya ilişkin yaklaşımları iki tema altında toplanmıştır. Öğrencilere ilişkin uygulama yapan yöneticilerden üçü "sınıf öğretmeniyle görüştiklerini", beşi "zorba öğrenciyi uyardıklarını", yedisi "rehberlik servisinin önerisini aldıklarını ya da rehberlik servisini işin içine kattıklarını", beşi "öğrenciyi disipline verdiklerini", dördü "zorba davranışın nedenini araştırdıklarını ve problemi çözmeye çalıştıklarını", ikisi "zorba öğrencilerin empati kurmalarını sağlamaya çalıştıklarını", biri "öğrencilerle sözleşme imzaladıklarını", biri "zorba öğrencilere tavsiyelerde bulunduklarını" ve biri "zorba öğrencileri izlediklerini" belirtmiştir. Yöneticilerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Y5: "İlk başta yaptığımız zorbaları da dışlamamaktır. Problemin temeline iniyoruz..."

Y9: "Çok olmamakla birlikte karşımıza çıktığında onlara da tavsiyelerde bulunuyoruz.

Yöneticilerden beşi "ailelerle iletişime geçtiklerini" belirtmiştir. Y4'ün görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Y4: "Zorbalık yapan öğrencilerin velilerini bu durumdan kesinlikle haberdar ediyoruz..."

3.4. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığının Önlenmesi İçin Önerilerine Yönelik Bulgular

Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin okullarında akran zorbalığının önlenmesine yönelik önerilerine ilişkin bulgular tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yöneticilerin Akran Zorbalığı Sorununun Önlenmesine Yönelik Önerileri

Tema	Kod	Yöneticiler	f
Okul içine yönelik öneriler	Bütün odalara öğrencileri eşit dağıtmak	Y2	1
	Üst sınıflardaki akıllı başındaki öğrencilerden destek almak	Y2	1
	Öğrencileri kaynaştıran etkinlikler düzenlemek	Y2, Y4, Y6	3
	Sorunları tespit etmek için anket düzenlemek	Y3	1
	Öğrencilere seminer/eğitim vermek	Y4, Y6, Y9, Y11, Y12, Y13	6
	Aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin sınıflarını aynı koridorda bulundurmak	Y4	1
	Öğrencileri iyi tanımak	Y5	1
	Öğrencilere sabırlı olmak	Y5	1
Okul dışına yönelik öneriler	Akademik başarısı birbirine yakın öğrencileri okula almak	Y1	1
	Ailelere eğitim vermek	Y7, Y8, Y9, Y11, Y14	5
	Devlet tarafından medyayı kontrol etmek	Y9	1
	Velileri eğitim ortamına katmak	Y10	1
	Ailelerle iletişim kurmak	Y12	1

Akran zorbalığının önlenmesine ilişkin yöneticilerin önerileri iki tema altında toplanmıştır. Akran zorbalığının önlenmesi için “okul içine yönelik öneriler”de bulunan yöneticilerden biri “bütün odalara öğrencileri eşit dağıttıklarını”, biri “üst sınıflardaki akıllı başındaki öğrencilerden yardım aldıklarını”, üçü “öğrencileri kaynaştıran etkinlikler düzenlediklerini”, biri “sorunları tespit etmek için anket düzenlediklerini”, altısı “öğrencilere eğitim/seminer verdiklerini”, biri “öğrencileri iyi tanımaya çalıştıklarını” ve biri “öğrencilere sabırlı olduklarını” belirtmiştir. Yöneticilerden bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Y9: “Eğitimciler olarak bizim öncelikle öğrencileri davranışları konusunda hem zorbalığı yapmama hem de zorbalığa uğramama konusunda aydınlatmamız gerekmektedir...”

Y10: “Bizim davranışlarımızın uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin izlenmesi, sürekli başıboş bırakılmaması gerekir...”

Yöneticilerden biri “akademik başarısı birbirine yakın olan öğrencileri aynı okula alma”, beşi “ailelere eğitim verme”, biri “velileri eğitim ortamına katma”, biri “ailelerle iletişim kurma” ve biri “devlet tarafından medyayı kontrol etme”yi okul dışına yönelik öneri olarak belirtmişlerdir. Yöneticilerden bazılarının bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Y1: “... Daha sonra Anadolu Lisesi puanıyla öğrenci almaya başlayınca ve puanlar birbirine yaklaşınca disiplin işlemi sayısı altıya indi. Yani disiplin suçu onda bir’e indi. Yani öğrenciler sınav puanı açısından akranlarıyla okursa zorbalık azalıyor.”

Y10: “Bizim sıkıntımız ailelerle iletişim kuramamaktır. Onları daha çok eğitim ortamına katmak gerektiğini düşünüyorum...”

4. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde akran zorbalığına ilişkin pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin nitel araştırma veri toplama aracına verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgularla ilgili sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

4.1. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığını Tanımlama Biçimlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada okul yöneticileri akran zorbalığını ruhsal, fiziksel, psikolojik anlamda birbirlerini etki altına almaya yönelik her türlü normal olmayan, rahatsız edici davranış, fiili ve sözlü sataşmalar, sözlü tacizler, baskı, şiddet, küçük düşürücü ve psikolojiyi olumsuz etkileyen olumsuz hareketler olarak tanımlamışlardır. Akran zorbalığı hakkında okul yöneticileri farklı önemli noktaları işaret ederek tanımlamalarda bulunmuşlar fakat herkesçe kabul gören, ortak bir tanıma ulaşamamışlardır. Akran zorbalığına dair herkesin üzerinde uzlaştığı geniş kapsamlı bir tanımın yapılamaması bir söz, hareket veya davranışın akran zorbalığı olup olmadığı konusunda kargaşaya sebep olmaktadır. Zorbalık; bilerek gerçekleştirilen, zorbalığa maruz kalan kişiye zararı dokunan ve kişide gerginliğe neden olan, tekrarlanan, kuvvet eşitsizliğinin olduğu hâllerde meydana gelen saldırgan davranışlardan oluşur (Kara ve Kaçar, 2017). Çeşitli zorbalık tanımlarında ortak sözü edilen özellikler, iki tarafın kuvvet farklılığının olması, istendik şekilde yapılması ve eylemin devamlılık göstermesi biçimindedir (Gökler, 2009).

Öğretmenlerin akran zorbalığını tanımlarken güçlük çekmeleri, öğrenim hayatları boyunca akran zorbalığına dair yeterince eğitim görmemelerinden ya da var olan derslerin kapsamının faydalı olmamasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir (Atış Akyol, Yıldız ve Akman, 2018). Benzer durum okul yöneticileri için de geçerlidir. Okul yöneticilerin öğretmenler arasından seçildiği ve dolayısıyla üniversite eğitimlerinde ve yönetici eğitimlerinde akran zorbalığı konusunda yeterince bilgi donanımına sahip olmadıkları çıkarımı yapılabilir. Akran zorbalığıyla ilgili pek çok çalışmayı başlatıp, yönetecek ve bu problemle baş etmede konusunda lider olacak olan okul yöneticilerinin akran zorbalığıyla mücadele edebilmesi için öncelikle zorbalığı tanımlayabilmeleri çok önemlidir.

4.2. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığında Kurban Karşı Yaklaşımlarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırmada okul yöneticileri akran zorbalığı yaşayan öğrencilere ilişkin çok çeşitli düşünceleri ve bu öğrencilere yönelik yaptıkları çeşitli çalışmaların olduğu belirtmektedir. Yöneticiler en fazla “öğrencilerin kendi kendilerine güvenmesini sağladıklarını” ifade etmişlerdir. Daha sonra sırasıyla “dönem başında öğrencilere uyum programı uygulama / seminer verme”, sevgi ile yaklaşarak güven ortamı oluşturma”, “sınıf öğretmeni ile öğrenciyi görüştürme”, gibi birçok çalışma yaptıklarını ifade etmektedirler.

Yapılan alan yazın taraması ile kendi araştırma sonuçlarımız karşılaştırıldığında benzer bir sonuca rastlanmıştır. Ünalnış (2010) araştırmasında öğretmen ve yöneticilerin zorbalığa uğrayan öğrencilere ne kadar ilgilendikleri sorusuna en sık oranda “çok” cevabını alırken, okuldaki zorbalığı önlemede öğretmen ve yöneticilerin ne kadar başarılı olduğu sorusuna ise en sık oranda “orta düzeyde başarılılar” cevabını almıştır.

Yapılan alan yazın taramasında kendi araştırma sonuçlarımızla örtüşmeyen sonuçlara da rastlanmıştır.

De Wet ve Jacobs'un (2013: 342) araştırmasının sonucuna göre eğitimciler kurbanların da okul normlarına uymadıklarından ve zorbalığa karşı "doğru" tepkileri vermediklerinden dolayı kınanmaları gerektiğini görüşündedirler.

Araştırmada ayrıca yöneticiler akran zorbalığı yaşayan öğrencilerin velilerine yönelik "velilerle görüşme" ve "ailelere dönem başında seminer verme" etkinliklerinde bulunduklarını belirtmektedirler. Alan yazında bu ifadelerle uyuşan ve uyuşmayan birbirinden farklı iki bulguya rastlanmıştır. Kennedy, Russom ve Kerovkian'ın (2012) araştırmasının bulgularında yöneticilerin zorbalık kurbanlarının aileleriyle konuşma konusunda özgüvene sahip olduklarını belirlemiştir. Tezcan'ın (2015: 93) araştırmasında ise tam ters bir düşünce mevcuttur. Genel lise ile anadolu-anadolu öğretmen-sosyal ve özel lise yöneticileri şiddete uğrayan öğrencinin ailesinin okul yönetimi tarafından haberdar edilmemesi ve meselenin "okul içinde" çözülmesi gerekliliğini daha çok savunmaktadır.

Alan yazında öğretmen ve okul yöneticilerinin akran zorbalığından haberdar olmamaları ve kurbanlara yönelik çalışmalar yapmadıklarına ilişkin pek çok bulgu ve sonuca erişilmiştir. Mevcut araştırmada alan yazının aksine yöneticilerin kurban öğrenciler ve velilerine ilişkin pek çok olumlu düşünce ve çalışma içerisinde olduklarını ifade etmeleri kurban öğrencilerin bu problemle baş edebilmeleri açısından umut verici olarak yorumlanabilir.

4.3. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığında Zorbaya Karşı Yaklaşımlarına Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırmada okul yöneticileri akran zorbalığı yaşatan öğrencilere ilişkin farklı düşünceleri ve bu öğrencilere yönelik yaptıkları çeşitli çalışmaların olduğu belirtmektedir. Yöneticiler en çok "rehberlik servisinin önerisini alma / etkin kılma" etkinliğini yaparken sonrasında sırasıyla "öğrenciyi uyarma, öğrenciyi disipline verme, zorba davranışın nedenini araştırma ve problemi çözme, sınıf öğretmeniyle görüşme" gibi pek çok zorba öğrencilere yönelik çalışma yaptıklarını ifade etmektedirler.

Alan yazında araştırmadaki yöneticilerinin ifadelerine benzeşen araştırmalara rastlanmıştır. Arsenio ve Lemerise (2001) zorba olarak belirlenen çocukları diğer çocuklardan ayıran özelliklerin başında, zorbaların kendi davranışlarının başkalarının davranışları üzerinde nasıl duygusal sonuçlar yaratabileceğini bilememesi, başka insanlarla hislerini paylaşamaması ve empati kurma yeteneğinden yoksun olmasını saymaktadır. Siyez ve Kaya'ya (2011) göre akran zorbalığını önlemek amacıyla yapılan psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarında empatik yaklaşımın geliştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularının tersine Tural Hesapçioğlu ve Yeşilova'nın (2015) çalışmasına göre zorbalık yapan öğrenciler öğretmenlerin ve idarecilerin müdahalesinin düşük oranda olduğunu bildirmektedirler. Ayrıca alan yazında yöneticilerin "zorba öğrencilerle sözleşme imzalamalarına" benzer herhangi bir çalışma ve bulguya rastlanamamıştır.

Araştırmada pansiyonlu ortaöğretim kurum yöneticileri akran zorbalığını

yaşatan öğrencilerin ailelerine ilişkin “veli ile görüşme” yapmakta olduklarını belirtmektedirler. Alan yazında benzer bir çalışmalara rastlanmaktadır.

Genç’in (2007) araştırma sonucuna göre zorbalıkla ilgili yaşanan sorunların çözümünde mutlaka aile ile iş birliği yapılmasının gerekliliğine inanılmakta ve bütün güçlükler rağmen, bir şekilde aileye ulaşmak için çaba gösterilmektedir. Yöneticiler ailelerin eğitim düzeyinin, öğrencilerin şiddet davranışlarına başvurmalarında önemli bir etken olduğu düşünmektedir. Bu nedenle yöneticilerin ailelerden zorbalığı saklamamaları, aileleri zorbalık konusunda eğitici şekilde bilgilendirmeleri ve konuya ilişkin onların da fikirlerini almaları zorbaların bu davranışı değiştirmelerine yardımcı olabilir.

4.4. Pansiyonlu Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığının Önlenmesi İçin Önerilerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırmada okul yöneticilerinin akran zorbalığının önlenmesi için önerileri okul içine yönelik ve okul dışına yönelik şeklinde iki grupta toplanmıştır. Yöneticiler okul içine yönelik en fazla “Öğrencilere seminer/eğitim vermek” önerisinde bulunmuşlardır. Sonrasında “öğrencileri kaynaştıran etkinlikler düzenlemek, üst sınıflardaki akli başındaki öğrencilerden destek almak, bütün odalara öğrencileri eşit dağıtmak” gibi birçok öneride bulunmuşlardır.

Araştırmaya dahil olan yöneticilerin akran zorbalığının önlenmesi için önerileri alan yazınla benzeşmektedir. Lumsden’e (2002: 2-6) göre okullar, öğrencilerine “sosyal beceriler, çatışma çözümü, öfke yönetimi ve karakter eğitimi” gibi programlar uygulayarak zorbalığı önlemek için proaktif bir yaklaşım sergileyebilir. Tura da (2008: 61) araştırmasının öneriler kısmında öğrencilerle yapılacak grup çalışmaları ve topluca yapılan etkinlikler (drama, spor, müzik etkinlikleri vs.) de öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesinde etkili olabileceğini belirtmiştir.

Yöneticiler okul dışına yönelik en fazla “ailelere eğitim vermek” önerisinde bulunmuşlardır. Daha sonra “akademik başarısı birbirine yakın öğrencileri okula almak, devlet tarafından medyayı kontrol etmek, velileri eğitim ortamına katmak, ailelerle iletişim kurmak” önerilerinde bulunmuşlardır. Tezel Şahin ve Özyürek’in (2014) çalışmalarında ailelere uzman kişi ya da kişiler tarafından verilen eğitimin şiddeti azaltacağı sonucunda paralellik göstermektedir.

Görsel ve yazılı basında zorbalığa dair verilen haberlerde, konunun gerçek yüzüne dikkat çekilmeden meydana gelen olayların çarpıcı bir biçimde işlenmesi araştırmacılar tarafından doğru bulunmamaktadır. Espelage’a (2014: 261) göre okul yöneticileri zorbalık önleme çalışmalarına vurgu yapmak ve toplumun konuya müdahil olmasına katkıda bulunmak için yerel medya ile yakın çalışma içinde olmalıdır. Bu çalışmanın her yıl özellikle zorbalık farkındalık ayı olan ekim ayı içerisinde yapılması yararlı olacaktır.

Araştırmada yer alan okul içine yönelik “üst sınıflardaki akli başındaki öğrencilerden destek almak, bütün odalara öğrencileri eşit dağıtmak, aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin sınıflarını aynı koridorda bulundurmak, öğrencilere sabırlı olmak” ve okul dışına yönelik “akademik başarısı birbirine yakın

öğrencileri okula almak” önlemlerine veya benzer önlemlere alan yazında rastlanamamıştır.

Bu durumun sebebi alan yazında pansiyonlu ortaöğretim kurumlarına ve okul yöneticilerinin düşüncelerini öğrenmeye yönelik araştırmanın sayısının az olması olabilir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin akran zorbalığını önlemeye yönelik önlemler arasında kapsamlı bir program geliştirme, doktorlar ve okul hemşiresi desteği, polis ve her türlü güvenlik güçleriyle iş birliği, teknoloji araçları ve internetin doğru ve güvenli kullanımı ve siber suçlarla mücadele gibi konulara değinmemişlerdir. Öğretmenleri konunun içine dâhil edecek bir söylemde bulunmamaktadırlar. Yöneticilerin her birinin kendi okulları özelinde akran zorbalığına yönelik kapsamlı önleyici programlar geliştirmeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- ARSENİO, F. W. ve LEMERİSE, A.E. (2001). “Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes, and Social Competence”, *Social Development*, 10(1): 59-73.
- ATIŞ AKYOL, N., YILDIZ C. ve AKMAN B. (2018) “Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri ve Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 439-459.
- CRESWELL, W.J. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, (Çev.) BÜTÜN, M. ve DEMİR, S.B., Siyasal Kitabevi, Ankara.
- DE WET, C. ve JACOBS, L. (2013). “South African Educators’ Understanding of Bullying”, *Journal of Psychology in Africa*, 23(2): 339-344.
- ESPELAGE, L.D. (2014). “Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization”, *Theory into Practice*, 53(4): 257-264.
- GENÇ, G. (2007). Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi, Yayınlanmamış Doktora Tezi İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- GÖKLER, R. (2009). “Okullarda Akran Zorbalığı”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2): 511-537.
- KARA, H. ve KAÇAR, M. (2017). “Akran Zorbalığı ve Toplumsal Önemi: İki Olgu Sunumu”, *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 22(2): 114-118.
- KENNEDY, D.T., RUSSOM, G.A. ve KEVORKİAN, M.M. (2012). “Teacher and Administrator Perceptions of Bullying in Schools”, *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7(5): 1-12.
- KIRHAN, T. (2009). Bir Okul Müdürünün Yönetim ve Liderlik Anlayışının Değerlendirilmesi -Örnek Olay İncelemesi-, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- LOCHMAN, J. E., POWELL, N. R., CLANTON, N., ve MCELROY, H. K. (2006). “Anger and Aggression”, s. 115-133, (Ed.) BEAR, G.G. ve MİNKE, K.M., *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- LUMSDEN, L. (2002). “Preventing Bullying”, *Eric Digest*, (155): 1-7.

- SİYEZ, M. D. ve KAYA, A. (2011). "Akran Zorbalığı Gruplarında Empatik Eğilim", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2): 23-43.
- TEZCAN, T. (2015). Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı: İstanbul Örneği (1. Baskı), Genç Hayat Yayınları, İstanbul.
- TEZEL ŞAHİN, F. ve ÖZYÜREK, A. (2014). "Üniversite Öğrencilerinin Aile İçi Şiddete Yönelik Görüşleri", Akademik Bakış Dergisi, (40): 1-18.
- TURA, G. (2008). Akran Zorbalığına Maruz Kalmayı Yordayan Özellikler, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TURAL HESAPÇIOĞLU, S. ve YEŞİLOVA, H. (2015). "Lise Öğrencilerinin Zorbalığa ve Zorbalara İlişkin Duyguları, Düşünceleri ve Tutumları", Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16(4): 284-293.
- UYSAL, İ. (2016). Pansiyonlu Okullardaki Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Başarılarına Etkisi, Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ÜNALMIŞ, M. (2010). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Zorba, Kurban Olma Durumlarına Göre Şiddete Yönelik Tutumlarının ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Türkçe Öğretmenlerinin Medya Ve Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Ve Takip Etme Alışkanlıklarının İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KIRBAŞ

Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yakup TOPAL

Gümüşhane Üniversitesi

1. GİRİŞ

İçinde yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağında medya ve kitle iletişim araçları geleneksel olarak kullanılan bireyler ve toplumlar arası iletişime geçme şekillerini ve bilgi alma kaynaklarını değiştirmiş bununla beraber farklı iletişim araçlarını ve haber alma kaynaklarını da birey hayatına kazandırmıştır. Sürekli olarak değişen ve gelişen farklı iletişim araçları birtakım sorunları beraberinde getirerek yeni bir tartışma alanları ortaya çıkarmıştır.

Yenilenen kitle iletişim araçlarının özellikle kullanımı gittikçe yaygınlaşan internetin birey hayatını inanılmaz ölçüde etkilemesi, birey ve toplum hayatını şekillendirmesi ve yönlendirmesi bu sorunların en başında gelmektedir. İnternete bağlı olarak gelişen medya ve kitle iletişim araçları sayesinde zaman ve mekan sınırlandırılması ortadan kalkmış bireyler bu teknolojik araçlar sayesinde dünyanın en uzak köşesindeki bir bireyle rahatlıkla iletişime geçip istediği bilgi kaynağına da rahatlıkla ulaşabilmektedir. İnternetin ve diğer kitle iletişim araçlarının bilgiye ulaşma ve haberleşmeyi kolaylaştırma gibi insan hayatına sunduğu imkanlar da herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir fakat bu teknolojik gelişmeler özellikle internet toplum ve birey hayatını istediği yönde etkilemekte, bireylerin nasıl yaşaması, neleri alması veya almaması, nasıl düşünmesi gerektiğine kadar birey hayatına girmiş ve birey ve toplumların ulus kültür özelliğini zayıflatıp insanları tek tip haline getirmeye başlamıştır. İnternetin, kitle iletişim araçlarının şekillendirdiği bu yeni dünya düzeninde zaman, mekan gibi önemli kavramların da anlamları ve tanımları değişmiştir. Ayrıca internetin hemen hemen her evde, cafe, restoran, çay bahçesi gibi toplu yaşam alanlarında ve hatta okullarda yaygın ve erişime açık şekilde kullanılması iletişime geçme ve bilgiye ulaşma mekanlarını da değiştirmiştir (Timisi, 2003:147). Bugün ülkemizde de iletişim ve medya alanında çok önemli ilerlemeler yaşanmaktadır. Gelişen iletişim teknolojisi ve iletişim araçları sayesinde birey, istediği bilgiye daha kolay ulaşmakta, kişiler ve kültürler arası iletişimi daha rahat ve güvenli şekilde yapmaktadır.

Teknolojinin bu baş döndürücü ilerlemesi aynı zamanda toplumu ve bireyleri de derinden etkilemektedir (Aydoğan ve Kırık, 2012: 59).

İnternete dayalı sosyal paylaşım, reklam, alış-veriş siteleri günümüzde farklı sosyo-kültürel ve demografik özelliklere sahip olan bireyler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Bireyler internete bağlı olarak bu kitle iletişim araçları ve internet sayesinde sosyal kısa bir zaman içerisinde ve hızlı bir şekilde tanımadığı insanlarla da etkileşime ve iletişime geçerek onlarla haberleşmekte bilgi alış-verişinde bulunmaktadır.

Teknolojik gelişmelerin sayılan bu yararlarının yanında yanlış bir şekilde ve denetimsiz kullanılması beraberinde sayısız zararları da ortaya çıkarmaktadır. Günümüzde internet kullanımı hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş ve bireyler interneti artık, bilgi edinmenin, paylaşmanın, eğlenmenin, alış-verişin, boş zamanları geçirmenin, haberleşmenin hatta özgür olma ve sosyalleşmenin aracı olarak görmeye başlamışlardır. Yine kitle iletişim ve medya araçları vasıtasıyla çok sayıdaki bireyler kısa zamanda haberleşerek organize olmaktadır (Hazar, 2011: 153).

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak gelişen kitle iletişim ve medya araçları aracılığıyla bireylerin birbirleriyle iletişim kurma ve bilgi edinmesini daha kolay ve hızlı hale getirmiştir. Farklı iletişim araçları ve medya organları sayesinde birey bir bilgiyi farklı kaynaklardan öğrenmekte bu bilgiler arasında mukayese yapabilmekte doğruluğuna veya yanlışlığın eleştirel bakış açısıyla da bakabilmektedir. Günümüz bilgi ve enformasyon çağında bu araçlarla bireyler bir haberi güvenilir ve kanıtlanabilir kaynaklardan öğrenmekte, almak istediği herhangi bir ticari eşyaya arada herhangi bir aracı olmadan doğrudan doğruya ulaşma imkanına sahip olmaktadır (Baudrillard, 1991: 22, 23). Bu bakımdan iletişim ve medya teknolojisi içinde yaşadığımız çevreyi teknolojik olarak kuşatan ve donatan bir üst niteliğe dönüştürmüştür (Karakoç ve Gülsünler, 2012: 44).

20. yüz yılın sonlarında Avrupa'da da medya ve kitle iletişim araçlarının birey ve toplumu etkisi altına aldığı ve geniş kitleleri etkilediği fark edilmiş ve bunun neticesinde bir takım çalışmalar başlatılmıştır. Bu alandaki ilk çalışma 'Kitle İletişimin Kullanımı' adıyla 1974 yılında Blumler ve Katz'ın öncülüğünde başlatılmıştır. Bu çalışmaya göre insanların yaratılışı ve doğası gereği birtakım sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarından dolayı bireyler medya ve diğer kitle iletişim araçlarına yönelmekte eğlenme, bilgilene ve iletişime geçme gibi temel ihtiyaçlarını buradan karşılama ve giderme yolunu seçmektedirler (Heath ve Bryant, 2000: 361; Karakoç ve Gülsünler, 2012: 46). Bireyler ihtiyaç ve beklentilerinin bir bölümünü kitle iletişim ve medya vasıtasıyla karşılarken bu araçların etkisine önemli ölçüde maruz kalmıştır. Medya ve diğer kitle iletişim araçlarıyla denetimsiz olarak kurulan bu etkileşim birey ve medya içeriği arasında büyük ölçüde bir ilişkiyi de ortaya çıkarmaktadır (Yaylagül, 2008: 62).

Geray (2003) ve Kırık ve Aydoğan'a (2012:60) göre günümüzde medya ve diğer kitle iletişim araçlarının üç temel niteliği vardır. Bunlar:

- * Birey ve toplumları kitlesizleştirip ve tek tip haline getirme,
- * İletişim ve etkileşim işlevi, insanoğlu sosyal bir varlık olduğu için iletişime geçme ve iletişimde bulunma insan için önemli bir ihtiyaçtır. Birey bu ihtiyacı giderirken hem alıcı hem de gönderici kimliğine girmektedir. birbirleriyle iletişime geçerken
- * Gelişen teknolojiyle beraber her yaş ve her zümredeki birey zaman ve mekan sınırlamasına takılmadan istediği zamanda ve mekanda iletişime geçebilir. Bu da medya ve kitle iletişim araçlarının zaman ve mekan sınırlarını ortadan kaldırdığını göstermektedir. Gelişen kitle iletişim araçlarının zaman ve mekan sınırlarını ortadan kaldırmasını (Virilio, 2000: 9) iletişim ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir biçimde gelişmesiyle zaman ve mekanın sonu olarak kabul etmektedir.

Kitle iletişim araçlarının zaman ve mekan sınırlamasını ortadan kaldırmasının altında yatan en önemli etken şüphesiz internetin yaygınlaşması gelmektedir. 2005 itibaren Web 2.0 sürümüyle internet, bir iletişim aracı olmaktan daha çok kitleleri değişik amaçlarla bir araya getiren sanal bir mekan ve ortam haline gelmiştir (Erkul, 2008: 98; Kaplan ve Haenlein, 2009: 60; Durmuş, vd., 2010: 11; McLoughlin, 2011; Koçer, 2012:71; Ata ve Yıldırım, 2016: 583). Boyd ve Ellison'a (2007: 2011) göre internetin hızla yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan sosyal medya olarak da adlandırılan bu sanal dünya sayesinde bireyler, tanımadığı kişilerle iletişime geçebilir; görüşemediği eski arkadaşlarını tekrar bulabilir; farklı sanal mağazalardan alış-veriş yaparak interneti aktif olarak kullanmaktadır. Sosyal medya paylaşım içeriğinin tamamen kullanıcılar tarafından belirlendiği, kullanıcılarının zaman ve mekan sınırlarına takılmadan kolay ve hızlı bir biçimde değişik amaç ve türlerde paylaşım yapabildikleri ve etkileşimde bulundukları bir alan olarak tanımlanmaktadır (Erkul, 2008: 98). Sosyal medyanın bu gücü ve etkisi sayesinde farklı yerlerde olan bireyler birbirleriyle rahatlıkla gerçek zamanlı olarak iletişime geçerek haberleşmektedirler (Scott ve Jacka, 2011: 5; Koçer, 2012: 71).

Mayfield (2008: 5) ve Akar (2010: 18)'de çevrimiçi medyanın yeni bir türü olan sosyal medyanın özelliklerini isteyen herkesin katılımını sağlama, grup üyelerinin istediği içeriği hiçbir engelle karşılaşmadan özgür ve açık şekilde paylaşması, hem konuşma hem de yazma gibi iki farklı iletişim yöntemini sağlaması, bireylerin organize olup istediği biçimde grup oluşturması ve oluşturdukları grup içerisinde bireylerin video, resim, müzik ve farklı medya içeriklerini paylaşması şeklinde açıklamıştır.

İçinde yaşadığımız çağda medya ve kitle iletişim araçlarının özellikle de sosyal medyanın kullanımı gittikçe yaygınlaşmakta her toplum ve her zümreden kullanıcılar tarafından bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan günlük alışkanlık hâline gelmiştir. Vural ve Bat'a (2010: 3349) göre medya aracılığıyla yeni etkileşim ve iletişim mekanlarının gelişmesi, her yaştaki bireyin teknolojik aletleri ilgi ve meraklarının artması internetin buna bağlı olarak da sosyal medyanın gücünü artırarak toplumsallaşma da yeni bir çıkış açmıştır (Vural ve Bat, 2010: 3349).

Geleneksel medya kullanımında bireyler gerek bilgi edinme de gerekse haber kaynaklarına ulaşmada edilgen durumdayken gelişen teknolojiyle beraber yeni kitle iletişim ve medya araçları sayesinde her alanda aktif duruma gelmiştir. Kuşkusuz medyanın birey ve toplum hayatını şekillendirmede en önemli etken internet ve internetin yaygın şekilde kullanılması gelmektedir.

1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Teknolojinin hızlı bir biçimde ilerlemesiyle bilgisayar, notebook, tablet ve akıllı telefon gibi modern ve yeni araç-gereçler insan hayatına girmiştir. Bunun yanında internetin de hızlı bir biçimde yaygınlaşması, özel televizyon kanallarının sayısının artması kitle iletişim ve medya araçlarının birey ve toplum üzerindeki etkisi konusunda tartışmaları yeniden gündeme getirmiştir. İlgili literatür incelendiğinde teknolojik materyallerin eğitim-öğretim sürecine etkisi ve öğrenciler için de getirdiği yenilikler konusunda çok fazla çalışmaya rastlamak mümkündür;

1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Teknolojinin hızlı bir biçimde ilerlemesiyle bilgisayar, notebook, tablet ve akıllı telefon gibi modern ve yeni araç-gereçler insan hayatına girmiştir. Bunun yanında internetin de hızlı bir biçimde yaygınlaşması, özel televizyon kanallarının sayısının artması kitle iletişim ve medya araçlarının birey ve toplum üzerindeki etkisi konusunda tartışmaları yeniden gündeme getirmiştir. İlgili literatür incelendiğinde teknolojik materyallerin eğitim-öğretim sürecine etkisi ve öğrenciler için de getirdiği yenilikler konusunda çok fazla çalışmaya rastlamak mümkündür; (Asan, 2003; Van Melle vd. 2003; Wang 2008; Pamuk ve Peker, 2009; Zehir, 2010; Kılıçer 2011; Güven, 2014; Ata ve Yıldırım, 2016). Teknolojik araçları eğitim-öğretim süreci içerisinde istenilen hedefte etkin bir biçimde kullanma öncelikle eğitimcilerin sorumluluğundadır. Teknolojinin insan hayatına sunduğu ve insan hayatını inanılmaz derecede kolaylaştıran yeni iletişim araçlarından mesleki alanda bilgi ve becerileri artırıp ve güçlendirme, kişisel gelişim için katkıda bulunma, çağın ihtiyaçları doğrultusunda bireyin kendisini yenileme amacıyla kullanılma ve bu niteliklere sahip nesiller yetiştirme ancak bu alanda yeterli, gerekli beceri ve farkındalığa sahip eğitimcilerle mümkündür. Çünkü birçok alanda olduğu gibi medya-kitle iletişim araçlarında ve dijital dünyadaki yeterlilik eğitimcileri için de önemli ve vazgeçilmez yeterliliklerin başında gelmektedir (Krumsvik 2008, 2009; Tiede vd. 2015). Fakat teknolojik gelişme ve buna bağlı olarak ortaya çıkan kitle iletişim araçlarının etkili kullanılması için gereken öğretmen nitelikleri ve öğretmenlerin bu araçlarla entegrasyonu, kullanma alışkanlıkları ve sıklıkları ile ilgili çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir (Özsevegç, 2011). Yapılan bu çalışmanın amacı ana dil eğitimcileri olan Türkçe öğretmenlerinin medya ve kitle iletişim araçlarını kullanma ve takip etme alışkanlık durumlarının tespit edilmesi araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin medya ve kitle iletişim araçlarını kullanma ve takip etme alışkanlık durumlarının tespit edilmesi araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin medya ve kitle iletişim araçlarını kullanma ve takip etme alışkanlık durumlarının tespit edilmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte olmuş ya da hâlâ var olan bir kavram veya durumu olduğu biçimiyle hiçbir müdahale yapılmadan açıklamayı amaçlayan araştırma yöntem ve tekniğidir. Tarama yönteminde araştırmaya konu olan herhangi bir durum, birey ya da nesneyi kendi doğal şartları içerisinde ve olduğu gibi açıklamaya ve betimlemeye çalışılır (Karasar, 2006; 77-79). Araştırma, var olan durumu tespit edip açıklamaya, ele alınan örneklemin geniş çaplı olması, çok sayıda kişiye ulaşmaya en uygun tekniğin tarama tekniği olması nedeniyle bu teknik kullanılmıştır (Kırbaş, 2018; 1043).

2.2. Araştırmanın Örneklemi

Türkçe öğretmenlerinin medya ve kitle iletişim araçlarını kullanma ve takip etme alışkanlıklarını tespit eden bu çalışmanın örneklem grubunu 2018/2019 eğitim ve öğretim yılı Güz Döneminde Erzurum ili Palandöken, Yakutiye ve Aziziye merkez ilçelerinde farklı ortaokullarda görev yapan 140 Türkçe öğretmenini oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Türkçe öğretmenlerinin medya ve kitle iletişim araçlarını kullanma ve takip etme alışkanlıklarını ölçen bu çalışmanın verileri geçerlilik ve güvenilirliği için alfa güvenirlik katsayısı .85 olan Medya Takip Alışkanlığı ölçeği dikkate alınarak (Taşkın 2010) farklı üniversitelerde görev yapan Türkçe eğitimcilerinin (n=7), Türkçe (n=25) ve Bilgisayar ve Teknoloji öğretmenlerinin de (n= 20) görüşleri alınarak hazırlanan anket tipinde Türkçe Öğretmenlerinin Medya ve Kitle İletişim Araçlarını Takip Etme ve Kullanma Alışkanlıklarını Belirleme ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler frekans ve yüzdelik değerleriyle gösterilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucundan elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

Tablo1: Türkçe öğretmenlerinin televizyon izleme alışkanlıklarına ait frekans ve yüzdelik değerlerine ait bulgular

		n	f
Günde kaç saat tv. İzliyorsunuz?	1-2 saat	25	17,8
	2-4 saat	35	25
	4-6 saat	67	47,8
	6saat üzeri	13	9,2

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin % 67'si günde 4-6 saat, %35'i 2-4 saat, %25'i 1-2 saat, %13'ü 6 saat üzeri televizyon izlediği görülmektedir.

Tablo 2: Türkçe öğretmenlerinin televizyonda hangi programları izleme alışkanlıklarına ait frekans ve yüzdelik değerlerine ait bulgular

		n	f
Televizyonda en çok hangi programları izliyorsunuz?	Haber prog.	8	5,7
	Spor prog.	14	10
	Eğlence prog.	23	16,4
	Magazin prog.	12	8,5
	Eğitim-kültür prog.	10	7,1
	Sinema	7	5
	Dizi	30	21,4
	Reklam filmleri	13	9,2
	Dini-ahlakî prog.	6	4,2
	Ekonomi prog.	17	12,1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri televizyonda izlediği programların başında (%21,4 oranı) dizi filmler gelmektedir. Bunu eğlence %16,4; ekonomi %12,1 spor %10, magazin % 8,5 programları takip etmektedir. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin televizyon dizi film, eğlence v, spor ve ekonomi programlarını izlediğini göstermektedir. Ayrıca sinema , haber ve dini-ahlaki programlar Türkçe öğretmenlerinin en az izlediği programlardır.

Tablo 3: Türkçe öğretmenlerinin gazete okuma alışkanlıklarına ait frekans ve yüzdelik değerlerine ait bulgular.

Hangi sıklıkla gazete okuyorsunuz		n	f
	Her gün.	17	5,7
	İki günde bir	23	16,4
	Haftada bir	37	26,4
	Hiç	63	45

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 140 Türkçe öğretmenin 63'ü hiç gazete okumadığı, 37'si haftada bir, 23'ü iki günde bir ve 17'si ise her gün gazete okuduğu görülmektedir. Bu durum geleneksel medya ve kitle iletişim araçlarının değişen ve gelişen kitle iletişim ve medya araçlarına göre daha az tercih edildiğini göstermektedir.

Tablo 4: Türkçe öğretmenlerinin dergi okuma alışkanlıklarına ait frekans ve yüzdelik değerlerine ait bulgular.

Hangi sıklıkla dergi okuyorsunuz		n	f
	Her gün.	16	11,4
	İki günde bir	19	13,5
	Haftada bir	26	18,5
	Ayda bir	79	56,4

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %56,4'ü ayda bir, %26'sı haftada bir, %19'u iki günde bir dergi okuduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yalnızca %11,4'ü her gün düzenli olarak süreli yayınlardan biri olan dergi okumaktadır.

Tablo 5: Türkçe öğretmenlerinin internet kullanma alışkanlıklarına ait frekans ve yüzdelik değerlerine ait bulgular

Günlük kaç saat internet kullanıyorsunuz?		n	f
	1 saat	18	12,8
	2 saat	27	19,2
	2-3 saat	42	30
	4 saat	46	32,8
	4 saatten fazla	7	5

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerin yaklaşık %82'si günde 2 ve 4 saat arası internet kullandığı görülmektedir.

Tablo 6: Türkçe öğretmenlerinin internet hangi amaçla kullandıklarına ait frekans ve yüzdelik değerlerine ait bulgular

		n	f
İnterneti hangi amaçla kullanırsınız?	Alanıyla ilgili mesleki bilgilere ulaşmak için	6	4,2
	İletişim kurma	37	26,4
	Alış-veriş sitelerindeki indirimleri takip etme	34	24,2
	Online oyun oynama	28	20
	Boş zamanlarımı değerlendirmek için	15	10,7
	Video izlemek için	30	21,4

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri bu soruya birden fazla seçeneği işaretleyerek cevap verdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin interneti kullanma amaçlarının başında iletişim kurma amacı gelmektedir. Ayrıca alış-veriş sitelerindeki indirimleri talip etme ve video izleme en çok internet kullanma amaçları arasındadır. Türkçe öğretmenleri %4,2'lik oranla interneti alanıyla ilgili bilgi edinme amacıyla kullanmaktadır.

Tablo 7: Türkçe öğretmenlerinin cep telefonunu kullanmama amaçlarına ait frekans ve yüzdelik değerlerine ait bulgular

		n	f
Cep telefonunuzu hangi amaçla kullanıyorsunuz?	Video ve resim çekmek için	14	10
	Elektronik yazışmalar için	21	15
	İnternet erişimi için	45	32,1
	Müzik dinlemek için	18	12,8
	Çeşitli medya içeriklerini paylaşmak için	33	23,5
	Video izlemek için	9	6,4

Türkçe öğretmenleri akıllı telefonlarını yaklaşık %78'lik büyük bir oranda internet erişimi ve çeşitli medya içeriklerini paylaşma amacıyla kullanmaktadır.

Tablo 8: Türkçe öğretmenlerinin iletişime geçerken hangi iletişim araçlarını tercih ettiğine ait frekans ve yüzdelik değerlerine ait bulgular

		n	f
İletişime geçerken hangi kitle iletişim araçlarını tercih ediyorsunuz?	Telefon	35	25
	Mektup	8	5,7
	Elektronik posta	21	15
	Facebook	52	37,1
	Twitter	24	17,1

Tablo 7 incelendiğinde katılımcılar iletişime geçerken %76 oranında facebook ve twitteri kullandığı görülmektedir. Bu bulgu 3'teki bulgularla benzerlik göstermektedir. Medya ve kitle iletişim araçlarındaki yenilik yeni iletişim araçlarını hayatımıza kazandırmış ve iletişim kurma araçlarındaki geleneksel tercihlerimizi değiştirmiştir.

Tablo 8: Türkçe öğretmenlerinin herhangi bir bilgi veya haberi hangi medya ve kitle iletişim araçlarından öğrenme sıklığına ait frekans ve yüzdelik değerlerine ait bulgular.

		n	f
Herhangi bir bilgi veya haberi hangi kitle iletişim araçlarından öğreniyorsunuz?	Tv	47	33,5
	Radyo	5	3,5
	İnternet	74	52,8
	Gazete	14	10

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin en önemli bilgi ve haber edinme kaynaklarının başında %74'lük oranda internet ve %47'lik oranda televizyon gelmektedir. Bunun yanında %3,5'lik oranıyla radyo en az tercih edilen bilgi ve haber edinme kaynağı olarak kabul dilmektedir.

Tablo 9: Türkçe öğretmenlerinin Cep telefon veya tabletinizle en çok hangi uygulamalara girme alışkanlığına ait frekans ve yüzdelik değerlerine ait bulgular.

		n	f
Cep telefon veya tabletinizle en çok hangi uygulamalara giriyorsunuz?	Facebook	53	37,8
	Google	6	4,2
	Wikipedia	7	5
	Whatsaap	38	27,1
	Snapchat	8	5,7
	Youtube	9	6,4
	İnstagram	19	13,5

Tablo 9 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin en fazla kullandıkları uygulamaların başında %37,8 ile facebook ve %27 ile whatsapp gelmektedir. Dünyada yaklaşık olarak iki milyardan fazla facebook kullanıcısı olduğu dikkate alınır- sa bu durum ülkemizde de farklı olmadığı görülmektedir.

4.SONUÇ Ve TARTIŞMA

Türkçe öğretmenlerinin kitle iletişim ve medya araçlarını kullanma ve takip etme alışkanlıklarının incelendiği bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin televizyona günde 4-6 saat zaman ayırdığı, dizi filmler ve eğlence en fazla; eğitim, haber ve dini ahlaki programlarının da en az izlenen programlar olduğu, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir oranda gazete ve dergi okumadığı, internete günde 6 saatten fazla zaman ayırdıkları, internet kullanma nedenlerinin başında eğlence ve alış-veriş sitelerini takip etme olduğu, cep telefonu kullanma amaçlarının başında internete erişimin yer aldığı, iletişim kurmada en fazla tercih ettikleri yolun facebook ve twitterın geldiği, bir bilgi veya haberi internetten öğrendikleri, radyo gibi bilgi kaynakları kullanmadıkları en fazla kullandıkları uygulamaların facebook ve whatsapp olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırma- mayla Türkçe öğretmenlerinin gelişen ve değişen kitle iletişim araçlarını ve medyayı buna bağlı olarak da yeni uygulamaları üst düzeyde kullandığı görülmektedir. Aksaçoğlu, Yılmaz'ın (2007) yaptığı çalışmada teknolojik gelişmeler nedeniyle değişen toplum ve bireyler boş zamanlarını ve eğlenme tarzlarını da değiştirmiş gazete, dergi ve tiyatro gibi sanatsal etkinliklerinin yerini internet ve internete bağlı olan oyunlar ve televizyonun aldığını savun- muştur.

Günümüzde toplumlar iletişim ve iletişimin taşıdığı değerden çok iletişime geçerken kullandıkları vasıtalar tarafından şekillenmektedir (Sartori, 2004:26; Akçay, 2011: 138). Türkçe öğretmenleri iletişime geçerken geleneksel mektup vd.kitle iletişim araçları yerine facebook, whatsapp gibi yeni uygulamaları kullanmaktadır; Türkçe öğretmenlerinin bu tutumları geleneksel iletişim araçlarının yeni nesiller tarafından bilinmemesine ve ayrıca facebook ve whatsapp gibi uygulamalarda iletişime geçerken kullanılan dilin yozlaşmasın- dan dolayı dil bilincinin kaybolmasına neden olmaktadır. McLuhan'a (1964: 32) göre her yeni teknolojik araç sosyal yönden kişi ve toplamlara kültürel yönden yeni değerler katar ve onları değiştirmeye başlar. Teknolojik gelişmelerin özellikle de farklılaşan kitle iletişim ve medyanın belki de sorgulanması gereken en önemli yönü budur. Gelişen ve hızla yaygınlaşan kitle iletişim teknolojisi kısa süre içerisinde birey hayatını tamamen kuşatarak bireyin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

Hazar (2011) yaptığı çalışmada medya uygulamalarının sadece iletişim sağlamakta kalmayıp aynı zamanda oyun, eğlence ve boş zamanları geçirmek için önemli araçlar haline geldiğini ifade etmiştir. Türkiye İstatistik Kurumunun yaptığı "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması"na göre,

ülkemizde %42,9 evde internetin olduğu, %46,4 oranında (16-74 yaş grubu) bilgisayar ve internet kullanımının yaygın olduğu, %89,5 oranındaki vatandaşlarımızın düzenli olarak internet kullandığı, en çok facebook, twitter gibi uygulamaların kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmanın sonucundan elde edilen veriler (Barut vd. 2016; Dağhan vd.2015; Esmer ve Ulusoy 2015; Gedik 2015; Güven 2014; Karaman, 2016; Ünal ve Er, 2015) çalışmalarının verileriyle benzerlik göstermektedir.

KAYNAKÇA

- AKAR, E. (2010). Sosyal Medya Pazarlaması. Efil, Ankara.
- AKÇAY, H. (2011). "Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Sosyal Medya Kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi Üzerine Bir Araştırma." İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi Güz (33): 137-161.
- AKSAÇLIOĞLU, A., G., YILMAZ, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi, Türk Kütüphaneciliği, 21/ 1: 3-28.
- ASAN, A. (2003). Computer technology awareness by elementary school teachers: A case study from Turkey. Journal of Information Technology Education, (2): 153-162
- ATA, R., YILDIRIM, K. (2016). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında İnternet ve Sosyal Medya Kullanımları, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt (17), Sayı (2): 581-602
- AYDOĞAN, F., KIRIK, A., M. (2012). Alternatif Medya Olarak Yeni Medya, Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (18): 58-70.
- BAUDRİLLARD, J. (1991). Sessiz Yığınların Gölgesinde ya da Toplumsalın Sonu. Oğuz Adanır (çev.). Ayrıntı, İstanbul.
- BARUT, E., DEMİRER, V., ERBAS, Ç., DİKMEN, C. H., ve SAK, N. (2016). Media Literacy Training for Prospective Teachers: Instructional Design Process and Its Evaluation. Çukurova University. Faculty of Education Journal, 45(1): 49-70.
- BOYD, D. ve M. ELLİSON, N., B., (2007). "Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship." Journal of Computer Mediated Communication 13 (1): 210-230.
- DAĞHAN, G., KİBAR, P. N., ÇETİN, N. M., TELLİ, E., ve AKKOYUNLU, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Destekli Bilimsel İletişimi Kullanmaları Üzerine Nitel Bir Çalışma. Türk Kütüphaneciliği, 29(2): 258-274.
- DURMUŞ, Beril vd. (2010). Facebokk-tayız. Beta, İstanbul.
- ERKUL, R. E. (2009). "Sosyal Medya Araçlarının (Web 2.0) Kamu Hizmetleri ve Uygulamalarında Kullanılabilirliği." Türkiye Bilişim Derneği Bilişim Dergisi (116): 96-101.
- GEDİK, M. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (54): 779-809.
- GERAY, H. (2003). İletişim ve Teknoloji Uluslararası Birikim Düzeninde Yeni Medya Politikaları. Ütopya, Ankara.

- GÜVEN, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2): 787-800.
- ESMER, B., ve ULUSOY M. (2015). Elektronik Ortamlarda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi, *Journal of International Social Research*, 8(37): 734-746.
- HAZAR, M. (2011). "Sosyal Medya Bağımlılığı - Bir Alan Çalışması." *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi Bahar* (32): 151-175.
- HEATH, R. L. ve BRYANT, J. (2000). *Human Communication Theory and Research: Concepts, Contexts and Challenges*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- KAPLAN, M. ve HAENLEİN, M. (2009). "The Fairyland of Second Life: About Virtual Social Worlds and How to Use Them." *Business Horizons* 52 (6): 59-68.
- KARAKOÇ, E., GÜLSÜNLER, M., E. (2012). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Facebook: Konya Üzerine Bir Araştırma Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (18): 42-58.
- KARAMAN, M. K. (2016). A Study on Preservice Teachers' Level of Literacy and Critical Thinking Dispositions. *Gumushane University e-Journal Of Faculty Of Communication*, 4(1), 326-350.
- KARASAR, N., (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel, Ankara.
- KILIÇER, K. (2011). Öğretimde etkili teknoloji kullanımı: Tekno-Pedagojik Eğitim. H.F. Odabaşı (Ed.), *İngilizce Öğretmenliğinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı içinde* (s. 55-75). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- KIRBAŞ, A. (2018). Student views on using smart boards in Turkish education. *Universal Journal of Educational Research* 6(5), 1040-1049,
- KOÇER, M. (2012). Erciyes Üniversitesi Öğrencilerinin İnternet ve Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları, *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (18): 70-86.
- KRUMSVİK, R. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education & Information Technologies*, 13(4), 279-290.
- MAYFIELD, A. (2008). What is Social Media? icrossing.co.uk/ebooks. Erişim Tarihi: 17.01.2019
- MCLOUGHLİN, C. (2011). What ICT-related skills and capabilities should be considered central to the definition of digital literacy? In T. Bastiaens and M. Ebner (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*: 471-475, Chesapeake, VA: AACE.
- MCLUHAN, M. (1964) *Understanding Media: The Extensions of Man*, NY, USA: New American Library.
- lum, Kültür. Mutlu Binark ve Barış Kılıçbay (der.), *Epos*, Ankara. 89-106.
- ÖZSEVGİ, T. (2011). Computer literacy of Turkish preservice teachers in different teacher training programs. *Asia Pacific Education Review*, 12(1), 13-21
- PAMUK, S., & PEKER, D. (2009). Turkish pre-service science and mathematics teachers' computerrelated self-efficacies, attitudes, and the relationship between these variables. *Computers & Education*, 53(2), 454-461.
- SARTORI, G. (2004) *Görmenin İktidarı, Homo Videns: Gören İnsan*, Çev. G. Batuş ve B. Ulukan, Pelikan, İstanbul.

- SCOTT, P. R. and JACKA, J. M. (2011). Auditing Social Media. New Jersey: John Wiley and Sons.
- TİEDE, J., G., S., HOBBS, R. (2015). Pedagogical Media Competencies of Preservice Teachers in Germany and the United States: A Comparative Analysis of Theory and Practice. *Peabody Journal of Education*, 90(4), 533-545.
- TİMİŞİ, N. (2005). "Sanallığın Gerçekliği İnternetin Kimlik ve Topluluk Alanlarına Girişi", İnternet, Top
- ÜNAL, F., ve ER, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *Journal of International Social Research*, 8(41): 1059-1068.
- VAN MELLE, E., CİMELLARO, L., & SHULHA, L. (2003). A dynamic framework to guide the implementation and evaluation of educational technologies. *Education and Information Technologies*, 8(3): 267-285.
- VİRİLİO, Paul (2000). *The Information Bomb*. London and New York: Verso.
- Virilio, Paul (2000). *The Information Bomb*. London and New York: Verso.
- VURAL, B.Z. ve Bat, M. (2010) "Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma". *Journal of Yasar University* 20 (5): 3348-3382.
- WANG, Q. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 411-419.
- YAYLAGÜL, L. (2008). *Kitle İletişim Kuramları: Egemen ve Eleştirel Yaklaşımlar*, Dipnot, Ankara.
- ZEHİR, T. E. (2010). Re-service English language teachers' perceptions of computer self-efficacy and general self-efficacy. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 143-156.

Ciddi Oyunların Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Karşı Tutum Ve Başarılarına Etkisi

Doç. Dr. Hakan AKÇAY
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sena TOPRAK YALLIHEP
Yıldız Teknik Üniversitesi

Özet : Araştırmanın amacı, web tabanlı ciddi oyunların beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine karşı tutum ve başarıları üzerindeki etkisini ölçmektir. Bu amaçla deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 11'i deney, 12'si kontrol grubu olmak üzere toplamda 23 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 'Fen Bilimleri Işık ve Ses Ünitesi Başarı Testi' ile 'Fen Tutum Ölçeği' kullanılmıştır.

Hipotezleri test etmek için başarı ve tutum ölçeklerinin sonuçları IBM SPSS v.21 programında analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ciddi oyunların beşinci sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ancak ciddi oyunlar deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarılarında kontrol grubuna göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Anahtar kelimeler: ciddi oyun, fen bilimleri, ışık, eğitim

The Effect of Serious Games on Attitudes and Achievements of Fifth Grade Students Towards Science Course

Abstract: Purpose of this study is to determine the effect of web-based serious games on fifth grade students' achievement and attitude towards science classes. For this purpose an experimental study has been conducted. There are 25 participant in this study that consist 13 experiment, 12 control group student. To collect data two tests have been used; 'Science Achievement test on Light and Sound Unit' and 'Attitude Towards Science'.

Pretest and posttest result analysed in IBM SPSS v.21 programme. As a result there is a significant difference between fifth grade students' attitudes in science class pretest and posttest results. On the other hand there is no significant difference between students' achievement in science class pretest and posttest.

Keywords: serious game, science class, light, education

1.GİRİŞ

Teknolojinin günümüzde konumu her alanı kapsayacak şekilde genişlemiştir. Günlük hayatı teknolojiye ayrı tutmanın mümkün olmadığı bir dönemde, eğitimi teknolojiye faydalanmadan sürdürmek düşünülemez. Teknoloji en basit hali ile bilgisayar ve mobil cihazlar kullanılarak eğitimin her an her yerde ulaşılabilir ve sürdürülebilir olmasına katkı sunmaktadır.

Sadece eğlence amaçlı olmayıp, pedagojik tasarıma sahip olan bir konuda bilgi vermeyi amaçlayan veya uzmanlık geliştirilmesine yardımcı olan oyunlar için ilk kez "ciddi oyun" terimi Abt (1970) tarafından kullanılmaya başlandı.

Ciddi oyunlar temelde motivasyon unsurunu barındıran, bu sayede oyuna devamlılığı garantileyen, ancak bunun yanında bir konuda bilgi kazanımı hedefleyen oyunlardır. Her yaş grubuna hitap edebilen bu oyunlar aynı zamanda her konuya özel olarak dizayn edilebilir.

2.LİTERATÜR

Günümüzde bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi cihazlardan her evde en az biri bulunmaktadır. Yapılan çalışmalara göre dünya üzerindeki her 3 insandan 1'i bilgisayar veya mobil cihazlar üzerinden ücretsiz olarak sunulan oyunları oynamaktadır. İnternet erişiminin de gittikçe artmasıyla bu cihazlar üzerinden her yaştan insana hitap eden oyun endüstrisi paralel olarak artış göstermiştir. Batchelor'ın çalışmasında sunduğu üzere 2012 yılından itibaren oyun sektörü, müzik ve film sektörünün toplamından daha büyük bir hale gelmiştir. 2017 yılında yalnızca oyun sektöründe elde edilen gelir 108.4 milyar doları bulmuştur (Batchelor, 2018).

Web tabanlı ciddi oyunlarda öğrencinin deneyim süreci kendi öğrenme hızına bağlı olarak ilerler. Bu durum öğrenci motivasyonu açısından olumlu olarak görülmektedir (Uşun, 2000). Aynı bölümü yeterli bilgiyi edinene kadar tekrar etme şansına sahiptir. İhtiyaç duyduğu kadar tekrar yapabilir ve bu öğrenme ve tekrar süreci bireysel olarak gerçekleşir.

Ciddi oyunların en önemli özelliklerinden biri, oyunların didaktik olmasıdır. Bu sayede oyun oynama keyfi azalmaz. Oyunu oynayan için hem keyifli vakit geçirme hem de bir kazanım edinme süreci gerçekleşir. Oyunun tasarımından kaynaklanan mücadele duygusu ve ödül sistemi nedeniyle oyuncu, oyuna devam etmeyi ister. Oyuna devam edebilmek için görevleri tamamlamak ya da bölümü bitirebilmek için gerek duyulan bilginin öğrenilmesi ve kullanılması gerekmektedir. Oyuna devam etmenin yöntemi kısaca "öğrenmezsen oynayamazsın" şeklinde ifade edilir (Gee, 2007). Böylece öğrenme, oyun oynama sırasında doğal bir süreç içerisinde gerçekleşmiş olur (Squire ve Jenkins, 2003). Ciddi oyunların eğitimde kullanılmasının en büyük avantajı, bilginin farkedilmeden, oyun içerisinde kazanılmış olmasıdır.

2004-2009 yılları arasında ciddi oyunlar hakkında 129 akademik çalışma yapılırken, 2009-2014 yılları arasında bu sayı 512'ye çıkmaktadır. Bu kadar hızlı bir artış görülmesine rağmen 512 çalışmadan sadece 143 tanesi güçlü deneysel kanıtlar göstermektedir. İncelenen çalışmalarda bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik lider konular arasında bulunmaktadır (Connolly, 2012).

Literatürde, iş dünyası (Riedel & Hauge, 2011), reklam (Chen & Ringel, 2001), askeri eğitim (Beligan, Roceanu, Barbieru, & Radu 2013), dil öğrenimi (Palomo et al. 2017; Johnson, Vilhjalmsson, & Marsella, 2005), biyoloji (Moreno, Mayer, Spires, & Lester, 2001), psikoloji (Clark, Tanner-Smith, & Killingsworth, 2016), tarih (Huizenga, Admiraal, Akkerman, & Dam, 2009; Mortara et al., 2014), ekonomi (Todorova et al., 2012), şehircilik (Raphael, Bachen, Lynn, Baldwin-Philippi, & McKee, 2010), özel eğitim (Brown, Standen, Evett, Battersby, & Shopland, 2010; Durkin, Boyle, Hunter, & Conti-Ramsden, 2015), çevre farkındalığı geliştirme (Wang & Tseng, 2014) konulu oyunlar hakkında çalışmalar bulunmaktadır.

Fen bilimleri 5.sınıf öğrencileri ile yapılan yarı deneysel bir çalışmada bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir fark ortaya koyduğu görülmektedir (Çömek, Bayram, 2006)

8. Sınıf öğrencileri ile fen bilimleri dersinde vitamin yazılımı kullanılarak yapılan bir çalışmada öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (Güven, Sülün, 2012).

3.YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ciddi oyunların beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı tutum ve başarıları üzerindeki etkisini ölçmek için yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden iki beşinci sınıftan 5/A sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiş, 5/B sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir. İki gruba da biri başarı biri tutum ölçeği olan ön testler aynı tarihte uygulanmıştır. Takip eden 3 hafta boyunca kontrol grubu fen bilimleri dersi öğretmenleri ile öğretmenlerinin her zamanki yöntemleri ile ders işleyişine devam etmiş ve fen bilimleri öğretmenleri zümresi tarafından belirlenmiş etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Deney grubundaki öğrenciler ise fen bilimleri öğretmenleri ile her zamanki ders akışına devam etmiş, okul fen bilimleri zümresinde belirlenen etkinlikleri gerçekleştirmiş ve bunun yanında araştırma kapsamında her hafta bir ders saatinde kazanımları ile birebir ilgili birer ciddi oyun oynamışlardır. Çalışmanın beşinci ve son haftasında, ısıklık konusunu işlemeyi bitirmiş olan öğrencilere ön test olarak uygulanan tutum ve başarı ölçekleri son test olarak tekrar uygulanmış ve çalışma sonlandırılmıştır.

3.2.Veri Toplama Araçları

3.2.1.Tutum Ölçeği

Öğrenciler tutum ölçeğini ön test ve son test olmak üzere iki kez yanıtlamıştır. Tutum ölçeği olarak 5'li likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte toplam 18 ifade bulunmaktadır. Bu ifadeler “fen bilimleri öğretmenleri”, “fen dersi”, “fen dersinin kullanışlılığı” ve “bilim insanı olma algısı” konularını kapsamaktadır. Ölçeğin SPSS programında Cronbach alpha değeri .76 olarak hesaplanmıştır (Kapıcı&Akçay, 2016).

Öğrenciler okudukları ifadeler için “Her Zaman (5)”, “Çoğu Zaman (4)”, “Ara Sıra(3)”, “Nadiren(2)”, Hiçbir Zaman(1)” cevaplarından birini seçmişlerdir. Her bir ifade için işaretledikleri cevap için belirtilen puanları almışlardır.

3.2.2.Başarı Ölçeği

Çalışmanın öğrencilerin başarılarına olan etkisini ölçmek amacıyla başarı testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Başarı ölçeği olarak literatürde daha önce kullanılmış olan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek beşinci sınıf öğrencileri için ses ve ısıklık konusunda 45 soru olarak hazırlanmış, uzman öğretmenlerin görüşleri alınarak 41'e düşürülmüştür. 90 öğrenci ile yapılan pilot uygulama sonucunda ölçek toplamda 25 soruya düşürülerek her bir soru 4 puan üzerinden toplamda 100 puan yapacak şekilde hazırlanmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda başarı ölçeğinin güvenilirliği KR-20 yöntemi ile hesaplanmış ve güvenilirlik

katsayısı $r = 0,82$ olarak bulunmuştur (Dilşeker, 2008).

3.2.3.Ciddi Oyun

Çalışmanın amacı, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutum ve başarılarında ciddi oyunların kullanımıyla gerçekleşen farkın analiz edilmesi olduğu için araştırma kapsamında 3 adet ciddi oyun kullanılmıştır.

Oyunların hepsi BBC ingiltere kanalının internet sitesinden online olarak oynanan oyunlardır. Seçilen oyunlar “how we see things?”, “spooky mansion” ve “light and shadows” adlarındadır. Oyunların adlarını “nesneleri nasıl görürüz?”, “tuhaf köşk” ve “ışık ve gölge” olarak çevirmek mümkündür.

Oyunlar ilköğretim 5.sınıf fen bilimleri müfredatına uygun olacak şekilde sıralanmış, konu akışı deney grubunun fen bilimleri öğretmenlerinin özverişi ile oyunlar ile eş zamanlı olacak şekilde planlanmıştır. Her hafta seçilen oyunu oynayan öğrenciler bir sonraki fen bilimleri dersinde, oyunun birebir ilgili olduğu kazanımla ilgili dersi öğretmenleri ile birlikte işlemişlerdir.

Çalışmanın ikinci, uygulamanın birinci haftası araştırmacı, okulun bilgisayar labratuvarındaki bilgisayarları ders saatinden önceki tenefüste hazırlamıştır. Bu hazırlık web sitesinden oyunların açılması, oyunun görüntülenebilmesi gerekli olan altyapının kontrol edilmesi, internet bağlantısı olmayan bilgisayarların teknik desteği ve eksik programlar varsa -java gibi- bilgisayarlara gerekli yüklemenin yapılmasını içermektedir. Öğrenciler ders saatinde bilgisayar sınıfına geldiklerinde her biri için bireysel olarak çalışmaya katılmışlardır.

Birinci oyun olan “how we see things?” adlı oyun MEB “F.5.5.1.1. Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini gözlemleyerek çizimle gösterir.” kazanımına yöneliktir. Bu oyunda öğrenciler bir ışık kaynağından çıkan ışınların, farklı açılarla yansımaları sağlayan aynaları yerleştirerek, belirli nesneleri aydınlatmaya çalışmaktadır. Oyun başlangıcında farklı aynaları yerleştirerek, ışığın aldığı yolu gözlemler.

Işığın yansıma yollarını özümseyen öğrenci bir sonraki sahneye geçer ve oyunda verilen görevleri gerçekleştirmeye çalışır. Şekil 1’ de, oyuncudan balon standını ışıktandırması istenmektedir. Öğrenci bu görevi tamamlamak için doğru açıda olan aynaları oyun sahnesine yerleştirmeli ve ışığın yansıma yaparak balon standına ulaşmasını sağlamalıdır.

Uygulamanın ikinci haftasını gerçekleştirmek için bir sonraki hafta aynı ders saatinde öğrenciler ile bilgisayar labaratuvarında buluşulmuştur. Bu kez öğrencilerin bilgisayarlarında ışık kaynaklarını sınıflandırmayı öğreten ‘Spooky Mansion’ adlı oyun hazırlanmıştır.

Oyun üç farklı zorluk seviyesinden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşına daha uygun olduğu tespit edilen en zor aşama seçilerek oyun başlatılmıştır. Bu oyun sırasında öğrenciler bir köşkten kaçmak için doğru cevapları vermelidir. Her sahnede karşılına 3 adet ışık kaynağı çıkmakta ve öğrencilerden doğal ışık kaynağı olanı ya da olanları seçmeleri istenmektedir. Oyun bu şekilde beş aşamadan oluşmaktadır. Yanlış cevap veren öğrenci oyuna baştan başlar ve doğru cevapları bulmaya çalışır.

Oyunun beş aşamasını doğru bir şekilde tamamlayan ve köşkten ve bahçesinden kaçmayı başaran oyuncu için bonus bölümler açılır.

Oyunun bu kısmında duvara yansıtılan gölgeden, cismin ne olduğunu bulması istenir. MEB “F.5.5.3. Işığın Maddeyle Karşılaşması” kazanımına yönelik çıkarımları bu aşamada yapar.

Öğrencilerle bu oyun sonunda yapılan değerlendirme ve soru cevaptan öğrenildiği üzere bu oyunda öğrencilerin zorlandığı görülmüştür. Birkaç öğrenci, yanlış cevap verildiği takdirde oyunun en başa sarmasından hoşlanmadığını belirtmiştir. Öğrencilerden doğal ve yapay ışık kaynaklarını açıklamaları istendiğinde ise oyun üzerindeki örneklerle dayanan açıklamalar yaptıkları ve verilen cevapların doğru olduğu görülmüştür.

Uygulamanın son haftasında üçüncü oyun araştırmacı tarafından bilgisayarlarda hazırlanmıştır. “Light and shadows” oyunu MEB “F.5.5.4.1. Tam gölgenin nasıl oluştuğunu gözlemleyerek basit ışın çizimleri ile gösterir.” ve F.5.5.4.2. “Tam gölgeyi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu deneyerek keşfeder. Tam gölge oluşumunda sadece cismin ve ışık kaynağının konumları ile gölgenin büyüklüğü arasındaki ilişki üzerinde durulur.”

kazanımlarına yöneliktir. Ayrıca, öğrenciler bu oyunla nesne ışık kaynağı mesafesinin gölge boyuna etkisini gözlemlemişlerdir.

3.3.Katılımcılar

Katılımcılar beşinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar İstanbul’da bir özel okul öğrencileridir. Çalışma örneklemi olarak özel okul özellikle seçilmiştir. Bunun sebebi, çalışma kapsamında öğrencilere oynatılacak olan ciddi oyunların dilinin İngilizce olmasıdır. Sürecin sağlıklı işleyebilmesi adına öğrencilerin oyunu tek başlarına rahatça oynayabilmeleri hedeflenmiştir. Okulda bulunan iki adet beşinci sınıf öğrencilerinin tamamı bu çalışmaya katılmıştır. 5/A ve 5/B şubelerinden 5/A kontrol grubu olarak belirlenmiş, 5/B şubesi ise deney grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışma, deney grubunda 11, kontrol grubunda 12 kişi ile başlamış, her iki grupta bazı öğrenciler çalışma dışı bırakılarak 18 kişi ile tamamlanmıştır.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

4.1.Tutum Ölçeği

Ciddi oyunların 5. Sınıf öğrencilerinin tutumları üzerindeki etkisini ölçmek için Wilcoxon signed ranks testi uygulanmıştır. Kontrol grubunun tutum ölçeği sonuçlarına göre $p=0.635$ değeri bulunmuştur. $P < 0.05$ olmadığı için kontrol grubunun fen bilimleri dersine karşı tutumlarında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 1 Kontrol grubu tutum ölçeği sonuçları

		Mean Rank	Sum of Rank		
Tutum_Öntest_ Kontrol	Negative Ranks	4,42	26,50	,475	635
Tutum_Sontest_ Kontrol	Positive Ranks	6,17	18,50		
Ties					
Total					

Deney grubu öğrencilerinin üç haftalık ciddi oyunlar uygulamasından sonra tekrar cevaplandıkları tutum ölçeği sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir. Bu sonuçlardan da görüldüğü üzere deney grubu tutum ölçeği analizinde $p=0.028$ bulunmuştur. Bu değer $p<0.05$ değerini sağladığı için anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre açıkça söylenebilir ki; ciddi oyunların fen bilimleri dersine karşı öğrencilerin olumlu bir tutum geliştirmesine katkıda bulunduğu görülmektedir. Çalışma hipotezlerinden “Ciddi oyunlar beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı tutumlarında önemli bir değişikliğe sebep olur” hipotezi doğrulanmaktadır.

Tablo 2 Deney grubu tutum ölçeği sonuçları

		Me an Rank	Sum of Rank	Z	
Tutum_Öntest_ Deney	Negative Ranks	5,06	4,50	-	028
Tutum_Sontest_ Deney	Positive Ranks	4,50	40,50	2,201	
	Ties				
	Total				

4.2.Başarı Ölçeği

Kontrol grubunun başarı ölçeğinde p değeri $p=0.065$ çıkmıştır. Bu veriye bakarak $p=0.05$ değerinden daha küçük olmadığı için istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır denilemez.

Tablo 3 Kontrol grubu başarı ölçeği öntest sontest karşılaştırması

		Mean Rank	Sum of Rank	Z	
Başarı_Öntest_K ontrol	Negative Ranks	5,17	5,00	-	065
Başarı_Sontest_ Kontrol	Positive Ranks	2,50	31,00	1,843	
	Ties				
	Total				

Deney grubunun uygulama sonunda başarı testi sonuçları ile uygulama öncesi sonuçları analiz edildiğinde $Z=-1.476$ ve anlamlılık değeri $p=0.140$ olarak bulunmuş ve anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda “Ciddi oyunlar beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine karşı başarılarında önemli bir değişikliğe sebep olur” hipotezi yanlışlanmıştır.

Tablo 4 Deney grubu başarı ölçeği öntest sontest karşılaştırması

			Mean Rank	Sum of Rank	Z	
Başarı_Öntest_D eney Başarı_Sontest_ Deney	Negative Ranks		3,50	17,50	-	140
	Positive Ranks		3,50	3,50	1,476	
	Ties					
	Total					

4.3.Tartışma

Çalışma sonucunda ciddi oyunlar, 5.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Çalışmanın yapıldığı okulun özel okul olması sebebiyle öğrencilerin farklı eğitim materyallerine ulaşım şansları yüksektir. Okul içerisinde labratuvar etkinlikleri ile ayrıca bilgilerini pekiştirme imkanı bulmuşlardır.

Bu sebeple her iki grupta başarı ortalamalarını yükseltmelerine rağmen, deney grubunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Öğrenciler her zaman ulaşabildikleri materyaller veya uygulanan eğitim metotları dışında ilgilerini çeken bilgisayar oyunları ile meşgul olduklarında ise bu farklı yöntem derse karşı ilgilerinin artmasına yardımcı olmuştur.

Ciddi oyunların öğreticiliği kadar öğrencilerin ders başarıları üzerinde belki de en fazla etkisi olan derse karşı tutumlarının pozitif çevrilmesine katkı sağladığı bu çalışma ile literatüre kazandırılmıştır.

4.4.Limitasyonlar ve Öneriler

Çalışmada uygulanan ciddi oyunların dilinin İngilizce olması sebebiyle pek çok okul örneklem kümesinin dışında kalmıştır. Uygulamanın yapıldığı okulun özel okul olması sebebiyle katılımcı sayısı 25'in altında kalmıştır.

Çalışma, okuldaki müfredatın aksamaması amacıyla 5 hafta boyunca haftada bir saat olacak şekilde tasarlanmış, bu durum da ciddi oyunların uzun vadeli etkilerinin anlaşılmasına yardımcı olmamıştır.

Bu çalışma göstermektedir ki, web tabanlı ciddi oyunlarda öğrencilerin ana dilinde oynayabilecekleri uygun oyunlar bulunmamaktadır. Konu ile ilgilenenlerin Türkçe oyun yazılımlarına yönelmeleri tavsiye edilir. Ciddi oyunların özellikle öğrenciler tarafından anlaşılması güç olan ve pek çok kavram yanlışlığı oluşturan konular öncelikli olmak üzere her konuda araştırma yapılması ihtiyacı bulunmaktadır. Bu çalışma, ve gelecekteki çalışmalar yardımıyla ciddi oyunların en etkili olduğu durumlar ortaya çıkartılabilecek ve eğitime maksimum katkı sağlaması yolunda uygulamalar geliştirmek mümkün olacaktır.

5.REFERANSLAR

- Abt, Clark C. (1970). *Serious Games*. New York: The Viking Press.
- Batchelor, J. (2018, January 31). Games industry generated \$108.4bn in revenues in 2017. Retrieved from <https://www.gamesindustry.biz/articles/2018-01-31-games-industry-generated-usd108-4bn-in-revenues-in-2017>
- Beligan, D., Roceanu, I., Barbieru, D., & Radu, C. (2013, May). Features of using serious games in military education and training. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 2, p. 61). "Carol I" National Defence University.
- Brown, D. J., Standen, P., Evett, L., Battersby, S., & Shopland, N. (2010). Designing serious games for people with dual diagnosis: learning disabilities and sensory impairments. In *Design and implementation of educational games: theoretical and practical perspectives* (pp. 424-439). IGI Global.
- Chen, J., & Ringel, M. (2001). Can advergaming be the future of interactive advertising?. *Fast Forward*. Available online: <http://www.kpe.com>.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of educational research*, 86(1), 79-122.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686.
- Çömek, A. & Bayram, H. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde Isı Konusunun Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalleri İle Öğretilmesi. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, (s.192-197), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Dilşeker, Z. (2008). Fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına, ders başarısına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gee, J. P. (2011). Reflections on empirical evidence on games and learning. *Computer games and instruction*, 223232.
- Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., & Dam, G. T. (2009). Mobile game-based learning in secondary education: engagement, motivation and learning in a mobile city game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(4), 332-344.
- Kapıcı, H. Ö., & Akçay, H. (2016, June). Middle school students' attitudes toward science, scientists, science teachers and classes. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching* (Vol. 17, No. 1).
- Moreno, R., Mayer, R. E., Spires, H. A., & Lester, J. C. (2001). The case for social agency in computer-based teaching: Do students learn more deeply when they interact with animated pedagogical agents?. *Cognition and instruction*, 19(2), 177-213.

- Palomo-Duarte, M., Berns, A., Cejas, A., Dodero, J. M., Caballero, J. A., & Ruiz-Rube, I. (2017). Assessing foreign language learning through mobile game-based learning environments.
- Raphael, C., Bachen, C., Lynn, K. M., Baldwin-Philippi, J., & McKee, K. A. (2010). Games for civic learning: A conceptual framework and agenda for research and design. *Games and Culture*, 5(2), 199-235.
- Riedel, J. C., & Hauge, J. B. (2011, June). State of the art of serious games for business and industry. In *Concurrent Enterprising (ICE)*, 2011 17th International Conference on (pp. 1-8). IEEE.
- Squire, K., & Jenkins, H. (2003). Harnessing the power of games in education. *Insight*, 3(1), 5-33.
- Todorova, M., Tzonkova, V., & Byanova, N. (2012). Serious Games in Economics. In *International Conference on Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage* (pp 187-192).
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Wang, T. L., & Tseng, Y. F. (2014, August). An empirical study: Develop and evaluation a mobile serious game on environmental education. In *Computer Science & Education (ICCSE)*, 2014 9th International Conference on (pp. 311-315). IEEE.

İlkokul Öğretmenlerine Göre Velilerin Eğitim Sürecine Katılımı

Merve KARAN

Sakarya Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya Üniversitesi

Özet: Veliler, okulda öğrencilerin eğitimi ve öğretimi ile ilgili yapılan bütün çalışmaları desteklemek ve bu çabaları devam ettirmekle sorumludur. Okul, aile ve öğrenci arasındaki bağlantının merkezini öğretmen ile veli arasındaki iş birliğinin oluşturduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, velilerin eğitim sürecine katılımına/desteğine yönelik ilkökul öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşme formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları ile öğretmenlerin, velilerin eğitim sürecine katılma/destek sağlama durumları, veli katılımının öğretmene ve öğrenciye katkıları, velilerin yetersiz katılım/destek sağlamalarının nedenleri ve bu nedenlerin üstesinden gelebilmek için yapılması gerekenlerle ilgili görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel yöntem ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkökul öğretmenleri, velilerin eğitim sürecine katılım gösterdiklerini fakat bu desteğin istenilen düzeyde yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul-aile işbirliğini güçlü bir şekilde sağlayabilmek adına öğretmenler, farklı öneriler getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Veli/aile katılımı/desteği, okul-aile işbirliği, ilkökul eğitimi, öğretmen, veli.

Parents' Participation In Education Process According To Primary School Teachers

Abstract: Parents are responsible for supporting and continuing all the studies on students' education and learning. It is thought that the cooperation between the teacher and parents is the center of the connection between school, student and parents. In this connection, in this research, it is aimed to determine the primary school teachers' opinions on parents participation/support to education. The data was acquired with semi-structured interview form, which is one of the qualitative research methods. The form consists of 5 open ended questions. Teachers' opinions on the parents' participation/support situations to education, contribution of parent participation to teachers and students, reasons of insufficient participation/support and needs to overcome the reasons were determined with the questions. The data acquired was analyzed with descriptive analyze method and content analysis method. According to research results, primary school teachers express that parents participate education process but this support is not on desired level and it is insufficient. In addition to this, teachers make different suggestions to provide school-parent cooperation influentially.

Keywords: Parents/family participation/support, school-parent cooperation, primary school education, parents, teacher.

1. GİRİŞ

Öğretmenler, öğrenciler ve veliler eğitim sisteminin merkezinde bulunan önemli unsurlardır (Gökçer, 2012) ve başarılı bir eğitim sistemi için bu üç öğenin sürekli etkileşimde bulunması, aynı hedefleri oluşturmada ve gerçekleştirmede işbirliği içinde olmaları gerekmektedir (Özyürek, 1983).

Veli katılımı, çocukların eğitimleri için okulun gösterdiği çabalara aileleri de dahil etmek ve birlikte bir ortaklık programı yaklaşımı geliştirmek, daha fazla aileye ulaşmayı sağlamak ve bunların sonunda öğrencinin edineceği amaçlarla bağlantı kurulmasını sağlayabilmek (Epstein ve Jansorn, 2004) şeklinde açıklanmaktadır. Grolnick ve Slowiaczek (1994)'e göre anne baba katılıma bulunurken çocuklarına sunacağı referanslar; davranışsal, bilişsel-zihinsel ve şahsi olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Evdeki ve okuldaki istekli çalışanlar ve ödevlere destek olma davranışsal referanslardır. Çocuklarını kütüphaneye götürmek ve onlarla aktüel olaylar üzerine konuşmak gibi çocuğun zihnini uyaran etkinlikler sunmak bilişsel-zihinsel referanslardır. Şahsi kaynaklar ise, anne babanın okula ve eğitime olumlu tutumu, ilgisi ve beklentilerini yansıtan tesirli katılımıdır (akt. Haack, 2007). Shores (1998) ise veli katılımını üç ana bölümden oluşan bir birlik olarak ele almaktadır. Bir yanda ödevleri denetlemek, okuldan gelen bilgilendirme yazılarını tetkik etmek gibi velinin evde sağlayacağı katılım, diğer yanda ise öğretmenle sınıf içi etkinlikleri planlamak gibi okul ile birlik olup oluşturduğu çalışmalar yer almaktadır. Bu iki katılımın merkezinde ise veli toplantısına katılmak gibi daha geleneksel olan okul içi katılım ele alınmaktadır. Epstein'e (2001) göre veli katılımı ile ilgili altı özellikten söz edilebilir. Bu özellikler; çocuk yetiştirme, velilerin çocuklarını sağlıklı büyütmek, gelişim ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli desteği sağlaması, iletişim kurma, velilerin çocuklarının gelişim ve öğrenme konularında okulla sürekli irtibat içinde olması, gönüllü olma, velilerin çocuklarının eğitimi ile alakalı hem okul içinde hem de okul dışında yapılacak tüm etkinliklere istekli olarak katılması, evde öğrenme, velilerin çocuklarının eğitimini destekleyecek ev ortamını oluşturmaması, ev ödevlerine yardım etmesi, karar verme, velilerin çocuğunun okuldaki eğitimini etkileyecek her türlü karar verme sürecinde söz sahibi olması, toplumla işbirliği yapma, velilerin çocuklarına ve kendilerine yararlı olabilecek program, hizmet ve kaynaklar üzerine bilgi alması ve bunlara ulaşması şeklindedir. Bu özelliklere sahip veliler, çocuklarının eğitimine eksiksiz ve doğru anlamda destek sağlayabilir. Velilerin bu özellikleri kazanabilmeleri için okullarda ve ilgili kuruluşlarda onlar için hazırlanmış özel programlar ve etkinlikler yoluyla veliler bilinçlendirilebilir. Ailenin eğitim sürecinde çocuklarına destek olmasının; hem çocuk açısından hem anne baba açısından hem de öğretmenler açısından pek çok faydaları bulunmaktadır. Çocuğun penceresinden bakıldığında çocuk, önemsendiğini sezdiği için mutlu ve başarılı bir insan olarak hayata adım atar. Aile açısından ise, çocuklarına vakit ayırdıkları ve onlarla ilgilendikleri için ailelerin de güveni artar.

Öğretmen açısından ise öğretmenler aileyi ve çocuğu daha yakından tanıma olanağına sahip olur ve mesuliyetlerini ailelerle paylaşarak çocuğun eğitimine artı bir etki sağlar (Şahin, 2018: 14). Veliler, okulda öğrencilerin eğitimi ve öğretimi ile ilgili yapılan bütün çalışmaları desteklemek ve bu çabaları devam ettirmekle sorumludur. Okul, aile ve öğrenci arasındaki bağlantının merkezini öğretmen ile veli arasındaki iş birliğinin oluşturduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkökul öğrencileri velilerinin eğitim sürecine katılma/destek sağlama durumları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre velilerin eğitim sürecine katılımı nasıldır?, velilerin eğitim sürecine katılımının/destek sağlamanın öğretmene ve öğrenciye katkıları nelerdir?, velilerin yetersiz katılım/destek sağlamalarının nedenleri nelerdir?, velilerin eğitim sürecine katılımında/destek sağlanmasında yaşanan sorunlarla ilgili çözüm önerileri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında, bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam üzerinde çalışabilir ve bu çalışılan duruma ilişkin sonuçların ortaya konulması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 83).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki bir devlet okulunda görevli olan 20 öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	7	35
	Erkek	13	65
Hizmet Süresi	0-10	11	55
	11-20	7	35
	21-30	2	10
Eğitim Seviyesi	Lisans	17	85
	Yüksek Lisans	3	15

2.2. Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında ilgili literatür incelenerek açık uçlu sorular yazılmıştır. Sorular için uzman görüşü (n=3) alınmış ve görüşler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle görüşmeler, 2018-2019 öğretim yılında, öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saatlerde, görev yaptıkları okulda, araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme esnasında araştırmacı, soruları tek tek öğretmenlere sormuş, verilen cevapları kendisi yazarak not etmiş ve veri kaybını önlemek için öğretmene yazdıklarını göstererek teyit almıştır.

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Betimsel analizle, araştırma soruları çerçevesinde öğretmenlerin görüşleri kategorize edilmiştir ve kodlar ilgili kategorilere yazılmıştır. İçerik analizi yöntemi ile sorular kapsamında kategorize edilen kodlar incelenerek, kodlamalardan yeni temalar/kategoriler oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu analiz işlemlerini araştırmacılar önce ayrı ayrı yapmıştır, sonra araştırmacılar tarafından belirlenen kodlar ve temalar birlikte incelenmiştir. Ortak belirlenen kod ve temalar aynen alınmıştır, farklı olan kod ve temalar için tekrar öğretmen görüşleri okunmuş ve birlikte görüş birliği ile kod ve temalara son şekli verilmiştir. Bu şekilde elde edilen bulgular tablolar şeklinde gösterilmiştir. Kategorilere ayrılan öğretmen görüşleri, görüşlerden alınan birebir alıntılarla desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin, velilerin eğitim sürecine katılımlarına/destek sağlamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada görüşmelerden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 2’de öğretmenlerin velilerin eğitim sürecine katılımları/destek sağlamaları ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2. Velilerin Eğitim Sürecine Katılma/Destek Sağlama Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar/Kategori	Kodlar	f
Yeterli düzeyde destek verilmiyor	Aileler eğitime yeteri kadar katılmıyor (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18)	14
	Aileler eğitime katılım konusunda yeterli bilgiye ve bilince sahip değiller (Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö17, Ö18)	7
	İlk başlarda katılım olsa da sonrasında katılım oranı düşüyor (Ö1, Ö5, Ö19)	3
	Aileler okula önem vermiyor (Ö9, Ö12)	2
	Öğretmenle hiç iletişime geçmeyen veliler de oluyor (Ö5, Ö20)	2
	Veli toplantılarına bile katılım olmuyor (Ö9)	1
	Eğitim düzeyi yüksek olan aileler katılım gösteriyor (Ö1, Ö9, Ö13, Ö14)	4
Kısmen destek veriliyor	Ödevlere yardım ediyor sadece (Ö10, Ö11, Ö13)	3
	Aileler kendi bilgi ve yeterlilikleri kadar katılım sağlayabiliyor (Ö6, Ö10)	2
	Aile mutlaka eğitime katılmalı, çocuğunun her yönden gelişimini takip etmeli (Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö12, Ö15, Ö18, Ö20)	8
Katılımın/desteğin önemi	Aile katılımı öğrencilerin davranışlarını olumlu etkiler (Ö2, Ö4, Ö3, Ö7, Ö8, Ö19)	6
	Aile desteği ile öğrenciler daha başarılı olur (Ö2, Ö7, Ö8, Ö14, Ö16)	5
	Katılım olmazsa öğrenciler kendilerini değersiz hisseder (Ö2, Ö4)	2

Tablo 2’ye göre velilerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri, “yeterli düzeyde destek verilmiyor”, “kısmen destek veriliyor” ve “katılımın/desteğin önemi” kategorilerinde incelenmiştir. “Yeterli düzeyde destek verilmiyor” kategorisindeki görüşler incelendiğinde, aileler eğitime yeteri kadar katılmıyor (f=14) görüşü ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada, aileler eğitime katılım konusunda yeterli bilgiye ve bilince sahip değiller (f=7) görüşü gelmektedir. Diğer görüşler ise ilk başlarda katılım olsa da sonrasında katılım oranı düşüyor (f=3), aileler okula önem vermiyor (f=2), öğretmenle hiç iletişime geçmeyen veliler de oluyor (f=2) ve veli toplantılarına bile katılım olmuyor (f=1) şeklindedir. Bu kısımda yer alan görüşlerden birebir alıntılara Ö1 ve Ö9 öğretmen görüşleri örnek olarak verilebilir.

“Ailenin eğitim düzeyi yeterli ise katılımı ve isteği yüksek olmaktadır. Genel olarak ailelerin yeteri kadar destek olamadıklarını düşünüyorum. Eğitim düzeyi düşük olan ailelerden bazıları ancak ilk zamanlarda katılım gösterebiliyor sonrasında gitgide bu gelip gitmeler, öğrencinin durumuyla ilgilenmeler de azalıp bitiyor.”(Ö1)

"Eğitim düzeyi iyi olan velilerin ilgilendiğini söyleyebilirim sadece, maalesef diğer velilerden çok fazla katılım olmuyor, bazen akademik olarak yetersiz oldukları için bazen de okula önem vermediklerini düşündüğüm için bu durum böyle bence. Bu konuda bilinçli değiller. Çocuk okulda ne görürse onunla kalıyor sadece. Ödevleriyle bile ilgilenmiyorlar. Veli toplantılarına bile katılmaktan acizler.(Ö9)

"Kısmen destek veriliyor" kategorisindeki görüşler sırasıyla, eğitim düzeyi yüksek olan aileler katılım gösteriyor (f=4), ödevlere yardım ediliyor sadece (f=3) ve aileler kendi bilgi ve yeterlilikleri kadar katılım sağlayabiliyor (f=2) şeklindedir. Bununla ilgili birebir alıntılara Ö6 ve Ö13 öğretmen görüşleri örnek olarak verilebilir.

"Bütün velilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünüyorum. Yeterli bilgiye sahip olmadıkları için de çocuklarının eğitimine fazla katılım sağlayamıyorlar. Ancak kendi bilgi ve becerilerinin yettiği kadar katılım sağlayabiliyorlar." (Ö6)

"Ailelerin eğitim düzeyine göre katılımlar da değişkenlik gösteriyor. Katılım gösteren ailelerin de sadece ödev kontrolü yaptıklarını düşünüyorum. (Ö13)

"Katılımın/desteğin önemi" kategorisindeki görüşler ise sırasıyla, aile mutlaka eğitime katılmalı, çocuğunun her yönden gelişimini takip etmeli (f=8), aile katılımı öğrencilerin davranışlarını olumlu etkiler (f=6), aile desteği ile öğrenciler daha başarılı olur (f=5) ve katılım olmazsa öğrenciler kendilerini değersiz hisseder (f=2) şeklindedir. Örneğin, Ö2 ve Ö7 öğretmenlerinin görüşlerinden birebir alıntılar şu şekildedir.

"Öğrencilerin eğitim sürecine yeteri kadar katıldığını düşünmüyorum. Bunu öğrencilerin ödevlerini yapmadan gelmelerinden ve konu tekrarı yapmamalarından anlıyorum. Ailelerin çocuklarının eğitimine katılması, öğrencinin ders çalışma alışkanlığını kazanmasında en önemli faktördür. Velinin ödev kontrolü ve sonraki derse hazırlık konusunda öğrenciyi yönlendirmeleri gerekir. Öğretmenle iletişim halinde olarak çocuklarının kazandığı ve eksik olduğu özellikleri takip etmeli muhakkak veliler. Bu da öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda kendisiyle ilgilenildiğini hisseden çocukların davranışları da olumlu olur, tam tersi olursa ilgisiz kalan çocuk kendini değersiz ve mutsuz hisseder bence." (Ö2)

"Eğitim ailede başlar ve ailenin desteği ile ilerler. Aileden doğru desteği alan öğrenciler daha başarılı, daha insancıl ve daha sorumluluk sahibi olduğunu hisseden bireyler olarak yetişirler. Maalesef bizim sınıf için aile katılımı düşük düzeyde. Birçok konuda ailelerden gerekli tepki ve dönüşler ile desteği alamıyoruz." (Ö7)

Öğretmenlerin, velilerin eğitim sürecine katılımının/destek sağlamanın hem öğretmene hem de öğrenciye ne gibi katkıları olabileceğine yönelik görüşleri tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Velilerin Eğitim Sürecine Katılımının/Destek Sağlamanın Öğretmene Ve Öğrenciye Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema/Kategori	Kodlar	f
Öğretmen	Motivasyon artışı (Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20)	11
	Verimli ders işlenmesi (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö14, Ö16, Ö20)	8
	İş yükünün azalması (Ö9, Ö10, Ö17, Ö20)	4
	Öğrenci hakkında veliyle birlikte karar verme kolaylığı (Ö1, Ö17)	2
	Başarı artışı (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20)	13
Öğrenci	Olumlu kişilik gelişimi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19)	11
	Ahlaki değerlerin kazandırılması (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19)	10
	Olumlu iletişim becerileri (Ö1, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö19)	8
	Derse aktif katılımın artması (Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö20)	8
	Düzenli ders çalışma alışkanlığı olması (Ö2, Ö6, Ö9, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20)	7
	Öğrenmeyi kolaylaştırması (Ö2, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16)	5
	Hazırlanmışlık düzeylerini artırması (Ö3, Ö6, Ö13, Ö15)	4
	Mutlu olması (Ö4, Ö6, Ö15)	3

Tablo 3'e göre velilerin eğitim sürecine katılımının öğretmene olan katkılarına ilişkin görüşlerinde ilk sırada motivasyon artışı (f=11) olacağı, ikinci sırada verimli ders işlenmesine (f=8) katkı sağlayacağı yer almaktadır. Diğer görüşler ise öğretmenin iş yükünün azalacağı (f=4) ve öğrenci hakkında veliyle birlikte karar verme kolaylığı (f=3) şeklindedir. Ö16 ve Ö20 öğretmenlerinin görüşleri örnek olarak verilebilir.

"Aile eğitim sürecine katıldığında sınıfta öğrencilerle birlikte ders işlenmesinde belirgin bir ilerleme kaydediliyor ve bu ilerlemenin hızlı olduğunu düşünüyorum. Bu sayede öğretmen açısından yapılan işin olumlu sonuçlarını görmek çalışma isteğini, motivasyonunu ve performansını artırıyor. Aile bu sürece katılmadığında ise tam tersi oluyor maalesef." (Ö16)

"Aile katılımı kesinlikle öğretmenin performansını olumlu yönde etkiliyor ve öğretmen daha istekli ve verimli dersini işliyor. Çünkü derste öğrencilere verdiklerini evde ailelerin ilerleteceğini biliyor ve bu şekilde daha iyi motive oluyor öğretmenin kendisi de. Veliler öğretim süreci ile ilgili görevlerini yerine getirince öğretmenin de iş yükü azalıyor ve öğrenci ile ilgili yapılması gerekenler konusunda birlikte planlamalar yaparak uygulamaya geçebiliyorlar." (Ö20)

Veli katılımının öğrenciye katkılarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde ilk sırada öğrencilerin başarı artışına (f=13) ve ikinci sırada olumlu kişilik geliştirmelerine (f=11) katkı sağlayacağı yer almaktadır. Diğer görüşler ise ahlaki değerlerin kazandırılması (f=10), olumlu iletişim becerileri (f=8), derse aktif katılımın artması (f=8), düzenli ders çalışma alışkanlığı olması (f=7), öğrenmeyi kolaylaştırması (f=5), hazırbulunuşluk düzeylerini arttırması (f=4) ve mutlu olması (f=2) şeklindedir. Örneğin, Ö4, Ö15 ve Ö18 öğretmenlerin görüşleri verilebilir.

"Aile katılımı ile birlikte öğrenciler, daha başarılı oluyor, ahlaki değerleri hem aileden hem okuldan kazanmış oluyor, kendilerini her yönden geliştirebiliyorlar ve en önemlisi de bu şekilde mutlu bir çocuk haline geliyorlar bence. Tam tersi olduğunda ise çocukların okulda kazanabileceği olumlu davranışları evde desteklenmediği ve bu davranışlar pekişmediği için öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gerçekleşmiyor maalesef. Mutsuz çocuklar oluyorlar ve kötü davranışlar sergilemeye meyilli oluyorlar." (Ö4)

"Aile desteği olmadığında öğrenci kendi akranlarına göre her anlamda geri kalıyor. Çocukların geri kalmaması için aile desteği gerekli. Öğrencilere yapılan destek ile çocuklar daha kolay öğreniyor, derste yapılan etkinliklere daha fazla katılmak istiyor, bir sonraki derse hazır geliyor ve derslerden daha fazla zevk alarak mutlu oluyorlar." (Ö15)

"Anne babanın çocuklarıyla ilgilenmesi ve eğitim öğretimini takip etmesi ile bir kere çocuğun başarısı artıyor, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle daha sağlıklı iletişimde bulunabiliyor, değerler konusunda daha olumlu özelliklere sahip oluyor." (Ö18)

Öğretmenlerin, velilerin eğitim sürecine yetersiz katılım/destek sağlama-larının nedenlerine ilişkin görüşleri tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Velilerin Yetersiz Katılım/Destek Sağlamalarının Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema/Kategori	Kodlar	f
Eğitim	Ailenin eğitim düzeyi düşüklüğü (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	15
	Bilgi eksikliği (Ö4, Ö5, Ö6, Ö9)	4
	Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar (Ö3)	1
	Ekonomik sorunlar (Ö1, Ö5, Ö7, Ö11, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20)	8
Sosyo-ekonomik düzey	Kültürel faktörler (Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö20)	5
Tutum	İlgisizlik ve tembellik (Ö4, Ö5, Ö10, Ö16, Ö20)	5
	Eğitime önem verilmemesi (Ö8, Ö9, Ö12, Ö16)	3
	Öğrencinin desteğe ihtiyacı olmadığı düşüncesi (Ö2)	1
	Öğrencinin eğitiminden sadece okulun sorumlu olduğu düşüncesi (Ö3)	1
Zaman	Anne-babanın çalışma temposu (Ö3, Ö5, Ö10, Ö13)	4
	Gündelik iş yoğunluğu (Ö2, Ö6, Ö19)	3
	Öğrenciyle kaliteli zaman geçirmemeleri (Ö2)	1
	Çocuk sayısının fazla olması (Ö6, Ö10, Ö13, Ö14, Ö20)	5
Ailevi durumlar	Ailede yaşanan sorunlar (Ö1, Ö18)	2
Okul	Okul-aile işbirliği eksikliği (Ö1)	1
	Okulun veliden ekonomik beklentileri (Ö3)	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin velilerin eğitim sürecine katılım/destek sağlamama nedenlerine ilişkin görüşleri “eğitim”, “sosyo-ekonomik düzey”, “tutum”, “zaman”, “ailevi durumlar” ve “okul” şeklinde kategorize edilmiştir. Eğitimle ilgili olarak öğretmen görüşlerinde ilk sırada ailenin eğitim düzeyi düşüklüğünden (f=15) dolayı velilerin eğitim sürecine katılmadığı ifade edilmiştir. Diğer görüşler ise bilgi eksikliği (f=4) ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar (f=1) şeklindedir. Öğretmenlere göre, sosyo-ekonomik düzeyle ilgili olarak ekonomik sorunlar (f=8) ve kültürel faktörlerden (f=5), tutumla ilgili, ilgisizlik ve tembellik (f=5), eğitime önem verilmemesi (f=3), öğrencinin desteğe ihtiyacı olmadığı düşüncesi (f=1) ve öğrencinin eğitiminden sadece okulun sorumlu olduğu düşüncesinden (f=1), zamanla ilgili, anne-babanın çalışma temposu (f=4), gündelik iş yoğunluğu (f=3) ve öğrenciyle kaliteli zaman geçirmemelerinden (f=1), ailevi durumlarla ilgili, çocuk sayısının fazla olması (f=5) ve ailede yaşanan sorunlardan (f=2), okulla ilgili, okul-aile işbirliği eksikliği (f=1) ve okulun veliden ekonomik beklentilerinden (f=1) dolayı veliler eğitim sürecine katılmamak tadırlar. Bu konuda Ö3, Ö5, Ö11, Ö14 ve Ö16 öğretmenlerin görüşleri örnek verilebilir.

“Bu konuda birçok sebep söyleyebilirim. Ailelerin eğitim düzeyleri yetersiz olduğu için, okula yönelik yanlış inanışlardan kaynaklanabiliyor mesela biz çocuğumuzu okula gönderdik, artık onlar ilgilenecek diye düşünüyorlar ve geçmişten kalan ekonomik yanlış bir izlenim var, okul veliden para istiyor okula gitmeyelim düşüncesi olabiliyor, eğitim sisteminden kaynaklanan aksaklıklarda olabiliyor, zaman sorunu olan aileler de var, uzun çalışma saatleri çalışmak zorunda olanlar oluyor böyle veliler eve gelince bir de çocuklarının dersleriyle ilgilenemiyorlar bence.” (Ö3)

“Anne ve babanın işleri yoğun oluyor, eğitim düzeyi çocuğunun dersleriyle ilgilenmesine yetmiyor, maddi sıkıntılar yaşayan aileler okuldaki maddi yükümlülüğü olan çalışmalarda çocuklarına destek olamıyor, bir de velilerin eğitime yönelik yanlış tutum ve davranışları söz konusu, yani kendileri çocuklarının eğitimiyle ilgilenmesi gerektiğini bilmiyor, bilse de işine gelmiyor, bazı ailelerin bu konuda gerçekten ilgisiz ve tembel olduğunu da düşünüyorum.” (Ö5)

“Sosyal ve ekonomik faktörlerin bu konuda etkili olduğunu düşünüyorum. Ayrıca kendileri farklı bir kültürde yetişen aileler çocuklarının eğitimine nasıl katkı sağlayacaklarını da bilmiyor ve bu konuda bir şey yapamıyor.” (Ö11)

“Birçok ailenin eğitim seviyesi yeterli değil maalesef, maddi yetersizlikler söz konusu ve birde çok çocuklu olan aileler çocuklarıyla ve dolayısıyla eğitimiyle birebir ilgilenmekte güçlük çekiyorlar bence.” (Ö14)

“Eğitimsizlikten, ilgisizlikten ve eğitime yönelik olumsuz görüşlerinden dolayı çocuklarının eğitimine katkı sağlayamıyorlar.” (Ö16)

Öğretmenlerin yukarıda belirtilen nedenlere yönelik velilerin eğitim sürecine katılımını desteklemek üzere önerdikleri çözüm önerileri tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Velilerin Eğitim Sürecine Katılımında/Destek Sağlanmasında Yaşanılan Sorunlarla İlgili Öğretmenlerin Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema/Kategori	Kodlar	f
Eğitim	Bilgilendirme için eğitici içeriklerin velilere aktarılabilceği kurslar düzenlenmeli (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17)	12
	Anne-baba eğitimleri olmalı (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18)	11
Aktivite	Velilere yönelik farklı konular ve konuklarla seminerler düzenlenmeli (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17)	8
	Sınıf içinde yapılan etkinliklere veliler de katılmalı (Ö18, Ö20)	2
	Velilerin görev alacağı okul tiyatroları düzenlenmeli (Ö4)	1
İletişim	Öğretmen veliyle sürekli iletişim halinde olmalı (Ö1, Ö5, Ö7, Ö10, Ö14, Ö17, Ö20)	7
	Velilerin öğrencinin durumuyla ilgili sık sık mesajlar gönderilmeli (Ö1, Ö10, Ö19, Ö20)	4
Ödev	Veli ve öğrencinin birlikte yapabileceği ödevler verilmeli (Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö16)	5
	Ödev kontrolünü yaptığına dair velilerden imza istenmeli (Ö2, Ö3, Ö10)	3
Görüşme	Veli toplantıları etkili olmalı (Ö10, Ö17, Ö20)	3
	Ev ziyaretleri yapılmalı (Ö10, Ö19)	2
	Öğretmen-veli birebir görüşme günleri düzenlenmeli (Ö7)	1
Kurumsal çalışmalar	Kamuoyu çalışmaları ile eğitime ilgili kötü algı değiştirilmeli (Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö16)	6
	Belediyeler broşürlerle bilgilendirme çalışmaları yapılmalı (Ö6, Ö20)	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin çözüm önerileri “eğitim”, “aktivite”, “iletişim”, “ödev”, “görüşme” ve “kurumsal çalışmalar” şeklinde kategorize edilmiştir. Öğretmenler tarafından diğer kategorilere göre eğitimle ilgili olarak bilgilendirme için eğitici içeriklerin velilere aktarılabilceği kurslar düzenlenmeli (f=12) ve anne-baba eğitimleri olmalı (f=11) görüşleri daha çok vurgulanmıştır. Aktivite ile ilgili öğretmenler, velilere yönelik farklı konular ve konuklarla seminerler düzenlenmeli (f=8), sınıf içinde yapılan etkinliklere veliler de katılmalı (f=2) ve velilerin görev alacağı okul tiyatroları düzenlenmeli (Ö4) görüşlerini ifade etmişlerdir. Diğer görüşler, iletişimle ilgili, öğretmen veliyle sürekli iletişim halinde olmalı (f=7) ve velilere öğrencinin durumuyla ilgili sık sık mesajlar gönderilmeli (f=4), ödevle ilgili, veli ve öğrencinin birlikte yapabileceği ödevler verilmeli (f=5) ve ödev kontrolünü yaptığına dair velilerden imza istenmeli (f=3), görüşmeyle ilgili, veli toplantıları etkili olmalı (f=3), ev ziyaretleri yapılmalı (f=2) ve öğretmen-veli birebir görüşme günleri düzenlenmeli (f=1), kurumsal çalışmalarla ilgili, kamuoyu çalışmaları ile eğitimle ilgili kötü algı değiştirilmeli (f=6) ve belediyeler broşürlerle bilgilendirme çalışmaları yapılmalı (f=2) şeklindedir. Bununla ilgili örnek olarak Ö8, Ö10 ve Ö17 öğretmenin görüşleri verilebilir.

“Aileler çocuklarının eğitiminde destek olmaları yönünde bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Bu da ancak velilere yönelik düzenlenecek eğitimlerle belki kurslarla yapılabilir. Ayrıca anne-baba eğitimi adı altında da bu eğitim çalışmaları yapılabilir.” (Ö8)

“Veli toplantıları daha etkili bir şekilde düzenlenebilir bence. Toplantıya gelmeyen velilere ev ziyaretleri yapılabilir. Ödev kontrolü için velilerden imza istenebilir. Hatta öğrencilere verilen ödevler, velilerle birlikte gerçekleştirileceği etkinliklerden oluşabilir. Okullarda ya da farklı kurumlarda velilere eğitici içeriklerle eğitimler, kurslar düzenlenebilir.

Hatta farklı kamu kurumları etkinlikleri ile velilere eğitimin, eğitime katılmanın, çocuklarını desteklemelerinin önemi kazandırılabilir ve bu şekilde eğitimle ilgili kötü algılar değiştirilebilir. Öğretmenler velilerle sürekli iletişim halinde olmalıdır. Bunu mesaj yoluyla da yapabilirler.” (Ö10)

“Veli toplantıları düzenlemek ve bu toplantıların etkililiğini arttırmak için değişik konulara dikkat çekmek adına farklı konuklar davet edilerek veli toplantıları seminerlere dönüştürülebilir. Bu şekilde velilerin bu konuda bilinçli olmaları sağlanabilir. Ayrıca öğretmenler velilerle bağlantı kurmalı ve bu bağlantının sürekliliğini sağlamalıdır diye düşünüyorum.” (Ö17)

4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul öğrencilerinin eğitim sürecine velilerinin katılımlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1- İlkokul öğretmenlerine göre aileler yeteri kadar eğitim sürecine katılmamaktadırlar. Bu konuda yeterli bilgiye ve bilince sahip değillerdir. Eğitim düzeyi yüksek olan veliler katılım göstermektedir. Çocukların her yönden olumlu gelişimlerini sağlayabilmeleri için ailelerin eğitim sürecine katılımı oldukça önemlidir. Bu sonuçlara benzer olarak yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin, velilerin çocuklarının eğitime katılımlarını yetersiz olarak değerlendirdikleri (Özeke-Kocabaş, 2006; Ceylan ve Akar, 2010; Argon ve Kıyıcı, 2012), velilerin nasıl katılım gösterecekleri konusunda bilgi sahibi olmadıkları (Ceylan ve Akar, 2010; Günay-Bilaloğlu ve Aktaş-Arnas, 2018; Toran ve Özgen, 2018), velilerin eğitim düzeyleri yükseldikçe katılımın arttığı (Kotaman, 2008; Argon ve Kıyıcı, 2012) ve çocuklar için gerekli eğitimsel ortamların hazırlandığı (Orman, 2012) belirlenmiştir. Bununla birlikte Toran ve Özgen (2008) ile Argon ve Kıyıcı (2012) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, çocukların sağlıklı bir gelişim sürecinden geçmeleri için ailelerin eğitim sürecine katılımının önemli olduğu görüşünü vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2- Velilerin eğitim sürecine katılımları, öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmakta ve daha verimli ders işlemelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin daha başarılı olmalarını, olumlu kişilik geliştirmelerini ve ahlaki değerleri kazanmalarını sağlamaktadır. Benzer şekilde, Argon ve Kıyıcı (2012) tarafından yapılan araştırmada, veli katılımının az olması öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte veli katılımı ile öğrenci başarısının ilişkilendirildiği araştırmalarda katılım yeterli düzeyde ise öğrencilerin akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Çelenk, 2003; Keçeli-Kayısı, 2008; Orman, 2012; Argon ve Kıyıcı, 2012; Toran ve Özgen, 2018).

3- Veliler, eğitim sürecine, eğitim düzeylerinin düşük olmasından, ekonomik sorunlarından, eğitime ilgi duymamaktan, yoğun çalışma tempolarından ve çocuk sayısının fazla olmasından dolayı katılmamaktadır. Yapılan çalışmalarda bu sonuçlar desteklenmektedir. Velilerin sosyo-ekonomik durumları iyiye katılımda artmaktadır (Salıcı-Ahioğlu, 2006; Orman, 2012; Murray vd., 2015),

başka bir deyişle veliler ekonomik sorunlarından dolayı çocuklarının eğitim sürecine katılamamakta ve onları yeterli düzeyde destekleyememektedirler (Ceylan ve Akar, 2010; Argon ve Kıyıcı, 2012).

Bununla birlikte veliler, eğitimle ilgili konulara ilgi duymamaktan (Koçyiğit, 2015), çalışma saatlerinin yoğun olmasından (Ceylan ve Akar, 2010; Argon ve Kıyıcı, 2012; Koçyiğit, 2015) fazla çocuk sahibi olmalarından (Orman, 2012; Günay-Bılaloğlu ve Aktaş-Arnas, 2018) dolayı yeterli katılım sağlamadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

4- Öğretmenlere göre, velilerin eğitim sürecine katılımlarını gerçekleştirmek için velilere yönelik bilgilendirici eğitimler, kurslar, seminerler düzenlenmeli, öğretmenler velilerle sürekli iletişim içinde olmalı, velilerin ödev çalışmalarına katılımı sağlanmalı, etkili veli toplantıları düzenlenmeli ve ailelerin eğitime yönelik olumsuz algıları kamuoyu çalışmaları ile değiştirilmelidir. Bu sonuçlara benzer şekilde veli katılımını yeterli düzeyde sağlamak için velilere çeşitli bilgilendirme çalışmalarının yapılması gerektiği yapılan araştırmalarda (Ceylan ve Akar, 2010; Argon ve Kıyıcı, 2012; Toran ve Özgen, 2018) vurgulanmaktadır.

4.1. Öneriler

Okullarda projeler kapsamında Anne-baba eğitimleri düzenlenebilir. Bu eğitimlerde olması gereken içerikler ve etkinlikler tüm ilgililerin görüşleri doğrultusunda planlanabilir.

Öğretmen-veli iletişiminin sürekli sağlanabilmesi için gerekli olan destekler, öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda tespit edilebilir ve bu desteklerin sağlanması yönünde çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- ARGON, T. ve KIYICI, C. (2012). "İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri", Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 80-95.
- CEYLAN, M. ve AKAR, B. (2010). "Ortaöğretimde Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen Ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği)", Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 43-64.
- ÇELENK, S. (2003). "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması", İlköğretim-Online, 2 (2): 28-34.
- EPSTEIN, J. L. (2001). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools, Westview Press, Boulder, CO.
- EPSTEIN, J. L. and JANSORN, N. R. (2004). "School, Family and Community Partnerships Link the Plan", Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 69 (6): 19-23.
- GÖKYER, N. (2012). "Ortaöğretim Okullarındaki Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri", Kastamonu Eğitim Dergisi, 20 (3): 913-938.
- GÜNAY-BİLALOĞLU, R. ve AKTAŞ-ARNAS, Y. (2018). "Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Engelleri ve Süreçte Karşılaşılan Sorunlar", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Advance online publication. doi: 10.16986/HU-JE.2018043536

HAACK, M. K. (2007). Parents' and Teachers' Beliefs about Parental Involvement in Schooling, Doctoral Dissertation, University of Nebraska Interdepartmental Area of Psychological Studies in Education, Lincoln, Nebraska.

KEÇELİ-KAYSILI, B. (2008). "Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9 (1): 69-83.

KOÇYİĞİT, S. (2015). "Family Involvement in Preschool Education: Rationale, Problems and Solutions for the Participants", Educational Sciences: Theory and Practice, 15 (1): 141-157.

KOTAMAN, H. (2008). "Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1): 135-149.

MURRAY, E., MCFARLAND-PIAZZA, L. and HARRISON, L. J. (2015). "Changing Patterns Of Parent-Teacher Communication And Parent Involvement From Preschool To School", Early Child Development and Care, 185 (7): 1031- 1052.

ORMAN, M. (2012). Velilerin Sosyo Ekonomik Durumu, Sınıf Veli Toplantılarına Katılımı Ve Öğrencilerin Başarısı (Tahir Merzeci İlköğretim Okulu Örneği), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ÖZEKE KOCABAŞ, E. (2006). "Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünyada Ve Türkiye'deki Çalışmalar", Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3 (26): 143-153.

ÖZYÜREK, M. (1983). Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkililiği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

SALICI-AHİOĞLU, Ş. (2006). Öğretmen Ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

SHORES, E. F. (1998). A Call to Action: Family Involvement as a Critical Component of Teacher Education Programs, South Eastern Regional Vision for Education, Tallahassee, FL.

ŞAHİN, H. (2018). Eğitim Sürecine Veli Katılımının Bir Boyutu Olan Öğrenmeyi Destekleyici Ev Ortamının Veli Toplantılarında Yer Alma Durumunun İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

TORAN, M. ve ÖZGEN, Z. (2018). "Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, Ne Yapıyor?", Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6 (3): 229-245.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Kaynaştırma Eğitime İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Görüşleri

Kübra ASLAN

Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Murat KURT

Amasya Üniversitesi

Özet:Günümüzde kaynaştırma eğitime ihtiyaç duyan öğrenci sayısının artması ile bu konuda yapılan araştırma sayısı da artmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde başarılı olabilmek için eğitimi yürüten öğretmenin, eğitimi alan öğrencinin ve diğer öğrencilerin işbirliği içinde olması gerekir. Bu çalışmada kaynaştırma eğitimi verilen sınıflardaki Fen Bilimleri öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinin ve normal öğrencilerin görüşlerini; öğrencilerin aynı sınıfta Fen eğitimi alırken yaşadığı olumlu ve olumsuz durumları belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Ağrı ilinde 6 Fen bilimleri öğretmeni, 9 kaynaştırma öğrencisi ve normal zekâya sahip 9 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen, öğrenci ve kaynaştırma öğrencileri için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmada görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış, tema ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda sorunlar yaşadığı, kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin bir kısmı kaynaştırma öğrencilerinin ayrı sınıfta eğitim alması yönünde görüş bildirirken bir kısmı birlikte öğrenim görmek istediklerini belirtmişlerdir. Kaynaştırma öğrencileri ise genel olarak Fen derslerinde zorlandıklarını ve arkadaşlarıyla birlikte eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda Fen bilimleri dersinde uygulanan kaynaştırma eğitiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, Fen Bilimleri öğretmeni, Kaynaştırma öğrencileri, Normal zekâ düzeyine sahip öğrenci.

Science Education Teachers And Students' Opinion On Inclusive Education

Abstract:Today the number of students who need inclusive education increases and the number of researches increases in parallel to this need. The teachers who give inclusive education, the students who receive such an education and the other students should cooperate together to reach the success in inclusive education. This study was designed to get the opinions of the science teachers, the students receiving inclusive education and normal students on inclusive education and to find out positive and negative challenges that they experience during that kind of education. In the study, special case study design which is one of the methods of qualitative method was used. The study group consists of 6 science teachers working in schools in Ağrı, 9 students receiving inclusive education and 9 students with normal intelligence in 2018-2019 academic year.

*Bu çalışma Kübra ASLAN'ın Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Quasi- structured interview form for teachers, students and students receiving inclusive education was used to collect the necessary data. Content analysis was used to analyse the obtained data and then themes and codes were formed. At the end of the research it has been seen that the teachers have experienced some problems about preparing BEP, they have had insufficient knowledge about inclusive education, and they have claimed that they have had overcrowded classrooms. Some of the normal students said that they were happy to receive education with the students who need inclusive education in the same class whereas some of them quite unhappy. The students receiving inclusive education claimed that they experienced great problems in science and were happy to get education with the other classmates. Depending on the obtained data, some suggestions were made about the needs of the teachers who give inclusive education and the students receiving such an education.

Key Words: Inclusive education, Science teachers, Students inclusive education, Students with normal intelligence.

1. Giriş

Fen bilimleri bireylerin yaşam becerilerini kullanmasını sağlayan, toplumsal sorunların çözümüne katkıda bulunan, bireyde doğada olup biten olaylara karşı ilgi uyandıran bir dal olduğundan her birey için fen eğitimi gereklidir (Demir,2014). Fen öğretimi özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerine katkı sağlar (Sönmez Kartal, 2017). Fen bilimleri soyut, alışılmışın dışında, zor kavramlar içerdiğinden özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler bu dersi güçlüklerle algılar (Sazak Pınar ve Merdan, 2016). Ülkemizde uygulanan eğitim sisteminde öğrenci merkezli eğitim anlayışı hakimdir ve bu doğrultuda hazırlanan programlardan özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler de yararlanmaktadır (Özyürek, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı'na göre özel eğitim ihtiyacı olan birey, "çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi" ifade etmektedir (MEB, 2006). Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, engel türlerine ve engel düzeylerine göre birbirlerinden farklılık gösterirler. Bu farklılıklar; zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel alanlar ve iletişim alanlarında olabilir. (Cavkaytar, 2015). Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sayısı oldukça fazladır ve bu bireylerin nitelikli eğitim alması hem toplumun hem de öğretmenlerin görevidir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri, ihtiyaçlarına uygun yöntem, teknik, materyal ve ortam ile eğitim almaları ve yeterli eğitim süresinden yararlanmaları sağlanarak bu öğrenciler için nitelikli bir eğitim verilebilmektedir (Ataman, 2012).

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla çeşitli yetersizlik alanları için Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı ilkökul, ortaokul, mesleki eğitim okulları açılmıştır. Ayrıca genel eğitim okullarında ve özel eğitim okullarında destek eğitim odaları da açılabilir.

Yapılan istatistiklerde Türkiye'de özel eğitimden yararlanan öğrencilerin çoğunluğunun kaynaştırma öğrencisi olduğu belirlenmiştir (Çitil,2013).

İnsan hakları, demokrasi alanlarındaki gelişmeler ve dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliği düşünceleri ile kaynaştırma eğitimi önem kazanmaktadır (Özdemir, 2008).

Bu yüzden kaynaştırma eğitiminin amacı özel gereksinimi olan bireylerin yetenekleri doğrultusunda akranları ile birlikte eğitilmesinin sağlanmasıdır (Güzel, 2014). Dolayısıyla kaynaştırma eğitimi planlanırken özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçları ve eğitim performansları dikkate alınmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). İlgili programlar temel alınarak öğrencilerin ihtiyaçları ve gelişimleri doğrultusunda bir BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) hazırlanmaktadır (MEB, 2006).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma eğitimi verilen sınıflardaki Fen Bilimleri öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinin ve normal öğrencilerin görüşlerini; öğrencilerin aynı sınıfta Fen Eğitimi alırken yaşadığı olumlu ve olumsuz durumları belirlemektir.

1.2. Problem Cümlesi

Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda fen öğretimine yönelik; fen bilimleri öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerinin ve normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin görüşleri nasıldır?

1.2.1. Alt problemler

- 1.Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi almaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2.Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik BEP hazırlaması konusundaki görüşleri nelerdir?
- 3.Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf ortamında kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptığı değişiklikler nelerdir?
- 4.Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik fen öğretimi konusundaki görüşleri nelerdir?
- 5.Fen bilimleri öğretmenin kaynaştırma öğrencileri için kullandığı yöntem ve teknikler nelerdir?
- 6.Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim sırasında kaynaştırma öğrencileri ile karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 7.Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ve normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin bir arada eğitim almalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 8.Normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi ile aynı sınıfta eğitim alma konusundaki görüşleri nelerdir?
- 9.Normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine nasıl bir fen eğitimi verilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 10.Normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi ile birlikte eğitim almasında karşılaşılabileceği olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 11.Normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinin başarıların artırılması için müdür ve öğretmenlerin neler yapabileceği konusundaki görüşleri nelerdir?
- 12.Kaynaştırma öğrencilerinin derste fen öğretmenlerinin onlara yönelik farklı bir teknik kullanıp kullanmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 13.Kaynaştırma öğrencilerinin fen bilimleri dersinde zorlanmaları konusundaki görüşleri nelerdir?

- 14.Kaynaştırma öğrencilerinin verilen fen eğitiminin kendilerine uygun olup olmadığı konusundaki görüşleri nelerdir?
- 15.Kaynaştırma öğrencilerinin fen bilimleri dersini nasıl bir sınıfta almak istemelerine yönelik görüşleri nelerdir?

2.Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir konu hakkında derinlemesine bilgi toplamayı sağlar (Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Ağrı ilinde 6 Fen bilimleri öğretmenleri, 9 kaynaştırma öğrencisi ve normal zekâya sahip 9 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler ve öğretmenler ortaokul düzeyinde ve kaynaştırma eğitiminin yapıldığı sınıflardan seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen, öğrenci ve kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler konu hakkında önceden hazırlanmış sorularda görüşmenin akışına göre değişiklik yapma, soruları detaylı olarak açıklayabilme gibi imkânlar sunar (Çepni, 2009). Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen pilot çalışmaları yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Çalışmada görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbiri ile ilişkili veriler düzenlenir tema ve kavramlar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3.Bulgular

Bu bölümde Fen Bilimleri öğretmenleri, kaynaştırma öğrencileri ve normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin bulguları tablolar halinde verilmiştir.

3.1.Öğretmenler İle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik bir eğitim almalarına ilişkin görüşleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Eğitim Alma Durumları

	Açıklamalar	Frekans
Kaynaştırma Eğitimi	Üniversitede eğitim alanlar	5
	Herhangi bir eğitim almayanlar	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin 5 tanesinin üniversitede kaynaştırma eğitimi aldığı, 1 tanesinin ise herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir. Öğretmen 4, öğretmen 5 ve öğretmen 6'nın görüşleri aşağıda verilmiştir. Ö4: "Sadece üniversitede eğitim bilimlerinde bir eğitim aldım. Fakat bu eğitim uygulama için yeterli değil." Ö5: "Kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadım." Ö6: "Doğrudan bir kaynaştırma eğitimi almadım. Sadece üniversitede eğitim bilimleri dersi kapsamında aldığımız bilgilerle ilerliyoruz şu an." Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik BEP hazırlama ve sınıf ortamını da yapılan değişikliklere ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik BEP Hazırlama ve Sınıf Ortamında Değişikliğe İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Açıklamalar	Frekans
BEP	Seviye	Öğrenci düzeyini dikkate alma	2
	İşbirliği	Rehberlik servisi	4
		Deneyimli öğretmen	1
	Müfredat	Müfredatı göz önünde bulundurma	1
	İnternet	İnternet ortamından yardım alma	3
	BEP hazırlamamak	Öğretmenin plan yapmaması	
Sınıf ortamındaki	Oturma düzeni	Öğrenciyi önde oturtma	2
Değişiklik	Materyal	Öğrenciye yönelik materyal kullanma	1
	Motivasyon	Öğrencinin teşvik edilmesi	3
	Yapmayanlar		2

Tablo 2 incelendiğinde BEP teması; seviye(2), işbirliği(5), müfredat(1),internet(3) gibi kodlardan oluşmuştur. Sınıf ortamındaki değişiklik teması ise; oturma düzeni (2), materyal (1), motivasyon (3), yapmayanlar (2) kodlarından oluşmuştur. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: "Evet, her sene rehber öğretmenin öncülüğünde ve internette bulunan Erbaa Ram sayfasından da yararlanarak planı yapıyorum. Planı yaparken öğrencinin gelişim düzeyini göz önünde bulunduruyorum. Öğrencinin dikkatinin dağılmasını önlemek için önde oturtuyorum. Derse katılımı için teşvik ediyorum."

Ö2: " Plan hazırlarken daha deneyimli hocalardan yararlanıyorum. Sınıf ortamında fazla bir değişiklik yapmıyorum dersi onun anlayacağı düzeyde anlatmaya çalışıyorum."

Ö3: " BEP planı hazırladım. Kavramlar soyutlaştıkça anlamakta zorlanıyor. BEP'İ hazırlarken Rehber öğretmenimiz bize bilgilendirme yaptı. BEP' te uzun süreli ve kısa süreli amaçlar doğrultusunda ben kazanımlar oluşturdum, öğrencime göre uyarlamalar yaptım. Sınavlarda onun için görsel öğeleri olan sınavlar yapıyorum."

Ö4: "Dönem başında rehber öğretmen ile beraber BEP planı hazırladık. Sınıflar kalabalık olduğu için pek bir değişiklik yapmıyorum."

Ö5: “ İnternetteki örnek planlardan yararlanıyorum. Bazı sayfalarda öğrencilerin özelliklerini girdiğinizde otomatik olarak hazırlanan planlar var oradan yararlanıyorum.

Bazen görevlendirme yapıyorum. Sınıf çok kalabalık olduğundan konu anlatımı esnasında bir şey yapmıyorum.”

Ö6: “BEP planı hazırlarken rehberlik servisinden yardım alıyorum. Genelde ön sıralara alıyorum”.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde verdikleri eğitim ve kullandıkları yöntem tekniklere ilişkin görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Verdikleri Eğitim ve Kullandıkları Yöntem Tekniklere İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Açıklamalar	Frekans
Yöntem ve Teknik	Anlatım	Düz anlatım ile dersi işlenmemeli	1
	İşbirlikli	Akranlarıyla iletişim halinde olma	1
	Rol oynama	Senaryo dâhilinde canlandırma	1
	Kullanmayanlar		1
Verdikleri Eğitim	Seviye	Öğrencinin seviyesine uygun olma	1
	Müfredat	Kazanımlar göz önünde bulundurulmalı	1
	Destek oda	Öğrenciye birebir eğitim verilmeli	2
	İlgi	Öğrencinin ilgisini göz önünde bulundurmak	3
	Materyal	Görsel materyallerden yararlanma	4
	İşlevsel	Günlük hayatta kullanabilecekleri	1

Tablo 3 incelendiğinde yöntem ve teknik teması; anlatım (1), iş birlikli(1), rol oynama (1), kullanılmayanlar (1) kodlarından oluşmuştur. Öğretmenlerin verdikleri eğitim teması ise; seviye (1), müfredat (1), destek oda (2), ilgi(3), materyal (4), işlevsel (1) kodlarından oluşmuştur. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Eğitim esnasında bu öğrenciler daha çok işe katarak, derse katarak işbirlikli eğitim verilmeli. Rol oynama etkinliği yaptığımda onu derse katıyorum. Özel bir materyal hazırlamıyorum.”

Ö2: “Bir tane olduğu için farklı bir yöntem ve teknik kullanmıyorum. Bu öğrencilere daha basit düzeyde ve görsel materyaller kullanılan bir eğitim verilmeli.”

Ö3: “Kaynaştırma öğrencilerine günlük hayatta karşılaşılabilecekleri konular verilmeli, yaparak yaşayarak öğrenebileceği ortamlar oluşturulmalı. Sınıf mevcudu çok kalabalık olduğu için ekstra bir yöntem teknik uygulayamıyorum. Konuya göre fırsat buldukça ilgilenmeye çalışıyorum her derste ilgilenemiyorum.”

Ö4: “Daha çok görsel içerikli bir eğitim verilmeli. Yöntem ve teknik çok fazla kullanamıyorum. Bazen özel çalışma kâğıtları veriyorum.”

Ö5: “Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi özel sınıflarda olmalı. Sınıf ortamında çok ilgilenilmiyor. Ağır olan konuları vermiyorum.”

Ö6: “Görsel içerikli eğitim verilmeli. Sınıf ortamında eğitimleri zor oluyor. Eğitimleri destek odalarda bireysel olarak olmalı. Bazen ilgisini çekecek çalışma kâğıtları veriyorum, ona özel ödevlendirme yapıyorum.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Açıklamalar	Frekans
Karşılaşılan sorunlar	Okuma- Yazma	Örencilerin okuma yazma bilmeme	1
	Sınıf mevcudu	Sınıfların kalabalık olması	2
	Sınav	Öğrenciye özel sınav yapılması	1
	Davranış	Derste agresif davranışlar sergileme	2
	İlgi	Derse karşı ilgisiz olma	2
	Sorun yok	Herhangi bir sorun olmama	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar teması; okuma yazma (1), sınıf mevcudu (2), sınav (1), davranış (2), ilgi (2), sorun yok (1) kodlarından oluşmuştur. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir. Ö1: “Derste bir sorunla karşılaşmadım. Bazen arkadaşları ona ayrı sınav sorusu hazırladığımda neden farklı olduğunu soruyorlar.”

Ö2: “Derste herhangi bir sorunla karşılaşmadım.”

Ö3: “Derste çok hareketli ve dersten çok çabuk sıkılıyor. Disiplinsiz davranışlar sergiliyor.”

Ö4: “Derste agresif davranışlar sergiliyor.”

Ö5: “Okuma yazmada sorunu var, geç yazıyor.”

Ö6: “Karşılaştığımız en büyük sorun sınıfın kalabalık olması ve bu tarz öğrencilerin dikkatinin çabuk dağılması birebir eğitimin mümkün olmaması.”

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerle birlikte fen dersini alması ile ilgili görüşleri tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerinin Normal Zekâ Düzeyine Sahip Öğrencilerle Birlikte Fen Dersini Alması İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	Açıklamalar	Frekans
Birlikte Eğitim	Özel Eğitim Öğretmeni	Uzmanların eğitim vermesi	1
	Fen Dersi	Fen bilimlerinin ağır bir ders olması	2
	Öğrenci Seviyesi	Hafif düzeyde yetersizliği varsa	2
	Sınıf Mevcudu	Sınıf kalabalık olmamalı	1
	Destek Oda	Birebir eğitim verilmeli	2

Tablo 5 incelendiğinde birlikte eğitim teması özel eğitim öğretmeni (1), fen dersi (2), öğrenci seviyesi (2), sınıf mevcudu (1), deste oda (2) kodlarından oluşmuştur. Bu konuya yönelik öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Öğrenci orta düzeyde kaynaştırma öğrencisi ise onun için olumlu bir gelişme olur. Diğer okullarda eğitim alması daha zor olur.”

Ö2: “Fen bilimleri dersinde öğrenmede zorluk yaşayabilir fakat arkadaşlarıyla olması olumlu bir gelişme olabilir.

Ö3: “Öğrenci düzeyine göre değişir. Hafif düzeyde ise farklı okulda değil normal akranlarıyla ders görmeli.”

Ö4: “Kalabalık sınıflarda kaynaştırma eğitimi zor oluyor. Daha sakın bir sınıf olsa birlikte öğrenme ile bir şeyler olabilir fakat sınıf kalabalık olunca çok fazla bir şey yapılamıyor. Fen dersi de ağır bir ders olduğundan öğrenci özellikle bazı konuları anlamakta zorlanıyor. Bu öğrencilere ayrı zaman ayırmak gerekiyor.”

Ö5: “Kaynaştırma öğrencileri için özel sınıf olmalı. Normal sınıflarda verilen eğitim onlar için yeterli değil.”

Ö6: “Aynı sınıfta eğitim uygun değil. Kaynaştırma öğrencileri genelde çekingen. Onlara birebir eğitim verilmeli.”

3.2. Normal Zekâ Seviyesine Sahip Öğrenci İle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi ile aynı sınıfta fen dersini alma ve birlikte eğitimin olumlu olumsuz etkileri ile ilgili görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Normal Zekâ Düzeyine Sahip Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencisi İle Aynı Sınıfta Fen Dersini Alma ve Birlikte Eğitimin Olumlu Olumsuz Etkileri İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	Frekans
Aynı Sınıfta Eğitim	Özel Sınıf	1
	Sosyalleşme	3
	Başarı	2
	Birlikte eğitim	3
Olumlu Olumsuz Etkisi	Olumlu etkisi vardır	2
	Olumlu etkisi yoktur	5
	Olumsuz davranış	1

Tablo 6 incelendiğinde aynı sınıfta eğitim teması özel sınıf (1), sosyalleşme (3), başarı (2), birlikte eğitim (3) kodlarından; birlikte eğitimin olumlu ve olumsuz teması ise olumlu etkisi vardır(2), olumlu etkisi yoktur(5) kodlarından oluşmuştur. Bu konuya yönelik öğrencilerden N4, N5, N6, N7, N8 ‘in görüşleri:

N4: “ Dersi onlarla beraber almak zor olmuyor. Onlar bize dost gibi çok yakın. Benimle dost oluyor benim kötü zamanımda bile yanımda.”

N5: “Bana bir zararı yok. Fen bilimleri dersi onları topluma kazandırır. Bize olumlu veya olumsuz bir etkisi yok fakat onlar için olumlu bir etkisi vardır.”

N6: “Bu durum onların elinde değil. Bu yüzden bana zararları yok. Bana artı veya eksisi yok.”

N7: “ Bana bir etkisi yok fakat dersler ona zor geliyordur. Derslerde bizden biraz geri olabilir. Sınıfta olmasının olumlu etkisi vardır.”

N8: “Bence onlar bizimle değil ayrı bir sınıfta özel öğretmenle ders almalı. Onlar için böylesi kolay olur. Bana olumlu veya olumsuz bir etkisi yok, onun için olumsuz olabilir.”

Normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencisine verilen fen eğitimi ve müdür öğretmenlerin başarıyı artırmak için yapması gerekenler ile ilgili görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Normal Zekâ Düzeyine Sahip Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencisine Verilen Fen Eğitimi ve Müdür Öğretmenlerin Başarıyı Artırmak İçin Yapması Gerekenler İle İlgili Görüşleri

Tema	Kod	Frekans
Verilen Fen Eğitimi	Ek süre	1
	Uzman Öğretmen	1
	Seviye	4
	Materyal	2
	Özel Sınıf	2
	Sınıf Mevcudu	1
Başarıyı Artırmak	Özel Sınıf	5
	Empati	2
	Özel anlatım	1
	Uzman Öğretmen	3
	Ek Süre	1
	Seviye	2

Tablo 7 incelendiğinde verilen fen eğitimi temasının ek süre(1), uzman öğretmen (1), seviye (4), materyal (2), özel sınıf (2), sınıf mevcudu (1) kodlarından oluştuğu; başarıyı artırmak temasının özel sınıf (5), empati (2), özel anlatım (1), uzman öğretmen (3), ek süre (1), seviye (2) kodlarından oluştuğu görülmektedir. Bu konuya yönelik öğrencilerden N2, N5, N7 ve N8’in görüşleri aşağıda verilmiştir.

N2: “Bizim konularımız onlara göre ağır, onlara daha basit anlatılmalı. Ayrı sınıfta eğitim görebilirler. Onlar için rehberlik servisi olsun, ayrı sınıfları ve ayrı öğretmenleri olsun.”

N5: “ Onlarla daha fazla ilgilenilmeli, dersler eğlenceli hale getirilmeli. Onlar ayrı sınıf açılabilir ve onlara özel test kitapları basılabilir.”

N7: “Dersler daha eğlenceli, kodlayacağı şekilde olabilir. Resim veya fotoğraf ile görsel olarak anlatılsın. Onlar gibi olanlar, aynı düzeydekiler bir sınıfta toplansın, derslerine uzman öğretmenler girsin.”

N8: “Ona özel fen eğitimi verilsin, uzman öğretmen gelsin. Onun için yeni sınıf açılsın ve daha fazla zaman verilsin.”

3.3. Kaynaştırma Öğrencisi İle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Kaynaştırma öğrencilerinin fen öğretmeninin kullandığı yöntem ve verdiği eğitiminin uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8. Kaynaştırma Öğrencilerinin Fen Öğretmeninin Kullandığı Yönteme ve Verdiği Eğitiminin Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Frekans
Yöntem	Kullanıyor	6
	Kullanmıyor	3
Eğitimin Uygunluğu	Uygun	8
	Uygun değil	1

Tablo 8 incelendiğinde yöntem teması kullanıyor(6) ve kullanmıyor (3) kodundan oluşmuştur. Verilen eğitimin uygunluğu teması ise uygun (8), uygun değil (1) kodundan oluşmuştur. Çalışmaya katılan kaynaştırma öğrencilerinin ifade edici dilleri çok iyi olmadığından görüşme sorularını kısa cümlelerle cevaplandırmışlardır. Bu bulguya ilişkin kaynaştırma öğrencileri K4 K6, K7'nin görüşleri aşağıdaki gibidir:

K4: “Özel çalışma yok. Evet. ”

K6: “Bana özel kâğıtlar veriyor. Evet uygun.”

K7: “Farklı kâğıt veriyor. Uygun. “

Kaynaştırma öğrencilerinin fen dersinin zorluğu ve fen dersini almak istediği sınıfa ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Kaynaştırma Öğrencilerinin Fen Dersinin Zorluğu ve Fen Dersini Almak İsteddiği Sınıfa İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Frekans
Fen Dersinin Zorluğu	Zorlanıyorum	5
	Zorlanmıyorum	4
Fen Sınıfı	Arkadaşlarım ile birlikte	5
	Özel Sınıf	4

Tablo 9 incelendiğinde Fen derslerinin zorluğu temasında; zorlanıyorum (5), zorlanmıyorum(4) kodları, Fen sınıfı temasında; arkadaşlarım ile birlikte (5), özel sınıf (4) kodları oluşturulmuştur. Kaynaştırma öğrencilerinden K4, K7, K8'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

K4: “ Yok zorlanmıyorum. Maket olan bir sınıf olsun.”

K7: “Hayır zorlanmıyorum. Güzel, sesi çıkmayan, bağırılmayan bir sınıf olsun.”

K8: “Evet zorlanıyorum. Arkadaşlarımı seviyorum başka sınıf olmasın.”

4.SONUÇ

- Yapılan çalışma sonucunda Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili aldıkları eğitimin sadece üniversitede görmüş oldukları eğitim olduğu ve bu eğitimin yeterli olmadığı belirlenmiştir.
- Fen bilimleri öğretmenlerinin BEP hazırlama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu planı hazırlarken rehberlik servisi ve internet ortamından yararlandıkları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı kaynaştırma öğrencisine gerekli desteği veremediği, öğrenci için yapılması gereken ek çalışmalarda yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin bir kısmının kaynaştırma öğrencisi ile sorun yaşamadığı bazıların ise disiplinsiz davranışlarla karşılaştığı belirlenmiştir.

- Normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerin genellikle kaynaştırma öğrencisi ile aynı sınıfta eğitime olumlu tutum sergiledikleri, bazı öğrencilerin ise kaynaştırma öğrencilerinin ayrı eğitim alması gerektiği fikrine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.
- Normal zekâ düzeyindeki öğrencileri kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde daha fazla zaman ayrılması, görsel materyallerden yararlanılması, bireysel sınıf oluşturulması yönünde fikir beyan etmişlerdir.
- Kaynaştırma öğrencilerinin bir kısmı öğretmenlerinin ders esnasında farklı bir eğitim uygulaması yapmadığı yönünde görüş belirtirken bir kısmı ise ona özel eğitim yapıldığından bahsetmiştir.
- Kaynaştırma öğrencileri çoğunlukla normal akranları ile beraber eğitim almak istediklerini ayrı bir sınıf istemediklerini belirtmişlerdir.

KAYNAKÇA

- ATAMAN, A. (2012). Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim, Vize Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- CAVKAYTAR, A. (2015). “Özel Eğitime Gerek Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim”, s. 3-27, (Ed.) DİKEN, İ.H., Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- ÇEPNİ, S. (2009). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Trabzon.
- ÇİTİL, M. (2013). Yasalar ve Özel Eğitim, Vize Yayıncılık, Ankara.
- DEMİR, S. (2014). “Etkili ve Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler”, (Ed.) YÜCESOY, Ş., Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri, Nobel Yayınları, Ankara.
- GÜZEL, N. (2014). Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (2006). “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”, [https://orgm.meb.gov-tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2006.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2006.pdf), 13.01.2019.
- ÖZDEMİR, N. (2008). Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- ÖZYÜREK, M. (2009). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri, Kök Yayıncılık, Ankara.
- SAZAK PINAR, E., ve MERDAN, F. (2016). “Grafik Düzenleyicilerin Otizmli Öğrencilere Fen Bilgisi Kavramlarının Öğretimindeki Etkililiği”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2016(1): 111-131.
- SÖNMEZ KARTAL, M. (2017). “Özel Eğitimde Fen Bilgisi Öğretimi ve Önemi”, s.3-20, (Ed.) TOPER KORKMAZ, Ö. ve SÖNMEZ KARTAL, M., Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilimler Öğretimi, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Azerbaycan'da Yenilenen İlkokul Öğretim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Maleyka JAFAROVA

Sakarya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya Üniversitesi

Özet: Azerbaycan'da ilkökul eğitiminin amacı, çocuklarda okuma, yazma ve hesaplama yeteneği oluşturmak, onlara insan, toplum ve tabiat hakkında ilk hayat bilgilerini kazandırmak, mantıksal düşünmeyi sağlamak, estetik ve sanatsal özellikleri şekillendirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için 2006 yılından itibaren Azerbaycan'da yenilenen ilkökul öğretim programları uygulanmaktadır. Bu araştırmada, Azerbaycan'da yenilenen öğretim programlarına ilişkin ilkökul öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ile ulaşılan 18 ilkökul öğretmeninin görüşleri, 8 açık uçlu soru ile belirlenmiştir. Bu sorular kapsamında, öğretmenlerin, yenilenen programlarla ilgili düşünceleri, programların öğrencilere uygunluğu, programda önerilen öğrenme-öğretme yöntem ve stratejileri, değerlendirme yöntemleri, ders kitapları ve materyallerine yönelik görüşleri, programların uygulanmasında yaşadıkları sorunlar ve programların değişmesi gereken yönlerine ilişkin düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yenilenen ilkökul programlarının olumsuz yönlerini vurgulayan öğretmenlerin sayısı programları olumlu olarak değerlendiren öğretmenlerden daha fazla olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan eğitim sistemi, ilkökul eğitimi, ilkökul öğretim programları, ilkökul öğretmeni.

Teachers' Opinions On Renewed Primary School Curriculums In Azerbaijan

Abstract: The aim of the primary school education in Azerbaijan is to improve children's literacy and calculation skills, gain the basic information about human, society and nature, providing logical thinking, forming esthetic and artistic characteristics. To reach the aim renewed curriculums have been practiced in Azerbaijan since 2006. In this research, detecting the primary school teachers' opinions is aimed. The research was done with semi-structured interview form, which is one of the qualitative research methods. By means of convenient sampling, which is one of the purposeful sampling methods, 18 primary school teachers' opinions were determined with 8 open ended questions. Within the scope of these questions, teachers' opinions on renewed curriculums, appropriateness of the curriculums for students, the suggested teaching learning methods and strategies of the curriculums, assessment methods, opinions on course books and materials, problems of applying the curriculums and the opinions on the aspects that should be changed were tried to be detected. The data was analyzed with descriptive analyze method. According to research results the number of the teachers who emphasize the negative aspects of the curriculums is more than the teachers who emphasize the positive aspects of the curriculums.

Keywords: Azerbaijan education system, primary school education, primary school curriculums, primary school teacher.

1. GİRİŞ

Bütün ülkelerde olduğu gibi Azerbaycan'da da reformların yaşandığı ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde bireylerin bu değişim sürecine adapte olmaları önemli görülmektedir. Bunu gerçekleştirmenin hızlı ve kalıcı çözümü, sağlam ve verimli bir eğitimden geçmektedir. Azerbaycan'ın, 1991 yılında bağımsızlığını ilan etmesiyle birlikte ülkede her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de birçok reform gerçekleştirilmiştir.

Eğitim programları ile ilgili yapılan reformlar içinde Azerbaycan Eğitim Bakanlığının 30.10.2006 tarihli 233 nolu kararı ile onaylanan Milli Kurikulum/eğitim programları eğitim sisteminde yerini almıştır. Bununla birlikte Eğitim Bakanlığının 23.02.2007 tarihli, 923 nolu kararı ile devletin Azerbaycan ve diğer dillerde eğitim veren genel eğitim okullarının 1-4. sınıfları için yeni fen eğitim programları ve eğitim planları hazırlanmıştır (İsgəndərov, 2008). 2008-2009 eğitim öğretim yılında da genel eğitim okullarının 1. sınıfları yeni eğitim programlarıyla eğitime başlamışlardır (Mərdanov, 2008).

Azerbaycan'da eğitim, iki kademededen oluşan okul öncesi eğitim (anaokulu ve kreşleri), üç kademededen oluşan genel orta eğitim (ilkokul, ortaokul, lise), iki kademededen oluşan meslek ihtisas eğitimi (teknik-meslek eğitimi, orta ihtisas eğitimi), üç kademededen oluşan yüksek eğitim (lisans, yüksek lisans ve doktora) olarak gerçekleştirilmektedir (Çelikçi, 2013: 50).

İlkokul eğitiminin amacı çocuklarda okuma, yazma, hesaplama gibi yetenekleri geliştirmek; insan ve toplum bilincinin yanı sıra pozitif bilim-lerin de temelini atmak (Kolıkpınar, 2017: 106). Eğitim süresi 4 yıl olan iptidai eğitim (ilkokul) 6-10 yaş gruplarını kapsar. Bu kademe zorunlu eğitim kademesindendir (Okutan, 1996). 2006 yılında yenilenen ilkokul öğretim programları, öğrenci odaklı olup, amacı sonuç öngörülülüğü olarak vurgulanmıştır. Sonuç öngörülülükte öğrencilerin bilgi ve faaliyetleri örneğin, anlama, tasvir etme, tahlil etme, tatbik etme gibi bölümleri kapsamaktadır. Öğretim programlarının ilkeleri; (1) programın içeriği ve öğretim stratejilerinin dönemin ve toplumun taleplerine uygun olması, (2) öğretim amaçlarının (standartların) önceden belirlenmesi ve uygulamada öğrenci başarılarının onlara göre yönlendirilmesi, (3) öğrencilerin gelişim özellikleri, talepleri, ilgi alanları ve eğilimlerinin daima odak noktasında tutulması, (4) tüm öğrencilerin kendi bilişsel potansiyelini kullanmak, şahsi yeteneklerini geliştirmek için gerekli öğrenme ortamlarının oluşturulması, (5) öğrencilerde eğitim alanının idraki, iletişim ve psikomotor becerileri sayesinde hayati beceri ve yetenekleri geliştirmekle onlarda milli ve evrensel değerlerin oluşturulması, (6) gelişmiş ülkelerdeki gibi yeni pedagojik teknolojilerin kullanılması, (7) eğitimin içerik ve bileşenlerinin birbiri ile ve hayatla sistemli şekilde ilişkilendirilmesi ve (8) eğitim alanlarında başarı seviyesini belirleyen değerlendirme standartlarının oluşturulması şeklindedir. Bu ilkeleri gerçekleştirmek için eğitim programı reformunda programlarda, yeni içerik, öğretim stratejileri ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi sistemi hazırlanmış ve milli eğitim okullarında uygulanmaya başlanmıştır (Mehrabov, 2009).

Programlarda önerilen öğretim yöntemlerinde işbirliğine dayalı yaklaşım ağır basmaktadır. Öğrencilerin birlikte çalışma ve iletişim kurma becerilerini geliştiren mantıklı düşünme ve sorumluluk duygusunu kazandıran yöntemler olarak, kolektifle (tüm sınıfla) iş, gruplarla (küçük kolektifle) iş ve cütlerle (çift çalışması) iş önerilmektedir.

Ferdi (bireysel) iş ise öğrencilerin kendi faaliyetini izlemek, potansiyel olanaklarını tespit etmek ve geliştirmek ile onların serbest düşünmesini sağlamak üzere önerilen bireysel çalışmalardır. Öğretim teknikleri olarak Akvaryum, Bibö, Klaster, Karusel, Beyin Hamlesi, Ven Diagramı, Zigzag örnek olarak verilebilir. Akvaryum tekniğinin amacı öğrencilerin tartışma alışkanlıklarını geliştirmektir. İki şekilde uygulanan bu teknikte genel olarak oluşturulan gruplar bir konu üzerinde kanıtlarla bilgi sunar ve diğer grupların düşüncelerini çürütmeye çalışarak tartışılır. Karusel’de dersten önce büyük beyaz kâğıtlara konuya dair sorular yazılır. Öğretmen gruplara birbirinden farklı soruların olduğu bir kâğıt verir. Grup üyeleri soruyu okur ve bir cevap yazar. Kâğıtlar saat yönünde öğretmenin yardımıyla gruplara ulaştırılır. Kâğıtlar tüm gruplardan geçerek en son kendi grubuna geri döner. Öğretmen bu kâğıtları yazı tahtasına yapıştırır ve tüm sınıf cevapları tartışır. Beyin hamlesi (beyin fırtınası) öğrencilere yeni konuya dair ilgi uyandırma, aynı zamanda onların neyi iyi (veya kötü) bildiklerini ortaya çıkarma amacı ile kullanılmaktadır. Ven diagramı eşya ve olayları kıyaslayabilme, onların benzer veya farklı özelliklerini belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Zigzag, metnin içeriğinin kısa sürede öğrenciler tarafından benimsenmesine imkan sağlar. Öğrenciler 4 kişilik gruplara bölünür (esas grup). Gruptaki öğrenciler yeniden numaralandırılır, her gruptaki aynı rakamlı öğrencilerden yeni grup (eksper grup) oluşturulur. Öğretilecek metin, grupların sayısı kadar parçalara bölünür ve eksper gruplarına verilir. Eksper grupları onlara verilen parçayı okumalı, içeriğini kavramalı ve kendi eski grubuna dönerek öğrendiği bölümü onlara anlatmalıdır. Öğretmen bilgilerin doğruluğundan emin olmak için sorular sorabilir. BiBö (Biliyoruz/ Bilmek İstiyoruz /Öğrendik), tekniğinde öğretmen problemi söyler ve tahtaya 3 sütunlu bir tablo çizer.

Öğrenciler problemle ilgili bildiklerini dile getirir ve cevapları “biliyoruz” sütununa yazar. Konuyla ilgili bilmek istediklerini ikinci sütuna yazarlar. Dersin sonunda tabloda yazılanlar incelenir ve öğrendikleri konuları son sütuna yazarlar (Əhmədov, 2009).

Programlarda yer alan değerlendirme sistemi tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Tanılayıcı değerlendirmede öğrenci ünitenin başında öğretmenin belirlediği kriterlere uygun, gerekli puan çerçevesinde kendini değerlendirir. Aynı zamanda öğretmen de aynı kriterlere göre öğrenciyi değerlendirmektedir. Biçimlendirici değerlendirme, günlük ders sürecinde uygulanan bir işlemdir. Eğitim süresi boyunca öğrencinin çalışmaları takip edilir. Bu gözlemler sayesinde öğrencinin zayıf ve güçlü tarafları ortaya çıkar, ihtiyaçları öğrenilir, başarısızlıkların sebepleri belirlenir, eğitim kalitesinin yükselmesi için gerekli önlemler alınır.

Düzyer belirleyici değerlendirmede ise öğrencilerin belirli bir süre içerisinde elde ettikleri toplam başarı oranı belirlenmektedir. Her 6 haftadan geç olmaksızın işlenen konular üzerinde öğretmenler tarafından hazırlanmış test ve standart prosedürler vasıtasıyla öğrencilerin başarıları ölçülür. Aynı zamanda ara dönem ve yılın sonunda da son değerlendirme yapılır (Hacıyeva, 2008).

Programların güncellenmesi ile birçok yeniliğin okullarda uygulanması beklenmektedir. Bu bağlamda programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin programlarla ilgili görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, Azerbaycan'da yenilenen öğretim programlarına ilişkin ilkökul öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik Azerbaycan'daki ilkökul öğretmenlerinin; yenilenen programlara yönelik görüşleri nelerdir?, programların öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?, programların ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri nelerdir?, programlara uygun hazırlanan ders kitaplarına yönelik görüşleri nelerdir?, programların uygulanmasında yaşadıkları sorunlar nelerdir?, yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma, nitel yöntemlerden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları bir olayın/durumun ortaya çıkmasını sağlayan detayları belirlemek, bir olayla/durumla ilgili olası açıklamalar yapmak ve bir olayı/durumu değerlendirmek için araştırmalarda kullanılmaktadır (Büyükoztürk vd., 2010: 20).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen Azerbaycan'daki devlet okullarında görev yapan 18 ilkökul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı kadın öğretmendir. Öğretmenlerden 15'i lisans, 3'ü yüksek lisans mezunudur. Hizmet süresi 0-10 yıl arasında 4 öğretmen, 11-20 yıl arasında 10 öğretmen ve 21-30 yıl arasında 4 öğretmen bulunmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken konuyla ilgili literatür incelenmiş, araştırmanın amacına uygun olabilecek açık uçlu sorular hazırlanmış ve görüşme formu uzman görüşüne (n=3) sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre son şekli verilen sorular, Azericeye çevrilmiştir.

2014-2015 öğretim yılında araştırmacı tarafından Azerbaycan'da farklı ilkökullarda görev yapan öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlerle, uygun oldukları zaman dilimlerinde, görev yaptıkları okullarda yapılan görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Görüşme gerçekleştirilirken araştırmacı, öğretmenlerin verdikleri cevapları yazarak not almıştır. Görüşme sonunda öğretmenler yazılanları okumuş ve teyit etmiştir.

Görüşmelerden elde edilen Azerice veriler, önce Türkçe'ye çevrilmiştir ve araştırmacılar tarafından betimsel analiz yöntemi ile kategorilere ayrılmış, bu kategorilere uygun olan kodlar yazılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacılar tarafından bu işlemler önce ayrı ayrı yapılmıştır. Sonra kategoriler ve kodlar bir araya getirilerek birlikte incelenmiş, farklı olan kategori ve kodlarla ilgili veriler birlikte tekrar gözden geçirilmiş ve ortak karar alınarak kategori ve kodlara son şekli verilmiştir. Kategori ve kodlar araştırma soruları

çerçevesinde tablolar şeklinde sunulmuştur. Kodların yanına kodların elde edildiği görüşlerin hangi öğretmenlerin görüşü olduğunu göstermek için öğretmenler Ö1, Ö2, ... Ö18 şeklinde gösterilmiştir. Bununla birlikte görüş sıklığını belirtmek için frekans sayıları da tabloda gösterilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden birebir alıntılar, ilgili tablonun altında örnek olarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

Azerbaycan'da yenilenen ilkökul öğretim programlarına yönelik ilkökul öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği araştırmada elde edilen bulgular aşağıda tablolar şeklinde sunulmuştur. Tablo 1'de yenilenen programa ilişkin öğretmenlerin görüşleri gösterilmiştir.

Tablo 1. İlkokul Öğretmenlerinin Yenilenen Programa Yönelik Görüşleri

Tema/Kategori	Kodlar	f
Programın Üstün Yönleri	Konular öğrencilerin seviyesine uygun (Ö1, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18)	7
	İlgi çekici (Ö6, Ö13)	2
	Öğrencilerin daha donanımlı olmasını sağlıyor (Ö1)	1
	Sade hazırlanmış (Ö1)	1
	İnteraktif eğitime yönlendiriyor (Ö15)	1
	Öğrencilerin gelişim özelliklerin uygun (Ö18)	1
Programın Zayıf Yönleri	Program öğrencilerin seviyesinin üstünde kalıyor (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17)	12
	Programı uygulamak zor (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö15)	9
	Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değil (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13)	8
	Zaman yetmiyor (Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	8
	Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun değil (Ö3, Ö5, Ö10, Ö13, Ö17)	5
	Programda eksik konular var (Ö12, Ö16, Ö17)	3
	Milli manevi değerler programda yetersiz (Ö1, Ö14)	2
	Öğretmenin programa adapte olması zor (Ö4)	1

Tablo 1'e göre öğretmenlerin yenilenen programlara ilişkin görüşleri "programın üstün yönleri" ve "programın zayıf yönleri" şeklinde kategorize edilmiştir. Programın üstün yönleri ile ilgili görüşler, programlardaki konular öğrencilerin seviyesine uygun (f=7), ilgi çekici (f=2), program öğrencilerin daha donanımlı olmasını sağlıyor (f=1), sade hazırlanmış (f=1), interaktif eğitime yönlendiriyor (f=1) ve öğrencilerin gelişim özelliklerin uygun (f=1) şeklindedir. Programın zayıf yönleri ile ilgili görüşler, program öğrencilerin seviyesinin üstünde kalıyor (f=12), programı uygulamak zor (f=9), öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değil (f=8), zaman yetmiyor (f=8), öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun değil (f=5), programda eksik konular var (f=3), milli manevi değerler programda yetersiz (f=2) ve öğretmenin programa adapte olması zor (f=1) şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Yenilenen program sade ve öğrencilere göre olmuş memnunun" (Ö8).

"Programların öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum ancak dersler için ayrılan saatler az geliyor." (Ö12).

"Zor bir program bence, öğrencilerin seviyesine göre değil. Öğrencilere konular ağır geliyor. Bazı derslerin programlarında eksik konular olduğunu düşünüyorum." (Ö17).

Yenilenen programların öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğretmenlerin görüşleri tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul Öğretmenlerinin Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Görüşleri

Tema/Kategori	Kodlar	f
Olumlu	Farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına imkan sağlıyor (Ö1, Ö7, Ö14, Ö16, Ö17)	5
	Öğrenciler açısından ilgi çekici yöntemler yer alıyor (Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14)	5
	Öğrencileri düşünmeye yönlendiren yöntemler var (Ö6, Ö13, Ö15, Ö18)	4
	Bazı yöntemlerde teknoloji kullanımına da yer verilmiş (Ö7, Ö11, Ö12, Ö15)	4
	Öğrencileri sınıfta aktif hale getiren yöntemler var (Ö13, Ö15)	2
	Öğrencilerin seviyesine uygun yöntemler bulunuyor (Ö2)	1
Tercih Edilen Yöntemler	Grup çalışması (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö18)	10
	Ven diagramı (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö17)	8
	BiBo (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16)	8
	Beyin fırtınası (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18)	8
	Klaster (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö14, Ö18)	7
	Karusel (Ö1, Ö6, Ö12, Ö15, Ö17)	5
	Zikzak (Ö5, Ö7, Ö12, Ö17)	4
	Düz anlatım (Ö8, Ö9)	2
	Yöntemlerin uygulanması için materyaller eksik (Ö2, Ö7, Ö17)	3
Olumsuz	Uygun öğrenme ortamı oluşturulmuyor (Ö7, Ö17)	2

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin programların öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri “olumlu”, “tercih edilen yöntemler” ve “olumsuz” şeklinde kategorize edilmiştir. Öğretmenlerin olumlu görüşleri, öğrenme-öğretme süreci farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına imkan sağlıyor (f=5), öğrenciler açısından ilgi çekici yöntemler yer alıyor (f=5), öğrencileri düşünmeye yönlendiren yöntemler var (f=4), bazı yöntemlerde teknoloji kullanımına da yer verilmiş (f=4), öğrencileri sınıfta aktif hale getiren yöntemler var (f=2) ve öğrencilerin seviyesine uygun yöntemler bulunuyor (f=1) şeklindedir. Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemlere ilişkin görüşleri, grup çalışması (f=10), ven diagramı (f=8), BiBo (f=8), beyin fırtınası (f=8), klaster (f=7), karusel (f=5), zikzak (f=4) ve düz anlatım (f=2) şeklindedir. Öğretmenlerin olumsuz görüşleri ise yöntemlerin uygulanması için materyaller eksik (f=3) ve uygun öğrenme ortamı oluşturulmuyor (f=2) şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Programlar birçok yöntemin uygulanmasına ve bu yöntemlerin uygulanmasında teknolojinin kullanılmasına imkan sağlıyor. Bu yönden iyi. Ama materyaller eksik olduğu için her yöntemi sınıfta uygulayamıyorum, etkinlikleri yapamıyoruz maalesef. Benim en çok kullandığım yöntemler grup çalışması ve zikzak. Çünkü bu yöntemlerle öğrenciler birlikte çalışıyor ve dersten daha çok zevk alıyorlar bana göre.” (Ö7)

“Yöntemler teknoloji kullanımını destekliyor ve bu yöntemler ve teknoloji öğrencilerin derslere ilgisini artırıyor bu da bizim çok işimize yarıyor. Ben daha çok grup çalışması ve BiBo yöntemlerinden yararlanıyorum.” (Ö11) Programların ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmenlerin görüşleri tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. İlkokul Öğretmenlerinin Programın Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Görüşleri

Tema/Kategori	Kodlar	f
Tercih Edilen Yöntemler	Her bölüm sonunda öğrenci başarılarını belirliyorum (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö14, Ö18)	8
	Geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum (Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16)	6
	Dönem sonundaki puanlama için ödev, test, sözlü vb. notlarını değerlendiriyorum (Ö1, Ö2, Ö8, Ö12, Ö14, Ö18)	6
	Günlük değerlendirme yapıyorum (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö18)	6
	Bireysel gelişimlerin gözlemleyerek değerlendirme yapıyorum (Ö1, Ö2, Ö18)	3
	Konu öncesi hazırlanışlıklarını ölçüyorum (Ö18)	1
Öneriler	Puanlama yazıyla/cümleyle değil rakamla yazılmalı (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17)	10
	Ölçme kriterleri belirlenmeli (Ö15)	1
	Programda yer alan sorular daha iyi hazırlanmalı (Ö9)	1
	Notlar her gün öğrenci defterine/kitabına yazılmalı (Ö10)	1

Tablo 3'e göre öğretmenlerin programların ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri, "tercih edilen yöntemler" ve "öneriler" şeklinde kategorize edilmiştir. Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemlere ilişkin görüşleri, her bölüm sonunda öğrenci başarılarını belirliyorum (f=8), geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum (f=6), dönem sonundaki puanlama için ödev, test, sözlü vb. notlarını değerlendiriyorum (f=6), günlük değerlendirme yapıyorum (f=6), öğrencilerin bireysel gelişimlerini gözlemleyerek değerlendirme yapıyorum (f=3) ve konu öncesi hazırlanışluklarını ölçüyorum (f=1) şeklindedir. Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili önerilerine ilişkin görüşleri, puanlama yazıyla/cümleyle değil rakamla yazılmalı (f=10), ölçme kriterleri belirlenmeli (f=1), programda yer alan sorular daha iyi hazırlanmalı (f=1) ve notlar her gün öğrenci defterine/kitabına yazılmalı (f=1) şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

"Programdaki değerlendirme sistemini beğeniyorum. Öğrencileri her gün izliyorum ve konuların bitiminde de ne kadar öğrenip öğrenmediklerini belirlemeye çalışıyorum. Bence değerlendirmede tek sorun bunun yazıyla yazılmasıdır. Rakamla yazılırsa daha iyi olur." (Ö4)

"Programda önerilen değerlendirme yöntemlerini uygulamaya çalışıyorum. Bu yöntemleri çok iyi buluyorum. Öğretimi tamamlıyor bence. Öğrenci başarısının puanlanması için konu öncesinde, günlük olarak, bölüm sonunda, dönem sonunda değerlendirme yapıyorum. Ayrıca bireysel gelişimlerini de izlemeye çalışıyorum. Dönem sonunda yaptığım değerlendirmelerde öğrencilerin yaptığı bütün çalışmaları göz önünde bulunduruyorum." (Ö18)

Programlara uygun hazırlanan ders kitaplarına yönelik öğretmenlerin görüşleri tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokul Öğretmenlerinin Programlara Uygun Hazırlanan Ders Kitaplarına Yönelik Görüşleri

Tema/Kategori	Kodlar	f
Olumlu	Ders kitapları programlara uygun ve yeterli (Ö1, Ö3, Ö4)	3
	Kitapların dizaynı ilgi çekici (Ö3, Ö12)	2
	Görsel öğeler yerinde kullanılmış (Ö3, Ö4)	2
	Test ve ödevlere geniş yer verilmesi iyi (Ö3, Ö4)	2
	Etkinlik örnekleri yeterli (Ö7)	1
Olumsuz	Bazı konular öğrencilere zor geliyor (Ö1, Ö2, Ö5, Ö10, Ö13, Ö14, Ö18)	7
	Bazı derslerin kitaplarındaki içerikler eksik (Ö8, Ö9, Ö11, Ö16, Ö17)	5
	Gramere önem verilmemiş (Ö9, Ö13, Ö16)	3
	Eski ders kitaplarını tercih ediyorum (Ö6, Ö11)	2
	Konular birbiriyle ilişkili değil (Ö12)	1
	Etkinlikler eksik (Ö12)	1
	Gereksiz ödevlere yer verilmiş (Ö13)	1

Tablo 4'e göre öğretmenlerin programlara uygun hazırlanan ders kitaplarına yönelik görüşleri "olumlu" ve "olumsuz" şeklinde kategorize edilmiştir. Ders kitapları ile ilgili öğretmenlerin olumlu görüşleri, ders kitapları programlara uygun ve yeterli (f=3), kitapların dizaynı ilgi çekici (f=2), görsel öğeler yerinde kullanılmış (f=2), test ve ödevlere geniş yer verilmesi iyi (f=2) ve etkinlik örnekleri yeterli (f=1) şeklindedir. Öğretmenlerin olumsuz görüşleri, bazı konular öğrencilere zor geliyor (f=7), bazı derslerin kitaplarındaki içerikler eksik (f=5), gramere önem verilmemiş (f=3), eski ders kitaplarını tercih ediyorum (f=2), konular birbiriyle ilişkili değil (f=1), etkinlikler eksik (f=1) ve gereksiz ödevlere yer verilmiş (f=1) şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Ders kitaplarını beğeniyorum. Programa uygun hazırlanmış. Resimlerle renklendirilmiş bu yönüyle kitaplar öğrencilerin dikkatini çekiyor. Ayrıca kitaplarda testlere ve ödevlere geniş yer verilmesi iyi olmuş.” (Ö3)

“Ders kitaplarındaki konuları öğrencilere göre zor buluyorum. Ayrıca konularla alakasız gereksiz ödevlere yer verilmiş bence. Azerbaycan diliyle ilgili eksiklikler var gramer önemsenmemiş, gerektiği kadar kitaplarda yer almamış.” (Ö13)

Programların uygulanmasında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümü ile ilgili kendi önerilerine yönelik görüşleri tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokul Öğretmenlerinin Programın Uygulanmasında Yaşadıkları Sorunlara Ve Önerilerine Yönelik Görüşleri

Tema/Kategori	Kodlar	f
Sorunlar	Bazı konular ortaokul seviyesinin de üstünde kalıyor (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	14
	Uygulamada zaman yetmiyor (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	10
	Bazı derslerde içerik zayıf kalıyor (Ö8, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18)	6
	Öğrencilerin okulöncesi eğitimi almamış olmaları sınıfta seviye farklılığına neden oluyor (Ö1, Ö3, Ö10, Ö13, Ö17)	5
	Öğrencilerin ilgisini çekmeyen konu ve etkinlikler bulunuyor (Ö3, Ö4, Ö5, Ö13)	4
	Etkinliklere yeterince yer verilmiyor (Ö12, Ö14, Ö15, Ö16)	4
	Veliler bilgisiz ve ilgisiz olabiliyor (Ö6, Ö10, Ö11, Ö13)	4
	Materyaller eksik oluyor (Ö6, Ö7, Ö16, Ö17)	4
	Kalıcılık sağlamıyor (Ö9, Ö12)	2
	Sınıflar kalabalık (Ö1, Ö3)	2
	Daha çok soru çözmeye/teste yönlendiriyor (Ö12)	1
	Öğretmenin iş yükünü artırıyor (Ö9)	1
Öneriler	Öğrencilerin seviyesine uygun konular seçilmeli (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18)	12
	Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun programlar hazırlanmalı (Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17)	8
	Milli manevi değerler artırılmalı (Ö1, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18)	7
	İçerik zenginleştirilmeli (Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17)	7
	Etkinlikler artırılmalı (Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16)	5
	Geleneksel yöntemlerle yeni yöntemler birleştirilmeli (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö13)	5
	Öğrencileri motive eden programlar tasarlanmalı (Ö4, Ö5, Ö13, Ö15)	4
	Tüm çocuklar okul öncesi eğitime yönlendirilmeli (Ö1, Ö3, Ö10, Ö17)	4
	Programa uygun yeterli zaman ayarlanmalı (Ö4, Ö11, Ö12, Ö14)	4
	Veliler bilgilendirilmeli (Ö6, Ö10, Ö11, Ö13)	4
	Konular birbirleriyle ilişkilendirilmeli (Ö12, Ö17)	2
	Materyal eksiklikleri giderilmeli (Ö16, Ö17)	2
	Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalı (Ö1, Ö3)	2
	Öğretmenler kendilerini geliştirmeli (Ö9)	1

Tablo 5’e göre programların uygulanmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri, “sorunlar” ve “öneriler” şeklinde kategorize edilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri, bazı konular ortaokul seviyesinin de üstünde kalıyor (f=14), uygulamada zaman yetmiyor (f=10), bazı derslerde içerik zayıf kalıyor (f=6), öğrencilerin okulöncesi eğitimi almamış olmaları sınıfta seviye farklılığına neden oluyor (f=5), öğrencilerin ilgisini çekmeyen konu ve etkinlikler bulunuyor (f=4), etkinliklere yeterince yer verilmiyor (f=4), veliler bilgisiz ve ilgisiz olabiliyor (f=4), materyaller eksik oluyor (f=4), kalıcılık sağlamıyor (f=2), sınıflar kalabalık (f=2), daha çok soru çözmeye/teste yönlendiriyor (f=1) ve öğretmenin iş yükünü artırıyor (f=1) şeklindedir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla ilgili çözüm önerilerine ilişkin görüşleri, öğrencilerin seviyesine uygun konular seçilmeli (f=12), öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun programlar hazırlanmalı (f=8), milli manevi değerler artırılmalı (f=7), içerik zenginleştirilmeli (f=7), etkinlikler artırılmalı (f=5), geleneksel yöntemlerle yeni yöntemler birleştirilmeli (f=5), öğrencileri motive eden programlar tasarlanmalı (f=4), tüm çocuklar okul öncesi eğitime yönlendirilmeli (f=4), programa uygun yeterli zaman ayarlanmalı (f=4),

veliler bilgilendirilmeli (f=4), konular birbirleriyle ilişkilendirilmeli (f=2), materyal eksiklikleri giderilmeli (f=2), sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalı (f=2) ve öğretmenler kendilerini geliştirmeli (f=1) şeklindedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Öğrenciler ders konularını anlamada, soru çözmede zorluk çekiyorlar. Ortaokul öğrencileri için bile zor konular var. Zamanı da yettirmiyorum bazı konularda. Konular öğrencilerin yaşına uygun seçilmelidir. Aynı zamanda kavrama seviyesine uygun tasarlanmalıdır. Yani onların gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.” (Ö2)

“Problemlerden başlıcası konuların zor olması ve velilerin yeni program hakkında bilgisinin olmamasıdır. Veliler bilgilendirilmeli. Konular öğrencilere uygun hale getirilmelidir.” (Ö10)

“Bazı derslerin konuları gerçekten çok zor, öğrenciler daha bu konulara hazır değil bence. Hem zor konular var hem de eksik konular var bu durumu anlamış değilim. Etkinliklere de yeterince yer verilmemiş bence. Sınıfta dersi işlerken materyal bulmakta da zorlanıyorum. Öğrencilerin seviyesine göre konular seçilmeli. Konular artırılmalı ve etkinliklere daha fazla yer verilmeli bence ve tabi materyallerin de tamamlanması gerekiyor.” (Ö16)

4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Azerbaycan’da yenilenen ilkokul öğretim programlarına yönelik ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1- Araştırmada, programların zayıf yönlerini vurgulayan öğretmenler çoğunlukta olmuştur. Programların öğrenci seviyesinin üstünde kalması, programların uygulanmasının zor olması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmaması görüşleri ön plana çıkmıştır. Programın üstün yönlerinde ise konuların öğrenci seviyesine uygun ve ilgi çekici olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Mikayilova ve Kazımzade’nin (2016) Azerbaycan’da eğitim programı reformlarıyla öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yaptıkları araştırmada, uygulamaya konulan eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki yaşamlarına kısmen olumlu etkiler yaptığı, ihtiyaçlara tam olarak cevap vermediği ve belirsizliklerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Azerbaycan Eğitim Bakanlığı (2010) tarafından eğitimin temel problemleri konusunda hazırlanan programda, eğitim programlarında öğrencilerin yaşına, eğitim kurumlarının türlerine ve genel öğretim ilkelerine uygun konuların seçilmesi, öğrencilerin her yönden gelişimine yönelik (genel, teknik, mesleki vb.) programların hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır (Nazarov, 2010).

2- Programların öğrenme-öğretme sürecine yönelik olumlu görüşlerde, farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına imkan sağlaması ve bu yöntemlerin öğrencilerin ilgisini çektiği görüşleri ön plana çıkarken olumsuz görüşlerde ise yöntemlerin uygulanmasında materyal eksiklikleri olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemlerin başında grup çalışması gelmektedir. Bu sonuçlara benzer şekilde, Mikayilova ve Kazımzade (2016) tarafından yapılan araştırmada, yeni programlarla birlikte öğretmenlerin çoğunlukla işbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturma biçimini benimsedikleri ve bu konuda kendilerini mesleki olarak geliştirme

potansiyeline sahip oldukları belirlenmiştir. Mammadov'un (2008) araştırmasında, programların öğrenci merkezli *uygulanması için gerekli* materyallerin eksik olduğu vurgulanmış ve bu eksikliklerin giderilmesi için yeterli maddi kaynağın okullara ayrılması gerektiği belirtilmiştir.

3- Programların ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu, her bölüm sonunda öğrencileri değerlendirmeyi tercih ettiklerini belirtmiştir. Ölçme-değerlendirme ile ilgili önerilerde ise puanlanmanın yazıyla/cümleyle değil rakamla olması gerektiği ifade edilmiştir.

4- Programlara uygun hazırlanan ders kitapları ile ilgili olumlu görüş bildiren öğretmenler, ders kitaplarının programlara uygun ve yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda olumsuz görüş bildiren öğretmenler çoğunluktadır. Olumsuz görüşlerde, bazı konuların öğrencilere zor geldiği ve bazı derslerin kitaplarında içeriklerin eksik olduğu görüşleri ön plana çıkmıştır. Benzer şekilde, Mammadov (2008) tarafından yapılan araştırmada, bazı branşlar için ders kitaplarının yeniden güncellenmesi ve kitaplar yenilenirken sadece şekil olarak değil içeriğine de önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte Azerbaycan'da eğitimin temel problemleri konusunda hazırlanan programda da, kapsamlı eğitim içeriğinin oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (Nazarov, 2010).

5- Programların uygulanmasında yaşanan sorunlarla ilgili öğretmenlerin çoğunluğu, bazı konuların ortaokul seviyesinin de üstünde olması, uygulamada zamanın yetmemesi ve bazı derslerde içeriğin zayıf kalması görüşlerini ifade etmişlerdir. Çözüm önerileri ile ilgili öğretmenlerin çoğunluğu, programların öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanması, milli manevi değerlerin programlarda daha fazla yer alması ve içeriğin zenginleştirilmesi görüşlerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara benzer şekilde Mammadov'un (2008) araştırmasında Azerbaycan'da eğitimin kaliteli olması için programların, öğrencileri, günün şartlarına uygun bilgi, beceri, yetenek, tutum ve değerler olarak yetiştirecek şekilde revize edilmesi ve bununla birlikte şartlara uygun teknik altyapının okullarda oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Şiraz vd. nin (2017) hazırlamış oldukları Azerbaycan eğitim raporunda, ülkenin gelişmesi için eğitim sisteminde yer alan tüm araç-gereç ve materyallerin sürekli yenilenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Mikayilova (2018) araştırmasında, 2011 yılında matematik ve fen bilimleri alanında yapılan uluslararası sınavlarda (TIMSS) öğrencilerin yeterli düzeyde başarıya ulaşamadığı sonucunu programlar bazında değerlendirmek için eski-yeni ilkököl hayat bilgisi programlarını incelemiş, yeni programların da uluslararası standartlara uymada eksik olduğu ve öğrencilere uygun ve onların her alanda başarılarını sağlayacak uluslararası standartları hedefleyen programların olması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bir kısmı milli değerlerin programlarda daha fazla yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak İbrahimoglu ve Şan'ın (2018) vatandaşlık eğitimi açısından Azerbaycan eğitim programlarını inceledikleri araştırmada, programlarda, öğrencilerde milli kültürel öğelerin donatılmasına yönelik hedeflerin yer aldığı ve bununla birlikte evrensel değerlerin de dengeli bir biçimde programlarda geçtiği belirlenmiştir. Bu durum, programlarda yer alan bu hedeflerin öğretmenlere yeterli gelmediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre Azerbaycan'da uygulanan ilkököl programlarında tüm paydaşların görüşleri doğrultusunda program değerlendirme çalışmalarının yapılması ve bu bağlamda programların revize edilmesi önerilebilir. Bununla birlikte programların uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Daha fazla öğretmenin görüşlerini belirlemek adına büyük örneklem gruplarına yönelik nicel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- ÇELİKÇİ, O. (2013). "Türkiye Azerbaycan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir İnceleme" Bilim ve Kültür-Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi, 2, 40-57.
- ƏHMƏDOV, A. (2009). "2009/2010-cu Tədris ilində 1 Siniflərdə Dərs Deyəcək Müəllimlər Üçün Yeni Fənn Kurrikulumlarının Tətbiqi Üzrə Təlim Kursunun Materialları", Kurrikulum Elmi-Metodik Jurnal, 2, 35-70.
- HACIYEVA, T. (2008). "Yeni Qiymətləndirmə Sistemi: Formativ Qiymətləndirmə", Kurrikulum Elmi-Metodik Jurnal, 4, 54-61.
- İBRAHİMOĞLU, Z. ve ŞAN. S. (2018). "Azerbaycan Öğretim Programlarının Vatandaşlık Eğitimi Açısından İncelenmesi", Marmara Coğrafya Dergisi, 37, 70-78.
- İSGƏNDƏROV. İ. (2008). "Azərbaycan Respublikası'nın Təhsil Sistemində İslahatlar: Fəaliyyətlər, Nəticələr", Kurrikulum Elmi-Metodik Jurnal, 1, 11-20.
- KOLİKPİNAR, E. (2017). "Bağımsızlık Dönemi Azerbaycan Cumhuriyetinde Eğitim Ve Dil", Anasay, 1 (1): 101-115.
- MAMMADOV, J. (2008). Bağımsızlık Sonrası Azerbaycan Eğitim Sistemindeki Değişim ve Gelişmeler, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEHRABOV, A. (2009). "Şəxsiyyətyönlü Məzmunun Reallaşmasında Təhsilin Humanistləşdirilməsi və Humanitarlaşdırılmasının Rolü", Kurrikulum Elmi-Metodik Jurnal, 3, 7-12.
- MƏRDANOV, M. (2008). "Jurnal Haqqında", Kurrikulum Elmi-Metodik Jurnal, 1, 5-7.
- MIKAYILOVA, U. (2018). "Analysis of Comparative Study of the "Hayat bilgisi" Curriculum for Primary School Students", Azerbaijan Journal of Educational Studies, 2, 75-88.
- MIKAYILOVA, U. and KAZIMZADE, E. (2016). "Teachers as reflective learners: Teacher perception of professional development in the context of Azerbaijan's Curriculum Reform", Educational Studies, 2, 125-145.
- NAZAROV, A. M. (2010). "Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Azerbaycan Girişimleri Enstitüsü "Eğitimin Temel Problemleri" Konuyla İlgili Program (Ed. Rufat Latif Oğlu Huseynzade)", <http://anl.az/el/Kitab/Azf-258748.pdf>, 02.02.2019.
- OKUTAN, M. (1996). "Azerbaycan Eğitim Sistemi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 5 (5): 97-108.

ŞİRAZ, F., AZİZOV, B. ve DÖŞ, B. (2017). "Azerbaycan Eğitim Raporu 2017", (Bölüm Ed.) Duman, T., (Ed.) Bay, E., Türk Dünyasının Eğitim Sistemleri ve Sorunları Eğitim Raporu 2017, Pegem Akdemi Yayınları, Ankara.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Araç Gereç Kullanım Düzeyleri Ve Teknolojik Yenilikleri İzleme Eğilimleri

Doç. Dr. Murat KURT

Amasya üniversitesi

Gülsün KARSLI

Amasya üniversitesi

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU

Amasya üniversitesi

Prof. Dr. SEVİLAY KARAMUSTAFAOĞLU

Amasya üniversitesi

Öğr. Gör. A. Rasim AHİSHA

Amasya üniversitesi

Özet: Araştırma, Fen Bilimleri öğretmenlerinin deney araç gereçlerini kullanma düzeyleri ile bu araç gereçlerdeki teknolojik yenilikleri izleme eğilimlerinin incelemesini amaçlamaktadır. Literatürde Fen Bilimleri öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları araç gereç kullanımı düzeyleri ve teknolojik yenilikleri izleme eğilimlerine yönelik yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmüştür. Bu eksikliği gidermesi bakımından önemli olduğunu düşündüğümüz çalışma ile Fen Bilimleri öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına yönelik görüşlerini cinsiyet, mezuniyet branşı, mesleki kıdem ve hizmetçi eğitime katılma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ağrı il, ilçe ve köylerinde görev yapan Fen Bilimleri dersi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Öğretmenlere Web üzerinden ulaşılmış, veriler mobil anket yoluyla toplanmıştır.

Toplamda 97 Fen Bilimleri öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin laboratuvar çalışmaları ile teknoloji kullanma konusunda karşılaştıkları en büyük engellerin okullardaki donanım yetersizliği ve dersin öğretim programıyla belirlenen ders saati sürelerinin söz konusu çalışmaların yetememesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca deney yapmada dersliklerin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Buna ilaveten laboratuvar kullanımında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun laboratuvar ve eğitimde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli görseler de teknolojik yenilikleri takip konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Not: Bu araştırma Amasya Üniversitesi SEB-BAP-18-0175 nolu BAP projesi kapsamında desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Öğretimi, Araç-Gereç, Laboratuvar Kullanımı, Teknolojik Yenilikleri İzleme Eğilimi

Material Using Level of Science Teachers and Their Tendency Towards Observing Technological Innovations.

Abstract: This research aims to investigate the material using levels of science teachers and their tendency towards observing technological innovations in these materials. It has been seen that there haven't been sufficient number of researches in the literature about the material using levels of science teachers and their tendency observing technological innovations. This research is important to cover the lackness in this field. In this research, it is determined the opinions of the science teachers about using materials in their teaching sessions and whether it depicts any difference related to their gender, their field of graduation, experience in teaching and the in-service training that they received.

The research is a descriptive study in survey model. The study was carried on with the science teachers working in public schools in Ağrı and its towns in 2017–2018 academic years. The teachers were reached through Web site and the data was received through mobile questionnaire. Total 97 science teachers involved in the research. As a data collection tool, "The opinions of teachers using laboratory and laboratory circumstances" and "tendency towards observing technological innovation" scales were used.

At the end of the study, the most important problems of the science teachers about laboratory studies and using technology that they have encountered are the physical facilities of the schools and number of class hours in the curriculum. Moreover, they prefer classrooms to make the experiments. Also, most of the science teachers said that they were sufficient about using laboratory and using technology in education. However, they said that they needed in service training about following and observing the new technologies in teaching.

Keywords: Science Teaching, Materials, Using Laboratory, Tendency Towards Observing Technological Innovations

1.GİRİŞ

En etkili silahının bilgi ve bilgiyi kullanma olduğu kabul edilen bir dönemde, bilginin en iyi nasıl öğretileceği ve öğretilen bilginin nasıl kullanılacağı önemli konulardan biridir. Bireylerin Bilgiye ulaşma yollarını bilerek yetiştirmesi ancak derslerde etkin araç-gereç kullanımına bağlı olacaktır (Köseoğlu ve Soran, 2006).

Derslerde kalıcı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamlarının, öğrenciyi harekete geçirmesinin yanında, düşünmeye, sorgulamaya, araştırma yapmaya, bilgiyi kullanmaya, kendi ürettiği bilgiyi oluşturup kullanmaya, problem çözmeye, sorumluluk almaya yönlendiren materyallerle zenginleştirilmesi gerekir (Oruç ve Teymuroğlu, 2016).

Eğitimde hem kulağa hem de göze hitap eden teknolojik araçların kullanılması önemlidir. Çünkü grafikler, sözcükler sesler tek başlarına sınıfta aktiviteyi artırmada yeterli yaratmaz. Bunun yanı sıra derslerde araç gereç kullanımı eğitimin kalitesini artırır. Öğrencilere daha zengin içerikli yaşantılar kazandırır (Şimşek, 2002). Bilgiyi ezberlemek yerine kalıcı ve pratik öğrenme sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalarda deney yapmak fen bilimleri dersinde öğrencinin derse olan ilgi ve alakasını artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak yaptıkları deney ve uygulamalarda daha kalıcı öğrenme gerçekleşmiş ve akademik başarı artmıştır. Öğrencilerin bu deneyimleri bizzat edinmekten hoşlanması onların derslere olan ilgilerini artırmaktadır (Yavru ve Gürdal, 1998).

Önder (2007) çalışmasında fen bilimleri dersinde deney grubu ile laboratuvarında işlediğinde bu konulardaki akademik başarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fen bilimleri dersinde tüm duylara hitap etmenin oldukça önemli olduğunu vurgulamış, böylelikle derslerde hedef kazanımlara ulaşmanın kolaylaştığını belirtmiştir.

2.YÖNTEM

Çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu yöntemde bir evrende çok sayıda elemandan varlığında, evren hakkında bir değerlendirmeye varmak için evrenden veya ondan alınacak örnek üzerinde yapılan tarama modelidir (Karasar, 2012) .

2.1.Evren ve Örneklem

Söz konusu çalışma 2017–2018 Eğitim–Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ağrı il, ilçe ve köylerinde görev yapan Fen Bilimleri dersi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Öğretmenlere Web üzerinden ulaşılmış, ölçekten elde edilen veriler mobil anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya toplamda 97 Fen Bilimleri öğretmeni katılmıştır.

2.2.Veri Elde Edilmesi ve Analizi

Veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla cinsiyeti, ünvanı, hizmet süresi, mezun olunan yükseköğretim programı, eğitim seviyesi, dersine girdiği sınıf şubeleri, sınıfların öğrenci mevcutları, derslerinde araç gerek kullanım sıklıkları gibi seçmeli sorulardan oluşmuştur. Anketin ikinci bölümü öğretmenlerin deney yapma ve sıklığı, deneylerin yapıldığı yer gibi seçmeli sorulardan oluşmuştur. Anketin üçüncü bölümünde öğretmenlerin derslerinde deneylere daha sık yer verememe nedenlerinden uygun olanları seçmeleri istenmiştir. Anketin dördüncü bölümünde öğretmenlerin okullarında bilgisayar ve teknolojiyi kullanma düzeylerini belirlemek için sorulan sorulardan oluşmuştur. Anketin beşinci bölümünde öğretmenlerin daha önce katıldıkları hizmet içi eğitim programlarıyla, anketin altıncı bölümünde ise öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim programları ile ilgili cümlelerden uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Son olarak yedince bölümde ise öğretmenlerin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerini belirlemek için, seçeneklerden bir ya da birden fazlasını seçebilecekleri sorular yer almıştır.

Ölçekten elde edilen veriler mobil anket yoluyla toplanmıştır. Anket Google formlar üzerinden yapılmış ve elektronik olarak gerçekleştirilmiştir. Anketin analizlerinde betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde kullanılmıştır.

3.BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler neticesinde elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmaktadır.

3.1.1. Bölüm: Öğretmen Mesleki ve Kişisel Bilgileri

Bu alt bölümde, katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgileri belirlenmiştir. 2017–2018 Eğitim–Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ağrı il, ilçe

ve köylerinde görev yapan 97 adet Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin cinsiyeti, görev yaptığı okul türü, yaşı, hizmet süresi, mezun olunan yükseköğretim programı, eğitim seviyesi, unvanı, dersine girdiği sınıf şubeleri, sınıfların öğrenci mevcutları, derslerinde araç gerek kullanım sıklıkları gibi seçmeli sorulardan oluşmuştur.

Tablo 1 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Yüzde (%)
Kadın	%72,2
Erkek	%27,8

Tablo 1’de verilen bilgilere göre ankete katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde öğretmenlerin ağırlıklı kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 2 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş aralığı	20-29 yaş	30-39 yaş	40-49 yaş	50 yaş ve üstü
Yaş aralığı yüzdesi	%70,1	%29,9	% 0	% 0

Tablo 2’ye bakıldığında öğretmenlerin %100’nün 39 yaş ve altı olduğu görülmektedir. Bu durumun en büyük nedeni öğretmenlerin ilk atama ile doğuya gelen öğretmenlerden oluşmasıdır.

Tablo 3 Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları

Hizmet süreleri	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü
Süre yüzdesi	% 83,5	% 9,3	% 4,1	% 3,1	

Tablo 3’de verildiği üzere öğretmenlerin ağırlıklı yeni atanmış öğretmenler olduğu görülmektedir.

Tablo 1 Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul, Eğitim Seviyesi ve Görev Unvanına Göre Dağılımı

Mezun Olduğu okul		Eğitim seviyesi		Görev unvanı		
Eğitim fakültesi	Eğitim enstitüsü	Lisans	Yüksek lisans	Öğretmen	Sözleşmeli öğretmen	Ders Ücretli
% 99	% 1	% 95,9	% 4,1	% 54,6	%42,3	%3,1

Tablo 4’de verilen bilgilere göre neredeyse tamamı (% 99) eğitim fakültesi mezunu olup, sadece % 4’lük kısmı yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin % 54,6’sı kadrolu öğretmen iken % 42,3’ü sözleşmeli öğretmen olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Durumları

	Evet	Hayır
Eğitiminiz sırasında Eğitim Teknolojisi ya da eğitim araçları ile ilgili herhangi bir ders aldınız mı?	% 33	% 67
Eğitim Teknolojisi ya da eğitim araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya seminerine katıldınız mı?	%4,1	% 95,9
Daha önce laboratuvar çalışmalarına yönelik herhangi bir hizmet içi eğitime katılıp katıldınız mı?	% 5,2	% 94,8

Tablo 5’de görüldüğü üzere Öğretmenlerin % 67’si eğitim teknolojisi ya da eğitim araçları ile ilgili herhangi bir ders almamıştır. Yine öğretmenlerin % 95, 9’u eğitim teknolojisi ya da eğitim araçları ile ilgili bir hizmet içi eğitim kursuna veya seminerine katılmamıştır. Bunun yanı sıra % 94’8’i de laboratuvar çalışmalarına yönelik herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığı belirlenmiştir.

Tablo 1 Derslerde Araç Gereçleri Kullanma Sıklığı

	Sürekli	Bazen	Çok Nadir	Hiç Kullanmıyorum
Derslerde araç gereçleri kullanma sıklığı	% 28,9	% 60,8	% 8,2	%2,1

Tablo 6’da gösterildiği üzere öğretmenler “Derslerde araç gereçleri ne sıklıkla kullanıyorsunuz?” sorusuna % 60,8 oranında bazen cevabını vermiştir.

3.2.II. Bölüm: Öğretmenlerin Deney Yapma ve Laboratuvar Kullanım Durumları

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin % 15,5’i bireysel deneyleri Hiçbir zaman, % 70,1’i Nadiren, % 14,4’ü ise Uygulama derslerinin tümünde yaptıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bireysel deneylere derslerinde nadiren yer verdikleri belirlenmiştir. Grup deneylerine yer veren öğretmen yüzdesi % 74,2 olup, uygulama derslerinin tümünde cevabını veren öğretmen yüzdesi % 16,5’dir. Gösteri deneylerine öğretmenler % 70,1’lik bir oranla Nadiren demişken, % 26,8’lik oranla Uygulama derslerinin tümünde yer verdiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu dağılımlara göre öğretmenler derslerinde hem bireysel, hem grup, hem de gösteri deneylerine büyük oranda Nadiren cevabını verdikleri görülmüştür. Buna ilaveten derslerinde deneyleri hiç kullanmayan öğretmenlerin yüzdesinin de hiç de azımsanmayacak kadar fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 1: Öğretmenlerin Deney Yapma ve Laboratuvar Kullanım Durumları

		Yüzde Değer (%)
Fen ve Teknoloji Derslerinde Deneylere Yer Verme Sıklığı	Hiç	% 1
	Ara sıra	% 57,7
	Genellikle	% 41,2
	Uygulama derslerinin tümünde	% 0
Deneylerin Yapıldığı Yer	Derslikte	% 64,9
	Laboratuvarda	% 14,4
	Her ikisinde	% 20,6
Bireysel Deney Yapma Sıklığı	Hiçbir zaman	% 15,5
	Nadiren	% 70,1
	Uygulama derslerinin tümünde	% 14,4
Grup Deneyi Yapma Sıklığı	Hiçbir zaman	% 9,2
	Nadiren	% 74,2
	Uygulama derslerinin tümünde	% 16,5
Gösteri Deneyi Yapma Sıklığı	Hiçbir zaman	% 3,1
	Nadiren	% 70,1
	Uygulama derslerinin tümünde	% 26,8

3.3.III. Bölüm: Öğretmenlerin Derslerinde Deneylere Daha Sık Yer Verememe Nedenleri

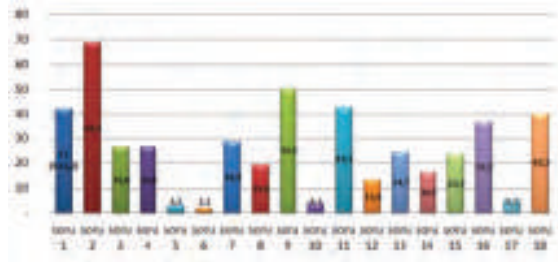
Tablo 8 incelendiğinde, Öğretmenlerin derslerde deneylere yer verememenin nedenleri olarak; 1. Sırada %69 ile “2. Araç gereç sayısı yeterli değil” cevabı; 2. sırada %50,5 ile “9. Laboratuvar uygulamaları için ders sayısı yeterli değil” cevabı; 3. Sırada %43,2 ile “11. Laboratuvarın fiziki şartları yeterli değil” cevabı; 4. Sırada “1. Araç gereçler nitelik bakımından kullanılabilir durumda değil” cevabı; 5. Sırada “Sınıf mevcudu derslerde deney yapmamıza elverişli değil ” cevabı verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Derslerinde Deneylere Daha Sık Yer Verememe Nedenleri

	Yüzde Değer (%)
Araç gereçler nitelik bakımından kullanılabilir durumda değil.	% 73,2
Araç gereç sayısı yeterli değil.	% 69,1
Deney hazırlıkları zaman gerektiriyor.	% 26,8
Deney kılavuzu yok.	% 26,8
Deney yapma becerisi bakımından kendimi yeterli bulmuyorum.	% 3,1
Deneyin başarısızlıkla sonuçlanmasından endişe duyuyorum.	% 2,1
Eksiklen, kırılan, bozulan laboratuvar araç gereçleri zamanında temin edilmiyor.	% 28,9
Okulda laboratuvar teknisyeni bulunmuyor.	% 19,6
Laboratuvar uygulamaları için ders saati yeterli değil.	% 50,5
Laboratuvarda olası kazaları önleme konusunda kendimi yeterli bulmuyorum.	% 4,1
Laboratuvarın fiziki şartları yeterli değil.	% 46,3
Laboratuvarlar şube sayısına göre yeterli olmadığı için çıkışmalar oluyor.	% 13,4
Mevcut sınav sistemi nedeniyle deney yaptırmak yerine soru çözdürmeyi tercih ediyorum.	% 24,7
Müfredat, laboratuvar uygulamalarını teşvik etmiyor.	% 16,5
Öğrencilerin laboratuvarda kontrol edilmesi zor.	% 23,7
Öğretim programı çok yoğun.	% 37,1
Öğretmenler, laboratuvar uygulamaları sırasında bozulan ya da kırılan malzemelerden sorumlu tutuluyor.	% 5,2
Sınıf mevcudu derslerde deney yapmamıza elverişli değil.	% 40,2

Tablo 8'e ait grafik aşağıda verilmiştir.

Şekil 10 Öğretmenlerin Derslerinde Deneylere Daha Sık Yer Vermeme Nedenleri



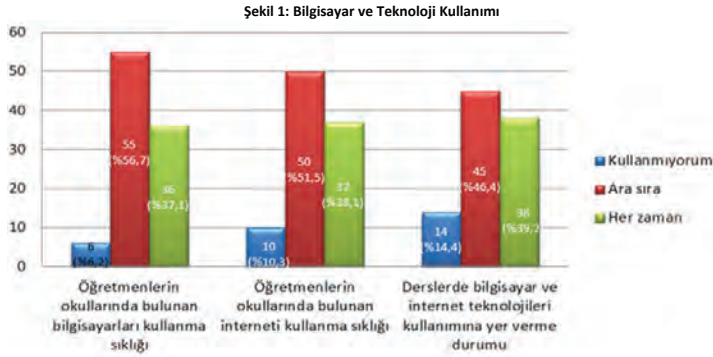
3.4.IV. Bölüm: Öğretmenlerin Derslerinde Bilgisayar ve Teknoloji Kullanımı

Tablo 9'da katılımcı Fen Bilimleri öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma durumlarına bakıldığında; öğretmenlerin okullarında bulunan bilgisayarları kullanmayanlarının oranının okullarındaki interneti hiç kullanmayan öğretmenlerin oranından daha düşük olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve internet teknolojileri kullanım durumuna bakıldığında ise % 56,7'inin bilgisayarları, % 51,5'inin ise interneti Ara sıra kullandıkları görülmüştür. Fen Bilimleri derslerinde bilgisayar ve internet teknolojileri kullanımına yer verme durumları incelendiğinde; % 14,4'ünün bu teknolojilere hiç yer vermediği görülmektedir.

Tablo 1: Tablo 9: Öğretmenlerin Derslerinde Bilgisayar ve Teknoloji Kullanımı

	Kullanmıyorum	Ara sıra	Her zaman
Öğretmenlerin okullarında bulunan bilgisayarları kullanma sıklığı	% 6,2	% 56,7	% 37,1
Öğretmenlerin okullarında bulunan interneti kullanma sıklığı	% 10,3	% 51,5	% 38,1
Derslerde bilgisayar ve internet teknolojileri kullanımına yer verme durumu	% 14,4	% 46,4	% 39,2

Tabloya ait grafik aşağıda verilmiştir.



3.5.V. Bölüm: Öğretmenlerin Daha Önce Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Durumları

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin %19,59'unun bilgisayar, internet ve teknoloji kullanımı ile ilgili seminerler alırken %68'inin bu alanların hiçbirinde hizmet içi eğitime katılmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Daha Önce Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Durumları

	Yüzde Değer (%)
Bilgisayar kullanımı	% 14,4
Bilgisayar ve İnternet teknolojisinin eğitim ve öğretimde kullanımı	% 19,59
İnternet kullanımı	% 10,3
Laboratuvar araç ve gereçlerinin kullanımı	% 6,2
Laboratuvar uygulamaları	% 3,1
Materyal geliştirme	% 7,20
Diğer	% 68

3.6.VI. Bölüm: Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitim Durumları

Tablo 11'de görüldüğü üzere katılımcıların en çok ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim programları ise % 57,7 ile "Materyal geliştirme", % 53,6 ile "Laboratuvar uygulamaları", % 51,5 ile "Bilgisayar ve İnternet teknolojisinin eğitim ve öğretimde kullanımı" cevapları verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitim Durumları

	Yüzde Değer (%)
Bilgisayar kullanımı	% 19,6
Bilgisayar ve İnternet teknolojisinin eğitim ve öğretimde kullanımı	% 51,5
İnternet kullanımı	% 13,4
Laboratuvar araç ve gereçlerinin kullanımı	% 37,1
Laboratuvar uygulamaları	% 53,6
Materyal geliştirme	% 55,7
Microsoft Office programlarının (Word, Excel vb.) kullanımı	% 36,1
Web sayfası hazırlama	% 41,2
Yabancı dil	% 35,1

3.7.VII. Bölüm: Öğretmenlerin İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitim Durumları

Son olarak araştırmaya katılan Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin laboratuvarların yararlılığı hakkındaki görüşleri incelendiğinde ise; %45,4'ü laboratuvar yönteminin ders öğretimindeki önemini bilmekte "Yeterli" olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %51,5'işinin laboratuvar yöntemini uygulamada kullanan, öğretim yöntem ve tekniklerini bilmede "Yeterli" olduklarını ifade etmişlerdir. Laboratuvar yöntemini uygulamada kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini derslerde "Yeterli" olarak kullanabilme oranının %49,5 olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin çoğunun laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşleri noktasında olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Ağrı ili sınırları içinde yer alan ortaokullarda görev yapan Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin araç gereç kullanım düzeyleri ve teknolojik yenilikleri izleme eğilimlerini inceleme amaçlı yapılan bu çalışma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmının derslerinde deneylere ara sıra yer verdikleri, uygulama derslerinin tümünde yer verenlerin oranının ise oldukça az olduğu görülmüştür. Araç gereç kullanmama nedenlerinden en büyüğü, var olan laboratuvarların çoğunda araç gereçlerin nitelik bakımında kullanılabilir durumda olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Demir, Böyük & Koç, (2011) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu sorunun önemli bir engel olması, kolay temin edilen, her yerde bulunabilen ve pahalı olmayan araç gereçlerle deney yapılabilceği çözümünü düşündürüyor. Bu konuda Ergin, Pekmez ve Erdal, (2005)'in önerileri bulunmaktadır.

Bunun yanında diğer önemli nedenlerin, araç gereç yetersizliği, laboratuvar uygulamaları için ders saatinin yetersiz olması ve kalabalık mevcutlarda sınıf kontrolünün zorluğu olduğu belirlenmiştir. Laboratuvar kullanım zorluğu ve deney yapmadaki sınırlılıkları hakkında başvuru alan öğretmen görüşleri edilen Kocakulah (2001) ile Nakiboğlu ve İşbilir'in (2001) çalışmalarındaki bulgularla paraleldir. Ayrıca Güzel (2002)'in çalışmasında da benzer sonuçlar vardır.

Fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımı ne kadar önemli ise teknoloji kullanımı da o denli önemlidir. Fen bilimleri derslerinde bilgisayar ve internet kullanımı düzeyine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin

yarısından fazlası derslerinde internet ve bilgisayarı kullandıkları görülmüştür. Bu durum eğitimde teknolojinin büyük oranda kullanıldığının önemli bir göstergesidir. Teknolojinin eğitimi etkilediği günümüzde, eğitimde bilgisayar ve interneti kullanımının zorunlu olduğunu göstermiştir. Bu nedenle eğitimde teknolojiyi kullanmayı engelleyen nedenler doğru analiz edilmeli ve ortadan kaldırılmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %45'si bilgisayar ve internet ile bunların eğitimde kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim alırken, yaklaşık %85'i bu alanlarda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Yine katılımcıların sadece yaklaşık %10'u laboratuvar kullanımı ve araç gereç konusunda bir eğitim almışken, %90'ının bu alanlarda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yaklaşık %73'ü Microsoft office programları ile web sayfası hazırlama ile ilgili hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Nakiboğlu ve Sarıkaya (2000), Fen Bilimleri öğretmenlerinin derslerde laboratuvarı kullanmamaları ile ilgili, bu alanlarda öğretmenlerin yeterli sayıda hizmet içi eğitime tabi tutulmadığı ve bu yüzden belirli zamanlarda bu öğretmenlerin laboratuvar ve araç gereç kullanımı konusunda eğitimden geçirilmeleri gerektiğini savunmuştur. Bu yöndeki bütün çalışmalarda öğretmenlerin en çok laboratuvar araç gereçlerini kullanma konusuna hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren Güzel, (2002)'nin çalışmasında da Fen Bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar kullanma ve teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri incelenmiştir. Çalışmada bu konularda düzenlenecek hizmet içi eğitim kurslarına katılma istekleri incelenmiş, yaşça daha genç olan öğretmenlerin bu hizmet içi eğitim kurslarına katılma konusunda daha istekli olduğu görülmüştür. Ağrı ili örneğinde katılımcıların %100'ünün 39 ve altı yaşlarda olduğundan, bu alanlarda verilecek olan eğitimlere katılımın yüksek olacağı öngörülmektedir. Sonuç olarak Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin deneysel eğitim konusundaki görüşlerinin ve uygulamalarının çok önemli olduğu bir gerçektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler maddeler halinde şöyle sıralanabilir:

(1)Fen Bilimleri öğretmeni yetiştiren fakültelerde laboratuvar uygulamaları, araç-gereç kullanımı ve basit malzemelerle yapılabilecek deneylerin öğretilmesi için daha çok zaman ayrılmalıdır.

(2)Laboratuvarı olmayan okullarda laboratuvar ortamı oluşturulmalıdır. Her ne kadar interaktif eğitimler ve sanal laboratuvarlar sık sık savunulsa da yaparak ve yaşayarak öğrenme açısından okul laboratuvarları önemini korumaya devam edecektir. Mevcut laboratuvarlar ise donanım açısından yeteli değilse yeterli hale getirilmelidir. Böylece öğretmenlerin deneylere daha sık yer verememe nedenlerinden en önemlisi ortadan kalkacaktır.

(3)Öğretmenlerin derslerinde bilgisayar ve internet teknolojilerini daha etkin kullanabilmeleri için mevcut donanım sorunları giderilmelidir. Fatih projesi kapsamında okulların büyük oranı akıllı tahtalarla donatılmış olduğundan bu sorun büyük oranda azalmıştır.

Öğretmenlere okullarda teknolojiye daha rahat ulaşmaları ve bu teknolojileri öğretimde daha fazla kullanabilmeleri için gerekli ortam sağlanma adına kalan eksiklikler de ivedilikle giderilmelidir.

(4)Fen Bilimleri dersi öğretmenlerine laboratuvar çalışmaları, laboratuvar araç-gereçlerin seçimi ve kullanımı, materyal hazırlama ve internet sayfası hazırlama gibi konularda hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bununla yetinilmeyip bu programlar belirli aralıklarla sürekli hale getirilmelidir. Bunun yanı sıra bu eğitimler teorik bilgi sunumundan çıkarılıp uygulamalı mesleki eğitime dönüştürülmelidir. İhtiyaç duyulması halinde üniversitelerle işbirliği yapılmalıdır.

(5)Ayrıca Laboratuvarlarda kullanılacak araç gereçlerin seçimi, kullanılması ve gerektiğinde onarımında öğretmenlerin kolayca destek alabilecekleri merkezler kurulmalıdır.

5.KAYNAKLAR

DEMİR, BÖYÜK & KOÇ, (2011). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Laboratuvar Şartları ve Kullanımına İlişkin Görüşleri ile Teknolojik Yenilikleri İzleme Eğilimleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2), 66-79.

ERGİN, Ö., PEKMEZ, E. Ş. ve ERDAL, S. Ö. (2005). Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

GÜZEL, H. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Laboratuvar Kullanımı ve Teknolojik Yenilikleri İzleme Eğilimleri (Yerel Bir Değerlendirme), V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

KARASAR, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayıncılık, Ankara.

KOCAKÜLAH, M. S. & KOCAKÜLAH, A. (2001). İlköğretimde Fen Eğitiminde Yapılan DeneySEL Çalışmalar ile İlgili Öğretmen Görüşleri, Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.

KÖSEOĞLU, P. VE SORAN, H. (2006). Biyoloji Öğretmenlerin Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları, Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 159-165.

NAKİBOĞLU, C. VE SARIKAYA, S. (2000). Kimya öğretmenlerinin derslerinde laboratuvar kullanımına mezun oldukları programın etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 8(1), 95-106.

ÖNDER, K. (2007). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılarda üreme, büyüme ve gelişme” ünitesinin öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisi (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

ŞİMŞEK, N. (2002). Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YAVRU, Ö. VE GÜRDAL, A. (1998). İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında laboratuvar deneylerinin öğrencilerin mekanik konusundaki başarısına ve kavramları kazanmasına etkisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10, 327-338.

Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Bilgi Teknolojilerinin Katkısı

Sercan KARAÇAY

Sakarya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN

Sakarya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülden KAYA UYANIK

Sakarya Üniversitesi

Özet:Bu araştırmanın amacı, özel eğitim kurumlarında eğitim açısından karşılaşılan zorlukları incelemek ve bilgi teknolojilerinin bu zorlukların aşımına katkı düzeyini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda Sakarya ilindeki bazı özel eğitim okullarındaki özel eğitim öğretmenlerinin engelli öğrencilerin eğitiminde sıklıkla karşılaştığı zorluklar belirlenmiş ve bilgi teknolojilerinin zorlukların aşımında sağladığı katkı düzeyinin saptanması amaçlanmıştır.Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinin toplandığı çalışma grubu nitel yöntemlerde kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu, özel eğitim kurumlarının her bir düzeyinden (hafif, orta, ağır) seçilen 43 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle son halini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin engelli öğrencilerin eğitiminde; görsel materyalin eksikliği, okulların bilgi teknolojileri bakımından engelli bireylere uygunsuzluğu, özel eğitim öğretmenlerine bilgi teknolojilerinin kullanımı konusunda yeterince hizmetçi eğitim verilmemesi, özel eğitimde kullanılan bilgi teknolojilerinin pahalılığı gibi zorluklarla sıkça karşılaştığıbelirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre engelli öğrencilerin eğitiminde bilgi teknolojilerinin kullanılmasının artması ve öğretmenlere bu konuda eğitimler verilerek bilgi seviyelerinin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, bilgi teknolojileri, engelli öğrenciler,

Contribution Of Information Technologies In The Education Of Disabled Students

Abstract:The aim of the research is to investigate the educational challenges encountered in private educational institutions and the contribution degree of information technology by overcoming the challenges. In accordance with this purpose, the challenges encountered frequently by special education teachers in private educational institutions in Sakarya province while teaching disabled students have been identified and it is aimed to determine the contribution degree of information technology by overcoming the challenges. In this research, descriptive case study, which is one of the qualitative research methods, has been used. The study group, which the research data have been collected, has been determined via purposive sampling method that is used in qualitative researches. The study group of the research consists of 43 special education teachers who have been chosen out of each level of private education institutions (slightly, medium, gravely). The study data have been acquired via semi-structured interview form which is developed by the researcher and got its final form through expert opinions. According to the results obtained from the research, it is determined that special education teachers frequently have the difficulties such as lack of visual materials, unsuitableness of the schools for disabled individuals in the point of

information technologies, lack of inservice training for special education teachers about information technologies usage and the expensiveness of information technologies used in special education. According to the results obtained from the study, increase in the usage of information technology in the education of disabled students and improvement of the teachers' knowledge by training them on this subject is suggested.

Keywords: special education, information technology, disabled students

GİRİŞ

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, demokratik toplumların temel koşullarından biridir. Engelli, bir başka deyişle özel gereksinimli öğrencilere, özel eğitim hizmetleri sunulmaksızın bunu sağlayabilmek mümkün gözükmemektedir. Türkiye'deki okullarda var olan eğitim ortamlarının ve eğitim programlarının normal öğrenciler dikkate alınarak düzenleniyor ve yürütülüyor olması, çoğu engelli öğrencinin bu ortam ve programlardan yararlanmalarında ciddi sınırlılıklar oluşturmaktadır (Doğru, 2009:114).

2008 yılı itibariyle, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) verilerine göre dünyada 750 milyon ile 1 milyar arasında artan yaşlı nüfus ve engelli yaşayan insanlardan oluşan özel bakıma muhtaç kişi yaşamaktadır (Helal vd., 2008:1). 2002 yılı itibariyle Türkiye'de ise engelli olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranı %12.29'dur. Buna göre ülkemizde yaklaşık 8,5 milyon kişi engelli olarak yaşamlarını sürdürmektedir.

Engellilik türleri ve ihtiyaçları çok çeşitlidir. Ortopedik, görme, işitme, dil, konuşma ve zihinsel engellilik türleri yanında bir de süregelen hastalık sahibi gibi engelli gruplarının ihtiyaçları farklıdır. Kimi engelliler için ileri ve pahalı, kimileri için ise basit ve ucuz teknolojik araç-gereçler onların yaşam tarzlarını yeniden biçimlendirebilir.

Engelliler İçin Bilgi Teknolojilerinin Önemi

Modern bilgi teknolojileri engelli kullanıcılara bağımsızlık, hareketlilik ve yaşam kalitesi sunar. Çünkü modern bilgi teknolojileri, engelli insanların toplumla bütünleşmesini sağlayacak bir potansiyele sahiptir. Ancak, pek çok teknolojinin kullanımı hem sağlıklı hem de engelli insanlar için sorunludur. Bu durum özellikle engelli insanların teknolojik aygıtlardan soyutlanması anlamına gelmektedir. Teknolojinin engelli bireylerin yaşamlarına olan etkisi ise kullanımına bağlı olarak olumlu etki yaratabilmektedir.

Yardımcı teknolojilerin engellilerin toplumsal yaşama katılmalarına olan katkısı dışında, okul-sınıf düzenlemelerinde de engelli bireylerin daha iyi bir eğitim alabilmelerine katkı sunma olanağı bulunmaktadır. (Blanck vd., 2003:52-53).

Türkiye Engelliler Araştırması analiz sonuçlarına göre; katılımcıların engellilikleriyle ilgili eğitim hizmetlerinden yararlanma oranları tüm engellilik türlerinde %12 civarındadır. Aynı araştırmanın analiz sonuçlarına göre; katılımcıların meslek ve beceri edinme kurslarından yararlanma oranları tüm engellilik türlerinde ortalama sadece %1 civarındadır. Yani tüm engellilerin ortalama %99'u meslek ve beceri edinme kurslarından yararlanamamaktadır.

Türkiye’de henüz yeni yeni kullanılmaya başlanılan bilgi teknolojileri sistemi geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim çağlarındaki engellilerin hem genel eğitim hem de mesleki eğitim kalitesi bu sayede artırılabilir.

2002 yılında gerçekleştirilen Türkiye Engelliler Araştırması analiz sonuçlarına göre; 5-19 yaş arasındaki engelli grup toplam engelli grubun %21,4’ünü oluşturmaktadır. Engelli çocuklarımızın ve gençlerimizin temel eğitimlerini bilgi teknolojileri ile desteklemek, onlara ileride yeni kapılar açmak anlamına gelir.

Yine aynı araştırmanın analiz sonuçlarına göre; 20-39 yaş arasındaki engelligrup toplam engelli grubun %32,8’ini oluşturmaktadır. İş hayatına atılma ve çalışma hayatında en verimli yıllar olan 20-39 yaş grubundaki engellilerin mesleki eğitimi ve rehabilitasyonu en iyi biçimde bilgi teknolojilerinin kullanılması ile mümkündür.

Gelişmiş Ülkelerde Engellilerin Eğitiminde BilgiTecnolojilerininKullanımı

Gelişmiş OECD ülkelerinde eğitim en yüksek düzeyde bilgi teknolojisi kullanan kesimler arasında yer almaktadır. Dünyanın gelişmiş pek çok ülkesinde üniversite ve araştırma merkezlerinde engellilerin bilgisayar destekli eğitimi alanında yaygın çalışmalar yürütüldüğü bilinmektedir. Örnek olarak, Karal ve Çiftçi’nin (2008:470) aktardığına göre; yurt dışında işitme engellilerin bilgisayar destekli eğitimi için çeşitli projeler yürütülmektedir. Bu projelerden birisi Thetos isimli yazıyı otomatik olarak işaret diline çevirme projesidir. Thetos sisteminin görevi Lehce yazılmış metinleri Polonya işaret dilindeki hareketlerin animasyonlarına çevirerek, sırasıyla ekranda gösterir. Diğer bir çalışma ise, Evident: İşitme Engelli Öğrenciler İçin Multimedya Araçları projesidir. Projenin hedefi sadece işaret dili ile sınırlandırılmamış, bilingual (çift dilli) etkileşimli eğitim yazılımları geliştirmektir.

Çuhadar (2008:959-961) ise otistik özellikler gösteren çocukların eğitimlerinde kullanılan üç temel yardımcı teknoloji stratejisinden söz etmektedir. Bunlar düşük düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalar (“low” technology), orta düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalar (“mid” technology) ve ileri düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalardır (“high” technology).

Düşük düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalar, görsel destek sistemlerinin yoğun olarak kullanıldığı pil ya da elektronik güç kullanılarak işletilmeyen stratejilerdir. Aynı zamanda bu tür uygulamalar düşük maliyetli, hazırlanması ve kullanımı da oldukça kolay olan uygulamalardır. Otistik çocukların eğitimlerinde düşük düzeyde teknolojilerin kullanıldığı görsel destek sistemleri arasında, PECS (Picture Exchange Communication system- PECS - Resim Değiş Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi), sosyal öyküler (social stories), görsel çizelgeler ve düzenleyiciler (visual organizer), etkinlik çizelgeleri (activity schedules) gibi uygulamalar yer almaktadır.

Pil ya da basit elektronik güç kullanılarak işletilen stratejilerse orta düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalar arasında yer almaktadır. Otistik özellikler gösteren çocuklara akademik becerilerin, organizasyon becerilerinin kazandırılmasında, problem davranışların azaltılmasında ve çocukların dikkat ve motivasyonlarının artırılmasında da orta düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalardan yararlanılmaktadır.

Kasetçalar, kayıt cihazı, ses çıkışı olan basit araçlar/aygıtlar (simple voice output) ve zamanlayıcılar (timers) orta düzeyde teknolojinin kullanıldığı uygulamalara örnek olarak verilebilir.

Orta düzeyde teknolojiler arasında yer alan araçlardan biri de “Language Master” adı verilen bir araçtır. Bu araçla hem ses kaydı yapılabilen hem de ses çıkışı sağlanabilmektedir.

İleri düzeyde teknoloji kullanılan uygulamalar, orta düzeyde teknolojilere göre daha karmaşık teknolojilerin kullanıldığı uygulamalardır. Otistik özellikler gösteren çocukların çoğu standart özelliklere sahip bilgisayarları rahatlıkla kullanabilmektedirler. Ancak bilgisayarlarda kullanılan bazı özel donanımlar (örneğin; dokunmatik ekranlar, alternatif klavyeler (intellikeys), fareler (örneğin iztopları (trackballs) ve yazılımlar sayesinde bilgisayarlar otistik çocukların eğitimlerinde farklı alanlardaki becerilerin geliştirilmesinde (dil becerileri, sosyal beceriler, problem çözme becerileri, akademik beceriler vb. alanlarda kullanılabilen yazılımlar) etkili bir biçimde kullanılabilmektedir.

Gelişmiş ülkelerde, teknoloji hem erken tanıda, hem eğitimde, hem de rehabilitasyonda ileri derecede kullanılmaktadır. Ülkemizde ise teknolojinin ve ithal araçların yetersiz olması, devletin yeterli maddi desteği sağlayamaması nedeniyle eğitim ve rehabilitasyonda ciddi sıkıntılar yaşanmakta, bu durum ciddi bir iş gücü, zaman ve ekonomik kayba neden olmaktadır. Bu nedenle tüm engelli gruplar için en son teknolojik gelişmeler takip edilerek bu alandaki çalışmalar artırılmalıdır. (Başbakanlık Engelliler İdaresi, 1999:406). Türkiye’de Engellilerin Eğitiminde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanılması Gelişmiş ülkelerde engellilerin bilgi teknolojilerinden faydalanma imkânları son derece gelişmiştir. Ülkemizde de özellikler son yıllarda engellilerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanma imkânları giderek artmaktadır. Özellikle fiziksel engelliler için üretilen sesli kitap, Braille alfabesine göre basılan kitaplar ve özel bilgisayar programları bu teknolojik aygıtlardan bazılarıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli ve çalışma grubuna ilişkin bilgiler yer alacaktır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırmadır. Araştırma tekniği açıklayıcı durum çalışmasıdır. Açıklayıcı durum çalışması nitel araştırma tekniklerindendir. Durum çalışmaları nitel ve nicel durumların karışımına dayanabilir. Durum çalışmasının değerlendirme araştırmalarında önemli bir yeri vardır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evreni Sakarya ilinde görev yapan özel eğitim öğretmenleridir. Bu çalışmanın örneklemi 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Sakarya ilinde bulunan Nilüfer Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu’nda, Sakarya Özel Eğitim Uygulama Merkezi’nde, Erenler Yunus Çiloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Geyve Doğançay Özel Eğitim Uygulama Merkezi’nde görev yapmakta olan 43 öğretmendir.

Çalışmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak uzmanlar tarafından kontrol edildikten sonra son şeklini almış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebileceği ortamlarda ve zaman dilimlerinde toplanmıştır. Kişisel görüşme formu soruları her bir katılımcıya, aynı sözcüklerle ve aynı anlamı çağrıştıracak şekilde yöneltilmiştir. Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde kişisel görüşme formu kullanılmıştır. Daha sonra kişisel görüşme formlarıyla elde edilen veriler çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Formlardan elde edilen veriler öncelikle birkaç kez okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlar bir araya getirilerek, araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılarak betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır.

Tablo 1. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

1. Bilgi teknolojilerinin engelli bireylerin eğitime katkısına ilişkin görüşler
1.1. Yeterliliğe ilişkin görüşler
1.2. Bilgi teknolojisinin türüne ilişkin görüşler
1.3. Katkı şekline ilişkin görüşler
2. Özel eğitim öğretmenlerinin bilgi teknolojilerini kullanımına ilişkin görüşler
2.1. Kullanım amacına ilişkin görüşler
2.2. Bilgi teknolojisinin türüne ilişkin görüşler
2.3. Bilgi teknolojisinin yeterliliğine ilişkin görüşler
3. Bilgi teknolojilerinin farklı durumlarda engelli bireylerin öğrenme durumuna etkisine ilişkin görüşler
4. Okulun fiziksel yeterliliğinin öğrenci gelişimdeki etkisine ilişkin görüşler
4.1. Gelişim düzeyine ve hızına ilişkin görüşler
4.2. İlişki düzeyine ilişkin görüşler

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada elde edilen veriler eğer alt temaları oluşturulması sürecinde araştırmacı ayrı ayrı tüm dökümleri okumuş ve yine birbirinden bağımsız olarak alt temaları oluşturmuştur. Daha sonra, verilerin dört alt tema altında toplanmasını tasarlamıştır.

BULGULAR

Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden aktarılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorular alt problemlere göre gruplanmış ve bulgular sunulmuştur.

1.Bilgi Teknolojilerinin Engelli Bireylerin Eğitimine Katkısına İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda kişisel görüşme formundaki soru, "Bilgi teknolojileri engelli bireylerin eğitime nasıl katkı sağlar?" şeklindedir.

Bu alt problem doğrultusunda alınan yanıtların analizi sonucunda üç alt tema ortaya çıkmıştır: bilgi teknolojilerinin yeterliliği, bilgi teknolojisi türünün etkisi ve bilgi teknolojisinin eğitime katkı türü. Bu üç alt temayı oluşturan kavramlar incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri tarafından en fazla vurgulanan noktanın, bilgi teknolojilerinin engelli bireylerin eğitime önemli bir etkisinin olması ve ikinci olarak bilgi teknolojilerinin özel eğitime muhtaç bireylerin eğitimi için yeterli yelpazeye sahip olmaması, olduğu görülmüştür. Alınan yanıtlar analiz edildiğinde araştırmaya katılan 43 özel eğitim öğretmenin sıkça kullandığı bazı kavramlar Tablo 2 ve 3'te belirtilmiştir.

Tablo 2.Özel Eğitim Öğretmenleri Tarafından Sıkça Kullanılan Bazı Kavramlar

Kod	Kelimeler	Sayı
Kol	Kolay, kolaylaştırma, kolaylaştırıcı	12
Kat	Katkı, katkıda, katkıları	12
Gör	Görme, görsel, görsellik	15
Som	Somut, somutlaştırma	8
Kal	Kalıcı, kalıcılık	10
Olu	Olumlu	9
Pek	Pekiştirme, pekiştirme	3

Tablo 3.Özel Eğitim Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojilerinin Katkılarına İlişkin Görüşleri

Bilgi teknolojileri özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimine	f (43)	%	Ortak Görüş
Katkı sağlar	38	88	Somutlaştırma yapar. Kalıcılık sağlar. Öğrenimi kolaylaştırır.
Emin değilim	3	7	Donanımlı bir okulda görev yapmadım.
Katkı sağlamaz	2	5	Zaman kaybına sebep olur. Teknoloji bağımlılığına sebep olur.

Tablo2 ve 3'ten çıkarılacak anlam, bilgi teknolojilerinin özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitiminde kolaylaştırıcı, somutlaştırıcı, görselleştirici, kalıcı ve olumlu bir pekiştirme etkisinin olduğu ve öğrenmeyi kalıcılaştırmaya yardımcı olduğudur. Bir katılımcı "Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler basit etkinlikler yoluyla, teknolojik araçlardan kısmi eğitimlerini sağlayabilirler. Bireysel eğitim planı hazırlandıktan sonra öğretimlerin bazı program ve oyunlarla desteklenmesi sağlanır." demiştir. Başka bir katılımcı "Görsele dayalı, bilgi odaklı teknoloji kalıcılığı sağlar." demiştir. Bir diğer katılımcı ise "Tabi ki öğrencinin engeline göre farklı teknolojiler kullanabilmemizin çocuklara fayda sağlayacağını düşünüyorum" demiştir.

1.1.Bilgi Teknolojilerinin Yeterliliği

Katılımcıların bir kısmı bilgi teknolojilerinin özel eğitim alanı için geçmişte yeterli çeşitliliğe ve kapsama sahip olmadığını fakat son zamanlarda yapılan çalışmaların bu eksikliği gidermeye başladığını düşünmektedir.

1.2.Bilgi Teknolojisinin Türü

Katılımcılar, engelli bireylerin eğitiminde bilgi teknolojisinin türünün de etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Görsel, işitsel, teknolojik türde materyallerin engelli öğrencilerin eğitimine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir.

1.3.Bilgi Teknolojisinin Katkı Şekli

Katılımcılar bilgi teknolojilerinin engelli öğrencilerin eğitimine birçok şekilde katkısının olduğunu dile getirmişlerdir. Bu katkılar bazen ön öğrenme, somutlaştırma, pekiştirme, kolaylaştırma, dönüt alma şeklinde meydana gelmiştir. Bu konuda katılımcılar farklı cümlelerle birbirlerini desteklemiştir.

2.Özel Eğitim Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanımına İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda kişisel görüşme formundaki soru, "Özel eğitim öğretmenleri bilgi teknolojilerinden ne şekilde faydalanmaktadır?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda alınan yanıtların analizi sonucunda üç alt tema ortaya çıkmıştır: Kullanım amacına ilişkin görüşler, bilgi teknolojisinin türüne ilişkin görüşler, bilgi teknolojisinin yeterliliğine ilişkin görüşler. Bu üç alt temayı oluşturan kavramlar incelendiğinde öncelikle bilgi teknolojilerinin yetersizliği ve öğretmenlerin kendi imkânlarıyla bilgi teknolojilerine erişimi göze çarpmaktadır.

2.1.Kullanım Amacı:

Katılımcılar bilgi teknolojilerinin farklı amaçlarla kullanılabildiğini ifade etmişlerdir. Bu durum bilgi teknolojilerinin farklı hedefler için farklı fonksiyonlara sahip olduğunu ve farklı engelleri olan bireyler için farklı amaçlara hizmet ettiğini gözler önüne sermiştir.

2.2.Bilgi Teknolojisinin Türü:

Katılımcılar özel eğitimde farklı teknoloji türünün farklı amaçlarla kullanıldığını dile getirmişlerdir. Bunun yanında bilgi teknoloji türlerinin geniş yelpazeye sahip olmasının eğitimi olumlu anlamda değiştirdiği sıkça belirtilmiştir.

2.3.Bilgi Teknolojisinin Yeterliliği:

Katılımcıların belli bir kısmı sınıfta ve okuldaki bilgi teknolojisi niteliği ve niceliğinin engelli öğrencilerin eğitimine yeterli olmadığını belirtmiştir.

3.Bilgi Teknolojilerinin Farklı Durumlarda Engelli Bireylerin Öğrenme Duruma Etkisine İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru, "Bilgi teknolojileri kullanılırken, öğrencinin yaşının, cinsiyetinin, ve spesifik engelinin (down sendromu, otizm vb.) öğrenme durumuna etkisi nasıldır?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda alınan yanıtların analizi sonucunda özel eğitim öğretmenleri tarafından kullanılan bireysel farklılıkların önemi ve özel engellerin öğrenime etkileri gibi kavramlar dikkat çekmiştir. Katılımcılar eğitim teknolojisi araçlarını kullanırken tekdüze kullanımdan ziyade bireysel farklılıkların

dikkate alınması gerektiği kanısındalar. Özel eğitim öğretmenleri her spesifik engele göre farklı materyalin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

4.Okulun fiziksel yeterliliğinin öğrenci gelişimdeki etkisine ilişkin görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru, “Fiziksel olarak bilgiteknolojilerine sahip ve sahip olmayan özel eğitim okullarının arasında öğrenci gelişim düzeyi ve hızı bakımından nasıl farklılıklar vardır?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda alınan yanıtların analizi sonucunda iki alt tema ortaya çıkmıştır:

Gelişim düzeyine ve hızına ilişkin görüşler ve ilişki düzeyine ilişkin görüşler.

Tablo 4.Özel Eğitim Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojilerinin Gelişim Düzeyi ve Hızına Etkilerine İlişkin Görüşleri

Okulun bilgi teknolojileri bakımından fiziksel yeterliliği öğrencinin gelişim düzeyi ve hızında	f(43)	%	Ortak Görüş
Etkilidir	30	69	Donanımlı okulda eğitim daha hızlı ve kalıcı olur. Pekiştirme imkanları daha fazladır. Farklı öğretim teknikleri denenebilmektedir.
Emin değilim	8	18	Donanımlı bir okulda görev yapmadığım için yorum yapamam.
Etkili değildir	5	13	Öğretmen isterse kendi imkanlarıyla fiziksel sorunların üstesinden gelebilir. Her öğrenci görsel öğrenir diye bir kural yoktur.

Tablo 4 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri tarafından en fazla vurgulanan noktaların, fiziksel olarak bilgi teknolojileri ile donatılmış okulların eğitim düzeyinin ve hızının daha ileri olduğu görülmüştür. Fakat azımsanmayacak sayıda bir kısmın da bu etkiye tam olarak katılmadığı gözlemlenmiştir. Bir katılımcı bu konuda

“Teknolojik araçlarla donatılmış bir sınıfta eğitim yapıldığında bilgiler kalıcı, somut ve anlaşılır bir şekilde aktarılmaktadır. Böylece öğretim daha hızlı pekiştirilir. Bilgi teknolojilerine sahip olmayan okullarda eğitim yaparken bilgiyi aktarmak daha uzun zaman alır. Konuların somutlaştırılması, öğrenci dikkat süresi zorlaşmaktadır.” demiştir. Bir diğer öğretmen *“Fiziksel olarak bilgi teknolojilerine sahip bir sınıfta eğitim daha kalıcı olmaktadır. Konular somutlaştırılabilmekte, farklı öğretim teknikleri denenebilmektedir, öğrencilerin dikkat süreleri uzayabilmektedir, hedeflenen kazanımlara daha çabuk ulaşılabilir.”* demiştir. Bir diğer katılımcı ise *“Bilgi teknolojilerine sahip olmayan okullar geleneksel eğitimle öğrenim yaptıklarından öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını değiştirmeleri ya da öğrenim yapmaları daha yüzeysel kalıyor, kaldı ki özel eğitimde bireylerin akademik seviyeleri göz önüne alındığında bilgi teknolojilerine sahip olmayan okulların öğretimi öğrencilerin günlük hayatta kullanılması için öğretilen bilgilerin işlevselleştirilmesini zorlaştırır.”*

Bilgi teknolojilerine sahip okulların 3 ayda işlevsel olarak kullandıkları bilgileri bu teknolojiye sahip olmayan okullar 5-6 ayda tam işlevsel olmamakla beraber öğretimi gerçekleştirir.” diyerek her iki okul türünü karşılaştırmıştır.

4.1. Gelişim Düzeyi ve Hızı

Özel eğitim öğretmenleri bilgi teknolojilerinin kullanıldığı okullar ve bu kaynaklara sahip olmayan okullar arasında gelişim düzeyi ve hızı bakımından ciddi bir fark olduğu konusunda görüş birliğine varmıştır. Fiziksel olarak donanımlı bu okulların bu imkanlara sahip olmayan okullara nazaran daha etkili öğrenmeye sahip olduğunu belirten katılımcı sayısı bir hayli çoktur.

4.2. İlişki Düzeyi

Özel eğitim öğretmenleri fiziksel olarak bilgi teknolojilerine sahip ve bunlara sahip olmayan okulların eğitim düzeyleriyle ilişki kurmuşlardır. Katılımcılara göre bilgi teknolojilerine sahip olan okullar, bunlardan yoksun okullara göre daha kaliteli ve işlevsel eğitim vermektedir.

SONUÇ

Bilgi teknolojileri özel eğitime muhtaç öğrencilerin öğrenme durumlarında bilgi teknolojilerinin katkısı büyüktür. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre bilgi teknolojileri özel eğitim öğrencilerinin öğrenmesini somulaştırma, kolaylaştırma ve kalıcı hale getirme fonksiyonları taşımaktadır.

Özel eğitim öğretmenleri bilgi teknolojilerini farklı amaçlar doğrultusunda kullanabilmektedir. Örneğin; bazı bilgi teknolojileri ön öğrenme, konuyu hissettirme amacıyla kullanılabilirken, aynı zamanda pekiştirme, kalıcılığı sağlama, dönüt alma ve değerlendirme amacıyla da kullanılabilir.

Özel eğitim öğrencilerinin yaşının, cinsiyetinin ve spesifik engelinin öğrenme durumuna etkisinin azımsanamayacak derecede olduğu ortaya çıkmıştır öğrencinin farklı olarak kabul edilmesi gerektiğinin açıkça belirtildiği araştırma sonuçlarında, her bilgi teknolojisinin de farklı katkılarda bulunacağı dile getirilmiştir.

Bilgi teknolojisi bakımından donanımlı özel eğitim kurumlarının bunlardan yoksun kurumlara göre daha hızlı ve nispeten daha yüksek öğrenme kapasitesine sahip olduğu belirtilmiştir.

KAYNAKÇA

Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı (1999). I. Engelliler Şurası- Çağdaş Toplum Yaşam ve Engelliler Ön Komisyon Raporları, Ankara: Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Blanck, Peter; Heather RITCHIE, James SCHMELING ve David KLEIN (2003). "Technology for Independence: A Community-Based Resource Center" Behavioral Sciences and the Law. John Wiley and Sons, Ltd. Vol. 21, pp. 51-62. (Published Online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com)).

Çuhadar Selmin (2008). "Otistik Çocukların Eğitiminde Yardımcı Teknolojilerin Kullanımı" 8th International Educational Technology Conference, Oline paper: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/187.doc>.

Devlet İstatistik Enstitüsü (2004). Türkiye Engelliler Araştırması, 2002, Ankara: DİE Yayınları.

Doğru, S. Sunay Yıldırım (2009). "Özel Eğitimde Kullanılan Alternatif Programlar", TÜBAV Bilim Dergisi, C. 2, S. 1, ss.113- 122.

Karal Hasan ve Erhan ÇİFTÇİ (2008). "İşitme Engelli Bireylerin Eğitim Sürecinde Bilgisayar Destekli Animasyonlardan Yararlanma" 8th International Educational Technology Conference, Online papers: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/86.doc>.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutumları

Tuğçe KESKİN

Istanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet GÜROL

Yıldız Teknik Üniversitesi

Özet:İlgili çalışmalar incelendiğinde; öğrenciler için kimya dersi soyut kavramlar içermesi sebebiyle anlaşılması zor, fakat günlük hayat ile ilişkilendirildiğinde ve deneyler yapıldığında oldukça zevk aldıkları bir ders haline geldiği görülmektedir. Araştırmanın amacı, meslek lisesi öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarının, dersten başarılı ya da başarısız olma ve cinsiyet değişkenleri ile olan ilişkisinin belirlenmesidir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler Şenocak' ın (2011) hazırladığı "Kimya Dersi Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışması" veri toplama aracıyla elde edilmiş, t testi tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 174 meslek lisesi 9.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulanan ölçek, teorik kimya derslerinden hoşlanma, kimya laboratuvarı çalışmalarından hoşlanma, okul kimyası hakkında değerlendirmeci inançlar ve kimya öğrenmeye yönelik davranışsal eğilimler olarak 4 boyutta ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Fakat, öğrencilerin kimyaya yönelik tutumları ile dersten başarılı ve başarısız olmaları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kimya dersi, kimya tutum ölçeği, ortaöğretim

Vocational High School Students' Attitudes Towards Chemistry Lesson

Abstract:When the related studies are examined, chemistry lesson is complicated for students because it contains abstract concepts, but when it is associated with daily life and doing experiments, it is observed that it turns into a lesson students like. The aim of the research is to determine the attitudes of vocational high school students towards chemistry lesson, between success or failure from lesson and gender variables. In the research, quantitative research method was used. The data was collected via "Attitudes Toward Chemistry Lessons Scale Turkish Adaptation Study", prepared by Şenocak (2011). In analysis of data, t-test were used. The study group consists of 174 ninth grade vocational high school students in 2018-2019 academic year. Applied scale consists of 4 dimensions; enjoyment from theoretical chemistry lessons, enjoyment from chemistry laboratory, evaluative beliefs about school chemistry and behavioral tendencies towards learning chemistry. According to the results of this survey: It was determined that there isn't a significant relationship between the attitudes towards chemistry courses and gender. However, significant associations were detected between chemistry lesson and success or failure of students from the Chemistry lessons.

Key Words: chemistry lesson, chemistry attitude scale, secondary education

1.GİRİŞ

Kimya, maddenin deneyler yardımıyla özelliklerini belirleyip, onların gözlenmesini sağlayan deneysel kimya ve deney yoluyla bulunan sonuçları bir sistem içinde birleştiren, doğruluğunu kontrol edip formül ve prensipleri koyan teorik kimyadan oluşmaktadır(Aydoğdu, 1999:31). Deneysel bilimlerin orta dereceli okullarda okutulmasının amacı, öğrenciye deney ve gözlem yapabilme yöntemlerini öğretmek,

deney ve gözlemler ile bilgi toplayabilme ve bu bilgileri sistemli bir şekilde inceleyip irdeleyebilme böylece de bir bulguya ulaşabilme yeteneği kazandırmaktır (Dilaver,1977.11).

Fen bilimlerinin en önemli işlevi, bireylerin bilim okur-yazarı olarak yetişmelerine olanak sağlamasıdır. Bilim okuryazarlığı, bilimin doğasını ve bilimsel bilgiyi anlamaktır. Bilim okur-yazarı olarak yetişen bireyler, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümünde öğrendikleri bilgileri kullanarak daha somut ve akılcı çözüm yolları önerirler. Bu nedenle fen bilimlerinin öğrencilere etkili ve verimli olarak öğretilmesi büyük önem taşır (Kırpık ve Engin, 2009;61).Fen bilimlerini diğer bilimlerden ayıran en önemli özellik; öncelikle deneye, gözleme, keşfe önem vererek öğrencinin soru sorma, araştırma yapma becerisini geliştirme, onlara hipotez kurabilme ve ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme olanağı sağlamasıdır (Orbay vd., 2003). Fen bilimleri içinde kimyanın ise ayrı bir yeri ve önemi vardır. Uygulamalı bir bilim olması ve felsefi temelleri sayesinde kimya, bilim dalları içerisinde merkezi bir konuma sahiptir (Anılan,2017:7)

Demirci'ye (1993) göre fen bilimleri öğretiminde deneysel yöntem, araç gereçlerle uygulanmasa bile doğadaki olaylarla ve günlük yapılan somut işlemler ile bağlantı kurarak uygulanmalıdır. Bu nedenle öğretmenin niteliği önemlidir. Fen bilimleri konuları çoğunlukla soyut ve karmaşık olduğundan öğrencilere kavratılabilmesi için laboratuvarlarda somut deneyimler sağlanması, fen öğretiminde laboratuvar kullanımının temel amaçlarından birisidir (Morgil vd., 2009:92). Öğretmen ve öğrencilerden toplanan veriler incelendiğinde Türkiye fen derslerinde en az deney yapan ülkeler arasındadır. (Kılıç,2002) Kimya öğretimi üzerine yapılan araştırmalara da bakıldığında ; pek çok araştırma laboratuvar yönteminin önemini vurgular niteliktedir.Yapılan bazı çalışmalarda laboratuvar uygulamalarının geleneksel yöntemle göre öğrencilerde akademik başarıyı artırdığı, bilimsel süreç becerilerine olumlu düzeyde bir katkı sağladığı, öğrencilerde derse karşı olumlu tutum geliştirdiği saptanmıştır (Çepni vd., 1996) Deney yoluyla öğrenilen fen derslerinin öğrenci motivasyonunu artırdığı ve onları fen öğrenmeye karşı istekli hale getirdiği de ileri sürülen bilgiler arasındadır (Telli vd., 2004). Sınıf içinde ne kadar çok araca yer verilirse öğrencilerin güdülenme düzeylerinin de o kadar çok arttığı belirtilmektedir (Demirel, 1994).

Bilindiği gibi, ülkemizde meslek lisesi öğrencilerinin sayısı azımsanmayacak durumdadır. Meslek liselerinde 9 ve 10. sınıflarda haftada 2 saat kimya dersi gösterilmektedir. Literatüre bakıldığında bununla ilgili yeteri kadar çalışma yapılmadığı tespit edilmiş ve boşluğu doldurmak amacıyla böyle bir çalışma yapılmıştır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kimya eğitimi alan ortaöğretim 9. Sınıf meslek lisesi öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutumlarının ne yönde olduğunu belirlemektir.

Araştırma soruları aşağıda belirtildiği şekildedir:

1.Meslek lisesi öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 2.Meslek lisesi öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları arasında sınav puanı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.Meslek lisesi öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları nasıldır?

1.2. Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemi olan, tarama yöntemi kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk vd.,2017:15).

1.3. Örneklem

Örnekleme, İstanbul Anadolu Yakası'nda bir meslek lisesinde öğrenim görmekte olan 174 9.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 1:Örnekleme oluşturan öğrencilerin özellikleri

Okul Türü	Sınıf	Cinsiyet	f	%
Meslek	9.sınıf	Kız	60	34.5
Lisesi		Erkek	114	65.5

1.4. Veri Toplama Araçları ve Analiz Teknikleri

Çalışmada veri toplamak için, Şenocak (2011) tarafından “Kimya Dersi Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışması” nda geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek 12 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır.Ölçekte öğrenci cevapları 1 den 7 ye doğru kodlanmıştır:: 1, “kesinlikle katılmıyorum”, 7 ise “kesinlikle katılıyorum” ifadelerini belirtmektedir. Ölçeğin genelinde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Tüm maddeler için elde edilen α değeri o anketin toplam güvenilirliğini gösterir ve genel kabul bu değer 0.7 ve büyük olmasıdır (Kılıç,2016:47)

Tablo 2: Faktörlerin İç Tutarlık Katsayıları

Boyutlar	Ölçeğin iç tutarlık katsayısı	Çalışmadaki İç Tutarlık Katsayısı
B1: Teorik kimya derslerinden hoşlanma	0.84	0.86
B2: Kimya laboratuvarı çalışmalarından hoşlanma	0.81	0.85
B3: Okul kimyası hakkında değerlendirmeci inançlar	0.78	0.80
B4: Kimya öğrenmeye yönelik davranışsal eğilimler	0.68	0.75
Toplam	0.88	0.89

Ölçekte elde edilen veriler bir istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde, bağımsız t testi ve ortalamalar kullanılmıştır.

2. BULGULAR

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3:Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Kimya Dersine Yönelik Tutumları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	p
B1:Teorik kimya derslerinden hoşlanma	Kız	60	4.3500	0.506
	Erkek	114	4.5234	
B2: Kimya laboratuvarı çalışmalarından hoşlanma	Kız	60	4.8944	0.415
	Erkek	114	4.6433	
B3: Okul kimyası hakkında değerlendirmeci inançlar	Kız	60	3.7444	0.479
	Erkek	114	3.5643	
B4:Kimya öğrenmeye yönelik davranışsal eğilimler	Kız	60	3.0056	0.397
	Erkek	114	3.2193	

Öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 3' te verilmektedir. Tablo 3' e bakıldığında; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4: Sınav Puanı Değişkenine Göre Öğrencilerin Kimya Dersine Yönelik Tutumları

Boyutlar	Sınav Puanı	N	X	p
B1:Teorik kimya derslerinden hoşlanma	50 üstü	90	4.7704	0.010
	50 altı	84	4.1349	
B2: Kimya laboratuvarı çalışmalarından hoşlanma	50 üstü	90	4.8519	0.388
	50 altı	84	4.5992	
B3: Okul kimyası hakkında değerlendirmeci inançlar	50 üstü	90	3.8370	0.070
	50 altı	84	3.4008	
B4:Kimya öğrenmeye yönelik davranışsal eğilimler	50 üstü	90	3.1481	0.982
	50 altı	84	3.1429	

Tablo 4' e bakıldığında; “teorik kimya derslerinde hoşlanma” boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p< 0.05$).Sınav puanı 50 üstü olan öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarının ortalaması (4.7704) , sınav puanı 50 altı olan öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarının ortalaması (4.1349) çıkmıştır. Buna göre sınav puanı 50 üstü olan öğrenciler sınav puanı 50 altı olan öğrencilere göre “teorik kimya derslerinden hoşlanma” boyutunda daha olumlu tutuma sahiptir. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Çalışmada kullanılan ölçekte elde edilen 4 farklı boyuta ait aritmetik ortalamalar ($\bar{X}$)dikkate alınarak yapılan analiz sonuçları şöyledir:“Teorik kimya derslerinden hoşlanma” boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri: Çalışmaya katılan öğrencilerin “teorik kimya derslerinden hoşlanma” boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te ifade edilmiştir. Tablo 5'e bakıldığında; öğrencilerin “teorik kimya derslerinden hoşlanma” boyutunda tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Tablo 5:Teorik kimya derslerinden hoşlanma

Madde	X	SS
1.Kimya dersini okuldaki derslerin hepsinden daha çok severim.	3.98	1.870
2.Kimya dersleri ilgi çekicidir.	4.60	1.703
4. Kimya sevdiğim derslerden biridir.	4.80	1.956
Toplam	4.46	

n=174 X: Ortalama SS: Standart sapma

“Kimya laboratuvarı çalışmalarından hoşlanma” boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri:Çalışmaya katılan öğrencilerin “teorik kimya derslerinden hoşlanma” boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da ifade edilmiştir.Tablo 6’ ya bakıldığında; öğrencilerin “kimya laboratuvarı çalışmalarından hoşlanma” boyutunda tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Tablo 6:Kimya laboratuvarı çalışmalarından hoşlanma

Madde	X	SS
6.Kimya deneyleri yapmaktan zevk alırım.	4.74	2.168
7.Kimya laboratuvarında çalışırken, önemli bir şey yaptığımı hissederim	4.50	2.226
10.Okulda kimya deneyleri yapmak eğlendiricidir.	4.95	2.204
Toplam	4.73	

n=174 X: Ortalama SS: Standart sapma

“Okul kimyası hakkında değerlendirmeci inançlar” boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri:Çalışmaya katılan öğrencilerin “Okul kimyası hakkında değerlendirmeci inançlar” boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de ifade edilmiştir.Tablo 7’ ye bakıldığında; öğrencilerin “okul kimyası hakkında değerlendirmeci inançlar” boyutunda tutumlarının olumsuz yönde olduğu görülmektedir.

Tablo 7:Okul kimyası hakkında değerlendirmeci inançlar

Madde	X	SS
3.Kimya günlük yaşamdaki sorunları çözmek için faydalıdır.	3.18	1.824
8.İnsanlar kimyayı öğrenmelidir, çünkü kimya onların yaşamlarını etkilemektedir.	3.80	1.914
11.Kimya insanların öğrenmesi gereken en önemli derslerden biridir.	3.90	1.905
Toplam	3.63	

n=174 X: Ortalama SS: Standart sapma

“Kimya öğrenmeye yönelik davranışsal eğilimler” boyutuna ilişkin öğrenci görüşleri: Çalışmaya katılan öğrencilerin “Kimya öğrenmeye yönelik davranışsal eğilimler” boyutuna ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de ifade edilmiştir.Tablo 8’ e bakıldığında; öğrencilerin “okul kimyası hakkında değerlendirmeci inançlar” boyutunda tutumlarının olumsuz yönde olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Kimya öğrenmeye yönelik davranışsal eğilimler

Madde	X	SS
5.Kimya ile ilgili kitapları okumaya daha fazla zaman ayırmak istiyorum.	2.52	1.682
9.Yeni karşılaştığım kimya problemlerini çözmeye çalışmaktan zevk alırım.	3.67	2.043
12.Eğer fırsatım olsaydı, bir kimya projesi hazırlardım.	3.25	2.040
Toplam	3.15	

n=174 X: Ortalama SS: Standart sapma

3.SONUÇ

Çalışmanın sonucuna bakıldığında;

1)Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.Öğrencinin kız ya da erkek olmasının kimya dersine yönelik tutumunda etkisi olmadığı saptanmıştır.

2)Sınav puanı değişkenine bakıldığında “teorik kimya derslerinden hoşlanma” boyutu için sınav puanı 50 üstü olan öğrencilerin tutumlarının ,sınav puanı 50 altı öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu yönde olduğu görülmektedir.

3)4 boyutu oluşturan ifadeler açısından; “ teorik kimya derslerinden hoşlanma” ve “kimya laboratuvarı çalışmalarından hoşlanma” boyutlarında öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde olduğu, “okul kimyası hakkında değerlendirmeci inançlar” ve “kimya öğrenmeye yönelik davranışsal eğilimler” boyutlarında öğrencilerin tutumlarının olumsuz yönde olduğu görülmektedir.

4.KAYNAKÇA

- 1.) ANILAN, B. (2017). “Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kimya Kavramına İlişkinin Metaforik Algıları”, Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5(2):7-28.
- 2.) AYDOĞDU, C. (1999). “Kimya Laboratuvar Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlüklerin Saptanması”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (15): 30-35.
- 3.) BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemler, Pegem Yayınları, Ankara.
- 4.) ÇEPNİ, S., AYAS, A., JOHNSON, D. ve TURGUT, M. F. (1996). “Fizik Öğretimi” , Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- 5.) DEMİRCİ, B. (1993). “Çağdaş Fen Bilimleri Eğitimi ve Eğitimcileri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (9):155-157.
- 6.) DEMİREL, Ö. (1994). Genel Öğretim Yöntemleri, Usem Yayınlar-II, Ankara.
- 7.) DİLAVER, S. (1977). Liselerimizde Kimya Öğretimi, Eğitim ve Bilim, (5):11-14.
- 8.) KILIÇ, G.B. (2002). “Dünyada ve Türkiye’de fen öğretimi”, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, (16-18 Eylül 2002),Ankara.
- 9.) KILIÇ, S. (2016).” Cronbach’ın Alfa Güvenirlilik Katsayısı”, Journal of Mood Disorders , 6(1):47-48
- 10.) KIRPIK, M.A. ve ENGİN, A.O. (2009). “Fen Bilimlerinin Öğretiminde Laboratuvarın Yeri Önemi ve Biyoloji Öğretimi ile İlgili Temel Sorunlar”, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(2):61-72.
- 11.) MORGİL, İ., GÜNGÖR, S. ve SEÇKEN, N. (2009). “Proje Destekli Kimya Laboratuvarı Uygulamalarının Bazı Bilişsel ve Duyuşsal Alan Bileşenlerine Etkisi”, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6 (1): 89-107.
- 12.) ŞENOCAK, E. (2011). “Kimya Dersi Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışması”, Türk Fen Eğitimi Dergisi,8(2):114-129.
- 13.) TELLİ, A., YILDIRIM ,İ. H., ŞENSOY, Ö. ve YALÇIN, N. (2004). “İlköğretim 7. Sınıflarda Basit Makinalar Konusunun Öğretiminde Laboratuvar Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, (3):291-305.
- 14.) ORBAY, M., ÖZDOĞAN, T., ÖNER, F., KARA, M. ve GÜMÜŞ, S. (2003).” Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları I-II Dersinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri”, Milli Eğitim Dergisi, (157)

Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarının Güncellik İlkesi Kapsamında İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz DEĞİRMENCİ
Bayburt Üniversitesi

Özet:Coğrafya bilimi gerek içeriği, gerekse inceleme alanı ve konuları açısından bakıldığında günlük yaşamda karşılığı olan ve güncel konularla iç içe bir disiplin alanıdır. Bu nedenle coğrafya dersleri yürütülürken güncel konu veya olaylardan bağımsız değildir. Dolayısıyla coğrafya ders kitapları hazırlanırken güncellik ilkesinin dikkate alınması önemlidir. Bu araştırmanın amacı, yenilenen coğrafya ders kitaplarını güncellik ilkesi kapsamında incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 2018-2019 eğitim öğretim döneminden itibaren kullanılmaya başlanan 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için hazırlanmış coğrafya ders kitapları güncellik ilkesi kapsamında incelenmiş. Ders kitaplarında sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre güncel içeriklerin kullanım sayısı, güncel konu ve olaylara yer verilirken ne tür haber veya veri kaynaklarından yararlanıldığı ve bunların genellikle ne şekilde ders kitaplarında yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel yaklaşımlardan biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniğine göre analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, güncel içerikler kullanım sayısı bakımından en fazla 10. sınıf ders kitabında yer alırken, öğrenme alanları açısından ise sınıf düzeylerine göre kullanım sayısı farklılaşmaktadır. Kullanım yeri olarak güncel içeriklerin genellikle fotoğraf ve görseller şeklinde sunulduğu, kaynağına göre ise çoğunlukla haber ve basın kaynaklarının tercih edildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya eğitimi, Ders kitapları, Güncellik ilkesi

Analysis Within The Scope of Current Principles in Secondary School Geography Textbooks

Abstract:Geography science is a discipline that is intertwined with current issues in daily life when it is examined both in terms of its content and subject of study and its subjects. For this reason, geography courses are not independent from current issues or events. Therefore, it is important to take into account the principle of actuality when preparing geography textbooks. The aim of this study is to examine the renewed geography textbooks within the scope of the principle of contemporarity. For this purpose, geography textbooks prepared for 9th, 10th, 11th and 12th grades which have been used since 2018-2019 education period have been examined within the scope of current principle. In the textbooks, it is tried to determine what kind of news and data sources are used while the number of usage of current content according to class level and learning areas, the current issues and events are used and how these are generally included in the textbooks. Document analysis method, which is one of the qualitative approaches in the research, was used and the data were analyzed and interpreted according to the content analysis technique. According to the findings of the research, the most up-to-date content is included in the 10th grade textbook in terms of the number of uses, while the number of uses in terms of learning areas varies according to the grade levels. It is seen that the current contents are generally presented as photographs and visuals, and mostly news and press sources are preferred according to their sources.

Key Words: Geography education, Textbooks, Actuality principle.

1. GİRİŞ

Ders kitabı, bir dersin eğitim programı, amaçları, çeşitli ilke, yöntem ve ders konularına göre hazırlanmış temel bilgi kaynağı şeklinde tanımlanabilir (Doğanay, 2014:291). Ders kitapları yıllardır öğretmenler için temel bir araç niteliğindedir (Santos ve Cano, 2016:239). Ders kitapları, çağımızda her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim ve bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimlere rağmen öğrenme sürecinin vazgeçilmez araçları olma özelliğini halen korumaktadır (Aslan, 2010:216). Eğitim ve öğretimin temel araçlarından biri olan ders kitapları, öğrenme ve öğretme sürecinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Günümüzde ders kitapları sınıf içerisindeki önemini korumakla birlikte öğretmenler pek çok etkinliği bu kitaplara bağlı kalarak yürütmektedir. Bununla birlikte ders kitapları okulların üstlendiği sosyal, toplumsal, ekonomik ve bireyi geliştirme işlevlerinin yerine getirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir (Kızılçaoğlu, 2003:19). Ders kitapları bir toplumun kendi bireylerini gelecekte birer olgun ve donanımlı kişiler olarak yaşama hazırlamak için aktarmak istediği ve kabul görmüş bilgileri içerirler.

Doğru olarak kabul edilen ve yeni nesillere aktarılacak istenen çeşitli kural, norm ve davranışlara göndermede bulunur. Ders kitapları sadece bilgi aktarmakla yetinmez ayrıca toplumun siyasal ve toplumsal normlarını da bireylere aktarır (Aslan, 2010:216). Ders kitaplarının öğretme ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi azımsanamaz bir gerçektir. İyi organize edilmiş ders kitapları öğrencinin beklentilerine yardım eder ve sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilir. Çünkü derslerde uygulanacak etkinliklerin büyük bir bölümü ders kitabı rehberliğinde hazırlanır. Dolayısıyla, öğretme ve öğrenme süreci uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini ve öğretmenlerin ise neleri öğreteceğini büyük oranda ders kitabına bağlı kalarak belirler (Altürk ve Ünlü, 2014:170).

Çağdaş öğretimin en temel elemanlarından biri olan ders kitapları, belirli amaç ve programa göre alanının uzmanları tarafından hazırlanan kaynaklardır. Kitaplarda kullanılan yazıların büyüklüğünden cümle uzunluklarına kadar yapılan her eylem bilimsel esaslara göre yapılır. Öğrencilerin gelişim seviyelerinin de dikkate alınarak hazırlandığı ders kitapları bireylere verilmesi gereken bilgi ve becerileri içerisinde barındırır (Sekin ve Ünlü, 2002:47). Türkiye’de coğrafya eğitimin çözmesi gereken pek çok sorunları bulunmaktadır. Bu sorunların başlıca olanları; müfredat sorunu, araç-gereç sorunu, materyal ve metot sorunu, öğretmen eğitimi ve öğretim elemanı ile ilgili sorunlar, iş ve istihdam sorunu, coğrafya ve coğrafyacı imajı ile ilgili sorunları ve coğrafya ders kitabı ile ilgili sorunlardır (Şahin, 2001; Sekin ve Ünlü, 2002; Ilgar, 2006; Gökçe, 2009; Alım, 2009; Doğanay, 2014). Nitekim Türkiye’de günümüz okullarda okutulmakta olan ders kitapları dünyadaki benzerleri ile kıyaslandığında birçok açıdan iyi örneklerin gerisinde kaldığı, ders kitaplarının geliştirilmesi gerektiği ve yapılan düzenlemelerin de yetersiz kaldığı bilinmektedir (Aslan, 2010:217). Doğanay (2014:291)’a göre coğrafya ders kitapları başlıca şu niteliklere sahip olmalıdır:

- Dilbilgisi ve Üslup: bütün ders kitaplarında olması gerektiği gibi coğrafya ders kitaplarında da birinci ortak üslubu fikirlerinin dilbilgisi diğer adıyla yazım kurallarına göre hazırlanmasıdır.

Kullanılan cümleler kısa ve anlaşılır olmalı, özne ve yüklem yerli yerinde kullanılmalıdır. Karmaşık, anlaşılması güç ve yabancı sözcüklerin kullanımı öğrenmeyi zorlaştırır. Ayrıca ders kitapları hazırlanırken öğrenene yönelik ilkesi de dikkate alınmalıdır.

- İçerik: Ders kitaplarının içeriği dersin haftalık saati ve ilgili bakanlık tarafından yapılmış kısıtlamalar nedeniyle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla ders kitapları önceden belirlenmiş başlık ve alt başlıklar esas alınarak uzmanlar tarafından hazırlanır. Buna ders kitabının müfredat programı adı verilir. Bu nedenle yazarlar ders kitabını hazırlarken bu programı dikkate almak zorundadır. Bununla birlikte ders kitabında yer alan bilgiler doyurucu ve doğru olmalıdır.

- Yardımcı Şekiller: Coğrafya ders kitapları öğretim bilgisi ilkelerine uygun olarak hazırlanması zorunlu ancak yeterli değildir. Ders kitaplarının pedagojik değeri içeriklerindeki görsel malzemelerle ilişkilidir. Bunların başlıcaları ise amaca uygun haritalar, veri tabloları, kesitler, grafikler, profil ve fotoğraflardır. Bir ders kitabında bunlar mutlaka yer almalıdır.

Bir kültür dersi olarak ta tanımlanabilecek olan coğrafya bilimi, insanın yaşamında önemli olabilecek pek çok konuyu içerisinde barındırır. Coğrafya, bireylerin dünyayı ve çevrelerini doğru bir şekilde alama ve algılamalarına yardımcı olan önemli bir disiplindir. Bununla birlikte coğrafya günlük yaşamla yakından ilişkili olan konuları içeren aktivitelerden soyutlanamaz (Altürk ve Ünlü, 2014:169). Gazete, dergi, televizyon, radyo ve internet gibi kitle iletişim araçları ile insanlara ulaştırılan haberler güncel olayları oluşturur. Bir olayın güncel olabilmesi için yeni ve yakın zamanda meydana gelmiş olması ve etkisini devam ettiriyor olması gerekir. Unutulan ve etkisini kaybeden olaylar da artık güncelliğini yitirmiştir denilebilir (Gedik, 2008:117). Coğrafya bilimi gerek içeriği, gerekse inceleme alanı ve konuları açısından bakıldığında günlük yaşamda karşılığı olan ve güncel konularla iç içe bir disiplin alanıdır. Bu nedenle coğrafya dersleri yürütülürken güncel konu veya olaylardan bağımsız değildir. Dolayısıyla günlük yaşamla iç içe olan bu disiplinin önemli ders kaynaklarını oluşturan coğrafya ders kitaplarının da hazırlanırken güncellik ilkesinin dikkate alınarak hazırlanması önemlidir.

Nitekim Çağlayantaş (2008)'a göre coğrafya eğitimi ve öğretimi açısından dikkate alınması gereken pek çok ilke bulunmaktadır. Bu ilkelerden en önemlisi de güncellik ilkesidir. Güncellik ilkesi gerek coğrafya dersleri işlenirken coğrafya öğretmenlerinin, gerekse de coğrafya ders kitapları hazırlanırken kitap yazarı olan uzmanların önemle üzerinde durması gereken bir ilkedir. Ancak her ne kadar coğrafya ders kitaplarının hazırlanmasında güncellik ilkesi göz önünde bulundurulsa da hazırlanan coğrafya ders kitaplarındaki bazı konuların güncellik ilkesi açısından yeterli düzeyde olmadığı (Sezer ve Şanlı, 2017; Taş, 2004; Demirkaya ve Tomal, 2002) ifade edilmektedir. Bununla birlikte ilgili literatür incelendiğinde coğrafya ders kitaplarının içerik ve niteliğine yönelik çeşitli çalışmaların (Demirkaya ve Tomal, 2002; Kızılcıoğlu, 2003; Artvinli, 2009; Alım ve Kaya, 2011; Bilgili, 2012; Mindivanlı, 2012; Sözen ve Türksever, 2013; Altürk ve Ünlü, 2014; Ünlü, 2016; Sezer ve Şanlı, 2017;) yapıldığı ancak coğrafya ders kitaplarının güncellik ilkesi kapsamında incelenmesine yönelik sınırlı düzeyde çalışmanın olduğu görülmüştür.

Bu nedenle 2018-2019 eğitim öğretim döneminde uygulamaya konulan coğrafya ders kitaplarının güncellik ilkesi kapsamında incelenmesine ihtiyaç duyulmuş ve mevcut durumda uygulamada olan coğrafya ders kitaplarının güncellik ilkesi kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla birlikte şu sorulara da yanıtlar aranmıştır.

- Coğrafya ders kitaplarında sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre güncel içeriklerin kullanım sayısına göre durumu nasıldır?
- Coğrafya ders kitaplarında güncel konu ve olaylara yer verilirken ne tür haber veya veri kaynaklarından yararlanılmıştır?
- Coğrafya ders kitaplarında kullanılan güncel içeriklerin kullanım yerine göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman inceleme deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi, gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi ve analizini kapsar. Nitel araştırmalarda bu desen tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle de birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya problemine ilişkin olarak yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi daha zengin ve kapsamlı çıkarımların sağlanması açısından önemlidir. Araştırmaya konu olan olgu veya olayla ilgili çeşitli kaynaklardan bilgi toplanması, farklı bakış açıları ve farklı yaklaşımların da incelenmesi ve sentezlenmesine imkân sağlayacaktır. Bu da araştırmacının geçerliliğini artıracaktır. Bunlara ek olarak dokümanlar araştırma konusunun geçmişine ya da tarihsel sürecine ışık tutabilir (Akturan, 2008). Dolayısıyla araştırmacının amacına uygun olarak ilk önce araştırmaya konu olacak dokümanlar (9, 10, 11 ve 12. sınıf coğrafya ders kitapları) belirlenmiş, daha sonra dokümanların orijinalliğine dikkat edilmiş ve son olarak ulaşılan veriler analiz edilerek sonuçlar paylaşılmıştır. Araştırmaya konu olan dokümanlar ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018-2019 yılından itibaren kullanılması uygun görülen 9, 10, 11 ve 12. sınıf coğrafya ders kitaplarından oluşmaktadır. Tablo 1’de bu dokümanlara ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada incelenen ortaöğretim coğrafya ders kitapları

Ders Kitabının Adı	Yayın Yılı	Yazarlar	Editörler	Yayinevi
9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	2018	Bahaddin ŞAHİN	Doç. Dr. Salih ŞAHİN	MEB
		Mahmut Alper KOÇAK		
		Ali KIRAY		
10. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	2018	Dr. Aynur TOSUN	Prof. Dr. Serhat ZAMAN	MEB
		Kenan TÜRKEZ		
		Mutlu KARAKOÇ		
11. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	2018	Nurullah BALŞEN	Prof. Dr. Serhat ZAMAN	MEB
		Tolga PEKTAŞ		
		İsmail ÖZDOĞAN		
12. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	2018	Kenan TÜRKEZ	Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN	MEB
		Mutlu KARAKOÇ		
		Nurullah BALŞEN		
12. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	2018	Cem ERDEBİL	Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN	MEB
		Raşit DÜZGÜN		
		Ramazan BIÇAKLI		
12. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı	2018	Zübeyde GÜZEL	Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN	MEB
		Emine BOZBIYIK		

Tablo 1’de verilen ve araştırmanın dokümanlarının oluşturan ortaöğretim coğrafya ders kitapları güncellik ilkesi kapsamında değerlendirilmiş ve ulaşılan veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablolarda frekans (f) ve yüzde (%) şeklinde sunulurak yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada dokümanlardan elde edilen bulgular problem durumunda verilen sorularda dikkate alınarak sırasıyla bu bölümde verilmiştir. Tablo 2’de 9. sınıf coğrafya ders kitabına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 2. 9. sınıf coğrafya ders kitabına ilişkin bulgular

9. sınıf	Öğrenme alanları	Kullanım sayısı Göre	Kullanım Yeri Göre		Kaynağına Göre				Toplam Yüzde (%)
			Yüzd e (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	
			6.42	93.58	-	34.61	53.84	11.53	
			Metin içinde	Fotoğraf ve Görsellerde	Gazete	Makale, Dergi, süreli yayımlar	Haber ve basın	Web	
	Doğal sistemler	46	2	27	-	7	8	2	44.23
	Beşeri sistemler	33	-	30	-	-	2	1	31.73
	Küresel ortam bölgeler ve ülkeler	3	-	1	-	1	1	-	2.88
	Çevre ve toplum	22	3	15	-	1	3	-	21.15
	Toplam	104	5	73	-	9	14	3	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenme alanları açısından güncel içeriklerin kullanım sayısı dikkate alındığında sırasıyla “doğal sistemler öğrenme alanı” (% 44.23), “beşeri sistemler öğrenme alanı” (% 31.73), “çevre ve toplum öğrenme alanında” (% 21.15) oranında güncel içeriklere yer verilmişken, en düşük düzeyde güncel içeriğe sahip öğrenme alanı ise “küresel ortam, bölgeler ve ülkeler” (% 2.88) öğrenme alanı olmuştur. Ayrıca güncel içeriklerin kullanım yeri açısından dağılımına bakıldığında içeriklerin genellikle fotoğraf ve görseller (% 93.58) şeklinde sunulduğu görülmektedir. Güncel içeriklerin kaynağına göre dağılımı incelendiğinde ise sırasıyla haber ve basın (% 53.84), makale, dergi ve süreli yayılar (% 34.61) ve son olarak web içerikleri ise (% 11.53) şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Tablo 3’te 10. sınıf coğrafya ders kitabına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 3. 10. sınıf coğrafya ders kitabına ilişkin bulgular

10. sınıf	Öğrenme alanları	Kullanım sayısı Göre	Kullanım Yerin Göre			Kaynağına Göre			Toplam Yüzde (%)
			Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	
			7.32	92.68	-	9.75	56.09	34.14	
			Metin içinde	Fotoğraf ve Görsellerde	Gazete	Makale, Dergi, süreli yayımlar	Haber ve basın	Web	
	Doğal sistemler	85	4	61	-	1	12	7	51.82
	Beşeri sistemler	39	3	27	-	1	6	2	23.78
	Küresel ortam bölgeler ve ülkeler	9	1	4	-	2	1	1	5.48
	Çevre ve toplum	31	1	22	-	-	4	4	18.90
	Toplam	164	9	114	-	4	23	14	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenme alanları açısından güncel içeriklerin kullanım sayısı dikkate alındığında sırasıyla “doğal sistemler öğrenme alanı” (% 51.82), “beşeri sistemler öğrenme alanı” (% 23.78), “çevre ve toplum öğrenme alanında” (% 18.90) oranında güncel içeriklere yer verilmişken, en düşük düzeyde güncel içeriğe sahip öğrenme alanı ise 9. sınıfta olduğu gibi “küresel ortam, bölgeler ve ülkeler” (% 5.48) öğrenme alanında olmuştur. Ayrıca güncel içeriklerin kullanım yeri açısından dağılımına bakıldığında içeriklerin genellikle fotoğraf ve görseller (% 92.68) şeklinde sunulduğu görülmektedir. Güncel içeriklerin kaynağına göre dağılımı incelendiğinde ise sırasıyla haber ve basın (% 56.09), makale, dergi ve süreli yayılar (% 9.75) ve son olarak web içerikleri ise (% 34.14) şeklinde dağılım gösterdiği görülmek

tedir. Tablo 4'te 11. sınıf coğrafya ders kitabına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. 11. sınıf coğrafya ders kitabına ilişkin bulgular

11. sınıf	Öğrenme alanları	Kullanım sayısı Göre	Kullanım Yerine Göre		Kaynağına Göre				Toplam Yüzde (%)
			Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	
			-	100	-	-	65.38	34.62	
			Metin içinde	Fotoğraf ve Görsellerde	Gazete	Makale, Dergi, süreli yayınlar	Haber ve basın	Web	
Doğal sistemler	21	-	14	-	-	3	4	16.8	
Beşeri sistemler	48	-	40	-	-	5	3	38.4	
Küresel ortam bölgeler ve ülkeler	30	-	28	-	-	1	1	24.0	
Çevre ve toplum	26	-	17	-	-	8	1	20.8	
Toplam	125	-	99	-	-	17	9	100	

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenme alanları açısından güncel içeriklerin kullanım sayısı dikkate alındığında sırasıyla “doğal sistemler öğrenme alanı” (% 16.8), “beşeri sistemler öğrenme alanı” (% 38.4), “küresel ortam, bölgeler ve ülkeler” (% 24.0) ve son olarak “çevre ve toplum öğrenme alanında” (% 20.8) oranında güncel içeriklere yer verildiği görülmektedir. Ayrıca güncel içeriklerin kullanım yeri açısından dağılımına bakıldığında içeriklerin tamamının fotoğraf ve görseller (% 100) şeklinde sunulduğu görülmektedir. Güncel içeriklerin kaynağına göre dağılımı incelendiğinde ise sırasıyla haber ve basın (% 65.38), ve web içerikleri ise (% 34.62) şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Tablo 5'te 12. sınıf coğrafya ders kitabına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 5. 12. sınıf coğrafya ders kitabına ilişkin bulgular

Öğrenme alanları	Kullanım sayısı Göre	Kullanım Yerine Göre			Kaynağına Göre			Toplam Yüzde (%)	
		Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)		
		15.33	84.67	6.66	26.66	53.33	13.33		
		Metin içinde	Fotoğraf ve Görsellerde	Gazete	Makale, Dergi, süreli yayınlar	Haber ve basın	Web		
12. sınıf	Doğal sistemler	27	6	15	1	2	2	1	17.76
	Beşeri sistemler	91	12	76		1	2		59.86
	Küresel ortam bölgeler ve ülkeler	19	1	13		1	3	1	12.5
	Çevre ve toplum	15	2	12			1		9.86
	Toplam	152	21	116	1	4	8	2	100

Tablo 5. 12. sınıf coğrafya ders kitabına ilişkin bulgular

	Öğrenme alanları	Kullanım sayısı Göre	Kullanım Yeri Göre		Kaynağına Göre				Toplam Yüzde (%)
			Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	Yüzde (%)	
			15.33	84.67	6.66	26.66	53.33	13.33	
			Metin içinde	Fotoğraf ve Görsellerde	Gazete	Makale, Dergi, süreli yayınlar	Haber ve basın	Web	
12. sınıf	Doğal sistemler	27	6	15	1	2	2	1	17.76
	Beşeri sistemler	91	12	76		1	2		59.86
	Küresel ortam bölgeler ve ülkeler	19	1	13		1	3	1	12.5
	Çevre ve toplum	15	2	12			1		9.86
	Toplam	152	21	116	1	4	8	2	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğrenme alanları açısından güncel içeriklerin kullanım sayısı dikkate alındığında sırasıyla “doğal sistemler öğrenme alanı” (% 17.76), “beşeri sistemler öğrenme alanı” (% 59.86), “küresel ortam, bölgeler ve ülkeler” (% 12.5) ve son olarak “çevre ve toplum öğrenme alanında” (% 9.86) oranında güncel içeriklere yer verildiği görülmektedir. Ayrıca güncel içeriklerin kullanım yeri açısından dağılımına bakıldığında içeriklerin çoğunlukla fotoğraf ve görseller (% 84.67) şeklinde sunulduğu görülmektedir. Güncel içeriklerin kaynağına göre dağılımı incelendiğinde ise sırasıyla gazete (% 6.66), makale, dergi ve süreli yayınlar (% 26.66), haber ve basın (% 53.33), ve son olarak web içerikleri ise (% 13.33) şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma ulaşılan bulgularına göre, güncel içerikler kullanım sayısı bakımından en fazla 10. sınıf ders kitabında yer alırken, öğrenme alanları açısından ise sınıf düzeylerine göre kullanım sayısını farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte kullanım yeri olarak güncel içeriklerin genellikle fotoğraf ve görseller şeklinde sunulduğu, güncel içeriklerin kaynağına göre dağılımı incelendiğinde ise çoğunlukla haber ve basın kaynaklarının tercih edildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın diğer önemli bir bulgusu olan güncel olayların kullanım kaynağına göre durumu incelendiğinde özellikle gazete kaynaklarının kullanımının düşük düzeyde kaldığı gözlenmiştir. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin en çok başvurduğu güncel olay kaynaklarının başında gazete ve internetin geldiği bilinmektedir (Dinç ve Acun, 2017). Gedik (2008) sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konular adlı çalışmasında ders kitaplarının belirli ölçüde güncel olaylara, güncel sorunlara ve kişilere önemli ölçüde yer verildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarında kullanılan güncel içeriklerin haber kaynağına göre dağılımına bakıldığında ise genellikle gazete ve internet kaynaklarının ön plana çıktığı görülmektedir. Çağlayantaş (2008) ise yapmış olduğu çalışmasında coğrafya ders

kitaplarında güncellik ilkesinden faydalanılmakla birlikte özellikle yakın tarihlerde günlük yazılı ve görsel basında yer alan güncel haberlere ve verilere yer verildiğini belirtmiştir. Top (2009) 9. sınıf coğrafya ders kitaplarının niteliği hakkında öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin kitap içerisindeki bilgilerin güncelliği konusunda kararsız kaldıklarını tespit etmiştir. İnce ve Özey (2018) Türkiye ve Hollanda ortaöğretim ders kitaplarını çeşitli açılardan karşılaştırarak inceledikleri bir çalışmalarında, Türkiye'deki coğrafya ders kitaplarının fiziki ve görsel içerik açısından zayıf kaldığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak eğitim öğretimin temel araçları arasında yer alan ve öğretmenlerin süreçte ana materyal olarak kullandıkları coğrafya ders kitaplarının hazırlanmasında güncellik ilkesinin dikkate alınması önemlidir. Çünkü bilginin sürekli yenilediği, teknolojinin hızla geliştiği çağımızda eğitim süreci ve bu süreçte yer alan araç ve gereçler de yenilenmekte ve bu değişimden etkilenmektedir. Bu nedenle günlük yaşamla derin bağlantıları olan coğrafya bilimi ve dolayısıyla coğrafya ders kitapları çağın gereksinimleri doğrultusunda sürekli gözden geçirilerek ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte hazırlanmalıdır. Ders kitaplarının içeriğindeki bilgiler, görseller, veriler ve haber kaynakları güncel tutulmalı ve yenilenmelidir.

5. KAYNAKÇA

- Akturan, U. (2008). Doküman incelemesi içinde, Nitel araştırma yöntemleri NVivo 7.0 ile nitel veri analizi. Ed. (Baş T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alım, M. (2009). Problems of geography education in Turkey. *International Journal of Human Sciences*. 6(1). 640-651.
- Alım, M. ve Kaya, M.F. (2011). Türkiye ve Almanya'daki 9. sınıf coğrafya ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(46), 43-59.
- Altürk, Z. ve Ünlü, M. (2014). Coğrafya ders kitaplarında aktivite ilkesinin incelenmesi. *Marmara coğrafya dergisi*, 29, 168-194.
- Artvinli, E. (2009). Coğrafya programının öngördüğü coğrafi becerilere 9. Sınıf coğrafya ders kitabında erişimi düzeyi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). 51-66.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*. 35(158), 215-231.
- Bilgili, M. (2012). Fransa'da coğrafya ders kitaplarında fiziki coğrafya konularının işleniş, uygulanan alıştırmalar, etkinlikler ve özellikleri. *Marmara coğrafya dergisi*. 25, 256-273.
- Çağlayantaş, Y. (2008). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında güncellik ilkesinin incelenmesi (ortaöğretim kurumu, lise 1, 2 ve 3). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Demirkaya, H. ve Tomal, N. (2002). Lise coğrafya ders kitaplarının değerlendirilmesi ve sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Marmara coğrafya dergisi*. 5, 55-69.

- Dinç, E. ve Acun, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale University Journal of Education*, 41, 29-46.
- Doğanay, H. (2014). Coğrafya öğretim yöntemleri. Pegem akademi. Ankara.
- Gedik, H.D. (2008). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konular. *TSA*, 1, 117-134.
- Gökçe, N. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede coğrafya eğitiminin sorunları ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 9 (2), 721-768.
- Ilgar, R. (2006). Coğrafya öğretiminde temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*. 35(171).
- İnce, Z. ve Özey, R. (2018). Türkiye’de ve Hollanda’da coğrafya ders kitaplarının fiziki yapı ve görsel içerik açısından karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(31), 293-311.
- Kızılcıoğlu, A. (2003). Orta öğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara coğrafya dergisi*, 8, 19-33.
- Mindivanlı, E.A. (2012). Köy enstitülerinde kullanılan coğrafya ders kitaplarında yer alan görsel öğeler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 28, 283-302.
- Santos, J.M.R. & Cano, G.C. (2016). The teaching of physical geography through the study of landscape in high school text-boks. *Didáctica Geográfica*, 17, 239-244.
- Sekin, S. ve Ünlü, M. (2002). Coğrafya dersinin temel öğretim sorunları. *Marmara coğrafya dergisi*. 5, 43-53.
- Sezer, A. ve Şanlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 36, 16-25.
- Sözen, E. ve Türksever, Ö. (2013). Ortaöğretim 9 ve 10. sınıf coğrafya ders kitaplarında, iklim konularındaki çelişkiler ve yanlışlıklar. *International Journal Social Science Research*. 2(2), 85-100.
- Şahin, C. (2001). Orta öğretim coğrafya öğretmenlerinin mesleki sorunları hakkında bir araştırma. *Marmara coğrafya dergisi*. 3(2), 59-70.
- Taş, H.İ. (2004). Orta öğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme kriteri ve inceleme sonuçları. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 9, 33-48.
- Top, E. (2009). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf coğrafya ders kitaplarının niteliği hakkında öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz teknik üniversitesi. Sosyal bilimler enstitüsü. Trabzon.*
- Ünlü, M. (2016). Coğrafya ders kitaplarında hazırlık çalışmalarının temel özellikleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 34, 1-8.

Erken Evliliğe Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Prof. Dr. Ahmet AKIN

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Nefise PAKER

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Özet: Bu araştırmanın amacı Erken Evliliğe Yönelik Tutum Ölçeği'ni geliştirmek ve geçerlik ve güvenirliğini incelemektir. Araştırma 192'si kadın, 14'ü erkek olan toplam 206 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.

Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %58,58'ini açıklayan, öz-değeri 7,62 olan tek boyutlu ve 13 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .60 ile .88 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .56 ile .84 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Erken Evliliğe Yönelik Tutum, Geçerlik, Güvenirlik

Family Belonging Scale: The Study of Validity and Reliability

Abstract: The aim of this study is to develop and evaluate the validity and reliability of the Attitude Scale for Early Marriage. 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 192 were female and 14 were male. 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 exploratory factor analysis demonstrated that the 13 items loaded on one factor and the amount of total variance explained by one factor was 58,58%. Factor loadings ranged from .60 to .88. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was .93. Corrected item-total correlations ranged between .56 and .84. These findings demonstrated that this scale may be used as a valid and reliable instrument.

Key Words: Attitude towards Early Marriage, validity, reliability

1.Giriş

Günümüzde yaşanan en önemli toplumsal sorunlardan biri olan erken evlilik sorununa, az gelişmiş ülkelerde sıkça rastlanılmaktadır. Bu sorun ataerkil kültürün baskın olduğu gelenek ve göreneklerine bağlılığın bağımlılık haline geldiği bölgelerde daha çok karşımıza çıkmaktadır. Bir insan hakkı ihlali olan on sekiz yaş altındaki bu evlilikler; bireyin ruhsal ve fiziksel gelişimini tamamlamadan yaptığı evlilik nedeni ile bireyin psikolojik, ruhsal, ekonomik ve sağlık problemlerine neden olmaktadır. Bu bağlamda toplumun erken evliliğe karşı tutum düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle bireylerin erken evliliğe yönelik tutumlarının değerlendirilmesi ve bu kavramı geçerli ve güvenilir olarak değerlendirebilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi bu özelliğin ölçülmesinde yardımcı olacaktır.

Kız çocukları günümüzde hala para karşılığı babaları, dedeleri yaşındaki kişilerle evlendirilmektedir. Erken yaşta evlilikler, ataerkil geleneksel değerlerle yaşayan toplumsal yapılarda normalleşmiştir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 1. Maddesine göre 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılmaktadır. Çocuk yaşta ruhsal ve fizyolojik gelişimini tamamlamadan, ergenlik problemlerini çözmeden sağlıklı ilişkiler yaşamak mümkün değildir. Bu tip evliliklerinde öfke, pişmanlık, çocuk hayatına, çocuk oyunlarına özlem, hayal kırıklığı ve kızgınlık çok sık görülmektedir. Evlilikte mutlu olamadıkları için yaşadıkları bu hayal kırıklıkları, kadın ve erkekte psikolojik ve ruhsal sorunlar tetiklenmekte, sağlıklı aile ilişkileri yaşayamadıkları için psikolojik travmalara neden olmaktadır.

Erken evliliklerin önlenmesi sağlıklı nesillerin oluşturulması için şarttır. Bu nedenle erken evliliğe yönelik tutumları geçerli ve güvenilir olarak değerlendirebilecek ölçme araçları; olası problemlerin önlenmesinde son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı Erken Evliliğe Yönelik Tutum Ölçeği'ni geliştirmek ve geçerlik ve güvenirliğini incelemektir.

2.Yöntem

2.1.Çalışma Grubu

Araştırma 192'si kadın, 14' ü erkek olan 206 birey üzerinde yürütülmüştür.

2.2.Madde Havuzu

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle 20 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler gramer, anlaşılabilirlik ve erken evliliğe yönelik tutumu ölçüp ölçmediği noktalarında incelenmiş ve sonuçta 13 maddelik uygulama formu elde edilmiştir.

2.3.İşlem

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.

3.Bulgular

3.1.Madde Analizi

Tablo 1’de Erken Evliliğe Yönelik Tutum Ölçeği’ne ait ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .56 ile .84 arasında sıralandığı görülmektedir.

Tablo 1. Erken Evliliğe Yönelik Tutum Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Katsayıları			
Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach alfa	
1	,557	,937	
2	,735	,927	
3	,713	,927	
4	,590	,931	
5	,782	,925	
6	,809	,925	
7	,709	,928	
8	,835	,924	
9	,580	,932	
10	,736	,927	
11	,751	,927	
12	,741	,927	
13	,708	,927	

3.2.Yapı Geçerliği:

Erken Evliliğe Yönelik Tutum Ölçeği’nin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç 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 %58,58’ini açıklayan, öz-değeri 7,62 olan tek boyutlu ve 13 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin KMO örneklem uygunluk katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .60 ile .88 arasında Faktör yükleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Erken Evliliğe Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Yükleri	
Madde no	Faktör Yüğü
1	,600
2	,762
3	,755
4	,646
5	,821
6	,852
7	,774
8	,876
9	,639
10	,796
11	,808
12	,804
13	,760

3.3.Güvenirlik

Erken Evliliğe Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

4.Tartışma

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapıldığında ölçeğin 13 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 erken evlilik kavramıyla ilişkili ölçekler ile bu çalışmada geliştirilen ölçek arasındaki ilişkiler incelenerek ölçeğin uyum geçerliği araştırılabilir.

Ölçeğin güvenilirlik 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 güvenilirliği incelenebilir. Son olarak ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ve üzerinde olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ait tüm bu bulgular incelendiğinde Erken Evliliğe Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve konuyla ilgili yapılacak araştırmalarda kullanılabileceği 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 Derneği Yayınları.

Akıllı Araçlarda Görüntü İşleme İle Sürücü Yorgunluk Tespit Sistemi

Aysun TAŞYAPI ÇELEBİ
Kocaeli Üniversitesi

Özet: Son zamanlarda ciddi bir sorun haline gelen trafik kazalarının altında yatan en önemli sebeplerden birisinin sürücünün yorgunluk seviyesinin artmasının neden olduğu istatistikler ile gösterilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada trafik kazalarının en büyük nedenlerinden biri olan sürücü yorgunluğu gerçek zamanlı olarak algılanarak sürücüyü uyaracak bir özgün bir yaklaşım tasarlanmaktadır. Bu yaklaşımda araç içindeki kameradan alınan görüntülerden sürücünün yorgunluğunu görüntü işleme teknikleriyle tespit edilmekte ve gerekli hallerde sürücünün sesli olarak uyarılması sağlanmaktadır. Bu çalışmanın en önemli hedefi ise geliştirilen yaklaşımın düşük işlem yüküne sahip olması, kafa hareketlerindeki rotasyona karşı gürbüz olması ve gerçek zamanlı bir şekilde donanım üzerinde gerçekleştirilecek işlem yüküne sahip olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: yüz tespiti, göz tespiti, korelasyon filtresi, DVM

Drowsiness Detection System Based on Image Processing for an Intelligent Vehicle

Abstract: Recently, one of the most important reasons behind the traffic accidents that have become a serious problem has been shown by the statistics caused by the increase in the fatigue level of the driver. For this reason, in this study, an original approach is designed to warn the driver by perceiving the driver fatigue in real time as one of the biggest causes of traffic accidents. In this approach, the fatigue of the driver from the images taken from the camera in the vehicle is determined by image processing techniques and the driver is warned if necessary. The most important objective of this study is that the developed approach has a low processing load, it is robust against rotation in head movements and it has a process load on the hardware in real time.

Keywords: face detection, eye detection, correlation filter, SVM

GİRİŞ

Trafikte sürücülerin dikkat seviyesi, uyku, uzun süreli sürüş veya başka herhangi bir sebepten dolayı düşebiliyor. AAA Foundationfor Traffic Safety tarafından Amerika'da 2014'te yapılan güncel bir araştırma ölümcül kazaların %21'inin sürücü yorgunluğu kaynaklı olduğunu göstermiştir. Ülkemizde güncel bir araştırma bulunmamakla birlikte 1999 yılında yapılan bir araştırmada kazaların %17.1'inin uykusuz ve yorgun araç kullanmaktan kaynaklandığı ortaya konmuştur [1]. Bu nedenle dünya genelinde hükümetler, araç üreticileri ve tüketiciler nezdinde gelişmiş sürücü yardım sistemlerine artan bir ilgi mevcuttur (Advanced Driver Assistance System - ADAS). Bu sistemlerde de sürücü yorgunluğunu algılayarak sürücüyü uyan alt sistemler hayati öneme sahiptir.

Sürücü yorgunluğunu tespit etme konusunda literatürde bilinen belli başlı 3 yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar;

- 1.Direksiyon hareketleri ile yorgunluk tespiti
- 2.Biyoelektrik sinyaller ile yorgunluk tespiti
- 3.Görüntü işleme temelli yorgunluk tespiti şeklinde listelenebilir.

Direksiyon hareketi temelli yaklaşım ile dalgınlık ve yorgunluk tespiti yapılabilse de bu yaklaşım ile elde edilebilen algılama hızı diğer yaklaşımlara kıyasla daha yavaştır. Biyoelektrik sinyaller (EEG, EKG,vs) kullanılarak gerçekleştirilen yorgunluk tespiti yaklaşımında algılama hızlı olsa da bu sinyallerin elde edileceği sensörlerin fiziksel olarak sürücüyü temas etmesi gerektiğinden kullanımı ve kurulumu daha zordur. Ayrıca bu yaklaşımla sürücü dalgınlığı (sürücünün gözlerini yoldan ayırması, vs) algılanamamaktadır. 1 ve 2 nolu yaklaşımlar yeni araçlarla birlikte bütünleşik sistemler olarak gelmektedir.

Bu çalışma kapsamında önerilecek olan görüntü işleme temelli yaklaşım ise hem araçlarda bütünleşik olarak hem de şu an trafikteki araçlara eklenebilecek taşınabilir bir cihaza dönüştürülebilecek olması bir avantaj sağlar. Görüntü işleme temelli yaklaşımlar ile sürücünün yorgunluğu ve dalgınlığı oldukça büyük bir doğrulukla algılanabilmektedir. Bu yaklaşımlar kapsamında çeşitli görüntü işleme teknikleri kullanılarak öncelikle yüz, göz, ağız tespiti yapılarak, kafa hareketleri, gözkapağının açık/kapalı oluşu, bakış doğrultusu, esneme vb. fiziksel durumlar incelenmektedir. Yüz, göz, vs. algılama konusunda iş istasyonlarında (masaüstü bilgisayarlar, server'lar, vs.) kullanılabilecek yöntemler ve algoritmalar mevcuttur. Ancak bu tip bir algoritmaların daha uygun fiyatlı, düşük güç harcayan, küçük boyutlu bir gömülü sistem formunda tasarlanabilecek olması ise araç içerisinde kolay kullanım sağlanması noktasında önem arz etmektedir.

Literatürde görüntü işleme ile sürücünün durumunun izlendiği ve yorgunluk uyku halinin tespit edildiği çalışmalar son zamanlarda önerilmiştir. [2]'deki çalışmada gece yorgunluğunu algılama giderme teknolojisinin eksikliklerini gidermek için gerçek zamanlı yorgunluk sürüş algılama için bir gece izleme sistemi sunulmaktadır. Bu çalışmada geceleri bir sürücünün görüntüsünü yakalamak için kızılötesi görüntüleme kullanılmakta ve sürücünün öncelikle yüzü tespit edilip ardından şablon eşlemeli bir Gabor filtresi içeren yeni bir göz algılama algoritması kullanılmaktadır. Göz yorgunluğu özelliklerini çıkardıktan sonra, yorgunluğu değerlendirmek için göz kırpması parametreleri kullanılmaktadır. [3]'deki çalışma, baş-omuz tespiti, yüz tanıma, göz tespiti, göz açıklığı tahmini, füzyon, uyuşukluk yüzdesi göz kapağı kapanması (PER-CLOS) tahmini ve yorgunluk seviyesi sınıflandırması modüllerinden oluşmaktadır. [4]'de sürücünün öncelikle göz bölgesi tespit edilmekte, çıkarılan göz bölgelerinin HOG özellikleri hesaplanmakta ve göz durumunu tanımak için SVM sınıflandırıcı kullanılmaktadır.

Bu çalışmada araç içinden alınmış görüntüler üzerinde sürücünün durumunu takip eden ve yorgunluk ve uyku anını tespit edip dışarıya bir uyarı veren bir yaklaşım sunulmaktadır. Bu yaklaşımın temel hedefi düşük işlem yüküne sahip olması ve ileride gömülü bir platform üzerinde gerçek zamanlı çalışmasının mümkün olmasıdır.

2. ÖNERİLEN YAKLAŞIM

Bu çalışmada önerilen yaklaşımda araç içindeki kameradan alınan görüntülerden

sürücünün yorgunluğunu görüntü işleme teknikleriyle tespit edilmekte ve gerekli hallerde sürücünün sesli olarak uyarılması sağlanmaktadır.

Geliştirilen algoritmada araç içi kameradan alınan görüntülerde yüz bölgesi ilk aşamada Viola-Jones algoritması [5] ile tespit edilmekte sonraki çerçevelerde ise günümüzde çok güncel bir konu olan korelasyon filtresi kullanılarak yüz takip edilmektedir. Viola-Jones algoritması yüz tespitinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. En büyük sıkıntısı ise yüzdeki rotasyona karşı çok hassas olmasıdır. Bu çalışmada ise Viola-Jones ile MOSSE korelasyon filtresi [6] ile yüz takibi algoritması birleştirilerek hibrit bir yaklaşım ile yüz takibi yapılmaktadır. Bir sonraki aşamada takip edilen yüz bölgesi içerisindeki gözler tespit edilmekte ve gözlerin zamansal olarak açık ve kapalı olması durumu kontrol edilmektedir. Literatürde sürücünün yorgunluk durumunu belirlemek için PERCLOS (Percentage of eye closure) parametresi sıklıkla kullanılmaktadır. Bu parametre ile göz kapanma oranı ve belli bir sürede gözün %80 kapalı olduğu zaman oranı ifade edilmektedir. Geliştirilen yaklaşımda da PERCLOS'a bağlı kalarak sürücü için yorgundur veya değildir kararı verilmektedir. Şekil 1'de önerilen yaklaşımın blok şeması gösterilmektedir.



Şekil 1. Önerilen sürücü yorgunluk sisteminin blok şeması

2.1. Yüz Tespiti ve Takibi

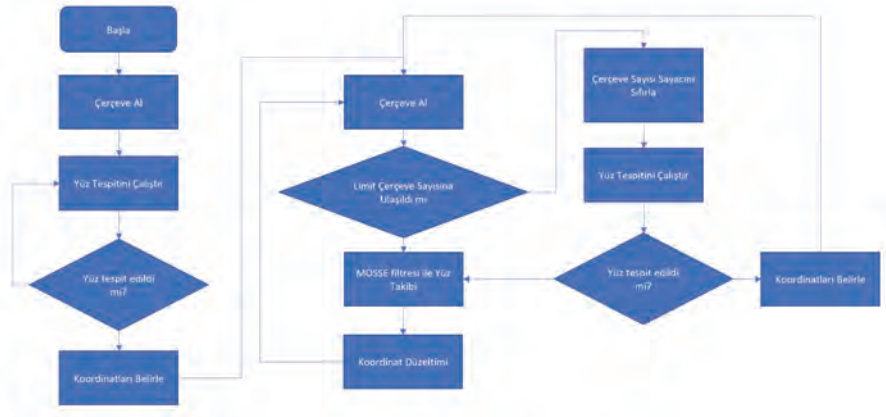
Aracın içinde alınmış videolarda yüz tespiti yaparken ilk çerçeve için hızlı ama başarımı düşük olan kaskad artırılmış yüz detektörü [5] olan Viola-Jones algoritması kullanılmaktadır. Kaskad artırılmış yüz detektörü; insanların üst gövdesini, yüzlerini, burunlarını, gözlerini veya ağızını tespit etmek için kullanılır. Detektörün iyi sonuçlar çıkarabilmesi için görüntü içinde veride insanın dik ve ileriye dönük olması gerekmektedir. Viola-Jones ile yüz bölgesinin 30o üstünde dönüklükte olduğu durumlarda yüz tespiti yapılamamaktadır. Bu sebeple videoda gelen diğer çerçevelerde yüz tespiti yaparken bu yaklaşımın kullanılması yeterli olmamıştır. İlk çerçeve de Viola-Jones ile yüz tespiti yapılarak sonraki çerçevelerde yüz için bu yaklaşım ile bulunan koordinatlar kullanılarak bir korelasyon filtresi temelli yüz takibi yapılmaktadır.

Korelasyon Filtre tabanlı takip algoritmaları, örnek görüntüler üzerinde eğitilmiş filtreleri kullanarak nesnelerin takibini modellemektedir. Hedef olarak ilk çerçevedeki nesnenin koordinatları verilir. Bu noktadan itibaren, takip ve filtre eğitimi birlikte çalışır. Hedef, sonraki çerçevede bir arama penceresi üzerinde filtrenin ilişkilendirilmesiyle takip edilir. Korelasyon çıkışındaki maksimum değere karşılık gelen yer hedefin yeni konumunu gösterir. Bu yeni konum ile hedefin mevcut konumu çevrimiçi bir güncelleme gerçekleştirilir.

Literatürde korelasyon filtresi ile takip yapan birçok algoritma vardır. Bu çalışmada MOSSE (Minimum Output Sum of Squared Error) filtresi kullanılmaktadır. MOSSE filtresine [6] dayanan takip algoritması, çok hızlı çalışmasının yanında aydınlatma, ölçek, poz gibi değişikliklere karşı dayanıklıdır.

MOSSE filtresi takip edeceği hedefin başlangıç konumunu ilk çerçevede Viola-Jones algoritmasının tespit sonucundan alır. Eğitimi gerçekleştirip sonraki çerçevelerde gelen çerçevelerde yüz takibini gerçekleştirmektedir.

Yaklaşık 60 çerçevede MOSSE yüz takibinin sonucu ile Viola-Jones sonuçları doğrulanır yüz takibi yanlış bir yerde ise düzeltme işlemi gerçekleştirilir. Şekil 2’de kullanılan yüz tespiti ve takibi yaklaşımının blok şeması bulunmaktadır.



Şekil 2. Yüz tespiti ve takibi yaklaşımı.

2.2. Göz Tespiti

Araç içinden kamera ile alınan videoda yüz tespiti yapılan bölgeden ilk aşamada Viola-Jones ile göz bölgesi bulunmaktadır. İlk çerçeveden bulunan bu göz kişiye özel şablon olarak sistemde saklanmaktadır. Sonraki çerçevelerde korelasyon temelli bir yaklaşım ile şablon eşleştirme yapılarak yüz bölgesi içerisinde ilk çerçeveden tespit edilen göz şablonu kullanılarak göz bölgesi tespit edilmektedir. En yüksek korelasyona sahip bölge göz olarak kabul etmektedir. Bulunan göz bölgesi ile şablon arasındaki çapraz korelasyon değeri belli bir eşiğin altında ise yanlış bölgenin göz olarak tespit edildiği varsayılarak bir sonraki aşamaya geçilmez ve sonraki çerçeve için işlem gerçekleştirilmektedir.



Şekil 3. İlk çerçeveden tespit edilen şablon.

2.3. Sınıflandırma

Bir sonraki aşamada tespit edilen gözün açık olup olmadığına karar verilmektedir. Bunun için bir sınıflandırma işlemi yapılmaktadır. Sınıflandırıcı olarak Destek Vektör Makinaları (DVM) kullanılmaktadır. DVM 1995 yılında Vladir Vapnik tarafından geliştirilmiştir [7]. Uygulama alanı temel olarak birbirinde farklı iki sınıfa ait verileri birbirinden optimal şekilde ayırmak için kullanılır. DVM'lerin amacı, çok boyutlu uzayda karar fonksiyonu olarak en uygun bir hiper düzlemi tespit etmektir.

DVM ile sınıflandırma yapabilmek için ilk aşamada önceden toplanılmış açık ve kapalı gözler ile sistem eğitilmektedir. Eğitim aşamasında kullanılan göz sayısı ne kadar fazla ise sınıflandırıcının başarımı da o kadar artmaktadır. Eğitim yapıldıktan sonra elde edilen her göz için DVM ile açık kapalı kararı verilmektedir. Artarda kapalı gözler belli bir sayıdan fazla ise sürücünün uykulu olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla literatürde PERCLOS kullanılmaktadır. PERCLOS belli bir sürede ne kadar gözün kapalı olduğunu göstermektedir.

3. DENEYSEL SONUÇLAR

Geliştirilen yaklaşımın başarımını değerlendirmek için hareket halindeki araç içerisinde IR kamera ile gün ışığında videolar çekilmiştir. İlk aşamada MOSSE filtresi ile video çerçevelerinde yüz takibi yapılmaktadır. Kullanılan takip yaklaşımı ile yüzün yana çevrilmiş durumunda ve herhangi bir örtüşme olması halinde başarılı bir şekilde yüzün takibi gerçekleştirilmektedir. Şekil 3'de çekilen video farklı çerçevelerde yüz tespit sonucu gösterilmektedir.



Şekil 3. Farklı video çerçeveleri için yüz takibi sonuçları.

Başarılı bir şekilde tespit edilen yüz bölgesi içerisinde göz bölgesi tespit edilmektedir. Çapraz korelasyon ile göz bölgesi tespit edilmektedir. Burada korelasyon sonucu 0.7'den düşük bulunan adaylar göz bölgesi değildir diye elenmekte ve bir sonraki çerçeve için işlemler gerçekleştirilmektedir. Şekil 4'de Şekil 3'de bulunan yüz bölgeleri içinde göz tespiti yapıldığında elde edilen sonuçları göstermektedir.

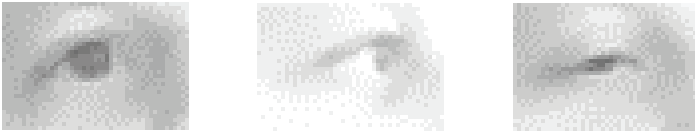


Şekil 4. Şekil 3’de bulunan yüz bölgeleri için göz tespit sonucu.

Son aşamada tespit edilen göz bölgeleri DVM sınıflandırıcı ile AÇIK veya KAPALI şeklinde sınıflandırmaktadır. Artarda 10 çerçeve kapalı göz tespit edildiyse sürücünün uykuya geçtiği düşünülmekte ve sistem sesli bir şekilde alarm vermektedir.



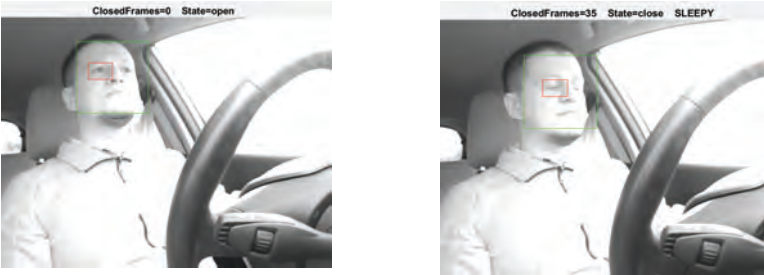
a)



b)

Şekil 5. a) DVM’in kapalı olduğuna karar verdiği gözler, b) DVM’in açık olduğuna karar verdiği gözler.

Sistem en son aşamada sürücüyü uykusuna diye uyardırmaktadır. Şekil 6 da tüm sistemin son çıktısına ait bir örnek gösterilmektedir.



Şekil 6. Sistemin nihai sonucu.

4. SONUÇLAR

Bu çalışmada görüntü işleme temelli olarak araç içindeki sürücünün yorgun ve uykulu olduğuna karar veren bir yaklaşım önerilmektedir. Önerilen yaklaşımda korelasyon filtre kullanılarak yüz takibi yaparak bulunan yüz bölgesi içerisinde çapraz korelasyon ile göz bölgesini belirleyip bulunan gözün açıklık kapallılık oranına göre de yorgunluk kararı verilmektedir. Bu yaklaşım için hedef düşük işlem yüküne sahip olmasıdır. İleriki çalışmalarda geliştirilen bu yaklaşım gömülü bir platform üzerinde çalıştırılarak gerçek zamanlı sürücü yorgunluk tespiti yapılması hedeflenmektedir.

KAYNAKÇA

- [1] <http://www.trafik.gov.tr/Sayfalar/UykusuzAracKullanimi.aspx>
- [2] You, F., Li, YH., Huang, L., Chen, K., Zhang, RH., Xu, JM. (2017) "Monitoring drivers' sleepy status at night based on machine vision." Multimedia Tools and Applications.
- [3] Bappaditya M., Liyuan L., Gang S., Jie L. (2017) "Towards Detection of Bus Driver Fatigue Based on Robust Visual Analysis of Eye State," IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems, 18(3), 545-557.
- [4] Tao, HH, Zhang, GY, Zhao, Y., Zhou, Y. "Real-Time Driver Fatigue Detection Based On Face Alignment," Ninth International Conference On Digital Image Processing (ICDIP 2017), 2017.
- [5] Viola P, Jones MJ. (2004) "Robust real-time face detection," Int J Comput Vis, 57, 137-154.
- [6] David S. Bolme J. Ross Beveridge Bruce A. Draper Yui Man Lui Visual Object Tracking using Adaptive Correlation Filters
- [7] Vapnik VN. The Nature of Statistical Theory. New York, NY, USA: Springer-Verlag, 1995.

Whistleblowing Teorisi Kapsamında Vergi İhbar Müessesesinin Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Özgür SAYGIN
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

1.WHISTLEBLOWING KAVRAMSAL SINIRLARI

Whistleblowing, İngilizce literatürde “ıslık çalma” anlamına gelmektedir. Kelimenin temelinde ise, İngiliz polisinin suç işleme eğiliminde olan bir kişiye onu uyarmak amacıyla ıslık çalması yatmaktadır. Whistleblowing kavram olarak ilk kez 1963 yılında ABD yönetiminin güvenlik riskleri hakkında gizli belgeler ortaya koyan Otto Otopoka ve yaptıkları hakkında söylenmiştir (Hersh, 2002: 243).

Whistleblowing eylemini genel olarak tanımlamak gerekirse (Gerçek, 2005: 30);

- Özel ya da kamu sektöründe yaşanan; hırsızlık, sahtekarlık gibi iddia edilen bir suçu, cinsiyet, din, ve ırk gibi bir ayrımcılığı,
- Yasalara öncelikli olmak üzere, düzenlemelere, devlet politikalarına, ahlâki değerlere, etik kurallara ve terbiyeye aykırı bir oluşumu,
- Özellikle ülkedeki toplum sağlığını ve güvenliğini tehlikeye sokan hususları şikâyet etmek amacıyla, örgüt içerisinde ya da örgüt dışındaki ilgili mercilere yazılı ya da sözlü olarak, ifşa etme eylemidir.

Whistleblowing bir başka ifade ile açığa çıkarma/ifşa etme eyleminin olabilmesi için, birincisi üzerine gidilmesi gereken yasalara ve genel ahlaka aykırı bir durum olmalıdır. Bu yanlış davranışı sürdüren kişi veya kuruluşlara karşı ifşa edecek, hatayı ortaya çıkaracak bir ifşacı veya bir whistleblower olmalıdır. Son olarak bu konuda yanlış davranış ve eylemi düzeltmeye veya bu konuda cezai yaptırım uygulamaya yetkili bir kurum olmalıdır.

Sosyal hayatta, ticari ilişkilerde hatta aile içinde ifşa etme eylemini zorunlu kılan belirli yasal olmayan durumlar verilebilir

- İnsan hakları ihlal edilmesi
- Hissedarların haklarının ihlali,
- Vergi kaçakçılığı,
- Kaçak işçi çalıştırılması,
- Taciz, şiddet
- Asgari koşulların altında işçi çalıştırılması
- Halk sağlığına uygun olmayan gıda üretilmesi ve bu ürünlerin pazarlanması,
- Mobbing vb. hak ihlalleri whistleblowing’e konu olabilir (Aktan, 2006:2).

2. VERGİ İHBAR MÜESSESESİ VE İHBAR İKRAMİYESİ

Whistleblowing kelimesinin Türkçe’ de bize yansıyan anlamı “ıslık çalmak ve düdük öttürmek gibi kelimeleri ifade etse de (Gerçek, 2005: 30), “ihbar etme, ihbarcılık” olarak karşılığını bulmaktadır.

İhbar; haber verme, bildirme, suç sayılan bir olayı yetkili makamlara gizlice bildirmek veya ele vermek anlamlarına gelmekte (Şenses, 2015: 1), ihbarcı; bildiren, haber veren kimse muhbir yasa dışı olan bir durumu yetkili makamlara bildiren kimse demektir. Dolayısıyla whistleblowing'in Türkçe karşılıkları bu haliyle çok rahatsız edici anlamlar taşımamaktadır. Fakat uygulamada whistleblowing'e denk düşecek başka kullanımlar da vardır. Bunlar; "jurnalcilik, ajanlık, ispiyonculuk, gammazlama" gibi karşılıklar whistleblowing kavramının biraz rahatsız edici karşılıkları olarak kullanılabilir (Doğru, 2010; Uğur, 2013: 384)

Whistleblowing ile temel özellikleri itibariyle benzeyen, vergi kayıp ve kaçakları ile mücadele edebilmek üzere uygulanmakta olan vergi ihbar müessesesi, Türk Vergi Hukukunda yasalara aykırı fiilleri ifşa etme açığa çıkarma işlevini üstlenmektedir. Vergi ahlakının gelişmediği, mükelleflerin kendiliğinden gelirlerini beyan etme davranışlarının zayıf olduğu ülkelerde vergi kayıp ve kaçakları ile mücadelenin tüm yükü vergi idarelerinin üzerine kalmaktadır. Vergi idaresinin üzerindeki bu yükü hafifletmenin çeşitli araçları olabilir. Vergi ahlakının geliştirilmesi ve vergi uyumunun artırılması uzun vadede vergi kayıp ve kaçaklarının azalmasında etkili çözüm yolları olacaktır. Zira kişinin kendiliğinden baskı, ceza ve denetim olmadan gelirini eksiksiz beyan edip vergisini tam ve zamanında ödemesi vergilemenin sosyal ve idari maliyetlerini düşürecektir.

Vergi kayıp ve kaçaklarının en aza indirmek için vergi idarelerinin dışında da paydaşlara ihtiyaç vardır. Bu açıdan gerçek vergi yükünün mükellefe yansımaları sağlayacak önemli bir araç vergi ihbar mekanizmasıdır. Buna göre ödemesi gereken vergiyi ödemeyen, eksik ödeyen, nitelikli bir şekilde VUK 359'da ifade edilen kaçakçılık suçlarını işleyen kişi ve kurumların vergi idaresine ispat edilir bir şekilde bildirilmesi, haber verilmesi vergi ihbarı ile olmaktadır. Vergi ihbar müessesesinin yasal dayanağı 26.12.1931 tarihli 1905 Sayılı Menkul ve Gayrimenkul Emval ile Bunların İntifa Hakları ve Daimi Vergilerin Mektumatı Muhbirlerine Verilecek İkramiye Hakkında Kanun"dur (Türkiye, 2015: 2). İhbar ikramiyesi 31.12.1931 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren ve halen uygulanmakta olan 1905 Kanun No'lu Menkul ve Gayrimenkul Emval ile Bunların İntifa Hakları ve Daimi Vergilerin Mektumatı Muhbirlerine Verilecek İkramiye Hakkında Kanunun 6'ncı maddesi hükmüne istinaden verilmektedir.

Menkul ve Gayrimenkul Emval ile Bunların İntifa Hakları ve Daimi Vergilerin Mektumatı Muhbirlerine Verilecek İkramiye Hakkında Kanunun 6'ncı maddesinde şu şekildedir; "Bina, arazi ve arsalarından tahrir harici kalanlar ile kazanç, hayvanlar, veraset ve intikal, muamele, dahili istihlak ve damga gibi daimi vergilerden yanlış beyanname vermek veya çift defter tutmak veya sair suretlerle ketmedilmiş olanları haber verenlere tahakkuk edecek vergi ve misil cezaları mecmuu üzerinden aşağıdaki nispetler dahilinde ikramiye verilir" hükmü ihbar müessesesinin yasal altyapısını oluşturmaktadır. İhbar müessesesi madde de görüldüğü üzere kendisine ihbarı yapan muhbirlere bir ikramiye ödül sunmaktadır. Bahsi geçen kanunun 6. maddesinde verilecek ihbar ikramiyesine ilişkin bir tarife sunulmuştur. İhbar sonucunda tespit edilen vergi kaybı üzerinden hesaplanmak üzere aşağıdaki oranlarda ihbar eden kişiye ikramiye verilir.

500 liraya kadar %15

5 000 liraya kadar, 500 liradan yukarı olan kısım için %30

15 000 liraya kadar, 5 000 liradan yukarı olan kısım için %20

15 000 liradan yukarı olan kısım için %10

Kanunun 6. maddesinin sonunda verilecek ikramiye'nin verilme esası da ortaya konmuştur. Öncelikle hesaplanacak ikramiye'nin üçte biri verginin kati surette tahakkukunda verilecektir. Daha sonra kalan üçte ikisi verginin tahsili sonrasında verilecektir.

İhbar ikramiyesi temel olarak vergilendirme süreci ile ilgili bilgi ve belgeye sahip, bunu somut delillerle sunabilen bir muhbir varsa anlam kazanmaktadır. Nitekim herhangi bir kurum hakkında bilgi ve belgeye dayanmayan vergi kaçakçılığı iddiaları ihbar ikramiyesine konu olamaz. Ayrıca ihbar müessesesinin işleyebilmesi için ihbar edilen vergi kayıp ve kaçığının zamanaşımına uğramaması gerekmektedir. Usulüne uygun başvuru yapan muhbirin vergi kaçakçılığına iştirak etmesinin herhangi bir önemi bulunmamaktadır. Kaçakçılığa iştirak eden kişi ihbarda bulunursa ihbar ikramiyesinden faydalanır (Taş, 2017: 179).

İhbar İkramiyesi verilemeyecek kişiler çeşitli kanunlarda belirtilmiştir. Bunlardan ilki ihbar müessesesinin yasal dayanağı olan Menkul ve Gayrimenkul Emval ile Bunların İntifa Hakları ve Daimi Vergilerin Mektumatı Muhbirlere Verilecek İkramiye Hakkında Kanunun 6'ncı maddesinin son fıkrasında belirtilmiştir. Buna göre mal memurları ile tahrir ve tahmin heyetleri mensuplarına ve tahakkuk muamelesinde vazifedar olanlara ikramiye verilmez denilmektedir. 3568 Sayılı Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik Ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanununun 43. maddesinde meslek mensuplarının ve bunların yanlarında çalışanların, işleri dolayısıyla öğrendikleri bilgi ve sırları ifşa edemeyecekleri ve çeşitli kanunlarla muhbirlerle tanınan hak ve menfaatlardan faydalanamayacakları ifade edilmiştir. Ancak kanunda bahsi geçen meslek mensuplarının suç teşkil eden fiilleri yetkili mercilere duyurmaları zorunludur.

İhbar İkramiyesi verilemeyecek kişiler hakkında Vergi Usul Kanununda da bazı hükümler bulunmaktadır. 5. madde şu şekildedir.

"Aşağıda yazılı kimseler görevleri dolayısıyla, mükellefin ve mükellefle ilgili kimselerin şahıslarına, muamele ve hesap durumlarına, işlerine, işletmelerine, servetlerine veya mesleklerine mütaallik olmak üzere öğrendikleri sırları veya gizli kalması lazım gelen diğer hususları ifşa edemezler ve kendilerinin veya üçüncü şahısların nef'ine kullanamazlar;

1. Vergi muameleleri ve incelemeleri ile uğraşan memurlar;

2. Vergi mahkemeleri, bölge idare mahkemeleri ve Danıştayda görevli olanlar;

3. Vergi kanunlarına göre kurulan komisyonlara iştirak edenler;

4. Vergi işlerinde kullanılan bilirkişiler.

Bu yasak, yukarıda yazılı kimseler, bu görevlerinden ayrılışları dahi devam eder"

VUK kanunun bu maddesinde görüldüğü gibi ihbar ikramiyesi sayılan kamu çalışanları için mümkün olmayacaktır.

İhbar konusunda potansiyel muhbirler için iki temel çekince söz konusudur.

Bunlardan ilki, ihbar asılsız çıktığında ihbar eden kişinin adı incelemeye maruz kalan mükellef verilecektir. Bu durum VUK 142. maddesinde arama yapılacak haller başlığında düzenlenmiştir. Bu maddede "ihbar sabit olmazsa nezdinde arama yapılan kimse muhbirin adının bildirilmesini isteyebilir, bu takdirde, vergi dairesi muhbirin ismini bildirmeye mecburdur" denilmiştir. İkinci önemli çekince ise toplumsal olarak ihbar edenin hoş karşılanmaması durumudur. Her ne kadar doğru ihbarı yapan kişinin isminin gizli tutulması güvence altına alınmış olsa da, ihbar etmeyi düşünen kişi kendi iç hesaplaşmasında zorlanmaktadır.

3. VERGİ İLETİŞİM MERKEZİ İHBAR SONUÇLARI

Vergi ihbar uygulama sonuçlarını Türkiye'deki mükellef sayıları ve yıllık toplanan vergi gelirlerini dikkate alarak değerlendirdiğimizde, ihbar müessesesinin etkin bir kullanımı olmadığı görülmektedir. Vergi ihbar uygulama sonuçlarını VİMER vasıtasıyla yapılan ihbarlar üzerinden değerlendirme imkânımız bulunmaktadır. Vergi İletişim Merkezi (VİMER), mükelleflerin vergi ile ilgili konularda güncel ve doğru bilgiye telefon aracılığıyla ulaşmalarını sağlamak amacıyla 25.12.2007 tarihinde faaliyetlerine başlamıştır. VİMER yıllar itibarıyla danışmanlık hizmetinin yanı sıra "Telefonla ve İnternet Ortamında İhbar Bildirimlerinin Alınması", "Motorlu Taşıtlar Vergisi Plaka Tescil Tarihi Sorgulama", "İngilizce e-Posta Yanıt Sistemi", "Gayrimenkul Sermaye İradı Beyannamesine İlişkin Randevu Taleplerini Alma", "Mükellefi Geri Arama" ve "Borç Bildirim Hizmeti" ile hizmet alanını genişletmiştir.

VİMER' de 2017 yılında cevaplanan çağrı sayısı 823.490'dır. 31.12.2017 tarihi itibarıyla gelen toplam çağrı sayısı 5.234.802'ye ulaşmıştır. Mükellefin ilk aramasında doğrudan cevaplanan çağrı ortalaması 2017 yılı için % 98,29'dur. 2017 yılında alınan toplam ihbar sayısı ise 36.166'dır. (GİB, 2017 Faaliyet Raporu: 90).

Tablo1: 1 Ocak - 31 Aralık 2016 Tarihleri Arasında VİMER Tarafından Alınan İhbar Bildirimleri

İhbar Konusu	Sayı	Oran
Belge Düzeni	17.363	%45,83
Mükellef Kaydı	10.753	%28,39
Diğer	2.143	%5,66
GMSİ	2.248	%5,93
Asgari Geçim İndirimi	2.017	%5,32
Vergi Dairesine Bildirim Yapılmamış İşçi Çalıştırılması	960	%2,53
Sahte ve Yanıltıcı Belge	1.650	%4,35
Ücret Ödemeleri	754	%1,99
Toplam	37.888	% 100,00
Kaynak: GİB, 2016 Faaliyet Raporu, s.90, Erişim tarihi:12.03.2017		

2016 yılı boyunca 37.888 ihbar yapılmıştır. Yukarıdaki tabloda hangi konuda ihbar yapıldığına ilişkin sayı ve yüzdeler verilmiştir. 2016 yılında yapılan 37.888 ihbar sonucunda 3,1 milyon TL ihbar ikramiyesi ödenmiştir. 2017 yılında 36.166 ihbar sonucunda yaklaşık 12 milyon TL ihbar ikramiyesi ödenmiştir. 2017 yılında 536 milyar vergi geliri toplandığı dikkate alınırsa, ihbara konu olan tutarlar oldukça zayıftır.

İhbar mekanizmasının, whistleblowing bir başka ifade ile ifşa etme ile birçok benzer yönü bulunmaktadır. İfşa edilen her olayda ifşa edenin değerlendirilmesine etki eden temel bir faktör ahlaktır. İfşa eden yetkili mercilere başvurmadan önce ilgili olayı birçok yönüyle gözden geçirebilir. İfşa edilen olay ne kadar toplumsal kurallara aykırı ve ahlaksız bir davranış ise ifşa eden için aldığı riskin karşılığında o derece yüksek ahlaki tatmin söz konusu olacaktır. Bu noktada vergi kaçırma-ödememe davranışı, bir toplumda ahlaki olmayan davranışlar arasında gösterilmediği sürece toplumun bu probleme çözüm reaksiyonları da zayıf kalacaktır. Dolayısıyla vergi ahlaki ve vergi uyum düzeyi gelişmeden, vergi ihbar sayıları da artmayacaktır. Yüksek vergi ahlakına sahip olan bireylerin küçük sayılabilecek vergi kaçırma davranışlarına karşı dahi tahammüllerinin az olduğu görülmektedir. Buna göre toplumda vergi ahlaki ve vergi bilinci arttıkça vergi kaçakçılığı konusunda da duyarlılık artacak ve dürüst mükellefler tarafından vergi kaçırıcı kişilerin ilgili idareye bildirilmesi vatandaşlık görevi kapsamında gerçekleştirilmiş olacaktır (Sandalcı, 2018: 198).

SONUÇ

Ülkeler, toplumlar, örgütler ve dolayısıyla da bireyler için önem kazanan ihbarcılık kavramının etkin şekilde değerlendirilmesinin gerektiği açıktır. Kamuoyunda bilinirlik seviyesi çok düşük olan, vergi ihbar kurumunun daha fazla tanıtılması gerekmektedir. Vergi kaçırıcıları ihbar etmenin bir vatandaşlık görevi olduğu kamuoyunda yer bulmalıdır. Vergi ihbar müessesesi tek başına vergi problemlerini çözecek bir araç değildir. Vergi ahlakının ve vergi uyumunun artırılması ile böyle bir mekanizmanın varlığının toplumca öğrenilmesi vergi kayıp ve kaçaklarını azaltacaktır. Bir toplumda vergi ödeme davranışının erdemli bir davranış kabul edilmesi, vergi idaresi dışında bu davranışı koruyan yeni paydaşlar oluşturacaktır.

Vergi ihbarı yapan veya yapacak kişilerin yeterli düzeyde maddi ve manevi tatmin seviyesine ulaştırılması gerekmektedir. Kurumsal olarak vergi ihbarı yapan kişinin hiçbir şekilde isminin ortaya çıkmayacağının toplumda bir kanaat olarak kabul edilmesi gerekir. Vergi ihbarı yapan kişilere ödenecek ikramiye de ihbar kararını etkilemektedir. Bu yönüyle mevcut tarifenin üst oranının %10'dan daha fazla bir orana çıkarılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- AKTAN, Ç.C. (2006). “Organizasyonlarda Yanlış Uygulamalara Karşı Bir Sivil Erdem, Ahlaki Tepki Ve Vijdani Red Davranışı: Whistleblowing”, *Mercek Dergisi* Ekim-2006.
- DOĞRU, H. (2010). “Whistleblower Hainlik Mi Erdemli Kişi Mi?”, 02.06.2010 Referans Gazetesi Yayınları, http://www.dogru.av.tr/makaleler/whistleblowerHainmiErdemliKisimi_2.pdf, 20.03.2016.
- GELİR İDARESİ BAŞKANLIĞI(GİB)(2016). “2016 Faaliyet Raporu”, http://www.gib.gov.tr/sites/default/files/fileadmin/faaliyetraporlari/2016/2016_faaliyet_raporu.pdf, 12.03.2017.
- GELİR İDARESİ BAŞKANLIĞI(GİB)(2017). “2017 Faaliyet Raporu”, http://www.gib.gov.tr/sites/default/files/fileadmin/faaliyetraporlari/2017/2017_faaliyet_raporu.pdf, 18.01.2019.
- GERÇEK, H. (2005). “Mühendislikte Etik Sorunların Ele Verilmesi”, *Madencilik Dergisi*, Cilt:44, Sayı:4, Aralık: 29-38.
- HERSH, M.A. (2002). “Whistleblowers-Heroes or Traitors?: Individual and Collective Responsibility For Ethical Behaviour”, *Annual Reviews in Control*, V.26:243-262.
- SANDALCI, İ. (2018). Vergi İhbarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- ŞENSES, N. (2015). “İhbar İkramiye Müessesesi ve Etkinliği”, *Vergi Dünyası* Ocak 2015 (401), <http://www.vergidunyasi.com.tr/dergiler.php?Ay=1&Yil=2015>, 25.04.2016.
- TAŞ, F. (2017). “Türk Vergi Sisteminde İhbar İkramiyesi: Sorunlar ve Çözümler”, *Maliye Dergisi*, Ocak-Haziran 2017; 172: 177-188.
- TÜRKAY, İ. (2015). “Vergi İhbarı ve İhbar İkramiyesi”, <http://www.vergiagi.net/vergi/vergi-ihbari-ve-ihbar-ikramiyesi/>, 17.04.2016.
- UĞUR, H. (2013). “Suçların İhbarı ve İhbarcılarının Korunması”, *TBB Dergisi*, Sayı 108.

Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinde On Kök Değer

Dr. Öğr. Üyesi Yakup TOPAL

Gümüşhane Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KIRBAŞ

Atatürk Üniversitesi

Özet: Bir toplumun geleceğinin güzel olması, o toplumla ilgili millî ve manevî değerlerini benimsemiş insanların yetiştirilmesine bağlıdır. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılında müfredatta bazı değişiklikler yapılmasıyla ilgili basın açıklamasında “Değerler Eğitimi” konusuna da gündeme getirmiş ve MEB değerler eğitiminde esas alınması gereken “on kök değer” tespit etmiştir.

Bu bildiride Türk Edebiyatındaki Maupassant Tarzı Olay Hikâyeciliğinin önemli temsilcilerinden Ömer Seyfettin'in “Diyet, Kesik Bıyık, Şefkate İman, Kıskançlık ve Başını Vermeyen Şehit” hikâyelerinde MEB tarafından tespit edilen “on kök değer” incelenmiştir.

GİRİŞ

Değer; kullanıldığı bağlama ve referans alınan paradigmaya göre oldukça farklı anlamlara gelebilen, geniş kullanım alanına sahip bir kavramdır. “Türkçede karşılık olma’yı dile getiren değmek kökünden türetilmiştir, bu anlamda bir şeye biçilen karşılık’tır, bundan ötürü de karşıladığı ihtiyaca göre değişen bir nitelik anlamını içerir. Batı dillerinde Hint-Avrupa dil grubunun güç anlamını dile getiren *wal* kökünden türetilmiştir. İlk türetme biçimi güçlü olmak anlamında *Lâ valere* sözcüğüdür, daha sonra değer anlamında *Lâ valor* deyimini türetilmiştir” (Haçerlioğlu, 2005, s. 275). Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet (TDK, 1998, s. 538), bireyin kendi yaşamında neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusundaki geliştirdiği inançları, arzu edilen ve edilmeyen yargıları (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009, s. 10), arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tavrı, olgular ve nesneler hakkında ihtiyaç ve ideallere göre verilen yargı (Bolay, 1997, s. 93), tavır ve hareketin genel yöneticileri (Dönmezer, 1982, s. 253), bir şeyin arzu edilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç (Güngör, 2010, s. 27), bir şey veya kimsenin taşıdığı yüksek mânevî vasıf, meziyet, kıymetli nitelik (Ayverdi, 2006, s. 648), belli bir toplumda, neyin iyi, neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilir veya edilmez olduğu konusundaki ortak görüşler, standartlar (Budak, 2005, s.195), Bir ölçüt olarak, olanla olması gereken ayrımını içerir ver her zaman olumlu ya da olumsuz bir şey olarak (Cevizci, 1999, s. 201) olarak tanımlanmaktadır.

Değerler, toplumdaki bireylerin korumaları veya göz ardı etmeleri neticesinde ya zamanla kaybolur veya nesilden nesile aktarılacak yıllarca devam ettirilebilir.

Birçok toplum tarafından kabul gören ve yıllarca sürdürülen genel (evrensel) değerler incelendiğinde ise karşımıza, liderlik, doğruluk, ahlak, adalet, sorumluluk ve yardımseverlik gibi bireyi ideal insan olma çizgisine yönlendiren değerler çıkmaktadır.

Kişiler, dâhil oldukları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek, bunları kendi muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar (Dilmaç, 2009, s.29). Toplumlar, birçok yönden birbirlerinden farklılıklar göstermelerine rağmen, ideal insan oluşturma yönündeki bu tarz değerleri hep el üstünde tutmuş ve her dönem yaşatmaya çalışmışlardır.(Ayyıldız, 2015, s. 170)

Günümüz toplumlarında, bu tarz üstün değerlerin yaşatılması ve yeni nesillere aktarılması görevini üstlenen kurumlar arasında okullar da yer alır (Belet, 2008, s.2). Bilişsel hedeflerinin yanında vatansever olmak, saygılı olmak, dürüst olmak ve adil olmak gibi birçok duyuşsal hedefi olan okulların görevlerinden biri, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmak ve karakterlerini olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2008, s.9).

Türkçe ve Edebiyat dersi; öğrencilere doğru ve güzel okuyup yazmayı, dinlemeyi, konuşmayı ve dil bilgisi kurallarını uygulamayı öğretmenin yanı sıra; onlara millî, ahlakî, sosyal ve evrensel değerleri kazandırmayı amaçlar. Dersin bu amaçlarına ulaşabilmek için kullandığı ana malzeme ise ders kitapları ve bu kitaplarda verilen metinlerdir (Şen, 2008, s.764). Bu metinler; öğrencilere anadilini sevdirecek, kültürel ve tarihi değerlere karşı onların ilgilerini uyandıracak, bilişsel ve duyuşsal bakımdan onlara birçok beceri kazandıracak ve çeşitli mesajlar vererek onları eğitecek nitelikte olmalıdır. Kısacası, Türkçe ve edebiyat derslerinin iskeletini oluşturması, dersi ayakta tutan materyaller olması yönünden bu metinlerin önemi büyüktür (Solak, 2009, s.446).

2017 yılının Temmuz ayında Milli Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretim felsefesini belli oranda değiştirmiştir. “Millî Eğitim Bakanlığının değişen felsefesi doğrultusunda müfredatları geliştirme, yenileme ve güncelleme çalışmaları 2005’te yeni bir rayda başlamış, 2015-2016 eğitim öğretim yılında tamamlanmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılının başından bugüne ise farklı bir boyut kazanarak 51 müfredat ekseninde kapsamlı bir şekilde bir yenileme (güncelleme, gözden geçirme, ikmal ve değişiklik) çalışması yapılmıştır.”(MEB, Basın Açıklaması, s.3)Yenilenen müfredatlarda esas alınan bazı ölçütler şunlardır:

“Yenilenen müfredatların sade ve anlaşılır olması ön planda tutulmuştur.” “Öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler belirlenirken derslerin tabiatı (disiplinin kendi özgül özellikleri) dikkate alınmıştır.” “Yenilenen müfredatlar ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel yeterlilik ve beceriler tüm disiplin alanları için ortak olarak verilmiştir.” “Müfredatlarda disiplin alanlarına özgü yeterlilik ve becerilere yer verilmiştir.” “Müfredatların yenilenmesi çalışmaları sırasında değerlerin öğrencilere aktarılmasında izlenen yöntemlere ve bu aktarımın etkililiğinin nasıl arttırılacağına ilişkin literatür taraması yapılmıştır.” “Dersin bağlam ve kazanımlarından, konu anlatımından ve akışından kopuk olarak verilen değerler anlamlı ve kalıcı olmamaktadır.”

“Müfredatlar yenilenirken farklı kültür ve medeniyet havzalarının katkıları belirginleştirilmeye ve dengeli örneklemelerde bulunmaya çalışılmıştır.” “Yenilenen müfredatlarda sadeleştirme ve içerik yoğunluğunun azaltılması ön planda tutulmuştur.”

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 18 Temmuz 2017 tarihinde “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” başlığıyla yayınladığı bu bildirisinde “Değerler Eğitimi”ne ilişkin “on kök değer”den bahsedilmiştir. Bu değerler: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” olarak sunulmuştur.

Hikâyeler ilk ve orta öğretim çağı için son derece önemli bir edebî üründür. Özellikle çağımızdaki öğrenci profilinin kısa anlatı türlerini sevmesi bunda etkilidir. Ömer Seyfettin ise hikâye alanında Türk edebiyatının klâsik ama eskimez yazarlarından. Bildirimizde ilk ve ortaokul öğrenci seviyelerine uygun olan Ömer Seyfettin’in “Diyet, Kesik Bıyık, Şefkate İman, Kıskançlık ve Başını Vermeyen Şehit” hikâyelerinde MEB tarafından tespit edilen “on kök değer” incelenmiştir. Ömer Seyfettin’in hikâyelerinden bu beş hikâyenin örnek olarak alınmasının sebebi Akçağ Yayınlarının yayınladığı “Diyet” adlı kitapta yer almalarıdır.

Diyet hikâyesinin baş kısımlarındaki hikâyenin kahramanı Ali Usta’nın özelliklerini anlatan birçok cümlede Ali Usta’nın çalışkan, vatansever, öz denetim sahibi, sabırlı ve dürüst bir kişi olduğunu anlamaktayız.

Aşağıdaki ifadelerde farklı değerler verilmektedir.

Çalışkanlık: “Çifte su vermek”, sanatının yalnız ona mahsus bir sırrıydı. Ha bire uğraşırdı.”(Seyfettin, 2010, s.7)

Cömert olma ve çalışkanlık: “Kılıçtan, demirden, çelikten, ateşten başka lâf bilmez, pazarlığa girmez, müşterileri ne verirse alırdı. Yalnız savaş zamanları ocağını söndürür, dükkânını kapısını kilitler, kaybolur, savaştan sonra meydana çıkardı.

Dürüstlük, çalışkanlık, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk değerleri: “Siyah, şahane gözlerinin yüksek bakışından, kibar tavrından, gururlu sessizliğinden, düzgün sözlerinden onun öyle adı bir adam olmadığı belliydi. Ama, kimdi? Nereliydi? Nereden gelmişti? Halk kendisini seviyordu. Şehirde böyle meşhur bir ustanın bulunması herkess için ayrı bir iftihar: - Bizim Ali... - Bizim Koca Usta - Dünyada eşi yoktur... - Zülfikar’ın sırrı ondadır! derlerdi. Koca Ali, en kalın, en katı demirleri mısır yaprağı gibi incelten, kâğıt gibi yumuşatan sanatını kimseden öğrenmemiş, kendi kendine bulmuştu. Daha on iki yaşındayken ser bir beylerbeyi olan babasının başı vurulmuş, öksüz kalmıştı... Fakat Ali’nin mizacında “başkasına minnettar kalmak” yoktu. “Ben kimseye eyvallah etmeyeceğim” dedi.(Seyfettin, 2010, s. 8,9) Sabır, öz denetim, çalışkanlık, cömertlik, sorumluluk, saygı değerleri: “Otuz yaşına kadar Anadolu’da uğramadığı şehir kalmadı. Kimseye boyun eğmedi. Minnettar kalmadı. Ekmeğini taştan çıkardı. Alnının teriyle kazandı. Çok çalıştı. Emsalsiz işler meydana getirdi. Pek az kazançla yetindi. İçinde “mukaddes ateş”ten bir şule bulunan her mucit gibi para için değil, sanatı, sanatının zevki için çalışıyordu. “Çeliğe çifte sur vermek” onun aşkıydı. Gönüllü gibi savaşa gittiği zamanlar yeniçerilerin, sipahilerin, sekbanların içinde “Ali Usta işi”nin methini içtittikçe tadı dille anlatılmaz manevî bir zevk duyardı.

Ölünceye kadar böyle hiç durmadan çalışırsa daha birkaç bin gaziye kırılmaz kılıçlar, zırhları kesen ağır saldırmalar yapacaktı. Bunu düşündükçe gülümser, tatlı tatlı yüreği çarpar, ruhundan kopan bir hamleyle örsünün üzerinde milyonlarca kıvılcımlar tutuşturdu..."(Seyfettin, 2010, s.9-10).

Çalışkanlık: "İşte bugün de sabah namazından beri durmadan on saat uğraşmıştı. Dövdüğü eğri namluyu örsünün yanındaki su fıçısına daldırdı. Ocağının sönmeye başlayan ateşine baktı. Çekici bırakan eliyle terlerini sildi." (Seyfettin, 2010, s. 10)

Diyet hikâyesinin ilerleyen bölümlerinde Ali Usta'nın çok dürüst olduğu, itham edildiği hırsızlık gibi bir şeyi asla yapmayacağı öz denetim sahibi bir karakter taşıdığı ima edilir. Hikâyenin sonu ise kimseye boyun bükmeyeceğinin ispatıdır.

Kesik Bıyık hikâyesinin sonunda bir Hoca Efendinin hikâyesinin ana karakterine karşı takındığı dostça tutum "dostluk" değeri olarak görülebilir. Şefkate İman hikâyesinde yardımseverlik, sevgi, dostluk, öz denetim değerlerine vurgu yapılmaktadır.

Öz denetim: "Bırakıp kaçmayı düşündü. Fakat beklemeye söz vermişti. Kaçarsa alçaklık yapmış olmayacak mıydı?"

Sevgi, yardımseverlik: "Sanki birdenbire vicdanının derinliklerinde sıcak bir güneş doğdu. Deminden insanların hıyaneti için düşündüklerine pişman oldu. İşte hayat onun zannettiği gibi değildi. "Hak" diye bir kavram tanıyan, aç bir sefîle acıyarak iş gösteren insanlar da vardı! Fazilet, iyilik, merhamet, şefkat birer hayal değildi! Buna şahit elinde tuttuğu şu iki buçuk liralık kâğıttı... Gülümsedi. Kaybettiği imanına kavuşan bir günahkâr gibi sevinerek döndü."

Kitabın dördüncü hikâyesi "Kıskançlık" dostluk değeri üzerine kuruludur: "Maymunum bana uslu, uysal bir arkadaştı."(Seyfettin, 2010, s. 54)

"Bu kıymetli yadigâra acımaya başlamıştım. Zorla yedirmeye, can vermeye çalıştım."

Sevgi, dostluk değerleri: "Onun beyaz ölüsü karşısında, beyaz ellerinin, beyaz ayaklarının, beyaz başının mazlum bükülüşü karşısında, o vakte kadar hiç duymadığım bir teessürle ağlamak istedim. Saçlarımın arasında onun okşayışlarını duyar gibi oluyordum. Beni hakikaten seven, okşayan bir el..."(Seyfettin, 2010, s. 60)

Diyet adlı kitabın son hikâyesi "Başını Vermeyen Şehit" hikâyesidir. Hikâyenin kahramanı Kuru Kadı için "Sabahtan akşama kadar namaz kılar, zikreder, geceleri hiç uyumazdı. Daha yatıp uyuduğunu kalede gören yoktu. Vali Ahmet Bey ona "bizim yarasa" derdi."(Seyfettin, 2010, 64) ifadeleriyle Kuru Kadı'nın hem dindar biri olduğu hem de vatani için fedakârlığı vurgulanır. Yani burada vatanseverlik değeri ima edilmektedir.

Sabır ve öz denetim değerleri: "Binden ziyadeydiler. Oysa hisardaki gaziler? Kendisiyle beraber yüz on dört kişi... 'Ama, yine haklarından geliriz' dedi."(Seyfettin, 2010, 66) Vatanseverlik, sorumluluk değerleri: "Deli Mehmet, Deli Hüsrev... Serhat muharebelerinde, hayale sığmayacak yararlılıklarıyla masal kahramanları gibi inanılmaz bir şöhret kazanan bu iki deli hiçbir düzene, hiçbir kayda, hiçbir zapt u rapta girmeden, dünya şerefinde gözleri olmayan Anadolu dervişlerindendi.

İstemeyiz! Fâni vücuda kefen gerektir. Hediye nadanları sevindirir.’ derler, Hak uğrundaki gayretlerine ücret, mükâfat kabul etmezlerdi. Harp onların bayramıydı. Tüfekler, oklar atılmaya... toplar gürlemeye... kılıçlar, kalkanlar şakırdamaya başladı mı hemen coşarlar, kendilerinden geçerler... naralar savurarak düşman saflarına saldırırlar... alevli gözlerle takip edilemeyen birer canlı yıldırım olup tutuşurlardı.”(Seyfettin, 2010, s. 68-69).

“Başını Vermeyen Şehit” hikâyesinin sonunda yapılan savaşlar, Deli Mehmet’in, Deli Hüsrev’in ve Kuru Kadı’nın şehit düşüşü ve ardından yaşanan olağanüstü haller vatanseverlik değerinin yüksek bir tezahürüdür.

SONUÇ

Ömer Seyfettin’in hikâyelerinde vatanseverlik kahramanlık vurgusuyla okuyucuya verilmeye çalışılmıştır. Anlatılarda okuyuculara atalarına hayranlık uyandırma, fedakârlık bilinci öğretme, cesaret, kahramanlık gibi üstün özellikler verilmek istenir.

Ömer Seyfettin konusunu tarihten alan hikâyelerinde okuyucuda “farkındalık” oluşturmayı amaçlar. Farkındalık, kişinin edimlerinin bilincinde olması demektir (Tarım, 2004: 313). Yazar, “millî bilinci” harekete geçirerek Türk milletinin kendisi için anlamlı ve olumlu yeni bir kurtuluş hamlesini gerçekleştirmesinin şartlarını ortaya koyar. Ömer Seyfettin tarihten aldığı şahsiyetler ve değerler aracılığıyla “farkındalık”ı oluştururken “millî bilinç”ten destek alır. Çünkü “millî bilinç” oluşturma amacı, gerçeği yorumlamak ve yeniden şekillendirmektir. Ömer Seyfettin, tarih konulu hikâyeleri aracılığıyla okuyucularda “farkındalık” ve “millî bilinç” oluşturmayı amaçlamıştır. (Ogur, 2011, s. 93)

Millî Eğitim Bakanlığı “on kök değer” içerisinde dinî değerlere yer vermediği için hikâyelerde geçen namaz kılma, dua etme, inançlı olma gibi ifadeler değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Bu durumun ayrıca tartışılması kanaatini taşıyoruz.

Ömer Seyfettin, tarihini ve milletini seven özellikte bir neslin yetişmesini arzulayan bir yazar izlenimi vermektedir. Bu yönüyle hikâyeleri on kök değer bağlamında değerlendirdiğimizde orta okul ve lise öğrencileri için faydalı bulmaktayız. ,

KAYNAKLAR

- Ayyıldız, M.(2015), Kuran Kıssalarını (Hz Süleyman İle Belkıs Ve Hz.Musa İle Hızır Kıssaları Örnekleme) Hikâye Tekniğiyle Çözümleme Ve Şahsiyet Eğitimi, Turkish Studies, Volume 10/7 Spring.
- BELET, Yrd. Doç Dr. Dilek - DEVECİ, Yrd. Doç. Dr. Handan, Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Açısından İncelenmesi, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Çanakkale: 2-4 Mayıs 2008.
- Bolay, S. H. (1997). Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü (7.Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayın.
- Cevizci, A. (1999). Paradigma Felsefe Sözlüğü (3. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.

- Dılmaç, B., Bülent – ERTEKİN, Erhan – YAZICI, Ersen, “Değer Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 7, No. 17, 27-47, Haziran 2009.
- Dılmaç, B., Deniz, M. ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin ÖzAnlayışları ile Değer Tercihlerinin İncelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 7(18), 9-24.
- Dönmezer, S. (1982). Sosyoloji (8.Baskı). Ankara: Savaş Yayınları.
- Güngör, E. (2010). Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Hançerlioğlu, O. (2005). Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar Cilt 1 (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf(MEB, Basın Açıklaması, 2017 Temmuz).
- OGUR, Erol (2011). Ömer Seyfettin’in Tarih Konulu Hikâyelerinde Değerler, U. Ü. Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi, Sayı: 20.
- Seyfettin, Ömer (2010). Diyet, Akçağ Yayınları.
- SOLAK, Murat (2009). - YAYLI, Derya, “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 2/9, Sonbahar
- ŞEN, Ülker (2008). “Altıncı Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 1/5, Sonbahar
- Tarım, Rahim (2004), Kültür, Dil, Kimlik Behçet Necatigil’in Şiir Dünyası, İstanbul, Özgür Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, (1998). Türkçe Sözlük Cilt 1 (9. Baskı). Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları.

B-GÜZEL SANATLAR

Asit Yağmurlarının Eski Mermer Anıtlar Üzerindeki Etkileri

Dr. Öğr. Üyesi Selvin Yeşilay
Anadolu Üniversitesi

Özet:Anıtlarda en yaygın kullanılan malzeme, CaCO_3 'ün termodinamik olarak stabil mineral formundaki büyük kalsit kristallerinin oluşturduğu kalkerli bir taş olan mermerdir. Yağmur, kar, sıcaklık, rüzgar ve atmosferik kirlilikler gibi hava şartları mermerin görünümünü ve yapısal sağlamlığını olumsuz etkiler. Asit yağmurunda çözünme dış mekanda kalan mermer sanat eserlerinin temel çevresel bozunma süreçlerinden birisidir. Mermerin aşınmasının temel nedeni ana bileşeni olan kalsit mineralinin sudaki çözünürlüğüdür. Asit yağmurlarının etkisiyle dünya kültür mirasını oluşturan yapıların karakteristik özellikleri zamanla yok olmaktadır.

Yapıların renginin solması ve kararması asit yağmurunun en yaygın etkilerindendir. Bunun yanı sıra yüzeyde kabarmalar ve yapıdan parça kopmaları da meydana gelir. Hindistan'daki Taç Mahal'in süt beyazı mermerinin solgunlaşması, Washington D.C.'deki Capitol binasının sütunlarındaki kabarmalar ve Yunanistan Atina'daki Akropolis'in bazı parçalarının düşmeye başlaması bu etkilere örnek olarak verilebilir.

Bu çalışmada asit yağmurlarının mermer anıtlar üzerindeki etkileri incelenerek, atmosferik kirliliklerin tarihi eserlerin yüzeyinde sebep oldukları kimyasal reaksiyonlar irdelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Tarihi eserler, mermer yapılar, dünya kültür mirası, asit yağmuru.

Abstract:The most commonly used material in the monuments is the calcite crystals of CaCO_3 which are thermodynamically stable mineral crystals. Weather conditions such as rain, snow, temperature, wind and atmospheric impurities negatively affect the appearance and structural strength of the marble. The dissolution in acid rain is one of the basic environmental degradation processes of marble artworks that remain outdoors. The main reason of marble abrasion is the solubility of calcite mineral in water. Due to the effects of acid rains, color change, loss of shape, contamination on the surface and dissolution occur on the structures forming the world cultural heritage.

Fading and darkening of the structures is one of the most common effects of acid rain. In addition, surface swelling and structure breaks occur.

The paling of the milky white marble of Taç Mahal in India, the blasts in the columns of the Capitol building in Washington DC, and some parts of the Acropolis in Athens, Greece, are examples of these effects.

In this study, the effects of acid rain on marble monuments were investigated and the chemical reactions caused by atmospheric pollution on the surface of historical monuments were examined.

Keywords: Historical monuments, Marble structures, World cultural heritage, Acid rain.

GİRİŞ

Mermer ve kireçtaşının her ikisi de kalsiyum karbonatın formlarıdır. Kireçtaşı oldukça yumuşak bir kayaç iken mermer çok serttir. Mermer, kireçtaşının ısı ve basınç altında başkalaşımı sonucu oluşan metamorfik bir kayaçtır. Mermerler genellikle saf beyazdır, ancak yeşil, kırmızı, mavi ve sarı renklerde de bulunabilirler [1].

Tarih öncesi devirlerden günümüze kadar mermerin işlenmesi ve kullanılması her çağa ayrı bir özellik vermiştir. Eski devirlerde, tapınaklar, abideler, heykeller, hamamlar gibi genel kullanıma hizmet verme amaçlı yerlerde görülen mermerin, son zamanlarda gelir düzeyi orta seviyede olan kimselerin de evlerinde giderek daha yaygın bir biçimde kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Gelişen endüstri ve teknolojiye paralel olarak mermer kullanımının artması, bunu sembolize etmektedir [2].

Anadolu'nun birçok yerinde Hitit, İyon, Lidya, Roma, Bizans, Selçuklu, Osmanlı uygarlıklarından kalma sanat eserleri ve yapıtlarda ileri bir mermer işleme tekniğine rastlanmaktadır. Bu eserlerde dekorasyon ve heykelticilik alanlarında çok çeşitli ve değerli mermerlerin kullanıldığı görülmektedir [2]. Mermer yerine kullanılacak niteliklerde bir ürün bugüne kadar yapılmamıştır. Seramik ve yer karoları mermer yerine kullanılsa da mermer kadar avantajlı değildir. Ayrıca seramik ürünlerinin üretimi pahalı olup, mermerin yerini alması zordur [3].

Kaplama malzemesi olarak kullanılan mermer türleri, farklı çevre etkenlerine maruz kalmaktadır. Bu etkenler neticesinde mermer yüzeyinde ve yapısında birtakım bozunmalar meydana gelebilmektedir. Kirli hava, yağmur, kar ve sisle karışığında asit yağışları oluşur.

Bu durumun en önemli etkilerinden birisi de, asit yağmurlarının tarihi binalara ve anıtlara olan olumsuz etkileridir. Bazı taşların minerolojik bileşimlerinden dolayı asit birikiminden zarar görme olasılıkları diğerlerinden daha yüksektir. Granit temel olarak feldispat ve kuvars gibi silikat minerallerinden oluşur ve asit saldırılarına karşı dirençlidir. Kumtaşı da esas olarak silikadan oluşur ve bu nedenle dirençlidir. Asitte kolayca çözünen karbonat çimentosu içeren kumtaşları daha az dirençlidir. Kireçtaşı ve mermerin temel bileşeni zayıf asitte kolayca çözünen kalsit mineralidir (kalsiyum karbonat) [4].

Bazen anıtlardaki asit yağmuru zararı geri döndürülemez boyutlardadır. Asit yağmurlarının anıtlar üzerindeki etkisinin maliyet olarak da düşünülmesi gerekmektedir. Asit yağmuru nedeniyle anıtların sürekli erozyona uğramaları küresel bir sorundur. Bu miras alanlarını korumak amaçlı, hükümetler yenileme çalışmaları için büyük miktarda para harcamaktadırlar [5]. Hem Amerika Birleşik Devletleri'nde hem de Avrupa'da, asit yağmurunun heykeller üzerindeki aşındırıcı etkilerinin birçok örneği vardır. Bir çok heykel yıkılırken, birkaçı da iç mekanlara taşınarak korumaya alınmıştır [6].

Asit yağmurlarının içerisinde bulunan nitrik ve sülfürik asitlerin tarihi eserlerde bulunan kalkerli taşları deforme ederek taşların kimyasal yapılarının bozulmasına neden olduklarını görebilmek mümkündür.

Bu durum tarihi eserlerin daha erken zamanlarda yıpranması ve yok olması anlamlarına gelmektedir. Önlem alınmadığı durumda gelecekte dünya kültür mirası açısından bu kayıpların daha da artacağı öngörülmektedir.

Kireçtaşı ve mermerden yapılmış binaların ve anıtların asit yağışları nedeniyle zarar görme olasılığı diğer taşlardan oluşan yapılardan daha fazla olduğundan bu çalışmada konu ayrıntılı bir şekilde irdelenmiştir.

ASİT YAĞMURLARI

Bir asit, suda çözündüğünde, saf sudan daha büyük bir hidrojen iyonu aktivitesine sahip bir çözelti ortamı oluşturan herhangi bir kimyasal bileşik olarak tanımlanır. Asit/baz sistemleri, oksidasyon durumunda bir değişiklik olmadığı için redoks reaksiyonlarından farklıdır. Asitler sıcaklığa bağlı olarak katı, sıvı veya gaz halinde oluşabilir, saf madde olarak veya çözelti halinde bulunabilirler. Bir asidin gücü, proton kaybetme eğilimine işaret eder [7].

Karbondioksit içermeyen damıtılmış suyun nötr pH değeri 7'dir. pH değeri 7'nin altında olan sıvılar asit, pH değeri 7'nin üzerindeki sıvılar alkalidir (veya baziktir) [4]. "Temiz" veya kirlenmemiş yağmur, suyunun pH değeri 5.6'dır ve hafif asidiktir, çünkü havada bulunan karbondioksit ve su, reaksiyona girerek zayıf bir asit olan karbonik asidi oluştururlar [8].

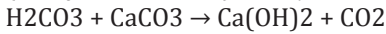


Normal yağmur suyunun sahip olduğu 5,6'lık pH düzeyinin altında pH değerine sahip olan yağmurlar asit yağmuru olarak tanımlanır [9].

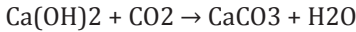
Kimya biliminde karbonat, bir tuz veya karbonik asidin esteri olarak tanımlanır. "Karbonat" terimi ayrıca bu tuzlardan veya karbonat minerallerinden birini belirtmek için de yaygın olarak kullanılır. Bunlardan en yaygın olanı kireçtaşının ana bileşeni olan kalsit veya kalsiyum karbonattır (CaCO_3).

Asit-karbonat reaksiyonları kimyadaki en önemli kimyasal reaksiyonlardan biridir. Asit-karbonat reaksiyonu, bir asit ve karbonatın ürün olarak tuz, karbon dioksit ve su oluşturduğu reaksiyondur [7].

Mermer ve kalker türü taşların bünyesinde bulunan kalsit (kalsiyum karbonat) ile H_2CO_3 (karbonik asit) in tepkimeye girmesi sonucunda CaCO_3 , Ca(OH)_2 'e (kalsiyum hidroksit) dönüşür.



Kalsiyum hidroksit Ca(OH)_2 yağmur vb. etkenlerle taş yüzeyinden uzaklaştırılmazsa ortamda her zaman var olan CO_2 ile tekrar tepkimeye girerek yeniden CaCO_3 'a (kalsiyum karbonat) dönüşür.



Bu oluşum sırasında kalsiyum karbonat çevredeki diğer kirleticilerle de (atmosferik gazlar, toz vb.) birleşerek siyah tabaka oluşumuna katkıda bulunur [10].

Havadaki kirleticiler, birincil ve ikincil olarak iki sınıfta tanımlanabilir. Birincil kirleticiler doğrudan tanımlanabilir bazı kaynaklardan yayılan karbon, azot ve kükürt oksitler ile partiküllü maddelerdir. İkincil kirleticiler, sülfürik asit, karbonik asit, nitrik asit vb. birincil kirleticilerin normal atmosferik bileşenlerle etkileşimi sonucu oluşur [11].

Asit yağmuru, doğal ve antropojenik (insan kaynaklı) kaynaklardan gelen kükürt dioksit (SO_2) ve azot oksit (NO_x) gazlarının bulutlardaki su damlacıkları içinde çözünerek, daha sonra yağış olarak yer yüzüne incek olan bu su kütlelerinin asitliğini artırması sonucu oluşur.

Bu gazların atmosferde su, oksijen ve asit özelliğindeki birtakım kimyasallarla tepkimeye girmesi sonucunda sülfürik asit (H₂SO₄) ve nitrik asit (HNO₃-) oluşur [9].

Kirlenmemiş atmosferlerde, karbonat taşlarının çözünmesi yavaş bir işlemdir, ancak taş, sülfür ve azot oksit gibi atmosferik kirleticilere maruz kaldığında çözünme hızlanır. Taşa zarar veren bu süreç kirleticilerin ıslak formda ya da kuru formda birikmesi sonucunda taş yüzeyine temaslarıyla meydana gelir. Asit yağmurları doğrudan taş yüzeyi ile reaksiyona girerken, gaz halindeki ve parçacık halindeki kirleticiler de nemin varlığında yüzey ile reaksiyona girerler [12].

Kükürt bileşikleri ele alındığında SO₂ (kükürt dioksit) en çok üretilen gazdır. UV ışığının etkisinde, toz parçacıklarının, bina yüzeylerinin ve diğer ajanların katalitik etkisiyle SO₂, havadaki oksijen veya ozonla SO₃'e (kükürt trioksit) oksitlenebilir.

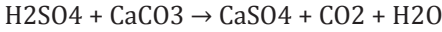
SO₃ suda çözünerek sülfürik asit üretir. Reaksiyon şöyle yazılabilir:



Yağmurun pH'ı SO₃ konsantrasyonuna bağlıdır; Yağmur, kentsel alanlar, yüksek trafiğin olduğu yerler ve sanayileşmiş alanlar vb. gibi konsantrasyonun daha yüksek olduğu yerlerde daha düşük bir pH değerine sahip olacaktır. Yağmur süresince pH değişecektir. Yağmurun başında, havadaki SO₃ konsantrasyonu en yüksek olacak ve yağmur en düşük pH değerine sahip olacaktır [8].

Asit, kalsiyum karbonat üzerinde biriktiğinde taş yüzeyi kalsiyum sülfata dönüşür. Kalsiyum sülfat ise yapısına su aldıkça alçıtaşına dönüşür ve mineral alçıtaşı kristalleştikçe suyu içine alır.

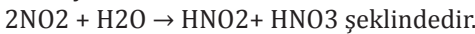
Sülfirik asit ve kalsiyum karbonat reaksiyonu aşağıdaki şekilde gerçekleşir [7]:



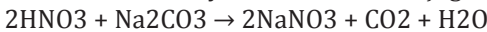
Sülfirik asit + Kalsiyum karbonat → Kalsiyum Sülfat + Karbondioksit + Su

Hafif çözünür bir bileşik olan alçı, yağmur suyuyla kirlerle birlikte yıkanır ve taş yüzeyini temiz bırakır. Ancak bu durum, taş yüzeyini biraz aşınmış ve ilerideki etkilere savunmamız hale getirmektedir. Sülfirik asit, taş üzerinde yoğunlaşır, onunla reaksiyona girer ve yüzeyde siyah bir kabuk oluşturarak parçacık halindeki kirleticilere bağlanır. Bazı dayanıklı kireçtaşları, oluşan alçıtaşı tabakasını süresiz olarak tutarken, daha az dayanıklı olanlar taş yüzeyinde hasar bırakan kabarcıklar oluşturur [7,13].

Azot, atmosferik bileşimin büyük bir bölümünü oluşturur. Bu kimyasallar asit yağmuru pH seviyesini 3,5-5,6 aralığına düşürür. Azot, azot dioksit (NO₂) oluşturmak için atmosferik oksijen ile birleşir. Azot dioksit nitroz asit (HNO₂) ve nitrik asit (HNO₃) oluşturmak için suyla reaksiyona girer [14]. Gerçekleşen reaksiyon;



Nitrik asit ve kalsiyum karbonat ise aşağıdaki şekilde reaksiyona girer [7]:



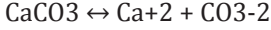
Nitrik asit + Sodyum karbonat → Sodyum nitrat + Karbondioksit + Su

Yapılan bir çalışmada nitrik asidin asit yağmuru yapısında en etkili gaz olduğu vurgulanmıştır [7].

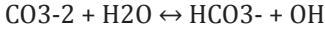
MERMERİN ÇÖZÜNMESİ

Yağmurda meydana gelen çözünme, dış mekanlarda korunmasız kalan mermer sanat eserlerinin bozulmasının en önemli nedenlerinden biridir. Zayıf asitlerin tuzlarının çözünürlüğü yüksek oranda pH'a bağlıdır. Çözünürlüğün pH bağımlılığına en önemli örnek, deniz kabukları, kireçtaşı ve mermerin ana bileşeni olan CaCO_3 'tür. Mermerin korozyona uğraması, temel bileşimini oluşturan ve 25 °C'deki çözünürlük çarpımı $K_{sp}=5 \cdot 10^{-9}$ olan kalsitin sudaki çözünürlüğünün bir sonucudur. Kalsitin çözünme hızı pH'ın fonksiyonudur ve pH 5.6 iken $\sim 10^{-10} \text{ mol}/(\text{cm}^2 \text{ s})$ değerindedir. Bu değer pH değerini düşmesi ile hızlı bir şekilde artmaktadır [15].

CaCO_3 'ün çözünme reaksiyonu aşağıdaki gibidir:



Karbonatın bir kısmı HCO_3^- oluşturmak için hidrolize olur:



Hidroliz CO_3^{2-} konsantrasyonunun düşmesine neden olarak çözünme reaksiyonunu sağa doğru çekerek CaCO_3 'ü daha da çözünür hale getirir [16].

Mermerin çözünmesi ve buna bağlı olarak oluşan yüzey bozuklukları, hem asidik hem de nötr ortamda oluşabilir.

Özetle mermerin çözünmesine yol açan üç temel proses vardır:

- 1) Atmosferik CO_2 ile dengede saf yağmurda çözünme: Bu şartlarda pH 5,6 civarındadır.
- 2) SO_2 ve NO_x gibi atmosferik kirletici maddelerden dolayı pH'ın 4 seviyesine kadar düşebildiği asidik ortamlarda çözünme.
- 3) NO_x ve özellikle SO_2 gibi gaz halindeki atmosferik kirliliklerin kuru tanecikler halinde birikmesi sonucunda, mermerin jips ve kalsiyum nitrat gibi yağmurla kolayca yıkanabilen daha çözünür ürünlere dönüşmesi.

Kalsitin çözünme hızı ve mekanizması, yağmur pH'ına bağlı olarak farklı rejimlere ayrılır: i) asit çözeltileri, ii) nötr ve alkali çözeltileri ve iii) geçiş rejimidir. Rejimler arasındaki sınırlar, 25 °C'de KC1 çözeltileri için yaklaşık pH değeri 4 ve 5,5'tir, ancak bu değer biraz değişebilir. Her rejimde asıl değişen şey, çözünme hızının H^+ konsantrasyonuna ve çözelti içerisinde bulunan Ca^{2+} yüzdesi ile olan ilişkisidir. Çevre koşullarında pH değerinde önemli bir değişiklik beklenmezken, pH asidik değerlere düştüğünde ve çözünme kinetikleri bir rejimden diğerine geçerken önemli ölçüde değişebileceği için çözünme hızı önemli oranda artar.

Çözünme, geçtiğimiz yüzyıllarda tarihi eserlerin yüzeylerinden birkaç milimetrelilik kısmı korozyona uğratarak, mimari yapı ve heykellerdeki ayrıntıların zarar görmesine neden olmuştur. Bu aşınmaların ve etkilerin gelecekte daha da artacağı öngörülmektedir.

Yüzeydeki girintiler ve malzeme kayıpları, birkaç parametreye bağlıdır ve farklı denklemlerle modellenebilir. Örneğin, yüzey çözünmesi, CO_2 ile dengede olan sudaki kalsiyum karbonatın çözünürlüğüne, yıllık yağış miktarına, H^+ konsantrasyonuna, SO_2 ve HNO_3 'ün birikme hızına ve konsantrasyonlarına bağlıdır [17].

SONUÇ

Asit yağmurları nedeniyle, tarihi eserlerde meydana gelen bozulma döngüsü, eserin yüzeyindeki detayların kaybedilmesi ve nihayetinde yapısal çökmeye sebep oluşturduğu için endişe yaratmaktadır. Soruna kalıcı bir çözüm bulunamamıştır ve oluşan hasarlar hem maddi hem manevi kayıplara yol açmaktadır. Asit yağmurlarının anıtlar üzerindeki etkisinin derecesi asitlik oranına ve bu yağmurlara maruz kalma süresine bağlıdır. Asitlik derecesi yükseldikçe ve etkinin süresi uzadıkça aşınma ve yıpranma artmaktadır. Mermer yapılarda asit birikimi sonucunda meydana gelen hasarın ve çözünmenin anlaşılması için çözünme hızlarının ölçülmesi ve çözünme mekanizmalarının tanımlanması gerekmektedir.

Dünya kültür mirasını oluşturan, mermer kullanılarak inşa edilmiş birçok anıt ve eserin korunması için öncelikle hava kirliliğini azaltıcı önlemler alınmalıdır. Özellikle büyük kentlerde ve endüstrinin yoğun olduğu bölgelerde asit yağmurlarının oluşumuna neden olan unsurların azaltılması gerekmektedir. Çünkü bu durum sadece tarihi eserleri değil, çevreyi ve insan sağlığını da büyük ölçüde etkilemektedir. Eserlerin zarar görmesini engellemek için mermer yüzeyini koruyucu bir katman ile örtmeyi amaçlayan bilimsel çalışmalar günümüze kadar yoğun bir şekilde yapılmıştır. Hem organik hem de inorganik kaplamaların etkileri incelenmiştir. Amaç atmosferik şartlar nedeniyle meydana gelen aşınmayı minimuma indirmektir. Mermer anıt ve heykelleri koruyabilmek amacıyla örtücü ve koruyucu kaplamaların üretilmesi için, hem yeni malzemelerin denenmesi hem de yeni uygulama yöntemlerinin geliştirilmesi yönünde daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

- [1] Paul Collison, David Kirkby, Averil MacDonald, Nelson Modular Science, 2. Cilt, Nelson Thornes, 2002 - 256 sayfa, s. 115] [Ava Sawyer, Metamorphic Rocks, Capstone, 2018 - 32 sayfa, s.21.
- [2] Güneş, A.N., " Türkiye'deki Bazı Mermerlerin Mineralojik ve Petrografik Özelliklerine Göre Kesilebilme ve İşlenebilme Parametrelerinin Matematiksel Modellenmesi, Süleyman Demire Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Jeoloji Mühendisliği Anabilim Dalı, Doktora tezi, 2005.
- [3] Madencilik Özel İhtisas Komisyonu Endüstriyel Hammaddeler Alt Komisyonu, Çimento Hammaddeleri ve Yapı Malzemeleri Çalışma Grubu Raporu, " Çimento Hammaddeleri ve Yapı Malzemeleri, Cilt - 3, Mermer", Yayın No: DPT : 2434 - öik: 491, Nisan 1996.
- [4] McGee, E. (1995). Acid Rain and Our Nation's Capital A Guide to Effects on Buildings and Monuments, p.8 <https://pubs.usgs.gov/gip/7000003/report.pdf> (E.T. 22.01.2019).
- [5] The Effects of Acid Rain on Monuments by Debashree Sen; Updated January 09, 2018.
- [6] 'Acid Rain Effects on Buildings, C. Ophardt, 2003, <http://chemistry.elmhurst.edu/vchembook/196buildings.html>.

- [7] Sözen, G., Finding the Effects of Acids on Carbonates, TED Ankara College Foundation High School Chemistry, 2010.
- [8] Charola, A. E. (1987). Acid Rain Effects on Stone Monuments, Journal of Chemical Education, 64 (5), 436-437.
- [9] Semih Özler ve Eray Akdağ, Asit Yağmurları, Bilim ve Teknik Ocak 2011, s. 64-67.
- [10] Doç. Dr. Cengiz ÇETİN, KVK201 Taş Malzeme Bilgisi ve Bozulmaları Ders Notu, erişim linki:https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/2073/-mod_resource/content/2/DERS%2011.pdf.
- [11] Yılmaz Ocak, Protection of The Marble Monument Surfaces By Using Biodegradable Polymers, Yüksek Lisans Tezi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Temmuz 2017.
- [12] Schuster, P.F, Reddy, M. ve Sherwood, S., "Effect of Acid Rain and Sulfur Dioxide on Marble Dissolution, Materials Preformance, Vol. 33, No. 1, pp 76-80, 1994
- [13] Cezar, T.M., 1998. Calcium Oxalate: A Surface Treatment for Limestone, Journal of Conservation and Museum Studies, 4, pp.6-10. DOI:<http://doi.org/10.5334/jcms.4982>.
- [14] Dr. Sunita Bhargava, Sharad Bhargava, Ecological consequences of The Acid rain, IOSR Journal of Applied Chemistry (IOSR-JAC), e-ISSN: 2278-5736. Volume 5, Issue 4 (Sep. – Oct. 2013), PP 19-24.
- [15] Sassoni, E., Graziani, G., Franzoni and Scherer, G.W. (2018). Calcium phosphate coatings for marble conservation: Influence of ethanol and isopropanol addition to the precipitation medium on the coating microstructure and performance. Corrosion Science, 136, 255-267.
- [16] Kehali Abdelheq, Solubility of Calcium Carbonate in Water, Erişim Linki: <https://tr.scribd.com/document/288744250/Solubility-Of-Calcium-Carbonate-in-Water>.
- [17] Graziani, G., Sassoni, Scherer, G.W. and Franzoni E., (2017). Resistance to simulated rain of hydroxyapatite- and calcium oxalate-based coatings for protection of marble against corrosion. Corrosion Science 127 (2017) 168-174.

Güzel Sanatlar Eğitiminde Temel Sanat Eğitimi ve Yeni Oluşumlar

Dr. Öğr. Üyesi Metin Kuş
İstanbul Gelişim Üniversitesi

Özet:Güzel sanatlar alanı ve eğitimi kendine özgü niteliklerinden dolayı standardizasyona gelmeye en uygun olmayan alanların başında gelmektedir. Ama bu alandaki genel bilgi birikiminin aktarıldığı akademi geleneği düşünüldüğünde bir yönüyle kalıplaşmış bilgilerin belirli bir sırayla öğretildiği süreçleri içerir. Akademi geleneği Rönesans'tan gelen usta-çırak yönteminin belirli zamanlardan sonra akademilere dönüştürülmesiyle oluşmuştur. Bu oluşumun olabilmesi için her şeyden önce birikmiş ve üzerinde belirli bir uzlaşma sağlanmış bir bilgi ve süreç kalıplarının olgunlaşmış olması gerekmektedir. Temel Sanat Eğitimi, varoluşu itibarıyla görsel sanatların oluşumunu mümkün kılan öğelerin ve bu öğelerin birbiriyle olan ilişkileri ve etkileşimini araştıran ve alana yeni başlayanlara aktarmak üzere geliştirilen bir temel bilgi kümesidir. Birleşenlerinin her biri alan için vazgeçilmezdir ve bu vazgeçilmezlik fikri herkesçe kabul gören bir durumdur. Nokta, çizgi, leke, ton, renk gibi öğelerin sanatsal üretim ve ifade ediş süreçlerindeki fonksiyonları öğrenilerek bu alandaki ilk denemelerin zeminini oluştururlar. Bu öğelerin önemli özelliklerinden biri de zamandan ve teknolojiden bağımsız olmalarıdır. Günümüzde tartışmalı hale gelse de halâ bilim yapma prosesi doğrudan sayısallaştırma ve ölçülebilirlikle ilişkilidir. Bu ölçülebilirlik kriterinin sanatsal eğitim ve uygulama süreçlerinde oluşturduğu ve çözümlenmesi gereken sorunlar temel bir tartışma ve inceleme konusu olarak ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: temel sanat eğitimi, müfredat, akreditasyon, sanat

Basic Art Education And New Formations In Fine Arts Education

Abstract:The field of fine arts and education is one of the areas that are not most suitable for coming to standardization due to its unique characteristics. However, considering the tradition of academia in which general knowledge in this field is transferred, it involves the processes in which it is taught in a specific order. The tradition of the Academy was formed by the transformation of the master-apprentice method from the Renaissance into academies. In order for this formation to take place, it is necessary to have mature knowledge and process patterns that have accumulated above and above all a consensus.

Fundamental Art Education is a basic knowledge set that explores the relationships and interactions between the elements that make the formation of visual arts possible and their interaction with the beginners. Each of the mergers is indispensable for the field, and the idea of this indispensability is well accepted. They learn the functions of dot, line, stain, tone and color in the artistic production and expression processes and form the basis of the first experiments in this field. One of the important features of these elements is that they are independent of time and technology. Nowadays, even though it has become controversial, the science making process is directly related to digitization and measurability. The problems that this measurability criterion has created and needs to be solved in the artistic education and implementation processes are considered as a basic discussion and examination subject.

Key Words: basic art education, curriculum, accreditation, art

Giriş

Belki mağara dönemi ressamlarından beri yapılan her resimde izleyici üzerinde etkili olmak amaçlanmıştır denilebilir. Çünkü bunun tersini ileri sürebilmek pek mümkün görünmemekte. Yani izleyici üzerinde etkili olmaması için tasarlanmış bir resim, özel bir amaç yoksa pek tasavvur edilebilir bir şey değildir. İşte bu, resimde etkileyici olma durumunu sağlayan öğeler, sanatçı tarafından kimi kez sezgisel kimi kez rastlantısal kimi kez farkındalıkla kurgulanarak ama mutlaka her görselde üzerinde her şeyden daha çok düşünülen unsurlar olagelmışlerdir. Bu unsurlardan hareketle, uygulamalı sanatlarda uygulama bilgisine sahip insanlar bu bilgiye sahip olmayanlardan farklı olarak görsel bir uygulamanın teknik ve plastik uygulama amaçlarını görseldeki verilerden hareketle 'okuyabilirler' Bu aynı zamanda uygulama yapmayan ama görsel dili anlamaya kararlı kişilerde de zaman içinde gelişen bir beceridir. Bu etkileme üzerine odaklı tasarımların, kültürden kültüre hatta kişiden kişiye değişen uygulama ve yorumlama farkları varken, bir de kültüre veya kişiye bağlı olmayan ilkesel yanları vardır. Örneklersek, renk nosyonuna her kültür farklı anlamlar yükleyebilir veya her sanatçı, renkleri kendi kişiselliği doğrultusunda kullanabilir ama renge dair var olan temel bilgiler ve özellikler bu özelliklerden etkilenmezler(üç ana renk olması, ışığın prizma da ayrışması, renk kontrastları, renk armonileri gibi). Rengin kullanımı bir yönüyle uygulayıcının tercihleriyle ilgiliyken diğer yönü rengin teknik ve plastik özelliklerinin bu tercihi ne kadar desteklediğiyle ilgilidir. Uygulayıcının başarısı kendi tercihleriyle, teknik ve plastik özelliklerin ve imkânların en etkili birleşimini bulabilmekle çok ilgilidir. Bu izleyicinin bitmiş iş karşısında hissettiğinden çok daha farklı bir boyuttur. Bir satranç oyunu kadar hesaplıdır ve her iyi hamle için bütün farklı özellik ve konumdaki taşların yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilme yetkinliğinde olmak gerekir. Bu 'büyük usta' olmaya yetecek bir satranç yeterliliği değildir, ancak satranç oynayabilmenin ön koşuludur. Görsel uygulama alanlarında temel sanat eğitimi veya temel tasarım olarak adlandırılan sistemlerde de çoğunlukla bir satranç oyununda satranç taşlarını tanıma ve en temel oyun özelliklerini anlamaya tekabül eden görsel sanatların en temel yapılarını öğrenmeye yönelik uygulama ve çalışmalar yapılır. Belirtilmesi gereken önemli bir fark tabii ki bu öğeler bir satranç taşının, kesin tanımlanmış özelliklerine sahip değildirler. Aksine her öge en başlangıç ve temel kullanım düzeyinde dahi kişisel kullanıma ait özellikler de taşımaktadır. Madalyonun iki yüzü gibi birbiriyle iç içe olan bu iki yönlülük öğretici konumundaki kişinin de görevini daha girift hale getirecektir. Öğrencilere bu öğelerin değişmez yönleri ve etkileri aktarılırken, aynı zamanda uygulamada ortaya çıkacak kişisel yorum farklarını cesaretlendirip gelişmelerini sağlama zorunluluğu vardır.

Günümüz adlandırmasıyla incelersek 'sanat' kavramı beş temel alanı kapsar. Resim, heykel, mimari, şiir ve müzik; bu beşli aynı zamanda günümüz sanat anlayışının indirgenemez özünü oluşturur.

Bazı düşünürler tarafından ele aldıkları konuya ve yaklaşım biçimine göre bu şemaya: dekoratif sanatlar, dans, tiyatro, sinema, retorik ve düzyazı da eklenmektedir. Rönesans'tan 18. yy'a kadar dönüşerek bugünkü anlamlarını alan bu kavramların düşünsel köklerini Antik Yunan kültüründe görebiliriz.

Platon'un, sanatı, akılcı prensiplere ve kurallara dayandığı için günlük rutin işlerin üstünde görmesi, Aristoteles'in de sanatı akla dayalı entelektüel etkinlikler sıralamasına koyması yüzyıllar süresince sanat faaliyet alanlarının sanatçının yaratıcı bireye dönüşmesine kadar geçen sürede bu sürece en önemli etkiyi sağlamıştır. Çünkü Rönesans'ın kendisi Antik dünyanın yeniden yaratılmasını hedefler ve bu Antik dünyayı temsil eden en önemli iki düşünür Platon ve Aristoteles'tir. Rönesans'la birlikte ortaya çıkan ve kabul gören sanatçı kavramı gücünü ve dayanaklarını bu Antik dünya referanslarından almaktadır. Rönesans yapılanması içinde sanatçı bireyin eğitimi geleneksel yöntemlerle yani usta-çırak yapılanması ve iş-atölye sürecinde öğrenilen ve aktarılan bir disiplin olarak uygulanıyordu. Görsel sanat uygulama alanlarının ve bu alanlarda yapılan üretimlere talebin artması ve bu alanda faaliyet gösteren insanların sayısının artması, usta-çırak geleneği içinde aktarılan bilgi aktarımının akademilerde de öğretilmesiyle sonuçlanır. Güzel sanatlar alanı ve eğitimi kendine özgü niteliklerinden dolayı kurallaştırmaya en uygun olmayan alanların başında gelmektedir. Ama bu alandaki genel bilgi birikiminin aktarıldığı akademi geleneği düşünüldüğünde bir yönüyle kalıplaşmış bilgilerin belirli bir sırayla öğretildiği süreçleri içermesi gerekir. Bu oluşumun olabilmesi için her şeyden önce birikmiş ve üzerinde belirli bir uzlaşma sağlanmış bir bilgi ve süreç kalıplarının olgunlaşmış olması gerekmektedir.

Rönesans'ın insan merkezli evreninde her şey insana göre düzenlenmiştir. Bu nedenle insan merkezli düşünme biçimi görsel sanatlarda insan çizimine ve insan figürünün rasyonel perspektif mekân içinde ifade edilmesine büyük önem kazandırmıştır. Bu gerekliliğin devamı olarak yoğunlaşılın insan figürü çizimi ve perspektif mekân anlatımının gelişmesi ve yetkinleşmesi resim uygulama ve görsel anlatım sürecinin daha detaylı ve aşamalı uygulama süreçleri içerir hale getirmiştir. Bu karmaşık uygulama süreçleri usta çırak ilişkisi içinde aktarılırken ve bu gelenek devam ederken yanı sıra akademilerin oluşumu başlar ve devam eder. Bu nedenle bugünkü güzel sanatlar eğitimi süreçleri, akademilere ve Rönesans'a kadar dayandırılır. Rönesans'tan günümüze bu öğretiler kurallaştırılarak akademilerde öğretilir bu öğreti biçimi zaman içinde yaygınlaşarak modern dünyadaki akademilerin temellerini oluşturur ve en yaygın görsel sanat öğretme biçimi olarak kabul edilir.

Akademilere göre, sanatçının normal ölümlülerden farklı olarak, yalnızca tikel nesnelerin eksik ve geçici dünyasını değil, fakat bunun ötesinde, sonsuz biçimleri, yani ideaları algılamak gibi tanrısal bir yeteneğe sahip bulunması, zaten onun asıl özelliğiydi. Sanatçı bu yeteneğini uygularken, uyumlu ve yalın geometrik ilişkilerden temellenen güzellik yasalarına ilişkin bilgilerinin ve gerçekliği daha önce idealize etmiş, başka deyişle Platon'un öğretilerine yaklaştırmış klasik sanat eserleri üzerinde yaptığı çalışmaların desteğine dayanmaktaydı. Akademilerdeki egemenliği 1550'den 1850'ye kadar, en aşağı üç yüzyıl boyunca kesintisiz sürmüş bu öğreti, kanımca bir yanılgıdan temellenmektedir. Söz konusu öğreti "bir ağacın" ya da "bir adamın" betimlenmesini, belli bir ağacın ya da belli bir adamın betimlenmesine yeğlemiştir.

Oluşumunu tamamlarken geçirdiği uzun sürecin etkilerini ve kurallarını da içeriğinde barındırarak günümüzde de neredeyse tüm görsel eğitim yöntemleri üzerinde etkisini gösterir.

Bu boyutta geleneksel ve uzun geçmişe sahip olmamasına rağmen, akademizmin eksik bıraktığı bir önemli boyutu gündeme getirip cevaplayan ve çok farklı bir yaklaşım ve gelenek doğuran Bauhaus da günümüz görsel sanatlar eğitiminin diğer bir dayanağıdır . En kısa tanımlarıyla, akademizm estetik kaygıları en temel belirleyici kriter olarak kabul ederken, Bauhaus yaklaşımı, ürünün kullanılabilirlik kriterini ön plana alır ve bu başarılabildiğinde estetiğin de bunu takip edeceğini söyler. Aynı zamanda çok karmaşık bir estetik tartışma konusu olan bu iki öğreti amaçladıkları estetik hedefler açısından birbirinden farklı olsa da eğitim müfredatlarında yer almaları ve eğitim içerikleri açısından pek farklı görünmezler. Müfredatlardaki bu benzerlik, görsel dilin öğretilmesi ve bu dilin uygulama becerilerinin kazandırılabilmesi için eğitim sürecinin en uzun zamanlarının ayrılmasından kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle amaç ve sonuçları itibarıyla birbirinden farklı görünse de bu iki öğreti başlangıç, uygulama ve anlatıları itibarıyla görselliğin dilini ve ilkelerini öğretmek açısından birbirlerine benzerler. Öğretim sürecinde uygulanacak müfredat tasarımı içeriğin birleşimi konu ağırlıkları ve sıralaması eğitim sürecinin karakteristiğini belirler.

1.Türkiye’de sanat eğitim süreçleri ve müfredat

Ülkemizde bu ikilemin uygulamaya girmesi başlangıç olarak Osman Hamdi Bey’in 1881 de kurduğu Sanayii Nefise Mektebi ve 1955’te kurulan Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu , Avrupa kültürü içinde oluşmuş sanat eğitimi süreçlerindeki iki temel yaklaşımı ülkemize taşımışlardır. Akdemi geleneği sanatı kendi unsurları ve estetik oluşumları içinde değerlendirip geliştirirken Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu, Bauhaus geleneğine dayalı ve tüketicinin ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduran ve işlevin, tasarımda estetikten önce geldiği bir eğitim modeli uygulamışlardır. Bu iki okul Türkiye’nin sanat eğitiminin niteliğini belirleyen iki temel çıkış noktasıdır. YÖK’ün kurulmasından sonra Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve Marmara Güzel Sanatlar Fakültelerine dönüşerek eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Günümüzde ülkemizdeki güzel sanatlar eğitimi veren okulların sayısı bir hayli artmış olmasına rağmen bu iki eğitim geleneğine dayalı eğitim devam ettirilmektedir. Ancak Türkiye’nin de katıldığı Bolonya süreci olarak adlandırılan ve Avrupa yükseköğrenim sürecini yeniden biçimlendirmeyi, öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçlayan yapılanmaya üye olmasıyla bu iki köklü geleneğe dayalı eğitim süreçlerinin güncel gelişmeler doğrultusunda yeni ölçütler ve düzenlemelerle biçimlendirilmesi gündeme gelmiştir. Bu gelişmeler eğitimde kalite güvencesi, akreditasyon gibi süreçlerle yeni müfredat oluşturma arayışlarını gündeme getirmiştir.

2.Güzel sanatlar eğitimi ve müfredat

Güzel sanatlar eğitimi günümüz eğitim süreçlerinde olan değişikliklere kayıtsız kalmaz. Özellikle dijital teknolojinin güzel sanatlar eğitimi süreçlerinde kullanım çeşitliliği ve yaygınlığı giderek artan bir gerekliliktir. Ama yapısal özelliklerinden kaynaklanan ve zamana bağlı olmayan veya zaman içinde değişmeyen bazı prensipler nedeniyle bu alanda tasarım, üretim yapacak insanların mutlaka bu temel sanat eğitimi öğelerini uygulamalı olarak öğrenmesi gerekir.

Başka bir deyişle sanat eğitimi süreçlerinde dijital teknolojinin eğitim süreçlerinde daha çok kullanılır olması, güzel sanatlar eğitiminin vazgeçilmez öğeleri olan temel sanat ve temel tasarım konularının önemini yitirdiği gibi bir yanılsama oluşturabilir. Oysa insanın binlerce yıllık görsel uygulama deneyimlerinin sonucu ve yansıması olarak ortaya çıkmış bu içerikler dijital teknolojinin yaygınlaşmasıyla her zaman olduklarından daha da önemli hale gelmişlerdir. Alana yeni başlayan öğrencilerde, dijital teknoloji, söz konusu bu öğelerin hepsini yapabilirmiş gibi bir yanılsama oluşturmuş olsa da bu temel bilgilere sahip olmayan birinin dijital teknolojiyle özgün bir tasarım oluşturması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle edebiyat için yazı neyse görsel sanatlar için de temel sanat eğitimi aynı işlevi görür. Temel Sanat Eğitimi varoluşu itibarıyla görsel sanatların oluşumunu mümkün kılan öğelerin ve bu öğelerin birbiriyle olan ilişkileri ve etkileşimini araştıran ve alana yeni başlayanlara aktarmak üzere geliştirilen bir temel bilgi kümesidir. Sanat, zanaat'tan farklı olarak sadece bir teknik öğrenmek değil tekniklerle birlikte bir dil öğrenmektir. Görsel sanatlar da bu dili oluşturan ve kültürlerden bağımsız olarak var olan bir alt yapı veya gramer, bu söz konusu temel sanat öğelerinin temelini oluşturur. Birleşenlerinin her biri, alan için vazgeçilmezdir ve bu vazgeçilmezlik fikri herkesçe kabul gören bir olgudur. Çünkü temel sanat eğitimi her türlü güzel sanatlar eğitimi müfredatının değişmez parçasıdır. Bütün görsel tasarım alanları kaçınılmaz olarak bu 'gramer'i kullanır. Örneğin, nokta, çizgi, doku veya açık-koyu, renk, armoni gibi içerikler görsel sanatlar eğitiminin en temel enstürmanlarını oluştururlar. Bu elementlerin kendi özellikleri ve her birinin diğerleriyle olan ilişkileri temel sanat eğitimi sürecinin içeriğini oluşturur. Söz konusu bu temel öğelerin sanatsal üretim ve ifade ediş süreçlerindeki fonksiyonları öğrenilerek bu alandaki ilk denemelerin zeminini oluştururlar. Bu öğelerin önemli özelliklerinden biri de zamandan ve teknolojiden bağımsız olmalarıdır. Şöyle ki mağara duvarına kömürle çizim yapan ilkel insan, desen çizen Rönesans ressamı veya tablette çizim yapan günümüz insanı aynı temel sanat eğitimi ögesini kullanmaktadır; çizgi. Bu çizimlerde çizginin kalınlığı inceliği, koyuluğu açıklığı, yumuşaklığı, sertliği, çizimi deneyimleyen ve bitmiş çizimi izleyenler kişiler için hem bireysel hem de zamanları aşan bir ortak deneyim zemini oluştururlar. Bu örneği ton, renk gibi diğer öğelere de uygulamak mümkündür. Zaman boyutunda bu özelliğe sahip bu plastik öğeler farklı kültürel ifade edilişlerde de kendi niteliksel özelliklerini ve karakteristiğini yansıtmaktadırlar. Kültürüne ve tarihine dair hiçbir şey bilmediğimiz toplulukların sanat üretimlerine hayran olmamız bu ortak zeminde mümkün olmaktadır. Bir anlamda zamanlar üstü ve kültürler üstü olan bu özelliklerin bilimsel veya sanatsal olarak anlamlı ölçülebilir veya sayısallaştırılabilir değerlere dönüştürülmesi mümkün değildir. Yani Lascoux mağarasındaki bizon çizimi veya Leonardo da Vinci'nin bir figür çizimi veya dijital sanat yapan günümüz sanatçısının dijital çizimi büyük ölçüde ortak sanatsal gramer ve ifade özellikleri taşıyarak ölçülebilirlikle tanımlanmaya aynı ölçüde kayıtsız kalmaktadırlar. En temel elementlerin de böyleyken görsel sanatlar eğitiminin ilerleyen daha girift aşamalarını sayısallaştırmak ve ölçülebilir hale getirebilmek daha da zor bir probleme dönüşmektedir.

Sonuçta amaçlanan bitmiş tamamlanmış bir sanatsal tasarımsa bu tasarımın birleşenlerinin ayrıştırılması ve ölçülebilir hale getirilmesi söz konusu olamaz. Çok önemli bir tasarım ilkesi şunu der: ‘Bütün, parçaların toplamından daha büyüktür ve toplamından başka bir şeydir’. Buradan hareketle sanat eğitimi amaçlı oluşturulacak günün koşullarına uygun ‘ölçülebilir’ özelliklerde bir müfredat tasarlarken sanat eğitimi sürecinin bu ve benzeri karakteristik özelliklerini göz önünde bulundurup bu sorunları giderecek çözümler oluşturmak gerekmektedir.

3.Eğitimde kalite güvencesi

Kalite güvencesi birçok konuda olduğu gibi eğitim alanında da aynı veya benzer eğitimi verdiğini beyan eden kurumların sayısı arttıkça sürecin en önemli unsurlarından biri haline gelmektedir. Bu nedenle bir eğitim kurumunun, akreditasyon sürecine girmesi temel olarak yaptığı faaliyeti belirli bir standartta yaptığının ve/veya yapmak için gerekenleri yapmaya hazır olduğunun bildirgesidir. Bütün kalite güvence yapılanmalarında olduğu gibi kalite güvencesi veren kurumun yapısı ve yetki durumu da sürecin diğer önemli boyutudur. Yüksek öğrenimdeki kalite ve akreditasyon süreçleri ülkemizde YÖK tarafından incelenmekte ve denetlenmektedir. Temel mantığı tarafsız bir otoritenin, kurumun eğitim sürecini çağdaş eğitim prensiplerine uygunluğu ve incelenen eğitim kurumunun öğrenciye açık kaynaklarla beyan ettiği eğitim formasyonunu ne ölçüde gerçekleştirebildiği kriterleri üzerinden detaylı olarak incelemesi ve raporlandırmasıdır. Bu incelemeleri yapabilecek yetkinlikteki bağımsız akreditasyon kuruluşları YÖK tarafından tanınmış olma koşuluna tabiidirler. Yanı sıra yetkinlikleri uluslararası alanlarında kabul görmüş kuruluşlar da bu incelemeleri yapabilmektedirler. Bu oluşumların genel çerçevesini YÖK şöyle tanımlıyor:

“Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade eder.

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ise, ulusal düzeyde bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve bunların birbirleriyle ilişkilerini açıklar. Diğer bir deyişle, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen yeterliliklerin belirli bir düzen içerisinde yapılandırıldığı bir sistemdir. Bu sistem aracılığıyla, yükseköğretimde tüm yeterlilikler ve diğer öğrenme kazanımları açıklanabilir ve tutarlı bir şekilde birbirleri ile ilişkilendirilebilir.”

Yukarıda yapılan tanımda söz edilen “uluslararası paydaşlar” dan ilk anlaşılan Bolonya süreci olarak adlandırılan ve ülkemizin de katıldığı, Avrupa Kredi Transfer Sistemini (ECTS) de bulunduran süreçtir. Bu süreç birçok ilke ve başlığı içermektedir. Burada konumuzla doğrudan bağlantılı olan önemli başlıklar, Bloom taksonomy ve İntended Learning Outcomes (Amaçlanmış Öğrenme Çıktıları) kavramlarıdır. Bu kavramlar Avrupa Eğitim sisteminin dayandığı temel ilkelerden en önemlileridir. Bloom’s Taksonomy : Şemada görüldüğü gibi “hatırlama – anlama – uygulama – analiz –değerlendirme – yaratma” şeklinde bir öncelik sıralaması içinde piramidal bir yapı olarak tasarlanmıştır. Bu sıralama sanat alanı dışındaki bütün disiplinlerce kabul edilmesinde ve uygulanmasında bir sorun oluşturmayacak bir derecelendirmeyi içermektedir.



Şekil 1 Bloom's Taksonomy öğrenme alanları

Yukarıdaki şemada, piramidin alt kısmındaki üç basamak eğitim sürecinin başlangıcında, en üst basamaklar ise dört yıllık bir lisans eğitiminin sonunda bile amaçlanması ve talep edilmesi iddialı kabul edilen basamaklardır. Herhangi bir disiplinde, analiz etmek (analyzing), değerlendirmek (evaluating), ortaya yeni bir şey koymak, yaratmak (creating) gibi amaçlar en azından yüksek lisans, doktora süreçlerinde beklenebilecek düzeylerdir. Çünkü öncelikle alanda ortaya konmuş bilgileri öğrenme, özümseme ve bunları uygulama becerisi kazanma uzun eğitim süreçleri gerektirmektedir. Ama sanat ve tasarım alanlarında hatırlama (remembering), anlama (understanding) kadar, yaratma (creating) veya uygulama (applying) da sürecin daha en başında beklenen ve istenen bir yetkinliktir. Bu tasarımın doğasından kaynaklanır ve bazen bir kişide, anlamadan, hatırlamadan çok önce de gelebilir. Bu yönüyle bakıldığında Bloom's taksonomy, yaratıcılık, kişisellik, yorumlama gerektirecek alanlar için, lisans düzeyinde ders içerikleri ve 'amaçlanmış ders öğrenme çıktıları' ILO (intended learning outcomes) hazırlamak için önemli zorluklar yaratabilir. Çünkü sanat ve tasarım alanlarında sıralama bazen yukarıdaki piramidi baş aşağı çevirmeyi gerektirebilir.

Öte yandan sanat ve tasarım eğitimi süreçlerinin gözlemlenebilir ve ölçülebilir verilerle değerlendirilmesi de kaçınılmaz bir gerekliliktir. Güzel sanatlar eğitimi kendine özgü, geçmiş, teknik, kültürel özelliklerinden dolayı diğer eğitim alanlarından temel farklılıklar göstermektedir. Bu temel farklılıklardan hareketle güncel teknolojik ve eğitim bilimine dair gelişme ve yeniliklerin güzel sanatlar eğitim alanlarının karakteristik özelliklerinin göz önünde bulundurularak uygulanması gerekir. Bu temel özelliklerden ödün verilmeden uygulanacak Bloom's taksonomy ve intended learning outcome esaslarına dayalı müfredat ve ders içeriği tasarımları alanın kendine özgü yapısı için daha iyi sonuçlar verecektir. Bu nedenle sanat eğitim süreçlerinde de planlanmış, amaçlanmış öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve öğrencinin sürecin sonunda neleri öğrenmiş olduğunun ölçülebilir bir çerçeveye yerleştirmenin en önemli dayanağı Bloom's Taksonomy'dir.

4.Ölçülebilirlik ve sanat eğitimi

Günümüzde tartışmalı hale gelse de halâ bilim yapma sürecinin en önemli dayanakları doğrudan sayısallaştırma ve ölçülebilirlikle ilişkilidir.

Bu yaygın ve bilim üretmenin her aşamasında yürürlükte olan düşünc-eye göre bir şey sayısallaştırılıp, ölçülemiyorsa yapılan şeyin bilim veya gider-ek bilimsel olduğu da söylenemez. Dolayısıyla eğitim süreçlerinin planlanması ve değerlendirmesinin bilimsel bir çerçevede olabilmesi için de müfredat kapsamındaki her dersin ve uygulamanın değerlendirmesinin ölçülebilir olması en önemli unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ölçülebilirlik nosyonu birçok alanda, en azından uygulama boyutuyla sorun yaratmazken sanat alanlarında başlı başına bir sorun oluşturmaktadır. Tamamlamak için şu da söylenebilir eğer herhangi bir şey yeterince iyi ölçülmüş, sayısallaştırılmış ve uygun bilimsellik formatıyla ifade edilmişse bu bilimseldir ve kabul edilebilirdir.

Yürürlükte olan ve bilimselliğin kazanmış olduğu bu form, yapısı itibarıyla bilim yapmaya ne kadar elverişlidir, değildir tartışmaları devam ederken bu algılama ve uygulama formu her türlü eğitim ve müfredat süreçlerine karakterini ve ağırlığını belirler durumdadır. Sanat eğitiminin bu sayısallaştırma ve ölçülebilirliğe ne kadar uygun olup olmadığı çok tartışılmış veya göz önünde bulundurulmuş görünmemektedir. Sanatsal yaratıcılığın çoğunlukla önceden öngörülemeyecek, kendine has tekil durumlarda ortaya çıktığı göz önünde bulundurulursa “hatırlamak” la başlayan ve sanatsal “yaratıcılığı” sürecin en sonuna koyan bir kurgunun sanat eğitimi sürecinde nasıl uygulanacağı önemli bir sorun oluşturmaktadır.

Yapısı itibarıyla tekil olan, benzeri olmayan, öngörülemeyen üretimlerin ortaya çıkarılma sürecini içeren sanat alanı, sanat eğitimi süreçlerinde de bu temel karakteristiğini oluşturan unsurları kaçınılmaz olarak barındırmak zorundadır. Bu, görsel sanatlar alanlarının eğitim yapısının sayısallaştırmaya ve ölçülebilirliğe uygun hale getirilme zorunluluğu, alanın temel özelliklerinin indirgenmesi ve asıl yapısını kaybetmesi sakıncasını barındırmaktadır. Bununla birlikte devam eden ve uymak zorunluluğunda olunan süreçler göz önünde bulundurulurken, müfredat alanındaki gelişmelerle ortaya konmuş veriler ışığında ölçülebilirliği sanat eğitimi alanına uyarlamak gerekliliği vardır. ‘Öğrenci merkezli olmak’ bütün bu düzenlemelerin en temel amacını oluşturmaktadır. Çünkü eski ve geleneksel olan eğitim yöntemlerinin temelini ve bu temele göre hazırlanmış müfredatların sıralamasını, aktarılabilecek bilgi kümesi veya öğreticinin o bilgiyi hangi sıralamayla anlatacağı belirliyor. Yani daha çok ‘nelerin anlatılacağı ve nasıl anlatılacağı’ belirleyici oluyordu. Öğrenci merkezli eğitim sisteminde bunlar önemini korurken çok daha önemli hale gelen yeni bir olgu (yeni olan, vurgu’nun buraya yapılması) öğrencinin kurs-ders sürecinin sonunda ne kazandığı veya ne öğrendiğidir. Bunun olabilmesi için de öğrencinin katılımcı, üretken, aktif olması beklenmektedir. Buraya kadar tanımlanan ve yerine ‘öğrenci merkezli eğitim’ ikame edilen ‘eski yöntem’ bütün alanlar için geçerliiyken güzel sanatlar alanında yukarıda da söylendiği gibi doğal olarak bu böyledir. Giriş yetenek sınavlarında bile bir konu verilerek öğrenci adayından bu konuyu yorumlaması istenir. İstenen daha önce başka biri tarafından ortaya konmuş bir bilgi değildir. Bu nedenle görsel sanatlar eğitimi öğrenci merkezlidir ve bireyseldir, öğrencinin öğrenme sürecinin ana ekseninde öğrencinin üretimleri, yorumları, uygulamaları vardır ve öğreti bu uygulamaların kişiselliğini bozmadan genel bilgilerle desteklenmesini ve geliştirilmesini içerir.

Sonuç

Bloom's Taksonomy'nin temel fikri, eğitimi bir üretim süreci olarak düşünüp bu sürecin sonucunda çıkacak ürünün ne olacağını aktif ve ölçülebilir bir fiille ifade etme gerekliliğidir. Başka bir deyişle öğrencinin süreç sonunda neyi öğrenmiş olacağının ölçülebilir bir ifadeyle belirlenmesini öngörür. Bu görsel sanatlar disiplini açısından önemli kolaylaştırıcı bir unsurdur. Çünkü güzel sanatlar eğitimi doğası gereği tek tek öğrencileri esas alır ve her bir öğrencinin süreç içindeki gelişimi, kavrayışı, potansiyeli aynı zamanda planlanan eğitimin sonucunda neler yapabileceğini de belirler. Yine de tek tek öğrencilerin farklı beceri ve potansiyellerinin ötesinde eğitim sürecinin sonucunda neleri başarabileceklerinin belirlenmesi eğiticinin ve öğrencinin sürecini daha anlaşılır, şeffaf ve gözlemlenebilir hale getirecektir. Bu nedenle Bloom's Taksonomy'ye göre tasarlanacak müfredatta öncelikle Amaçlanmış Program Öğrenme çıktılarının oluşturulması gerekmektedir. Yani programı tamamlamış bir öğrenci bu tamamlanmış süreçte hangi planlanmış, ölçülebilir, bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olacaktır. Bu amaç, 'Amaçlanmış Program Öğrenme Çıktıları' PLO (Program Learning Outcomes) nda tanımlandıktan sonra mezuniyet çalışmasından başlayarak geriye doğru her dönemi kendisinden sonraki dönemin hazırlayıcısı olarak tasarlamak ve o dönem için gerekli ders ve uygun 'Amaçlanmış Ders Öğrenme Çıktıları' CLO (Course Learning Outcomes)na yönelik içerikleri yerleştirmek gerekiyor. Bu, öğrencinin okula girmiş olduğu ilk döneme kadar gidiyor. İlk dönemden mezuniyete kadar olan bütün dersler birbirini destekleyip tamamlayarak piramidal bir yapılanmayla program hedefinin (PLO) gerçekleştirilmesini sağlayacak şekilde konumlandırılmalıdır.

Böylece rastlantısallığa yer bırakmadan ve meslek merkezli müfredattan farklı olarak yapısal bir yaklaşımla piramidal, hiyerarşik ve bütünleşmiş bir müfredat yapısı oluşmaktadır. Bu yapı tercih edildiğinde meslek merkezli müfredattan farklı olarak tüm konular müfredatta yer bulamamaktadır. Bu nedenle ACTS hesaplamasına göre yapılan müfredat zorunlu olarak eğitim sistemimizde var olan derslerin sayısının azalması ve eğitim verilen alanla ilgili her konuda ders konması değil, odaklanılmış belirli konulara ağırlık verilerek sınırlı ama öğrencinin ders yükünü kişisel zamanlarından fedakârlık göstermeden takip edebileceği bir düzey öngörülmektedir. ACTS sisteminin önemli bir özelliği öğrencinin iş yükünü makul ve ölçülebilir bir düzeyde tutması nedeniyle sınıftaki ders sürelerinin kısıtlanmış olmasıdır. Bu kısıtlılık beraberinde eğitim programının bir çeşit uzmanlaşma tercihi yapmasını zorunlu kılmaktadır. Bir alana dair olabildiğince çok şeyin ya da her şeyin müfredata sıkıştırılması değil alan içinde belli bir tema üzerine yoğunlaşarak okul sonrasında da "hayat boyu öğrenme" prensipleri, mezun takip, çalışma alanlarından (labor market) alınacak geri bildirimler doğrultusunda öğrencinin bilinçlendirilip, kendisini geliştirmesi teşvik edilmelidir. Böylece program isminde geçen bölüm, o alanla ilgili genel bilgiyi vermekten çok amaçlanmış program çıktılarında tanımlanmış bir müfredat doğrultusunda eğitim vereceğini taahhüt etmiş oluyor.

Kaynakça

Aristoteles, (1987), Poetika, (çev. İsmail Tunalı), İstanbul, Remzi
Platon, (1958), Devlet, (çev:S.Eyüpoğlu, A.Cimcoz), İstanbul, Remzi
Jaeger, V (1952). Paideia, The İdeal Of Greek Culture, (ing.çev:Gilbert Highet)
<http://tyyc.yok.gov.tr/>
[https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/-
files/ects-users-guide_en.pdf](https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/ects-users-guide_en.pdf)
<https://ekstrembilgi.com/arkeoloji/lascaux-magara-resimleri/>
<https://www.britannica.com/topic/Bauhaus> [http://www.mimarlikdergi-
si.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=28&RecID=359](http://www.mimarlikdergi-si.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=28&RecID=359)

Loft Yapıların Sanat Ve Kültür Mekânları Olarak İşlevlendirme Sürecinin İncelenmesi

Mükerrem Merve CEYLAN
Selçuk Üniversitesi

Özet: Sanayi devrimi sonrası terk edilmiş endüstri yapılarına sanatçıların yerleşmesi sonucu loft kültürü ortaya çıkmaya başlamıştır. 20.yy ortalarından itibaren sanatçıların, ekonomik ve çalışma kolaylığı sağlamalarından dolayı seçtiği loftlar, zamanla yüksek gelirli insanların da bu yaşam tarzını benimsemesiyle yaygınlaşmıştır. Liman kentlerinin kıyılarında konumlanan serbest planlı, yüksek tavanlı endüstriyel geçmişi olan yapılar loft yaşam anlayışını ortaya çıkarmıştır. 20. yy sonlarında yapılara farklı işlevler yüklenilerek dönüştürülüp, yeni bir kimlikle hayatlarına devam etme konusu önem kazanmıştır. Yeniden işlevlendirmenin öneminin anlaşıldığı, kazandırdıkları ile bu kavram yıllar içerisinde daha da önem kazanan bir hale gelmiştir.

Çalışma kapsamında loft mekânların nasıl sanatsal mekânlara dönüştüğü ve yeniden işlevlendirme ile yapılan değişiklikler irdelenmiştir. Loft yapıların araştırılması-na tarihsel gelişim süreçlerinin bilinmesi adına öncelikli olarak kaynak ve veri toplama ile başlanılmıştır. Çalışma alanı için seçilen loft yapıların tarihi, bugünkü kullanımı ile arasındaki iç mekân özellikleri karşılaştırılarak genel bir sonuca varılmıştır. Seçilen mekânlar fotoğraflanarak ve alıntı fotoğraflar kullanılarak tanıtılmıştır. Türkiye ve Dünya örnekleri ile loft yapıların oluşumu, tarihsel süreçleri, loft türleri ele alınmıştır. Sanatsal mekân olarak kullanılanların mimari düzenlemeleri ve mimari biçimleri ile mekân analizleri yurt içi, yurt dışı örnekleriyle beraber ele alınmıştır.

Endüstriyel miras kapsamına giren yapıların, yeniden işlevlendirilmesi ile yapı tarihi geçmişini kaybetmeden, yeni işlevi ile de geleceğe hizmet edebileceği gözlemlenmiştir. Yeniden işlevlendirmenin birçok faydası bulunurken bulunduğu konumu, sosyo ekonomik ve kültürel olarak da geliştirmiş, katkı sağlamıştır. Bu noktada önemli olan yeniden işlevlendirme sırasında yapının geçmişine saygı duyularak gelecek nesillere “kültür mirası” olarak aktarılabilmesi olmuştur. Sonuç olarak, loft yapıların yeniden işlevlendirme ile değerlendirilip sanatsal mekân olarak kullanımı bu kavramlar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Loft, Koruma, Yeniden İşlevlendirme, Santral İstanbul, Caixa Forum

Investigation Of The Functioning Process Of Loft Structures As Art And Cultural Places

Abstract: After industrial revolution, loft culture started to emerge as a result of settling artists in abandoned industrial buildings. Since middle of the 20th century, lofts having a free-planned and high-ceilinged industrial background, located on shores of the port cities chosen by artists due to their economic and ease of operation became widespread in time. End of the 20th century, it has gained importance for these structures to be transformed into different functions and to live with a new identity.

Within scope of the study, how the loft places are transformed into artistic places and the changes made with re-functioning have been examined, research of the structures has been started with collection of resources and data to know the historical development and a general conclusion was made by comparing use of the structures and interior features. Turkey and world examples, the formation of loft building, historical processes, loft-types, and artistic architectural forms with place analysis of domestic/overseas are discussed with examples.

It has been observed that structures within the scope of industrial heritage can serve the future a new function without losing the history of the building thanks to re-functioning. Re-functioning has also improved location of the structure in socio-economic and cultural terms. As a result of the study, it is important that the structure is transferred to the future as a “cultural heritage” by respecting history of the structure.

Keywords: Loft, Protection, Re-Functioning, Santral Istanbul, Caixa Forum

1. LOFT TANIMI

‘Loft’ kelime anlamıyla “çatı katı, tavan arası; güvercinlik; ev/kilise mahfili” ya da “en üst kat, yani çatının hemen altındaki kat” olarak belirtilmektedir (Alderson, 1978; Hasol, 2005:300). Loftu, depo ve fabrika gibi endüstriyel amaçla kullanılan mekânların konut ve çalışma birimlerine dönüştürülüp kullanılması olarak tanımlamak mümkündür.

Loft yapılar ilk kez Amerika’da özellikle New York’un eski bölgesi olan Manhattan S/ Soho’da ortaya çıkmıştır. Amerika’da baş gösteren endüstrisizleşme hareketi sonrası, ticari ve endüstriyel alanlarda yer değiştirmeler olmuştur. Üretim sektöründeki işsizlik artarken üreticiler içinde binaların boşaltılması söz konusu olmaya başlamıştır. Fakat bu durumu üst-orta sınıf; hizmet sektöründeki ihtiyaç açığını kullanarak fırsata çevirmiştir.

Loftların yüksek tavanlı ve yüksek pencereleri olması; gün ışığından daha fazla yararlanmayı sağlarken, mekânın geniş ve ferah olması da çalışma alanını ve yaşama alanının bir arada olması açısından avantaj oluşturmuştur.

Loft yapılarda bulunması gereken 5 temel mimari ölçüt:

1. Yüksek tavan
2. Geniş ve büyük pencereler
3. Serbest plan (Açık ve geniş mekânlar)
4. Brüt beton, sac ve tuğla malzemeli yüzeyler
5. Açıkta bırakılan tesisat elemanlarıdır.

Loft mekânların birçoğunun atıl durumda bulunması fakat hala kullanılabilirlikleri olmasından dolayı yeniden işlevlendirme ile günümüze kazandırılması söz konusudur. Bu da loft yapıların geri kazanılmaları açısından önemli bir adım olmuştur.

2. YENİDEN İŞLEVLENDİRME: SANAT VE KÜLTÜR MEKÂNI OLARAK LOFT ÖRNEKLERİ

Yapıların korunması, yıkılmadan olduğu gibi muhafaza etmek yerine günümüz koşullarına, teknolojiye, ihtiyaç gösterdiği alanlara, çevresel, sosyal ve ekonomik ihtiyaçları da karşılayacak düzeyde yeniden hayata döndürme ve faaliyete geçirme metoduyla olmaktadır (Kambek, 2005:13).

Endüstriyel miras kapsamına giren sanayi yapılarının, korunması ve rehabilite edilmesi sürecinde uygulanan en uygun yöntem yeniden işlevlendirme kavramıdır. Yeniden işlevlendirme, sanayi ve sanayi alt yapı binaların koruma altına almaya değer alanlarının veya strüktürel özelliklerinin dönüştürüleceği mekâna uygun olarak onarılması ve günümüze taşınması işlemidir.

2.1.Santral İstanbul (Silahtarağa Elektrik Santrali)

İstanbul'da doğal liman olma özelliğine sahip Haliç bölgesinde yerini almıştır. Kurulduğu dönemde ki enerji ihtiyaçlarını karşılamak ve enerji kaybını engellemek adına 1910 yılında kurulmuştur. Tam 73 yıl süren faaliyetlerine 1983' te son verilmiştir.

1984 yılından itibaren Haliç sanayi ve tesislerden arındırılmaya ve kamulaştırılmaya başlanmıştır. Bu değişim süreci içinde 2004 yılında İstanbul Bilgi Üniversitesi ile Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı arasında imzalanan protokol sonucunda Silahtarağa Elektrik Santrali, Santral İstanbul adı ile değiştirilerek dönüşüm süresi sonunda kültür, sanat ve eğitim merkezi olarak kurgulanmıştır. Mimari tasarım da Türkiye'nin önemli mimarları; Han Tümertekin, Emre Arolat, Nevzat Sayın imzaları bulunmaktadır.

Şekil 1.Santral İstanbul Ve Enerji Müzesi Cephe Görünümü



Kaynak: Url-1

118 dönüm arazisi mevcut olan alanda enerji müzesi, atölyeler, kütüphane ve Bilgi Üniversitesi'nin eğitim birimleri bulunmaktadır.

Farklı zamanlarda inşa edilmiş 3 adet makine dairesi ve 4 adet kazan dairesinden oluşan elektrik santralinin, 1 ve 2 numaralı makine daireleri günümüzde enerji müzesine dönüştürülmüşlerdir (Karagöz, 2007:163). Türkiye'nin ilk endüstriyel arkeoloji müzesi olmuştur.

s2 numaralı makine dairesine, içerideki belge niteliği taşıyan makinelerin ve mekânın kendisinin sergilendiği, ayrıca zemin katta birçok deneyin yapılabileceği bilim ve eğlence parkını barındıran enerji müzesi işlevi verilmiştir. 2 numaralı kazan dairesi yerine yapılan yeni yapıya, süreli sergilerin düzenlendiği çağdaş sanatlar müzesi işlevi yüklenerek, bu iki mekânın işlevsel olarak bağlantıları geçmişteki gibi günümüzde de devam ettirilmiştir (Kaşlı, 2009:53).

Yeniden işlevlendirme sonucunda yapıya yapılan en önemli müdahale ise konstrüksiyon sistemine yapılmıştır. Yapının taşıyıcılarına ve çatısına çapraz çelik güçlendirmeler yoğun olarak yapılmış ve sağlamlılığı artırılmıştır.

Şekil 2.Yeniden işlevlendirme öncesi ve sonrası çelik konstrüksiyon görünümü



Kaynak: Kişisel Arşiv, 2016.

Yeniden işlevlendirme sonuncunda 2 no'lu makine dairesine eklenmesine karar verilen yürüyen merdiven gelen ziyaretçileri bir üst kata sonradan eklenen gezi iskelesine yönlendirmektedir. Yürüyen merdivenler eskiden kömür bantlarının olduğu alana inşa edilmiş yapıda ki mekân bütünlüğünün devamı sağlanmıştır. Yürüyen merdivenin yan korkulukları camdan yapılarak çalışma mekanizması görünür yapılmıştır ve mekânda şeffaflık sağlanmıştır.

Yönlendirilen gezi iskelesinde kullanılan malzemeler ise döşeme için ahşap, korkuluklar için ise cam seçilmiştir. Bu seçimdeki sebep ise mekân bütünlüğünü bozmamak kuş bakışı bakıldığında alanı bölmemek ve engellemek içindir. Gezi iskelesi sayesinde makine daireleri dolaşılıp ana nokta olan kontrol noktasına ulaşılmaktadır.

Şekil 3.Yeniden işlevlendirme sonrası eklenen yürüyen merdiven ve gezi iskelesi



Kaynak: Kişisel Arşiv, 2016.

Zemin katta bulunan bilim ve eğitim parkının olduğu alan da daha önce boruların ve küçük havuzların olduğu seviye farklarını, makine dairelerine ulaşımı sağlamak için eklenmiş birçok rampa ve merdiveni barındırıyordu. Yeniden işlevlendirme süreci ile bu alanlar beton döşeme ile düz bir zemin haline getirilmiştir. Havuzların bulunduğu alanlar ise metal ızgara yapılarak kapatılmıştır.

1.kat alanında ışık için pencerelerden yararlanılırken zemin katta bu imkândan yeterli bir şekilde yararlanılması söz konusu değildir. Zemin katta hakim olan karanlık atmosfer tam olarak bozulmadan lokal aydınlatmalar kullanılmıştır. 1.katta olduğu gibi yine kırmızı ve mavi ışıklandırmalar kullanılmıştır. Ayrıca makinelerin çevresine ve zemindeki ızgara altına eklenen aydınlatmalar ile mekân atmosferi net şekilde ifade edilmiş, üst kattaki ihtişamlı görünüm devam ettirilmiştir.

2.2.Caixa Forum (Mediodia Elektrik Santrali)

1899 yılında İspanya'nın Madrid şehrinde Paseo Del Prado meydanında inşa edilmiştir. Enerji santrali olarak kullanılan Mediodia Santrali, kömür kullanarak Madrid'in güneyine elektrik sağlamıştır.

Bina 2001 yılında Caixa Vakfı tarafından satın alınmıştır. 2001-2003 yılları arasında projelendirme çalışmaları yapılmıştır. Binanın dönüşümü için ünlü mimarlar Herzog & de Meuron ile çalışılmıştır. Mimarlar binanın dönüşümü için gerekli olan alanı düşünerek binaya müdahale bulunmuşlardır. Projenin yeni işlevi için ve gereken alanları ortaya çıkarmak için artık ihtiyaç duyulmayan, binanın temelleri, bodrum katı ve diğer parçalarını sökmüşlerdir. Bu sebeple çatıdan başlanarak binanın içi tamamen boşaltılmıştır. Mimari olarak binada kullanılabilecek kalan tek malzeme cephedeki tuğla kaplama olmuştur.

Tuğla cephenin korunduğu yapının üstüne çelikten yapılan yeni bir bina inşa edilmesi kararı verilmiştir. Yapının üst kısmına inşa edilen katları paslanmış görünümlü bir çelik ile sarmalaması, santralle ait olan kabukla uyumlu olması ve yapıya uygun görünmesi adına paslandırma çalışması yapılmıştır.

Şekil 4.Mediodia Elektrik Santrali Yeniden İşlevlendirme Öncesi Görünüm



Kaynak: Url-2

Yapılan dönüşümle beraber eksi iki kat ve üst kısma eklenen katlarla beraber yedi katlı yeni bir bina inşa edilmiş, 8000 m²'lik bir alana sahip Caixa Forum 2008 yılında açılmıştır.

Caixa Forum bünyesinde sergi salonları, konferans salonu, medya kütüphanesi, konservasyon ve restorasyon atölyeleri, çok amaçlı atölyeler, sanat eserleri için depolar, oditoryum, kafeterya gibi birçok alanı bünyesinde bulundurmaktadır. Caixa Forum 7 kattan oluşmaktadır.

Şekil 5.Caixa Forum Yeniden İşlevlendirme Aşamasından Görünüm



Kaynak: Url-3

Proje de yapılan en önemli müdahalelerden biri de kamusal bir meydan yaratmak için mevcutta olan granit taban kaldırılarak santralin sanki yer çekimine karşı duruyormuş gibi görünmesi sağlanmış binayı iki ayrı parçaya ayırmıştır. Caixa Forum'un girişi de bu noktadan sağlanmıştır. Bu açıklık herkes için bir buluşma noktası ve dinlenme noktası haline gelerek simgeleşmiş bir mekân olmuştur.

Şekil 6.Caixa Forum Giriş Karşılama Alanı



Kaynak: Url-4

Santrale ait eski pencerelerin bir kısmı kapatılarak yapıya uygun tuğlalarla doldurulmuştur. Mimarlar tarafından gerekli görülen yeni mekânlar içinse geometrik yeni pencere açıklıkları oluşturulmuştur. Tuğla duvarlarla kaplı alanda birinci seviyede lobi alanı ikinci ve üçüncü seviyede ise sergi alanları ve medya kütüphanesi oluşturulmuştur.

Şekil 7.Caixa Forum Dış Cephe Ve Pencere Görünümü



Kaynak: Url-5-6

Lobinin bulunduğu alan son derece sade bir şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca teknik elemanlar, havalandırma ve aydınlatma ekipmanları bilinçli olarak gözle görülür şekilde açıkta bırakılmıştır. Bu şekilde yapının geçmişi unutulmayarak loft yapı olmasına atıfta bulunulmuştur. Tamamen beyaz bir alandan oluşan 2. 3. 4. katlar sergilenen eserlerinin öne çıkması için, geri planda kalması düşünülerek sade yapılmıştır.

Forumun son katı idari birimler ve restorana ayrılmıştır. Paslı metal üzerine açılmış piksel görüntülü metal örgü ile süslenmiş cephe ve dikey yeşil duvarın muhteşem manzarası foruma basit ama etkili bir ayrıcalık katmıştır. Yapılan bu metal örgü cephe kaplaması camların önüne yerleştirilip günün her saatinde ziyaretçiler için ışık gölge oyunlarının olduğu görsel bir kata dönüştürülmüştür. Bu metal örgü güneş ışınları filtrelemiş ve mekâna yumuşak bir aydınlatma görevi üstlenmiştir. Ziyaretçilerin hem dinlenebildikleri hem de Madrid manzarasını izleyebilecekleri teras katı farklı dokusuyla her ziyaretçinin dikkatini çeken bir mekân olmuştur. Çevresindeki binalar ile kent silüetiyle uyum içinde kalması da mimari açısından dikkat çekici olmuştur.

Şekil 8.Caixa Forum Restoran, Ofis Birimleri Ve Metal Cephe Görünümü



Kaynak: Url-7-8

Paseo del Prado meydanının da Caixa Forum'un plaza girişinin olduğu alana 4 katlı binanın 24 m yüksekliğindeki yan duvarına, Herzog ve De Meuron'un isteği üzerine botanikçi bilim adamı Patric Blanc tarafından dikey bir bahçe yapılmıştır. 250 farklı türden bitkinin olduğu duvarda 15.000 adet bitki kullanılmıştır Caixa Forum'la renk anlamında kontrast bir görüntü elde etmiştir.

Şekil 9.Caixa Forum Ve Dikey Bahçe Akşam Görünümü



Kaynak: Url-9

Herzog ve De Meuron yapıyı tasarlarken sadece yukarıya doğru çalışmamışlar eksi seviyelere de inmenin mümkün olduğunu fark etmişlerdir ve plaza seviyesinden eksi iki kat daha inerek burada da otopark, çok amaçlı atölyeler, fuaye alanı ve oditoryum mekanları tasarlamıştır.

3.SONUÇ

Zaman içinde sahip oldukları işlevi yitirerek, terk edilmiş ve atıl duruma düşmüş endüstri yapılarını yeniden geri kazanmak için endüstriyel miras kavramı ortaya çıkarılmıştır. Endüstriyel miras olarak korunan yapılar, içinde mevcut barındırdıkları alet, makine, teçhizat ile beraber ele alınmıştır. Yine de bu yapıları olduğu gibi korumak yapıların sürekliliği için yeterli olamamaktadır.

Yeniden işlevlendirme, kaderine terk edilmiş bu tür endüstri yapılarının, güncel ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden değerlendirilerek hayata katılabilmesi için önemli bir araç olmuştur. Yeniden işlevlendirme ile ilgili müdahalelerde bulunulmadan önce, yapının korumaya değer özellikleri belirlenmeli ve analizleri yapılmalıdır. Yeni işleviyle hayata devam edecek olan yapı, tarihin bir parçası olarak halkın hafızasında kendi has özelliklerini kaybetmeden müdahalede bulunulmalıdır. Bütün bunların yapılmasından sonra yeni işlev için gerekli olan alanlar belirlenmeli yapıya en az müdahale ile ortaya çıkarılmalıdır.

Belirlenen karşılaştırmalı analiz yöntemi ile İstanbul'dan seçilen, eğitim yapısı ve kültür sanat merkezi olarak yeniden işlevlendirilen Silahtarağa Elektrik Santrali (Santral İstanbul) içerisindeki Enerji Müzesi ile yine elektrik üretim binası olarak Madrid'den Caixa Forum seçilmiş ve incelenmiştir.

Yapılan literatür araştırmaları, inceleme ve analiz yöntemleri sonuçları şunu gösteriyor:

Santral İstanbul, serbest plan, geniş pencereler, çıplak strüktür, yüksek tavana sahip temel loft kriterlerini taşıyan; günümüzde ise eğitim, kültür ve sanat merkezi olarak dönüştürülüp kullanılan; aslında endüstriyel faaliyetlere yönelik oluşturulmuş mekânları, tarihi dokusu ve endüstriyel geçmişi ile bir "gerçek lofttur". Mekânsal kullanım bakımından ele alındığında ise bir "ticari/kamusal lofttur" (Karagöz, 2007: 165).

Caixa Forum'da da serbest plan, geniş pencereler, çıplak strüktür ve yüksek tavana sahip olmasıyla beraber geçmişinde de endüstriyel faaliyet göstermiş olması ile "gerçek bir lofttur". Günümüzde ise kültür ve sanat merkezi olarak işlevini sürdürmesi ile de mekânsal ölçütler bakımından "ticari/kamusal lofttur" diyebiliriz.

Santral İstanbul'un bulunduğu konum ve çevresi ile ele alındığında dönüştüğü süreçte ortaya çıkan kullanım alanları, planlamanın doğruluğunu ortaya koymaktadır. Şöyle ki yıkılan kazan dairelerinin yerine yeniden inşa edilen Çağdaş Sanatlar Müzesi ise mekânsal durumu ve işlevsel olarak Santral İstanbul'la bağlantılı olacak şekilde işlevlendirilmiştir.

Mimari dili açısından Santral İstanbul yapıldıkları dönemlerin özelliklerini taşıyan her yapı, bugün hala o özelliklerin çoğunu taşıyarak geçmiş ile şu an ki durumu arasındaki ayrılıklar vurgulanarak, günümüze uygun şekilde müdahalelerle yeni işlevini sürdürmektedir.

Yapıda yapılan restitüsyon çalışmaları sonrası eklenen zemin ve tavan-daki güçlendirmeler ve eklemeler, eski ile yenisi arasındaki farkları ortaya koyacak şekilde fakat eskiyle de uyumlu olacak şekilde düzenlenmiştir.

Madrid Caixa Forum bulunduğu konum ve çevresi ile ele alındığında, Forum'un önünde bulunan eski benzin istasyonunun yıkılmasıyla ortaya geniş bir meydan çıkarılmıştır. Bu meydana eklenen dikey bahçeyle ve Caixa Forum'un yeni işleviyle beraber daha çok odak noktası haline gelmesinde rol oynamıştır. Mimari dil olarak Caixa Forum'un eski hali, döneminin endüstriyel mimari öğelerini taşıırken şu andaki durumu için ise endüstriyel özelliklerini tamamen koruduğunu ve yaşattığını söylemek doğru olmayacaktır. Caixa Forum'un geçmiş mimarisi ile tek kalan bağlantısı cephedeki tuğla duvarları olmuştur.

Yapıda yapılan güçlendirme çalışmaları sadece kalan tuğla duvarlar için üç adet taşıyıcı ayaklar eklenerek yapılmıştır. Bunlarda plaza katındaki büyük metalik kaplamalarla kapatılarak gözle görünürlükleri gizlenmiştir. Yapıya eklenen yeni katlar ve mekânlar da kullanılan yapı malzemeleri ise tamamen modern malzemeler oluşmaktadır. İki yapı arasında bir uyum söz konusu değildir aksine özellikle tezatlık daha çok ön plana çıkarılmıştır.

Yapılan tüm araştırma, inceleme ve analizler doğrultusunda; endüstriyel geçmişe sahip loft yapıların yeniden işlevlendirilip günün ihtiyaçlarına cevap verebilecek, nitelikli alanlara dönüşmesi bu yapıların sürdürülebilir özelliğe sahip olduklarının ispatı olmuştur. Bu noktada önemli olan yeniden işlevlendirme sırasında yapının geçmişine saygı duyularak gelecek nesillere "kültür mirası" olarak aktarılabilmesidir.

KAYNAKÇA

- ALDERSON, A.D.-İz, Fahir. İngilizce-Türkçe Sözlük (Oxford University Pres, 1978)
- HASOL Doğan, 2002, Ansiklopedik Mimarlık Sözlüğü, YEM Yayınları, İstanbul,
- KARAGÖZ, Zeynep, 2007, Tasarımda Loft Anlayışı. FBE İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,
- KAMBERK Erkan, 2005, Mecidiyeköy Likör ve Kanyak Fabrikası Restorasyon Projesi, İ.T.Ü F.B.E, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- KAŞLI, Bilge, 2009, İstanbul'da Yeniden İşlevlendirilen Korumaya Değer Endüstri Yapıları ve İç Mekan Müdahaleleri, ,Sosyal Bilimler Enstitüsü İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İNTERNET KAYNAKLARI

- URL-1:<http://www.santralistanbul.org/>, Erişim Tarihi:13.12.2016
URL-2:http://www.constructalia.com/english/case_studies/-spain/caixaforum_madrid#.WLct-PnyjIU, Erişim Tarihi:29.12.2016
URL-3:<http://www.schnetzerpuskas.com/en/project-selection/international-projects/la-caixa-madrid.html>, Erişim Tarihi:01.01.2017
URL-4:<http://www.mimdap.org/?p=5173>, Erişim Tarihi:04.01.2017
URL-5:<http://iwan.com/projects/caixa-forum-herzog-de-meuron/>, Erişim Tarihi:04.01.2017
URL-6:<https://www.dezeen.com/2008/05/22/caixaforum-madrid-by-herzog-de-meuron/>, Erişim Tarihi:04.01.2017
URL-7:<http://arquitecturaespectacular.blogspot.com.tr/2010/10/caixa-forum.html>, Erişim Tarihi:05.01.2017
URL-8:<http://www.ekoyapidergisi.org/139-vahsi-dogadan-sehre-dikey-bahce.html>, Erişim Tarihi:05.01.2017
URL-9:<http://www.arcspace.com/features/herzog--de-meuron/-caixa-forum/>, Erişim Tarihi:07.01.2017

Kimsooja'nın Beden Yerleştirmeleri ve İzleyici Etkileşimi

Ayře Tūlay İNCE

Marmara Üniversitesi

Özet:20. yüzyılın sonuyla birlikte ortaya çıkan sanat pratiklerinde izleyicinin başlıca misyonu gibi görūlen 'izleme' eyleminin yanı sıra sanatsal üretime de katıldığı ve yapıtın bir parçası haline geldiğı kurguların ağırlık kazandığı görūlmektedir. Karşılıklı etkileşime dayalı çalışmalarda her geçen gün daha talepkar bir tutumla izleyiciden; bir düğmeye basması, bir řeye dokunması, bir yere girmesi, gitmesi, konuşması, dinlemesi gibi daha fazla eylem beklenmektedir. Sanat yapıtının etkin bir katılımcısına dönüşen izleyici sanat yapıtının ileteni haline de gelir; çok geniş boyutta sanat yapıtının kendisi olur. Bir nesnenin gözlemlenmesine dayalı sanat deneyimi koşulu yerine katılımcı sanat, insanlar arası yani öznel arası şartlar yaratır. Önceki gözlemci-izleyici sınıflandırması değışime uğrayarak çağdaş sanat pratiğinde biçimsel öğelere katılır. Bu çalışmada; kolaj, zaman ve mekanın sanat yapıtını giderek dış müdahaleye açtığı öncü örnekler ele alınacak; KimSooja'nın 'Solumak-Ayna Kadın' yerleştirmesi, beden, sanat yapıtı ve izleyici ilişkisi bağlamında incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Yerleştirme, Beden, İzleyici, Etkileşim.

Kimsooja's Body Installations and Interaction of the Viewer

Abstract:Art practices at the end of the twentieth century may include the viewer as a basic element of the artwork besides the primary mission of 'seeing'. In the pieces based on mutual interaction, in a demanding attitude, more action is expected from the viewer such as pressing a button, touching something, entering, going, speaking or listening. The viewer becomes an active participant in the work of art; even, at a larger extent, itself. Instead of the experience of art based on observing an object, participatory art creates inter-human conditions. The previous observer-viewer classification undergoes change and participates in formal elements in contemporary art practice. This study will discuss the avangarde examples of artworks which open their boundaries to the exterior intervention; and will examine KimSooja's 'Breathe- Mirror Woman' installation in the context of body, artwork and viewer interaction.

Key words: Installation, Body, Viewer, Interaction.

Sanat yapıtının ve izleyicinin etkileşimi sanatın başlangıcından itibaren var olmuştur. Eserin ortaya çıkarılması ve izleyicinin de alımlayıcı bir tavırla eseri algılaması; nesnellik ve öznellik sınırlarının belirsizleştiğı ve birbirini içerdığı edimlerdir. Bu çok yönlü alan üzerinde öteden beri teorik ve felsefi açıdan çıkarımlar yapılmaktadır. Sanat eseri ve izleyici arasındaki etkileşim, birbirinin fiziksel yapısına, görünümüne müdahale etmeden edilgen olarak gerçikleşebilmektedir.

Ancak sanat yapıtlarında gittikçe izleyicinin sorgulayıcı, yaratıcı, kendi potansiyelini açığa çıkaran aktif bir katılımcılığa özendirildiğı, teşvik edildiğı, doğrudan müdahaleye izin verecek şekilde açık, tamamlanmamış, davetkâr örneklerin hızla arttığı görūlmektedir.

Baudrillard, Rönesans'tan bu yana, değer yasasındaki değişmelere paralel olarak üç temsil düzeninin ortaya çıktığını söylemiştir (Baudrillard, 2011). Bunlardan ilki, Orta Çağ ile birlikte değerlendirilebilecek Rönesans'tan Endüstri Devrimi'ne kadar olan süreçte, klasik dönemi belirleyen biçim olarak kopyalamadır. Sanat, toplumla, onun hareketlerini belirleyen görünmez güçler arasında bir ara yüz rolünde doğadaki düzeni yansıtarak tanrısal tasarımları anlamaya yoğunlaşmıştır (Bourriaud, 2002). Sanat eseri yansıtmacı ve aracı kimliğine bürünürken izleyici de alıcı rolündedir.

Temsil düzenlerinin ikincisi ticari değer yasasına bağlı olarak endüstrileşme dönemine egemen olan biçim, sanat nesnesi üretimidir. Sanat üzerinde etkili olan çok yönlü gelişmelerin yaşandığı Endüstri Devriminden sonra sanatçının, ustalık rolünün yanı sıra özgünlüğü ve yaratıcılığı da ön plana çıkmış; yapıtın biçimsel verileri irdelenirken içeriği de tartışılmaya başlanmıştır. Sanatın ticari bir nesneye dönüşmesi büyük söylemler çağı olarak bilinen Modern Sanatta karşıt düşünceleri de harekete geçirmiş; sanat nesnesi kapalı yapısından sıyrılarak izleyiciyi oluşumuna dâhil eden nitelikleri bünyesine almaya başlamıştır.

Yapısal değer yasasının geçerli olduğu, kodun belirlendiği güncel evrede egemen biçim, simülasyondur (Baudrillard, 2011). Baudrillard'ın 1970'lerin ortalarıyla 1980'lerin başında geliştirdiği simülasyon ve hiper gerçeklik bağlamındaki sanat kuramları, sanat dünyasındaki yeni öncü sanat akımları üzerinde etkili olur. Simülasyon, 'gerçeğe ait tüm göstergeleri ele geçiren ve gerçeğin yerine geçen sahte' olarak nitelenmiştir. Simülasyon, gerçeğin bir benzeri olmadığı gibi gerçekmiş gibi yapan bir hali de değildir; nasıl ve ne zaman olduğu bilinmeyen bir şekilde gerçeği yok etmiş olan onun bir hiper gerçeğidir (Saraçoğlu, 2011). Gerçeğin tüm belirtilerini gösteren, hatta gerçekten daha gerçekmiş gibi görünen ama aslında gerçek olmayan modeller sanat yapıtlarında doğal olarak yerini almıştır. Medya ve iletişim araçları teknoloji çağındaki gelişmeler sayesinde sanatın yeni iletim yollarını genişleterek hiper gerçekliğin izleyiciye ulaşmasında ve onu kuşatmasında etkili olmuştur (Kellner, 2013).

İzleyicinin alımlayıcı rolünden sanat yapıtındaki hiper gerçekliğin içine çekilmesi yirminci yüzyılın başından itibaren Futurizm, Dadaizm, Kübizm gibi Modern Sanat akımlarının birbirine karşıt veya birbirini etkileyen öncü yapıları çerçevesinde oluşmaya başlamıştır. Futurizmin izleyiciyi aktif rol üstlenmeye kışkırtması; Duchamp'ın fiziksel hareketleri görsel algıya çeviren Rotary Glass Plates gibi işleri; Kübizmin başka bir nesneyi sanat yapıtının içinde kolaj olarak uygulaması izleyiciyi yapıtın içine davet eden öncü çalışmalarındandır. Performans ve Video Sanatı kolaj mantığını genişletmiş; mekâna yapılan müdahalelerle birlikte izleyicinin iyice yapıtın içine girmesine olanak sağlamıştır (Kahraman, 2015). Simülasyon uygulamalarını yapıtlarında kullanan Kimsooja'nın çalışmalarına toplu olarak bakıldığında izleyicinin, sanatçının bizzat kendi bedeni yerine geçtiği görülmektedir.

Kimsooja dikiş, dokuma ve sarma eylemlerini çalışmalarında sembolik olarak kullanarak, temsillerinde hiper gerçekliği kurgulamakta; izleyiciyi, kendi bedeninin sembolik olarak yarattığı simülasyonun merkezine çekmektedir.

1957 yılında Kore’de doğan aslen resim ve heykel eğitimi alan Kimsooja’nın sanat yapısını oluşturma ve sunuş biçimi; izleyiciyi yapıtın içine davet ederek konumlandırarak temel etkileşim öğelerini hazırlamaktadır.

Kimsooja, Seul’de Hongik Üniversitesinden 1980’de Yüksek Lisans derecesiyle mezun olur. 1983’te kumaş ve dikişin yer aldığı; dikey/yatay yüzeyleri, bedeni keşfettiği çalışmalar yapmaya başlar. Geleneksel malzemenin yanı sıra kumaşlar ve yansıyan renkler kullanarak enstalasyon, video, performans ve fotoğraf ile işlerini üretir. Kimsooja için sanat; kendisini ve çevresindeki dünyayı anlamaktır. Şiddetin ve tahribatın bu kadar fazla olduğu bir alanda kendini güçsüz hissetmesine rağmen dünyadaki sanat, kültür, anlam ve gerçeğin yaşamak için oksijen veren ‘şu anda ve burada olmayı’ sağlayan gücüne inanmaktadır (Tate, 2010). Küresel çapta sanatın birleştirici gücü ve insanların hep birlikte var olabileceği fikri Kimsooja’nın işlerinde izleyiciyi iç bakışa yönlendirerek aydınlatmaktadır. Dünyayı daha derin bir bilince davet etmekte; insanlığın küresel durumunu izleyicinin ilgi odağına yerleştirmektedir.

Kimsooja aslen Gim Su-ja olan adını arasındaki boşlukları kaldırarak cinsiyet, medeni hal, din ve köken gibi ayrımcılıklardan uzaklaştırır. Paris, Seul ve New York’da atölyesi bulunan Kimsooja göçebe bir hayat sürer; seyahat etmek işlerinin temel anahtarıdır. Yuvası fiziksel bir yer değil zihinsel bir durum olarak niteleyen sanatçı kendi bedenini kendi atölyesi ve yuvası olarak yorumlamaktadır. Göçebe kültürü doğduğundan beri Kimsooja’nın yaşamında etkilidir. Babasının askerlik mesleği, ailenin oradan oraya sık sık taşınmasına sebep olmuştur. Kuzey ve Güney Kore arasındaki sınırda askerden arındırılmış bölgede yaşam sürmeleri Kimsooja’nın dahil olmak, dışarda olmak, tehlikenin varlığı ve çatışma konularında merakını arttırmış; bu kavramların çalışmalarında yer almasını sağlamıştır. Kendi bedenini de dünyanın bir temsili olarak algılayan sanatçı, fiziksel/psikolojik sınırlar ve bunların geçirgenliği/değişebilirliği üzerine işlerini üretmiştir.



Resim 1. Kimsooja, Mind of the World (Dünyanın Zihni), 1991 ve 1992.

Güzel sanatlar eğitimi aldığı yıllarda annesiyle birlikte dikiği yorganlardan etkilenen Kimsooja, iğnenin bir yüzeye derinlemesine girmesi ve farklı parçaları bir araya getirmesini kendi işleri ve düşünce tarzıyla birleştirmiştir. Sanatçının uğraştığı ve kendini yansıtmaya çalıştığı yüzey de iki boyutlu tuval yüzeyidir. Böylece kendi evreninde yani tuval yüzeyi üzerinde dikme işlemleri yapmaya başlar. İğne ona iki boyutlu bir yüzey üzerinde üç boyuta ulaşma imkânı verir (Bloomberg, 2017).

Sıradan bulunmuş nesneleri 1990'ların başında kumaşla saran Kimsooja; onların özlerini açığa çıkardığını söyler. Kumaşla sarma eylemi yapı ve biçimi tekrar teyit etmektedir (Laurence, 2013). Kimsooja'nın işlerinde bu yıllardan itibaren kumaşın ve dikiş eyleminin ayrılmaz bir parça olduğu görülmektedir. Artık kumaşlar sanat yapıtlarını üretmek üzere davet aldığı programlara da bohçalanarak taşınacaktır. Ülkesinde 'bohçasını hazırlamak' deyimi bir kadının kendi yaşamını kurmak üzere evden ayrılıyor olduğunu ifade eder. Korece bohça anlamına gelen 'bottari'yi işlerinde aidiyet ve yer değiştirme temalarıyla ilişkilendirerek kullanan Kimsooja giderek onu toplumsal ve kültürel bir nesneye dönüştürür (Bloomberg, 2017).



Resim 2. Kimsooja, Deductive Object (Tümdengelimli Nesne), 1990.

1992 yılında New York'daki MOMA PS1 programında kalırken 'bottari'leri parlak renkli, desenli kumaşlar kullanarak üretir. İçine isimlerini bilmediği farklı insanların giysilerini koyarak sarmalayıp bir düğüm atar ve bohçalar. Yaşamların birlikte var olabileceğini sembolize eden sarmalama Kimsooja için farklı yaşamları bir araya getirme işlemidir.



Resim 3. Kimsooja, Bottari (Bohça), 2005, Atina.

Böylece sanat dünyasında kendi yerini bulmak ve ayrık dilini oluşturmak durumunda olan Kimsooja, NewYork'a yanında getirdiği kumaş bohçalarına farklı bir gözle bakar. 'Bottari' onu bir yerde kendi evine bağlamaktadır. Kimsooja 'bottari'yi sarılmış bir tuval ve aynı zamanda bir heykel olarak görmeye başlar. Bu bohçalar gündelik yaşamı, insanın mekana ve zamana ait olan durumunu dile getirmektedir. O zamana kadar farklı malzemelerle çalışmış olsa da 'bottari' Kimsooja'nın işleri ile eşanlamlı hale gelir. Kullanılmış giysiler, yatak örtüleri gibi günlük nesneleri dikiş, sarmalama ve bohçalama gibi eylemlerle birleştirip diğer iletişim yollarına çevirerek çalışmalarını sunar. Sanatçı, babaannesinin ölümünden sonra ardında kalan giysileri, aslında bedenleri saran birer çerçeve olduklarını düşünerek, boş bedenlerin temsili olarak sunmaktadır. Giysiler ve yatak örtüleri eski sahiplerinin kokularını, anılarını, arzularını aidiyetlerini taşır. Bir anlamda üç boyutlu bir dikme işleminin gerçekleştiği Bottari (Resim 3) isimli yerleştirmesi ile insanlığın son

on yıllarda zorunlu göçleri yaşamak durumunda kaldığı şiddet, savaş, mülteci gibi sorunları açmaktadır. 'bottari', farklı zamanlardan ve yerlerden toplanan giysilerin karışık sinmiş kokularıyla, geçmiş, şimdi ve gelecek gibi birbiri üzerine yığılmış ve sarmalanmış arzuları da taşımaktadır.



Resim 4. Kimsooja, Cities on the Move-2727 Kilometer Bottari Truck (Hareket Halindeki Şehirler-2727 Kilometre Bottari Kamyonu), 1997.

Kimsooja, 1997'de eski bir kamyonetin arkasına kumaş bohçalarını yükleyip Güney Kore'de çocukluğun geçtiği yerleri ziyaret etmek üzere on bir günlük bir yolculuğa çıkar. Bu yolculuk aynı zamanda kendini tanımaya ve insanlığı daha iyi anlamaya yönelik bir iç yolculuktur. 'bottari' tarafından temsil edilen varlık bütün problemlerin benzer şekilde taşıyıcısı olan sanatçının bedeni tarafından da temsil edilmektedir (Artnet, 2013).

A Needle Woman (Resim 5) sanatçının çok sayıda insanla karşılaşabileceği yedi büyük metropolde 1999 ve 2001 yılları arasında sekiz kere gerçekleştirilir. Tokyo, Şangay, Yeni Delhi, Meksiko, Lagos, Kahire, Londra ve New York'da insan kalabalığının arasında hareketsiz kalarak bedenini gelip geçen insanların enerjisine odaklar. Aynı çalışmayı 2005 yılında bu sefer siyasal ve kültürel çatışmaların olduğu Havana, Encemine, Rio de Janeiro, Sanaa, Kudüs gibi şehirlerde tekrarlar. Bu performanslarında göz teması yapmamakta; nefes alışverişini dahi kontrol ederek hiç hareket etmeden bir eylemsizlik durumuna geçmektedir (MAM, 2012).



Resim 5. Kimsooja, A Needle Woman (İğne Kadın), 1999-2001.

Kimsooja, A Needle Woman performansının ilk videosunu 1999 yılında Tokyo'nun kalabalık Shibuya mahallesinde çeker. Gelip geçen kalabalığın arasında sabit dimdik durmak günlük yaşamın ritmi içinde minimal fakat aynı zamanda yürümenin anlamını da barındıran önemli bir müdahaledir. Sanatçı kalabalığın içinde kendi başına öylece dururken yanında gelip geçen insanların enerjisini algılayabilmekte ufukta yığınlar halinde dalgalanışlarını seyredebilmektedir.

İnsan selinin ortasında hem savunmasız ve kırılğan hem de kucaklayıcı, sarmalayıcıdır. Tüm dünyanın insanlığını seyretmektedir. Kimsooja'nın eylemi yayalarla yüz yüze gelme özelliğiyle kollektif insanlık anlayışına bir pencere açar; sonradan anlaşılabilceği gibi belki de o gün savunmasız olan yürüyenlerin kendi bedenleridir.



Resim 6. Kimsooja, A Needle Woman (İğne Kadın), Enstalasyon, Baltic Centre for Contemporary Art, 2009.

Maerke'ın Kimsooja ile yaptığı söyleşide belirtildiği gibi (Maerke, 2011) bu performanslarda farklı karşılaşmalar yaşanmaktadır. Sanatçı, örneğin Tokyo'da insanların yolda yürürlerken diğerlerinin farkında olduğunu fakat görmüyorlarmış gibi davrandıklarını; kendini yalnız ve izole hissettiğini söyler. Yeni Delhi'de ise büyük ihtimalle kendi dini inanışlarındaki imgeler nedeniyle insanlar Kimsooja'nın davranışını gizemli ve tuhaf bulmuşlardır. Durup bir iki dakika bakanlar video ekibine 'budha mı yoksa heykel mi olduğunu' sorarlar. Şangay'da ise insanlar yarı ilgilidirler; çabucak bir göz attıktan sonra kendi işlerine dönerler. Kahire'de ise izleyiciler oyuncu, şakacı ve meraklıdır. Bazıları Kimsooja'nın karşısında birkaç dakika durarak hareketini ayna gibi yansıtır. Bir adam bir şişe kolonyayı önünde boca ederek dikkatini çekmeye çalışır. Bir kadın ise at kuyruğunu tutup bedeninin etrafında hareket ettirir. Bu reaksiyonlar Kimsooja'ya göre doğrudan ve çok kışkırtıcıdır. New York'da insanlar sokakta yemek yiyerek, konuşup gülüşerek dolaşırlarken yeni bir bilgi edinebilmek amacıyla hep başlarını sağa sola çevirerek çevrelerine bakınırlar. Bazen de Kimsooja'yı taklit ederler. New York gibi çok uluslu nüfusun olduğu Londra'da ise gelip geçenler daha çok kendilerine dönüktürler, bakışları yukarıya bakmak yerine 45 derece açıyla aşağıya doğrudur. Bu performanslar, her bir şehirde farklı kültür ve coğrafyalardaki insanların anlaklarıyla ilgili Kimsooja'ya daha derin bir bakış kazandırmıştır. Video kadrajını 'bottari'de olduğu gibi bir çeşit sarmalama işlevi olarak gören Kimsooja videoyu da işlerinde bir 'dikme' eylemi olarak kullanmaktadır. Kendi bedeniyile hem iğneyi hem de 'bottari'yi temsil etmekte zihninde ve bedeninde katlama, açma, sarma işlemlerini gerçekleştirmektedir. Bakışları ve bedeniyile diğer insanlarla, dünyayla kurduğu ilişkide farklı toplumları, coğrafyaları, kültürleri birbirine dikmekte; dokumaktadır. Eylemsizliğiyle sıfır noktasındaki zaman ve mekan bileşenini imlemekte; bir iğne gibi toplumsal dokunun renklerinde zihinsel bir dokuma işlemi için batmaktadır (Tate, 2010).

Aslında A Needle Woman bellek, biçimden doğa ve bilince uzanan bir araştırmanın temalarını içeren daha büyük bir çalışmanın parçasıdır.

Bu işler izleyenlere toplumsal doku ile bedensel ilişkilerini tekrar gözden geçirmelerini önermekte hem birey hem de toplumun bir elemanı olmanın anlamlarını yansıtmaktadır. Dünyadaki birçok şehirde gerçekleştirilmiş ve sergilenmiş olması evrensel perspektifini gösterirken aynı anda belirli bir zamandaki belirli bir yerin kendine özgü durumunu da yansıtmaktadır.

Performanslarında, ifadesizlik ötekinin benzerliğinin ve farklılığının anlaşılması için bir ölçü oluşturmaktadır. A Needle Woman video enstelasyonunda izleyiciler eylem içermeyen aynı performansı farklı şehirlerde izlerken o manzaradaki insanların davranışlarındaki belirgin özelliklerin ayırdına varırlar. Belirli bir noktada izleyiciler Kimsooja'nın imgesini unutup, imgenin dışındakini algılamaya onun gördüğünü görmeye başlarlar. Kimsooja'nın bedeni bir negatif alan yaratarak boşluk gibi işlev görmekte ve izleyicilere beden imgesinin dışını işaret etmektedir. Böylece Kimsooja'nın bedeninin yerine geçen izleyici, her bölgede her performansta kendi deneyimini yaşamaktadır. Sanatçı kendini görüntüden çıkarıp sadece şehirdeki insanları gösterse durum çok farklı olacak; izleyicilerin içeri girebilecekleri bir boşluk olmayacaktır (Lee, 2013).



Resim 7. Kimsooja, A Mirror Woman-The Ground of Nowhere (Hiçbir Yerin Zemini), 2003.

A Mirror Woman-The Ground of Nowhere (Resim 7), Kimsooja'nın mekan ve gökyüzünü birleştirerek mülteci sorununa değindiği diğer bir çalışmasıdır.

Beyaz kumaştan oluşturulmuş yaklaşık altı metre yüksekliğindeki silindirik, Hawai'de sömürge çağında belediye olarak kullanılan binanın lobisinin tavanı açılarak yerleştirilmiştir. Tabana döşenen aynaya gökyüzünün yansımasıyla tünelin içinde oluşturulan derin boşluğa giren izleyiciler, mekânı bir çıkış koridoru eğretilmesiyle deneyimlemişlerdir. Kumaşın rüzgârda hafifçe dalgalanması görünüşte canlı, nefes alıp veren bir mekân izlenimi uyandırmaktadır. Gökyüzü ve yeryüzünün birleşmesi gibi bir metaforu yaratan çalışma izleyicinin kişisel özelliklerini çelişkilerini yansıtabileceği bir atmosfer sunmaktadır (Heartney, 2008).



Resim 8. Kimsooja, To Breathe-A Mirror Woman (Solumak-Ayna Kadın), 2006, The Crystal Palace, Madrid.

Solumak-Ayna Kadın (Resim 8) adlı yerleştirmesi, bohça ve iğne imgelerinin birleştiği bir enstalasyondur. Cam pencerelerle kaplı, saray olarak kullanılan mimari formu bir bohça gibi algılayan sanatçı, zemini ayna ile kaplamış, kendi nefesinin sesi, optik kırılma ile yansıyan renkler ve ayna ile boşluğu doldurmuştur (Art21, 2013). Mekândaki bir odayı da tamamen karanlık olarak düzenleyen sanatçının yarattığı atmosferde izleyici sanatçının bedeni gibi soluyan bir büyük bohçaya girmekte ve onun içinde saklanan nesnelerin parçası olmaktadır (Artnet, 2013).



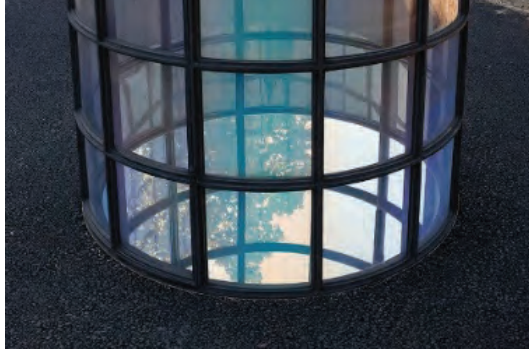
Resim 9. Kimsooja, To Breathe-A Mirror Woman (Solumak-Ayna Kadın), 2006, The Crystal Palace, Madrid.

Bu çalışmasında sergiye girdiklerinde bazı elle tutulabilir şeyler göreceklerini hayal eden izleyicileri Kimsooja mekânı tamamen boşaltıp yere ayna döşeyerek görülmeyene davet etmektedir. Bu beklenmeyen bir şeyin deneyimlendiği heyecanlı bir durumdur. To Breath-A Mirror Woman sarmalayan, nefes alıp veren sanatçının kendi bedeninde izleyicinin kendisine bakmasını, kendisini anlamasını ve diğer izleyicileri de aynı beden içinde algılamasını önerir. Toplumsal yaşamın düzenine ve farklılıkların birlikte var olmasına yapılan sembolik bir göndermedir. Bedenini ayna yüzeyindeki yansımayla 'iğne' olarak fark edebilecek olan izleyici içerdeki diğer insanlarla da bir bağ kurabilir. Nefes sesinin mimari bir yapıyı doldurması giderek kendi bedeninin ritmini de senkronize etmeye dönüşebilecektir. Kimsooja, nefesini dolduran yapıya izleyicileri sokup bir nevi kendi iç yolculuğunda erişmeye çalıştığı düşünsel uzamı aralamıştır. Katlama, sarmalayarak 'açma' eylemini de içerebilir.



Resim10. Kimsooja, A Needle Woman: Galaxy was a Memory, Earth is a Souvenir (İğne Kadın: Galaksi Bellek, Dünya Hediye'dir), Cornell University Arts Quad, Ithaca, New York, 2014.

A Needle Woman: Galaxy was a Memory, Earth is a Souvenir (Resim10), Kimsooja'nın Cornell Üniversitesi kampüsüne yerleştirdiği nanopolimer parçalarla ızgara yüzey oluşturan hem dışarıdan hem de içeriden algılanabilen bir işidir. Galaksinin bir parçası olduğumuza dair ışığın kırılmalarını ve tekrar yansımalarını yoğunlaştırmaktadır. Yüzeyindeki nanopolimer gelişen teknolojiyle günümüzde kumaşlarda ve giysilerde de kullanılmaktadır (Art21,2015). Yere döşenen ayna mimari yapının boyutlarını iki katına çıkararak yer küre ve gök küre arasında bir geçit oluşturur. İçeriye giren izleyiciyi renk ışıkları içinde bir iğneye dönüştür (Azzarello, 2014).



Resim 11. Kimsooja, A Needle Woman: Galaxy was a Memory, Earth is a Souvenir, Ayrıntı.

oluşturur. İzleyici, bir süre sonra Kimsooja'nın gördüklerini ve algıladıklarını zihninde kavramaya başlar; performansı yapan bedene, 'iğne'ye dönüşür. Böylece Kimsooja'nın kendi bedeni yerine izleyici geçer.

Bedeninde yaptığı sarmalama, katlama, açma gibi düşünsel ve duysal eylemleri, mimari yapılara taşırken "boşluk" kavramını güçlendirmekte; bedeni boşluk ve içine girilebilen bir yapı olarak sunmaktadır. 'Bottari'ye dönüştürdüğü binaların içine giren izleyiciler hem birbirleri ile görsel ve duysal bir ilişki kurmakta hem de kendilerini bireysel olarak duyumsamaktadırlar. 'Bottari'de sarmaladığı boş bedenleri imleyen giysiler hesaba katıldığında ise kırılğan bir hayattan ve bedenden bahsedildiği anlaşılmaktadır. İzleyiciler bedenlerinde sarma, katlama, açma eylemini kendi deneyimlerine dönüştürüp kırılğanlıklarını hissedebilir; birbirlerini algılayabilirler.

KAYNAKÇA

ART21 (2015). "Kimsooja: Collaboration on Campus-Nanotechnology & Contemporary Art/ART21", <https://www.youtube.com/watch?v=uOLD-WrW-21Q>, 10.11.2015.

ART21 (2013). "It Was Just a Dream Kimsooja", <https://art21.org/read/kimsooja-it-was-just-a-dream/>, 01.10.2013.

ARTNET (2013). "Artist Breakfast with Kimsooja", <https://www.youtube.com/watch?v=GvRcAJTHatK>, 19.11.2013.

AZZARELLO, N. (2014). "Kimsooja Pierces Cornell University Campus with Needle-Shaped Pavilion", <https://www.designboom.com/architecture/kimsooja-cornell-university-needle-pavilion-10-25-2014/>, 25.10.2014.

- BAUDRILLARD, J. (2011). *Simgesel Değiş Tokuş ve Ölüm*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- BLOOMBERG (2017). "Kimsooja Explores the Notion of Being Human/Brilliant Ideas Ep. 45", <https://www.youtube.com/watch?v=P3Dq9dNmE-I&t=195s>, 17.01.2017.
- BOURRIAUD, N. (2002). *Relational Aesthetics*, Les Presses du Reel, Dijon.
- HEARTNEY, E. (2008). *Sanat ve Bugün*, Agora Kitaplığı, İstanbul.
- KAHRAMAN, A. T. (2015). *1990 Sonrası Sanatta Etkileşim Bağlamında Sanat Eseri ve İzleyici, Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Antalya.
- KELLNER, D. (2013). "'Sanat Komplosu': Baudrillard'ın Anti-estetigi Üzerine", <http://www.e-skop.com/skopbulten/cagdas-estetik-sanat-komplosu-baudrillardin-anti-estetigiuzerine/1677>, 29.11.2013.
- LAURENCE, R. (2013). "Kimsooja Unfolds a Fascinating Body of Work", <https://www.straight.com/arts/499651/kimsooja-unfolds-fascinating-body-work>, 08.10.2013.
- LEE, C. (2013). "Deep Breaths with Kimsooja at the 55th Venice Biennale's South Korean Pavilion – Interview", <http://artradarjournal.com/2013/07/12/deep-breaths-with-kimsooja-at-the-55th-venice-biennales-south-korean-pavilion-interview/>, 12.07.2013.
- MAM, (2012). "Artist Talk with Kimsooja and MAM Curator René Morales", <https://www.youtube.com/watch?v=M3m2T400joE>, 17.07.2012.
- MAERKLE, A. (2011). "Points of Convergence", https://www.art-it.asia/en/u/admin_ed_feature_e/catrl2s78zpgm5onfisz, 30.06.2011.
- SARAÇOĞLU G. (2011). "Jean Baudrillard ve Simulasyon", <http://isyananarsi.blogspot.com/2011/03/jean-baudrillard-ve-simulasyon.html>, 22.03.2011.
- TATE (2010). "Kimsooja: Talking Art", <https://www.tate.org.uk/context-comment/audio/kimsooja-talking-art>, 08.04.2010.

Nişanlılık Portrelerinden Minyatür Portrelere: 16. Yüzyıldan 18. Yüzyıla Batı Resim Sanatı Tarihinde Taşınabilir Portrelerin İzleği

Dr. Öğr. Üyesi Orhan ERKAL
Altınbaş Üniversitesi

Özet:Tüm süreçleri içerisinde insan ile doğrudan ilgili olan resim sanatı, sanat değeri dışında bir kayıt ve belgeleme amacı da taşımıştır. Bu bağlamda; insanların suretini ihtiva eden portre disiplini de tüm çağlar boyunca kullanılagelen bir üretim alanı olmuştur. Avrupa’da orta çağdan itibaren, siyasi gücü elinde bulunduran kesimler, güçlerinin bir göstergesi olarak portrelerini dönem ressamlarına yaptırmışlardır.

Bununla beraber özellikle bir portre türü, görücü usulü evliliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde ön plana çıkmaktadır. Gelin ve damat adayının fiziki görüntülerinin ressamlar tarafından nesnel bir biçimde yansıtıldığı bu portreler, saraylar arası iletişimde önemli gereçler haline gelmişlerdir. Bu portreler, görüntüsünü taşıdıkları prens ve prensesler kadar, portreyi yapanın da kimliğini taşıdıklarından, sanatçıların da farklı kültürlerce tanınmasına katkıda bulunmuşlardır. Hacimsel olarak taşınabilir olan bu portreler, zamanla tüm halk kesimleri tarafından yaygın bir biçimde kullanılagelen minyatür portrelere dönüşmüşlerdir. Kişiler arasında hediye etme yoluyla ve anıları canlı tutma amacı güdülerek üretilen bu anı nesneleri de sanat tarihi içerisinde büyük bir öneme sahiptir. Taşınabilir portreler de bu açıdan bakıldığında günümüz vesikalık fotoğraflarının öncülleri olarak sayılabilirler. Dolayısıyla işlevleri vasıtasıyla taşınabilir bir hal alan bu portre türlerinin 16-18. yüzyıllar arasındaki tarihe ışık tutan birer sanat nesnesi oldukları söylenebilir. Bu çalışmada da 16. Yüzyıl nişanlılık portreleri ile 17. Yüzyıl sonlarından itibaren popülerliği giderek artan minyatür portreler üzerinde durulacak ve bu taşınabilir portrelerin bir izleği çıkarılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Nişanlılık Portreleri, Minyatür Portreler, Rönesans, Barok

From Betrothal Portraits to Portrait Miniature: The Brief History of Movable Portraits Between 16.th Century and 18th Century

Abstract:Painting, directly associated with humans in its all processes, carried a record and documentation value other than its art values. In this context Potrait dicipline which embodies the visage of human beings, is an area production in the history of art. From Medieval Europe to today, the parties who contain the political power has ordered their portraits to be made by the contemporary artists of the day. Along with this practice a certain type of portrait style comes to the fore in the process of arranged marriages. This portraits contain the physical aspects which are painted in an objectively by the artists of the groom and bride to be became to be important objects of courtly communication. These portraits carry the identity of the artist who painted it along with the visage shown on the painting have contributed to the recognition of those artists abroad. In terms of volume these movable portraits, transformed into the videly used miniature portraiture trough time. By the practice of gifting between people and with the intention of keeping the memory alive these portraits have achieved great importance troughout the history of art. These movable portraits can be thought as the precessors of mugshots. Therefore these portrait styles which gained movability as a direct result of their use can be counted among the items which shed light between 16th and 18th centuries. In this work 16.th century betrothal portraits and miniature potraits which gain popularity starting from 17.th century will be focused upon and a brief history of these movable portraits will be given.

Keywords: Betrothal Portraits, Portrait Miniature, Renaissance, Baroque

Giriş

İnsana ait görünümünün sanat yoluyla ölümsüzleştirilmesi, onun kendisine olan hayranlığı ile açıklanabilir. Öyle ki, insanoğlu tüm çağlar boyunca kendisini ölümsüzleştirmek ve bir sonraki nesil tarafından tanınır ve bilinir olabilmek adına türlü girişimlerde bulunmuştur. Kendisinin ve çevresindekilerin suretlerini ölümsüz kılma eylemi Batı sanat tarihinde çokça görülmektedir. Kendine ve çevresindekilere duyduğu ilgi ile hareket ederek türlü yöntemlerle onların görünümünü birçok farklı biçimde yansıtarak kültür nesneleri oluşturmuştur. Antik çağlarda Yunan ve Roma'da tanrılar kişileştirilmiş ve ardından onlara insanlar tarafından suretler bahşedilmiştir. İnsanoğlunun yaratma dürtüsüyle ortaya çıkan ve onun inanç ihtiyacını karşılamaya yönelik nesneler olan tanrı heykelleri idealize bir üslup ile tasarlanmışlardır. Roma'da ise Yunan'da ortaya çıkan bu idealize üslubun karşısında daha gerçeğe ve modele sadık kalındığı bilinmektedir. Aslında burada ortaya çıkan, insanoğlunun tanrı sureti olarak tahayyül ettikleri formların dahi kendisinden kaynaklandığıdır. Dolayısıyla, Önceleri tanrıların suretlerini bizlere gösteren sanatçıların, daha sonraları hükümdarların büstlerini yapmaları ve toplumda önemli mevki sahibi kişilerin de suretlerini taşlara oydurmak ile ilgilenmiş olmaları doğal bir durum olarak ortaya çıkar.

Üç boyutlu tasvir dışında, Antik çağlarda geniş bir coğrafyaya yayılarak işgal ettikleri uygarlıkların kültürlerinde bir dönüşümü tetikleyen Roma; Mısır medeniyetinde de benzer bir dönüşümü gerçekleştirmiştir. Bilindiği üzere Antik Mısır'da gömü biçimi mumyalama olup, mumyalanmış cesetler onlar için özel olarak yapılmış lahitleri ile birlikte gömü odalarına defnedilirler. Roma'nın işgalinden sonra Mısır'ın özellikle Fayyum bölgesinde farklı bir mumyalama biçimi görülmüştür. Ölen kişinin suretinin ahşap bir plakanın üzerine resmedildiği gömü portreleri, büyük lahitlerin yerini almış ve ölen kişinin nasıl bir yüze sahip olduğu, kişinin ölümünden sonra yüzyıllar geçse dahi bilinir ve tanınabilir haldedir.

"Portreler, tanım gereği, sadece sıfatları değil aynı zamanda da kimlikleri tesis ve idame edilmeye çalışılan belli birtakım insanlara "dair"dir." (Leppert, 2009: 211). Richard Leppert'in bu ifadesi aslında portrenin bir kişinin suretini taşıdığı ve ona dair olduğunu söylemenin dışında onun bir anı nesnesi olması özelliğine de gönderme yapar. Elbette anı olgusu, söz konusu kişi ile onunla iletişime ya da herhangi bir ilişkiye geçen kişi arasındadır.

Buna karşın resmin keşfine dair antik bir mitte onun anı ihtiyacından ortaya çıktığı öne sürülmektedir. Ertesi sabah savaşa gidecek olan genç sevgilisinin mum ışığında duvara yansıyan gölgesinin sınırlarını bir kömür parçası yardımıyla duvar üzerinden çizer genç kadın (Stoichita, 2006: 27). Böylelikle, sevgilisinin suretini, bir nevi onu tanımlayan fiziksel özelliklerini aktarmıştır. Belirli bir kimseye ait olan bu suret de ilk portre denemesi olarak sayılabilmekle beraber, portrenin anı olgusu ile ilişkisine de işaret etmektedir.

Bu çalışmada, kişinin yerine geçerek, kişileri başka kişilere tanıtan bir araç olarak kullanılan nişanlılık portreleri ile bu portrelerin 17. Yüzyıldan başlamak üzere yaygınlaşan başka bir biçimi olan minyatür portreler üzerine durulacaktır. Bu iki taşınabilir portre biçiminin ilişkileri irdelenecektir.

Tarihi belge niteliği taşıyan Resimler: Nişanlılık Portreleri

İnsanoğlu, kendisine ve etrafındaki diğer şeylere bakarak hayranlık duyabilen bir varlıktır. Öyle ki Antik Yunan'da bir göl kenarında kendi yansımasını seyre dalarak suya düşen ve boğulan Narcissus, bu davranış biçimini doğrulayan bir mittir. Aynı biçimde, sanat yoluyla kişilerin kimliklerinin türlü yöntemlerle yansıtılması olgusu da insanoğlunun kendi görüntüsünü seyretme arzusuyla örtüştürülebilir. Bu anlamda ortaya çıkan portreler de birincil olarak bu amaca hizmet etmektedirler. Portreler, portresi yapılan kişiyi tanıyanlar ve onu portre aracılığıyla tanıyacak olanlar için farklı anlamlar ifade ederler. Portresi yapılan kişiyi tanıyanlar için, sanatçının gerçeğe ne kadar sadık kaldığı ve onun kişiliğini ne kadar yansıttığı önemlidir. Portresi yapılan kişiyi, yapılmış olan portre aracılığıyla tanıyacak kişi için ise sanatçı tarafından yapılmış olan portre hem yol gösterici hem de o kişinin sureti olarak kabul edilir. Örneğin Barok dönemde yapılmış olan Kardinal Richelieu'nün portresi bu duruma bir örnek oluşturabilir (Resim1). Tarihi ve önemli bir kişi olan Richelieu, Alexandre Dumas'nın eseri "Üç Silahşörler"de kötü ve kendi emellerinin peşinde bir din adamı olarak anlatılmaktadır. Dumas'nın eserini okuyan kişinin zihninde eserden aldığı bilgiler doğrultusunda bir imge oluşmaya başlar. "Daha sonra aynı kişinin Champaigne'in resmini gördüğünü farz edersek, o kişi için tam anlamıyla tanıdığı, bildiği Richelieu imgesi artık Champaigne'in resminde yansıtılan Richelieu ile birleşerek "Richelieu, şudur" konumuna erişir (Erkal, 2018 : 48)."



Resim 1: Phillipe de Champaigne, Cardinal Richelieu'nün 3'lü portresi, 58.7 x 72.8 cm, 1642 Tuval Üzeri Yağlıboya

Richelieu örneğinde portre, temsil ettiği kişiyi izleyiciye görsel yolla tanıtan bir kültür nesnesi olarak işlev göstermektedir. Portrenin bu özelliği de Batı kültüründe önemli görülmüş ve sanatçılar tarafından çokça üretilmesine sebebiyet vermiştir. Tüm portre formları içinde işlev olarak temsil etmeyi belki de en çok yüklenen portreler, Rönesans'la birlikte ortaya çıkmış olan nişanlılık portreleri olarak görülebilir. Uzun çağlar boyunca soylular tarafından kullanılagelmiş olan nişanlılık portreleri, görücü usulü evliliklerde damat ve gelin adayları için; bir tanıma aracı olarak kullanılmışlardır.

Örneğin, saraylar arasında siyasi evliliklerin gerçekleştirilmesinde bu portrelere çokça başvurulmuştur. Genellikle saray ressamı, bağlı oldukları kralları ya da kraliçeleri için gelin/damat adaylarının portrelerini yapmak üzere görevlendirilmişlerdir.

İngiliz sarayında VIII. Henry'nin saray ressamı olarak görev yapan Hans Holbein'da böyle bir biçimde görevlendirilerek bu maiyette portreler üretmiştir. Londra Tate Galerisi'nde 28 Eylül 2006- 07 Ocak 2007 tarihlerinde gerçekleştirilen sergi bülteninde yer alan bilgilere göre; Holbein İngiltere'de VIII. Henry'nin emrinde çalışmaya başladıktan sonra, 1537-1539 yılları arasında, çok sayıda portre üretmiştir. Ürettiği bu portreler, o dönemin kraliçesi Jane Seymour'un ölümünden sonra VIII. Henry'nin kendisine eş aramasıyla birlikte çokça sayıya ulaşmıştır. Fakat günümüzde bu portrelerden sadece ikisi kalmıştır. Milan Düşesi Christina'nın Tam Boy Portresi ile Cleve'li Anne portreleridir (Resim 2 ve 3) (Tate, 2006)



Resim 2 ve 3: Hans Holbein, Milan Düşesi Christina'nın Tam boy portresi(solda) 179 x 82 cm, 1538 Ahşap Üzeri Yağlıboya, Cleve'li Anne (Sağda), 65 x 47 cm, 1539, Tuval Üzeri Yağlıboya

Her iki portrede de görüldüğü üzere, Henry için potansiyel eş olabilecek soylu kimseler, olağanca gerçekçi bir yaklaşımla resmedilmişler ve her iki portre de tam karşıdan bakış açısıyla resmedilmiştir. Kişilerin yüzlerine düşen herhangi bir gölge yoktur. Eller dahi birbirine benzer şekilde bel hizasında birbirine kilitlenmiş halde resmedilmiştir. Buradaki amaç, gelin adaylarının adeta bir vesikalık gibi öznellik katmadan ve oldukları gibi tuvale resmetmektir. Herhangi bir gelin adayı farklı bir poz vererek diğerinin önüne geçmemelidir.

Ressama burada çok ciddi bir iş düşmektedir. Gerçek hayattakine sağdık bir görünümün çalışma yüzeyine aktarılması ve öznel hiçbir katkı yapılmaması. Aksi takdirde, kral yanılacak ve ressam kendisini hiç istemeyeceği bir durumda bulacaktır. Nitekim Kamillia Shamsie (2012) yazısında şunları söylemektedir: "Cleve'li Anne'in portresini görerek beğenen Henry gelin adayının kendisini gördüğünde hayal kırıklığı duyar. Resmine benzemeyen Cleve'li Anne ile evlenmek zorunda kalan Henry daha sonra Holbein'in hamisi olan Thomas Cromwell'in idamına karar vermiştir."

Bu örnekte, görüldüğü üzere, sanatçı bir biçimde politik eylemlerin içerisinde, hatta tam ortasında yer alır. Sanatçının gerçeği olduğu gibi yansıtmaması, en küçük bir idealize etme eyleminde bulunması dahi portrenin görevini yerine getirmesine engel olabilmektedir. C Günümüzde saray erkânı ve nişanlılık hazırlıkları için bu tür portrelerin değiş tokuş edilmesi, çeşitli tarihi konulu televizyon dizilerinde -The Borgias, The Tudors- de görülmektedir. Yine bir başka örnek olarak Lucas Cranach tarafından resmedilen, Cleve’li Prenses Sybille’in portresine bakıldığında, Holbein’in portreleriyle benzerlikler göze çarpacaktır (Resim 4).



Resim 4: Lucas Cranach, Cleve’li Prenses Sybille, 57 x 39 cm, 1526 Ahşap Üzeri Karışık Teknik

Burada okuyucular tarafından sorulabilecek muhtemel bir sorunun da cevaplanması gereği doğmaktadır: Yukarıda yer alan portrelerin evlilik öncesinde üretilmiş olan nişanlılık portreleri olup olmadıkları. Rönesans dönemi içerisinde üretilmiş olan resimlerin çoğunda sembolik anlamlar içeren nesneler kullanılır. Jennifer Meagher (2007); Bitkilerin resimlerde kullanımında özellikle 15. Ve 16. Yüzyıllarda bir artış gözlemlendiğini söylemektedir.

Sanatçıların doğayı kendilerine model almaları ve doğadan direkt olarak etütler yapmalarının da bu olguyu doğrudan tetiklediğini. Fakat bu kullanım biçiminde ikili bir yapı vardır. Kompozisyon öğeleri olarak kullanılmaları dışında bitkilerin sembolik anlamları da sanatçılar tarafından konuyu görsel dil ile anlatmanın bir yolu olarak seçilmiştir. Meagher’in ifade ettikleri doğrultusunda bakıldığında, Rönesans içerisinde üretilmiş yarım boy portrelerin önemli bir kısmında portresi yapılan kişinin pembe bir karanfil çiçeği tutması anlam kazanacaktır. Zira Pembe karanfil, genel olarak aşkın sembolü olarak kullanılmaktadır. Meagher karanfil ile ilgili olarak şunu yazar; “Karanfilin Antik Yunancadaki karşılığı dianthos, tanrıların çiçeği anlamına gelmektedir ve bu yüzden birçok dini konulu resimde yer verilmiştir.

Bununla beraber karanfil aynı zamanda fanilerin arasındaki aşkı sembolize etmek için de kullanılır (Meagher, 2007).



Resim 5: Andrea Solario, Pembe Karanfilli adam, 49.5 x 38.5 cm, 1495, Tuval Üzeri Yağlıboya

Yukarıda yer alan Andrea Solario tarafından yapılmış portrede sözlenme veya nişanlanmanın açıkça belirtildiği görülebilir (Resim 5). Zira, portresi yapılan kişi sağ elinde karanfili tutmakta ve izleyiciye doğru göstermektedir. Sol el başparmağında yer alan yüzük de kişinin nişanlı olduğu doğrular. Evlilik, nişanlılık, söz gibi sosyal olaylar, toplumun dini dogmalarla yönlendirildiği 14,15,16 ve 17. Yüzyıllarda şahitlik edilmesi gereken önemli olaylardı. Bu yüzdendir ki Avrupa, tüm bu süreçleri belgeleme ihtiyacı duymuştur. Evlilikler bu sebeple, halka açık kiliselerde kıyılmakta ve çiftin birlikteliğine Tanrı dışında toplumun da şahit olmasıyla ve bu evlilik akdi kayda alınırdı. Bu yüzdendir ki evlilik sürecinin tüm evrelerine dair portreler Avrupa resminde yer almaktadır. “Arnolfini’nin Düğünü” portresi ya da krallar ile prenseslerin evliliklerini gösteren türlü portre resimleri de belge niteliği taşıyan hem sanat, hem tarih nesneleridirler.

Konumuz gereği taşınabilir portrelerin izleği sürüldüğü için, belirli boyutlar dahilinde üretilmiş olan, nişanlılık, söz veya görücü usulü görüşmelerinde kullanılan portreler üzerinden örnekler verdik. Tüm bu portrelerin, ortak özellikleri tarihi belge niteliği taşımaları ve daha açık bir yaşantıya dair olmalarıdır. Buna karşın Avrupa’da üretilen portrelerin tarihçesine bakıldığında, daha mahrem bir yaşantı ile özel ilişkilerden doğarak ortaya çıkan minyatür portrelerden de konumuz gereği bahsetmek gereği doğmuştur.

Minyatür Portreler

Yapıları gereği resmiyetten daha çok samimiyet içeren minyatür portreler, 15. Yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa’da birçok nesnenin üzerinde görülmeye başlamışlardır. Özellikle 17. Yüzyıl ile birlikte minyatür portre üretiminde bir artış yaşanmıştır. “17. Yüzyıl ile birlikte küçük- taşınabilir nesnelerin üzerinde, boyuna asılan broşların iç kısımlarında ve özellikle görücü usulü evlilik planlamalarında minyatür portreler ile karşılaşılır (Erkal, 2017).”

Bu portreler, hızlıca popülerleşerek çokça üretilir hale gelir. Zira hızlı üretilebilmesi de bu portre türünün çokça ve sipariş edilerek çokça üretilen nesneler olmasını olanaklı kılar. 17. Yüzyıl her ne kadar geniş bir zaman dilimi de olsa içinde birçok keşfi barındırmakta ve birçok teknolojik yeniliğin de yürürlüğe konulduğu bilinmektedir. Yeni ticaret rotaları oluşturmak için yapılan okyanus ötesi keşifler ve onunla birlikte evrilmeye başlayan Avrupa ekonomisi bu değişimlerin doğrusal sonucu olarak gösterilebilir.

Minyatür Portreler de bu keşifler çağında birer anı nesnesi olarak ortaya çıkarlar. Birçok amaçla kullanılan bu portreler, kimi zaman deniz aşırı bir göreve giden sevgiliye verilen hediyedir. Kimi zaman ise iki aşık arasında birbirlerini hatırlamaları için verilen bir anı nesnesi. Boyut olarak küçük olmalarıyla da aslen bu portreler daha çok özel kullanıma mahsus olup, diğer kişiler tarafından görülen nesneler olmamışlardır. Bir nevi günümüzün vesikalıkları olarak düşünebilirler. Anonim bir makalede “Foster, İngiliz minyatür resminin tarihi, İngiliz sanatının tarihi demekte haklıdır. Yerel sanatçıların ön plana çıktığı bu periyod, İngiltere’nin ulusal kimliğinin oluşmasında kuşkusuz en heyecan verici dönemdir (The Lotus Magazine Ocak, 1914)” ifadeleriyle, minyatür portre üretiminin ne derece revaçta olduğu vurgulanmaktadır. Yine bir anekdotta; “William Hogarth’ın arkadaşı Jean-Andre Roquet’in belirttiği üzere minyatür portreler İngiliz halkı tarafından o kadar benimsenmiş durumdadır ki, erkeklerin bile birbirlerine hatıra nesnesi olarak minyatür portreler hediye etmeleri bir adet halini almıştır” (Pointon, 2001: 48) denmektedir.

Yukarıda yapılan alıntılardan anlaşılacağı gibi, minyatür portreler, popülerliklerini gittikçe arttırmışlar ve toplum yaşantısı içerisindeki yerlerini almışlardır. Zira bu portreler birtakım nesneler üzerine uygulandıklarından, kişisel eşyalar olarak da değerlendirilmekte ve böylelikle özel ve öznel bir yapıdadırlar. Buna karşın sanat tarihinde minyatür portreler ile ilgili araştırmalar yapan kişiler, minyatür portrelerin aynı zamanda 1580-1625 yılları arasında İngiltere’de politik amaçlarla kullanıldığını da görecektir. I. Elizabeth’in hükümdarlığı döneminde, kraliçenin varlıklı kulları, kraliçeye olan bağlılıklarını göstermek için onun minyatür portrelerini boyunlarına asmışlar ve politik duruşlarını belirtmişlerdir.

Minyatür portreler teknik olarak iki farklı biçimde üretilmişlerdir. Bir tanesi daha geleneksel sayılabilecek ve ortaçağdan beri kullanılagelen hayvan derisinden üretilmiş olan parşömenler üzerine guaş ve suluboya ile tekniği uygulanarak yapılan portreler ile daha sonraları 18. Yüzyıl dolaylarında kullanılmaya başlayan, fildişi üzerine suluboya tekniği ile yapılan minyatür portreler. Parşömenler üzerine yapılan minyatür portrelerin tekniğinin kökeni de aslen kitap resimleme tekniklerinden gelmektedir. Zira Minyatür ismi; “Latince minimum ya da kırmızı kurşun kökeninden gelmektedir. Latince isminde yer alan kırmızı kurşun da aslen eski elyazmalarında süsleme metoduyla kaligrafik bir biçimde tasarlanan sayfaların ilk harflerinde uygulanan yöntemin adıdır (Williams, 1924).

1924 tarihli makalesinde Minyatür portrelerden oluşacak bir koleksiyon oluşturulması önerisinde bulunan Alyn Williams, böylesi bir koleksiyonu kronolojik olarak Hans Holbein ile başlatmanın doğru olacağını savunmuştur.

Zira böyle bir koleksiyon bugün İngiltere’de bulunan Victoria and Albert Museum’da bulunmakla beraber, tarihçe de 1520 yıllarından başlatılmaktadır. Bu tarihler de, İngiltere’de aktif olarak çalışmakta olan Hans Holbein’in kronolojide öncülerden olduğunu doğrular niteliktedir. Bu noktada, yazının gidişatı açısından Holbein’in bir minyatür portresi ile devam etmek yerinde olacaktır (Resim 6).



Resim 6: Hans Holbein, Margaret Roper’ın minyatür portresi, 1536, parşömen üzeri guaş boya, 4,5 cm çap

¹ <http://www.vam.ac.uk/content/articles/h/a-history-of-the-portrait-miniature/> Erişim Tarihi 15.02.2019

Holbein’in yapmış olduğu bu minyatür portre incelendiğinde bu yazı içerisinde ele alınan nişanlılık portrelerine oranla daha rahat bir tavırla çalıştığı söylenilebilir. Evlilik, söz, nişan gibi bir amaçla kullanılmayacağından, sanatçının kendi tavrını daha rahat gösterdiği söylenebilir. Portresi yapılan Margaret Roper, Aslen, Thomas More’un en büyük kızıdır.

Holbein’dan sonra İngiltere özelinde, İngiliz kökenli minyatür portre sanatçıları ortaya çıkar. Nicholas Hilliard ve Isaac Oliver’da saray erkanının portrelerini yapmışlardır. 17. Yüzyılda minyatür portreler olan ilgi hayli artmış ve sanatçıların yetkinlikleri de bir o kadar gelişmiştir. 1642’de Samuel Cooper (Resim 7) çok bilinen bir minyatür portre sanatçısı olarak boy göstermeye başlamış ve II. Charles’ın minyatür sanatçısı olarak hizmetine girmiştir. Daha sonraları ise Cooper’ın yerini bir başka sanatçı Richard Gibson alır. Kısa sürede minyatür portre resmi ayrı bir resimleme tekniği olarak kabul görecektir ve kimi sanatçılar bu üretim tekniği ile üretimlerine devam edeceklerdir.

Fakat burada bizim için önemli nokta şu olmaktadır. Minyatür portreler daha önce de belirtildiği gibi giderek popülaritelerini arttırmış ve çoğalmışlardır. Bu çoğalma sonucunda, döneminde yaşayan ve yaşamış olan birçok kimliğe dair suret de sanat tarihinde yerini almıştır.



Resim 7: Samuel Cooper, Bir adamın Minyatür Portresi, 1665, Parşömen üzeri suluboya,

Önceki sayfada yer alan Cooper'ın minyatür portresi ile Holbein'in portresi karşılaştırıldığında, Rönesans sonrasında minyatür portrelerde dahi Barok'un etkisinin görülmekte olduğu söylenilebilir. Teknik daha rafine hale gelmiş, ışık gölge ve renk daha ustaca kullanılmaya başlanmıştır. Espas; koyu açık ve sıcak soğuk ilişkileri ile kurgulanmış, Barok dönemin yarım boy portre prensipleri de sanatçı tarafından ustaca uygulanmıştır.

18. yüzyıla gelindiğinde ise yeni bir yöntem olan, fildişi üzerine suluboya yöntemi ile yapılmaya başlayan minyatür portreler, suluboyanın transparan tonlar ile üst üste katmanlar halinde yapılması ile zeminden yansıyan fildişinin parlaklığı sanatçılara çok daha derin gözüken gerçekçi minyatür portreler yapabilme olanağı sunmuştur. Bu yöntemin de yaygınlaşması ile beraber, minyatür portreler, portresi yapılanları en iyi şekilde temsil eden taşınabilir portreler olarak ön plana çıkarlar (Resim 8).



Resim 8: Jeremiah Meyer, Bir adamın minyatür portresi, 1780, Fildişi Üzeri Suluboya

Minyatür portrelerin üretimi, ilk fotoğraf makinesi ile kullanıma gelen fotoğrafların yaygınlaşmasıyla düşüşe geçer. Zira kişilerin görünümelerini, minyatür portre sanatçılarından daha iyi ve daha kolay yakalayabilen ve maliyeti onlardan çok daha az olan bir makine keşfedilmiştir. Birer vesikalık gibi üretilen ve saklanmakta olan minyatür portreler, böylelikle, fotoğraf makinesinin icadından sonra amaçsızlaşırlar.

Sanatçılar portreler üretmeye devam etseler de artık taşınabilir nesnelerin üzerinde portre üretmek hem masraflı hem de anlamsız hale gelmiştir. Zaman içerisinde de bu gelenek terk edilerek tarihteki yerini alır.

Sonuç

16-18. Yüzyıllar arasında üretilmiş taşınabilir portreler, bu yazı dahilinde, nişanlılık portreleri ve minyatür portreler başlıkları altında incelenmiş. Yönetici kesim olan, soylular ve hükümdarların bu portreleri politik olaylar için kullandığı görülmüştür. Özellikle, nişanlılık, söz, evlilik gibi sosyal olaylarla ilişkili olan portrelerin tarihi belge niteliği taşıdığı kanısına varılmıştır. Bu tip portreler, resmi işlerde kullanıldıkları için belirli kanonlar dahilinde üretilmiş ve talep edilmişlerdir. Dolayısıyla sanatçının öznel görüşünü içermeyen gerçeği olduğu gibi idealize etmeden yansıtmak, bu portrelere biçilmiş görevdir. Bir nevi bu yapılarıyla, günümüz vesikalık fotoğraflarını andırırsalar da, vesikalık için; izleyicisine portresi yapılan kişiye dair bilgi aktarabilmektedir. Yapılan incelemede, taşınabilir portrelerin sanat tarihi ve tarihte üstlendikleri rollerin, sadece resmi tarih ile ilişkili olmadığı, aynı zamanda daha mahrem bir tarihe ilişkin bilgileri içerdiği de keşfedilmiştir. Birer anı nesnesi olarak üretilen ve hediye edilen minyatür portreler de tarihin görsel tanıkları olmuşlardır. Burada yapılan inceleme göstermiştir ki, Batı'nın tarihi, taşınabilir portreler üzerinden de okunabilmektedir.

Kaynakça

- Anonim (1914) Portraits on Ivory The Lotus Magazine Cilt: 5 Sayı: 1 Ocak 1914. 30.05.2017 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/205435219> adresinden alındı.
- Leppert, R. (2009) Sanatta Anlamların Görüntüsü (İ. Türkmen Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Stoichita, V. İ. (2006) Gölgenin Kısa Tarihi (B. Aydın Çev.) İstanbul: Dost Kitabevi Yayınları.
- Erkal, O. (2017) 18. Yüzyılda Pastel Portreler ve Bir Portre Ressamı: Rosalba Carriera Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi- Cilt 9: Kadın Özel Sayısı, 10.02.2019 Tarihinde: <http://sbe.giresun.edu.tr/index.php?id=512> adresinden alındı
- Erkal, O. (2018) Yeniden Üretim ve Yeni Plastik Algı, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Londra Tate Galerisi (2006) Holbein İngiltere'de sergisi bülteni, (O. Erkal Çev.) Londra Tate Web Sitesi, 12.02.2019 Tarihinde :<https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-britain/exhibition/holbein-england>
- Shamsie, K. (2012) Let Me In Migrations in Tate Britain (O. Erkal Çev.) Tate Etc. Tate Galerisi Sanat Dergisi, Sayı: 24 Bahar 2012, 12.02.2019 Tarihinde: <https://www.tate.org.uk/context-comment/articles/let-me> adresinden alındı.
- Meagher, J. (2007) Botanical Imagery in European Painting (O. Erkal Çev.) Heilbrunn Timeline of Art History içinde . New York: The Metropolitan Museum of Art. 12.02.2019 Tarihinde: https://www.metmuseum.org/toah/hd/bota/hd_bota.htm adresinden alındı.

Pointon, M. (2001) Miniature Portraits in Eighteenth Century England (O. Erkal Çev.) The Art Bulletin, cilt 83, Sayı 1 Mart 2001 23.05.2017 tarihinde, <https://www.jstor.org/stable/3177190> adresinden alındı.

Williams, A. (1924) The History and Revival of Miniature Potrait Painting (O. Erkal Çev.) The American Magazine of Art, Cilt: 15, Sayı: 9 13.02.2019 tarihinde, <https://www.jstor.org/stable/23929389> adresinden alındı.

Görseller

Resim 1: Phillipe de Champaigne, Cardinal Richelieu'nün 3'lü portresi, 58.7 x 72.8 cm, 1642 Tuval Üzeri Yağlıboya

https://en.wikipedia.org/wiki/Cardinal_Richelieu#/media/File:Triple_Portrait_of_Cardinal_de_Richelieu_probably_1642,_Philippe_de_Champaigne.jpg

Erişim Tarihi: 12.02.2019

Resim 2 : Hans Holbein, Milan Düşesi Christina'nın Tam boy portresi 179 x 82 cm, 1538, Ahşap Üzeri Yağlıboya,

<http://www.wikizero.biz/index.php?q=aHR0cHM6Ly9lbi53aWtpc-GVkaWEub3JnL3dpa2kvRmlsZTpDaHJpc3RpbmFfb2ZfRGVubWFyayxFRHVjaGVzc19vZl9NaWxhbi5qcGc>

Erişim Tarihi: 12.02.2019

Resim 3: Hans Holbein, Cleve'li Anne (Sağda), 65 x 47 cm, 1539, Tuval Üzeri Yağlıboya

https://www.wga.hu/html_m/h/holbein/hans_y/1535h/04cleves.html

Erişim Tarihi: 12.02.2019

Resim 4: Lucas Cranach, Cleve'li Prenses Sybille, 57 x 39 cm, 1526 Ahşap Üzeri Karışık Teknik

https://en.wikipedia.org/wiki/Sybille_of_Cleves

Erişim Tarihi: 12.02.2019

Resim 5: Andrea Solario, Pembe Karanfilli adam, 49.5 x 38.5 cm, 1495, Tuval Üzeri Yağlıboya

<https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/andrea-solar-io-a-man-with-a-pink>

Erişim Tarihi: 12.02.2019

Resim 6: Hans Holbein, Margaret Roper'ın minyatür portresi, 1536, parşömen üzeri guaş boya, 4,5 cm çap

<https://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/50.69.2/>

Erişim Tarihi: 12.02.2019

Resim 7: Samuel Cooper, Bir adamın Minyatür Portresi, 1665, Parşömen üzeri suluboya

http://media.vam.ac.uk/feature/lightbox/v1/pop-up/2006af8994_man_cooper.jpg

Erişim Tarihi: 12.02.2019

Resim 8: Jeremiah Meyer, Bir adamın minyatür portresi, 1780, Fildişi Üzeri Suluboya

https://media.vam.ac.uk/media/thira/collection_images/2006AG/2006AG1423.jpg

Erişim Tarihi: 12.02.2019

Günümüz Türk Sanatında Baskiresim

Doç. Dr. F. Deniz KORKMAZ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi: Elif AVCİ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet :Dünyadaki sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel hareketlilik tüm alanlarda olduğu gibi sanatın oluşum ve gelişim sürecini doğrudan etkilemiştir. Plastik sanatların bir dalı olan “özgün baskı resim sanatı” da bu dinamizmden etkilenmiştir. Sanatçının kalıbını kendi hazırladığı ve yine sanatçı tarafından basılarak mekanik bir üretime dönüşen özgün baskı resim tekniği, genelde el presleri veya el makineleriyle tamamen el ile çalışan bir üretim prosedürüdür. Baskının her aşamasında bizzat sanatçının müdahale edebilmesi gerekliliği nedeniyle özgün baskı resim tekniği sanatsal bir üretim alanı olarak kabul görmektedir. Dijital tekniklerin gelişimi, baskı sanatının gelenekselci duruşuna alternatif bir boyut kazandırmıştır. Tüm bu unsurlarla birlikte Türk baskı resim sanatı zengin bir görsel sanatlar alanına dönüşmüştür. Yeni gelişen tekniklerle beraber sanatçı kendisine sunulanla yetinmeyip, sanatsal üretimlerine uygun olanı seçebilme olanağına erişmiştir. Çalışmada özgün baskı resim tekniğinin tarihsel süreç içerisindeki değişim ve gelişiminin genel bir açıklaması yapılmış ve daha sonra Türk özgün baskı sanatının gelişimi, yeri, önemi ve tekniklerin içerikleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu doğrultuda günümüz Türk sanatında özgün baskı alanında üretim yapan sanatçılar ele alınarak, literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Sanatı, Baskı Resim, Dijital Teknoloji

Printmaking in Contemporary Turkish Art

Abstract:Social, political, economic and cultural dynamics in the world have directly affected the formation and development process of art as in all fields. The “printmaking,” as a discipline in plastic arts, was also influenced by this dynamism. The technique of printmaking, which is prepared by the artist himself/herself and transformed into a mechanical production again by the artist, is a completely manual production procedure using hand presses or hand machines. Because of the necessity of intervention at every stage of printing, the printmaking technique is accepted as an artistic production field. The development of digital techniques has brought an alternative dimension to the traditionalist stance of printmaking. Together with all these elements, Turkish printmaking has transformed into a rich field in visual arts. Along with the new techniques, the artist has not been satisfied with what is presented to him/her, but has the opportunity to choose from. In this study, the changes and developments of printmaking technique are described generally in the historical context, then the development, place, importance and the contents of the techniques of Turkish printmaking are presented. In contribution to this field of art, the artists who produce in Turkish contemporary printmaking art are considered.

Keywords: Turkish Art, Printmaking, Digital Technology.

Giriş

Dünyadaki sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel hareketlilik tüm alanlarda olduğu gibi sanatın oluşum ve gelişim sürecini doğrudan etkilemiştir. Plastik sanatların bir dalı olan “özgün baskı resim sanatı” da bu dinamizmden etkilenmiştir. Sanatçının kalıbını kendi hazırladığı ve yine sanatçı tarafından basılarak mekanik bir üretime dönüşen özgün baskı resim tekniği, genelde el presleri veya el makinalarıyla tamamen el ile çalışan bir üretim prosedürüdür. Baskının her aşamasında bizzat sanatçının müdahale edebilmesi gerekliliği nedeniyle özgün baskı resim tekniği sanatsal bir üretim alanı olarak kabul görmektedir. Dijital tekniklerin gelişimi, baskı sanatının gelenekselci duruşuna alternatif bir boyut kazandırmıştır. Tüm bu unsurlarla birlikte Türk baskı resim sanatı zengin bir görsel sanatlar alanına dönüşmüştür. Yeni gelişen tekniklerle beraber sanatçı kendisine sunulanla yetinmeyip, sanatsal üretimlerine uygun olanı seçebilme olanağına erişmiştir.

Binlerce yıl önce ilk insanların mağara duvarlarına yaptıkları el baskıları baskı resmin ilk örnekleri olarak kabul edilir. Tarihsel bir perspektiften baktığımızda, baskıresim, Japonya ve Çin gibi Uzakdoğu ülkelerinde özgün bir sanat formu olarak kullanılmakta iken, Avrupa’da ise çoğaltma amacıyla kullanılmış ve ticari bir işlevi olmuştur. 1900’lü yılların başlarında ise Avrupalıların, ticari ve kültürel etkileşimler sayesinde Japon baskılarıyla (özellikle Ukiyo-e baskılarıyla) karşılaşmalarının ardından, baskıresim sanatının Avrupa’da da bir sanat formu olarak yaygınlaşmaya başladığını görmekteyiz (Grabowski & Fick, 2017, s. Önsöz). Avrupa’daki baskının tarihi 1450’lerde Alman Johann Gutenberg ile başlatılsa da ahşap baskı, asite yedirme, metal üzeri oyma, kuru kazıma yöntemlerini kullanarak bu alanda en önemli eserleri veren sanatçı Alman ressam Albert Dürer gösterilir.



Görsel.1. Ukiyo-e örneği, Suzuki Harunobu, 1765



Görsel.2. Albert Dürer, Meryem ile Yusufçuk, 1495

1. Baskı Teknikleri

Baskı tekniğinin el verdiği kadarıyla, yani baskı kalıbı deforme olmadan, aynı baskıyı elde edecek şekilde ve sanatçının belirlediği sayı doğrultusunda baskı alınır. Baskıların her biri baskı sırasına göre numaralandırılarak sanatçısı tarafından imzalanır ve her biri kendi sanatsal değerini taşır.

Baskıdaki temel unsurun kalıp olduğu düşüncesinden hareketle baskı teknikleri yüksek baskı, çukur baskı, taşbaskı, ipek baskı, dijital baskı olarak sınıflandırılmıştır. Bu tekniklere alternatif olarak mono baskı, kollagraf, cam baskı ve karışık baskı teknikleri de bulunmaktadır.

1.1. Yüksek baskı:

Bu baskı çeşidinde kalıbın yüksek yerlerinde kalan mürekkeple kâğıda baskı yapılır. En eski baskı tekniği olarak bilinir. Düz yüzeyli kalıbın, oyulmamış kısımları biçimi oluşturur. Kalıp hazırlandığında kabartma şeklindedir. Merdane aracılığıyla kalıba boya verildiğinde merdane üzerindeki boyanın değdiği yerler oyulmamış yüksekte kalan yerler olduğu için adı yüksek baskıdır. Daha sonra üstüne kâğıt kapatılan kalıp, gravür presinden geçirilerek kalıptaki görüntünün kâğıda geçmesi sağlanır. Linol baskı ve ahşap baskı yüksek baskı sınıfına girmektedir.



Görsel.3. Yüksek Baskı örneği(Linol Baskı)

1.2. Çukur baskı

Çukur baskı tekniğinde kullanılan plaka çoğunlukla metaldir ve çinko bakır karışımı olması gerekir. Metal plakanın üzerine lak adı verilen reçine, balmumu ve katran karışımı bir kapatıcı uygulanır. Çukur baskının önemli bir diğer malzemesi de metali aşındıran asittir. Lakla kapatılmış metalin üzerine çeliktan yapılmış uçlarla çalışma geçirilir ve daha sonra asit çözeltisi içerisinde bekletilir. Asidin açıkta kalan yerleri aşındırdığı kalıp baskıya hazırdır. Yüksek baskının tersine boya, kalıbın oyulan yerlerine sürülür ve yüksek kalan yerler temizlenerek üzerine kapatılan kâğıtla merdane presinden geçirilir. Çukur baskının kuru kazıma, mezzotint, aside yedirme, akuatinta gibi çeşitleri bulunmaktadır.

1.3. İpek baskı /Serigrafi

Günümüzde en yaygın olanı ipek baskıdır. Tahta çerçeveye gerilmiş özel ince kumaşın baskı yapılacak kısımları açık bırakılarak diğer kısımları maskelenir. Mürekkep sıyrılarak sıvandığında basılan desenin açık bırakılan kısımlarındaki ince dokudan aşağıya, kâğıt üzerine geçer. Basılan desenin kenarlarında ipek dokusunu görmek mümkündür. Her renkli değişik desen için ayrı ipek kalıp yapılır (Tekcan).



Görsel.4. Metal Gravür/Çukur baskı

1.4. Taşbaskı/Litografi

Litografi, 1831’de askeri eğitim amaçlı materyallerin basımı ve çoğaltılması için ülkemize getirilen ilk baskıresim tekniğidir (Keskin, 2017, s. 9). Bu teknikte yüzeyi pürüzsüz hale getirilmiş özel bir taş blok kullanılmaktadır. Yağlı bir kalem aracılığıyla desen taşta çizilir ve diğer kısımlar arap zamkıyla kapatılır. Asitleme işleminden sonra taş sürekli ıslak tutulur. Merdaneyle taşta verilen yağlı mürekkebi boş kısımlardaki su iterek tutmazken, yağlı kalemle önceden resmedilmiş kısım mürekkebi kuvvetli bir şekilde tutar. Daha sonra baskı presine girerek baskı işlemi sonlandırılır. Her renk için ayrı kalıp hazırlanarak aşamalar tekrarlanır.



Görsel.5. Litografi/Taşbaskı

1.5. Dijital Baskı

Teknolojinin gelişmesi kaçınılmaz olarak sanatsal üretilere de yansımış ve baskı yöntemleri içinde günümüzde sıkça kullanılan dijital baskı önemli bir yer edinmiştir. Dijital baskı, bilgisayar ortamında hazırlanmış tasarımların basılmasıyla üretilen baskı yöntemidir. Sanatçının gözetiminde basılan nüshalar, yine sanatçısı tarafından numaralandırılarak, imzalanır ve baskı süreci tamamlanır.



Görsel.6. Dijital Baskı

2. Türk Baskı Resminin Gelişim Evreleri

Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk güzel sanatlar okulu olan ve 1882 yılında kurulan Sanayi-i Nefise Mektebi, baskı resim tekniklerinin ilk uygulandığı kurumdur. Bilhassa burada hocalık yapan yabancı sanatçılar, baskiresim tekniklerini öğrettikleri dersler vermişlerdir. Bunun dışında daha önceki yıllarda Türk topraklarına gelen yabancı sanatçılar ya da Türk topraklarında yaşayan azınlıkların tarihi yapılar, şehir manzaraları ve padişahları ele aldıkları ve belge niteliği taşıyan gravürleri de bilinmektedir. Fakat bu sanatçıların baskıları nerede ürettiklerine dair kesin bilgiler bulunmamaktadır. Sanayi-i Nefise'nin kurucusu Osman Hamdi Bey ve aynı kurumda hocalık yapan Hoca Ali Rıza, taşbaskı/litografi tekniği üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Cumhuriyet'in ilanından sonra Paris'ten, resim bölüm başkanlığına getirilen Leopold Levy, burada kurduğu gravür atölyesinde litografi, serigrafi ve gravür tekniklerini öğretmiş, bugünün çok önemli gravür sanatçılarını yetiştirmiş ve Türkiye'de özgün baskı sanatının gelişmesindeki ilk tohumları serpmiştir (Tekcan S. S., 2006, s. 4). Levy'nin hocalığı sayesinde baskiresim alanında belirgin bir gelişme hissedilmiş ve bu alanda üretim yapan sanatçıların sayısı hızla artmıştır (Kıran, 2015, s. 70). Eş zamanlı olarak Sabri Berkel'in Avrupa'da aldığı eğitim sayesinde gravür, ipek baskı ve monotipi tekniklerinde uzmanlaştığı bilinmektedir. Berkel önceleri baskı atölyesi asistanı olarak göreve başlamış, daha sonra hoca olarak devam etmiştir. Uzun yıllar süren baskiresim atölyelerinden ders alan öğrenciler, profesyonel düzeyde olmasa bile estetik anlatımın alternatif bir aracı olarak daha çok kuru kazıma ve asite yedirme tekniklerinden oluşan gravürler yapmışlardır. Elif Naci, Nurullah Berk, Zühtü Müridoğlu, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Nuri İyem, Eren Eyüboğlu, Mümtaz Yener, Fethi Karakaş, Ercüment Kalmık, Abidin Dino, Turan Erol, Orhan Peker, Aliye Berger, Cemal Tollu, Nurullah Berk, Mustafa Plevneli, Cihat Burak, Turgut Zaim gibi sanatçıların bu atölyelerde baskı yaptıkları bilinmektedir (Esmer, 2011, s. 17).



Görsel.7. Leopold Levy, “Su kanalı”, 26x34 cm

1932 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü'nün açılmasıyla önceleri yüksek baskı teknikleri, monotipi ve sonraları metal gravür teknikleri dersleri verilmiştir. Şinasi Barutçu, Hayrullah Örs ve Ferit Apa'nın bu derslerde önemli yönlendirici etkileri olmuştur . Bu okuldan mezun olanlar Türk baskı resim sanatının altyapısını oluşumunda adı geçen isimlerdir. Bu isimler; Ferit Apa, Adnan Turani, Nevide Gökaydın, Nevzat Akoral, Muammer Bakır, Mustafa Ashier, Mürşide İçmeli, Veysel Erüstün, Süleyman Saim Tekcan gibi sanatçılardır. 1966'dan 1980'e kadar süreçte Akademi, Gazi ve Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar'da baskı resim için verilen uğraşlar sonuçlarını 1980'lerden sonra vermeye başlamış, bu kurumların eğitim stratejileri ve uygulamaları baskıresmin ülkemizde nasıl tanımlandığı ve konumlandırıldığı konusunda belirleyici unsur olmuştur. (Esmer, 2011, s. 18-20).



Görsel.8. Hayati Misman, "Kompozisyon", 2009, Gravür, 41x70 cm

Özellikle yurtdışında eğitim alıp yurda dönen sanatçıların gravür presi edinerek atölye kurmaları ve çağdaşı sanatçıların bu atölyeleri görüp tanınmaları ve baskı resim üretme denemeleri bu alana katkı sağlayan önemli unsurlardandır. Böylelikle baskı resim, sanatçıların yan uğraşları olmaktan çıkarak esas çalışma alanlarına dönüşmüştür. Mustafa Ashier bu sanatçıların ilkleri arasındadır. 1953-58 yılları arasında Almanya'da aldığı eğitimin ardından hala Avrupa'da baskı resim alanında yapılan etkinliklerde yer alması, birikimlerini Türk sanatçılarıyla paylaşması, Onu Türk baskı sanatında önemli bir yere yükseltmiştir. Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu'nda göreve başlamasıyla, gravür atölyesini de kurmuş, hem üretmiş hem de yöneticilik ve hocalık yapmıştır. Ashier'in başta siyah-beyaz, sonraları renkli özgün baskı eserleri çağdaş baskı resmin önemli örnekleri olarak kabul edilmektedir. Anadolu'ya özgü motifleri figüratif ve geometrik bir düzenlemeyle ele alan sanatçının eserleri çağdaş baskı sanatının seçkin çalışmaları olarak kabul görmektedir.



Görsel.9. Mustafa Ashier, Metal Gravür, 1991



Görsel.10. Mürşide İçmeli, "İsimsiz", Gravür, 2010

Türk baskı resmin önemli bir diğer ismi Mürşide İcmeli'dir. Gazi Eğitim Enstitüsü'nde göreve başlamadan önce kazandığı bursla İspanya'ya daha sonra devlet bursuyla İngiltere'ye giderek, bu ülkelerde baskiresim ve grafik eğitimleri alır. Yurtdışında aldığı eğitimin evrensel yanını yerel unsurlarla birleştiren İcmeli, soyut -figüratif bir anlatım dilini benimsemiştir. Tıpkı Aslıer gibi İcmeli'de soyut bir düzene sahip kompozisyonlarını Anadolu'ya ait biçimlerle harmanlamıştır.

Türk baskı sanatının belki de en önemli ismi Süleyman Saim Tekcan'dır. 1970-71 yılları arasında Almanya'da baskı sanatı üzerine aldığı eğitim, sonrasında hem kendi, hem de eğitimci kimliği sayesinde yetiştirdiği öğrencilerinin sanat üretimlerine önemli katkılar sağlamıştır. Almanya dönüşü, çalıştığı Atatürk Eğitim Enstitüsü'nde litografi, gravür ve serigrafi atölyelerini kurarak derslere başlamıştır. 1974 yılında, kendi çalışmaları için önce Söğütluçeşme'ye daha sonra Çamlıca'ya taşınmış olan ilk özgün baskı atölyesi-ni kurmuştur. Bu atölye zaman içinde Türkiye'nin pek çok önemli sanatçısına ev sahipliği yapmış, ülkenin en büyük özgün baskı üretimlerinin yapıldığı önemli bir merkez olmuştur (Kolektif, 1995, s. 12).

Süleyman Saim Tekcan'ın ilk baskı eserleri figüratif bir anlatım diline sahiptir. Folklorik unsurları kullandığı erken dönem üretimlerini daha çok Anadolu kadınına ele aldığı, siyah beyaz renk ilişkisini kullandığı, desen etkisinin öne çıktığı çalışmaları takip eder. Kadın figürlerinin ayaklarına çoğunlukla takunya giydirdiğinden, bu dönemdeki baskıları "Takunyalı Kadınlar" olarak nitelendirilmiştir. Tekcan'ın en bilindik işleri ise bu serinin ardından ürettiği yine folklorik unsurları, soyutlanmış biçimler halinde dokusal ve geometrik unsurlarla bir arada kullandığı renkli gravür çalışmalarından oluşmaktadır.

Tekcan'ın Türk baskiresim sanatını uluslararası standartlara taşıyan en önemli çabası, 1974 yılında küçük bir atölye olarak başladığı, 2004 yılında ise bugünkü binasına taşındığı IMOĞA-İstanbul Grafik Sanatlar Müzesi'ni kurmuş olmasıdır. 100'den fazla sanatçının 5000'i aşkın eserinin yer aldığı müze bu alanda biricikliğini korumaktadır. Tekcan'ın baskı alanındaki çabaları sanat eğitimi veren birçok kurumda da örnek alınmış ve özgün baskı atölyeleri kurularak aynı adla dersler verilmeye başlanmıştır. Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde 2000-2001 yılında öğrenci olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine başlayan Baskı Sanatları Bölümü'nün kurulması bu alanda önemli bir aşama olarak değerlendirilmelidir. Anadolu Üniversitesi'nden sonra Balıkesir Üniversitesi de aynı bölümü kurarak eğitim-öğretim faaliyetlerini başlatmıştır.





Görsel.11. IMOGA, İstanbul Grafik Sanatlar Müzesi

Takip eden yıllarda bu teknikleri artırarak kullananlar, hem günümüzün sanatçıları hem de üniversitelerde baskiresim eğitimi veren eğitimcileri olmuşlar ve bu alanı canlı tutan etkinlikler düzenlemişlerdir. Hasip Pektaş, Sema Boyancı, Güler Akalan, Hayri Esmer, Hasan Kıran, Sema Ilgaz Temel, Emin Koç, Gülçin Günaydın, Yusuf Ziya Aygen, Saime Hakan, Musa Köksal, gibi birçok sanatçının özverili katılımıyla baskı üretimleri ve sergileri gerçekleştirilmektedir (Kıran, 2015). Bunun yansısı bu alanda önemli araştırmalar yapan ve aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Baskı Bölümü'nün kurulmasında büyük emek sarf eden Hayri Esmer baskı resmin bugüne değin gelen sürecini şöyle değerlendirmektedir: Mustafa Aslıer ve Mürşide İçmeli başta olmak üzere, Süleyman Saim Tekcan, Asım İşler, Ergin İnan, Güngör İblikçi, Hayati Misman, Ali İsmail Türemen, Mehmet Güleriyüz, Aydın Ayan, Atilla Atar, Gören Bulut, Fevzi Karakoç, Hasan Pekmezci gibi sanatçılar 1970'li yıllardan başlayarak günümüze değin gelen bu süreçte, kendilerine özgü duruş ve sanatsal tavırları sayesinde bir geleneğin önemli yapıtaşları olmuşlardır. Baskiresmin teknik altyapısından, bu disipline ait tüm detayları bu kuşak sanatçılarının birikimlerinden öğrenmekteyiz. Bu sanatçıların eğitimci kimliklerinin de etkisiyle yaşadıkları bölgelerin yerel birikimlerini de kullanarak ortaya çıkardıkları, her biri kendilerine özgü sanatsal üsluplarını ortaya koyarak ürettikleri eserleriyle modern sanatın alternatif seçeneklerini sergilemiş ve bugünkü Türk baskiresmini biçimlendirmişlerdir (Esmer, 2011, s. 21-22).



Görsel.12. Süleyman Saim Tekcan, Gravür, 1995



Görsel.13. Hayri Esmer, Barış Umudu, Gravür, 1996



Görsel.14. Hasan Kıran, Ahşap Baskı



Görsel.15. F. Deniz Korkmaz, Ahşap Baskı

Sonuç

Baskiresim, kalıp aracılığıyla çoğaltılabilir bir üretim alanı olduğundan sanatsal bir ifade aracı olup olmadığı konusunda birçok tartışmaya konu olmuştur. Geçmişi uzun yıllara dayanan çoğaltım tekniklerinden oluşan bu disiplin, sanatçıların sanatlarını ifade etmede alternatif bir araç görmeleriyle birlikte alanda sanatsal bir üretim aracı olarak önemli bir yer edinmiştir. Aynı eserin çoğaltılmış nüshalarının olması biricik sanat eserlerine göre fiyatını daha uygun hale getirmiş ve sanat eserine erişebilen kişi sayısını da artırmıştır. Türk sanatına diğer coğrafyalara göre daha geç girmesine rağmen bahsi geçen ve bu alanda üstün hevese sahip sanatçıların gayretleriyle günümüzde Türk baskı sanatı uluslararası düzeyde çağının gerektirdiği yerde konumlanabilmiştir.

KAYNAKÇA

- ESMER, H. (2011). Türkiye'de Baskı Resme Bakmak. Türkiye'de Baskı Resme Bakmak. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- GRABOWSKI, B., & FICK, B. (2017). Baskiresim. İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları.
- KESKİN, İ. (2017). 1831-1920 Yılları Arasında Türkiye'deki Baskı Sanatı. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 9-20.
- KIRAN, H. (2015). Çağdaş Baskı Resim Sanatına Genel Bir Bakış. Anadolu Üniversitesi Sanat & Tasarım Dergisi, 54-78.
- KOLEKTİF. (1995). Süleyman Saim Tekcan 35 Yıllık Bir Öykü. İstanbul: Milli Reasürans T.A.Ş.
- İÇMELİ, M. (2016, Ağustos 28). Şubat 11, 2019 tarihinde msxlab: <https://www.msxlab.org/forum/sanat-tr/284931-murside-icmeli.html> adresinden alındı
- TEKCAN, E. (tarih yok). Baskı Teknikleri. Şubat 10, 2019 tarihinde IMOGA: <https://imoga.org/pages/baski-teknikleri-techniques> adresinden alındı
- TEKCAN, S. S. (2006). IMOGA, Istanbul Museum of Graphic Arts. İstanbul: Promat.

Yavaş Şehir “Cittaslow” Kavramının Örnekler Üzerinden İncelenmesi

Gökçe ONUR

Selçuk Üniversitesi

Özet: 21. yüzyılın başından itibaren küreselleşme tüm dünyada hızla artmış ve kontrol edilemez bir oluşum haline gelmiştir. Bu hızlı düzende insanlar farkındalıklarını yitirmiş ve şehirler tek tipleşmeye başlamıştır. Bu düzene karşı çıkan insanlar gibi karşı çıkan şehirlerde bulunmaktadır. Doğal yaşama ve doğal değerlere önem veren “Yavaş Şehir Felsefesi” günümüz düzenine karşı iyi bir direniş oluşturmaktadır.

Bu çalışmada yavaş şehir kavramı detayları ile incelenmiş ve oluşum süreci anlatılmıştır. Literatür bilgileri anlatıldıktan sonra Dünya’daki ve Türkiye’deki gelişimin görebilmek için üçer adet örnek yavaş şehir incelenmiştir.

Yavaş yemek hareketiyle başlayan yavaş şehir hareketi İtalya’da ortaya çıkan uluslararası bir ağıdır. Küreselleşmeyle başa çıkmak için geliştirilen sürdürülebilirlik kavramı “cittaslow” kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Yavaşlığı felsefe edinen bu kavram belli kriterler üzerine kurulmuştur ve bu kriterlerin yaklaşık %50’sine sahip olan şehir ağı katılır.

Çalışmada yer alan Orivieto, Hersbruck ve Ludlow, farklı ülkelerin ilk yavaş şehirleridir ve her biri farklı şehir dokusuna sahiptir. Ülkemizde 15 adet yavaş şehir bulunmaktadır. Çalışmada Seferihisar, Akyaka ve Halfeti ilçeleri ele alınmıştır. Bu ilçelerin de her biri farklı hikayelere ve değerlere sahip olup küreselleşmeye karşı koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: CittaSlow, Küreselleşme, Sürdürülebilirlik, Yavaş Hareketi, Yavaş Şehir

Concept Of The Slow City "Cittaslow" Research From Samples

Abstract: From the beginning of the 21. century, globalization has grown rapidly all over the world and has become an uncontrollable formation. In this rapid order, people have lost their awareness and cities have become a single type. Like people who oppose this order, there are cities that oppose it. "Slow City Philosophy" that attaches importance to natural life and natural values is a good resistance to today's conditions.

In this study, the concept of slow city was examined with details and the process of formation was explained. Following the literature information, three examples of cities were examined in order to see the developments in the world and Turkey.

The slow city movement, which begins with the slow food movement, is an international network emerging in Italy. The concept of sustainability developed to deal with globalization is directly related to the concept of “cittaslow”. This concept which related to philosophy of slowness is based on certain criteria and the city, which has about 50% of these criteria, joins the network.

In the study, Orivieto, Hersbruck and Ludlow are the first slow cities of different countries, each of which has different city texture. There are 15 slow cities in our country. In the study, Seferihisar, Akyaka and Halfeti districts were explained. Each of these districts has different stories and values and against globalization.

Key Words: CittaSlow, Globalization, Sustainability, Slow Motion, Slow City

1. SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK KAVRAMI

Sanayileşme sonrası kentlere doğru artan göçler sebebi ile nüfus çoğalmış ve oluşan çarpık kentleşmeyle doğal dengeler bozulmuştur. Yaşam kalitesini düşüren bu bozulmalar, bilinçsiz yapılaşma ve doğal kaynakların hızla tüketilmesi, 21. Yüzyılın başından beri tehlike oluşturmaktadır. Sürdürülebilirlik bu bağlamda, toplumun o anki şartlarını iyileştirmeyi ve gelecek kuşaklara daha iyi bir hayat sunmayı hedefleyen bir dünya görüşüdür (Terzi, 2009). Sürdürülebilirlik kavramı ilk kez 1987'de hazırlanan 'Ortak geleceğimiz' raporunda, "Mevcut durumdaki gereksinimleri karşılarken gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yetisini koruyan gelişim" olarak tanımlanmıştır (Poyraz, 2015).

Sürdürülebilirlik üzerine konferanslar düzenli aralıklarla devam ettirilmiştir. Bu konferanslar arasında önemli bir yere sahip olan Habitat II konferansı 1996 yılında İstanbul'da yapılmıştır (Poyraz, 2015).

1.1. Sürdürülebilir Kentleşme

Ekonomik kaygılardan dolayı kentlerde artan insan nüfusu, pek çok kaynağı farkında olmadan tüketmektedir. Bu bilinçsiz tüketim pek çok hayvan ve bitki türünün yok olmasına, sağlıksız bir çevreye ve ekonomik sıkıntılara yol açmaktadır.

Kontrolsüz bir şekilde büyüyen kentlerde artan hava kirlilikleri, sağlıksız beslenmeler, teknoloji ile hayatımıza giren radyasyon çeşitli hastalıklara sebebiyet vermektedir. Tüm bunlara çözüm olarak getirilen kavram ise sürdürülebilir kent kavramıdır.

Sürdürülebilir kentler modelini gerçekleştirebilmek, çevrenin korunmasından çok daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Çevreye ilişkin olduğu kadar ekonomik, toplumsal ve kültürel boyutları vardır. Hem bugünün insanları arasında hem de şimdiki ve gelecek kuşaklar arasındaki eşitlik kavramını içermektedir (Ulusoy ve Vural, 2001).

2. YAVAŞ AKIM FELSEFESİ

Günümüz dünyasında hız faktörü hayatımızı ele geçirmiş durumdadır. Hız, hayatımıza birçok kolaylık katmaktadır ancak bununla birlikte gelen olumsuzluklar göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Hız dünyasında kaybolan şehirler ve insanlar çağımız sorunlarından ve 'Yavaş Akımı', bu yapıyı insanlar lehine çevirebilecek alternatif bir yaklaşımdır (Keskin, 2015).

Yavaşlık hayatımızı dinginleştiren ve korumamız gereken değerleri görmemizi sağlayan bir olgudur. "Yavaş" kelimesi çok kavram ile birleştirilmiş olsa da en yaygın olanı yavaş yemek ve yavaş şehir kavramlarıdır.

Yavaş Yemek hareketi, İtalya’da İspanyol Merdivenleri alanında Mcdonald’s kurulmasına verilen tepki ile başlamıştır. 1986’da yapılan bu eylemin başında Carlo Petrini yer almaktadır. Alanın tarihi dokusunu bozduğu ve İtalya’nın yemek kültürünü değiştirdiği gerekçesiyle “fastfood” kültürüne tepki olarak oluşmuştur. Bu hareket, geleneksel yemek kültürünü korumayı ve yerel ekonomiyi canlandırmayı amaçlamıştır (Sırım, 2012).

Cittaslow olarak bilinen bu Yavaş Şehir eğilimi de Yavaş Hareketi’nin bir parçasıdır. Bu kavramın hedefi şehirlerde yaşam kalitesinin iyileştirilmesini sağlamak ve gelecek nesillere de aktarmaktır. Yani esas olan hedef sürdürülebilir kent kavramı ile ilişkilidir (Keskin, 2015).

3. YAVAŞ ŞEHİR “CITTA SLOW” KAVRAMI

3.1. Yavaş Şehir Tanımı

Yavaş Şehir Hareketi, nüfusu 1.500 ile 50.000 arasında olan merkezlerin dahil olabildiği uluslararası bir ağdır. Bir şehrin kültürel çeşitliliğini ve yerel özelliklerini desteklemek Cittaslow’un çekirdek değerleridir (Keskin, 2015). Cittaslow’a katılım gönüllüdür ve şehirlerden nüfus yoğunluğuna göre ücret alınır. Üye olan şehirler için Cittaslow Tüzüğü ile belirlenmiş bazı kriterler vardır. Aday olan şehrin bu kriterlerin %50’sine sahip olmak gerekmektedir. Yavaş Şehir Birliği uzmanları, uzun bir denetimden sonra bu kentleri onaylamakta ve kabul edilen kentler, hareketin logosu olan “Salyangoz” ile ödüllendirilmektedir. Yavaş Şehir olmaya hak kazanan kent, her sene denetimden geçmektedir ve kendini koruyarak geliştirmesi sağlanmaktadır (Özkan, 2011).

Yavaş şehir kavramını anlayabilmek için amblemini incelemek bile yeterli olmaktadır. Amblem, tarihi şato, beton binalar ve salyangozdan oluşmaktadır. Tarihi şato, geçmiş nesillerden miras kalan değerleri, betonarme binalar ise çağdaş medeniyeti ifade etmektedir. Birbirinden farklı anlamlar çağrıştıran iki binanın hemen önündeki salyangoz ise belli bir hayat tarzına karşı oluşan tepkinin ifadesidir (Şekil 3.1) (Özgenç, 2012). Yavaş, temkinli, ancak kararlı bir şekilde ilerleyen salyangoz, cüssesinden beklenmeyecek mesafeler aşmak-

Şekil 3.1. Yavaş Şehir Logosu (Url 1)



3.2. Yavaş Şehir Kapsamı ve Amacı

Yavaş şehir hareketinin organizasyon yapısı, karar vermeden sorumlu bir “düzenleme komitesi”, yetkisine sahip bir “bilimsel komite” ve tüm eylemsel etkinliklerden sorumlu bir “sekreterlik” ten oluşur (Göçkan, 2012).

Merkezi Orvieto (İtalya) kentinde bulunan Sakin Şehir Derneği'ne üyelik süreci, ağa üye olma amacını açıklayan bir başvuru mektubunun hazırlanmasıyla başlar. Mektup, ilgili kriterler doğrultusunda değerlendirilir ve kente ziyaret düzenlenerek eksiklikleri belirten bir rapor hazırlanır. Tüzük kriterlerinden 50 puan alabilen kente, eksikliklerini tamamlaması için bir yıl süre verilir ve bir yıl sonunda yapılan denetlemede sonuç olumlu ise kentin üyelik işlemleri genel merkez tarafından tamamlanır (Çakar, 2016).

- Tek tipleşmeden uzaklaşarak özgünlüğü ve yerelliği korumak,
- Somut kültürel mirası ve soyut kültürel mirası korumak,
- Gelecek nesillere iyi bir yaşam bırakmak,
- Yöresel değerlerine sahip çıkmak ve insanlarda öz bilinç oluşturmak

3.3. Yavaş Şehir ve Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilir kent gelişimi için alternatif bir yaklaşım sunan yavaş şehir kavramının kriterleri ile sürdürülebilirlik kavramının ilkeleri birçok noktada kesişmektedir. Sürdürülebilirliği çevresel, ekonomik ve ekolojik boyutta ele aldığımız zaman, yavaş şehir kriterlerinin esasında bu boyutların alt başlıkları olduğu görülmektedir (Tablo 3.1).

Tablo 3.1. Sürdürülebilirliğin Boyutları ve Sakin Şehir Kriterleri (Ekincek, 2014)

Sürdürülebilirliğin Boyutları	Sakin Şehir Kriterleri
Çevresel	Çevre Kriterleri
	Altyapı Kriterleri
	Kent Kalitesinin Arttırılması
Ekonomik	Yerel Ürün ve Üretimin Desteklenmesi
	Misafirperverlik
Sosyal	Farkındalık
	Yavaş Yemek Projelerinin Desteklenmesi

Bu benzerlik sadece kriterler ile sınırlı kalmayıp, iki kavramın da temel amaçları birbiriyle örtüşmektedir. Cittaslow kavramına ait olan; yaşam kalitesinin arttırılması, yöresel değerlerin korunması, ekonomik eşitlik, doğal çevreyi ve tarihi değerleri korumak gibi maddeler sürdürülebilirlik için de geçerli olan maddelerdir (Keskin, 2015).

Pek çok benzer özellikleri olmasına rağmen iki kavram; insan ve çevre ilişkisini farklı yönden ele almaktadır. Sürdürülebilirlik daha çok çevreyle ilgiliyken, cittaslow kavramı insan ile ilgilidir. Sürdürülebilirlik önemli oranda geleceği, cittaslow ise bugünü korumak amaçlıdır (Gürel Üçer, 2009).

3.4. Yavaş Şehir Kavramının Tarihsel Gelişimi

Yavaş Şehir Hareketi, 1999 yılında Slow Food hareketinden esinlenen ancak daha kapsamlı hedefleri olan bir harekettir. Slow Food hareketini kentsel boyuta taşıyarak toplum hayatını etkileyecek bir birlik kurulmuştur (Çakar, 2016).

1999 yılında İtalya'nın Toscana bölgesinde yer alan dört kentin belediye başkanları, Paolo Saturnini önderliğinde bir araya gelerek Yavaş Kent birliğini kurmuşlardır. İtalya' da ortaya çıkan Yavaş Kent akımı kısa süre içerisinde bütün dünyaya yayılmıştır. Bugün 30 ülkede 252 üyesi bulunmaktadır ve bu sayı her geçen yıl değişim göstermektedir (Url 1).

Yavaş Kent hareketinin Türkiye’deki ilk üyesi İzmir’in Seferihisar ilçesidir. 2009 yılında ilk olarak bu ağa katılan Seferihisar ilçesinden sonra bugün 15 farklı merkez CittaSlow üyesi olarak kayıtlara geçmiştir (Baydar, 2013).

3.5. Yavaş Şehir Kriterleri

Kriterler 1999 yılında Orvieto’deki Food Festival’de imzalanan tüzük ile belirtilmiştir (Özkan, 2011). 7 ana başlık altında 72 adet kriter bulunmaktadır. Bu ölçütlerin sınıflandırıldığı 7 ana başlık şunlardır:

Altyapı Politikaları: Kentteki altyapısal sorunları ve ulaşım konularını vurgular.

Çevre Politikaları

Enerji kontrolü, çöp, arıtma, ilan panoları düzenlemesi gibi konuları ve alt başlıkları vurgular. Kentsel Yaşam Kalitesinin Arttırılması: Kentsel hizmetlerin düzgünce işlemesi ve kentte yaşayan kişilerin sorunsuzca hayatlarını devam ettirebilmeleri için gereken hizmetleri vurgular.

Yerel Üretim Ve Ürünlerin Desteklenmesi

Kentteki üretim organizasyonunun sağlanması, yerel üreticilerin çoğalarak dışarıdan ürün alışverişini azaltmaları ve kaybolmaya yüz tutmuş el emeği gerektiren mesleklerin korunması konularını vurgular.

Misafirperverlik:

Gelenek görenekleri, kültürü ve tarihi korumayı vurgular. Farkındalık Yaratma: Toplumsal bilinci artırmayı ve eğitimler vermeyi vurgular.

Yavaş Yemek Faaliyetlerinin Desteklenmesi

Yavaş yemek akımının kişilere anlatılarak yaygınlaştırılması, çocuklara yemek eğitimlerinin verilmesi, şehir bahçelerinin kurulmasını vurgular (Onaran, 2013).

4.YAVAŞ ŞEHİR ÖRNEKLERİNİN İNCELENMESİ

4.1. Dünya Örnekleri

4.1.1. Orvieto (İtalya)

Orvieto, 3000 yıllık geçmişe sahip, küçük bir İtalyan kentidir. Deniz seviyesinden 325 metre yükseklikte tuf bir kayanın üzerine inşa edilmiştir. Yaklaşık 10.000 kişilik nüfusa sahip bu kent, 1999 yılında Yavaş Kent Hareketi’ne katılmıştır. Orvieto, Yavaş Kent hareketinin dört kurucu üyesinden biridir. Bundan dolayı Orvieto Yavaş Kentler başkentidir (Keskin, 2015).

Coğrafi yapısı volkanik özellikler taşıyan bu kent, M.Ö. 8.yüzyıldan beri bozulmamış bir doğaya sahiptir. Saraylara, kiliselere, mağaralara ve daha da ilginç kentin altında kalan tünellere, sarnıçlara ve mağaralara ev sahipliği yapmaktadır (Şekil 4.1).

Şekil 4.1. Orvieto genel görünüm ve coğrafi yapı (Url 2)



En önemli yapıları arasında Gotik mimariye sahip Giglio d'Oro Katedrali ve Rönesans sanatını temsil eden San Patrizio Kuyusu vardır (Baydar, 2013). Kentin en ünlü yavaş objeleri, yerel yemekleridir (Url 3). Orvieto'daki Lezzet Sarayı'nda, tehdit altındaki yerel ürünlerin burada korunmasının yanında, özgün pişirme tarifleri de saklanmaktadır (Keskin, 2015). Bu merkez okul çağındaki çocuklara "Haydi Lezzeti Resmedelim" isimli bir proje başlatmıştır ve yiyecekler ile birlikte resim kursları vermektedir.

Kent, 2006 yılında "Yavaş Pazar" uygulaması başlatmıştır. Pazar günlerinde tarihi merkezlere araç alınmamakta, alış-veriş alanları açık tutulmakta, kırsal el sanatları sergisi, yerel şarap ve yiyecek tadım alanları oluşturulmakta ve kent merkezinde yerel okullarla birlikte konserler verilmektedir (Keskin, 2015). Bu etkinlikler arasında en göze çarpan etkinliklerden biri Umbria Caz etkinliğidir.

Orvieto'da, süpermarket ya da McDonald's bulunmadığından insanlara sadece yerel ürünleri tüketmektedir. Aynı zamanda şehir içerisinde araba kalabalığı bulunmamaktadır. Sınırlı sayıdaki aracın şehir içinde belirli park süreleri vardır ve aşıldığı takdirde ceza kesilmektedir. Araç olmadan ulaşım ise yürüyerek ya da bisiklet ile sağlanacak şekilde düşünülmüştür (Şekil 4.2)(Özgenç, 2012).

Şekil 4.2. Orvieto sokak görüntüleri (Url 3)



4.1.2. Hersbruck (Almanya)

Hersbruck, Almanya'da Nuenberg kentinin bir ilçesidir. Yerleşimin nüfusu 2014'teki resmi sayımlara göre 12.132 olarak bilinmektedir (Çakar, 2016). 2001 yılında Cittaslow birliğine dahil olarak, İtalya dışındaki ilk birlik üyesi kent unvanını kazanmıştır.

Tarım ve hayvancılık konusunda gelişmiş olan ilçede, ortaçağ dönemine ait tarihi doku tamamen korunmuş durumdadır (Şekil 4.3)(Url 4).

Şekil 4.3. Hersbruck kentinin korunmuş dokusu (Url 5)



Kentin somut miras öğeleri; ahşap karkas stürktüre sahip, dik çatılı konut dokusu ve dar sokaklarının yanı sıra, geç gotik döneme ait Hersbruck Kilisesi ve yerel mesleklerin tanıtıldığı “Hintenmuseum”dur (Şekil 4.4).

Şekil 4.4. Hersbruck konutları ve Hersbruck Kilisesi (Url 6; Url 7)



Hersbruck'ta, çayırlar çok büyük alan kaplamakta ve kasaba için önemli bir anlam ifade etmektedir. 1970'lerde sanayileşme ile bu alanlar atıklar için kullanılmaya başlamış ve önemini yitirmiştir. 1980'lerde doğal mirasını korumaya yönelik başlatılan “Huntagerprojekt” projesiyle bölge koruma altına alınmış ve bu da “cittaslow” olarak seçilmesine öncü olmuştur (Özkan, 2011). Bu projede atıl tarım alanlarında yerli çiftçilerin üretim yapması ve buradaki fuarlarda satış yapması sağlanmıştır. Bölgedeki elma ağaçlarından organik meyve suları üretilmiş ve buradan restoranlara giden taze ürünlere göre menüler düzenlenmiştir. Menülere ise ürün sahibi çiftçinin kimliğini belirten notlar eklemiştir (Erten, 2009).

Kültürel mirası korumak adına bölgede “Cittaslow Günü” etkinliği, “Küçük Mutfak” projesi uygulanmaktadır. Bunun yanında kentin doğal dokusu ve ahşap işçiliği korunmaya devam etmektedir. (Url 8). Hersbruck örneği çevre koruma planlarının ekonomik olarak nasıl geri dönebileceğini gösteren olumlu bir örnektir (Doğutürk, 2010).

4.1.3. Ludlow (İngiltere)

Ludlow, İngiltere'nin Shropshire bölgesinde bir pazar kasabasıdır (Şekil 4.5). Ludlow, Sakin Şehir hareketinden önce de, tam bir sakin şehir şeklinde yaşayan ilk şehirdir (Ekincek, 2014). Cittaslow ağına 24 Kasım 2003 tarihinde dahil olmuştur.

Şekil 4.5. Ludlow Cittaslow genel görünüm(Url 9)



Yaklaşık 10,000 kişilik bir nüfusa sahip olan Ludlow, Ortaçağ'a ait surlarla çevrilidir ve yaklaşık 500 tescilli tarihi binaya ve bir kaleye sahiptir. Ludlow, İngiltere'nin en iyi Pazar Şehri” olarak bilinmektedir. Şehirde hemen hemen her gün bir yerel pazar bulunabilmektedir.

Ludlow 'da, tek tipliliği değil farklılığı teşvik etmek, yerel kültür ve gelenekleri desteklemek, sürdürülebilir çevre için çalışmak, yerel ürün ve üretimi destekleyip teşvik etmek, özellikle çocuklar ve gençleri baz alarak sağlıklı yaşamı teşvik etmek için faaliyetler gerçekleştirilmektedir (Keskin, 2015) . Ana Caddesinde, büyük firmaların temsilciliklerinden ziyade küçük bağımsız iş yerleri bulunmaktadır (Şekil 4.6)

Şekil 4.6. Ludlow' un sokak görüntüsü (Url 10)



Ludlow 'da her yıl gerçekleşen Ludlow Yemek Festivali haricinde birden çok festival ve panayır düzenlenmektedir. Ayrıca şehirde cittaslow amaçları doğrultusunda pek çok proje desteklenmektedir. (Url 11).

4.2. Türkiye Örnekleri

4.2.1. Akyaka (Muğla)

1968 yılında Gökabad Kasabası olarak bilinen merkez, 1992 yılında Akyaka Beldesi olmuştur (Canlı, 2016). Akyaka, Muğla ilinin Ula İlçesi sınırları içinde yer almaktadır. Yaz nüfusu 3000-4000 iken kış nüfusu 1500 civarındır. Akyaka 2011 yılında CittaSlow ağına katılmıştır.

Akyaka, Gökova Özel Çevre Koruma Bölgesi içerisinde yer almaktadır. Dağların ve azmak nehirlerinin arasında konumlanmaktadır. Azmaklarda biyolojik çeşitlilik bakımından zengin sazlık, bataklık, çayır ve sulak alanlar bulunur. Bölgedeki sulak alanlar maki ve zeytinliklerle kaplıdır (Baydar, 2013).

Azmak Nehri bölgeyi tanınır hale getiren önemli bir turizm unsurudur. Bunun yanında Mavi Bayraklı plajları, azmak kenarındaki restoranlar, kano turları, tekne turları meşhurdur. Burada su oldukça soğuk ve berraktır. Akyaka'dan mavi yolculuk adıyla kalkan teknelerle Sedir Adası'ndaki antik tiyatro, tapınak, sur ve liman kalıntıları görülebilir (Url 12).

Şekil 4.7. Azmak kıyı şeridi (Onur, 2018)



Şekil 4.8. Nail Çakırhan evi cephe ve iç mekan (Onur, 2018)



“Çakırhan mimarisi” veya “Akyaka mimarisi” olarak tanımlanan mimari tarzın özellikleri, yapıların ayrıık düzende, açık ve kapalı sofalı, verandalı, tek veya iki katlı olmasıdır. Yapım sistemi beton yerine ahşap karkas olarak tasarlanmıştır. Bölgede konut yapıları, konaklama yapıları ve kamu yapıları uyum içindedir (Şekil 4.9)(Değer, 2012).

Şekil 4.9. Akyaka mimarisi (Onur, 2018)



Bu bölgede balıkçılık ve Ege Bölgesi'ne ait ot yemekleri özel yemeklerdir. Ot ve sebze satışları kent merkezinde kurulan pazarlarda kadınlar tarafından satışa sunulmaktadır.

4.2.2. Seferihisar (İzmir)

İzmir'in ilçelerinden Seferihisar, 49.5 km ile Türkiye'nin en uzun sahil şeridine sahiptir (Şahin, 2017). Kentin nüfusu 2018 yılına göre 43.546 olarak belirlenmiştir (Url 13). 2009 yılında Cittaslow ağına dahil olan kent Türkiye'de bir ilktir. Kriterlerin %75 gibi büyük bir oranını sağlayan kent, “hiç denetlenmeden Yavaş Şehir üyeliğine kabul edilen tek şehir” olarak bilinir (Öztürk, 2012).

Bölge İzmir iline yakın olduğundan kentleşme riski taşımaktadır. Ancak çevresinin sit alanı ile çevirili olması, kentin büyümesine engel olmuştur. Beldenin sahip olduğu 13 Mavi Bayraklı plaj, turizm açısından en önemli kozdur (Şekil 4.10)(Şahin, 2017).

Şekil 4.10. Seferihisar genel görünüm (Url 14)



Küçük bir balıkçı kasabası olan Sığacık'ta bulunan Sığacık Kalesi bugün Seferihisar'ın yerel yemeklerine, yerli tohumlardan üretilmiş sebzelerine, el zanaatlarına ve üreticilerine hizmet etmektedir (Onaran, 2013).

Seferihisar'da kadınların üretken pozisyonda olduğu ve satış yapabildiği köy pazarı bulunmaktadır. Ayrıca Sığacık Kalesi içerisinde Üretici Pazarı bulunmaktadır (Özkan, 2011).

Teos antik kenti Seferihisar ilçesi toprakları içerisinde bulunan en eski yerleşim yeridir ve kazılar hala devam etmektedir (Şahin, 2017). Seferihisar çevresinde birçok cami ve tarihi yapı vardır. Sığacık Kalesi'nde ve çeşitli binalarda yapılan ve yapımı devam restorasyon projeleri, yeniden işlevlendirme projeleri yer almaktadır (Şekil 4.11)(Keskin, 2015).

Şekil 4.11. Sığacık sokak sağlıklaştırma projesi önce ve sonra (Çakar 2016; Url 15)



Yavaş Şehir olgusunu yerine getirmeye devam eden Seferihisar'da farkındalık arttırmak için hemen hemen her yerde "salyangoz" amblemini görmek mümkündür. Ayrıca merkez, güneş enerjisini kullanmaya özen göstermektedir.

4.2.3. Halfeti (Şanlıurfa)

Urfa'nın küçük ve sakin ilçesidir. Yerleşim nüfusu 2018 resmi sayımına göre 41.142'dir. 2013 yılında Yavaş Şehir ağına dahil olmuştur. Yerleşimde sanayi gelişmemiştir. Yerel halk geçimini tarım ve hayvancılıkla sağlamaktadır (Canlı, 2016; Çakar, 2016).

Yerleşim ve çevresinde camii, kilise, mezarlık, mescit, türbe ve han gibi pek çok tarihi yapı bulunmaktadır. Aziz Nerses Kilisesi bunlardan en bilinenidir. Tarihi kent merkezini oluşturan konutlar geniş taş avlular içerisinde konumlanmaktadır. Geleneksel Halfeti evleri kesme taştan bağdadi harçla yapılmıştır ve düz damlıdır. İnşasında kullanılan taşlar yöreye özgüdür (Şekil 4.12)(Çakar, 2016).

Şekil 4.12. Eski Halfeti evleri (Url 16)



İlçenin önemli bir kısmı, 2000 yılında Birecik Barajı'nın göl suları altında kalmıştır ve ilçe merkezi 7 km uzağa taşınmıştır (Yüksel Özmen vd., 2017).

Yerleşim sular altında kalmasıyla “saklı kent”, “kayıp kent” olarak anılmaya başlanmış ve ziyaretçilerin yoğun ilgi gösterdiği bir kent haline gelmiştir (Şekil 4.13.)(Yüksel Özmen vd., 2017). Yaşanan bu olumsuz durumu avantaja çevirme çabası ise kentin Yavaş Şehir seçilmesine sebep olmuştur (Çakar, 2016).

Şekil 4.13. Sular altında kalan Saklıkent (Url 17)



Cittaslow seçilmesinin ardından nehir kenarına 3 metre genişliğinde bir sahil şeridi kurulmuş ve bu sayede kıyıda gezme imkanı sağlanmıştır. Fırat Nehri üzerinden yapılan tekne gezilerinde Eski Halfeti kıyı şeridi, tarihi yapılar ve saklı kentler görülmektedir (Çakar, 2016).

Halfeti’nin somut olmayan kültürel mirasını, Şanlıurfa’ya da özgü olan yerel mutfağı, sıra geceleri, yerel müziği ve yerel kıyafetleri oluşturmaktadır. Halfeti ilçesine özgü kültürel değerler ise fıstık yetiştiriciliği ve siyah gül yetiştiriciliği olarak ifade edilebilir (Çakar, 2016).

SONUÇ

Hızla gelişen ve küreselleşen dünyada gelecek nesiller tehdit altındadır. Gündelik hayatın akışında bu sorunlar çok dikkate alınmasa da, düşünüldüğü zaman korkunç bir gerileme söz konusudur. Şehir hayatının akışı insanları çoğu zaman yorar, yıpratır ve strese sokar. Bütün bunlardan kaçmak için zaman zaman doğa içerisinde bir yerde vakit geçirmeye ihtiyaç duyarız.

Tüm bu sıkıntıları çözmek için oturtmamız gereken mantık sürdürülebilirlik kavramıdır. Sürdürülebilirlik anlayışına alternatif olan “Cittaslow” kavramı dünyada ve Türkiye’de hızla gelişmektedir. Yavaş Şehir seçilen bölgelerde esas amaç bilinçli insan toplulukları yaratarak yol kat etmektir. Yerel yemekler, çeşitli eğitimler, farklı eğlence programları, doğa sporları, eşsiz manzaralar, kültürel miraslarımız olan yapılar bu kavram içerisine dahil olan her kentte mevcuttur. Bu mevcudiyet üzerine eklenmesi gerekenler ise şehirlerde yaşanan sıkıntıların, yaşanmaması adına yapılan çalışmalardır.

Ülkemizde de çok güzel örnekleri olan Yavaş Şehir hareketinin her insan için özellikle de belediyeler için ilgi çekici hale getirilmesi bizler ve gelecek nesiller için bulunmaz bir nimet olacaktır.

KAYNAKLAR

- Baydar, A.İ., (2013), Değişen Kentleşme Yaklaşımları Ve Yavaş Kent (Cittaslow) Akımı, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Canlı, V.D., (2016), Yavaş Şehir Akımı Ve Sürdürülebilirlik: Konaklama İşletmeleri Açısından Değerlendirme Muğla-Akyaka Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çakar, D., (2016), Kültürel Mirası Koruma Bağlamında “Yavaş Şehir” (Cittaslow) Hareketi: Türkiye Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Değer, G., (2012), Muğla kent merkezi geleneksel dokusunun araştırılması: Muğla Merkez, Ula ve Yeşilyurt evlerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doğutürk, G., (2010), Mimari Ve Yaşam Kalitesi Bağlamında Yavaş Şehir Hareketi Ve Seferihisar Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Ekincek, S., (2014), Sakin Şehir (Cittaslow) Yöneticilerinin Sakin Şehir Hareketine Ve Sürdürülebilirliğe Yönelik Değerlendirmeleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erten, S., (2009), CittaSlow/Yavaş Şehir Seferihisar, Arredamento Mimarlık Dergisi, 9, s.106-109.
- Göçkan, E., (2012), İzmir İli Yavaş Şehir Seferihisar Örneğinde Doğal Ve Kültürel Yapı Üzerine Araştırmalar, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gürel Üçer, Z.A., (2009), Kentsel Yaşam Kalitesinin Belediye Hizmetleri Kapsamında Belirlenmesine ve Geliştirilmesine Yönelik Bir Yaklaşım: Orta Ölçekli Kent Örnekleri, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, B.E., (2015), Yavaş Şehir, Uludağ Yayınları, İstanbul.
- Onaran, D.C., (2013), Yavaş Şehirlerde Kentsel Kimlik, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Onur, G., (2018), Kişisel Arşiv
- Özgenç, Ö., (2012), İdeal Toplum Düzeni Arayışında Kurgulanan Kentsel Planlamalar, Ütopyalar Ve Yavaş Şehir Akımı, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, H.C., (2011), Bir Sürdürülebilir Kent Modeli: Yavaş Şehir Hareketi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, A., (2012), Bir Yerleşim Birimi Olarak Kent Anlayışında Yeni Politika: Yükselen Değer Olarak ‘Yavaş Kent’(Citta Slow), Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Poyraz, M., (2015), Sürdürülebilir Tasarım Ve Seramik Kaplama Sektöründe Sürdürülebilirlik, Sanatta Yeterlik Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Sırım, V., (2012). Çevreyle Bütünleşmiş Bir Yerel Yönetim Örneği Olarak “Sakin Şehir” Hareketi Ve Türkiye’nin Potansiyeli, Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 1(4), 119-131.
- Şahin, Z., (2017), Aktüel Turizm Türü Olarak Cittaslow Organizasyonu, Türkiye Ve Dünyadaki Örnekleriyle Cittaslow Faaliyetlerinin Pazarlaması Açısından Bir Swot Analizi, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- Terzi, S., (2019), Sürdürülebilir Çevre Açısından Uygun Yapı Ürünlerinin Seçimi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ulusoy, A., Vural, T., (2001), "Kentleşmenin Sosyo Ekonomik Etkileri", Belediye Dergisi, Cilt:7, Sayı:12, Ankara: ss.9-20.
- Yüksel Özmen, Y., Birsen, Ö., ve Arkadaşları, (2017), Salyangozun İzinde Türkiye'nin Sakin Şehirleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Url 1, <http://cittaslowturkiye.org/>, 18.01.2018,
- Url 2, https://www.informagiovani-italia.com/karte_von_orvieto.htm, 23.01.2018.
- Url 3, <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Orvieto-Street.jpg>, 23.01.2018,
- Url 4, <http://www.kulturpfad-franken.de/englisch/hersbruck/hersbruck.html>, 24.01.2018.
- Url 5, <https://www.frankentourismus.de/orte/hersbruck-235/>, 24.01.2018.
- Url 6, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hersbruck,_Haus_Ostbahnstra%C3%9Fe_2.jpg, 24.01.2018.
- Url 7, <http://www.hersbruck-evangelisch.de/kirchen-gebäude/auferstehungskirche/>, 24.01.2018.
- Url 8, <http://hersbruck.de/stadt-und-gäste/stadtportrait/cittaslow/>, 24.01.2018.
- Url 9, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ludlow_Castle_as_seen_from_the_tower_of_St.Laurence%27s_Church.jpg,
- Url 10, http://www.paradoxplace.com/Photo%20Pages/UK/Britain_Centre/Ludlow/Ludlow.htm, 24.01.2018.
- Url 11, <http://www.cittaslowludlow.org.uk/> (24.01.2018)
- Url 12, <http://http://www.hurriyet.com.tr/akyaka-nin-gerdanligi-mavi-bayrak-asildi-37137511>, 25.01.2018.
- Url 13, https://www.nufusu.com/ilce/seferihisar_izmir-nufusu, 25.01.2018.
- Url 14, <https://www.bizevdeyokuz.com/sigacik-seferihisar-gezilecek-yerler/>, 25.01.2018.
- Url 15, <https://www.kronikgezgin.com/sigacik-gezi-rehberi/amp/>, 26.01.2018.
- Url 16, <http://mapio.net/pic/p-64120909/>, 26.01.2018.
- Url 17, <http://dijitalseyahatname.com/su-altinda-nefes-alan-sehir-halfeti/>, 26.01.2018.

Ferdinand Hodler'in Resimlerinin Teknik, Biçim ve İçerik Bakımından Değerlendirilmesi

Öğr. Gör. Gülser AKTAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Özet:İsviçreli ressam Ferdinand Hodler son dönem resimleriyle Sembolizm ve Art Nouveau türüne dahil edilmiştir. Figüratif resimlerinde toplumun farklılaştırmaya çalıştığı insanların benzerliklerini, yaptığı portrelerle ortaya koymuştur. Hangi kültür ve meslekten olursa olsun durumlar karşısında insanda oluşan duyguların yüzlerine ve beden dillerine yansıdığı evrenselliği, sadece insan oluşu, ustalıklı çizimlerine yansıtmıştır. İnsanın ruh durumlarını resimlerinde verirken ifadecilikte gösterdiği ustalıklı ile gerçekçi resim arasındaki uyumu sağlaması, hayranlık vericidir. Bu çalışmada Ferdinand Hodler'in, eserlerinin teknik, biçim ve içerik bakımından özgünlüğü ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla literatür taraması yapılmış ve sanatçının ele alınmış özgün eserleri çözümlenmiştir. Sonuç olarak Hodler'in resimlerini yaparken kimi yerlerde geniş fırça sürüşleri kullandığı, kimi yerde tuvalin yüzeyini değerlendirdiği, tuval üzerine boyanın damlatıldığı ya da spatula ile boyayı tuvale sürülüp sonra kazıyarak optik tonlamalar oluşturduğu belirlenmiştir. Böylece Hodler'in 20. Yüzyılın öncesinde kimi resimlerine uygulamış olduğu bu tekniklerle avangart bir sanatçı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ferdinand Hodler, Sembolizm, Art Nouveau, Truth (Hakikat).

Evaluation Of Ferdinand Hodler's Paintings In Term Of Technical, Form And Content

Abstract:Swiss painter Ferdinand Hodler is included in the symbolism and art nouveau genre with his recent paintings. In his figurative works, Hodler showed the similarities between the people that the society is trying to differentiate. Hodler, with his paintings, revealed only be human that no matter what culture and profession emotions occur in man are similar. It is fascinating to see the harmony between the mastery of expression and the realistic painting in the production of moods. In this study, the originality of Ferdinand Hodler's works in terms of technique, form and content is tried to be revealed. Literature search was conducted for this purpose and the original works of the artist were analyzed. As a result, it was determined that Hodler used wide brush driving in some places, in some places evaluated the surface of the canvas, the paint on canvas was dripped or applied to the canvas with a spatula and then scraped and formed the optical tones. Thus, it was concluded that Hodler was an avant-garde artist with these techniques he applied to his paintings before the 20th century.

Keywords: Ferdinand Hodler, Symbolism, Art Nouveau, Truth.

GİRİŞ

Ferdinand Hodler (14 Mart 1853 - 20 Mayıs 1918) 19. yüzyılının sonları ve 20. yüzyılının başlarının en etkili İsviçre'li sanatçısıdır. 12 yaşında yetim kalan sanatçı ilk olarak Thun'da turistler için manzara resimleri çizen bir sanatçının yanında çalışmıştır.

Daha sonra İsviçre'nin ana sanat merkezi olan Cenevre Çizim Okulu'nda öğretmen olan Barthélemy Menn, Hodler'in eğitimliğini yapmıştır. Böylece, 1872'den sonra, Cenevre'de daha hoş bir atmosferde Barthélemy Menn'in yanında 1872'den 1877 ye kadar sanat eğitimi almıştır. Corot'un arkadaşı ve Ingres'in eski öğrencisi olan Menn'in çırağı olarak Hodler için Cenevre, sanat hayatının belirleyici bir deneyimi olmuştur. Hocası, Hodler'i kompozisyon, perspektiv ve çizim gibi resmin temel konularında eğitmiş ve görsel, artistic kültürel eğitiminde büyük katkısı olacak Fransız sanat çevreleriyle de tanıştırmıştır (Musee d'Orsay).

1879 dolaylarında Cenevre'ye yerleşmiş ve orada büyük boyutlu portreler üretmeye başlamıştır.1880 lerin ortalarında Hodlerin resimleri içe kapanık duyguda ve çizgisel stilizasyon eğiliminde gelişmiştir. Gençlik ve yaşlılık, yalnızlık ve tefekkür gibi kavramları sembolize ederek yaptığı çalışmalar, bu dönemde Avrupa'da büyük ilgi görmüştür. Hodleri'in kompozisyonlarında ki ölümü ve yaşamı çağrıştıran ritüelleşmiş hareketlerle sunulan çıplak figürleri, onun mistik felsefesini ifade eder (Encyclopaedia Britannica).

Sanatçı, sembolik anlamlar taşıyan resimleriyle Sembolik Sanat'a, ve resimlerini yaparken kullandığı çizgisel anlatım, ritim, dekoratif resimsel öğelerle Art Nouveau sanat hareketine dahil edilmiştir. Ancak sanatçının yaratıcı gücü, bazı resimlerinin dekoratif özelliği ve soyutlamaya giden sadeleştirmeleri, onu, döneminin öncü sanatçılarıyla kıyaslama gereği duydurtmuştur. Bu bakımdan sanatçının resimleri özellikle teknik olarak nasıl yapıldığı üzerinde durularak, modern sanatın içindeki yeri araştırılmıştır.

1-HODLER SEMBOLİK RESİMLERİ

1880'lerin ortalarında Hodler, Cenevre'de Louis Duchosal, Mathias Morhardt ve Edouard Rod gibi şair, eleştirmen ve gazetecilerle bir araya gelmiştir. Wagner, Mallarmé ve Verlaine'in hayranları olan bu topluluk, Hodler'in de dahil olduğu Cenevre'deki ilk Sembolist çevreleri kurmuşlardır (Musee d'Orsay).



Görse1 : Ferdinand Hodler, 1895, The Halberdier (baltacı), Tuval üzerine yağlıboya, 331.5 cm x 125.7 cm, Dallas Museum of Art



Görse2 : Ferdinand Hodler, Halberdier (Baltacı), 1895/96, Tuval üzerine yağlıboya, 326 x 106.7 cm. Genève Sanat ve Tarih müzesi.

Hodler öğrenciliğinde başlamak üzere resim yarışmalarına katılmış ve kendini ispatlamak için her konuda resim yapmaktan çekinmemiştir. Hodler 1890'larda tanınır bir ressam olmaya başlamıştır. Örneğin Görsel 1 ve 2'deki baltacı isimli iki eser bu çabalarına örnektir. Hodler 1896 İsviçre Ulusal Sergisinde sergilenmek üzere, vatanseverlik temalı, büyük ölçekli çalışmalar yapması için görevlendirilmiştir. Yine 1898 yılında Zürih'teki İsviçre Silah ve Zırh Ulusal Müzesi tarafından görevlendirilmiştir.

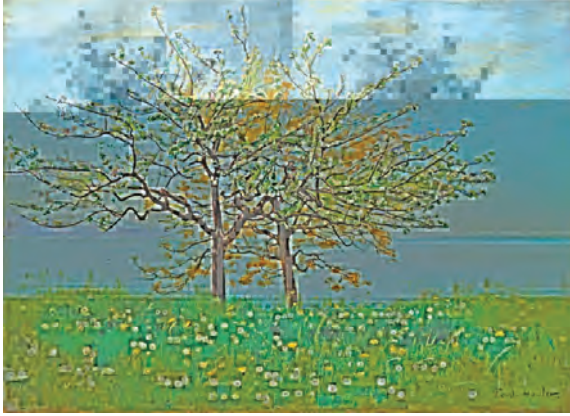
Zamanla aşamalı olarak günlük yaşama ya da belirli sosyal çevreye yapılan herhangi bir referanstan uzaklaşmaya başlamış ve ölüm, yaşlılık veya endişeli insan durumlarına yönelmiştir. Zira 1880'lerin sonunda ve 1890'ların başında ölüm teması, çocukluğundan beri aile üyelerinin kaybıyla karşı karşıya olan Hodler için bir saplantı haline gelmiştir (Musee d'Orsay). Bu durum Gösel 3'deki "Gece" isimli eserinde net bir şekilde okunabilmektedir. 1889-1890 yılları arasında yapılmış Hodler için ufuk açıcı eser, Hodler'in sembolizminin bir manifestosu olarak görülebilir.



Görsel 3: Ferdinand Hodler, La Nuit (Gece), 1890, Tuval üzerine yağlıboya, 299 x 116 cm, Bern Sanat Müzesi, İsviçre.

1891'de La Nuit (gece) Musée Rath'ta sergilenmiştir, ancak Cenevre toplumu tarafından resimdeki figürler müstehcen olarak görölmüştür. Bununla birlikte resim, birkaç ay sonra Paris'te gösterildiğinde daha olumlu bir şekilde karşılanmıştır. Bu eser 1900 yılında Uluslararası Paris sanat fuarında altın madalya ile ödüllendirilmiştir. Gece isimli eserin müstehcenlik ile ilgisi yoktur aslında. Gece resminde Hodler, ölüm korkusunu daha kişisel bir biçimde sunmaktadır.

Resimde, ressam kendisini ölüm figürü tarafından kabaca uyandırılmış olarak resmetmiştir. Resimdeki erkek figürler kendisidir ve kadın figürler ise hayatında olan iki kadındır. Birisi Augustine Dupain'dir. Dupain, Hodler'in sevgilisi ve oğlunun annesidir. Diğer kadın Bertha Stuckie ise Hodler'in kısa süre evli kalmış olduğu karısıdır (Musee d'Orsay). Gece resmi ölüm temasını taşıması bakımından sembolik bir resimdir. Üslup olarak realist bir tarzda resmedilmiştir. Figürlereler tuval üzerinde yatay ve ritim oluşturacak şekilde dizilmiştir.



GörSEL 4: Ferdinand Hodler, Çiçekli Ağaçlı Bahar Manzarası, 1895 Tuval üzerine yağlıboya, 45.2 × 62cm. Genève Sanat ve Tarih Müzesi.

GörSEL 4'deki Çiçekli Ağaçlı Bahar Manzarası adlı resminde sanatçı kendisinin görsel bir metaforunu ortaya koymuştur. Hodler Dünya üzerinde kendisine ayrılmış yerde, ayakta yalnız durmaktadır. Hodler bu resim için «adam kendisini ağaç olarak sembolize etmiştir. Bütün olarak yaşamın sembolü. Ağaç bireysel ve evrensel yaşamı gösterir. Yeraltındaki ve yeryüzündeki yaşamı..» (Oldham. 2018)

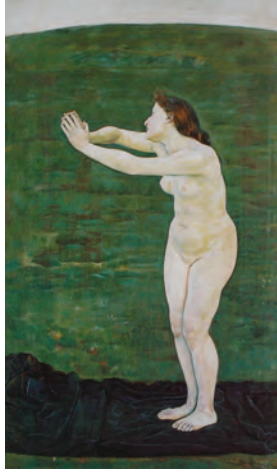
2. ART NOUVEAU, PARALLELİSM ve HODLER



GörSEL 5: The Day (Gün), Ferdinand Hodler, 1900, Tuval üzerine yağlıboya, 160 x 340 cm, Bern Sanat Müzesi, İsviçre

GörSEL 5'de Hodler'in yine birbirinin tekrarı şeklinde görülen figürlerden oluşturduğu ritmik düzene sahip bir eseri görülmektedir. Simetri, ritim ve çiçek motifleriyle yapılmış süslemeler ile Art Nouveau sınıflamasına giren bu resim Hodler'in kendisine özgü tanımlamasıyla Parallelism (paralellik, benzerlik) olarak tanımlanmıştır.

Gece resminde de görülen tekrarlar, biçimsel kompozisyonu oluşturmaktan daha fazla anlam içermektedir. Hodler tarafından benzer formların tekrarı olarak tanımlan Paralellik, Hodlerin sanatının birincil dayanağı, ahlaki ve felsefi fikrinin özüdür. Hodler'e göre doğanın tekrarlamaya dayanan bir düzeni vardır ve en sonunda tüm insanlar birbirlerine benzeyeceklerdir (Musee d'Orsay).



Görsel 6: Ferdinand Hodler, Sonsuzlukla Birleşme, 1892, tual üzerine yağlıboya. Kunstmuseum Koleksiyonu, Basel.

Görsel 6’da Sonsuzlukla Birleşme isimli resim, cennete doğru süzülen çıplak genç bir kadın tasviri, olumlu imajları ve iyimser temasıyla, Hodler’in karamsarlık yüklü diğer tablolarından ayrılır. Kadın figürü, siyah giysisinin üstünde, kimlik belirten kıyafetlerden yoksun, çıplak olarak betimlenmiştir. Ten rengi ve gökyüzü aynı tondadır. Hodler bu resim için şöyle bir açıklama yapmıştır;

Bu yaz ki ana çalışmam ... siyah bir giysi üzerinde ve açık bir alanda duran çıplak bir kadın figürü gösteren orta boy bir tablo. Aydınlatma gün batımından sonradır ve çıplak gövde aydınlatılmış atmosferin rengini yansıtır. Böylece ilk kez Disillusioned ve Disappointed Souls gibi resimlerden farklı olarak daha cansız tonlar ama daha hoş bir konu olmamış mı? (Hirsh, 2014:178).

Açıklamadan da anlaşılacağı üzere Hodler için bu çalışmanın etkisi “hoş” olarak ifade edilmiştir. Kadının ten rengi ve gökyüzünün rengi simgesel olarak kadının ruh dünyasının atmosferle birleştiğini ifade eder. Böylece resmin başlığı anlam bulmuş olur.

3. HODLER’İN RESİM TEKNİĞİ

Sanat yaşamı boyunca realist bir anlatımla sembolik ve estetik resimler yapan Hodler aynı zamanda dışavurumcu özellikler taşıyan resimler de yapmıştır. Görsel 7’deki portre çalışmasının çizgisel anlatımı oldukça heyecan vericidir. Figürü, kendine özgü çizgisel üslubuyla ve renk seçimindeki ve sürüşündeki sadelikle betimlemesi, dönemi için avangard pozisyonadadır.



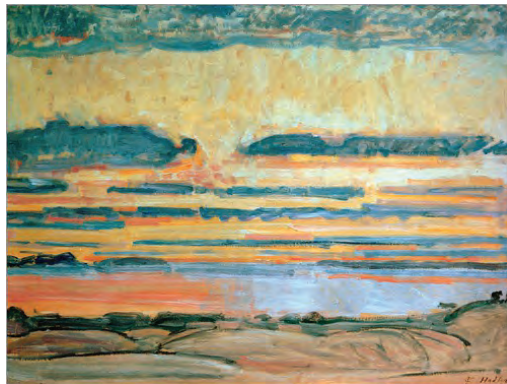
Görsel 7: Ferdinand Hodler, Portrait de Valentine Godé-Darel malade, 1914, 43x33cm, Kunstmuseum Bâle



Görsel 8: Ferdinand Hodler, 1915, Valentine Godé-Darel'in Ölü Portresi, 65.5x81cm, Bâle Sanat Müzesi

Görsel 8'deki kompozisyon kurgusu sıradışıdır. Sanatçı yatay pozisyondaki figürü duvarda verdiği üç çizgiyle pekiştirmiştir. Ölüm teması taşıyan bu portrede izleyici sanatçının plastik anlatımıyla da duygusal bir karmaşaya giriyor. İçerik ve biçim her iki anlamda (sembolik ve teknik) kafa karıştırıcı bir güzelliğe sahiptir. Ama Hodler'in palalellik felsefesi bakımından resme bakıldığında, ölüm yatağında olan sevgilisinin yatay bedeni resmin üst bölümünde aynı renkteki yatay çizgilerle ritim bulmuştur. Bu aslında yıllarca kendisine modellik yapmış sevgilisinin resme dönüşmesini temsil ediyor gibi görünmektedir. Eğer böyle ise gerçekten sanatçı sevgilisini ölüm yatağında dahi ölümsüzleştirme çabası içindedir denilebilir.

Bu düncüyü destekleyecek resim görsel 9'daki Cenevre Gölü'nde Gün Batımı isimli çalışmasıdır. Her iki resmin kompozisyonlarındaki ana çizgisel kurgu benzerlik içindedir. Hodlerin kendisini, Görsel 4'deki Çiçekli Ağaçlı Bahar Manzarası resminde ağacın yerine koyması gibi, Valentine Godé-Darel'in Ölü Portresi resmi ile Cenevre Gölü'nde Gün Batımı resmi arasında bağlantı kuracak olursak Hodler, Valentine Godé-Darel'i yaşam ile özdeşleştirmiştir.



Görsel 9: Ferdinand Hodler, Cenevre Gölü'nde Gün Batımı, 1914, 41x45cm.



Görşel 10: Ferdinand Hodler, Gön (Gerçek), 1896-1898, Tuval üzerine yağlıboya, 200,5 × 105 cm, Joseph Winterbotham Koleksiyonu, İsviçre.

Hodlerin resimlerinin teknik özelliklerini belirlemede çarpıcı bir diğer eser The Truth (Gerçek) isimli çalışmasıdır. Görşel 10 a'da Resmin sağ alt köşesi gösterilmektedir. Ayrıntıya bakıldığında serbest ve geniş fırça sürüşü fark edilmektedir. Ayrıca boya inceltilmiş ve akışkan bir kıvamda sürülmüştür. Görşel 10 b'de Resmin sol üst köşesi gösterilmektedir. Beyaz bulut, spatula ile şekillendirilmiştir. Hodler, spatula ile boyanın, tuval üzerinde form kazanmasını nazik hareketlerle sağlamıştır. Resmin üst kısmındaki bu bulutlar kolayca yayılamayacak yoğunlukta kalın boya ile oluşturulmuştur. Hodler, Resim fırçasıyla yoğun boya tabakasını kazıyarak bulut içinin hava ile dolmasını sağlamıştır (Lister vd., 2005: 62).



Görşel10 a



Görşel 10 b



Görşel 10c

Figürü betimlemede sanatçı daha özenli davranmıştır. Görsel 10 c'de görüldüğü üzere Hodler, formu, modelin karakterini vermesi açısından bozmamıştır ancak ten dokusunu oluştururken heykelsi bir doku ortaya çıkarmıştır. Formları belli etmek için boyayı kimi yerde tabaka olacak şekilde üst üste eklemiş kimi yerde de kazımıştır (Lister vd., 2005: 63).

SONUÇ

Hodler gizemli ve kafa karıştırıcı olan mistik ve gerçekçi bir dualitedir; Geçmişin ya da rüyanın ve yaşamın gerçeklerini resimle ortaya koymada çok başarılıdır. Resimlerinin içeriği anlık ya da belirli bir zamanın belirli bir olayından çok genel insani durumları, duyguları, evrensel kavramları içermektedir. Zamansız olan temalarını resmetmede ise gerçek hayatın verilerini kullanmıştır. Figürleri yaşamından insanlar, peyzajları da yine bakarak yaptığı resimlerdir.

Hodler içinde bulunduğu sanat yılları açısından, kazıma, akıtma, soyutlama gibi resminde kullandığı teknikler ile modern sanatın öncüsü olarak ilan edilmiş birçok öncü sanatçıyla anılmaya layıktır.

KAYNAKÇA:

Encyclopaedia Britannica. Ferdinand Hodler.

<https://www.britannica.com/biography/Ferdinand-Hodler> Erişim: 10.02.2019

Hirsh, Sharon L. (1979) «Sketches for Ferdinand Hodler's Communion with Infinity» Art Journal, XXXVII/8. ss.178-183. Yayınlanma tarihi: 16 Oct 2014.

Erişim: 13.02.2019. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043249.1979.10793496>

Lister, K. H., Hirsh, S. L., Casadio, F., ve Fiedler, I. (2005). Hodler's Truth. Art Institute of Chicago Museum Studies, Vol. 31, No. 2, Conservation at the Art Institute of Chicago (2005), pp. 60-73+108-111 Published by: The Art Institute of Chicago Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/4104459> Accessed: 13-02-2019 19:16 UTC

Musee d'Orsay. Ferdinand Hodler (1853-1918). <https://www.musee-orsay.fr/en/events/exhibitions/archives/exhibitions-archives/browse/6/page/0/article/ferdinand-hodler-7814.html?cHash=9d8469fc8b> Erşim: 06.01.2019

Oldha, Martin. (2018). "Ferdinand Hodler's symbolic hold on the Swiss imagination". Apollo The International Art Magazine. Yayınlanma tarihi: 23 Haziran 2018. Erişim Tarihi: 11.02.2019. <https://www.apollo-magazine.com/ferdinand-hodlers-symbolic-hold-on-the-swiss-imagination/>

GÖRSEL KAYNAKÇA:

Görsel 1:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ferdinand_Hodler_-_The_Halberdier_1895_DMA.jpg Erişim: 03.01.2019

Görsel 2: <https://www.apollo-magazine.com/ferdinand-hodlers-symbolic-hold-on-the-swiss-imagination/> Erişim: 03.01.2019

Görsel 3: <https://www.wikiart.org/en/ferdinand-hodler/night-1890> Erişim: 18.01.2019

Görsel 4: <https://www.apollo-magazine.com/ferdinand-hodlers-symbolic-hold-on-the-swiss-imagination/> Erişim: 03.01.2019

Görsel 5: <https://www.wikiart.org/en/ferdinand-hodler/the-day-1900> Erişim: 20.01.2019

Görsel 6: <https://www.wikiart.org/en/ferdinand-hodler/communication-with-the-infinite-1892> Erişim: 04.02.2019

Görsel 7: <http://lunettesrouges.blog.lemonde.fr/2013/01/30/mon-aman-te-se-meurt-mon-amante-est-morte/> Erişim:05.02.2019

Görsel 8: <http://whatart33.blogspot.com/2013/02/my-lover-is-dying-my-lover-is-dead.html> Erişim: 09.02.2019

Görsel 9: <http://whatart33.blogspot.com/2013/02/my-lover-is-dying-my-lover-is-dead.html> Erişim: 09.02.2019

Görsel 10: <https://www.artic.edu/artworks/181460/day-truth>. Erişim: 11.01.2019

Anadolu Selçuklu Dönemi Taş İşlemeciliğinde Hayat Ağacı Motifi

Öğr. Gör. Kifayet ÖZKUL
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Özet:İnsanlık tarihinin her dönem ve kültürleri tarafından kullanılan motiflerinden biri olan hayat ağacı, mitolojide kimi zaman ölümü, kimi zaman yaşamı, kimi zaman evreni betimlemek için kullanılmıştır. Mitolojide hayat ağacı evrenin üç katını birleştirir, ölümü simgeleyen kökleri yeraltında, yaşamı simgeleyen gövdesi yeryüzünde, ölümden sonraki dünyaya yönelişi simgeleyen yaprakları ile gökyüzündedir.

Birçok toplumun ortak paydası olan ağaç motifi, Anadolu Selçuklu Dönemi mimarisi taş işlemeciliğinde kimi yerde tek başına, kimi yerde güneş, aslan, nar, çift başlı kartal, rumi deseni, efsanevi ve mitolojik figürlerden siren ve ejder ile birlikte kullanılmıştır. Anadolu Selçuklu Döneminden günümüze kadar gelen birçok mimaride özellikle taç kapının her iki tarafına simetrik olarak uygulanan hayat ağacı motifleri tarihi ve sanatsal değer taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anadolu, Selçuklu Sanatı, Hayat Ağacı.

Tree Of Life In Stone Processing Anatolian Seljuk Period

Abstract: The tree of life, which is one of the motifs used by every period and culture of human history, was used in mythology to describe death, sometimes life and sometimes the universe. In mythology, the tree of life unites three times the universe, with its roots symbolizing death in the underground, the body symbolizing life in the sky with its leaves on the earth, symbolizing the orientation to the world after death.

The tree motif, which is the common denominator of many societies, has been used in the Anatolian Seljuk Period architecture alone, in some places alone, in some places sun, lion, pomegranate, double-headed eagle, rumi pattern, mythical and mythological figures, siren and dragon. In many architectures from the Anatolian Seljuk Period to the present day, the tree of life motifs which are applied symmetrically on both sides of the crown door have historical and artistic value.

Key Words: Anatolian, Seljuk Art, Tree of Life.

1. ANADOLU SELÇUKLU DÖNEMİ TAŞ İŞLEMECİLİĞİNDE HAYAT AĞACI MOTİFİ

1.1 Anadolu Selçuklu Dönemi

11.yy. ortalarından başlayarak Anadolu'ya gelen Türk boyları, Selçuklu Sultanı Alparslan'ın 1071'de Bizans ordularını bozguna uğratmasından sonra adım adım yeni bir kültür ve sanat ortamı oluşturmaya başlamışlardır. Anadolu'nun fethinde yardımcı olan Türkmen komutanlar, kısa sürede aldıkları bölgelerde ilk beyliklerini kurarak imar faaliyetine girişmişlerdir. 12. yy. iç karışıklıklar, batıda Bizans'la ve haçlı ordularıyla, doğuda Ermenilerle yapılan savaşlar yüzünden sanat dünyasına yoğun katkıda bulunamayan Selçuklular, 13. yy. büyük imar faaliyetleri göstermişlerdir. Sultan II Kılıçaslan'la Konya merkez olmak üzere başlayan hızlı yapılaşma, Sultan I. Alaeddin Keykubad'ın hükümdarlık yıllarında doruğa ulaşarak, İslam dünyasına yeni bir solukla Selçuklu sanat ortamını kazandırmıştır. Selçuklu sanatının karakteristik özelliklerinin tamamen oluştuğu ve kendi zirvesine ulaştığı dönem, Anadolu Selçuklularının Anadolu'yu bir baştan bir başa imar ettikleri 1150 – 1277 yılları arasındaki dönemdir. "Selçuklular İran'dan Anadolu'ya uzanırken Sasani ve erken İslam sanatının unsurlarını da getirmişlerdir. Anadolu'da ermeni taş işleme ustalarının becerilerini de bu renkli mirasa katmışlardır."1

Anadolu coğrafyası mimari gelişimin ve yerleşim serüveninin en önemli merkezlerindendir. Coğrafi şartlara ve doğada mevcut malzemeye göre şekillenen mimari uygulama, var olan sosyal ve siyasal atmosferden de etkilenmiştir. Malzeme ve ustalık bakımından nitelikli olan Anadolu topraklarında Selçuklular önemli mimari uygulamalar yapmışlardır. Göçebe kültürünün izlerini taşıyan Anadolu Selçukluları, bu kültürel formasyonu Anadolu'da var olan doku ile harmanlamışlardır. Mimari uygulamada bir evren ve kozmos ilişkisi yansıtılmıştır. Süslemede kullanılan motifler ve yapıların kurulum planları bu ilişkinin sonucunda oluşmuştur.

Selçuklular mimari yapılarında taş en önemli malzeme olmuştur. Surlardan, iç mekâna ve mezar taşlarına kadar Anadolu Selçuklu Dönemi yaşam alanlarının her yerinde taş malzemeye rastlanmaktadır. Anadolu'ya geldiklerinde zengin taş ocakları ve ustaları bulan Selçuklular, kendi anlam dünyalarını da katarak çok özel bir kompozisyonlar ortaya çıkarmışlardır. Işık gölge oyunları ile hareketli bir cephe kurgusu yaratmışlardır. Kullanılan taş malzeme olarak kalkerli taş kullanılmıştır. Çeşitli renkler ve tonlar kullanılan taş malzemeler anıtsal bir ifadenin verilmesinde tercih edilmiş, bazı yapılarda ise mermer ile takviyeler yapılmıştır.

Dış görünümde sade olan Selçuklu yapılarında ön cepheler özenle işlenmiş taş ve tuğla minareleri ve büyük ustalıkla işlenmiş taştan taç kapıları ile dikkat çekmektedir. İlk bakışın yarattığı etkinin farkındalığıyla cephe mimarisi çok önemsenmiştir. Dış cephede kullanılan taş malzeme ile heykelsi yapılar ve anıt cepheler oluşmuştur. Üzerinde yoğun süsleme, yazı kuşakları ve küçük mimari öğelerle bütünleşen taç kapı adeta bir açık hava heykeli görünümündedir. Taç kapıların temel formunun 1217 tarihinde inşa edilen

Sivas Darüşşifası ile şekillendiği kabul edilmektedir. Divriği, Sivas, Tokat, Erzurum, gibi doğudaki eserlerde yüksek kabartma ve süslemeye, Konya, Kayseri, Akşehir'deki eserlerde yassı kabartma oymalara daha çok ağırlık verildiği görülmüştür. Taç kapılarda bulunan geometrik desenler, birbirine geçme tarzında örülen düğümler ve şeritler halindedir. Bu düğümler etrafını sarmaladıkları kemerin tepesinde birbirlerine bir ilimle bağlanır. Kapalı geometrik şekiller, yıldız sistemleri olarak adlandırılan kurgular, sekizgenler sonsuzluk anlayışının ve döngüsellüğün bir ifadesi olmuştur. Yüksek kabartma olarak işlenen figürler yalnız taç kapılarda değil eyvanlarda, kenar üçgenlerinde, kemer taşlarında ve mukarnaslı nişlerin üzerinde kullanılmıştır. Sivas Gök medresede kapı kemerlerinde hayvan figürleri görüldükçe, Karatay Han, Susuz Han ve Amasya Darüşşifasında insan figürleri görülmektedir. Evreni ve astrolojik dünyayı temsil eden sembolizm içerisinde çift başlı kartallar, grifonlar, harpiller bitkisel ve geometrik kurgu içerisinde düzenlenmiş ve kompozisyona canlılık katmıştır. Aksaray-Konya yolu üzerindeki Sultan Han iç taç kapısında sergilenen rozetler içinde bereket sembolü olan balık işlenmiştir. Diğer bir figüratif uygulama elemanı ise oluklardır. Çoğunlukla aslan başı şeklinde yapılmışlar ve güneş, aydınlık, kuvvet, iktidar gibi anlamlar taşımışlardır.

Bitkisel süslemede ise antik dönemden bu yana kullanılan palmet ve lotuslar ağırlıktadır. Anadolu Selçuklularında kendine özgü bir stilizasyon ile kullanılan bu motifler cepheye hareket katmıştır. Rumi ve palmetler tek başlarına ya da çiftler halinde zemin üzerine işlenmiştir. Cennette var olduğu söylenen Tûba Ağacı ile bir tutulan Hayat ağacı motifi bu bitkisel kompozisyona dahil edilmiştir. Süsleme unsurlarından biri olan yazı ise 13.yy dan sonra bitkisel ve geometrik bezeme örgüsüne dahil olmuştur. Taç kapılarda kullanılmaya başlanmasıyla beraber yeni bir soluk kazanmıştır. Konya Karatay Medresesi ve Sahip Ata Camisi kullanılan yazı örgüsü tasarımda önemli bir yer işgal eder. Tercih edilen nesih yazı bitkisel ve geometrik bezemelerle ortak bir yüzey oluşturur. Güçlü bir kaligrafik anlatımı olan Kufi yazı ise sınırlı sayıda kullanılmıştır. Konya İnce Minareli Medrese taç kapısında büyük yazı şeritleri egemendir, bitkisel motiflerle de bir bütünlük oluşturmuştur.

Anadolu Selçuklu taş işçiliğinde Mihraplar da oldukça önemlidir. Büyük çoğunluğu kesme taş ile yapılan mihraplar iç mekân ile uyumlu bir orantı içerisinde. Divriği Ulu Cami, Kayseri Hunad Hatun, Sivas Keykavus Darüşşifası mihrapları zengin taş işçilikle bezenen örneklerdendir. Mihraplarda, ilk uygulamalardaki alçak kabartma daha sonraları yüksek kabartmalı ve hacimli örneklerle dönüşmüştür. Geometrik ve bitkisel süslemeler yoğun kullanılmış, kenar bordürlerinde ve köşeliklerde ise Kuran'dan ayetler işlenmiştir.

Taş işçiliğinin yoğun olarak kullanıldığı diğer bir uygulama alanı ise mezar taşlarıdır. Ahlat mezar taşları yoğun bir miras barındırmaktadır. Kutsal mekânlar olarak algılandığı için Moğol saldırılarından zarar görmemiş olan mezar taşları o dönemden günümüze aktarılabilen en önemli veri kaynaklarıdır. Mezar taşlarının bir kısmı üzerinde av sahneleri sergilenmiştir. Selçuklular için bir tören, şölen ve cesaret ifadesi olan avlanma çeşitli mezar taşlarında sembolize edilmiştir.

Anadolu Selçuklu Sanatı, medeniyet tarihimizin de önemli bir merhalesini teşkil etmektedir. Selçuklu dönemi sanatının bütününe bakıldığında, en önemli özelliği, kendinden önceki dönemlerin kazanımlarını temel alarak ve devam ettirerek, geleneğin devamı olan yeni bir üslubu oluşturabilmesidir. Bu üslubun oluşumunda tasavvufi düşüncenin büyük etkisi vardır. İznik, Konya, Amasya, Tokat, Sivas, Kayseri, Malatya, Hasankeyf, Mardin, Diyarbakır, Erzurum, Erzin-can, Kemah, Şebinkarahisar, Divriği, Antalya, Alanya, Ankara, Manisa, Tire, Birgi başta olmak üzere bütün Anadolu, Selçuklu Sanatının en güzel örnekleriyle bezenmiştir.

Selçuklu sanatında kâinatı tasvir eden dairesel kozmolojik tablolar da önemli bir yer tutar. Abbasiler döneminde başlayan tercüme faaliyetleri, Eski Yunan felsefesine, Eski Mısır, Hint ve Çin medeniyetlerine ait metinler İslam düşüncesine büyük katkı sağlamıştır. Selçuklu Sanatı felsefe, tasavvuf ve kelam ilimlerinde altın çağını yaşarken etkisi edebiyat, mimari ve diğer sanat dallarında bariz şekilde görülmektedir. Gazali, Ömer Hayyam, Mevlana, Yunus Emre gibi büyük mutasavvıf ve düşünürlerin eserleri Selçuklu sanatının oluşumuna büyük katkıda bulunmuştur.

1.2. Hayat Ağacı

Türk ve Dünya kültüründe ağaca çağlar boyunca birbirinden farklı pek çok anlam yüklenmiştir. Hayat ağacı, dünya kültüründe doğurganlığın, ölümsüzlüğün, şansın, bereketin, sağlığın, hastalıktan kurtulmanın sembolü olmuştur. Tanrı ile iletişim de kullanılmıştır. İnsanlar dileklerini, isteklerini, temennilerini ağaca çaput bağlayarak, dolaylı yoldan tanrıya ağaç yolu ile ilettiklerini düşünmüşlerdir.

Hayat ağacı sürekli gelişen, cennete yükselen, dikey sembolizmi oluşturur. Geniş anlamda sürekli değişim ve gelişim içerisinde yaşayan evreni sembolize eder. Evrenin 3 elementi; toprağın derinliklerine inen kökleriyle yer altını, dalları ve gövdesiyle yeryüzünü, ışığa yükselen üst dallarıyla cenneti birleştirir. Yeryüzü ve cennet arası iletişim sağlar. Hayat ağacının formu, stilize edilmiş ağaç motifleriyle dünyanın her yerinde kullanılmıştır. Anadolu'da kullanılan hayat ağacı can ağacı olmuş, ölümsüzlüğün sembolü olarak kullanılmıştır. Ağacın belirli yerlerde kök salıp yerleşmesinden dolayı, yerleşik yaşamı ve yaşadığı yere kök salmayı da ifade der. Ağaç kökleri ile atalarını, gövdesi ile hayattaki neslini, dalları ile de gelecek neslini sembolize ettiği düşünülmüştür. Bu nedenle her ailenin bir soy ağacı vardır ve ağacın canlılığı ile soyun devamı arasında sıkı bağ vardır. Kuruması, kesilmesi, devrilmesi ile soyun biteceğine inanılır.

Birçok toplum ve dinde ağaç, ilahların ve ruhların bulunması, gölgesi, meyvesi, ateşi, sesi, rengi, çiçekleri mevsime göre şekil değiştirmesi, kuruyup canlanması, faydaları, işlevselliği kısacası beşikten, tabuta götürüşüne kadar oynadığı roller ile önem kazanmıştır.

Anadolu Selçukluları, dini ve sivil mimaride, sadece süsleme unsuru olmayıp, sembolik anlam taşıyan "hayat ağacı" motifini büyük bir tutku ile kullanmışlardır. "Evrenin direği", barışın, bereketin, bilimin, hikmetin, kudretin, sonsuzluğun sembolü gibi, soyut kavramlar yüklenmiş bulunan hayat ağacı, devletin koruyucu gücünü sembolize etmesi ile devlet ağacı olarak da nitelendirilmektedir, kutsal ağaç, cennet ağacı gibi adlar da almaktadır. Ağacın kendisinden ziyade, onun arkasında var olduğu düşünülen bir takım gizli ruhani

varlıklara karşı bir saygı vardır, ifade ettiği güçten dolayı kutsal olarak kabul edilmiştir.

İslam kültüründe de hayat ağacı bazen tuba ağacı, bazen sidre ağacı olarak anılır. Tuba ağacı cennetteki yasak ağaçtır ve güzelliği, iyiliği, huzuru, rahatlığı, göz aydınlığını, her türlü nimeti, ölümsüz hayatı, şeref ve yüceliği, sürekli zenginliği sembolize eder. Hayat bahşeder, saadet kaynağıdır, Dünyanın düzeni ve insanlar arasında dayanışmayı sağlar. İnsanlarla kader birliğinde bulunur, ulûhiyet onda tezahür eder, tanrının sıfatlarını taşır. İlahi dinlerde ışık, ateş, nur hayat ağacı üzerine iner. Türk düşüncesindeki kutsal yani mübarek ağaç, mekândan münezzeh olarak kabul edilen tanrıya ve onun dünyayı, insanları idare ettiği cennetine ulaşmanın yoludur.

1.3 Anadolu Selçuklu Dönemi Taş İşlemeciliğinde Hayat Ağacı

“Anadolu Selçuklu mimari süslemesi ve el sanatları, İslam sanatı çerçevesinde incelendiğinde büyük yenilikler ortaya koyar. Özellikle taş süsleme, figürlü kabartma, heykel, çini, ahşap, halı sanatı dallarında sunulan malzeme, yeni denemeler ve sürprizlerle İslam sanatında yeni sayfalar açar.”² Anadolu Selçukluları hayat ağacı motifini, dini ve sivil mimaride sadece süsleme unsuru olarak değil, sembolik anlam taşıyan etrafındaki efsanevi figürleri ile severek kullanmışlardır.

Selçuklu sanatındaki motif ve tasvirlerin kökenlerinin Kur'an ve hadisler ile irtibatı da görmezden gelinmemelidir. Kur'an'da zengin cennet tasvirleri olduğu gibi, ağaç ve bitkilerin, çeşitli hayvan ve kuşların isimleri de sıklıkla geçer. Kuran'da güneş, ay ve yıldızlar başta olmak üzere semanın, dağlar, denizler ve ağaçlar başta olmak üzere yeryüzünün Allah'ın ayetleri olarak tanımlanması, bu motiflerin süsleme sanatlarında kullanımına etki etmiştir. Kur'an'da, kâinatın en uç noktasında olduğu bildirilen Sidret'ül Münteha adlı ağaç, tasavvufta Şeceret'ül Kevn (Varlık Ağacı) adıyla isimlendirilmiştir. Anadolu'da her zaman önemli olan, hemen hemen bütün kültürlerde bir şekilde var olan ve kutsal sayılan hayat ağacının İslamiyet'te karşılığı "Tuba Ağacı" dır. Aşağı doğru sarkan, dallarında meyveleri olan, yiyene değişik tatlar sunan, kökü inciden, gövdesi altından, dalları kırmızı mercandan yaprakları yeşil zümrülden, meyveleri şekerden yapılan kocaman bir ağaçtır. Yetmiş bin dalı vardır ve her dalda yeni doğan çocuk için bir yaprak açar, her ölen kişi için de bir yaprak düşer. Yaşamın ve ölümün ardından aynı zamanda da sonsuzluğun sembolüdür.

Anadolu Selçuklu Sanatında önemli bir yeri olan hayat ağacı erken devirlerinde genellikle tek başına ya da kuşlarla çevrilmiş, geç devirlerde ise muhtelif refakatçi hayvanlarla birlikte canlandırılmıştır. Tek başına canlandırılan hayat ağacı ender olup, sadece dini mimaride görülmekte ve en enteresan örneği Divriği Ulu cami kible kapısında dal şeklinde küçük bir vazodan yükselen hayatı oluşturmaktadır (Resim 1-5). Anadolu hayat ağacı tasvirlerinde stil bakımından olduğu gibi, fikir ve sembol bakımından da Orta Asya etkileri açıkça görülmektedir.

Hayat ağacı ile birlikte kullanılan Aslan figürü, her devirde koruyucu, kuvvet, kudret sembolü olarak kullanılmıştır. Ebedi hayatın sembolü ve

ekseni olarak kabul edilen tılsımlı ağacı bekleyen kudretli yaratıklardır. Anadolu Selçuklu sanatında aslandan sonra en fazla kullanılan figür kartaldır, koruyucu unsur, nazarlık, tılsım, asalet, kudret ve kuvvettir, çift ya da tek başlı kartal figürü, gökyüzünü temsil eden, gelecekte haber veren bir kuştur. O, ruhları öte dünyaya götüren, gökle yer arasında aracılık yapan kutsal bir hayvan olarak da kabul edilir. (Resim 6-10). Hayat ağacı ile birlikte kullanılan bir diğer efsanevi yaratık ise ejder figürüdür. Profilden, karşılıklı ağızları açık ejderler, sivri dilleri ve sivri dişleri, kulakları ile tipik Selçuklu üslubunu yansıtır. Ejderler, gezegenleri veya öbür dünyayı sembolize eden rozet motifiyle birlikte verildiğinde, ölü ruhunu öbür dünyaya götüren yaratık olarak lanse edilmiştir.

Anadolu Selçuklu Dönemi hayat ağacında kullanılan bir diğer bitkisel motif Nar'dır. Nar bereketin sembolüdür. Erzurum Çifte Minareli Medrese, Sivas Gök Medrese ve Konya İnce Minareli Medrese taç kapılarındaki nar motifleri bunlardan sadece bazılarıdır. Sivas Gök Medresedeki narlar, simetrik olarak işlenmiş, palmiye biçimindeki hayat ağacının dalları arasında dikkat çekmektedir (Resim3-5-6-8).



Resim 1: Divriği Ulu Cami, 13. yy. Sivas



Resim 2: Divriği Ulu Cami, 13. yy. Sivas



Resim 3: Çifte Minareli Medrese, 13. yy. Erzurum



Resim 4: Ahlat Mezarlığı, 12. yy. Bitlis



Resim 5: İnce Minareli Medrese, 13. yy. Konya



Resim 6: Gök Medrese, 13.yy. Sivas



Resim 7: Yakutiye Medresesi, 13.yy. Erzurum



Resim 8: Çifte Minareli Medrese, 13 yy. Erzurum



Resim 9: Döner Kümbet, 13.yy. Kayseri



Resim 10: Mezar Taşı, 12.yy. Tokat

2. Sonuç

Anadolu Selçuklu sanatındaki taş işçiliğinde görmüş olduğumuz incelik, zarafet, yüklediği anlamlar, figürlerin ve motiflerin akışkanlığını maalesef ki günümüzde yapılan eserlerde rastlamak mümkün değildir. Taşı bir dantel gibi işlemiş olan sanatçının hayat ağacı motifine Mevlana Celalettin Rumi Mesnevi'sinde "Bu ağaçlar, ellerini topraktan çıkarıp halka doğru yüz türlü işaretlerde bulunurlar, duyana söz söylerler, yeşil dilleriyle, uzun elleriyle toprağın içindeki sırları anlatırlar" beyitleri ile övgüde bulunmuş, ağaçların maddesel ve ruhsal bir içerikleri olduklarını söylemiştir.

Günümüzde mimaride ve diğer sanat dallarında özgün bir üslup oluşturamadığımız açıktır. Bunun temel sebebi olarak sanat anlayışımızın, medeniyetimizin ruhu ile bağlarının kopmuş olmasından kaynaklanıyor olmasıdır. Medeniyetimizin ruhu, din, ilim ve sanatın bütünlüğü temeline dayanır. Hâlbuki günümüzde, din, ilim ve sanat arasındaki bağlar kopmuş olduğu gibi, her biri kendi içinde batı değer yargılarının istila ve işgali altındadır. Anadolu Selçuklu Sanatı örneklerinde gördüğümüz üzere, sanatta üslup mutlak surette bir dünya görüşüne ve kâinat anlayışına dayanır. Birbirinden kopmadan, birbirinin izinde ve birlikte kullanıldığı anda bütünlük sağlamaktadır.

3. Kaynakça

- AHDAR Abdülhamid, Selçuklular Sanatta Nasıl Bu Kadar Yükseldi?
<http://www.sanalkocaeli.com/m/?id=14108> 17.02.2019
- MÜLAYİM, Selçuk (1982). Anadolu Türk Mimarisinde Geometrik Süslemeler - Selçuklu Çağı, Ankara,
- ÖNEY, Gönül. Anadolu Selçuklu Sanatında Hayat Ağacı Motifi.
https://www.academia.edu/29115165/Anadolu_Sel%C3%A7uklu_Sanat%C4%B1nda_Hayat_A%C4%9Fac%C4%B1_Motifi
- ÖNEY, Gönül (2004). Selçuklu Dini Yapılarında Figürlü Tasvirler, /Sanat ve İnanç. Rıfkı Melül Meriç Anısına, cilt III.
- ÖNEY, Gönül (1976). Türk Çini Sanatı, Tifdruk Matbaacılık, İstanbul.
- ÖNEY, Gönül (1992). Anadolu Selçuklu Mimarı Süslemesi Ve El Sanatları, Doğu Matbaa Ankara.
- ÖGEL, Semra(1987). Anadolu Selçukluları'nın Taş Tezyinatı, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

XI. Yüzyıl Mûsikî Nazariyecilerinden İbn Zeyle'nin El-Kâfî Fi'l-Mûsikâ Adlı Eserinde "Ses, Nağme, Aralık, Cins ve Cem" Kavramı

Dr. Mehmet ÖNCEL

İbn-i Haldun Üniversitesi

Özet: İslam dünyasında yoğun savaşlar, taht kavgaları ve siyasi istikrarsızlıkların söz konusu olduğu XI.- XIII. yüzyılları arası, mûsikî tarihi ve nazariyesi bakımından karanlık dönem olarak tavsif edilmektedir. Ancak son dönemlerde yapılan çalışmalar bunun öyle olmadığını göstermektedir. İsfahan'ın önemli ilim adamı ve sanatkarlarından İbn Zeyle (ö. 1048) zikri geçen dönemde yaşamış birisidir. İbn Sînâ'nın (ö. 1037) gözde öğrencilerinden olup el-Kâfî fi'l-mûsikâ adlı eserini kaleme almıştır. Bu yönüyle XI. yüzyıl mûsikî nazariyesinin anlaşılmasına önemli bir katkı sağlamıştır. El-Kâfî fi'l-mûsikâ genel olarak bakıldığında içerik sıralaması da dahil olmak üzere pek çok edvar kaynaklarıyla paralellik arz etmektedir. Buna göre müziğin tarifi, sesin oluşumu ve sebepleri, uyumlu uyumsuz nağmeler, aralıklar, aralık çeşitleri, cins, cins çeşitleri, cem, intikal (seyir), îkâ, îkâ çeşitleri, lahinler, müzik aletleri gibi konuları sırayla ele almıştır. Bu eserinde Kindî, Fârâbî ve İbn Sînâ'nın mûsikîye dair görüşlerini eleştirel bir tarzda ele almış ve gördüğü hataları ayrıntılı bir şekilde tashih etme gayretinde olmuştur. Aralık ve perdelerin isimlendirilmesi hususunda ebced harfleri yerine sayıları kullanması ve özellikle îkâ hususunda takip ettiği yöntem yenilik olarak kabul edilebilir ve bu yönüyle kendisinden önceki müelliflerin eserlerinden farklılık arz etmektedir.

Bu çalışmada İbn Zeyle'nin kısaca hayatı ve eserlerine yer verilecektir. Ardından bildirinin ana konusu olan sesin oluşumu ve duyulması, sesin tizliği ve pestliği, nağme, aralık, aralık çeşitleri, cins, cins çeşitleri, cem ve cem çeşitlerine dair konular ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: İbn Zeyle, el-Kâfî fi'l-musika, Müzik Teorisi, Müzik, XI. yüzyıl, Edvar.

Concepts Of "Sound, Tune, Interval, Genre And Scale" In Eleventh Century Music Theorist Ibn Zayla's Work Al-Kâfî Fi'l-Mûsikâ

Abstract: 11th to 13th centuries in which there happened intense wars, fights for the throne and political instabilities, are considered as a dark age for the music theory and music history. However, recent studies show the opposite. Ibn Zayla, who is one of the important philosophers and artists in Isfahan, lived in this period. He is one of the favourite students of Ibn Sina and wrote his work Al-Kâfî fi al-musika. In this respect, he contributed to the understanding of 11th century music theory. Al-Kâfî fi al-musika is generally similar to advars (music theory books) in many ways including content ordering. It deals with topics such as definition of music, creation of sound and its reasons, consonant and in consonant tunes, interval and its types, genre and its types, scale, transition, rhythm and its types, music, and music instruments in order. In his work, he handled in detail the opinions of Kindi, Farabi, and Ibn Sina on music with a critical approach and he attempted to correct the mistakes that he realized. Using numbers instead of abjad letters (alphabetic letters) in naming intervals and pitches and his method about rhythm might be considered as a novelty and he differed from his predecessors' works in this relation. In this study Ibn Zayla's life and works will be mentioned briefly. Afterwards, the main subject of this study, i.e. the topics of creation and hearing of sound, sharpness and deepness of sound, tune, interval and its types, genre and its types, scale and its types will be explained.

Keywords: Ibn Zayla, al-Kâfî fi'l-musika, Music Theory, Music, 11th century, Advar.

1. Giriş

İslam medeniyeti estetik ruhunu edebiyat, mimari, hat, tezhip ve mûsikî gibi gelenekli sanatlar aracılığıyla yansıtmaktadır. Özellikle Anadolu, Ortadoğu ve Asya bölgelerinde bunun izlerini sıklıkla görebiliriz. Her dönemin ve yönetimin kendine ait estetik zevki, terakümle günümüze kadar ulaşmaya çalışmıştır. Ancak bazıları meydana gelen savaşlar ve karışıklıklardan ötürü varlığını sürdürememiştir. Bu karışık ve yoğun harplerin olduğu dönemlerden birisi de XI.- XIII. yüzyılları arasındır. İslam coğrafyasındaki bu çalkantılı dönem harplerin, taht kavgalarının ve siyasi istikrarsızlıkların baş gösterdiği bir zamana tesadüf etmektedir. Bu da diğer sanatlarda olduğu gibi mûsikî tarihi ve nazariyesine dair eserlerin üretiminde menfi etkisini göstermiştir diyebiliriz. Ancak bu durum karanlık dönem atfedilecek kadar da vahim değildir. Çünkü son dönemlerde yapılan çalışmalar ışığında o dönemden günümüze ulaşmış sanata ve estetiğe dair hatırı sayılır eserler görülmektedir.

Bunlardan birisi de İsfahan'ın önemli ilim adamı ve sanatkarlarından ve İbn Sînâ'nın (ö. 1037) gözde öğrencilerinden İbn Zeyle'nin (ö. 1048) el-Kâfî fi'l-mûsikâ adlı eseridir. XI. yüzyıl mûsikî nazariyesinin anlaşılmasına önemli bir katkı sağlayan el-Kâfî fi'l-mûsikâ genel olarak bakıldığında içerik sıralaması da dahil olmak üzere pek çok mûsikî nazariyesine dair eserlerle benzerdir. Mûsikinin tarifi, sesin oluşumu ve sebepleri, uyumlu uyumsuz nağmeler, aralıklar, aralık çeşitleri, cins, cins çeşitleri, cem, intikal (seyir), îkâ, îkâ çeşitleri, lahinler, müzik aletleri gibi konuları muhtevidir. İbn Zeyle eserinde Kindî, Fârâbî ve İbn Sînâ'nın mûsikîye dair görüşlerini kritik etmiş ve mevcut eksiklikleri de giderme çabasında olmuştur. Aralık ve perdeleri ebced harfleri yerine sayılarla belirtmesi, îkâya dair yenilikçi önerileriyle konunun anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Bu makale İbn Zeyle'nin hayatı, eserleri ve makalenin konusu sesin oluşumu ve duyulması, sesin tizliği ve pestliği, nağme, aralık, aralık çeşitleri, cins, cins çeşitleri, cem ve cem çeşitlerine dair meseleleri inceleyecektir.

1.1. Hayatı ve Eserleri

Asıl adı Ebu Mansûr el-Hüseyin b. Muhammed b. Ömer b. Zeyle'yi (Görgün, 1999: 466) Brockelmann, Ebu Mansur el-Hüseyin b. Tâhir b. Zaila el-İsfahânî olarak belirtmektedir. (Brockelmann, 1937: 829) Doğum tarihi ve hayatı hakkında yeteri kadar bilgi bulunmayan İbn Zeyle, İsfahan'da doğmuş ve orada yaşamıştır.

Bazı kaynaklarda mecûsî olduğu ifade edilen İbn Zeyle, iyi bir riyâziyyât uzmanı, filozof, edîb ve mûsikî nazariyecisidir. İlmi yetkinliğinden ötürü döneminde kendisine "hakîm" lakabı verilmiştir. Özellikle hocası İbn Sînâ'nın has talebelerinden olup (Goichon, 1971: 974), hocasının eserlerini şerh ve telhis ederek hocasının fikirlerinin yayılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Hocasının Kitâbü'l-Ta'lik (Usaybia, 1965: 458) ve Hay b. Yakzân risâlesine yazdığı Arapça şerhiyle ün kazanmıştır.

(Çelebi, 2007: 2: 703) Arap olmamasına rağmen çok iyi derecede Arapça bilen ve yazarlıkta ileri seviyeye ulaşmış bir ediptir. (Zirikli, 1976: 254) Genç yaşında, doğduğu şehir İsfahân'da 440/1048 yılında vefat etmiştir. (Beyhaki, 1996: 115)

İbn Zeyle'ye ait eserler şunlardır: (Tukan, ty: 400)

1. İhtisâru Tabi'ıyyâtı's-Şifâi li İbni Sînâ
2. Şerh-i Risâleti Hayy b. Yakzân li İbni Sînâ [İbnTufeyl Risâlesi değildir]
3. Kitâbun fi'n-nefs
4. el-Kâfi fi'l-mûsîka

1.2. Nüsha Tavsifi

El-Kâfi fi'l-Mûsîka'nın nüsha tavsifi anlaşılmayan yerlerde eserin muhakkiki Zekeriya Yusuf'un açıklamalarından istifade edilerek yazılmıştır. Eserin el yazma nüshası, Londra British Museum kütüphanesi Or. 2361 nolu mecmua ve Hindistan'da Rıza Rambor Kütüphanesi 3097 numaralı mecmua içinde yer almaktadır. British Museum'daki mecmuanın 220-237 varakları arasında bulunmakta ve 34 sayfadan oluşmaktadır. Noktalı ve harekesiz Fârisî hattıyla yazılan eser, 17 x 9 cm ebadında olup her bir sayfa ortalama 23 satırdan oluşmaktadır.

Rambor nüshası 3097 numaraya kayıtlı, içerisinde mûsikîye dair risâleler barındıran bir mecmuada yer almaktadır. Zikri geçen mecmuanın 1-21 varakları arasında bulunmakta ve 41 buçuk sayfadan oluşmaktadır. Noktalı fakat harekesiz Fârisî hatla yazılan eserde her sayfa, ortalama 17 satır ve her bir satır 14 kelimeden oluşmaktadır. Zekeriya Yusuf'a göre bu nüsha da dilbilgisi açısından pek çok hatayı muhtevidir. British nüshası gibi bunu da istinsah eden kişinin, mûsikîden anlamayan Fars asıllı ve Arapçayı iyi bilmeyen birisi olabileceğini düşünmektedir. (Zeyle, 1964: 5)

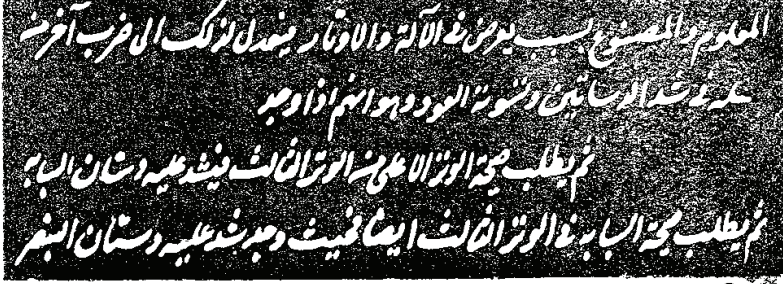
Zekeriya Yusuf, iki nüshanın karşılaştırılmasından şu sonucu çıkarmıştır: Aynı hataların her iki nüshada da vaki olması birinin diğerinden istinsah edildiğini göstermektedir. Buna göre kuvvetle muhtemel British Museum nüshası, Rambor nüshasından istinsah edilmiştir denilebilir. Zira Rambor nüshasındaki boşlukların aynıları British museum nüshasında da bulunmaktadır. Durumun daha iyi anlaşılması için iki nüshadaki aynı paragraf aşağıda verilmiştir: Rambor nüshasından bir paragraf

فقرة من مخطوط رامبور

وز المعلوم والمضوع بسبب تعرض في الآلة والادوات فبعد ذلك إلى غير آخر
المجلة في سنة الدساتين وتسوية الورود هو انهم اذا وجد
ثم يطلب من الوزير الاعلى من الوزير الثاني فيشعر عليه دستان السبابة ثم
يطلب من السبابة في الوزير الثاني الفقيه فيثبت وجهه شدة عليه دستان البصر ثم يطلب

British Museum nüshasında aynı paragraf

الفقرة ذاتها من مخطوط المتحف البريطاني



Buradan anlaşıldığına göre Museum nüshası bütün hata, tahrif ve metinden düşen ibareler açısından Rambor nüshasının aynısıdır. İki nüsha aslında tek nüsha sayılabilir.

2. EL-KÂFÎ FÎ'L-MÛSÎKA'DA MÛSÎKA NAZARÎYATI

2.1. Sesin Oluşumu ve Duyulması:

İbn Zeyle'ye göre ses, direnen bir cisme dirençli bir cismin sertçe vurulmasıyla oluşur. Böylece sert bir şekilde vurulan iki cismin çarpışması sonucu aradaki hava, dalgalar halinde genişleyerek kulağa kadar ulaşır duyumu sağlar. Ayrıca bir cismin kendi kendine vurmalarıyla da ses oluşabilir. (Zeyle, 1964: 17) Buna göre sesin olmazsa olmaz iki unsuru, vuran ve vurulan iki nesnenin birbirine mukavemetinin şiddetine göre sesin meydana gelmesidir. Fârâbî'ye göre çarpışan cisimler birbirine mukavemet etmediğinde yumuşak nesnelerdeki gibi kendi içlerine doğru itilirler veya sıvılarda olduğu gibi vuran cisim tarafından yırtılır ya da karşılık göstermeyen nesnenin hareket ettiği yöne hareket ederler. Bu durumda vurulan cisimde ses meydana gelmez. Sesin meydana gelmesi çarpışan iki nesnenin birbirine mukavemet etmesine bağlıdır. (Fârâbî, 1967: 212)

2.2. Sesin Tizliği ve Pestliği

"Tiz" ve "Pest" kelimesi Farsça'dan dilimize geçmiştir. "Tiz" ince ve dik; "pest" ise kalın ve kaba ses manasındadır. Günümüzde "pest" kelimesi daha çok "pes" şeklinde yaygın olarak kullanılmaktadır. (Uygun, 1999: 135) İbn Zeyle'ye göre sesler yükseklik ve alçaklık bakımından veya tizlik ve pestlik bakımından farklı olabilir. Seslerdeki tizlik ve pestlik, nağmelerin uyumluluk ve uyumsuzlukları ile ilintilidir. Zira o ikisinin miktar ve adetlerine göre uyumluluk ve uyumsuzluk sağlanabilir. Buna göre el-Kâfî'de tizliğin sebebi vurulan nesnenin sertliğine ve yumuşaklığına göre değişir. Bazı cisimlerdeki kısıklık, telin kısıklığı, yırtılma hızı, hava menfezlerinin darlığı, üfleme yerine yakınlık, dalgalanan hava parçalarının inceliği, yüzeyin düz oluşu vb. pek çok dahili ve harici etken tizlik sebebi olarak gösterilebilir. Pestlik sebebi ise tizlik sebebi-

2.3. Nağme

Lügatte ton, perde, ses, terennüm, melodi, ezgi, şarkı manasında kullanılan nağme (نغمه) kelimesi Arapça olup çoğulu nagamât (نغامات) ve nagam'dır (نغم). (Mutçalı, 1995: 901) Türkçe "ezgi", Farsça "nevâ", Yunanca "melos", İngilizce "melody", Almanca "melodie" manasında kullanılmaktadır. (Öztuna, 2006: 93) Farmer'a göre nağme kelimesi ilk dönem Arap mûsikisinde melodi manasında kullanılmış ancak daha sonra makamsal yapı (dizi) olarak kullanılmaya başlamıştır. (Farmer, 1997: 429-432) Müellif İbn Zeyle ise nağmeyi muayyen bir zaman aralığında kalan ses olarak tarif etmiştir. (Zeyle, 1964: 19)

2.4. Aralık

Arapça bu'd (دعاب) kelimesinin cemisi eb'âd (دعابا) olup Türk mûsikisinde "aralık" olarak isimlendirilmektedir. İbn Zeyle'ye göre aralık "tizlik ve pestlik konusunda farklı iki nağmenin toplamı"dır. (Zeyle, 1964: 19) Müellif tek bir nağmenin (nota/ses) tekrarı ile aralığın oluşmayacağını, bunun için farklı iki nağmenin bir araya gelmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. (Zeyle, 1964: 21) Bu tanım İbn Zeyle de dahil hemen hemen bütün teorisyenler tarafından kabul görmüş ve aralığı bu şekilde tanımlamışlardır.

Aralığın meydana gelmesinin en önemli şartı, sesler arasında muhakkak surette bir mesafenin bulunmasıdır. Birinin diğerinden daha tiz veya pest olması gerekir. Buna göre aralık sayısı mevcut nağmeden (sesten) bir eksik olur. Çoğu edvar kitaplarındaki tasnif gibi İbn Zeyle de aralıkları üç kısma ayırmıştır:

Küçük ölçekli aralıklar

Orta ölçekli aralıklar

Büyük ölçekli aralıklar

Aralıklar hususunda dikkat edilmesi gereken önemli bir husus vardır. Örneğin beşli aralığı bazı kaynaklar 3/2 bazı kaynaklar ise 2/3 olarak göstermektedir. Hakîkâtte ikisi de doğrudur. Bu konuda Ayhan Zeren teknik olarak "frekans" ve "bağlı frekans" ifadelerini kullanır. Buna göre frekans bir sesin titreşim sayısıdır.

Bağlı frekans ise titreşim sayılarının birbirine oranı olarak ifade edilebilir. (Zeren, 1995: 295-297) Buna göre dörtlü aralık olarak gösterebileceğimiz 440 Hz frekansa sahip "la" perdesi ile kendisinden düşük 330 Hz frekansa sahip "mi" perdesinin bağlı frekansı 440/330'dur. Yani $4/3 = 1,333$ 'tür. Bu da dörtlü aralığın bağlı frekansını bize göstermektedir. Bunu formülize edecek olursak: "Bağlı frekans=" ((Büyük frekans)/(Küçük frekans)) şeklinde gösterebiliriz. Bağlı frekans ile bağlı tel boyu arasında ise ters orantı vardır. Yani dörtlü aralığın bağlı frekansı 4/3 iken bağlı boyu 3/4'tür. Bunu şu şekilde gösterebiliriz. Tel boyunun tamamını 4 eşit parça kabul edersek dörtlü aralık bunun 3 eşit parçalık kısmından elde edilir.

İbn Zeyle aralıkları ve perdeleri göstermede ebced harflerini kullanan Kindî, Fârâbî ve İbn Sînâ'dan farklı bir notalama sistemi kullanmaktadır. Kindî, tam cem' veya birinci oktav aralığını "Ebced Hevviz" harflerinin sadece ilk on ikisini kullanarak göstermiştir.

(ل ك ي ط ح ز و د ج ب ا)

İkinci tam cem'i veya ikinci oktav aralığını anlatmak istediğinde ise yine aynı harfleri tekrarlayarak gösterme yoluna başvurmuştur. Fârâbî ilk tam cem'i için aynı harfleri kullanmakla beraber ikinci cem'de (oktav aralığında) bunları tekrar etmemekte, sıraya göre daha sonra gelen harfleri kullanmaktadır:

(... ذ خ ث ت ش ر ق ص ف ع س ن م)

İbn Zeyle ise bu harfleri, harf sırasına göre değil aşağıdaki şekilde sayı değerlerine göre kullanmaktadır:

(15 د، 14 دي، 13 جي، 12 بي، 11 اي، 10 ي، 9 ط، 8 ح، 7 ز، 6 و، 5 ه، 4 د، 3 ج، 2 ب، 1 ا)

Bu gösterim şekli kendisinden sonra gelen Safiyyüddîn Urmevî gibi müzikî müelliflerinin takip ettikleri usuldür. Zekeriya Yusuf'un da dediği gibi belki de İbn Zeyle'nin perdeleri ve aralıkları göstermede kullandığı bu yöntem Arap müziğine girmiş ilk Fars yöntemiştir. (Zeyle, 1964: 27).

2.4.1. Aralık Çeşitleri

2.4.1.1. Küçük Ölçekli Aralıklar:

"Lahnî aralıklar" olarak da isimlendirilen bu aralıklar İbn Zeyle'ye göre lahinlerin en üstününü oluşturmaktadır (Zeyle, 1964: 27). El-Kâfî'de küçük aralıklar tanini, yarım tanini, bakiye ve irhâ aralığıdır. Müellif yarım tanini ile bakiye aralığının kıymet olarak birbirine yakın olduğunu ancak aynı şey olmadığını ifade etmektedir (Zeyle, 1964: 27). Burada dikkatimizi çeken bir diğer mesele İbn Zeyle'nin mücennep aralığını net bir şekilde izah etmemiş olmasıdır. Diğer aralıkların durumunu matematiksel olarak göstermeye çalışmıştır. Fakat mücennep aralığını aralık olarak değil uddaki bir perde şeklinde izah etmeye çalışmıştır. Bu durum aynı şekilde İbn Sînâ'da da geçerlidir. İbn Sînâ küçük ölçekli aralıklar için "lahnî" ve "karma" ifadesini kullanmıştır.

Tanini

Türk müziğinde 9 komalık, 1800 cente sahip bir majör tonun karşılığı olarak geçmektedir (Karadeniz, 2013: 10). Bu aralık iki bakiye ile bir komadan meydana gelir (Arel, 1968:5). İbn Zeyle'ye göre bu aralık misil ve sekizde bir ($1+1/8=9/8$) oranındadır (Zeyle, 1964: 31). Bu aralık eskiler tarafından müdde (مُدَّة) (Karabaşoğlu, 2010: 126; Harezmi, 1989: 264), 'avde (قُدْوَعَال) olarak da isimlendirilmiştir. Fârâbî medde (مُدَّة) olarak kullanmıştır. (Fârâbî, 1967: : 144). Bu aralığa aynı zamanda fâsıla da denilmiştir. İsmi sinek vızıldamasına benzemesinden ötürü tanini olarak almış ve T (ط) harfi ile gösterilmiştir (Akdoğan, 2009: 218). Arel-Ezgi sisteminde sol-la tam ses aralığı olarak gösterilebilir.

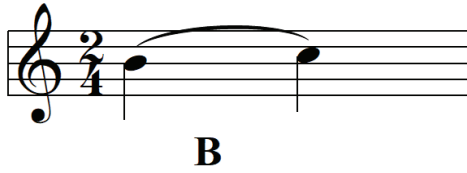


T

Bakiye/Yarım Tanini

İbn Zeyle yarım tanini ve bakiye aralığını uyumlu aralıklar arasında göstermektedir (Zeyle, 1964: 27). Aralarında mesafe bakımından çok fark olmamasından ötürü bazı teorisyenler aynı, bazıları ise farklı aralık olarak kabul etmiştir. İbn Zeyle hem bakiye hem de yarım tanini aralığını kullanmıştır (Zeyle, 1964: 28). Ali el-Kâtib'e göre bu aralıklar aynı olmasa da mecazen aynı kabul edilmiştir. Bu aralığa aynı zamanda "yarım müddet" de denilir. İbn Sînâ ve Harezmi

“fazla” (قلض ف) aralığını bakiye ile aynı mânâda kullanmıştır (İbn Sina, 2004: 40). Fârâbî ise bu aralığı ‘avdenin yarısı şeklinde tanımlamıştır (Fârâbî, 1967: 145). Ayrıca Fârâbî’ye göre fazla aralığı yarım tanini aralığından daha küçük-tür. (Fârâbî, 1967: 166). “Zü'l-erba’a”yı yani dörtlü aralığını, “zü'l-hamse”ye yani beşli aralığa böldüğümüzde geriye “fazla” kalır (Fârâbî, 1967: 140). Udda bınır ile hınır perdeleri, vusta ile sebbâbe perdeleri arasındaki mesafeye tekabül etmektedir. (Öncel, 2017: 68). Bu aralığı Pythagoras “limma” olarak isimlendirmiş; Fârâbî ise bunu bakiye olarak tercüme etmiştir (Yekta, 1986: 37). Bugün bakiye aralığı Arel-Ezgi sistemine göre dört komaya tekabül edip si-do, mi-fa aralığı şeklinde gösterebiliriz. Bu aralık 90 cent değerindedir (Faruqi, 1981: 29). Arel-Ezgi sisteminde si-do yarım aralığı olarak gösterilebilir.



İrhâ

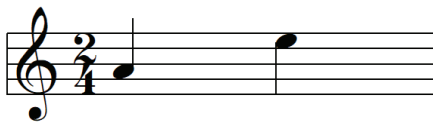
Sözlük anlamı rahatlama, gevşeme olan irhâ (إرخا) kelimesi (Faruqi, 1981: 111), İbn Zeyle’ye göre tanininin dörtte birine veya yarım bakiyeye tekabül etmektedir (Zeyle, 1964: 28). İbn Sîna ise bu aralığı fazlanın yarısı veya çeyrek tanini olarak belirtmiştir (Turabi, 2004: 40).

2.4.2. Orta Ölçekli Aralıklar

Genel olarak mûsikî teorisyenlerinin yaptıkları gibi İbn Zeyle de orta ölçekli aralıkları “ellezi bi’l-hamse” ve “ellezi bi’l-erba’a” olmak üzere iki kısma ayırmıştır.

Ellezi bi’l-hamse (قسم خلل اب ي ذلأ)

Kaynaklarda 5’li aralık olarak bilinen bu aralık, aynı zamanda zü’l-hamse olarak da geçmektedir (Fârâbî, 1967:143). İbn Zeyle bu aralığı misil ve yarım oranında tavsif etmektedir. Bu da matematiksel olarak $(1 + 1/2 = 3/2)$ ’ye tekabül etmektedir (Zeyle, 1964: 23). Yani bu aralık telin 2/3’ünden çıkar (Arslan, 2015: 104). İbn Zeyle’ye göre bu aralık ellezi bi’l-erba’a aralığından daha üstündür (Zeyle, 1964: 22). İbn Sînâ yukarıdaki tanımlara ilaveten beşli aralığın (ellezi bi’l-hamse), ellezi bi’l-erba’a’ya bir tanini ilavesiyle elde edildiğinden bahseder (İbn Sina, 1977: 47).



Şekil: 5’li aralık

Ellezi bi'l-erba'a (ةعبرالاب يذل)

Dörtlü aralık (tetracord) olarak nitelendirilen bu aralık, İbn Zeyle'ye göre misil ve üçte bir aralığın toplamından oluşur (Zeyle, 1964: 23). Matematiksel olarak $(1 + \frac{1}{3}) = \frac{4}{3}$ şeklinde gösterilir. Yani bu aralık telin $\frac{3}{4}$ 'ünden meydana gelmektedir (Arslan, 2015: 103-105). Bu aralık udda bir telin mutlak hali ile hınsır perdesi arasındaki mesafeye karşılık gelmektedir (Zeyle, 1964: 23; Fârâbî, 1967: 230) Bu aralık aynı zamanda bazı kaynaklarda zü'l-erba'a olarak da geçmektedir (Öncel, 2017: 143; Akdoğan, 2009: 48). Arel-Ezgi sisteminde sol-do, la-re aralığı gibi gösterilebilir.



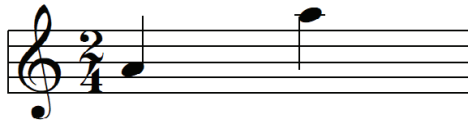
Şekil: 4'lü aralık

2.4.3. Büyük Ölçekli Aralıklar:

Büyük ölçekli aralıklar "genellikle ellezi bi'l-küll", "ellezi bi'l-küll ve'l-erba'a", "ellezi bi'l-küll ve'l-hamse" ve "ellezi bi'l-küll ve'l-merrateyn" aralığıdır.

Ellezi bi'l-Küll (للكل اب يذل)

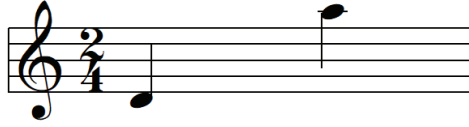
Günümüzde oktav aralığı olarak bilinen ellezi bi'l-küll bazı kaynaklarda "zü'l-küll ve cem' " (Öncel, 2017: 69; Akdoğan, 2009: 48) ve "el-bu'd-ellezi bi'l-küll" olarak da kullanılmaktadır (Fârâbî, 1967: 226). İbn Zeyle'ye göre ellezi bi'l-küll, aralıklar arasındaki oranın $\frac{2}{1}$ olması halidir (Zeyle, 1964: 23). Yani skalanın bir ucundaki sesin diğer uçtaki sestten 2 kat büyük olması halidir. Buna göre ellezi bi'l-küll (oktav aralığı), ellezi bi'l-erba'a (dörtlü) ve ellezi bi'l-hamsenin (beşli) birleşiminden meydana gelmektedir (Fârâbî, 1967: 143). 8 ses 7 aralıktan oluşur. Fârâbî bu aralığı en büyük ittifak olarak nitelemiş ve bu aralığı udun bam telinin mutlak hali ile mesnâ telinin sebbâbesi arasındaki mesafe olarak örneklendirmiştir (Fârâbî, 1967: 227). Edvâr kitaplarına baktığımızda özellikle devir, iki tabaka, cem, ellezi bi'l-küll, zü'l-küll, ellezi bi's-semaniye, perde, daire, şed kavramlarının bazen birbirlerinin yerine kullanıldığını görmekteyiz. Günümüzde ise dizi, sekizli, oktav, skala terimleri birbirinin yerine kullanılmaktadır. Arel-Ezgi sisteminde la (dügah)-la (muhyayyer) aralığı olarak gösterilebilir.



Şekil: Oktav aralığı

Ellezi bi'l-Küll ve'l-hamse (قسم خلا و لكل اب يذلا)

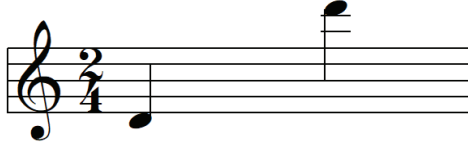
Oktav aralığı ile 5'li aralığın toplamından meydana gelen bu aralığı İbn Zeyle üç ve katlarının oranı olarak tanımlamaktadır (Zeyle, 1964: 23). Buna göre bu aralık matematiksel olarak $(2/1) \times (3/2) = 3/1$ olarak gösterilmektedir. 3 ve 3'ün katı tüm aralıklar bu gruba girmektedir. Fârâbî bu aralığı 6'nın 2'ye oranı şeklinde tavsif etmiştir (Fârâbî, 1967: 232). Arel-Ezgi sistemine göre yegâh (re)- muhayyer (la) aralığı gösterilebilir.



Şekil: Oktav ve beşli aralığı

Ellezi bi'l-Küll ve'l-Merrateyn (ن ي ت ر ج ل و لكل اب يذلا)

Çift oktav aralığı olarak kullanılan bu aralığı İbn Zeyle aralıklar arasındaki oranı dört ve katları olarak tavsif etmektedir (Zeyle, 1964: 23). Buna göre oktav aralığını 2 ile çarparsak çift oktav aralığını elde etmiş oluruz. $(2/1) \times 2 = 4$ gibi. Buna göre çift oktav aralığı 4 ve 4'ün katları şeklinde kendini göstermektedir.



Şekil: Çift oktav aralığı

2.5. Cins ve Çeşitleri:

Mûsikîde özel dörtlü ve beşli aralıkların adı olarak nitelendirilen (سنج) cins kelimesinin çoğulu (ساناج) ecnâs'tır. Türk mûsikîsinde bu aralıklara "çeşni" denilmektedir (Özkan, 2006: 49). Cins, İbn Sînâ ve İbn Zeyle'ye göre üç aralıktan meydana gelen dörtlülerdir (Zeyle, 1964: 26; İbn Sina, 1977: 45). İbn Zeyle başka bir yerde ise farklı aralıkların bir araya gelerek oluşturdukları grupların her birine verilen ad olarak tanımlamıştır (Zeyle, 1964: 19). İbn Zeyle cinsleri kavî (يوقلا) (güçlü/diatonik), rihve (وخر) (zayıf/kromatik) ve mu'tedil (لديت عمللا) (orta/enarmonik) olarak 3 kısma ayırmıştır.

a.)Kavî Cins: Dörtlüde özellikle tanini aralığının tekrarıyla elde edilen cins çeşididir. Kavî cinsde iki aralığın toplamının üçüncüden büyük olma zorunluluğu vardır. Bu cinsin kullanılması insan ruhuna güç ve kuvvet verir. Kavî cins tanininin durumuna göre 3 çeşit olarak gösterilebilir. Bunlar:

- 1.Tanini, Tanini, Bakiye = T-T-B
- 2.Tanini, Bakiye, Tanini = T-B-T
- 3.Bakiye, Tanini, Tanini = B-T-T

b.)Mu'tedil Cins: Buna aynı zamanda "Rasim" de denilmektedir. Bu cins çeşidi özellikle bakiye aralıklarının tekrarıyla elde edilmektedir. Mu'tedil cinsde bir aralığın iki aralıktan daha büyük olma zorunluluğu vardır. İnsan

ruhunda içine kapanma ve kavî cinse nazaran zayıflık meydana getirmektedir. Mu'tedil cins buna göre 3 çeşit olarak gösterilebilir. Bunlar:

- 1.Tanini ve yarım, bakiye, bakiye
- 2.Bakiye, tanini ve yarım, bakiye
- 3.Bakiye, bakiye, tanini ve yarım.

c.)Rihve Cins: Buna aynı zamanda “mülevven” de denilmektedir. Bakiyelerin ikiye bölünmesi veya çeyrek tanini olarak adlandırılan “irhâ” ların tekrarıyla meydana gelen cinstir. Bu aralıkların kullanılması ruhta psikoloji ve moral bozukluğuna yol açar. Bu cins de 3 vecihle gösterilmektedir:

- 1.İki tanini, irhâ, irhâ.
- 2.İrhâ, iki tanini, irhâ.
- 3.İrhâ, irhâ, iki tanini.

Yukarıdaki tasnife benzer açıklamaları diğer müelliflerde de görmekteyiz. Ancak bazı müellifler aynı aralıkları farklı isimlendirmelerle veya içerik olarak farklı şekilde göstermişlerdir.

2.6. Cem' ve Çeşitleri

İbn Zeyle cem'i, cinslerin farklı şekillerde diziliminden oluşan gruplar olarak tanımlamaktadır. Ona göre lahinlerin oluşumu da cinslerden meydana gelen cem'lerin uygun bir intikâl ve münasip bir ikâ ile şekillenmesidir (Zeyle, 1964: 19). İbn Zeyle aynı eserin bir başka yerinde ise cem'i nefiste tasarlanan ve birden fazla cinsten meydana gelen aralıkların toplamı olarak tanımlamıştır (Zeyle, 1964: 36). Bu tanım hocası İbn Sînâ tarafından da aynı şekilde yapılmıştır (Turabi, 2004: 51.) İbn Zeyle cem'leri kâmil, kâmil gücünde olan (cem' kâmil bilkuve) ve nâkıs olmak üzere üç kısma ayırmaktadır.

a.)Kâmil cem': İbn Zeyle bu cem'i içinde iki tane ellezi bi'l külün bulunduğu ellezi bi'l-küll merrateyn oranındaki aralık olarak tanımlar. Buna göre bütün büyük, orta ve küçük aralıklar tertipli bir şekilde içinde yer almaktadır. Kâmil cem' daha açık bir ifadeyle içinde 4 tane ellezi bi'l-erba'a ve 2 tane tanini aralığı barındırmaktadır. Böylece toplam 15 ses 14 aralık elde edilmiş olur. Tanini cins olarak adlandırılan bu aralıklar: (Zeyle, 1964: 36)

1. Bam telinin mutlak hali (1. telin boş hali)
2. Bam telinin sebbâbesi (1. telin işaret parmağı perdesi)
3. Bam telinin bınsırı (1. telin yüzük parmağı perdesi)
4. Bam telinin hınsırı (1. telin serçe parmağı perdesi) (Bu aralık aynı zamanda mesles telinin mutlak halidir. Yani 2. telin boş halidir.)
5. Mesles telinin sebbâbesi (2. telin işaret parmağı perdesi)
6. Mesles telinin bınsırı (2. telin yüzük parmağı perdesi)
7. Mesles telinin hınsırı (2. telin serçe parmağı perdesi) (Bu aralık aynı zamanda mesna telinin mutlak halidir. Yani 3. telin boş halidir.)
8. Mesnâ telinin sebbâbesi (3. telin işaret parmağı perdesi)
9. Mesnâ telinin bınsırı (3. telin yüzük parmağı perdesi)
10. Mesnâ telinin hınsırı (3. telin yüzük parmağı perdesi) (Bu aralık aynı zamanda zir telinin mutlak halidir. Yani 4. telin boş halidir.)
11. Zir telinin sebbâbesi (4. telin işaret parmağı perdesi)
12. Zir telinin bınsırı (4. telin yüzük parmağı perdesi)
13. Zir telinin hınsırı (4. telin serçe parmağı perdesi)

Ayrıca cinsler, aralıklar ve iki tanini tek bir bölümlleme üzerinde ve bir tertip ile olabilir. Bu durumda ona “gayrı müstahil=mümkün” veya “gayr-ı müteğayyir=değişmeyen cem” adı verilir. Cinsler farklı veya ortak nev’ler üzere de olabilirler. Ancak bu durumda konumları farklı olur ve bu durumda “müstahil=imkansız” veya “müteğayyir= değişen cem” diye adlandırılır (Zeyle, 1964: 41).

Sonuç

Yaklaşık 1000 yıl önce mûsikî nazariyesine dair yazılmış böyle bir eserin günümüze kadar ulaşması mühimdir. Muhteva olarak edvar kaynaklarında yer alan konuların önemli bir kısmını içinde barındırmaktadır. el-Kâfî fi’l-mûsikâ’da makalenin de başlığı olan ses, aralık, nağme, cins ve cem kavramları selefin görüşüne benzer bir tutumla ele alınmıştır. Ancak perdelerin isimlendirilmesini ebced harfleri yerine sayıları kullanması kendisinden sonra iştihar eden Safiyyüddin Urmevî’ye kaynaklık etmesi kanaatimizce önemlidir. Çünkü bu Arap mûsikîsine girmiş ilk Fars yöntemidir denilebilir. Ayrıca başka bir makale konusu olabilecek îkâya dair getirdiği yenilikçi ve eleştirel yaklaşımlar eseri daha da kıymetli kılan etkenlerdendir.

Kaynakça

- AKDOĞAN, Bayram. (2009). Fethullah Şîrvânî ve Mûsikî Risâlesi-Mecelletun fi’l-Mûsikâ, Bilge Ofset, Ankara.
- AREL, H. Sadettin. (1968). Türk Mûsikîsi Nazariyatı Dersleri, İleri Türk Mûsikîsi Konservatuvarı Yayınları, İstanbul.
- ARSLAN, Fazlı. (2007). Safiyyüddîn-i Urmevî ve Şerefiyye Risâlesi. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- ARSLAN, Fazlı. (2015). İslam Medeniyetinde Mûsikî. Beyan Yayınları, İstanbul.
- BEYHAKÎ, Zahirüddin Ali b. Zeyd b. Muhammed. (1996). Tarihu Hükemâi’l-İslam, Thk. Memduh Hasan Muhammed, Kahire.
- BROCKELMANN, C. (1937), GAL Erster Supplementband, Leiden.
- ÇELEBÎ, Kâtip. (2007). Keşfu’z-Zunûn, 2, Trc. Rüştü Balcı, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- ERKOÇOĞLU, Fatih; ARSLAN, Fazlı. (2009). “Endülüs’ün Sanat Güneşi: Ziryab (ö. 238/ 852)”, İstem, 14, 261-281.
- FÂRÂBÎ, Ebû Nasr Muhammed b. Muhammed b. Tarhân, (1967) Kitâbu’l-Mûsikâ’l-Kebîr, Thk ve Şerh: Gattas Abdülmelik Hâşebe, Kahire.
- FARMER, George Henry. (1997). Studies In Oriental Music, First Volume: History and Theory, Ed. Eckhard Neubauer, Institute For History of Arabic-Islamic Science at the Johann Wolfgang Goethe University Frankfurt am Main.
- FARUQÎ, Lois. (1981). An Annotated Glossary of Arabic Musical Terms, Greenwood Press, London.
- GOİCHON, A. M. (1971). “İbn Zayla”, The Encyclopaedia of Islam, 3: 829, Leiden.
- GÖRGÜN, Tahsin. (1999) “İbn Zeyle”, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. 20: 466-477. TDV Yayınları, İstanbul.
- İBN SÎNÂ, Ebû Ali el-Hüseyin b. Abdullah. (2004). Mûsikî, Trc. Ahmet Hakkı Turabi, Litera Yayıncılık, İstanbul.

- İBN ZEYLE, Ebu Mansur el-Hüseyn. (1964). el-Kâfî fî'l-Mûsîka, thk: Zekeriyya Yusuf, Daru'l-kalem, Kahire.
- HAREZMÎ, Muhammed b. Ahmed b. Yusuf, Mefatihul-Ulûm, Thk. İbrahim el-Ebyârî, (1989) Dârü'l-Kitâbi'l-Arabî, Beyrut.
- KARABAŞOĞLU, Cemal. (2010). Abdülkâdir-i Merâğî'nin Makâsidu'l-Elhân Adlı Eseri, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- KARADENİZ, Ekrem. (2013). Türk Mûsikîsinin Nazariye ve Esasları, İş Bankası Yayınları, Ankara.
- ÖNCEL, Mehmet. (2017). Hasan b. Ahmed b. Ali el-Kâtib'in Kemâlû Edebi'l-Gı-na Adlı Eseri. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- ÖZKAN, İsmail Hakkı. (2011). Türk Mûsikîsi Nazariyatı ve Usûlleri Kudüm Velveleleri. Ötüken Yayınları, İstanbul.
- ÖZTUNA, Yılmaz. (2006). Türk Mûsikîsi Ansiklopedik Sözlüğü II, Orient Yayınları, İstanbul.
- TUKÂN, Kadri Hafız. (Ty.) Turasu'l-Arab el-İlmî fî'r-Riyâdiyyât ve'l-Felek, Darü's-Şürûk, Beyrut.
- TURABÎ, Ahmet Hakkı. (1996). el-Kindî'nin Mûsikî Risaleleri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TURABÎ, Ahmet Hakkı. (2002). İbn Sînâ'nın Kitâbü's-Şifa'sında Mûsikî. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turabi, Ahmet Hakkı
- USAYBÎA, İbn Ebi. (1965). Uyûnu'l-Enbâ fî Tabakâtî'l-Etibba, Thk. Nizar Rıza, Daru'l-Mektebetü'l-Hayat, Beyrut.
- UYGUN, Nuri. (1999). Safiyyüddîn Abdülmümin el-Urmevî ve Kitâbü'l-Edvâr-ı, Kubbealtı Neşriyat, İstanbul.
- YEKTÂ BEY, Rauf. (1986). Türk Mûsikîsi, Fransızcadan çev: Orhan Nasuhioğlu. Pan Yayıncılık, İstanbul.
- ZEREN, Ayhan. (1995). Müzik Fiziği. Pan Yayıncılık, İstanbul.
- ZİRİKLİ, Hayreddin, (1976). el-A'lam: Kamusu Teracimi li Eşheri'r-Rical ve'n-Nisa mine'l-Arabî'l-mübta'ribin ve'l-Müsteşrikin, Beyrut.

Atatürk Büstü Restorasyonu

Dr.Öğr.Üyesi Özer AKTİMUR

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Özet:T.C. Sağlık Bakanlığı, Yalova Termal Kaplıcaları İşletme İdaresine bağlı, Termal Kaplıcalarının bahçesinde bulunan, Heykeltraş Mehmet Ali Yontuç'a (Atatürk'ün baş heykeltraşı) ait, kaide üzerinde beyaz Marmara mermerin den yapılmış Atatürk büstünün restorasyon uygulaması yapılmıştır. Heykel bu güne kadar yapılmış Atatürk büstleri arasında önemli bir yere sahiptir. Eser, Atatürk'ün canlı model olarak durduğu tek heykel olması bakımından önemlidir. Heykel zaman içinde gerekli bakımın yapılmadığı ve üzerine beyaz yağlı boya ve sarı yaldız boya uygulandığı, tespit edilmiştir. Bu şekli ile eser orijinallikten uzaklaşmış ve heykelin sanatsal olarak okunabilirliği azalmıştır. Beyaz yağlı boya ile boyanması sonrasında yanlış ve aşındırıcı malzemelerle temizleme uygulaması yapıldığı ve bu uygulamanın da esere zarar verdiği görülmüştür. Yüzeyde iki katman halinde bulunan boyaların, mermer yüzeye daha fazla emilimini engellemek için eser temizlenmiş ve restorasyon uygulaması yapılmıştır. Mermer yapının ince gözeneklerine kadar giren yaldız boya, sonrasında temizlenmesi mümkün olmayan sonuçları da doğurabileceği görülmüştür.. Restorasyon işlemleri yapılırken geri dönüşümlü ve restorasyon için üretilmiş malzemeler kullanılarak esere hiç bir zararlı bir kimyasala maruz bırakılmamıştır.. Ayrıca eserin yüzeyinde “krosta” denilen ve atmosferik olaylardan kaynaklanan kalıntılar da tespit edilmiştir. Bu alanların da kuru ve sulu temizlik yöntemleri ile temizliği yapılmıştır. uygulama esnasında kullanılan suyun eser üzerinde tehlike oluşturmaması için yağmur ve karın olmadığı günler tercih edilmiştir. Eser restore edilmiş haliyle uzun yıllar bozulmadan kalabilecektir.

Anahtar Kelimeler; Restorasyon, Konservasyon, Heykel, Atatürk Büstü, Mermer

Atatürk Bust Restoration

Abstract:Ataturk bust by Mehmet Ali Yontuc, that is in the garden of Thermal Hot Spring Resort being one of the parts of Yalova Operation Management of Thermal Springs of Republic of Turkey Ministry of Health, has been restored. The bust being on the pedestal, was made of Marmara marble by M. Ali Yontuc being the chief sculpture of Ataturk. It has been detected that the sculpture, was not taken care in good order, had white oil and yellow gilt paint subsequently applied on it. In this way, the sculpture was out of its originality and artistic readability. It was discovered that the sculpture was abraded because of the cleaning applying with wrong materials after being used white oil paint. The bust has been cleaned and restored to prevent from absorption of the white oil applied in two layers and yellow gilt paint. During the restoration project, it was experienced that the yellow gilt paint, was in the pores of the marble, might have caused irreversible deformation. While cleaning and restoring the work of art, the recycled materials, that are produced for restoration, have been used and the bust has not been exposed to harmful chemicals. Also, It has been detected some residues called “Krosta”, that caused atmospheric problems on the work. These areas have been cleaned with water and dry cleaning methods. During the project, it has been especially worked in sunny and dry weather conditions in order not to harm the sculpture because of the water used for the cleaning. After all the restoration and cleaning progress, the sculpture will be able to remain for many years without any problem.

Key Words;Restoration, Conservation, Sculpture, Atatürk Bust, Marbel

Sağlık Bakanlığına bağlı Yalova, Termal Kaplıcalarının bahçesinde ve kaide üzerinde beyaz mermerden yapılmış Atatürk büstünün restorasyon ve konservasyon projesi 2018 yılı Mart ayında gerçekleştirilmiştir.

Bu heykel, heykeltıraş Kenan Ali Yontuç'a aittir. Kenan Ali Yontuç'un ürettiği heykel bu güne kadar yapılmış Atatürk büstleri arasında önemli bir yere sahiptir. Kenan Ali Yontuç (d. 1904, İstanbul - ö. 1998, İstanbul), Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk heykelticilerindendir. Yaptığı Atatürk büstleri ve heykelleriyle Türkiye'deki anıt heykelticileri arasında önemli bir yer edinmiştir. Denizcilik Bankası, Karaköy Yolcu Salonu önündeki Atatürk büstü (1927), Amasya ve Tekirdağ'daki Atatürk heykelleri, 1938'de yaptığı Atatürk maskı önemli çalışmalarındadır.



1. “Sanat Çevresi”, Sayı:1, Kasım 1978 (SALT) 2. “Sanat Çevresi”, Sayı:1, Kasım 1978 (SALT)

1904 yılında dünyaya geldi. Eski Bağdat valisi Mehmet Ali Bey'in oğludur. İstanbul Sultanisi'nin yedinci sınıfından ayrılarak girdiği Sanayi Nefise Mektebi'nde (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi) bir yıl okuduktan sonra Münih'e gitti ve üç yıl boyunca çeşitli heykel atölyelerinde dersler aldı.

Yurda döndükten sonra 1925 yılından itibaren çeşitli okullarda öğretmenlik yaptı. Mustafa Kemal Atatürk'ün silah arkadaşı ve zamanın 8. Fırka Komutanı General Kazım Bey'in kızı Feriha Hanım ile evlendi. Atatürk'e poz verme imkanı buldu ve Atatürk anıt büstünü yapan ilk Türk heykeltici oldu.

Atatürk'ün sağlığındaki ilk büstü, dönemin Seyr-i Sefain (Deniz Yolları) İdaresi Genel Müdürü Sadullah Güney'in teklifiyle 1926'da heykeltıraş Kenan Ali Yontuç'a yaptırılarak yolcu salonunun önüne yerleştirildi.



3. Denizcilik Bankası,
Karaköy yolcu salonu (SALT)

Güney, idarededeki görevinin yanı sıra 1929'da, Atatürk'ün talimatıyla Yalova Termal Kaplıcaları'nın modern bir tesis olarak hizmete açılması görevini üstlendi. Tophane'de bulunan Seyr-i Sefain İdaresi'nin 1933'te lağvedilmesinin ardından buradan taşınan büst, 1967'de Denizcilik Bankası Denizyolları İşletmesi tarafından kaplıcalara hediye edildi.

Ardınan anıt heykeller üstünde çalışan Kenan Ali Bey'in gerçekleştirdiği ve 1929 yılında Amasya ve Tekirdağ'a dikilen Atatürk heykelleri, bağımsız bir tasarım olarak ilk yerli yapım anıt heykellerdendir. Sanatçı, Türkiye'nin çeşitli illerinde 16 heykel uyguladı. Çorum Atatürk Anıtı kalıbından çoğaltarak Elazığ ve Kayseri Atatürk Anıtlarını yaptı; böylece Türkiye'nin ilk anıt çoğaltan sanatçısı oldu. 1930 yılında dönemin başbakanı İsmet Paşa'da büstünü yapması için kendisine poz verdi. Böylece hem Atatürk'ün hem İnönü'nün poz vererek büstlerini yaptırdıkları ilk Türk heykeltıraş oldu.



4. Yontunç, İsmet İnönü'nün büstünü yaparken,
Ankara (1930)

1937-1938 yılında Ekonomi Bakanlığı'nda seferberlik ressamlığı görevinde bulundu. 1938'de Atatürk'e benzetme yönünden çok başarılı bir mask çalışması yaptı ve Devlet Anıtlar jürisi tarafından kültür kurumlarına tavsiye edilen bu eserin pişmiş toprak çoğaltmaları yurt çapında dağıldı. Atatürk'ün isteği üzerine öldüğünde yüzünün maskını alma görevini üstlendi. 1947'de Güzel Sanatlar Akademisi'nde asistanlığa başladı.

1955'te modlaj öğrenciliğine yükseldi. Anıtkabir'in inşaatı sırasında görev alan heykeltıraşlardan biri olarak "Bayrak Direği Kaide Rölyefi", "Hitabet Kürsüsü Rölyefi ve Yazısı" ile bütün yapıdaki kuş evlerini yaptı.

1969 yılında emekli oldu. Çalışmalarını İstanbul'daki özel atölyesinde sürdüren sanatçı, eserlerini 1983'te Yapı Kredi Bankası Galatasaray sergisinde sergiledi. 1998 yılında İstanbul'da hayatını kaybetti.

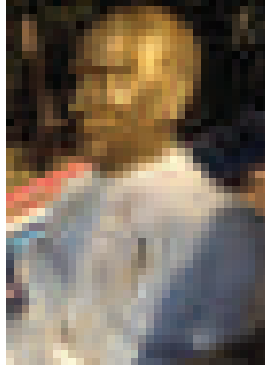
Anıtkabir'in inşaatında görev alan heykeltıraşlardan biri olarak, yapıda bulunan tüm kuş evlerinin yapan kişi de kendisi olmuştur.

Eser, Atatürk'ün canlı model olarak durduğu tek heykel olması bakımından önemlidir. Ayrıca heykeli yapan heykeltıraş o dönem Atatürk tarafından baş heykeltıraşlık unvanı ile ödüllendirilmiştir.

Heykel zaman içinde gerekli bakımın yapılmadığı ve üzerine beyaz yağlı boya ve sarı yıldız boya uygulandığı, tespit edilmiştir.

Bu şekli ile eser orijinallikten uzaklaşmış ve heykelin sanatsal olarak okunabilirliği azalmıştır.

Beyaz yağlı boya ile boyanması sonrasında yanlış ve aşındırıcı malzemelerle temizleme uygulaması yapıldığı ve bu uygulamanın da esere zarar verdiği görülmüştür.



5. Heykelin restorasyon öncesi
Termal Kaplıcalarındaki ilk hali

Yüzeyde iki katman halinde bulunan boyaaların, mermer yüzeye daha fazla emilimini engellemek için eser temizlenmiş ve restorasyon uygulaması yapılmıştır. Mermer yapının ince gözeneklerine kadar giren yıldız boya, sonrasında temizlenmesi mümkün olmayan sonuçları da doğurabileceği görülmüştür.

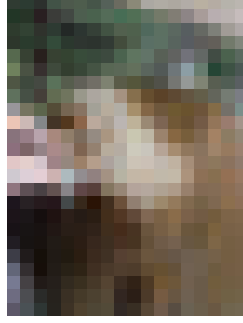
Öncelikli olarak, eserin arka tarafında temizlik denemeleri yapılarak temizlemede kullanılacak restorasyon temizliyecesine karar verildi.

Heykel üzerine yapılan beyaz yağlı boya uygulaması, sonrasında ise sarı yıldızlı menşei bilinmeyen boya ile boyandığı tespit edilmiştir. İlk olarak yüzeydeki sarı yıldız boya temizlenerek alt katmandaki beyaz yağlı boyaya ulaşılmıştır.

Restorasyon işlemleri yapılırken geri dönüşümlü ve restorasyon için üretilmiş malzemeler kullanılarak esere hiç bir zararlı bir kimyasala maruz bırakılmamıştır.

Yüzeyin temizlenmesinde “DECK 3000” malzemesi seçildi. İtalyan bir firmanın ürünü tüm dünya da yapılan örnek uygulamalar sonucunda restorasyon otoriteleri tarafından da kabul görmüştür.

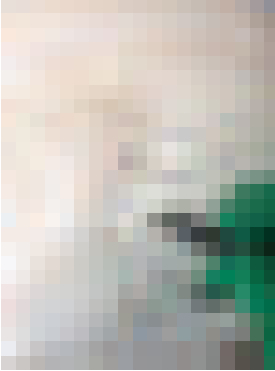
Bu malzeme doğal ve sentetik boyanın yüzeyden alınması için solvent bazlı bir boya sökücüdür. Eserin genelinde, Deck 3000 fırça yardımı ile uygulanarak, kirlilik derecesine göre bir süre bekletilmiştir.



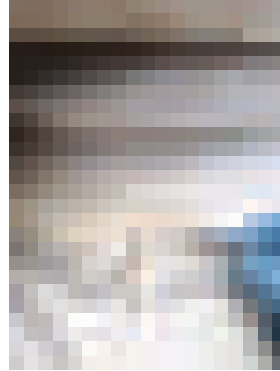
6. Yüzeyden yaldızlı boyanın temizlenmesi

Bekletilen malzeme, kuru bir pamuk yardımı ile yüzeyden uzaklaştırılmıştır. Küçük çukur ve girinti alanlarında kalan kir ve deck 3000 asetonlu pamuk yardımı ile temizlenmiştir.

Yüzeyden temizlenen sarı yaldız tabakasının altındaki siyahlaşmış kalıntılar ve biyolojik oluşumlar önce mekanik sonrasında da kimyasal olarak temizlenmiştir. Sarı yaldız boya tabakasının altında bulunan ve kimyasallarla yüzeyden uzaklaştırılamayan, beyaz yağlı boya tabaka ve krosta tabakası mekanik yollarla temizlenmiştir. “Krosta” da denilen bu tabaka kimyasal yumuşatmadan sonra, “Thomas cam elyaf kalemle” mekanik olarak temizlenmiştir.



7. Beyaz boya katmanının temizlenmesi



8. Kırık parçaların restorasyonu

Önceki restorasyon uygulamaları sırasında yapılmış ve şu an kararmış-dökülmüş durumdaki stukkolar yenileri ile değiştirilmiş, yüzeydeki kalıntılar temizlenmiştir.

Genel temizliğin yapılmasından sonra bisturi ile mekanik olarak yüzeydeki kalıntı ve lekelerin temizliği yapılmıştır.

Eski stucco ve dolgu alanların temizlenmesi. Oldukça sertleşmiş ve muhtemel

en çimento kullanılmış dolguların sökülmesi için zaman zaman mikro scarpela kullanıldı.

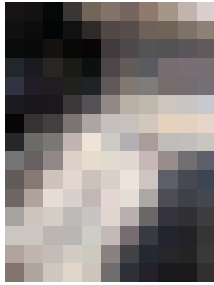
Eskisi sökülün ve temizliği yapılan dolgu ve kırıklardaki tamamlama işlemi yapılmıştır. Bu aşamada mermer yapısına uygun özel dolgu malzemeleri kullanılmıştır. Bunlar tamamen geri dönüşümlü olup zaman içindeki bozulma ve renk değişimlerine dayanımlıdır.

Heykel zaman içinde bir çok defa “vandal” (esere zarar verme) saldırıya uğramış ve bu saldırılar sonucunda zarar görmüştür.

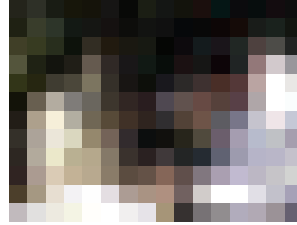
Heykel üç ana parçadan oluşmaktadır. Kafa, gövde kaide kısımları bir birine geçerek bir bütün oluşturmaktadır. Bu birleşim noktaları stukko denilen bir harç malzeme ile doldurularak kesintisiz bir görüntü oluşturulmuştur.

Heykelin kafa ve gövde kısımları bir birinin üzerine tam olarak oturması gerekmektedir. Bu iki parça tam oturmadığından aralarında boşluk oluşmakta ve iç kısmında böcekler yuvaları, toz ve çamur birikimleri tespit edilmiştir. Bu boşluk temizlendikten sonra sutukko ile doldurularak, bütünleşmesi sağlanmıştır. Böylelikle iç kısma yağmur sularının dolması ve böcek yuvalarının oluşması engellenmiş oldu.

Eskisi sökülün stucco dolgular, kırık ve eksik parçalar, Templum Stucco ile tamamlanarak bir bütün oluşturması sağlanmıştır.



9. Kırık parçaların templum stukko ile tamamlanması



10. Biotin R, uygulaması

Esere yapılan bir diğer uygulama da yüzeydeki biyolojik oluşumları engellemek için “Biotin R” kullanılmıştır ki bu kimyasal İtalyan da özellikle restorasyon alanında kullanılmak üzere geliştirilen, taş heykel restorasyon projelerinde kullanılmaktadır. Heykel yeşillik bir ormanın içinde konumlanmıştır ve tam yanında çok büyük bir manolya ağacı bulunmaktadır. Yağmur ve kar, ağacın dalları ve yaprakları yoluyla heykelin tam üstüne akmaktadır. Eserin biyolojik şartlardan (küf-mantar) etkilenmemesi için temizliği ve restorasyonunun tamamlanması sonrası yapılan bu uygulama ile koruma sağlanmıştır. Heykelde uzun süre ile yeşillenme, biyolojik kararma, mantar ve küf oluşumu engellenmiş oldu.

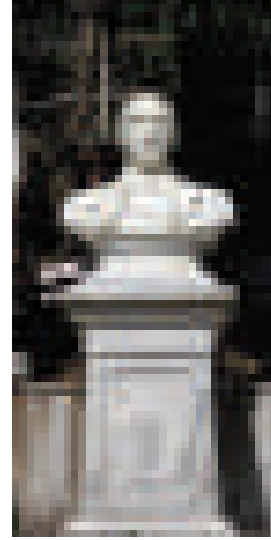
Restorasyonun son aşamasında eserin yüzeyinin dış etkilere karşı korunması ve yağmur, kar gibi sıvılardan etkilenmemesi için “Silo 112” fırça yardımı ile üç kat sürülerek koruma altına alınmıştır.

Su itici korumayı şu şekilde özetleyebiliriz; Taş veya sıva içinde suyun varlığı ve çözünebilir tuzların hareketi bozulmaya sebep olan ana etkindir. Bozulmayı engellemek için en iyi çözüm gözeneklerdeki suyu ortadan kaldırmak veya azaltmaktır. “Silo 112” malzemesinin kullanımı ile taşın gözenek duvarlarında düzgün bir şekilde yayılan, nefes almasını engellemeyen ve film

tabakası oluşturmeyen, yüzeyin su kaydırıcı ve zararlı güneş ışınlarına karşı koruyucu olmasını sağlamaktadır. Uygulama yapılırken yüzeyin tipine bağlı olarak ve istenilen parametrelere göre solvent (çözücü) esaslı Siloksan, su esaslı siloksan veya florlu Elatomerlerden en uygunu seçilir.



11. Yüzeye Silo 112 uygulanması



12. Eserin restorasyon sonrası
son hali

Silo serisi White Siprit ile çözünen, su itici, reaktif oligomersiloksan esaslıdır. Bağlarının küçük boyutlu olması taş yüzeye en iyi şekilde nüfus etmesini ve işlem yapılan malzemenin su buharı geçirgenliğini mükemmel şekilde koruyarak uzun süre etkili olmasını sağlar. Silo'nun film tabakası oluşturmaması ve renk değiştirmemesi, malzeme seçimindeki önemli faktörlerden biri olmuştur. Havadaki nem ile reaksiyona girerek 3-4 gün içinde su itici özelliğe kavuşmuştur.

Böylelikle yağmur suları heykelin yüzeyinden daha hızlı uzaklaştırılmış olacak ve birikimlerin kalması engellenmiş olacaktır. Yine bu restorasyon kimyasalı özelliği ile denenmiş, kabul görmüş ve bir çok projede kullanılmıştır.

Sonuç

Sanat eserleri bir milletin, toluluğun veya grubun tarihsel aktarımın da çok önemli bir yer tutmaktadır. Sanat eserleri belli bir dönem de yapılmış ve o döneme damgasını vurarak en iyi yapıtları olarak kabul görürler. Sonraki nesillere bu yapıtların aktarılması önemli ve yazılı olmayan belgelerdir. Bu noktada döneme iz bırakan eserlerin zamanın, vandal saldırıların ve ortam koşullarının zarar vermesine izin vermeksizin korumamız gerekmektedir.

Restorasyon ihtiyacı olan eserlerin işin uzmanı kişiler tarafından ele alınması gerekmektedir. Yapılacak bazı yanlış uygulamaların geri dönüşü olmayabilir. Bu durum eserin kaybına bile yol açabilmektedir. Bunun bir çok örneğini restorasyon tarihinde görmekteyiz.

Kaynakça

- ALTHOFER, H. (1980), Program For The Restoration Of Modern Art, In: International Symposium on Conservation of Contemporary Art, Ottawa
- ASHLEY - SMITH, J. (Ed.) (1983), Science For Conservators, Book II: Cleaning, Crafts Council, London
- AUGUSTI, S. (1949), Tecnica E Restauro, Naples
- BALDINI, U. (1978/1981), Teoria Del Restauro E Unità Di Metodologia. Vol. 1/2, Florence
- BRANDI, C. (1977), Teoria Del Restauro, Rome 1963, Pocket edition, Turin
- MAYER, R. (1963), The Artist's Handbook Of Materials And Techniques, New York
- SANAT ÇEVRESİ (1978). „İşte Bu Ben-im!..” Sayı:1, Kasım1978 (SALT ARŞİVİ)
- SALT ONLINE (2018), <https://www.flickr.com/photos/saltonline/14482745040/>, 17.09.2018.

Dişi Anti-Kahraman ve Sanatta Ele Alınışı: Kirke Ve Kalipso Örneği

Dr. Öğr. Üyesi Tuba KORKMAZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özet: Kahraman her zaman el üstünde tutulan ve herkes tarafından onay gören, kabul edilen ve hatta yüceltilen kişidir. Hikayelerde kahraman figürlerinin erkek cinsiyeti ile özdeşleştiği ve genel olarak kadın kahramanın çok az olduğu görülmektedir. Bu çalışmada az sayıdaki dişi anti-kahraman örneklerinden ikisi üzerine araştırma yapılmıştır; Kirke ve Kalipso. Bu iki kadın karakter Homeros'un Odysseia Destanı'ndan günümüze kadar anlatıla gelmiş ve sinemadan heykele sanatın hemen hemen tüm alanlarında da kendini göstermiştir. Plastik sanatlar alanına bakıldığında da bu iki anti-kahramandan etkilenecek onları sanat eserlerine konu etmiş sanatçılar vardır.

Bu çalışma Kalipso ve Kirke üzerinden dişi anti-kahraman kavramını açıklamış ve plastik sanatlardaki betimlemelerini ortaya koymuştur. Toplumsal cinsiyetin sıklıkla tartışıldığı günümüzde, kadın olma halinin anti-kahraman olarak yer bulduğu Kalipso ve Kirke örneği üzerinden sosyolojik ve psikolojik bir alana da kapı aralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Seramik, Sanat, Anti-kahraman, Dişi, Mitoloji

Female Anti-Heroes And Expression In Art: Circe And Calypso Case

Abstract: The hero is the one who has always been on hand and is approved, accepted and even glorified by everyone. In the stories, heroic figures are identified with the male sex and in general there is very little female hero. In this study, two of the few female anti-hero samples were investigated; Calypso and Circe. These two women characters have come up to the present day from Homer's Odysseia Epic to the present. When looking at the plastic arts field, there are artists who are influenced by these two anti-heroic works and have been the subject of art works.

This study explained the concept of female anti-hero over Calypso and Circe and revealed their descriptions in plastic arts. Today, when gender is often discussed, a door is opened to sociological and psychological areas through the example of Calypso and Circe, in which the state of women has become an anti-hero.

Keywords: Ceramic, Art, Anti-hero, Female, Myths

GİRİŞ

İnsanın hikayeler anlatmaya başlamasından bugüne masalların, mitlerin, hikayelerin, destanların kısacası hemen hemen tüm edebi metinlerin ve buna bağlı olarak gelişen sahne sanatlarının kurgusu, temelinde bir kişi üzerine kurulmuştur: bir kahramanın. Kahramanın başarılarını anlatan edebiyatın sözlü ve yazılı örnekleri, plastik sanatlar alanında çalışan ressam ve heykeltıraşlara da ilham olmuş ve kahramanların imgelerini görünür kılmışlardır.

Fakat bazı hikayelerde kahramanın yanında ya da onun yerinde tam aksi özellikleriyle anti-kahramanlar anlatılır. Kötü ya da iyi karakterlerden oldukça farklı olan bu kişiler itibarı olmayan ve başarısız birer kahraman karşıtı figürlerdir.

Bu çalışma anlatılardan ilham alınarak görsel sanatlar alanında betimlenmiş dişi anti-kahramanları araştırmaktadır. Araştırmayı yaparken anti-kahramanın, toplumsal değişimin, buhran ve ahlaki çöküşün temsili olmasının yanı sıra, toplumsal bir ihtiyaca cevap veren bir figür olması da göz önüne alınmıştır. Bu çalışmada, Homeros'un önemli eseri *Odysseia* içinde yer alan dişi anti-kahramanlarından Kirke ve Kalipso figürleri incelenmiş, dişi anti-kahraman imgesinin sanat tarihindeki örneklerine ve güncel betimlemelerine yer verilmiştir.

KAHRAMAN ve ANTİ-KAHRAMAN KİMDİR?

Dişi anti-kahramanın tanımını yapmadan önce karşıtı olan kahraman imgesini tanımlamak faydalı olacaktır. Kahraman sözcüğünün kökeni Latince 'heros' sözcüğünden gelir. Kahraman, erdem sahibi ve kazandığı başarılarla ünlü ve sıradan insanlardan farklı biridir. Yunan mitolojisinde gözlediğimiz kahraman profili sıradan bir insandan daha çok ilahi bir varlık gibi algılanır.

Toplum, kahramanlarına saygı duyar, zaferlerini alkışlar ve örnek alır. Kendisi ölümsüz olmasa da zaman içinde Pollux ve Herkül gibi ölümsüzlük seviyesine ulaşan kahramanlar da mitolojinin konusu kapsamındadır (Gökşenli: Chevalier 1988: 558). Kahraman güçlüdür, herkesi yener, adaletlidir ve başkaları için kendini feda edebilir. Amerikalı mitoloji uzmanı ve yazar Joseph Campbell, *El héroe de las mil caras* (Bin yüzlü kahraman, 2005) adlı kitabında kahramanın savaşçı ve kendi yaşamını riske atan yapısının bir gereklilik olduğuna değinmiştir: Kahraman, kendi kişisel ya da yerel geçmişindeki sınırlamalara karşı savaşıp bunları yenme başarısına ulaşmış kişidir. Böylece genel, geçerli ve normal insan formlarına ulaşmıştır. (Gökşenli, 2017:26) Toplumsal gerçekçiliği savunan edebiyat kuramcıları Lucien Goldmann ve Georg Lukács da aynı Campbell gibi "kişinin kahraman olarak anılması için bir risk alması gerektiğini" savunur. (Gökşenli: Ignacio Ferreras 1973:25)

Kahramanın itibarsızlaştırılmasıyla birlikte bu roman kişileri artık epik öykülerdeki gibi ilahi varlıklar olarak değil, birer "kaybeden" olarak tanımlanırlar ve birer anti-kahramana dönüşürler. (Gökşenli, 2017:26) Kahramanı kahraman yapan çevresine nispetle elde ettiği olumlu yanları ise eğer, etraftaki insanları meziyetlerindeki eksiklerin görünür olması bakımından bir aşağılama da söz konusudur diyebiliriz aslında. Çevresindekiler kahraman kadar adaletli, karakterli, asalet sahibi... kısacası hiçbir kahraman kadar değildir. Onu üstün yapan özellikler sisteme hizmet eden özellikleridir ve özendirilmeye çalışılır. Oysa anti-kahraman zayıf yanlarını da ortaya koymaktan geri durmayan, alkış ve takdir görmediği için yalnız ve zayıf yönleriyle de göz önünde olabilecek kadar kendini bilen biridir. Bu karakterler, ne ahlaki açıdan kusursuz olarak değerlendirilebilir, ne de hayatlarında verdiği kararları geleneksel kahramanlar gibi "onur" ve "iyilik" gibi "büyük değerler" çerçevesinde savunur. (Url-1) İnsanı insan yapan bencilliği, pesimistliği ve özellikle toplum değerlerine üstten bakan haliyle bile hala kahramandır.

Anti-hero, anlam ve işlev bakımından “kahramanlık dışı” niteliklere sahiptir; ancak, teknik anlamda hala baş karakterdir. Hikayesi ayrıntılı olarak anlatılabilir. Ancak, bir başkası hikayesini okumaya veya dinlemeye değer o lup olmadığından emin olmayabilir. (Kadiroğlu, 2012:5)

Kahraman ("Hero")	Anti Kahraman ("Anti-Hero")	Düşman ("Villain")
• İyi için savaşır • Çok katı ahlaki kuralları vardır • Yaptıkları için karşılık beklenmez • Karakter özellikleri bir kahramandan bekleneneği şeklindedir.	• Büyük bir ideal için savaşmaz, kendisi için yaşar. • Katı ahlaki kuralları yoktur • Karakter özellikleri bir kahramandan bekleneneği gibi değildir. • Fakat kötü de değildir. Genellikle o da "büyük düşman"lara karşı savaşır.	• Kötülük ve kişisel çıkar için savaşır • Bilinçli olarak ahlaki kurallara zıt hareket eder. • Karakter özellikleri "kötü" bir karakterden bekleneneği gibidir.

Resim-1: Kahraman-Anti-kahraman-Düşman Özellikleri

Moby Dick'te Kaptan Ahap'tan Raskolnikof'a bir dizi anti-kahraman, kahramanla aynı derecede ünlüdür. (Kuşkonmaz, 2014) Kısacası anti-kahraman da bir kahramandır. Edebiyatta ve sinemada anti-kahraman örnekleri çoktur. (Mario Puzo'nun Baba'sı, Albert Camus'un Yabancı'sındaki Mösyö Mersault, Dövüş Klubü'ndeki Tylor Durden... gibi) ve genellikle cinsiyetleri erkektir. Bu çalışmada pek az olmasına rağmen özellikle dişi anti-kahramanlar tercih edilmiştir. Az olmasının en önemli sebebi dişi figürün ata erkil toplumların hikayelerinde kahramanlığa pek yakıştırılamayan, hikâyeye daha ziyade 'kötü' karakter olarak alınan karakterler olmasıdır. Kadınlara çizgi romanlarda süper kahraman olarak yer alması, tarihlerinde ancak erkekleri taklit ederek mümkün olabildi. (Yalçınkaya, 2016) Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında negatif bir noktada duran dişi anti-kahramanlar daha ziyade mitolojik öykülerde ve günümüz sinemasında yer bulabilmiştir. Kadının kahraman olma fikri bile erkek bakış açısıyla görselleştirilmiş olan sinema örnekleri için Çavuş, bir yazısında kadın kahramanların saçları üzerinden şöyle bir yorumda bulunuyor:

İlk olarak, çizgi romanlar görsellik üzerinde yoğunlaştığı için kusursuzca dalgalanan saçlar aslında iyi bir kompozisyon ögesi olarak görülüyor. Tıpkı Superman'in rüzgârda dalgalanan pelerini gibi. Ancak bu açıklama bile, özellikle çizgi roman kültürünün geçmişten beri 'erkekler için' olduğu algısını değiştiremiyor. Günümüzde bu algı yavaş yavaş kırılmış ve kadınların çizgi roman, fantastik filmler ve oyunlar konusundaki ilgi ve başarısı kabul edilmiş olsa da, sorun tamamen çözülmüş değil. Yine de bu evrenlerin 'gerçek' olmadığını ve bu eşitlikli durumlarında yakın zamanda hızla yok olacağını umut ediyoruz. (Çavuş, 2018)

DIŞI ANTİ-KAHRAMAN ÖRNEĞİ OLARAK KALİPSO ve KİRKE

Homeros'un iki ünlü eserinden biri olan Odysseia, baş karakter Odysseus'un Troya Savaşı bittikten sonra evi Ithake'ye dönüş yolunda yaşadığı maceraları konu alan epik tarzda yazılmış bir romandır. Odysseus, yol boyunca yaşadığı tüm zorluklara rağmen hedefinden kopmadan yıllar süren yolculuğunu tamamlar. Serüvenleri sırasında iki kez -biri Kirke, öteki Kalipso- kadın eline düşer, kurtulamaz onların etkisinden. Bu iki kadın tanrıça tipik Ana

nitelikleri taşır. (Erhat, 1997:168)

Kalipso'nun adı, "gizlemek" anlamına gelen Yunanca "kalyptein" kelimesinden gelir ve insanları hedeflerinden ayıran güçleri sembolize eder. Kalipso, Odysseus'u baştan çıkararak ve Athena araya girene kadar onu karısı Penelope'den yıllarca uzak tutan kişidir. Sonunda gitmesine izin vermek zorunda kalır ve hatta teknesini yapmasına yardım eder.

Yunan mitolojisinde hem olumsuz hem de olumlu çağrışımları vardır. Kapatıcı ve baştan çıkarıcı olarak, Kalipso negatif bir simgedir, ancak kurtarıcı olarak olumlu bir kişidir. Her zaman Odysseus'un karısı Penelope ile karşılaştırılır ve bu nedenle bir sapma ve dikkat dağıtma gücünün temsilidir. (url-2) Kalipso Odysseus'tan olma çocuklarına ve sevgisine rağmen Odysseus'a yolculuğuna devam edebilmesi için gerekli salın yapımında yardım eder, O'nun Penelope'ye ve Ithake'ye varabilmesi için gerekli rüzgârı verir ve O'nu gönderir. Bu gidiş Odysseia da şu şekilde anlatılmaktadır: "Şimdi, Zeus Odysseus'u çok çabuk uzağa göndermeni emrediyor, çünkü kaderi arkadaşlarından uzak ölmek değil, onları tekrar görmek ve yüce evine ve anavatan ülkesine dönmek." (Homeros, V:112) Kalipso, biraz zorunda kalarak da olsa, çok sevdiği, yıllarca birlikte yaşadığı ve çocuklarının babası olan erkeği kendi elleriyle yollayan bir kadın olarak saygınlığı olan bir karakterdir. Kendisine rağmen gerekli olan neyse yapmıştır. Kalipso çok güzel bir kadın olarak anlatılırken, yaşadığı ada adeta cennetin tasviridir. Buna rağmen Odysseus'un adada neden mutsuz olduğu konusunda Jung bile bir açıklama yapmıştır. Kalipso'nun yaşadığı ada Ogygia diğer yerlerin tersine anaerkil bir yaşam sürmektedir. Jung, Odysseus'daki değişimi arketipler ile açıklar.* Odysseus'un içindeki anima ve animus. Yıllarca animus etkisinde yaşayan Odysseus, anima'yı Kalipso ile keşfeder. Yedi yıl sonunda animus'u hatırlar, ayrılma sebebi animus'un adada ortaya çıkması, var olacak bir alan bulamamasıdır. Penelope'ye duyduğu aşk yüzünden değil kendi iç dünyası yüzünden ayrılmak istemiştir. Umberto Eco Efsanevi Yerlerin Tarihi adlı kitabında şöyle der: Pek çok erkek Calypso'nun yaşadığı yer her neresi ise orada onun tatlı tutsaklığında birkaç yıl geçirmeyi hayal etmiştir. (url-3)

Büyücü tanrıça Kirke de tıpkı Kalipso gibi, Odysseus'un serüvenlerinde başlıca rol oynayan kişilerdendir. (Erhat, 1997, s:177) Güneş tanrısı Helios ve okyanus perisi Perse'nin kızıdır. İnsanları kurtlara, aslanlara ve domuzlara dönüştürme gücü vardır. Odysseus, Kirke'nin adası Aeaeyi ziyaret ettiğinde arkadaşlarının bazıları Kirke tarafından domuza dönüştürüldü. (url-4) Ancak Odysseus , O'nu Hermes'in yardımıyla kandırmayı başardı ve bir hayvan olmak yerine bir yıl boyunca O'nun sevgilisi oldu. Çiftin, Agrius , Latinus ve Telegonus adında üç çocuğu oldu. Başka bir hikâyede Telegonos'un Odysseus'u zehirli bir mızrak ile öldürdüğü anlatılır. (url-5)

* Her erkek ve kadında eşit bir biçimde bir Persona Gölge vardır, tek fark eden erkeğin gölgesinin başka bir erkek, kadının gölgesinin de bir başka kadın olmasıdır. Bilinçdışı, bilincin bakış açısını bütünler, bir erkeğin bilinçdışında bütünleyici bir dişi ögeyi, bir kadının bilinçdışı ise bir erkek ögeyi barındırır. Jung Terminolojisinde Dişi olan Anima Erkek Olan Animus'tur. (Ergen, 2010)



Resim-2: Calypso, A. CALMELS, 1853

Homeros'un *Odysssea*'sında, Hesiod'dan *Theogony*'de, Pausanias'dan *Description of Greece*'de, Strabo'dan *Geography*'de ve Diodorus Siculus'dan *The Library of History*'de yer alan Kirke ayrıca Virgil, Cicero, Ovid, Hyginus, Valerius Flaccus, Statius ve Propertius gibi ünlü Romalı yazarlar tarafından da işlendi. Kirke neden bu yazarlar ve diğer yazarlar için bu kadar popüler oldu? Yunan mitolojisindeki birçok karakterden sadece biriydi, ama insanlar onda diğerlerinden daha fazla büyüleyen bir şey gördü. (Klimczak, 2016) Kirke figürü anti-kahraman tanımına tam olarak uymaktadır. Eski Yunanistan'daki ahlak kurallarını yıkmış, bunların hiçbirini üzerinde taşımamıştır. Buna rağmen Homeros O'nu antik mitolojideki en çekici kadınlardan biri olarak tasvir etmiştir. Cemil Meriç'de *Bu Ülke* kitabında Kirke'den bahseder. Meriç'in tasviri şu şekildedir:

Güzel Sirse bir adada oturmuş ne ada ne ada. Sirse'nin bir sarayı varmış mermerden ne saray ne saray. Sirse gergef işler, şarkı söylemiş. Nağmeler uçarmış pencerelerden kelekler gibi. Sirse'nin bekçisi canavarlarmış, munis, uysal, dost canavarlar. Adaya ayak ba-ısanlar kumsala akseden sesiyle büyülenirmiş Sirse'nin. Sonra sevimli canavarların kılavuzluk ettiği yoldan saraya varırlarmış. Muhteşem bir sofraya beklermiş onları. Ve sofradan çok daha muhteşem bir ka-ıdın: Sirse. Altın kâselerden içilen şarap aklını başından almış insa-ının. Hatıralar unutulurmuş bir bir. Sirse hem vatan olurmuş hem sevgili. Ama birden sehhar Sirse sopayla dokunurmuş misafirlere ve misafirl-er domuz olurmuş, eşek olurmuş, köstebek olurmuş. Ve hep-si birden ahıra sokulurmuş, Sirse'nin domuz ahırına. Pardon, bu Sirse için bir roman ve birçok şiirler de yazılmış. Ro-man İtalyanca. (Yazarın adı: J.B. Gelli, Floransa 1549). Fransızcaya defalarca çevrilmiş bu roman. Hikâyenin güzel tarafı şu: Ülis çapkını kılıcı çekip Tanrıçayı (zira büyücümüz bir Tanrıçadır) arzularına râm edince, ahmak arkadaşlarını kurtarmak istemiş. Sirse: "Emredersiniz sultanım" demiş. "Yalnız bakalım onlar tekrar insan olmak isteyecek-ler mi?" Ahıra gidilmiş. Ülis birer birer sormuş hayvanlara. Arkadaşla-rından aslan olan, "Alay mı ediyorsun", diye gürlemiş. "Şimdi ben de senin gibi hüküm-darım, hem de senden çok daha güçlü bir hüküm-dar." Kurta yaklaşmış Ülis ve kulağına fısıldamış, "İnsan olmak iste-mez misin?" "Ne münasebet" diye ulumuş kurt. "Onlar benden daha kıyıcı, daha namussuz, üstelik hürriyetleri de yok." Sözün kısası fil-den köstebeğe kadar bütün hayvanlar hakaretle kovmuşlar Ülis'i. (Meriç, 2005)

Orta çağda, Giovanni Boccaccio'nun yarattığı ahlaki hikayelerde Kirke önemli bir sembol oldu. Ayrıca 1595 yılında Georg Rollenhagen tarafından "Kurbağa ve Fareler" (Froschmeulseler) adlı 600 sayfalık anıtsal metinde de yer aldı. 1624'te İspanyol yazar Lope de Vega, onu Yunan efsanesinin başka bir versiyonunu yazdığı La Circe - con otras rimas y prosas adlı metninde de sundu. 19. yüzyıl boyunca mistik ve mitsel konularla ilgili kitaplarda popüler bir motifti. Bugün 1753 yılında adını Kirke'den alan Circaea (Kankurutan) isimli bitki tıp alanında kullanılmaktadır. Ayrıca Venüs çevresinde karanlık ana kemer asteroitine Circe 34 adını veren gökbilimciler içinde oldukça popülerdir. Kirke TV dizilerinden, filmlere, oyunlardan ve fantezi kitaplarına günümüzde halen popüler bir karakter olarak görülmektedir. Hala büyüyle güzelliğine hayran kalan ve ne yapacağını bilemeyen erkekleri korkutuyor. Kirke, kadınlar için kadın gücünün ve erkekler için kibrin sembolüdür ayrıca Yunan mitinden gelen en çekici kadınlardan biridir. (Klimczak, 2016)

Kirke adı çember (circle) kelimesinden gelir, büyü Tanrıçası etrafında bir çember şeklinde sıralanan erkekleri ilahi büyü ile kendine bağlar. Havyana çevirdiği erkeklerin, erkekliklerini de yok etmesi sebebiyle Manuela Dunn Mascetti bu yüzyılda orataya çıkan bir terim olan "femme fatale" tipinin atasının bu arketip olduğunu düşünür. Erkekler için tehlikelidir, cazibesıyla onları etkisi altına alır ve dönüştürür. Dokuma tezgâhında çalışırken şarkı söylemesi de insanî bir özelliktir, çünkü dokuma geleneksel olarak kadınların yaptığı bir iştir. Ama Kirke'nin evcilliği bir başka büyüü gizliyor olabilir, çünkü mitolojide dokuma, dünyanın yaratılışıyla ilgili güçlü bir metafordur. Dünya kaderin ve zamanın ipliklerinden sürekli olarak dokunmaktadır. Bu yüzden Kirke'nin tezgâh başında şarkı söylemesi, yaratıcı gücünün simgesidir. Dokuması işin esasını değiştirmez, ama istediğinde yeniden erkek haline getirmek üzere erkekleri dönüştürür. Yani erkekler özleri değişmeden, yürekleri gerçeğin sınırında öylece kalırlar ve Kirke büyücü-lüğünü bu "ara varoluş"ta gösterir, çünkü o da, ne tümüyle kötü ne de tümüyle iyi olarak dün -yanın kıyısında yaşam aktadır. (Manuela Dunn Mascetti,2000:94)

PLASTİK SANATLARDA KİRKE VE KALİPSO BETİMLEMELERİ

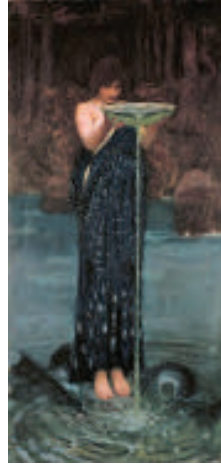
Dişi figürü anti-kahraman olarak ele alan az sayıdaki halk masalı ya da mitolojik öyküler, zamanla yazılı edebiyatta ve günümüzde ise beyaz perdede yer bulmuştur. Bu anlatılardan etkilenen bazı sanatçılar özellikle Yunan mitolojisinde anlatılan figürleri sanatlarına konu olarak almışlardır. Kalipso'yu temsil eden eserler Yunanlılar arasında çok sık değilse, diğer yandan 17. ve 18. yüzyılın sanatçıları ona daha fazla ilgi gösterdi. (url-6) Hikâye ressamların hep ilgisini çekmiştir.

1800lerin sonlarında yaşamış olan İngiliz ressam John William Waterhouse mitoloji ve edebiyattan uyarlanan kadın resimleri ile ünlüdür. Özellikle Roma mitolojisi ve Keats, Tennyson gibi klasik İngiliz şairleri olmak üzere klasik mitoloji, tarih ve edebiyat konuları üzerine yaptığı 200'den fazla tablosu bulunmaktadır. Öldüren cazibeleriyle erkekleri kurban durumuna düşüren güzel kadınlar eserlerinde yer alan önemli öğedir. (url-7) Bu konular üzerine çalışırken elbette Kirke gibi bir anti-kahramanı da pas geçmez. Yaptığı iki önemli eserinde Kirke'yi betimlemiştir

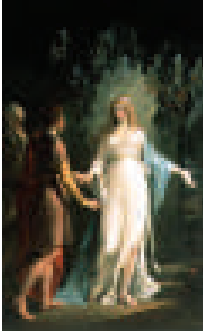
William Hamilton tarafından tuvale aktarılan bir Kalipso tasviri vardır ki kompozisyon üzerinde büyük açık renk bir leke halinde göz kamaştırıcı bir edayla duran figür bizi cezbeder. Resmin hikayesi şöyledir: Odysseus'un oğlu Telemachus ve Odysseus'un uzun süredir arkadaşı olan Mentor, yirmi yıl boyunca kayıp olduktan sonra Odysseus'un nerede olduğunu öğrenmek için bir yolculuğa çıkar. Kalipso'nun adasına giderler. Telemachus ve Mentor gittiğinde Calypso hala sevgili Odysseus'un kaybına yas tutmaktadır. Odysseus ve Telemachus arasındaki benzerliği hemen anlar ve kahramanın oğlu olduğunu bilir. Kim olduğunu bilmiyormuş gibi yapar ve kimsenin adasına giremeyeceğini söyler. Telemachus, babasının kim olduğunu söyler ve merhametini ister. Calypso gençlerden çok etkilenir. Babası Odysseus'un aslında adasında olduğunu açıklar. Hamilton'un resminde klasik beyaz elbisesinde güçlü ve baştan çıkarıcı bir görünümde olan Calypso adeta bir heykel gibi sağlam bir duruş sergilemiştir. (url-8)



Resim-3: Kirke Odysseus'a kabı uzatırken
J. W. Waterhouse



Resim-4: Circes Invidiosa
J. W. Waterhouse



Resim-5: (Sol) Kalipso, Grotto'da Telemachus ve Mentor'u kabul ediyor, William Hamilton, 1791, tuval üzerine yağlıboya



Resim-6: (Sağ) Odysseus ve Kalipso, Jan Brueghel the Elder, 1616, tuval üzerine yağlıboya

Flaman ressam Jan Brueghel the Elder da Kalipso'nun hikayesinden etkilenerek O'nu tuvaline aktarmıştır. Brueghel, tarihi sahneler, natürmortlar, alegorik ve mitolojik sahneler, manzaralar ve doğa gibi birçok farklı tarzda çalışan sanatçı, Odysseus ve Kalipso resminde ikiliyi bir aşk içinde resmetmiştir. Resmin büyük kısmında doğal ortamın adeta bir cennet tasviri içinde aktarılmış olması Kalipso'nun yaşadığı ortamın zihnimizde canlanması adına önemli bir veridir.



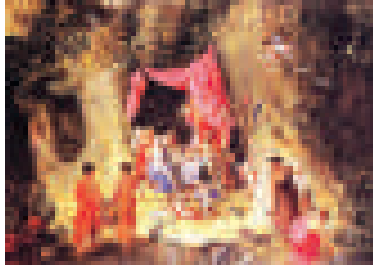
Resim-7 ve 8: Odysseus ve Calypso Serisinden, Gérard de Lairese

17. yüzyıl ressamlarından Gérard de Lairese de Kalipso'yu resmeden sanatçılardan biridir. Dönemin zenginlerinden biri olan King-Stadholder Willem III, Soestdijk av kulübesinde yatak odası için Gérard de Lairese mitolojik aşk hikayelerinden resimler yapması için siparişler verdi ve bu siparişlerin sonucunda Odysseus ve Calypso resim grubu ortaya çıktı.

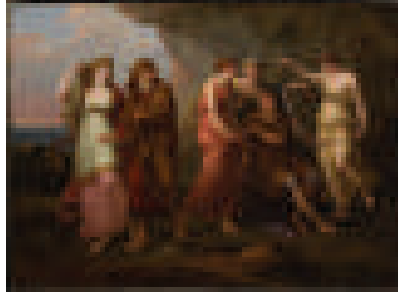
Joos de Momper'in resmettiği bu mitolojik sahnede, canavar ve kuş düzenlemesi, Flaman kabine resminin geleneğine göre Dört Elementi tasvir eder. Resim, üç ressamın iş birliğinin bir sonucudur: Hendrick van Balen figürleri, Jan Brueghel hayvan figürlerini ve Joos de Momper vahşi ve engebeli dağ manzarasını boyadı. (url-9)

1883 yılında yaptığı mitolojik hikaye temelli resimlerden birinde de Kalipso ve Odysseus'u resmeden Arnold Böcklin İsviçre - Basel doğumludur. Sembolist ressam olarak bilinir. İlk dönem resimlerinde daha çok romantizm etkileri görülür.

Angelica Kauffmann, İsviçre'de doğdu. Kraliyet Akademisi'nin kurucu üyesidir. İtalya ve İngiltere'de ün yaptı. Bu resimler, 1782'de Kauffmann'ın Roma'ya yerleşmesinden kısa bir süre sonra Monsignor Onorato Caetani için hazırlandı. Konular, ilk olarak 1699'da yayınlanan Télémaque'inden alınmıştır. Calypso ile ilgili resimleri de bu seriye dahildir. (url-10)



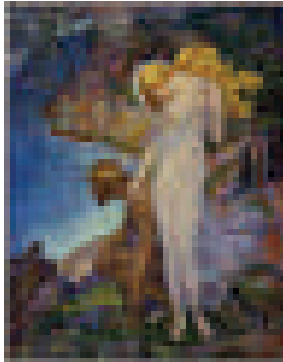
Resim-9: Calypso ve Ulysses Ziyafetleri, Joos de Momper, Hendrick van Balen ve Jan Brueghel, Tuval Üzerine Yağlıboya, 1821



Resim-10: Telemakos ve Kalipso'nun Perileri, Angelica Kauffmann, Tuval üzerine yağlıboya, 82.6 x 112.4 cm, 1782



Resim-11: Odysseus and Calypso, Arnold Böcklin, 1883



Resim-12: Ulysses et Calypso, N.C. Wyeth, 121,9 x 96,5 cm, tuval üzerine yağlıboya, 1929

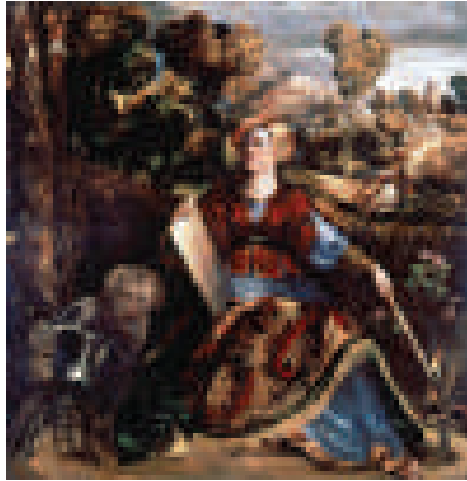
Newell Convers Wyeth, 1882-1945 arası yaşamış ressam Amerikalıdır. Resimlerini romantik ve gerçekçilik arası bir yerde konumlandırabiliriz. Daha çok dergilerde yaptığı illüstrasyonlarla bilinen sanatçı kitap resimleme işiyle de uzun süre meşgul olmuştur. (url-11)



Resim-13: Odysseus ve Kalipso, Max Beckmann, 1943, tuval üzerine yağlıboya

Dışavurumcu Alman ressam Max Beckmann, mitolojik hikayeden etkilenerek Odysseus ve Kalipso'yu birlikte resmeden bir diğer ressamdır.

Dosso Dossi , (asıl adı Giovanni Francesco di Niccolò Luteri veya Giovanni Luteri) yaklaşık 1486 doğumlu olduğu bilinir. İtalyan Rönesans ressamının özel hayatı hakkında çok az şey bilinse de, en bilinen eseri yaklaşık 1530 larda tamamladığı 'Büyücü Kirke' adlı tablosudur. Dosso'nun çalışmalarında, mitolojik öyküler görülebileceği gibi, romantik bir hayal dünyasında düzenlenmiş melankolik figürlere açılan bir kapı da vardır. (url-12)



Resim-14: “Büyücü Kirke”, Dosso Dossi, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 1530

İngiliz Ressam Wright Barker 1864-1941 yılları arasında yaşamıştır. Av köpekleri, atlar ve genellikle hayvan sahibi portrelerinin İngiliz ressamıydı. Hayatının çoğunu, Yorkshire, Ollerton'da geçirdi. Kariyeri boyunca seçkin işçiliğinden dolayı birçok ödül kazandı. Çalışmalarında hayvanların kalbini ve ruhunu yakalar. (url-13) Barker'ın Kirke'yi konu olarak resmine seçmesi hayvanlara hükmeden bir figür olmasından kaynaklanır.



Resim-15: Circe, Wright Barker, 1889, 138x188 cm, Tuval Üzerine Yağlıboya

SONUÇ VE KİŞİSEL YORUMLAR

Bir dişi anti-kahraman formu olarak Kalipso ve Kirke, temsil ettiği arketiplere yaptıkları göndermeler ile özellikle 17. Ve 18. Yüzyıllardan bugüne birçok sanatçının ilgisini çekmiştir. Plastik sanatlarda sıklıkla temsillerini gördüğümüz bu kadınlar, toplumsal sınırlarda betimlenmiş 'kadın' olma halinden, yargılardan ve ahlaki kurallardan bağımsız bir halde inşa ettikleri kendi küçük saraylarında yaşayan, çok güçlü kadın temsilleridir. Bu kadınların anti-kahraman olarak görülmesini sağlayan özelliklerinden bazıları bu gücü tek başına taşıyor olmalarıdır. Kadınların uzunca bir süre tek ve güçlü olmasını kabul etmemiş olan sistem, Penelope gibi eşini yıllarca oturduğu yerden dokumasını yaparak beklemiş kadın profilini örnek göstererek, Kirke ve Kalipso gibi kendi küçük adasını yönetecek güce bir erkek olmadan sahip olan kadın betimlemesini bir anti-kahraman olarak sunmuştur. Odysseus'la olan ilişkileri üzerinden var olmuş gibi görünseler de aslında Odysseus'u salıverme şekillerinden de anladığımız üzere karakterleri bağımsız ve geleneksellikten oldukça uzaktır. Büyücü, cadı gibi tanımlamalarla ataerkil düzende yer bulamayan bu kadınlar ana tanrıça temsillerine yakın özellikler sergilemektedirler.



Resim-16: Tuba Korkmaz, Kalipso, 2018, Serbest Şekillendirilmiş Seramik, 1150 °C

Özellikle edebi metinlerde defalarca hikayesi yazılmış Kirke de Kalipso da plastik sanatlar alanında da çok kere görselleştirilmiştir. Bu temsillerde de güçlü ve güzel kadınlar görmekteyiz. Her bir Kirke ya da Kalipso betimlemesi sanatçının yaşadığı dönemin güzellik anlayışına ve sanat yaklaşımına göre şekillenmiş olsa da ortak bir nokta da birleşir: yalnız, güçlü ve güzel kadınlardır bunlar. Mağrur ifadeli belki biraz üzgün ama Odysseus olmadan da var olmayı başarmış kadın duruşu sergilerler. Yüzyıllardır çok kez sanatçıların ilgisini çekmiş, bundan sonra da çekmeye devam edecek iki kadın anti kahraman olarak Kirke ve Kalipso bize duruşlarıyla çok şey anlatmakta ve öğretmektedirler. Gelecekte de, altında birçok arketip saklayan bu karakterlerin, görsel sanatlarda sanatçıların çalışmalarına konu olması beklenmektedir.



Resim-17: Tuba Korkmaz, Kirke Serisi, 2018, Serbest Şekillendirilmiş Seramik, 1050 °C

2018 yılında hazırlamış olduğum ‘Troya’dan Ithake’ye Yolculuk’ serisinde Odysseus’un yolculuğu boyunca yaşadıklarını aktardığım iki ayrı sergim oldu. Bu sergilerden birincisi ‘Odysseus’un Gemileri’ ve ikincisi olan ‘Karşılaşmalar’ da Kalipso ve Kirke karakterlerini betimledim. Bu betimlemelerde yaptığım okumaların yanı sıra bugüne dek sanatçıların bakış açısını da inceledim. Toplanan tüm veriler eşliğinde seramik malzeme ile şekillendirilen kraliçelerden Kirke tahtına kurulmuş, rahat bir eda ile bedenini sergileyen bir kadın olarak tasvir edildi. Kalipso ise hüzünlü hikayesinin nesnesi küçük bir kayığı elinde tutmaktadır. Heybetli bedenine, tahtına ve tacına rağmen elindeki yürek formuna benzeyen kırmızı kayığıyla oturmuş beklemektedir.

Kişisel yorumlarımda da ortaya koymuş olduğum gibi Kalipso ve Kirke birer dişi anti kahraman olarak geleneksel yapıdaki kadın fikrine zıt bir duruş sergilerler. Bunu etraftaki kadınlara liderlik etme endişesi veya bir ders verme fikriyle değil, varoluşlarının temeli bu olduğu için yaparlar. Zaten tam da bu yüzden birer anti-kahraman olmuşlardır.

KAYNAKLAR

MAKALELER

- Gökşenli, Ebru Yener. ‘16. ve 20. Yüzyıl İspanyol Romanında Anti-Kahramanın Gelişimi’ SEFAD, 2017 (38): 95-110 e-ISSN: 2458-908X
- Kuşkonmaz, Sabri. ‘Kahramanlar anti-kahramanlar ve fasadlar’ Aralık, 2014 06:48 <https://www.birgun.net/haber-detay/kahramanlar-anti-kahramanlar-ve-fasadlar-64558.html> 8
- Karagülle, Emre. ‘Yirminci Yüzyıl Edebiyatından Birkaç Anti-Kahraman’ Kültür Sanat, 12.11.2014. Gazete Bilkent. <http://www.gazetebilkent.com/2014/11/12/yirminci-yuzyil-edebiyatından-birkac-anti-kahraman/>
- Kadiroğlu, Murat. ‘A Genealogy Of Antihero’ Ankara Üniversitesi, Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, cilt:52, Sayı:2 (2012) <http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/700/628>
- Çavuş, Nagehan. ‘Kadın Süper Kahramanlar Neden Saçlarını Toplamıyor?’ 2018. <https://www.webtekno.com/kadin-super-kahramanlar-neden-saclarini-toplamiyor-h44912.html>
- Yalçınkaya, Fisun. ‘Nasil Süper Kadın-Kahraman Olursunuz?’ Artful Living, 2016. <http://www.artfulliving.com.tr/edebiyat/nasil-super-kadin-kahraman-olursunuz-i-5524>
- Klimczak, Natalia. ‘The Spellbinding Story of Circe, Goddess of Magic’, 2016. <https://www.ancient-origins.net/myths-legends-europe/spellbinding-story-circe-goddess-magic-006787>
- Meriç, Cemil. Bu Ülke ‘Kanavice Bölümü’, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005 <http://www.ygslyssistemi.com/bilgi-nedir-ne-demek/secme-yazilar-makaleler/cemil-meric/kanavice/sirse-kimdir-nedir-ne-demek.html>
- Ocak, Eda. Tanrıça Circe ve Akrep Burcu, 2018. <http://www.derki.com/astrolojik/tanrica-circe-ve-akrep-burcu/>

KİTAPLAR-ANSKLOPEDİLER

- Erhat, Azra. Mitoloji Sözlüğü, Remzi Kitabevi, 1997
- Mascetti, Manuela Dunn. Çev: Belkıs Çorakçı, İçimizdeki Tanrıça, 2000, Doğan Kitap

İNTERNET KAYNAKLARI

- URL-1: <http://edebiyat.k12.org.tr/kavramlar/Anti++Kahraman/17>
- URL-2: <https://virtualvictorian.blogspot.com/2012/09/your-favourite-paintings.html>
- URL-3: <https://serkanhizli.wordpress.com/tag/calypso-and-odysseus/>
- URL-4: <https://www.britannica.com/topic/Circe-Greek-mythology>
- URL-5: <https://www.greekmyths-greekmythology.com/calypso-odysseus-greek-myth/>
- URL-5: https://www.greekmythology.com/Other_Gods/Circe/circe.html
- URL-6: <https://www.greekmyths-greekmythology.com/calypso-odysseus-greek-myth/>
- URL-7: https://www.turkcebilgi.com/john_william_waterhouse
- URL-8: https://www.wga.hu/html_m/h/hamiltow/calypso.html
- URL-9: https://www.wga.hu/html_m/b/balen/odysseus.html
- URL-10: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436810>
- URL-11: <https://www.wikiart.org/en/n-c-wyeth>
- URL-12: <https://www.britannica.com/biography/Dosso-Dossi>
- URL-13: <https://www.oilpaintingsgallery.com/gallery/oil-paintings/list-Key-Barker,%20Wright,%20England%201891%20to%201941-Type-Artist.asp>