



Afyon Kocatepe Üniversitesi
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Cilt XIV Sayı 2 Aralık 2012

Afyon Kocatepe University

Journal of Social Sciences

Vol. XIV Issue 2 December 2012

Sahibi / Owner

Afyon Kocatepe Üniversitesi adına Rektör
Prof. Dr. Mustafa SOLAK

Editörler / Editors

Prof. Dr. Selçuk AKÇAY
Doç. Dr. Ahmet Kemal BAYRAM

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Selçuk AKÇAY
Doç. Dr. Ahmet Kemal BAYRAM
Prof. Dr. Kemalettin ÇONKAR
Doç. Dr. Celal DEMİR
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN
Prof. Dr. Ernest-Wolf GAZO
Doç. Dr. Mustafa GÜLER
Prof. Dr. Mehmet KARAKAŞ
Doç. Dr. Şuayip ÖZDEMİR
Prof. Dr. Belkıs ÖZKARA
Prof. Dr. İsa SAĞBAŞ
Prof. Dr. Kasım TURHAN
Doç. Dr. Uğur TÜRKMEN
Doç. Dr. Hilmi UÇAN
Prof. Dr. Hakkı YAZICI

Yardımcı Editörler/ Co-Editors

Arş. Gör. Aslıhan AKKOÇ, Öğr. Grv. Osman METİN

Haberleşme ve Koordinasyon / Contact

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
ANS Yerleşkesi, 03200/AFYONKARAHİSAR

Tel.: 0272 2281255/1226- **Belgegeçer:** 0272 2281288

e-posta: akusbder@aku.edu.tr, **Web:** <http://www.sbd.aku.edu.tr/index.html>

Haziran ve Aralık olmak üzere yılda iki kez yayınlanan AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, alanında uluslararası indeksler tarafından taranan hakemli, disiplinler-arası akademik bir dergidir.

AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, ASOS (Akademia Sosyal Bilimler İndeksi), EBSCO, MLA, ULAKBİM, SocINDEX ve Akademik Dizin tarafından indekslenmektedir.

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Mustafa GÜLER	XVIII. Asrın Sonlarında Mekke ve Medine'deki Su Vakıfları <i>The Water Foundations in Mecca And Madinah at the end of XVIIIth Century</i>	1
Alim YILMAZ	The Private Language Argument and the Social Construction of the Self <i>Özel Dil Argümanı ve Ben'in Sosyal Oluşumu</i>	23
Hilmi UÇAN	Yazı'nın Niteliği ve Yazı Mekânlarının İşlevi <i>State and Characteristics of Writing: Its Spatial Properties</i>	35
Fatma DORE	Devlet'teki Bir Yasağa İtiraz: Iris Murdoch Ve Platon'un Sanatçı Görüşüne İtirazı <i>Countering a Banishment in the Republic: Iris Murdoch and her Disagreement with Plato over his Attitude towards Artists</i>	53
Süheyla Üçışık ERBİLEN Güven ŞAHİN	Tarihi Coğrafya Açısından Kıbrıs'ta Tuz <i>Historical Geography Perspective of Salt in Cyprus</i>	73
Fatma Kafalı YILMAZ Muhammet BAHADIR	Effects of Maritime and Continental Climates on Vegetation and Seasonal Periods: The Case of Northeastern Turkey <i>Denizellik ile Karasallığın Vejetasyon ve Mevsim Süreleri Üzerine Etkileri; Türkiye'nin Kuzeydoğusu Örneği</i>	93

Sebahattin ARIBAŞ Mehmet DEMİR Murat KILINÇ Battal GÖLDAĞ	Hizmet İçi Eğitim Programlarının Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi <i>Evaluation of In-Service Education Programmes According to the View of Teachers Working in Secondary Schools.</i>	109
Ahmet YARAMIŞ	Bahriye Teşkilatında Akım Kalan Bir Islahat Teşebbüsü -1827 Tarihli Tersane-i' Âmire Kânûnnâmesi- <i>A Failed Reform Attempt of Imperial Maritime Organization-The Imperial Naval Arsenal Law of 1827 dated-</i>	127
Gürbüz OCAK Sibel YAZICI Yavuz KISA Leyla DÖNMEZ	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Hikayelerle İşlenen Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi <i>Gifted Students' Attitudes Towards the Teaching of Social Studies Assessment of Processed Stories</i>	147
Nevin AKKAYA Fatma SUSAR KIRMIZI	Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Görüşleri <i>Elementary Teachers' Views on Evaluating Works of Creative Writing</i>	171
Devrim ÖZKAN	Aristokratik Liberalizmde Merkezileşme, Medya ve Özgürlük <i>Centralization, Media, and Liberty in the Aristocratic Liberalism</i>	187

Özlem KOÇYIĞIT	Barok Dönem Flütçüsü Jacques-Martin Hotteterre Üzerine Bir İnceleme <i>A Survey on Baroque Flautist Jacques-Martin Hotteterre</i>	211
Sevgi TAŞ	Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Klasik Batı Müziğine İlişkin Tutumları <i>Classroom Teaching Students' Attitudes towards Classical Music</i>	225
Bülent AKBABA Murat KEÇE Mahmut ERDEM	Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortam Kullanımının Öğrencilerin Zaman-Kronoloji Ve Değişim-Sürekliliği Algılama Becerilerine Etkisi <i>Effect of Using Multi-Media to Students' Time-Chronology Skills and Perception Skills of Students' Change-Continuity</i>	237

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YAYIN ve YAZIM KURALLARI

1. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1999 yılından itibaren “Hakemli Dergi” statüsüne uygun; Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki sayı olarak yayınlanmaktadır. Yayın Kurulu kararıyla konulu Özel Sayı olarak da yayınlanabilmektedir.
2. AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, ağırlıklı olarak Sosyoloji, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe, Coğrafya ve Eğitim Bilimleri alanlarındaki bilimsel yazıları yayınlayan; ayrıca İktisadi ve İdari Bilimler, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler, Hukuk, Sanat Tarihi, Arkeoloji, İletişim Bilimleri, Dil Bilimi ve Güzel Sanatlar alanlarındaki bilimsel çalışmalara da yer veren hakemli bir dergidir.
3. Dergiye yayınlanmak için gönderilen yazılar, iyi tanımlanmış bir sorunsala dayanmalı ve başlıklar bu sorunsalla uyumlu olmalıdır. Yararlanılan kaynaklar, çalışmanın kapsamını yansıtacak zenginlik ve yeterlikte olmalıdır. Çalışmada istatistiksel yöntem ya da yöntemler kullanılıyorsa, bunun gerekçesi belirtilmeli ve uygulama sistematığı en uygun şekilde verilmelidir.
4. Yazım dili Türkçe’dir. Ancak İngilizce yazılmış çalışmalar da yayınlanabilir. Dergiye gönderilen yazıların redaksiyonunu Editör Yardımcıları yapar. Yazım ve noktalamasında TDK İmlâ Kılavuzunun en son baskısı esas alınır. Gönderilen yazılar dil ve anlatım açısından bilimsel ölçülere uygun, açık ve anlaşılır olmalıdır.
5. Yayınlanmak üzere gönderilen yazılar, özet ve kaynakça dâhil 6000 (yaklaşık 20 sayfa) sözcükten fazla olmamalıdır.
6. Dergi Yayın Kurulu, biçim ve alanlar açısından uygun bulunduğu yazıları hakemlere (üç hakeme) gönderir, makaleler üç hakemin en az ikisinin oluruyla yayına kabul edilir. Yayınlanması için düzeltilmesine karar verilen yazıların, yazarları tarafından en geç (posta süresi dahil) 20 gün içerisinde teslim edilmesi gereklidir. Düzeltilmiş metin, gerekli görüldüğü durumlarda, değişiklikleri isteyen hakemlerce tekrar incelenebilir.
7. Hakem oluru alan makaleler, Yayın Kurulu tarafından Derginin konu içeriği esas olmak üzere, hakem raporlarının tamamlanma tarihlerine göre sıraya konarak yayınlanır.
8. Dergide yayınlanan yazıların, telif hakkı dergiye aittir. Sosyal Bilimler Dergisi, telif hakkı karşılığında yazarlarına iki adet dergi gönderir. Yayınlanmış yazının tamamının tekrar yayın hakkı, derginin iznine bağlıdır.
9. Dergimize gönderilen tercüme ve çeviri yazılar için, makale sahibinin yayın izni ve orijinal metin gereklidir. Ayrıca tercüme çalışmaları da telif çalışmaları gibi hakem onayına gönderilir.
10. Dergideki yazıların bilimsel ve idari sorumluluğu yazarına aittir.
11. Dergiye gönderilen yazılar dört nüsha (yazar isimleri bulunan bir ve yazar isimleri bulunmayan üç nüsha) olmalıdır. Ayrıca WINDOWS ortamında ve MS WORD’ün yeni sürümlerinde yazılmalıdır. Yazı içinde kullanılan grafikler WINDOWS ortamında açılacak bir grafik formatında, fotoğraflar da fotoğraf formatında gönderilmelidir. Dergiye gönderilen yazı, şekil ve fotoğrafların dijital kayıtları bir CD ile gönderilmelidir. Orijinal fotoğraflar yüksek kontrastlı ve ser karton olmalıdır. Şekil ve tablolar numaralandırılmalıdır. Şekil adı, şekil altında; tablo adı tablonun üzerinde yer almalıdır.

12. Yazının ilk sayfasında, Türkçe ve İngilizce olmak üzere, en az 100, en fazla 200 kelimeden oluşan özet, Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler (en az 3 en fazla 5 kelime) ve makalenin Türkçe (Türkçe başlık büyük harflerle ve 11 punto olarak yazılmalı) ve hemen altında İngilizce (İngilizce başlık İlk harfleri büyük olmak üzere 11 puntoyla küçük harflerle koyu ve italik yazılmalı) başlığı verilmelidir. Türkçe ve İngilizce özetler, çalışmanın amacını, yöntemini, kapsamını ve temel bulgularını kapsamalıdır.

13. Yazı karakteri Times New Roman, 11 punto, satırlar tek aralıklı, dipnotlar 9 punto ve tek aralıklı yazılmalıdır.

14. Paragraf yazısı, ilk satır 1,25, paragraflar arası önceki 3 nk, sonra 3 nk, iki yana dayalı olmalıdır.

15. Sayfa düzeni normal, sayfa yapısı üstten 5 cm, alttan 5,5 cm, sol 4,5 cm, sağ 4,5 cm, cilt payı 0 olmalıdır.

16. Her başlık kendisinden önce gelen başlıktan 3 karakter içeride olmalıdır.

17. Dergiye gönderilen makalelerin hakemlere ulaştırılabilmesi için makale ile birlikte 3 adet orta boy zarf ve 10 YTL değerinde pul gönderilmelidir.

18. Referans vermede;

a) Göndermeler (referanslar) dipnotlar şeklinde değil, Harvard (Bağlaç) Sistemi olarak adlandırılan ve yazar soyadı (kurum ve rapor adı vs.), tarih ve sayfa numaralarının verildiği sisteme göre yapılmalıdır. *Örnek:* Eğer Başkan Sezer'e ait 1990 yılında yayımlanmış bir kitabın 35. sayfasını makalenizde kullandıysanız, makalenin sonunda kaynağın tam kimliğini vermek şartıyla yazı içerisinde referans şöyle verilmelidir (Sezer, 1990: 35). Eğer gönderme DPT'nin 1994 yılındaki raporunun 48. sayfasına yapılıyor ise şöyle verilmelidir (DPT Raporu, 1994: 48).

b) Yazarlar, konu ile doğrudan ilgili olmayıp makalede yer alması gerektiğine inandığı bilgileri, metin içerisinde ilgili sözcüğün sağ üst köşesine sıra numarası vererek, aynı numara ile **sayfa altına** 9 punto 1 satır aralığı ile dipnot olarak verilmelidir.

c) Tablo, Şekil ve Grafik gibi normal yazı dışındaki göstergelerin çok olması durumunda Tablo, Şekil ve grafik için başlıklar; EK Tablo: 1, EK Grafik: 3 ve EK Şekil: 7 gibi yazılmalı, EKLER, **metin sonunda KAYNAKÇA**'dan sonra verilmelidir. Bu göstergelere metin içerisinde yapılan göndermelerin mutlaka EK Tablo:1, EK Grafik: 3 veya Ek Şekil: 7 şeklinde yapılmalıdır. Tablo, şekil, grafik ve resim için şayet alıntı yapılmışsa, mutlaka kaynak belirtilmelidir.

d) Makalenin sonunda yazar soyadlarına göre alfabetik olarak düzenlenecek **KAYNAKÇA** kısmı bulunmalıdır. Kaynakçada sadece makalede kullanılan eserler yer almalıdır ve kaynakça, metin içerisinde verilen referanslar çerçevesinde aşağıda belirtilen örneklere uygun olarak hazırlanmalıdır.

Örnek Kaynak Gösterme:

Kitaplar

1) Tek yazarlı kitap:

Kaynakçada: TUNA, Korkut. (1987), *Şehirlerin Ortaya Çıkış ve Yaygınlaşması Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme*, 2. Baskı, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Metin içinde: (Tuna, 1987: 40-51)

2)İki yazarlı kitap:

Kaynakçada: SEN, Amartya and FOSTER, James. (1997), *On Economic Inequality*, Oxford: Clarendon Press.

Metin içinde: (Sen ve Foster, 1997: 40)

3)İkiden çok yazarlı kitap:

Kaynakçada: ALBERT, J.; REISS, Jr. ve BORDUA, David J. (1967), “Environment and Organization: A Perspective on the Police”, (Ed.),BORDUA, David J., *The Police: Six Sociological Essays*, London: Jonh Wiley and Sansine.

Metin içinde: (Albert vd., 1967: 89)

4)Derleme kitap:

Kaynakçada: İNALCIK, Halil. (2000), “Tarihsel Bağlamda Sivil Toplum ve Tarikatlar”, (Ed.) E. Fuat Keyman ve A. Yaşar Sarıbay, *Global Yerel Eksende Türkiye*, İstanbul: Alfa Yayınları, ss. 593-616.

Metin içinde: (İnalıcık, 2000, 594)

Kaynakçada: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. and ROBERTSON, R. (Eds.), (1995), *Global Modernities*, London: Sage Publications.

Metin içinde: (Robertson vd., 1995).

Makaleler

1) Tek yazarlı makale

Kaynakçada: OKAY, M. Orhan. (2003) “Modernleşme ve Türk Modernleşmesinin İlk Dönemlerinden İnanç Krizlerinin Edebiyata Yansıması”, *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, Sayı.3, ss.53-64.

Metin içinde: (Okay, 2003: 53-54)

Kaynakçada: COOKE, Philip. (1988), “Modernity, Postmodernity and the City”, *Theory, Culture and Society*, 5/2-3, June, pp. 475-492.

Metin içinde: (Cooke, 1988: 478)

2) İki yazarlı makale

Kaynakçada: GÖLE, Nilüfer and BENDIX, Reinhard. (1997), “Tradition and Modernity Reconsidered”, *Comparitive Studies in Society and History*, IX, no: 3, pp. 2-12.

Metin içinde: (Göle and Bendix, 1997: 5)

3) Aynı yazara ait birden fazla eser

Aynı yazarın aynı yılda yayınlanmış birden fazla eseri makalede kullanılmışsa eserler a,b,c, şeklinde sıralamaya tabi tutulur:

Kaynakçada: BAL, İdris. (2001a), “ABD’nin Orta Asya Politikasına Yön Veren İç ve Dış Dinamikler”, *Stratejik Analiz*, Sayı. 12, ss.59-66.

Metin içinde: (Bal, 2001a: 59)

Kaynakçada: BAL, İdris. (2001b), “Ortadoğu’da İstikrarsızlığa Yol Açan Faktörler ve PKK’nın Katkısı”, *Bilgi Toplum Dergisi*, Sayı.3, ss.195-207.

Metin içinde: (Bal, 2001b: 199)

Çeviri Eserler

Kaynakçada: LEWIS, Bernard. (1991), *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, (Çev.) Metin Kıratlı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Metin içinde: (Lewis, 1991: 120)

Tezler

Kaynakçada: KARAKAŞ, Mehmet. 1997, *Ziya Gökalp ve Yusuf Akçura'nın Türkcülük Görüşlerinin Karşılaştırılması*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Metin içinde: (Karakaş, 1997: 145)

Yazarı belli olmayan resmi, özel yayınlar, raporlar vb.

Kaynakçada: TÜRK OCAKLARI. (1927), *Türk Ocakları Üçüncü Kurultayı Zabıtları*, 1927, İstanbul: Kader Matbaası.

Metin içinde: (Türk Ocakları, 1927: 78)

Kaynakçada: TÜSİAD. (1994), *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji*, İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

Metin içinde: (TÜSİAD, 1994: 81).

İnternet Kaynakları

Kaynakçada: HAZİNE MÜSTEŞARLIĞI. (2000), "Aylık İstatistikler", <http://www.hazine.gov.tr/yayin.htm> (12.04.2004).

Metin içinde: (Hazine Müsteşarlığı, 2000)

Kaynakçada: YILDIRIM, Engin. "İktidar, Üniversite ve Aydınlar" Bilgi: Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, Yıl 2000, ss 1-11, <http://www.bilgi.8k.com/2000/yildirim.pdf> (29.05.2007).

Metin içinde: (Yıldırım, 2000: 2).

Haberleşme ve Koordinasyon

AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ANS Kampusu, 03200 , AFYON

Tel: 0272 2281255 / 1360-1226 Belgegeçer: 0272 2281288

e-posta: akusbder@aku.edu.tr **Web:** [http:// http://www.sbd.aku.edu.tr/index.html](http://http://www.sbd.aku.edu.tr/index.html)

XVIII. ASRIN SONLARINDA MEKKE VE MEDİNE'DEKİ SU VAKIFLARI

*The Water Foundations in Mecca and Madinah at the end of the
XVIIIth Century*

*Mustafa GÜLER**

ÖZET

Osmanlı Devleti, Hicaz'ı ilhak etmesinin ardından Kanuni döneminde Mekke ve Medine'nin su ihtiyacının kesintisiz ve rahat karşılanması için büyük yatırımlar yapmıştır. Özellikle 1530 ve 1570 tarihinde Kanuni Sultan Süleyman ve kızı Mihrimah Sultan'ın Ayn-i Zübeyde için harcamış oldukları paralar, Mekke'nin en önemli su kaynağının uzun yıllar ayakta kalmasını sağlamıştır. Aynı şekilde Zemzem Kuyusu ve Medine'deki Ayn-i Zerka için büyük paralar harcanarak gerek tabii şartlar, gerek beklenmeyen etkiler, gerekse yenilemeler nedeniyle lazım gelen tamiratları zaman geçirmeden ve büyük bir hassasiyetle ifa edilmiştir. İki ana su kaynağının temel hizmetleri genelde devlet tarafından yerine getirilmiştir. Hac yolunda verilen su hizmetlerinin finansmanı ile mukaddes beldelerde çeşme, su dağıtılması, kuyulardan su çekilmesi vb. işler ise vakıflar eliyle yürütülmüştür. Sokullu Mehmed Paşa'dan başlayarak son döneme kadar bu maksatla onlarca vakıf kurulmuştur. Bunlardan bazıları şunlardır:

1-Mekke ve Medine'de değişik yerlerde inşa edilen çeşmeler ve vakıfları,

2-Hatice Turhan Sultan'ın Hacılar ve Haremeyn'in su ihtiyaçlarının giderilmesi için 7.800 kuruş vakfetmesi,

3-Lala Mustafa Paşa'nın Medine-i Münevvere'de bir sebil ve su havuzu inşa edilmesi maksadıyla yaptığı vakıf,

4-Kemankeş Mustafa Paşa'nın Mekke'de yeni bir suyolu inşası ve Medine'de ise 'Âyn-ı Zerkâ suyolunun takip edilip meydana gelebilecek aksaklıkların anında tâmir edilmesi gayesiyle yaptığı vakıflar.

Çalışmamızda ağırlıklı olarak XIII. hicri yılın başlarında, diğer bir ifade ile miladi olarak XVIII. yüzyılın sonlarında Mekke ve Medine'nin temel su kaynakları için yapılan tamir ve bakım faaliyetleri ile yerli halk ve hacılara su temin etme gayesi ile kurulmuş vakıflar ele alınacaktır.

* Doç. Dr., Afyonkocatepe üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü
mustafaguler4308@gmail.com Afyonkarahisar/Türkiye

Anahtar Kelimeler: Mekke, Medine, Âyn-ı Zübeyde, Âyn-ı Zerka, Su vakıfları, XVIII. Asır.

ABSTRACT

Ottoman Empire, after the annexation of Hejaz, during the period of the first Suleyman, has made huge investments in order to provide the uninterrupted and fluid water needs of both cities. Especially in 1530 and 1570, spending large amounts of money by Suleyman the Magnificent and his daughter Mihrimah Sultan for the Ayn-i Zubeydah led to maintain for many years as the most important water source of Macca. In a similar vein, immediate repairs were made tenderly and precisely resulting from natural conditions, unexpected events and renewal needs while spending large amount of money for Zamzam Well and Ayn-i Zubayda in Madinah, In general, the basic needs of two primary water sources were provided by the state. Financing water services for the route of pilgrimage and works such as fountain, water distribution, water withdrawal from wells in Holy Cities were performed by the foundations. Starting from Sokullu Mehmed Pasha to current times dozens of foundations for this purpose have been established. Some of them are as follows:

Fountains and foundations were built in various places in Mecca and Medinah,

The consecration of Hatice Turhan Sultan's 7800 ghrush for providing the needs of Hacilar and Haremeyn.

The foundation of Lala Mustafa Pasha in order to build fountains and water pools in Madinah.

The construction of a new waterway in Mecca and establishment of foundations in Medina due to repair possible hitches immediately through following the path of the 'Ayn-ı Zerka waterway by Kemankesh Mustafa Pasha

In our study, primarily, at the beginning of XIIIth of Hijri year, in other words, in terms of Gregorian calendar, at the end of the XVIIth century, the repair and maintenance activities for basic water resources in Mecca and Medina and established foundations with the aim of providing water services to the pilgrims and local folk will be discussed.

Key Words: Mecca, Madinah, Ayn-ı Zubeydah, Ayn-ı Zerka, water foundations, Century of XVIII th

GİRİŞ: Mekke ve Medine'nin Su İhtiyacı ve Bunun İçin Yapılan İşler

Malum olduğu üzere Mekke ve Medine şehirleri başta Hac menâsikinin buralarda eda edilmesi ve imkân bulan Müslümanların sair zamanlarda bu beldelere akın etmesi nedeniyle her yıl binlerce insanın ziyaretine sahne olmaktadır. Bu hal Mekke için Hz. İbrahim döneminde başlamış ve günümüze kadar devam etmiştir. Medine ise ziyaret edilmeye Hz. Muhammed(SAV) döneminden itibaren başlamıştır. Ziyaretlerin artması haliyle her iki şehirde de hem yiyecek hem de su temini meselesini gündeme getirmiştir. Özellikle Mekke'nin su kaynakları taşıdığı mukaddes değere paralel olarak bütün ziyaretçilerin ihtiyacını karşılamak bir tarafa, devamlı yaşayanlarınkini bile karşılamaktan uzak olduğundan, her dönemde sıkıntıların yaşanması kaçınılmaz olmuştur. Bu maksatla İslam'ın yayılmaya başladığı Hulefâ-i Raşidin döneminden itibaren kalıcı çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Mekke'ye su temini hususunda en ciddi adım Halife Harun Reşid döneminde atılmış ve Arafat suları olarak bilenen su kaynakları Halife'nin eşi Zübeyde Hatun'un zamanın parası ile 1.700.000 altın sarf ederek Mekke yakınlarına ulaştırılması ile atılmıştır (İbn Hallikân, 1980: 189; Eyyüb Sabri Paşa I, 1884: 731; Bilge, 1991:270-280). Sonraki dönemlerde bu kaynak için devamlı çalışmalar yapılmış ve şehre kesintisiz akması sağlanmıştır.

Medine ise tabii su kaynakları bakımından Mekke'ye göre daha rahat bir konumdadır. Müslümanların sayısının artması ve şehrin hem ikamet hem de ziyaret için gelenlerle dolması nedeniyle mevcut sular yetmediğinden yeni kaynaklar bulunması gerekiyordu. Bu maksatla Emeviler döneminden itibaren şehrin yakın bölgelerinde bulunan sular Ayn-i Zerka adıyla birleştirilerek, şehre getirilmiş, bu sular çeşmeler, sebiller ve su tesisleri yoluyla şehre dağıtılmıştır.

Osmanlı Devleti'nin bölgeyi ilhak etmesinin ardından hem mukaddes şehirlerde hem de hac yollarında sağlanan güvenlik ve idari nizam sayesinde Hacıların sayısında gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Buna paralel olarak özellikle Kanuni Sultan Süleyman döneminde hem Ayn-i Zerka hem de Mekke Suları için büyük yatırımlar yapılmıştır(Güler, 2011, 79-83). XVI. yüzyıldan itibaren kutsal şehirlerin yerel idarecileri ile merkezi hükümet daimi ve muvakkat ihtiyaçların karşılanmasına büyük ehemmiyet vermiştir. Hatta merkezi hazinenin sıkıntıya girdiği hallerde ihtiyaçların ertelenmesi veya iptali düşünülmemiş, Mısır ve Şam gibi eyaletlerin gelirlerinden mahsuplar yapılmıştır. Tersine olduğu hallerde yani Mısır ve Şam'ın mutad Haremeyn tahsislerini gönderemedikleri durumlarda, bu defa merkezi hazineden para ayrılmış ve yapılması lüzum eden işler ifa edilmiştir.

Osmanlı döneminde su hizmetleri hususunda getirilen en önemli farklılık özellikle Medine'de çeşme ve sebiller inşâ edilmesidir. Böylece

Anadolu ve Ortaasya'da Türklerin geleneği olan şehir çeşmeleri, İslâm'ın neşet ettiği topraklarda da kendini göstermeye başlamıştır¹.

Osmanlı Devleti, bölgeyi ilhakından itibaren su işleri ile alakalı olarak şöyle bir yol takip etmiştir: Büyük su kaynakların bakım ve onarımı ile yetmediği takdirde yeni kaynakların bulunması işlerinin devlet bizzat kendi uhdesine almıştır. Mekke veya Medine'de sebiller inşa etmek, geçici olarak su kapları bulundurmak ve hacılara su dağıtma gibi daha küçük çaplı hizmetleri ise daha çok vakıflar marifetiyle yürütülmüştür. XVI. yüzyılda böyle teşkilatlanan işler devletin son dönemine kadar aynı şeklide sürmüştür.

Bu çalışmada ele alacağımız zaman dilimi olan XVIII. asrın sonlarında çokça karşılaşılan tabii afetlere ilaveten artan Vehhabi tehlikesi her bakımdan mukaddes beldelerdeki Osmanlı Devlet politikasını zora sokmuştur. Buna bir de 1799 tarihinde Mekke ve Medine'nin aynı ve nakdi ihtiyaçlarının büyük bölümünün karşılandığı Mısır'ın Napolyon tarafından işgal edilmesi ve Mekke Şerifi Galib'in Napolyon'a meyletmesi eklenince mesele iyice çetrefilleşmiştir. Dahası Napolyon'un Mısır'ı işgalini tamamladıktan sonra hâkimiyetini Suriye'ye yayma teşebbüsü, Mekke ve Medine'nin merkezle olan irtibatının kopması, hatta hacın ifa edilememesi tehlikesini meydana getirebilirdi. İbn Suud ile Şerif Galib mücadelesi ise haliyle her iki şehrin uzaklardan gelen su şebekesinin tarumar olması ve gerekli bakımın yapılamamasını tevliid ediyordu. Saydığımız hususlar dikkate alındığında çalışmamız bu dönemde mukaddes şehirlerin susuz kalmaması için yapılanları ortaya koyması bakımından önemlidir. Genel izahtan sonra meselenin detayına geçebiliriz:

1-Mekke'de Aynı Zübeyde ve Zemzem için Yapılan Bakım Tamir ve İnşa Çalışmaları

Bilindiği üzere Mekke ve çevresi yüksek tepeler arasında bulunan vadilerden oluşmaktaydı. Bu coğrafi özellik fazla yağmur yağması hallerinde Kâbe'nin bulunduğu şehir merkezi ile birlikte birçok yerin su baskınına maruz kalması gibi kötü sonuçlar meydana getiriyordu. Bu sellerde Kâbe dâhil olmak üzere yerleşim yerlerinin büyük çoğunluğu ve şehre su temin eden şebeke ve kanallar da tahrip oluyor, hatta kullanılmaz hale gelebiliyordu. Özellikle çok uzaklardan gelen Ayn-i Zübeyde'nin hem şehir dışındaki ulaşım kanalları hem de şehir içindeki şebekesi harap oluyordu.

¹ Örneğin 988/1580 tarihinde Mekke'ye bir çeşme yapılmış ve çeşmenin üstüne de medrese inşa edilmiştir. Bu çeşmenin sakasının günlük yevmiyesi ise beş akçe olarak tespit edilmiştir. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Mühimme Defterleri (A. DVN. MHM), Defter Nu: 43/s. 533.

Nitekim 8 Şaban 1208/11 Mart 1794 tarihinde Mekke'de büyük yıkıma sebep olan bir sel felaketi yaşandı. Bu sel şehir merkezinin yanı sıra özellikle Arafat bölgesinde etkili olmuş ve tabiatıyla Ayn-i Zübeyde'nin suyolunu kullanılmaz hale getirmişti. Suyolunun kullanılmaz hale gelmesi kutsal şehre dışarıdan ulaşan suların tamamen kesilmesi anlamına geliyordu(C.BLD, 879). Suların kesilmesi demek şehrin meskûnları yanında sayıları günümüzdeki kadar olmasa da umre için gelenlerin hemen karşılaşacakları en temel sıkıntı demektir. Mevcut hale bir de yaklaşan Hac mevsimi telaşı eklenince Mekke şerifi acilen bir keşif yaptırmış ve isteklerini belirten bir arizayı İstanbul'a göndermişti. Mekke Şerifi tarafından yapılan ilk keşfe göre suyolunun tamiri için gereken toplam masrafın 3 yük ve 48703 kuruş olacağı yazılmıştı(HAT, 10717).

Tahririn İstanbul'a ulaşması üzerine yöneticiler ilk etapta Şerif tarafından yazılan meblağın gerçeği yansıtmadığı düşüncesi ile dönemin Cidde valisi Koca Yusuf Paşa(vefatı 1215/1800)'ya bir ferman irad edilerek mezkûr tahribatı yerinde görmesi ve yapılacakları çıkarıp tahmini masrafı bildirmesi istenmişti. İlave olarak bu iş için hali hazırda Mekke'de bulunan Mehmed Ağa'dan da istifade etmesi istenmişti. Emri alan Yusuf Paşa, Mehmed Ağa'nın da yardımı ile yaptığı keşif sonucunda tamir için gereken masrafın 85.000 kuruş olduğu tespit edilmişti. Bu durumda ilk olarak Şerif tarafından istenen meblağın onların Dersaadet'ten fazla para almak için masrafları abartmasından kaynaklandığı görülmüştü.

Yusuf Paşa tarafından yapılan keşfin detayında Mekke'den bir saat mesafeye kadar olan bölgelerdeki suyolunun bozulduğu, aynı zamanda Şam ve Mısır birkelerinin(havuz) duvarları ile Mekke'ye hizmet veren diğer bazı birkelerin de zarar gördüğü tespit edilmişti.

Yapılan tatmin edici tespit çalışmalarının ardından İstanbul yönetimi tamir için hızlı adımlar atmış, hatta keşfin sonucunu beklemeden hemen yapılması gereken işler için merkezi hazineden 25000 kuruş gönderilmesi bizzat Sultan tarafından ferman olunmuştur. Fermanın devamında istenen meblağın geri kalanının Mısır hazinesinden karşılanması beyan edilmiştir(HAT, 10717).

Bu tartışmalar sonucunda en azından suyun şehre ulaşması için gereken acil işlerin yapılması maksadıyla 25000 kuruş tahsis edilmiş ve zaman geçirilmeden Yusuf Paşa eliyle Mekke'ye getirilmiştir. Bu para ile kanaatimizce su Ramazan ayında şehre akmaya başlamıştır. Yeterli paranın temin edilmesi ile birlikte kapsamlı tamirat da başlamış neticede su eskiye nispetle daha da fazlalaştırılarak şehrin gerekli yerlere akıtılmıştır.

Hacca her sene gelenlerin sayılarının artması ve farklı ihtiyaçların belirmesi nedeniyle ana su kaynaklarının tamiri ve yeniden yapılması esnasında gerek tamiri yapmak üzere atanan bina eminleri gerekse yerel yöneticiler yeni açılacak kuyular da ararlardı. Arama sonucunda yeni kaynaklar buldukları takdirde bunları Ayn-i Zübeyde'ye kanallarına

ekleyerek suyu fazlalaştırırlardı. Örneğin 1207/1793 yılında Şeyh Mahmud diye tabir edilen mahal çevresinde yapılan kazılarda açılan kuyulardan dördünde iyi suya rastlanmış ve zaman geçirilmeden Ayn-i Zübeyde'ye eklenmiştir (C.BLD, 4804).

Yukarıda ifa edilen büyük tamire rağmen bölgenin iklim ve coğrafya özellikleri nedeniyle tesislerin tabii yıpranma süreci daha hızlı gerçekleşiyordu. Suyolları için bilinen bu olumsuzluk haline bir de özellikle 1795 yılı sonrasında artan Vehhabilerin Hicaz'a tasallutları eklenince Mekke'nin en önemli su kaynağı çok geçmeden bir kez daha harab vaziyete düştü. Gerekli tetkikler yapıldıktan sonra, esaslı bir tamire ihtiyaç duyduğu görüldü ve bunun için Trablusîzade İsmail Efendi bina emini olarak tayin edildi. Yapılan tetkiklerde su yolu ve lağımın temizlenmesi aynı zamanda Bab-i Mısır civarında yıkılan yerlerin tamiri için 31000 kuruşa ihtiyaç olduğu tespit edildi. Ne var ki taşranın birçok yerinden gelen bu gibi taleplere merkezi hazinenin cevap verme imkânı yoktu. Çok önem verilen su yolunun tamiri için de o dönemde sıkça müracaat edilen bir yol kullanılarak 31000 kuruşun daha evvel Medine'de vefat eden Şeyhü'l-harem İdris Ağa'nın muhallefâtından karşılanması istendi (HAT, 4657).

İlk bakışta para meselesi biraz yokuşa sürülmüş gibi gözükse de İsmail Ağa'nın bir sonraki tahririnde bahse konu talebinden gerekli meblağın tamamın veya büyük bir bölümünün karşıladığı neticesine varıyoruz. O ön hazırlıkları bitirdikten sonra İstanbul'dan iki adet lağımçı, iki adet su yolcu ve iki adet taşçı gönderilmesini istemiştir. Takriri verilen cevapta talep edilen ustaların su yolunun tamiri için elzem olduğu ancak bunların Mısırdan bulunup gönderilmesinin daha münasip olacağı vurgulanmıştır (HAT, 4657). Bir süre sonra ustalar Mekke'ye ulaşmış olmalı ki İsmail Ağa tamirin hızla yapılması ve yerinde takip edilebilmesi maksadıyla kendisiyle beraber çalışanların da ikamet etmeleri maksadıyla su yolunun kenarına çadırlar kurdurmuştur (HAT, 4657). Bu tamiratın bitirilmesinin ardından su yolu eskisinden daha fazla su taşıyacak hale gelmiştir.

Mezkûr tamirin bitirilmesinden sonra devlet Ayn-ı Zübeyde ve Mekke'nin diğer su kaynakları ile Medine suları için bir adım daha atarak buralar için yıllık tahsisat ayırma yolunu seçmiştir. Alınan karar gereğince 1213/1798 yılından itibaren Haremeyn Hazinesinden yani Haremeyn vakıflarının masraf fazlalarından Mekke için Şerife yıllık 3000 altın kuruş gönderilmesi mutad hale gelmiştir². Bu tarihten itibaren Ayn-i Zübeyde ve diğer su kaynakların tamiri umumiyetle bu paradan karşılanmış olmalı ki, bahsimize konu olan tarihlerde yeni bir yazışmaya rastlanmamıştır.

² Konu ile alakalı olarak bkz. 1213 yılı için Hat 40, 1215 için HAT 77, 1218 için HAT, 65, 1219 için HAT 39.

2- Ayn-i Zübeyde ve Zemzem Vakıfları

Yukarıda da ifade ettiğimiz üzere, Mekke ve Medine'de bulunan temel su kaynaklarının bakım ve onarımı büyük paralar gerektirdiğinden bu kalemlere dair hizmetlerin finansmanı daha çok devlet merkezi tarafından karşılanmıştır. Bu bakımdan bahsimize konu olan dönemde faal vakıfların daha çok su dağıtımı ve Harem-i Şerifte bulunanların su ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olduğu müşahede edilmektedir.

Gerek Osmanlıdan önce gerekse Osmanlı döneminde su için çok sayıda vakıf kurulmuştur. Bu vakıfların bir kısmı çeşitli olumsuz nedenlere müstenit zamanla son bulmuş, bir kısmı ise varlığını çalıştığımız döneme kadar sürdürmüştür. Bu vakıfların gelirlerinden elde edilen paralar mütevellileri eliyle her yıl Darussaade ağaları nezaretindeki Haremeyn Evkafı hazinesi ulaştırılmıştır. Toplanan bu paralar zamanı geldiğinde Surre Alayı ile Mekke ve Medine'ye gönderilmiştir. Gönderilen meblağların nereden elde edildiği ve nereye sarf edileceği "Surre Defterlerine" ayrıntılı olarak kaydedilmiştir. Biz de anılan vakıfların tahsislerini Başbakanlık Osmanlı Arşivi Surre defteri katalogları içinde yer alan 1214/1799-1800 tarihli surre defterlerinden teferruatlı olarak takip edebiliyoruz³.

Anılan defterlerin incelenmesi sonucunda tespit ettiğimiz Mekke'deki su vakıflarını şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

1-Zemzem görevlileri için yapılan vakıflar:

Bugün görme imkânı bulamadığımız Zemzem kuyusu bahsimize konu olan zaman diliminde otantik hali ile Kâbe'nin hemen yanında ve açıkta yer alıyordu. Bundan dolayı kuyunun her an bakım ve temizliğini yapmak kadar, suyun çıkarılıp hacılara temiz bir şekilde dağıtmak da önem arz ediyordu. Bu öneme paralel olarak da bu maksada müteveccih yapılan vakıfların neredeyse tamamı bizzat Sultanların adını taşımaktadır. Bahsimize konu olan vakıflardan tarih sırasına göre en eskisi Sultan III. Ahmed'e aittir. O, Zemzem'e hizmet eden görevlilerinden 10 kişiye hizmetlerinin mukabili olarak yıllık üçer altın tayin etmiştir(EV. HMK. SR., 3063, vr. 41b-42a).

III. Ahmed'den sonra tahta geçen Sultan I. Mahmud aynı masatla gelir kaynakları Mısırda bulunan vakfından Zemzem hizmetçilerine 30 eşrefi altın tayin etmiştir(EV. HMK. SR. 3072, vr.3a).

Sultan I. Mahmud'un 4. Kadını⁴ vakfından zemzemin bakımı ve onarımı ileri için tayin edilen zemzem şeyhine 10 altın tahsis etmiştir(EV. HMK. SR. 3083, vr5a).

³ Bu defterlerin başlangıç numarası 3062, bitiş numarası ise 3091 dir.

⁴ Bu kadının adını tam olarak tespit ne yazık ki şimdilik mümkün değildir. Çünkü Hatice, Raziye Aşe kadınlardan biri olması muhtemeldir.

Sultan I. Abdülhamid de aynı maksatla Zemzem kuyusunun hizmetçilerine 150 altın tayin etmiştir (EV. HMK. SR. 3074, vr.2b). Bu konuya dair son örneğimiz ise Sultan III. Mustafa'nın vakfından Zemzem hademelerine 30 kuruş tahsis etmesidir (EV. HMK. SR. 3076, vr.15a):

2-Kâbe ve çevresinde Hacılara Zemzem dağıtmak için kurulan vakıflar:

Günümüzde Mescid-i Haram'da bulunan Zemzem damacanelerinin benzeri diyebileceğimiz Zevrak vakıfları ele aldığımız dönemde dikkatimizi çeken hususlardan biridir. Dönem şartları dikkate alındığında oldukça ileri düzeyde bir hizmet düşüncesi olan bu uygulamaya dair Mekke'deki tek örneğimiz Osmanlı Devletinin hayırseverliği kadar mütevazılığı ile de önde gelen Valide Sultanlarından Saliha Sultan'a aittir. Sultan I. Mahmud'un annesi ve ikinci Mustafa'nın eşi olan Saliha Sultan İstanbul Silivri Kapıda inşa ettirdiği meşhur çeşmesi için tesis ettiği vakfından Mekke'de hacılara dağıtılmak üzere 10 zevrak alınmasını ve bunların Harem-i Şerifin münasip yerlerine konularak hacılara su temin edilmesini istemiştir. Valide Sultan su dağıtma işinin belli bir düzende devam etmesi maksadıyla bir Zevrak Nazırı tayin etmiştir. Hizmetleri karşılığı Nazıra yıllık 2 altın ve su dağıtacak her kişiye 3 altın tahsis etmiş olup bu şekilde yıllık tayine toplam 32 altına ulaşmıştır (EV. HMK. SR. 3083, vr.4b).

3- Hususi maksatlarla tesis edilen vakıflar:

Su dağıtımı ve zemzem hizmetleri haricine dikkatimizi çeken iki vakıf türünden birincisi Sultan Ahmed'in Beytullah'ın her yıkanması ameliyesi sırasında Zemzem getiren 10 sakaya 30 kuruş tahsis etmişidir (EV. HMK. SR. 3063, vr. 41b-42a). Bu vakıftan Kâbe-i Muazzama'nın ve çevresinin belli aralıklarla yıkandığı ve bu yıkama için uzaktan su taşındığı neticesine varıyoruz.

İkincisi ise Sultan I. Abdülhamid'in Mekke'deki su tesislerine dair tahsisidir. O Ayn-i Zübeyde suyolunun mimarına günlük 2 kuruş tahsis edip her gün atına binerek suyoluna gözetlemesine ve gerekli olan yerleri onarmasını yapamadığı hususla için de idarecilerle irtibat kurarak nezaret etmesini istemiştir. Bu şahsın yıllık tahsisi 720 kuruş toplam altındır (EV. HMK. SR. 3074, vr. 6a).

Netice olarak zemzem kuyusu ve diğer su hizmetleri için dokuz ayrı vakıf tesis edildiğini ve bu vakıflardan yıllık toplam 1062 altın toplanıp Mekke'ye ulaştırıldığını görüyoruz. Bu rakam aynı yılda Mekke'ye gönderilen ana surre miktarı olan 14895 kuruşun yaklaşık %14 üne tekabül etmektedir. Bir başka ifade ile merkezi hazinenin tahsisleri dışında İstanbul'dan sultan adına gönderilen sürenin yaklaşık 1/6 kadarı su hizmetlerine ayrılmıştır. Bu yüzde yapılan tüm hizmetler dikkate alındığında oldukça yüksektir. Ancak yukarıda temas ettiğimiz üzere suyun bölgedeki

kıtlığı dikkate alınırsa fazlalığın çok dikkat çeker bir miktar olmadığı neticesine ulaşılabilir.

3- Medine'de Aynı Zerka için Yapılan İnşa Çalışmaları

Ayn-i Zerka, İlk olarak Emeviler döneminde Mervan ibn Hakem tarafından Medine'ye su sağlayan değişik kaynakların bir maskeme getirilmesi ile oluşturulan sisteme verilen isimdir (Eyüp Sabri Paşa, II, 1884: 1086). Sonraki dönemlerde hem kaynaklarının gürlüğü, hem de titiz olarak bakılıp işler tutulması sayesinde uzun yüzyıllar varlığını ve faaliyetini muhafaza etmiştir.

Osmanlı hâkimiyeti döneminde gerekli bakım ve onarımları yapılan Ayn-i Zerka'ya gerektiğinde yeni kaynaklar eklenmiş ve böylelikle şehre yeterli su temin edilmiştir (Mustafa Güler, 2011: 84-85). Ancak hem tabiat şartlarının hâsıl ettiği olumsuzluklar, hem bazı yıllarda yaşanan urban saldırılarında su kaynaklarının tahrip olması, hem de yılların getirdiği tabii eskimeler nedeniyle su yolu ve tesislerinde sık sık tamir ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Örneğin çalıştığımız dönemin hemen öncesine denk gelen 1181/1767 tarihinde büyük oranda tahrip olan ve çoğu yeri kullanılmaz hale gelen Ayn-i Zerka su tesisleri Emir-i âhûr Mustafa Ağanın riyasetinde büyük bir tamirden geçirilmiştir (Eyüp Sabri Paşa, II, 1884: 1087). Yukarıda saydığımız sebeplerle bir süre sonra yeni bakımlar gerektirmiş ve bu maksatla su yolu her zaman tamire ihtiyaç duyar bir mahiyet arz etmiştir. Nitekim 1207/1793 yılında yine kapsamlı bir tamir faaliyeti yürütülmüştür. Bu tamir esnasında özellikle azalan veya tamamen kaybolan kaynakların yerlerine yenileri aranmıştır. Aramalar sonucunda suyolunun civarında Şerife Hatun adındaki bir hanımın arazisindeki mevcut kuyudan bol ve tatlı su çıktığı aynı zamanda da bu suyun bir hanenin ihtiyacının çok üstünde rezerve sahip olduğu görülmüştür. Tamirata yapan görevli Medine Kadısının da yardımıyla belli bir meblağ karşılığı satın almayı teklif etmişse de kuyu sahibi bunu kabul etmemiştir. O sırada oldukça işe yarayacak bu kuyunun suyunun Medine'yi rahatlatacağını bilen görevliler pes etmemişler ve şehrin ileri gelen hatırlı kişilerini devreye koyarak Şerife Hatun'u razı etmişler ve kuyu satın alınarak Ayn-i Zerka'ya katmışlardır (C.BLD., 4807).

Yukarıda da nispeten temas ettiğimiz üzere her iki şehrin su tesisleri özellikle hac döneminin ardından kapsamlı bir teftişten geçirilir ve önceki dönemde meydana gelen tahribat ile sonraki yıllar için olabilecek ihtiyaçlar çıkarılırdı. Bu yolda eğer yeni su kaynakları eklenecekse çalışmalar hemen başlardı. Nitekim 1214 yılı Muharrem ayında (Haziran 1799) Medineli Trablusfzade İsmail Efendiye bir ferman irad edilerek önceki yılın hac döneminde yaşanan sıkıntılar zikredilmiş ve bu konuda çalışma yapması istenmiştir (HAT, 4338).

Çünkü anılan yılda Napolyon'un Mısır'ı işgali, ihtiyaçlarını büyük oranda buradan karşılayan Mekke ve Medine'yi sıkıntıya sokmuştur. Sıkıntılı hale bir de Şerif Galib'in Napolyon'a meylederek Osmanlı merkez yönetimi ile uzaklaşmasından cesaret alan İbn Suud'un Medine'yi kuşatması eklenince Ayn-i Zerka'nın kanalları büyük zarar gördü. Anılan yılda üst üste gelen bunca olumsuzluklara rağmen, İsmail Efendi hac mevsimine kadar gerekli tamir ve bakımı yaparak yeterli suyu Medine'ye akıtmayı başarmıştır. Nihayet 1214/1799 yılında Mısır işgali nedeniyle zar zor gerçekleştirilen haccın ardından İsmail Efendi İstanbul'a bir arıza yazarak yeni su hattının Meşveret Tepesi'ne kadar geldiğini, Medine içine aynı güçle akması için 3000 kuruş daha gerektiğini bildirmiştir. Bu tahriri yazdıktan sonra İsmail Efendi'nin görevine son verilmiş, yerine yanında çalışanlardan ikinci Sakabaşı Mehmed Ağa atanmış ve bundan sonra yapılacak işlere onun nezaret etmesi istenmiştir. Görev değişikliğine rağmen yapılacak çalışmalar aksatılmamış ve ön görülen zamanda bitirilmiştir. Bu ameliye sonunda:

1-Kuba Mescidi'nin su tesisleri bizzat Sultan'ın kendi parasından tahsis ettiği 413 kuruşla yenilenmiştir.

2-Meşveret Tepesi'nden Şam Kapısı'na kadar olan çeşmeler bakımlı ve akar hale getirilmiştir.

3-İç Kapıyla Saka çeşme arasındaki tesisat yenilenerek çeşmeler akar hale gelmiştir.

4- Sur dışındaki çeşmeler onarılmıştır.

5-Bab-i Selam'daki çeşmeler faal hale getirilmiştir.

6-404 kuruş yirmi para harcanarak Harem ağaları mahallesindeki lağımlar temizlenip tamir edilmiştir (C.EV, 17330).

7-646 kuruş yirmi yedi para sarf edilerek diğer bir kapıda bulunan çeşme tamir edilmiştir(C.EV, 17330)⁵.

Merkezi idare tarafından yapılan işler haricinde konumuz olan zaman diliminde vakıflar eliyle gerçekleştirilen su hizmetleri ise şöyledir:

4- Medine'de Faal Su Vakıfları

1214/1799 tarihli surre defterinde bu dönemde Medine ve Mescid-i Nebevideki su temini hususunda faaliyet gösteren vakıflara baktığımızda, Osmanlı döneminin tümünde olduğu gibi bu alandaki hizmetlerin de Mekke'den hayli fazla ve meblağının yüksek olduğu müşahede edilmektedir.

⁵ Eyüp Sabri paşa bu yenileme ameliyesini 1212/1797 tarihi olarak vermekte ise de bkz. age, s. 1087 kullandığımız belgeler doğru tarihin 1214/1799 olduğunu göstermektedir.

Genel itibarı ile Medine'de gerçekleştirilen su hizmetlerini aşağıdaki iki başlıkta incelemenin mümkün olduğu düşünüyoruz:

1-Su dağıtımı için tesis edilen vakıflar

Bu alanda bahs edeceğimiz ilk vakıf Osmanlı öncesi dönemde kurulup gelir kaynaklarını devam ettiren Memluk emirlerinden Bahauddin el-Müzellak, Şam'daki vakfından Hücre-i şerifte soğuk su temini için ayırdığı meblağdır (EV. HMK. SR. 3065, vr 22a). Surre defterinde ne kadar meblağ ayırdığı yazmamaktadır. Bu durum bize vakfın akarlarının bir süreliğine muattal kaldığını düşündürmektedir.

II. Bâyezid'in vezir-i azamlarından Hadım Ali Paşa (917/1511Koçu, 1993: 331), vakfiyesinden yıllık beş altın sikkeyi hac mevsiminde hacılara su dağıtacak sakalara tahsis etmiştir. Hadım Ali Paşa diğer vakıflardan farklı olarak bu hizmeti kaç kişiye ifa ettireceğini belirtmemiş bunu Harem ağasına bırakmıştır (EV. HMK. SR., 3062, vr. 17a). Biz diğer tahsisleri nazar-ı dikkate alarak bu iş için bir kişinin görevlendirilmiş olabileceğini düşünüyoruz. Yine II. Bayezid Devri vezirlerinden Yahya Paşa ise yine Mescid ve çevresinde susuz kalan hacılara su dağıtmaları için beş kişi görevlendirmiş ve bunlara yıllık ikişer altın ödenmesini şart etmiştir (EV. HMK. SR., 3062, vr. 85a). Bu tahsisat da kanaatimizce yaşlı ve hasta hacılar için yapılmış olmalıdır.

İlk devir Osmanlı ümerasından olan Mahmud Çelebi İzmit'te bulunan evkafının gelirlerinden Mescid-i Nebevide ihtiyacı olanlara su temini için sekiz altın tahsis etmiştir. 1214/1799 tarihinde bu iş için 4 kişi vazife yapmış ve meblağı ikişer altın olarak paylaşmışlardır (EV. HMK. SR., 3062, vr. 18a).

Sultan III. Ahmed Mekke-i Mükerrreme' de olduğu gibi Medine-i Münevvere'de de su hizmeti görecekle 12 kişiye toplam 72 altın tayin etmiştir (EV. HMK. SR., 3062, vr. 74a).

Saray Hanımlarından birini kalfası olan Ülfet Kalfa Medine'de cüz okuyanlar için tesis ettiği vakfından 50 kuruşu Harem-i Şerifte su dağıtacak 10 sakaya şart etmiştir (EV. HMK. SR. 3062, vr. 115b).

2-Sebil Vakıfları

Sadece su dağıtılması haricinde kalıcı veya geçici sebil için yapılan vakıflar ise şunlardır:

İlk Haremeyn evkafa nazırı olan Darussaade Ağası Mehmed Ağa Medine Harem'inde suyunu Ayn-i Zerka'dan alan bir sebil inşa ettirmiştir. Sebilin bakımı onarımı yanında hac döneminde ve kalan zamanlarda hacılara su dağıtılması maksadıyla da yıllık 50 altın sikke tahsis etmiştir (EV. HMK. SR., 3062, vr. 16b). Her yıl Surre ile Medine-i Münevvere'ye ulaştırılan bu meblağ ile sebil uzun yıllar hizmetini ifa etmiştir

Vakfı adına her yıl ayrı surre defteri tertip edilen Girit Serdarı Hüseyin Paşa Medine haremindedir buluna sebillerden birinin ihtiyaçları için yıllık 4 altın sikke tahsis etmiştir(EV. HMK. SR. 3069, 3a).

Saliha sultan eşi Sultan II. Mustafa'nın ruhu için gece ve gündüz su dağıtılmak üzere 10 zevrak⁶ ve bunun işletilmesi için 34 kuruş tayin edilmiştir (EV. HMK. SR. 3085, vr.5a).

Osmanlı devrinin en hayırsever şahsiyetlerinden olan Darussaade ağası Beşir Ağa, Eyüp'teki Daru'l-hadis vakfından Medine'de bir sebil inşa ettirmiş, burada görev yapan sebilciye yıllık yirmi üç altın sakalara ise elli altın tahsis etmiştir (EV. HMK. SR., 3062, vr. 107a). Beşir Ağa'nın sebilciye yapmış olduğu tayin ilk bakışta yüksek gibi görünse de kanaatimizce bu işi yapan tek kişi değildir. Sebilin Mescid-i Nebeviye yakın olduğunu düşünürsek burada günün belli saatlerinde görev yapan iki ya da üç, hatta günler olarak da nöbetleşe çalışan beş veya daha fazla sebilcinin varlığını düşünebiliriz.

III. Ahmed'in başkadını Emetullah Hatun inşa ettirdiği camii vakfından Ravza-i Muahharda her gün 4 zevrak ile su dağıtmak maksadıyla Şeyh Receb'e 28 sikke altın tahsis etmiş, ayrıca 22 kişiye 9 ar altın ve bir kişiye de 22, 5 altın şart etmiştir(EV. HMK. SR. 3074, vr 4b).

Murat Paşa Şam'da tesis etiği vakfından ise Medine haremindedir su sebilleri ve sakaları için 50 altın tahsis etmiştir (EV. HMK. SR. 3065, vr. 29a).

Hac yolunda birçok tayinde bulunla Lala Mustafa Paşa, Medine'deki en-Nisa Sebilini sakalarına vakfından para tahsisinde bulunmuştur(EV. HMK. SR. 3065, vr. 45b).

Yapılan su vakıflarının bir kısmı Memluküler döneminde kalmadır. Memluk Emirlerinden Mucibuddin gelir kaynakları Şam'da bulunan vakfından, Medine kadısının evladına belli bir miktar para tahsis ederek onların hususi su kabına su koyup dağıtmaları karşılığında 7 altın tahsis etmiştir(EV. HMK. SR. 3065, vr. 30b). Bu vakıfta su kabının adı zikredilmemekle beraber bahsi geçenin yeterince su taşıyacak kadar büyüklükte farklı bir kap veya diğer vakıflarda adı geçen zevrak olma ihtimali hayli yüksektir.

Su defterinde vakıf tahsis geçen ancak miktarı zikredilmeyen diğer vakıflar ise şunlardır: Memlukü dönemi ümerasından Sibay el Kahili bir zevrak vakfetmiştir(EV. HMK. SR. 3065, vr. 43a).

Aynı şekilde Sinan Ağa Medine'de bir zevrak ile su dağıtmasını şart etmiştir. (EV. HMK. SR. 3065, vr. 21b)

⁶ Zevrak: Büyük su teknesi veya su kırbası

Mehmed Çelebi el Karamani ise Medine Haremi şerifte kullanılmak üzere bir zevrak sebili inşa ettirmiştir(EV. HMK. SR. 3065, vr. 25a).

Bu vakıfları yapanların kimlikleri incelendiğinde ekserisinin Mekke'dekinden farklı olarak ümera ve saray kadınları olduğu görülmektedir. Ayrıca Şam'dan gönderilen vakıfların bir kısmının kurucuları Memluk dönemi ricalidir. Bu da Osmanlı devletinin eski vakıfları koruduğunun bir başka delilidir. Ayrıca Medine'deki vakıf sayısının fazla olması tüm Haremeyn vakıflarında olduğu gibi su vakıflarında da kendini göstermektedir. Osmanlı sultanları ve ailelerin vakıf hizmetlerinin diğer alanlarda olduğu gibi Medine su vakıflarına da ilgisi burada da kendini göstermiştir.

SONUÇ

Osmanlı Devleti XVIII. asrın sonlarında da ilhaktan itibaren yaptığı gibi Mekke ve Medine'nin en önemli işlerinden sayılan su temini meselesinin aksatmadan yürütmüştür.

Bu yolda su için yapılan işler daha çok iki teme alanda tezahür etmiştir. Bunlardan birincisi ana su kaynaklarının tamir ve bakımlarıdır ki, bunlar umumiyetle merkezden veya Mısır Hazinesinde tahsis edilen paralarla yapılmıştır. İki haremde su dağıtılması, sebiller inşa edilmesi, Hac döneminde geçici su sebilleri konulması gibi işler ise küçük meblağlar gerektirdiğinden bunların daha çok vâkıflar eliyle yapıldığı müşühede edilmektedir. Özellikle Medine'de su hizmeti gören vakıfların bir kısmının Memluklerden kalması bir kısmının da ilhaktan evvel olması oldukça dikkat çekicidir. Medine'ye yapılan su vakıflarının sayısı ve maddi büyüklüğü Osmanlı hizmetlerinin diğer alanlarında olduğu gibi Mekke'ye yapılanlardan fazladır.

KAYNAKÇA

1-Arşiv Belgeleri

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Mühimme Defterleri (A. DVN. MHM):
43/533.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Cevdet Tasnifi Belediye Belgeleri (C.BLD):

879

4807

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Hatt-ı Hümayun Tasnifi (HAT),

10717.

4338.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Cevdet Tasnifi Evkaf Belgeleri (C.EV),
17330.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Evkaf-i Hümayun Surre Defterleri (EV. HMK. SR.)
3062

3063

3065

3069

3074

3076

3083

3085

2-Kitap ve Makaleler

BİLGE, Mustafa L.. (1991), “Ayn-ı Zübeyde”, IV, İstanbul: *DİA.*, 270-280.

Eyüp Sabri Paşa. *Mirat-i Medine*, cilt II, İstanbul, 1301/1884.

Eyyüb Sabri Paşa. *Mir'ât-ı Mekke*, cilt I, İstanbul, 1301/1884.

GÜLER, Mustafa. (2011), *Osmanlı Devleti'nde Haremeyn Vakıfları(16. Ve 17. Yüzyıllar)*, İstanbul

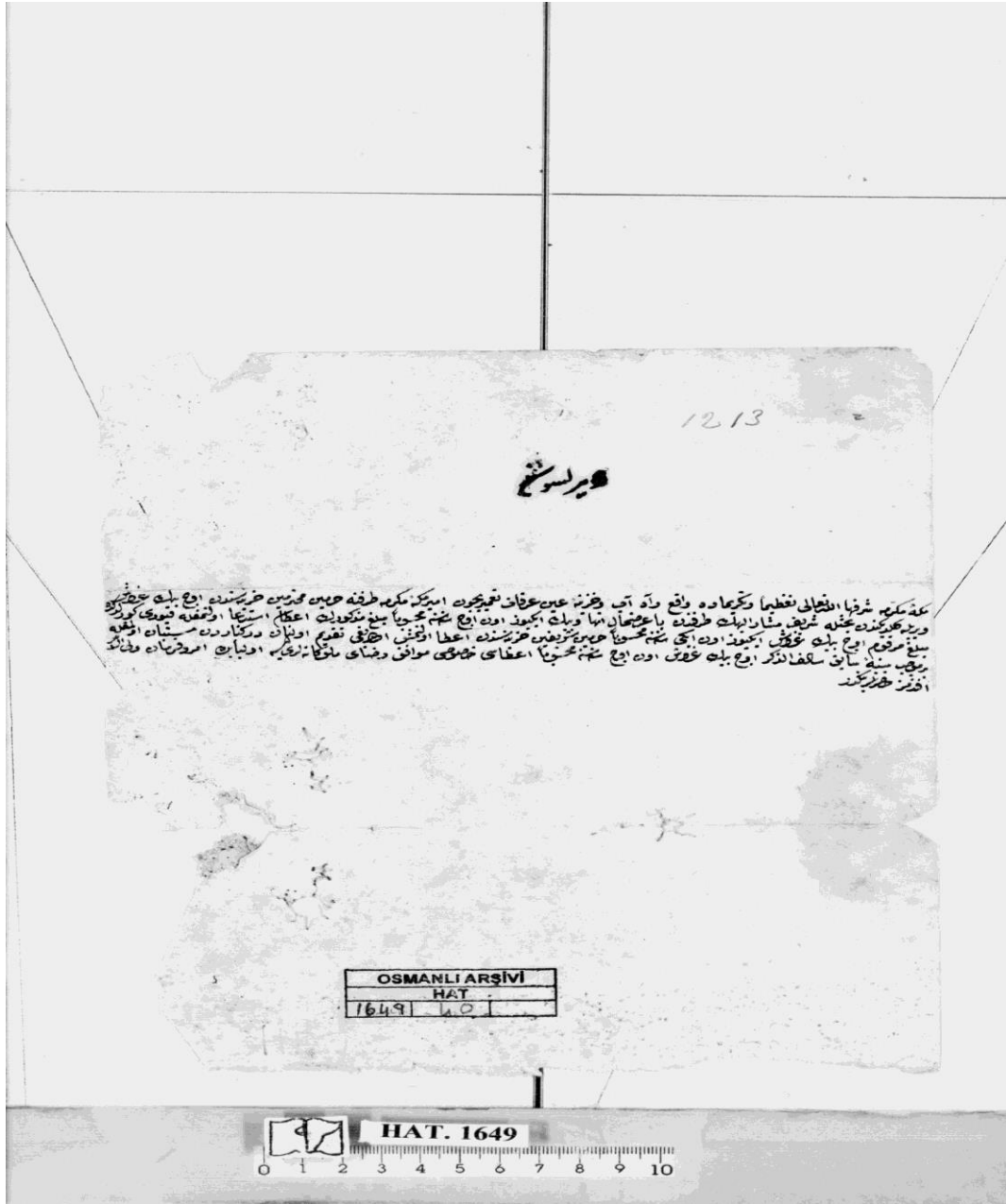
İbn Hallikân, *Vefeyâtu'l- 'Ayân ve Enbau Ebnai'z-Zaman*, cilt I, Kâhire 1410/1980.

KOÇU, Reşat Ekrem. (1993), “Ali Paşa Hadım”, *İA*, I, İstanbul, 331-332.

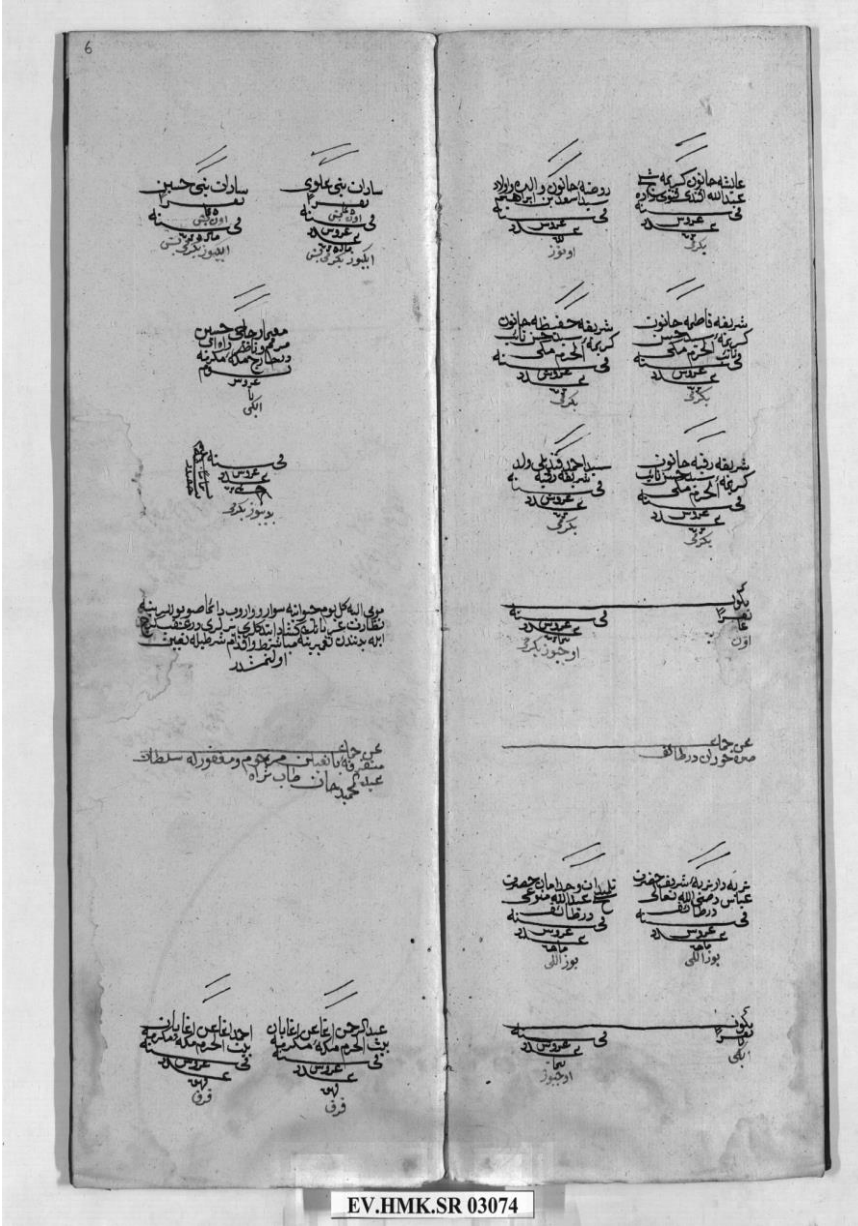
EKLER



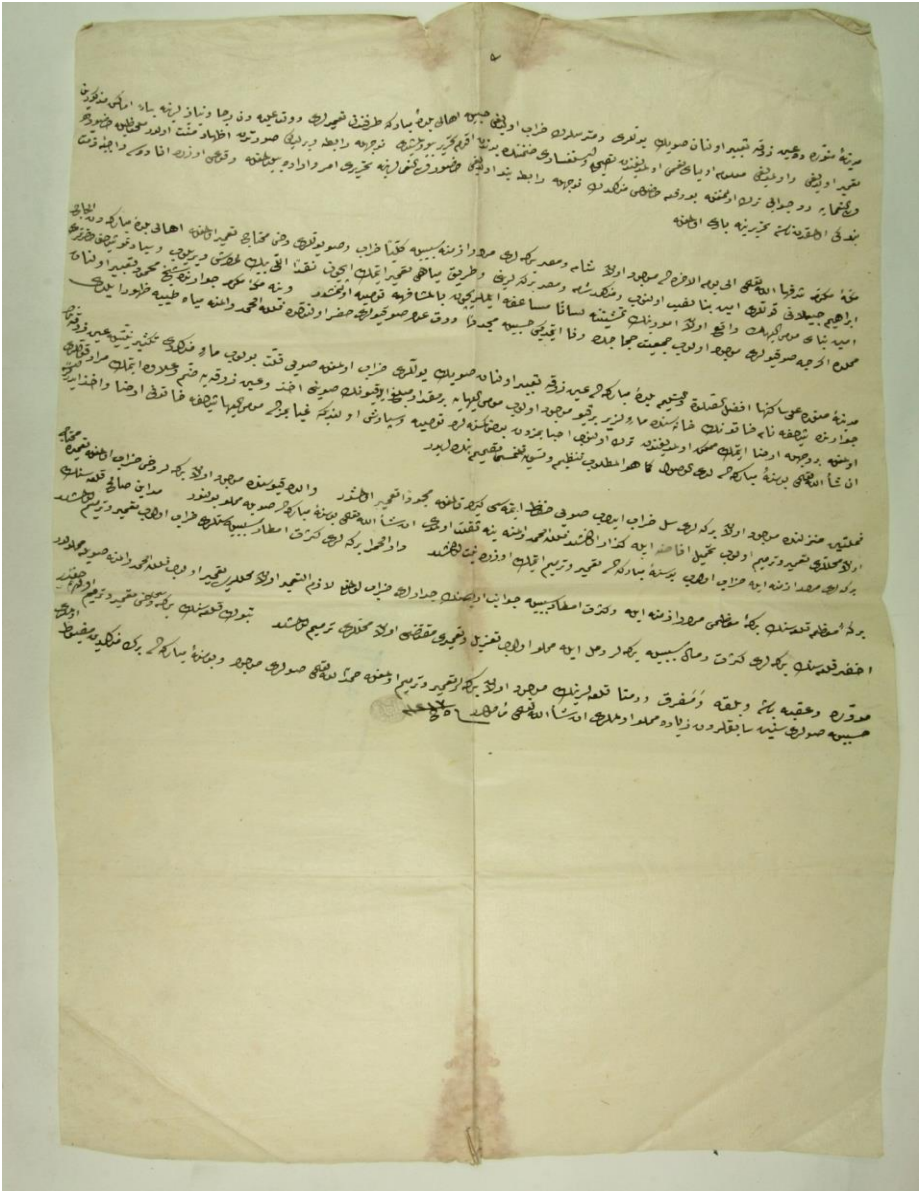
1208 yılında Mekke'ye gelen sel ve tamiri hakkında, C.BLD, 879



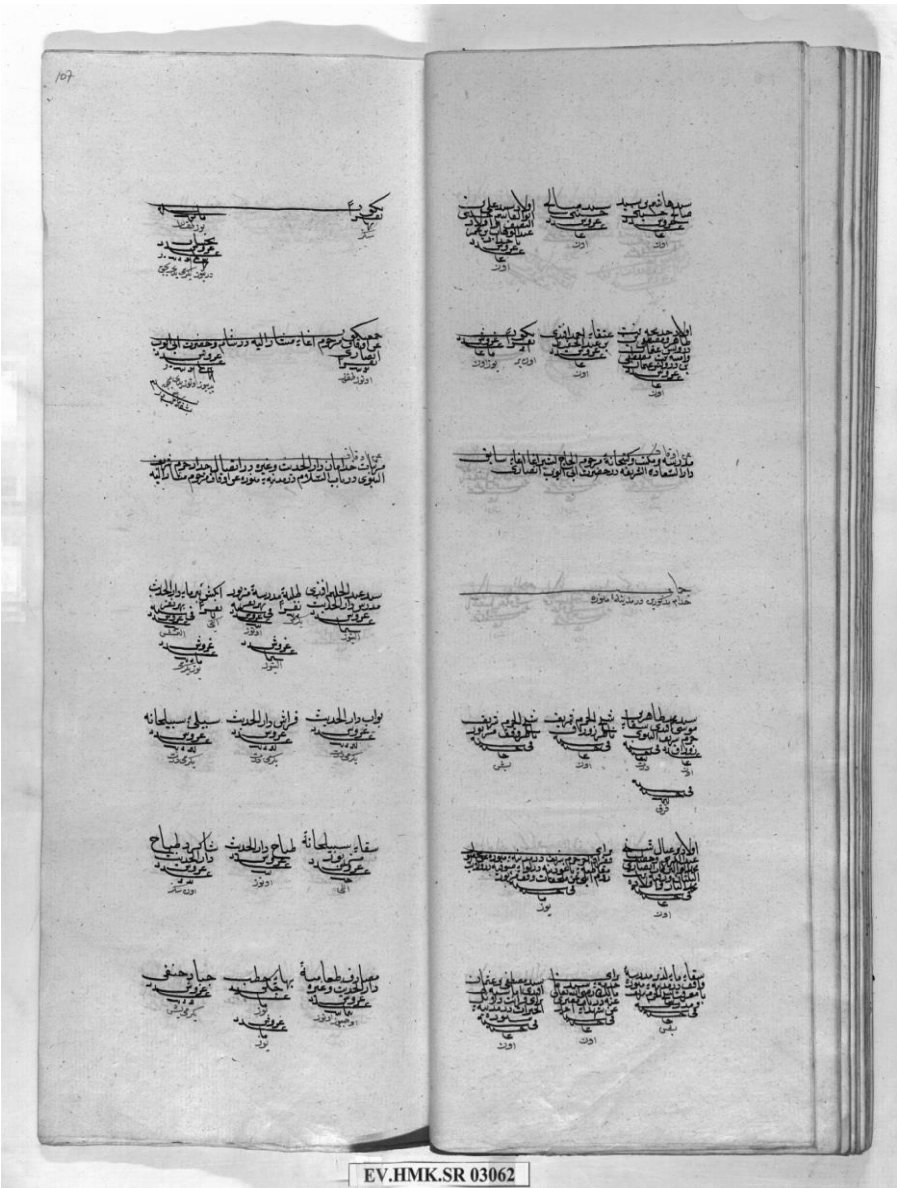
Aynı Zübeyde'nin 1213/1798 yılında tamirine dair, HAT, 40



I. Abdülhamid'in Arafat suları için Vakıf Tahsisine Dair, EV. HMK. SR. 3074, vr. 6a



Ayn-i Zerkaya katılacak su için Şerife Hatun'un razı edilmesine dair, C.BLD, 4804.

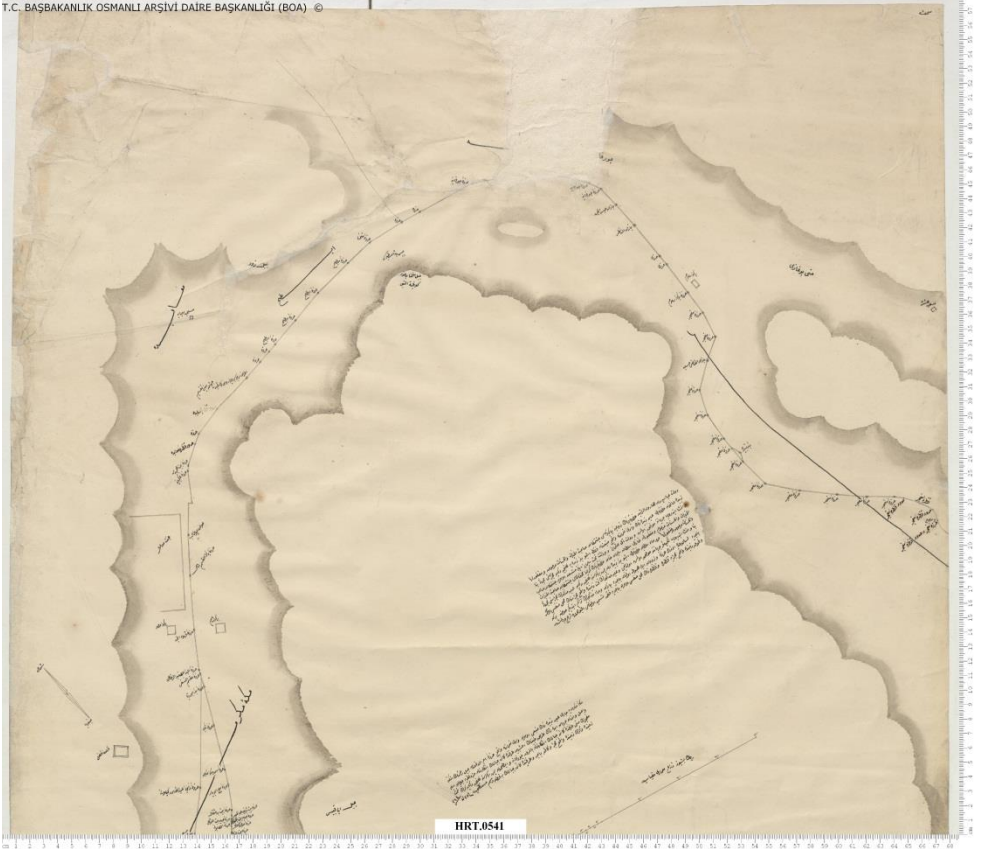


EV.HMK.SR 03062

Beşir Ağa'nın Medine'deki sebiline dair, EV. MK. SR. 3062, vr.107a



Ayn-ı Zübeyde'nin bugünkü halinden iki kesit Temmuz 2012



Ayn-ı Zübeyde'nin Osmanlı dönemi Haritası BOA, HRT, 541.

THE PRIVATE LANGUAGE ARGUMENT AND THE SOCIAL CONSTRUCTION OF THE SELF

Özel Dil Argümanı ve Ben'in Sosyal Oluşumu

*Alim YILMAZ**

*Philosophy is a battle against the bewitchment of our intelligence
by means of language
Wittgenstein*

ÖZET

Özel dil argümanına göre, sadece bir kişinin anlayabileceği bir dilin varlığı düşünülemez. Bir kelimenin anlamı dilin toplumsal kullanımında ortaya çıkar. Bu manada Descartes'in "düşünüyorsam varım" argümanında ortaya koymuş olduğu yöntemle bilgi ve anlam temellendirilemez. Dolayısıyla birey, özgürlüğünü ve benliğini salt kendinden hareket ederek değil, içinde var olduğu toplumun norm, değer ve kurallarına göre oluşturur. Bu husus dilin sosyal sunumunda ve kullanımında mevcuttur. Bu manada toplum rasyonel bireyler tarafından oluşturulmaz, rasyonel bireyler toplumun içinde var olurlar. Yeni anlam dünyası ve bilimsel paradigmlar, yeni ortak kavrayışlara bağlı olarak gelenek içinde oluşur.

Anahar Kelimeler: Özel Dil, Cogito Argümanı, Anlam, Paradigma

ABSTRACT

The private language argument contends that knowledge cannot be constructed upon a private sense or language which is sensible and knowable to only one person as the self. As contrary to the Cogito argument, it puts the public use of language as the basis of science, knowledge, communication and meaning. In the community, there are interpersonal relations as norms. The self as a person has access to his mental states by means of the public language that he or she speaks. The intentions, thoughts and feelings that make self free are acquired through the practice of public criticism in the moral community. Indeed, the rational self or a rational individual is formed through communities, not vice versa. That is to say that the human world is socially constructed in many ways.

* Dr., Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu, İstanbul,
alimyilmaz@gmail.com

Key Words: Private Language, the Cogito Argument, Meaning, Paradigm

INTRODUCTION

I

The self, as the starting point of metaphysics, is the mere anchor of epistemology, and it is the place from where tacit knowledge is derived by the Cogito argument that Descartes employed. By using the method of hyperbolic doubt, Descartes intends to construct an epistemology that contends to introduce ‘clear and distinct ideas’ which are captured by the intellect. Truth, for Descartes, having the attributes of clearness and distinctness gives a criterion that distinguishes true ideas from false ones. Accordingly clear and distinct ideas lead to true conclusions (Descartes, 1993 [1641]).

Given these mentioned remarks, Descartes tend to prove the existence of God. Here my concern is not to explain his argument in details but to understand his strategy so as to show how it relates to Wittgenstein’s “private language argument”. Descartes begins with a subjective sphere where he establishes his own existence upon which the proof of the existence of God rests. Since God, by his nature, would not deceive us, then the world is as it is seemed. As the Cogito argument puts, as he thinks and thus as he exists, God also exists. This is the main basis upon which it is possible to construct the objective world. This argument leads to the epistemological position known as ‘foundationalism’ which tends to justify beliefs upon some indubitable foundations. The basis of all the other’s knowledge, then, is derived from a ‘first-person’s true beliefs. Descartes, to put the argument, made a journey to proof God’s existence.

According to the Cartesian, mental states are private in the sense that only the person who has them can know their reality. It implies that mental states are not public since they are, as being ‘private objects’ or ‘private entities’, accessible to only one person. Descartes’ this problematic theory has caused a series of modern ‘anti-Cartesian’ arguments, among which Wittgenstein’s private language argument is most famous. It is not an argument that is constructed only against the Cartesian theory of the mind. Rather it has many implications and direct effects on the contemporary social and moral philosophy as much as on the philosophy of science.

II

The problem of privacy stating whether there can be a private language has been widely discussed as one of the most outstanding one among others. This is very much related to the problem of meaning of words. In this paper, the private language argument within the frame of Wittgenstein's later philosophy which was scattered among sections 243 to 351 of the *Philosophical Investigations* is analyzed and discussed. Although the questions that he has dealt with through his philosophical adventure remain the same, his response to these questions differ radically through his two magnum opera, namely, in *Tractatus Logico Philosophicus* and *Philosophical Investigation* due to the radical change of his perception of philosophical problems.

Some of the questions he has dealt with are the following: What is the meaning of a word? In what sense do words have meaning? What is the relation between words?

Wittgenstein's account of private language argument has two main dimensions. In the first one he goes on to conclude justifications. Secondly, language is a framework conceived as a communal activity. This dual structure of language leads Wittgenstein to investigate about the status of private language problem which is about the possibility of whether there can be a language in which a person communicates with himself and no one else can understand this language. In the case of such a possibility, the assertion for a common argument could be falsified. He states this as follows:

So you are saying that human agreement decides what is true and what is false? It is what human beings say that is true and false; and they agree in the language they use. That is not agreement in opinions but in the form of life (Wittgenstein, 1953: prop. 241).

Wittgenstein has evaluated this problem in terms of two different aspects. His first discussion is concerned with whether we may have some actual private languages. In order to clearly explicate his views, he always uses the pain example as a kind of one's own sensation. That is to say, in the case of speaking about a definite sensation, for example about pain, is the meaning of this sensation private? He argued that meaning of a word depends on its use within the context in which an argument is coming to existence. However, in this case, meaning of a sensation, for instance, that of pain, would not depend on an agreement or a consensus, but on one's conception of its own sensation. Having paid attention to this point, Wittgenstein suggested that meaning of a sensation, e.g. of pain, is not, in fact, subject to privacy but to the recognition of others.

The second argument of Wittgenstein aims to direct us to a possible fictitious example about some private signs which are created by a person, and this person writes some of his feelings and sensations into a diary. By

this example, he aims to show the difference between such an occupation and the language as taken for granted.

If language is to be a means of communication there must be agreement not only in definitions but only in judgments. This seems to abolish logic, but does not do so. –It is one thing to describe methods of measurement, and another to obtain and state results of measurement. But what we call “measuring” is partly determined by certain constancy in results of measurements (Wittgenstein, 1953: prop242).

According to Wittgenstein, any kind of word that is to be viewed as meaningless does not exist, since the meaning of a word refers to the word itself. He stated that “every word has a meaning. This meaning is correlated with the word. It is the object for which the word stands (Wittgenstein, 1953:1). Hence, he rejects the view that no difference between kinds of word exists. The meaning of a word exists on the basis of the difference between kinds of words and language games in the context in which they are used.

The point mentioned above is very much related to the problem of private language and that of language-games. Wittgenstein constructs the relation between language and the world on the concept of ‘language-game’.

In this sense, language games cannot be private though rules and ostensions can be. In the case of aiming to understand a word, understanding is not realized by comprehending the rules or the ostensions in which it is used. We have to apply, according to Wittgenstein, to its logical home, that is to say its language-game in which it is used. In this sense, language-games come to picture as prior to their rules or their ostensions. This seems to be a necessary connection because if this is not the case, then the possibility of a specific rule orientation could be actualized.

One can successfully construct a private language by inventing private rules. Accordingly, it is argued by Wittgenstein that rules come to exist after the existence of languages in general. This is what makes languages public, and what brings about the occurrences of language-games. As previously stated, the private language problem is about the meaning of words, that is to say, how words come to mean anything. It is very much related to the structures of the rules of language.

It seems that what supply us with convention are the rules of language so that I can tell you something and you can teach me something. Such a convention creates common reactions which are prior to language though they can not constitute any sort of language. What I mean is that the agreement on reactions appears simultaneously with the appearance of language itself. The consensus in using language opens the way to understand the other. This is also the way of learning language and expressing our opinions. I argue that the meaning of words appears through a consensus, which can be embodied into more than one category.

The first category is common reactions. However, I think, this is an incomplete process into which the conception of a word could be realized. For example, it is possible to teach animals to display common reactions when they are stimulated. A group of bulls may have been trained to respond with common behaviors while they are stimulated by a red flag. However, such an experiment does not indicate that bulls have gained the concept of red or the concept of color in general. Accordingly, we need a more category to explain how we do have a concept or how we do understand the meaning and connotation of a word and communicate it with others.

This second category is referential point explaining that we understand the meaning of words by applying to their actual references. The relation can be connected by using the master example, namely, pain. In case of regarding the existence of the meaning of the word 'pain,' when we ask what the meaning of the word 'pain' is if someone says he has a pain, then the answer should be the word 'pain' itself. Accordingly, the meaning is to be private, that is, it is not subject to public control. For example, when I say 'I have five apples', the meaning of the word 'apple' can be controlled by public consensus through looking at the things named as apples and testing whether they are really apples or not. However, in the case of pain, when I say 'I have pain', the meaning of the word 'pain' does not emanate as it was in the case of the meaning of the word 'apple'. For, the meaning of the word 'pain' is not in the realm of the empirical check of other observers. The correct meaning of the word 'pain', thus, seems to be private, and it remains as a personal issue. I think, that although the meaning of the word 'pain' is not susceptible to public observation, there is another aspect that leads to a communal agreement in case of sensations. When I say 'I have pain', another person can understand me with reference to his or her own experience of pain so that this referential point brings about a consensus among individuals. However, there is another difficulty which may cause my theory to collapse. We can imagine a person who has never had a pain. Let us suppose this person has never become ill; he has never had a toothache or a headache or any other pain experience. In this example, we can raise the question of how this person can understand the meaning of the word 'pain'. It can rightly be argued that he cannot understand the meaning of pain due to his inexperience of such a sensation, nor he can display a reaction similar to others, who have had that experience.

In order to overcome this difficulty, we need a third category that supplies us with the meaning of words whose correspondence does not exist within the actual world but they still exist in our minds and in some of our experiences.

My third category would be the use of words in particular and the use of language in general. In this sense, it can be thought, as Wittgenstein did, that the meaning of the word 'pain' can even be realized by the one who

has never experienced pain through looking at its actual use, and through applying the word itself. But, this is not to say that it is possible to feel the same sensation as one's own. It may be impossible to determine one's own pain as that of mine. Here what we can possibly determine is to communicate our sensations as they are embodied in common use of language. However in the act of communication, as the human experiences are unique, a universal pain experience does not lead to a common understanding.

A common ground on which a reasonable meaning would come into the picture is the resemblance of sensations. This is what Wittgenstein calls "family resemblance".

III

In the *Investigation*, Wittgenstein is concerned with the social dimension of meaning. Although he does not deny the relation between words and world as an independent reality, he tries to cast light over other vital components that have been introduced into the concept of "language games." Wittgenstein starts with rejecting the Augustinian view of language focusing abstractly on the correlation of words and things, according to which the meaning of a symbol belongs to the thing that it represents. In this sense, language is restricted with some psychological assumptions, intentions, gestures and expressions of agents. This is a narrow conception of language due to regarding limited examples such as "stone", "snow" or people's names.

However, to grasp a true understanding of language we need to broaden our view and give attention to a wider range of examples. Wittgenstein criticizes Augustine that he presented a model of language that connects words to independent objects. He wanted to enrich this model by adding connections between words. By doing so, he goes to eliminate the 'word-world' connection to reach the concept of 'language games'. To explain that move, he uses a simple example of language game; a verbal exchange takes place between a master and his assistant. When the master calls 'block' or 'slab', or a name of a tool, then the assistant goes after and brings what is needed. In this example, the relation between words and the objects that they refer is taken for granted in a shared enterprise.

Complexities have been introduced into the mentioned example that opens new dimensions. In case of some other words such as 'this' or numbers which are problematic objects, or sensations like pain or pleasure, we have to move a new stage. The words that do not refer directly to concrete and independent objects would not make sense within the unproductive 'word-object' model that Augustine used to understand language.

This is the point that Wittgenstein reconsiders and argues against and it is the starting point that he wanted to construct his theory of meaning. By doing so, he goes on to say that the meaning of a word lies in its use, that is, how we use it. Accordingly, an examination of language in its social use is the basis of our understanding of the meaning of a word in the context of language game. Clearly, only through linguistic practice the correspondence between word and world exists and we encounter this fact in ordinary use of language (Wittgenstein, 1953: 6, 30, 51).

Wittgenstein asked:

Why can't my right hand give my left hand money? -My right hand can put it into my left hand. My right hand can write a deed of gift and my left hand a receipt.-But the further practical consequences would not be those of a gift. When the left hand has taken the money from the right, etc., we shall ask: "Well, and what of it?" and the same could be asked if a person had given himself a private definition of a word, I mean, if he has said the word to himself and at the same time has directed his attention to a sensation (Wittgenstein, 1953: 268).

For an object to be called as a gift does not stem from its passing from hand to hand, nor does its shape, color or density. Rather, an object as gift to be uttered as gift should be given as a gift. Otherwise it is not more than a simple object. No object can be a gift without the giver and receiver having the concept of gift in the course of a social encounter. Wittgenstein uses such examples to illustrate the connection and interaction between words and things.

Wittgenstein was constructing example after example designed to show the connection between words and things is mediated by patterns of interaction. He called into play a whole variety of analogies to convey his point: styles of painting, economic relations, the institution of the gift; even his famous suggestion "think of the tools in a tool-box" (Wittgenstein 1953: 11) can be read in this way (Bloor, 2006: 367).

Here it is what makes an object a gift or money, and a behavior moral lies in their use in language as gift, money or moral. So to speak, we get an understanding that all linguistic practices have "idealist" and "performative" components. However, while regarding, for instance, an objects' having a red color which is an ordinary empirical knowledge, can we assert that being red for an object is self-referential or performative component in our utterances? In our use of language we make contribution to the use of empirical terms. So how do we get such concepts belonging to empirical objects stand out of us? Wittgenstein argues that just by seeing a red object, it is not possible to have the concept of red in particular and that of color in general. "Do not believe that you have the concept of color within you because you look at a colored object-however you look... It is a paradigm in our language-game; something with which comparison is made"

(Wittgenstein, 1953: 50). Concept possession has a complex procedure and it involves coordinating our use of words, which Wittgenstein calls “paradigms”. This sample is an instrument of the language used in ascriptions of color. In this language-game it is not something that is represented, but is a means of representation.

This is what he calls ostensive learning in which, for instance, we have a color attribution by referring to the color itself, not to the color sample. However, samples are our instruments of learning that we convey information about. Ostensive learning is actualized through enculturation or socialization by the use of samples or paradigms.

Wittgenstein was indicating something fundamental to all talk about natural kinds. From the simplest to the most sophisticated, from our everyday talk to scientific theorizing, all such talk needs “paradigms.” Of course, paradigms themselves vary in complexity... An object’s having the role of “paradigm,” however-and this is the vital point-does not reduce to its possessing this or that intrinsic nature. It has and requires such a nature, but it also has something else: a role that is accorded to it by virtue of how people regard it and treat it. This is a moral or social status, rather than something inherent in it. Nothing can be a paradigm “in itself,” but only because a group uses it in that way. Its paradigmatic status derives from its being used as a paradigm, for example, in teaching and transmitting part of the local culture or in guiding routine usage. It facilitates interaction because it is available, and known to be available, as a reference point for coordinating our talking and doing (Bloor, 2006: 369).

In the sense mentioned above, a paradigm as a sample or an instrument of language is something like a cultural product. For instance, a commodity, or money or a saying is a paradigm. In this sense a paradigm, which is produced in our own shared practices, is what we produce intellectually and/or concretely as a good. Obviously, rather than being an ascribed property, a paradigm is what ‘coordinating’ and ‘defining’ our use of things and their external characters. Indeed, a paradigm becomes routine in our uses of language and linguistic practices in which we establish and sustain order into life and imagination.

Wittgenstein asserts that the routine use of language or a word has been performed under ‘normal’ cases. In case of breaking down routines, some collective decisions and choices come to being so as to reshape new ones. In this process authority is needed for maintaining the unity of usage and to prevent divergent tendencies which may be emerged as a result of anomalies and some divergent interests. As a result of consultation, when oppositions come to exist, we could reach a consensus by which we reestablish a new paradigm. Here, we do not appeal to an abstract higher court which is outside. Rather, it is the community itself that makes decisions to reach consultation into its tradition and some other internal

procedures. This is what Wittgenstein calls “forms of life”. He puts as: “What has to be accepted, then given, is-so one could say-forms of life (Wittgenstein, 1953: 226).

Pure scientific concepts, such as gravity or oxygen, are not created as the outcome of our psychological responses. Having consideration on a short history of science, we observe that scientific terms like oxygen differ as their theoretical analysis alters. Scientific concepts and classifications have been changed and accordingly differently labeled. However, while we consider other concepts like ‘red’, could we say that its perception varies historically and culturally? How do we label an attribute like ‘red’ in our use of language? It psychologically and anthropologically seems that everybody and every culture has a concept of ‘redness’ even though it is labeled with different words. Redness can be explained in terms of having its “wavelengths of the spectrum” scientifically. It is not this scientific definition that uses red as universally but there is universality in our cultural use of it by the universal feature of our psychology.

Here we reach a psychological model of universal explanation of ‘red’. Although this model can be employed as a means of overcoming “linguistic idealism”, this is not the whole story of truth. The truth of our concept of ‘red’ could not be regarded just as a sociological or psychological phenomenon. The conventional use of it shows how we create norms in our social interaction, which guides all other scientific doings. This argument implies that norms, conventions and standards create our use of concepts including scientific ones in the language game as an act of play.

The difficulty lies here. How do the players of the language game sustain the game while facing such unique problems? And that can genuine knowledge be comprehended which is implicit in the game in the mentioned sense?

Wittgenstein’s sense employs the concepts such as ostensive definitions, rules, the idea of language games, forms of life and family resemblance to construe the sense of a science that not transcendentally but socially constructed in convention and in the use of language. In the course of this discussion, the truths and realities are socially created in linguistic practices. Hence he is concerned with conventions, customs and norms and institutions that sustain the social interactions. He maintains in the *Investigation* that the words that we use in our language have meaning in convention, that is, in their publicly correct use. That is why there cannot be a private language that can be used to express only one person’s feelings or experiences. Indeed, to him, we can explain our inner experiences and feelings only by external and publicly available criteria. No matter if there exist inner states. As in the example of pain, the way to understand if one has a pain is to observe the existence of natural and verbal expression of pain.

Wittgenstein's argument intends to show that it is impossible to introduce into ordinary or public language a word that states a private mental state or a private object (Wittgenstein, 1953: sec.293). Private language argument offers a solution to the problem of Descartes' demon that may possibly deceive us. In the examination of our beliefs, it is wrong to look for foundations. Instead, to avoid doubts and uncertainties, we should be aware that there is at least one thing true which is the language that we speak. This basis brings about the idea that it is possible for others to learn and understand the language that I speak. Then, we grasp that we exist in a public realm which is not a fiction of the demon but the fundamental reality.

CONCLUSION

The question of privacy has many respects and implications in philosophy. A problem that inherited from Descartes' Cogito argument has widely been refused by many philosophers including Kant, Hegel and Wittgenstein. Here I have tried to reexamine the mentioned problem by appealing to Wittgenstein's private language argument which asserts that there cannot be a private sense, object or language in the sense that is accessible and knowable to only one person.

By arguing that a language, as a private object, is not possible, Wittgenstein constructed a phenomenal world upon which the self, science and knowledge exist. This is what just Kant has done in the *Critique of Pure Reason*, where he argues that we are living in a world of phenomena where observable things exist. Accordingly we can derive knowledge from experience in the world of phenomena. However, for Kant, there might be a world beyond our experience as the 'thing in itself' which he calls '*noumenon*' something that given in thought. This parallels the private language argument contending, like Kant, that there is no a realm of pure subjectivity as Descartes designed.

We can draw a conclusion from Wittgenstein's private language argument that to be a self is simply to be a person who uses a language as the member of a community. In that community, there is no demon that deceives us but there are interpersonal relations as norms. The self as a person has access to his mental states by means of the public language that he or she speaks. The intentions, thoughts and feelings that make self free are acquired through the practice of public criticism in the moral community. Indeed, it is necessary to mention that the rational self or a rational individual is formed through communities, not vice versa. That is to say that the human world is socially constructed in many ways with its own grammar.

REFERENCE

- BLOOR, David. (2006), "The Question of Linguistic Idealism Revisited", (Eds.), Sluga, H. and Stern, G.D., *The Cambridge Companion to Wittgenstein*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COPLESTON, Frederick Charles. (1994) [1960], *Modern Philosophy: From Descartes to Leibniz, Vol, IV*, London:Image Books.
- COTTINGHAM, John. (2005), "Descartes: Metaphysics and the Philosophy of Mind", (Ed.), G.H.R.Parkinson, G.H.R., *The Renaissance and Seventeenth-century Rationalism*, London and New York: Routledge.
- DESCARTES, Rene. (1993) [1641], *Meditations on First Philosophy*, (Trans). Cress, D. Indianapolis: Hackett Publications.
- PEARS, David. (1996), "Wittgenstein", (Eds.), Bunnin, N. and Tsui-James, E.P., *The Blackwell Companion to Philosophy*, Oxford: Blackwell Publishers.
- SCRUTON, Roger. (1994), *Modern Philosophy*, New York: Penguin Books.
- SEARLE, John. (1958), "Proper Names", *Mind* 67, 166-73.
- SLUGA, Hans. (2006). "Ludwig Wittgenstein: Life and Work", (Eds.), Sluga, H. and Stern, G.D., *The Cambridge Companion to Wittgenstein*, Cambridge: Cambridge University Press.
- STERN, David G. (1994), *Wittgenstein on Mind and Language*, New York: Oxford University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1953), *Philosophical Investigation*, (Trans.) Anscombe, G.E.M., Oxford: Blackwell.

YAZI'NIN NİTELİĞİ VE YAZI MEKÂNLARININ İŞLEVİ

State and Characteristics of Writing: Its Spatial Properties

*Hilmi UÇAN**

ÖZET

Yazı bir teknik, dili kayda geçiren bir tekniktir. Yazı, düşünceyi dile getirme stratejisidir. Düşünce söze, söz yazıya geçirilerek tarihe kayıt düşülür. Bu durumda yazı, grafik bir gösterge olmaktan çıkar; dil yetisine boyun eğen, dilin olanaklarıyla sınırlı bir söylem durumuna; düşünürün, gazetecinin, romancının sanatçının bir eylemi durumuna gelir. Eylemi yapan da eyleminden sorumludur.

İnsanın içinde bulunduğu mekân, onun ruh dünyasını yansıtır. İç mekân, dış mekân, mezarlıklar ve şehirler, evler, caddeler ve sokaklar, mimari, kişinin, dünya görüşünün, uygarlıkların dışa yansıyan göstergeleridir. Mekân betimlemeleri ve çözümlemeleri insan ruhunu açığa vurması, insanın ruhunu açığa çıkarması açısından önemlidir. Yazı ile mekân arasında da sıkı bir ilişki vardır. Yazı mekânı olarak her yazarın seçtiği bir mekân vardır. Yazar vardır, kapalı bir uzamı, yazar vardır açık bir uzamı sever. Kimi yazar hangi uzam olursa olsun, bulunduğu uzamda yazısını yazabilir.

Yazıyı temel sorunsalı olarak ele alan J.Derrida ve R.Barthes, yazı ve metin hakkında en çok düşünen ve söz söyleyen isimlerin başında gelirler. Bu iki yazar, yazıyı, dili bir anlamlandırma çabası olarak görürler; neredeyse yazıdan, dilden başka üzerinde duracakları bir konu yoktur. G.Flaubert, A.Camus, J.Derrida, R.Barthes yazı'nın keşişleridir. Bu yazarlar, yazı'dan ve dilden başka bir şey düşünmezler desek yanlış söylemiş olmayız.

Biz bu yazıda, yazı ile ilgili bağımsız yazıları ve kitapları olan R.Barthes ve J.Derrida'yı çıkış noktası olarak alıp yazının niteliği ve işlevi, yazı'nın doğuşu ve yazı mekânları üzerinde duracağız.

Anahtar Sözcükler: Yazı, R.Barthes, J.Derrida

ABSTRACT

Writing is a technique which records a language. Writing is a strategy to express ideas. Thoughts are put into words, and words into writing, thus they are inscribed in history. Then, writing ceases to be a mere graphical sign and becomes a discourse which obeys language skills and is restricted by linguistic possibilities. It also becomes an action of a thinker, a

* Doç, Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi

journalist, a novelist, an artist. The agent of an action is responsible for his/her action.

The space where a person is reflects his/her spiritual realm. Interior and outer space, cemeteries and cities, houses, streets and alleys, and architecture are all manifested signs of a person, a worldview, and a civilisation. Descriptions and analysis of spaces are important since they expose and reveal the soul. There is also a close relationship between the writing and the space. There is always a setting which an author selects as the space of the writing. There are writers who prefer indoor space as well as those who favor outdoors. Some writers can produce their work wherever they are; whatever space they are in.

J. Derrida and R. Barthes, who handle writing as their main arguments, stand out as the leading figures who outperform others in thinking over writing and text, and in uttering words on them. The two writers regard writing and language as an interpretation effort; they hardly own a topic to speculate on other than writing and language. G.Flaubert, A.Camus, J.Derrida, and R.Barthes are monks of writing. It is fair to presume that these writers think over nothing but writing.

In the present article, we will assume R.Barthes and J.Derrida, who are authors of independent writings and books on writing, as a starting point, and deal with the quality and function of writing, birth of writing and its spaces.

Key Words: Writing, R.Barthes, J.Derrida

GİRİŞ

Sözün uçucu, yazının kalıcı bir niteliği vardır. Günübirlik, gündelik yazıdan, olay örgüsüne boğulmuş, kendini kanıtlamaya çalışan yazıdan değil, içten, doğruyu, güzeli dile getirmeye çalışan, zamana göğüs geren yazıdan söz ediyorum. Yazılı ya da sözlü, söz içten değilse, ne kadar doğru olursa olsun, bu sözün, karşıda eyleme dönüşen bir yankısı olmaz: Yeryüzünde söylenmedik söz yoktur. Sıradan bir dille, sıradan bir söyleyişle ama içten söylenen bir söz bizi can evimizden yakalayabilir, vurabilir; eylemlerimize yön verebilir; alıcıyı etkiler; yaşamını değiştirebilir. Grafik bir göstergeye dönüşmüş bir söz olan yazı da böyledir. İçtenliği, doğruluğu, doğallığı, yazınsallığı beyaz kâğıda dökülmüş yazının da değiştiren, dönüştüren, kuran, yapan, yıkan bir gücü vardır.

Sonsuzluk duygusu ya da ölüm korkusu, insanın içinden hiçbir zaman atamadığı bir duygudur. İnsan sonsuzluğu, ötelere, hesap vermeyi

düşünmeden edemez. Bu duygular ortadan kalkmışsa her şeyi, her kötülüğü yapmanın bir engeli de yoktur artık. Yazı da sonsuzluğa emanet edilen, hesabı sorulacak grafik, belgeye dönüşmüş bir göstergeler dizgesidir.

YAZI'NIN NİTELİĞİ VE İŞLEVİ

Yazarın kullandığı dil, bir bakıma onun doğduğu, meyve verdiği topraktır. Her yazı ve yazar, biçemiyle birlikte farklı bir toprağın ürünüdür, ayrı bir kişiliktir. Farklı topraklar, başka bir deyişle yazarın özgün yanı farklı ürünler ortaya koyar. Yazarın dili de ne kadar doğal ise o kadar güzel ve yararlıdır. Bu doğallıktan/doğal olmaktan da bir biçem, bir üslup doğar. Yazı siyasal, yazınsal hatta tecimsel nitelikte olabilir. Hangi nitelikte olursa olsun doğal olan, organik olan kıymetli ve yararlıdır. Doğal olan kalıcıdır; yapay olan tarihe direnemez, yok olur. Topludurum gereği söylenen birçok söz, birçok sanatsal ürün çok kısa zamanda yok olur. Evrenseli, insanı yakalayan doğal söylemler ise yüzyıllarca sonra bile kendine gündem bulur. Üslup doğal ise, içtenlik ve derinlik varsa yazı kalıcıdır. Üslup “düşüncenin dikey ve yalnız boyutudur. (...) Yazarın tutsaklığı ve büyüklüğüdür. (...) Üslubun anıştırdıkları derinlemesine uzar; sözün ise yatay bir yapısı vardır” (Barthes, 1987: 17). Derinde olan, derine kök salan daha kalıcıdır. Yüzeyde olan çabuk aşınır ve kaybolur.

Edebiyat da hayat da bir yazı, yazma eylemidir. Yazı'yı besleyen de yazarın okumalarıdır. R.Barthes okuma/yazma ilişkisini, evlilik ilişkisine benzetir. “Okuma ile yazmanın bağıntısı evlenme ile ilgili bir bağıntı”dır (Barthes, 2010: 20). Okuma/yazma ve buna bağlı olarak düşünme, durmayı gerektirir. Her iki etkinlik de daha çok sessizlik atmosferinde yapılabilecek etkinliklerdir. En azından derli toplu bir düşünce için sessizlik gerekir. Gürültü içinde topladıklarımızı sessizlik içinde değerlendiririz, gözden geçiririz. Bu bağlamda yazı ve okuma aynı zamanda bir özeleştirir, bir kendine geliştir; güzelliklerin ve çirkinliklerin keşfidir. Okurken ve yazarken, insan ikiyüzlü olamaz; ikiyüzlü olursa eti kemiği olmayan sessiz bir ses, içten bir ses bu ikiyüzlülüğü yüze vurur. “Katıksız dostluğun atmosferi, sözden daha katıksız olan sessizliktir. Çünkü başkaları için konuşuruz ama kendimiz için susarız. Bu yüzden sessizlik, konuşmadan farklı olarak, eksiklerimizin, yapmacık davranışlarımızın, sahte nezaketlerimizin izini taşımaz. O katıksızdır, o gerçek bir atmosferdir” (Proust, 2012). Bu nedenle okuma ve yazı bir özeleştiridir, içten bir gözlemdir.

Kişi, söz ile veya grafik göstergelerle bu dünyada bir iz, bir yazı bırakır. Yazı, kalıcıdır; bir temsilin simgesidir, tarihe sunulan bir belgedir, bir keşiftir. Yazmak, keşfetme çabasıdır. Yazarken farkına varırız, yazarken keşfederiz. Okuma edimi, yazma edimi ile birlikte değer kazanır. R.Barthes için “yazı bir satoridir” (Barthes, 2006: 10). Satori, ani bir sezgi, bir uyanış,

bir aydınlanma, eşyanın özünü kavramadır. Yazıda bir keşfin, uyanışın, fark edişin hazzı vardır. Çünkü kişi yalnızdır, kendi içinde yalnızdır; başkası yoktur, kendisi vardır, düşünür. Düşünmek de keşfetmek demektir; bilinmeyi, görünmeyi sezmeyle çalışmak demektir. Satori, kalp gözünün açılması anlamına da geliyor. Yazı, keşfetmek isteyen, görünmeyi görmeye/göstermeye çalışan kişinin, yazarın düşünsel etkinliğidir. Yazı, bir hayaldir, sürülen topraktır, bir ekim çabasıdır ve bir umuttur.

Dil deyince hep konuşma akla gelir. Yazı, sözden sonra düşünülür; yazı, sözün kayda dönüşmesi olarak kabul edilir. Bu kayda saygı duyulur. Kimi geleneklerde yazılı olanın kutsal bir yanı vardır; yazılı olana bir kutsallık verilir. Yazılı olan yaprak, kâğıt yerden alınır, bir üst konuma taşınır. Söz üretimi, konuşmak kolaydır, yazı zordur. Yazı, kişinin kendini kendine ya da başkasına açma eylemidir. Yazıda bireysel bir dikkat, bir vitrine çıkma, bir süsleme, sanatsal bir çaba vardır. Yazı'nın iletişim ve kayıt işlevinden başka sanatsal, yazınsal bir işlevi vardır.

El ile yazılan yazı kalıcıdır. Elektronik ortamda yazılan yazı silinebilir, yok edilebilir niteliktedir. Grafik yazıda, el yazısında bir söylem, bir karakter saklıdır. Bu yazıda silmenin de farklı bir anlamı vardır. Bir sözcüğün, bir cümlenin üzerine çekilen çizik, belki bir pişmanlıktır; silmek, belki de bir yüz kızarmasıdır.

Bazen de yazı bir manifestodur, bir meydan okumadır, bir isyandır. “Yazmak, sürekli bir acıdır, zira yazmak, elde kırbaç, sürekli hayata meydan okumaktır” (Plisnier, 2003: 33). Yeri gelir ağızda, yürekte, gönülde bir tattır. Yazının fiziksel, ekonomik boyutundan öte ruhsal bir boyutu vardır. Yazının verdiği bir haz vardır. “Yazı, kalıcı işaretlerden oluşan yasal bir kayıttır, zamana, unutmaya, hatalara, yalana karşı zafer kazanmayı amaçlar. (...) Yazı, bazen bir tavidir, bazen bir kanun, bazen de bir doyum” (Barthes, 2006: 60). Bir kaçış, bir sığınma, kendine dönmektir yazı. Özne, elektronik bir ak sayfada yazı ile ağlayabilir, ağlatabilir; dertleşebilir. Sözcükler bir askerdir. İyi sıfırlanmış, iyi ayarlanmış bir G3 tüfeği gibi. İyi nişan alanın elinde vurucu bir güçtür. Kullanana göre söz ve yazı bir sihirdir; baştan çıkarıcı bir güç ya da bir hikmet, bir bilgeliğin dışavurumudur.

Yazar, yazmak isteyen kişidir. “Yazma arzusu'nda bir *tuhaf alışkanlık (manyaklık)* vardır. (...) Yazar seyredilmesi komik bir kişidir” (Barthes, 2010: 27). Yazar sorumluluk duyan kişidir. Bu sorumluluğun muhatabı değişir: Bazen kendine karşı, bazen Allah'a karşı, bazen topluma karşı... Bazen de bunların hepsine karşı sorumludur yazar. Yazar, bu sorumlulukların altından kalkamayınca ya da yazdıklarının karşılığını göremeyince, gün olur, ‘artık yazmayacağım’ gibi bir karar alabilir. Ama yazmadan da edemez; gizli gizli yine yazar. H.de Balzac, M.Proust, R.Barthes, G.Flaubert yazmadan edemeyen yazarlardır. Onların yaşamlarını yazı, yazdıkları belirler. J.Cocteau yazarı bir koşucuya benzetir. Annesine yazdığı bir mektupta şöyle der: “Artık yazmamaya yemin ediyordum. Bir

koşucunun terlememeye yemin etmesi gibi bir şeydi bu. Akıl koşar ve terler: Sonuç kitaplardır. Tersiz bir koşucu olmak, sağlıksız olmak demektir” (Raynaud, 2002: 15). Sorumluluk duyan yazar, konuşur, yazı ile evrene, insana nizam vermek, dünyayı değiştirmek ister. Anlamlandırmakta güçlük çektiklerini birer kurşun, birer gül niteliğindeki sözcüklerle yazı içinde tartışır, başkalarına sunar.

Antonin Artaud da yazının kendisini “olta ile yakaladığını ve rahat bırakmadığını” (Raynaud, 2002: 16) söyler. Balık, oltaya takılırsa kolay kurtulamaz. Gerçek yazar, istemese de yazar; yazmak zorunda hisseder kendini. Kimi yazar da vitrin için yazar; kendine bir alan açmak, kendine bir yer edinmek, kazanmak için yazar; bencil davranır, benliğini konuşturur. Kimileri üst perdeden nutuklar atabilir; susturmak için hakaret edebilir, dalkavukluk da yapabilir. Anlamadığını reddedebilir; anlamadığı için yok sayabilir. Kimi yazar da dünyayı anlamlandırmak, dünyaya kendince bir nizam vermek için, en azından kendi kendisiyle konuşmak, iç dökmek için kalemi eline alır; içten yazar, bir içtenliği yakalar; yazıyı her türlü propagandadan uzaklaştırmak ister. İnsan, bildikleriyle, yazdıklarıyla gururlanan bir varlıktır. Ne var ki insan çok şeyi bilemez. İnsan, ne bir *homo economicus* ne de bir *homo sapiens*'dir; insan bir *homo insipiens*'dir. Başka bir deyişle “insan bilmeyi gereksindiği şeyi hiçbir zaman bilmemiştir. (...) Bilmedikleri muazzam genişliktedir. Tanrı tüm bilgilerin sahibidir” (Gasset, 2011: 42). İnsanın görevi bilmek'tir; eşyanın hakikatini, yaratılış hikmetini bilmek, kavramak, hissetmektir. İktidarı kuran bilginin, bilgelikten kaynaklanması gerekir. Yaratılış hikmetini bilmeyen, hissetmeyen eksiktir, eksik insandır; böyle bir yapı da eksik nizamdır. Hayvan, sadece çevresindeki nesnelere, özellikle de yiyecekle ilgilendir. İnsanın hayvandan farkı bilmediğini bilmesi, eşyanın hakikatini yakalamaya çalışmasıdır. Bu açıdan bakıldığında yazı, bir farkına varma çabası, hakikati yakalama eylemidir. Yazarken insan çok şey bilmediğinin de farkına varır. Yazı ediminde yazar, alçakgönüllü bir tutumla bir arayış içindedir: Yazı bilinmesi gerekeni yakalama çabasıdır.

Yazı propagandaya dönüştüğü anda değerinden çok şey kaybedebilir. Yazı, içten olmalıdır. Kişi bildiğini, öğrendiğini, hissettiğini abartmadan süssüz bir dille yazmalıdır. İnsanı aklından değil, daha çok yüreğinden yakalamalıdır. Zaman olur doğruyu söylemek bile Tanrı katında suç, hesabı verilecek bir eylem olabilir. Dil, kötü kullanıldığı zaman, hem kullanana hem başkasına zarar veren, bu nedenle de yerilen bir güçtür. “Gerçekte bazı beyan sihirdir; şiirin bazısı hikmettir” (Çetin, (?): 122). Sihirbaz gözü değiştirir, sihirli söz akli değiştirir. Güzel olana yönelik bir değişiklikte bir bilgelik, çirkine yönelik bir değişiklikte ise bir aldaniş vardır.

R.Barthes'a göre yazıda manişelist (hem iyi hem kötü) bir tutum söz konusudur. Ona göre yazı “iğdiş edici ve/ya da kurtarıcı”dır (Barthes, 2010: 66). R.Barthes, G.Flaubert'i ve A.Camus'yü çok sever. Bu iki romancının

yazılarını *ak yazı* olarak görür: Propaganda yapmayan yazı; propagandayı amaçlamayan yazı. Bu yazı, R.Barthes'a göre kurtarıcı yazıdır, temizdir, ak'tır. R.Barthes, Flaubert'in yazısından söz ederken şöyle der: "Yaptıklarını hiçbir anlama büründürmeye çalışmayan bedenın bilgeliği" (Barthes, 2010: 66). Buradaki beden sözcüğü yazı anlamında kullanılıyor. J.Derrida da yazı hakkında böyle düşünür. Ona göre de yazı 'manişelist'tir. "Bir iyi bir de kötü yazı vardır. İyi ve doğal olanı, kalp ve ruhtaki ilahi yazı, kötü ve yapay olanıysa bedenın dışsallığına sürülen teknik yazıdır" (Derrida, 2011: 29).

Yazı/kitap/iktidar arasında bir ilişki vardır. Niçin sansür konulur? Yazmak, yazıyı bilmek, yazabilmek bir insanı başkalarından ayırır. Yazı, beyaz kâğıda dökülür, matbaadan çıkar. Artık bu bir manifestodur, ilandır, vitrine çıkıştır. Matbaa yoksa el ile çoğaltılan sayfalarla insanlara ulaşılır. Bediuzzaman eli ile yazar, başkaları bu yazıyı eli ile kopyalar, çoğaltır, düşünceler dağıtılır ve bu el yazması nüshalar iktidar tarafından toplatılır. Başka bir deyişle, mürekkep izleri tehlikelidir. "Yazı ölümle yaşamak arasında, var olanla anlatılmak istenen arasında bir ilişkidir. Bir bağıdır. Haykırışlar için için yazıda kanamaktadır. Sesler mürekkep izleri gibi karadır. Siyah gözyaşlarının yittiği, yiterken doğduğu o yerdir yazı. Yazı, tarihin sahnesi, dünyanın da oyunudur" (Derrida, 1984: 82).

El yazısı, kitap öncesi dönemde bir zanaattır, aynı zamanda bir sanat dalıdır. Fransız parlamentosu hem resmî bir yazı biçimi oluşturmak hem güzel yazıyı öne çıkarmak için "1663'te çıkarttığı bir kararla 'yazısı güzel olanları' korumaya alır" (Barthes, 2006: 62). Yazı, kişinin kimliğini de açıklar. Güvenlik soruşturmalarında ıslak imzadan suç/suçlu saptanır: Grafoloji bir uzmanlık alanıdır. Bir tür yazı olan imza, bireysel mülkiyetin simgesidir: Yazı ve imza 'benim, varım, ben yaptım' demektir.

Yasal olarak kapitalizmle birlikte doğan imza (II.Henri'nin 1554'te verdiği bir emirle, yazıların arkasına isim eklenmesi bir zorunluluk haline gelmiştir) tarihsel olarak burjuva ideolojisi ile (birey ve mülkiyet ideolojisiyle) birlikte gelişir; 1690 yılında Fransızların % 21'i imza atmıy öğrenmiştir artık (Barthes, 2006: 63).

R.Barthes, Doğu'daki yazı'nın "soylu bir sanat" olduğunu, "okçulukla, müzikle, sayılara dayalı kehanet bilimiyle, kılavuzlukla bir tutulduğunu" (Barthes, 2006: 69) söyler. Gerçekten de Doğu'da hat sanatı çalışanlar aynı zamanda parmakları, elleri güçlensin diye okçuluk da çalışırlar; hattat, aynı zamanda usta bir okçudur; hattatlardan musiki ile uğraşan, nota hattatlığı yapanlar da vardır. Yazılarda harflerden hareketle ebce hesabı yapılır. Bu nedenle R.Barthes'ın şu saptaması doğrudur: "Doğu'daki yazı'nın gelişimi, resmin bütün enginliğine denk gelir" (Barthes, 2006: 69).

Gramm, yazı anlamında, *grammatologie* ise yazıbilim anlamında bir sözcüktür. Derrida bir yazıbilim kurmak ister. Bu bilim dalı ile de yazının, anlamlamanın gücünü analiz etmek ister. *De la Grammatologie* adlı

yapıtında J.Derrida, yazı'nın başlı başına bir değer, bir etkinlik ve değiştiren bir güç olduğunu incelemeye, kanıtlamaya çalışır. Önce yazı'nın var olduğuna inanır. Ona göre “yazıdan önce dilbilimsel gösterge yoktur” (Derrida, 1967, 26). Yazı'nın, metnin dışında hiçbir şey yoktur. J.Derrida'nın bu savı, İslam inancındaki levh-i mahfuz kavramını akla getirir. Yazı, J.Derrida'nın neredeyse varlık nedenidir. İstanbul'a geldiğinde de önce boğazı değil yazıyı görür; yazı devriminin izlerini gündeme taşır. Şaşırır; şaşkınlığını gizleyemez. Yazı devrimi ile ilgili Türk insanının o güne kadar söyleyemediği, söylediği zaman sorgulandığı sözleri *İstanbul Mektubu* adlı yazısında söyler. Türkiye'deki yazı devrimini “travmatik” olarak niteler ve şunları ekler: “Modern kültüre geçiş bahanesiyle insanlar, bir günde yüzyılların hafızasını okuyamaz hale geldiler, cahil kıldılar” (Uçan, 2008: 479).

YAZI/YAZMA ÇABASI/YAZI MEKÂNI

Zaman ve mekân varlığı belirleyen iki önemli ögedir. İnsanın da uygarlıkların da bir zamanı ve mekânı vardır. Ya da insan ve onun kurduğu uygarlıkların biçiminde, bir sanat ürününün doğuşunda bu iki öge önemlidir. Sanatçının düşleyebildiği, düşünebildiği her mekân onun ürününün ana rahmidir. Bir koğuş, bir ev, bir kafe bir sanat ürününün doğuşuna rahim görevi görebilir. Can Yücel de *Mekânım Datça Olsun* der. Mekân, ‘olunan, var olunan yer’ anlamında bir sözcüktür. İnsan, bir mekân içinde var olur. “Yer, insanın durduğu, dünyayı izlediği zemindir; yani referans aralığıdır. Zemin bakış açısıdır, değerlendirme odağıdır. Yersizlik, zeminsizliktir” (Alver, 2007: 18). Mekân ile bakış açısı, mekân ile evreni anlamlandırma birbirleriyle doğrudan ilişki içindedir; birbirlerini açıklarlar.

Söz gelimi ev “insanın düşünceleri, anıları ve düşleri için en büyük birleştirici güçlerden biri”dir (Bachelard, 1996: 34). Ev bir mekân olarak sığınaktır. *Serbest* sözcüğü başı bağlı, evli, kendisinden emin olunan anlamlarına gelir. Serbest olan, başka bir deyişle başı bağlı, evli olan şehre kabul edilir. Evli, ev sahibi, ev açmış, evlenmiş barklanmış, mekân sahibi olmuş kişi emin, zararsız kabul edilir. Çağımızda huzur veren evlerden değil, akıllı evlerden, düşler ülkesindeki bir meskenden söz edilir; tüketim böyle körüklenir. Reklamlarda ‘idealinizdeki ev’ denilir. Fransa’da salonlar ve kafeler, bizde konaklar ve kahveler, sözel kültürün canlı atardamarları olmuştur. Kerem ile Aslı'nın okuduğu evlerden, “ufak bir para mukabilinde hizmete hazır olan yalancı şahitlerin toplandığı” (Tanpınar, 1979: 67) kıraathanelere, günümüz tüketim kültürünün ürettiği akıllı evlere kadar birçok yer kültür taşıyıcısı mekânlar olmuştur. Tanzimat ile birlikte cemaat olmayı terk edip batılı bir insan gibi birey olmaya çalışan insanımız bu tür mekânları, evleri bırakıp 1970’li yıllarda dairelere, stüdyolara çekilmeye başlamıştır. Kalabalıklara karışsa bile yalnız kalmış, kendi kendisi ile konuşmuştur. Günümüzde ise résidence’lar, bahçeli, müstakil evler, akıllı

evler görsel medyada bütün süsleri ve görkemiyle insanların iştihalarını kabartmaktadır. Mekânlar romanlarımıza da konu olmuştur: *İbrahim Efendi Konağı, Kiralık Konak, Üç İstanbul, Huzur, Cevdet Bey ve Oğulları...* Bu mekânlarda siyasal, yazınsal sohbetler yapılır, devlet kurtarılır, farklı konularda çeşitli öneriler dile getirilir. Kimi zaman bu mekânlar birer 'mektep' işlevi görürler. Yeri gelir konak, metaforik bir anlam kazanır, Osmanlı'nın sembolü olur; konağın yıkılışı Osmanlı'nın yıkılışı anlamına gelir.

Zaman ve mekân, -sözgelimi çocukluk-, anılar sanatçının en büyük esin kaynaklarından. G.Flaubert için Seine nehrinin kıyısındaki Croisset, Maupassant için Normandiya kırları, Balzac'ın birçok romanını yazdığı Paris/Passy'deki beş odalı evi, Zola'nın 8 ay kaldığı Médan'daki, 4 ay kaldığı Paris'teki evleri, Exupéry için uzam olarak gökyüzü, Proust için anılar, adı geçen yazarların yapıtlarının doğuşunda önemli mekânlar ve uzamlardır. Karayılan gibi kıvrılan bir asfalt, bir keçi yolu, Aşıyan, bir bahar, bir sonbahar ya da kış uzamı, bir ev, bir kafe, sessizce akıp giden debisi yüksek bir nehir, deniz, bir dere kıyısı... Bütün bu uzamlar sanatçının esin kaynağı, severek düşlediği, düşündüğü bir uzam olabilir.

Zamanı, mekânı, sanat ürünlerini sadece akılla denetim altında tutmak, yönlendirmek pek de kolay değildir. Zira kurguya bent vurma, set çekme olanağı yoktur. Kişisel ya da toplumsal bunalımlar, sorunlar insanı, özellikle sanatçıyı etkiler. İnsanı ilgilendiren her konu sanatçının da konusu olabilir: Doğa, ölüm, aşk, modern dünyanın bunalımı... her şey sanatın konusu olabilir. Sanatçı, duyarlı olan kişidir. Bu etkilenme sonucunda kurgu, sanatçıyı daldan dala koşturabilir. İnsan daha çok gördükleri ile düşünür; gördüklerinden hareketle, mekândan, uzamdan yola çıkarak kurgulamaya başlar. Zaman tüneline ileri sıçrayabilir, geri dönebilir, sonsuz bir şimdiki zaman içinde kurgusunu sürdürebilir. Mekân ve olay başka düşünceleri besleyebilir; başka mekânları, başka düşünceleri çağırabilir. Bunun en güzel örneği de M.Proust'tur. M.Proust zaman içinde geçmişe döner, anıları konuşturmaya başlar. Zaman kavramı, çocukluk, anıları, mekân Proust yazısının kaynağı durumuna gelir. Sanatçı, ne yazacağını düşünmeden sadece esinle, kurgu ile yazar anlamına da gelmiyor doğal olarak söylediklerimiz. Yazar, yapıtı üzerinde çalışır; yaptığı her yeni okumada eklenecek veya çıkarılacak bir şeyler bulur. Nedeni de şudur bu değişikliklerin: Bir sanat ürününün hangi konuyu anlattığı kadar bu konuyu nasıl anlattığı, nasıl işlediği de önemlidir: Yapıta estetik bir değer kazandıran bu "nasıl" sorusunun karşılığıdır. Proust geçmiş, anıları dur duraksız karıştıran, değiştiren, yeniden yorumlayan bir romancıdır. Yazdığına yeniden döner, yazdıklarını sürekli elden geçirir, değiştirir, dönüştürür.

M.Proust ile G.Flaubert arasında anlatı tekniği açısından büyük fark vardır. İki yazar arasında emek, başka bir deyişle yazıya verilen değer açısından ise çok fazla fark yoktur: Her iki sanatçı da yazdıklarını defalarca

gözden geçirir, değiştirir, yazısında eklemeler ve çıkarmalar yapar, yeni imgeler koyar ya da var olan imgeleri kaldırır. Ortak yanları ise her iki yazarda da yazı'nın bir tutku biçimini almasıdır. Her iki yazar için -belki de birçok yazar için- yazmak yaşamaktır; yaşam, yazı ile anlam kazanır. Yaşamın içinde üzüntü de vardır sevinç de. G.Flaubert için yazmak'ta hem bir sevinç, bir haz vardır hem de bir azap, bir sıkıntı. Flaubert yazma eylemini katlanılmaz bir cehennem azabı olarak sunar mektuplarında. “Berbat bir meslek” olarak görür yazarlığı. Yazarlık için “rezil bir manyaklık” der. Bu meslek için şu cümleleri de eklemekten çekinmez: “Ama yine de şükredelim bu sevimli işkenceye... O olmasaydı ölmek gerekirdi” (Barthes, 2010: 30). M.Proust için de yazmak bir kurtuluş, bir rahatlama, bir zaferdir. Onun için yazı “kurtarmaya, ölümü yenmeye yarar. Ama burada söz konusu olan Proust'un kendi ölümü değil, sevdiklerinin ölümüdür” (Barthes, 2006: 41). Yazarak anılarını, sevdiklerini yaşatır. Yazabilmesi için hijyenik, korunaklı bir mekâna ihtiyacı vardır. Zira M.Proust zengin bir doktorun oğludur ama astım hastasıdır. 10 yaşından itibaren bu hastalığı çeker. Bu nedenle de kaldığı oda, çalıştığı oda toz vb. tehlikelere karşı korunaklıdır. M.Proust yaşamı yavaş yaşayan, gördüğü ayrıntılar üzerinde düşünen, daha sonra bu ayrıntıları kesik kesik anılara dönüştüren bir yazardır. Geçmiş şimdiki zamanda, şimdiki zaman gibi yaşayan, anlatan bir romancıdır. Ayrıntıları iyi gözler. Mekânda zamanı arar. Çiçeğin kendisini değil, açışını, nasıl açtığını gözler; açışına tanıklık etmek ister. Kafka için de yazmak “yaşamın tek amacı; yaşamla çatışma halindeki bir eylemdir; en yüce iyidir” (Barthes, 2010: 30). Yazmak aynı zamanda yaşamla çatışmak, savaştık, muhalefet etmek, eleştirmek, destek vermektir.

Yazarların da bir çalışma, yazma şekilleri vardır. Kimileri kalabalıkların arasında, kahvelerde, bir parkta yazabilir, kimileri de yazmak için yalnızlığı seçer; kimsenin olmadığı bir uzamı seçer. Alev Alatlî “yazarların mesken edindiği bazı mekânlarda sürekli bulunup masalarında meze olmam gerekmiyordu” der ve bu mekânlardan uzak durur. Günde sadece 4 saat uyuduğunu; yazı'nın “kıskanç” olduğunu; yazarken bir başka şeyle ilgilenmediğini; yazıya başladığı zaman konusu ile ilgili okuyarak, başka okumalar yapmadan yazısıyla ilgilenmesi; ne yapıp edip eve kapanıp yazması, üretmesi gerektiğini düşünür (Atlî, 2005). Bir başkası yazıyı sanki bir toplumun karşısına çıkmış konuşuyormuşçasına dikkate alarak masa başında ve takım elbisesiyle yazar. Çalışma süreleri, süreçleri yazarlara göre değişir.

Balzac, romanın yanında el kitabı diyebileceğimiz kitaplar da yazar: *Evliliğin Fizyonomisi*, *Evliliğin Küçük Sefaletleri*, *Süslenme Psikolojisi*, *Toplumsal Yaşamın Patolojisi*, *Modern Uyarıcılar Kitabı*... Bunlar, bir bakıma Balzac'ın üzerine düştüğü, düşkün olduğu nesnelere, olguların kitabıdır. *Modern Uyarıcılar Kitabı*'nda (*Traité des Excitants Modernes*) 5 tane uyarıcıdan söz eder: Alkol, kahve, şeker, çay, tütün. Balzac bu

uyarıcılardan kahveye çok düşkündür. Şöyle der: “Kahve kanı harekete geçirir, motor işlevi gören bir zihin doğurur; hazmı hızlandıran bir uyarıcıdır; uykuyu kovar ve daha uzun bir süre beyindeki yeteneklerin çalışmasını sağlar” (Balzac, 1992: 39). Balzac günde 18 saat çalışır. Çok sık kahve içer. 40 fincan kahve içtiği söylenir. Bu, uyumamak, çok az uyumak anlamına gelir. “Daha ağzında lokması, akşamın altısında yatar, gece yarısı kalkar, kahvesini içer ve öğleye kadar çalışır. İnsanlık Komedyası 20 yılda (1829-1850) böyle oluşur” (Lanson, 1951: 1001). Evi, kaldığı mekân onun için evden daha fazla bir şeydir; bir sığınaktır. Borçları nedeniyle sürekli yazmak zorundadır. Alacaklıları tarafından izlenen Balzac, Paris/Passy’de M.de Breugnol takma adıyla bir ev kiralar ve bu evde 7 yıl kalır. Passy’deki bu ev onun hummalı bir çalışma mekânı olur. Madame Hanska’ya yazdığı bir mektupta çalışma masası için şöyle der: “İç sıkıntılarımın, sefaletlerimin, üzüntülerimin, sevinçlerimin, her şeyimin... tanığı. Yazarken, neredeyse kolum eskitti bu masayı, üzerinde gezine gezine” (Balzac, 2012). Odasında üç tane masa vardır ve üç romana birden yönelebilir. Balzac 51 yaşında ölür, insanlardan ayrılır. “Fakat Balzac, bir bakıma 30 yaşında iken dünyadan çekilen, insanlardan kurtulmak için kendisini bir evden diğerine atan” (Plisnier, 2003: 52) bir yazardır. Yalnızlık, bütün yazarlarda olduğu gibi, onu besleyen en önemli damardır.

Sanatta bilimselliği öneren E.Zola yazmadan önce alana giderek konusunu, romanın olay örgüsünü yerinde görür, gözlemler. Sözelimi *Germinal*’i yazmadan önce 1 ay madencilerle birlikte yaşar. Zola yazma zamanını da şöyle açıklar: “Ben sadece sabah dokuzdan öğleden sonra bire kadar yazmaya alışkınım” (Zola, 2012). Yılın sekiz ayını Médan’da geçirir; kış mevsiminde Paris’e döner. Médan, E.Zola’nın kaldığı yerlerden biridir. Paris’e 25 km. uzaklıkta, Seine nehrinin kıyısında bir yerleşim merkezi. E.Zola 1902 yılındaki ölümüne kadar burada bir evde kalır. Oturduğu evi önce kiralamak niyetindedir. Ama ev sahibesi kadın, evin kiralık olmadığını, satılık olduğunu söyler. Zola da evi satın alır. Yılın 8 ayını bu evde geçirir. Paris’te de bir ev kiralar. Yılın geriye kalan 4 ayını Paris’te geçirir. *Germinal*, *Nana*, *La Bete Humaine* gibi romanlarını Médan’daki kendi evinde yazar. Her iki mekânda da evlidir: Biri resmî, diğeri gayriresmî iki eşi vardır. Paris’teki hanımı Alexandrine Zola, Zola’nın vefatından sonra, diğeri eşi Jeanne Rozerot’dan iki çocuğu olduğunu öğrenir. Bir başka yaşadığı mekân da Cheverchemont’dur. Bu yerleşim yeri de Médan’a çok yakın, 4 km. uzaklıktadır.

Bir yazarın yazı serüveninde kadın da önemli bir yere sahip: Kimi yazarlar yazmak için, yazar olmak için evlenmemiştir; evden, evlenmekten, paradan... her şeyden vazgeçmişlerdir. Sözelimi Flaubert yazmak için, yazar olmak için evlenmez. Yazı onun için bir tutkudur. Kimi yazarlar da çokkadınlı yaşamış; kimi yazarlar da kadınsızlığı ya da platonik aşkını sanatının, yazısının ana esin kaynağı yapmıştır. Kadın, yazıyı doğuran ya da

engelleyen bir varlıktır. Para/borç, kadın/kadınsızlık/yalnızlık/inanç yazıyı ve yazarı besleyen atardamarlardır. A.Hamdi Tanpınar kendi inançlarını, sevgilerini ve korkularını sorgular: “Neye inanıyorum?” Yanıt: “Belki hiçbir şeye.” “Neyi seviyorum?” Yanıt: “Belki sanatı ve kadını, seksi, rahat yaşamayı.” “Neden korkuyorum?” sorusuna da yanıtı şudur: “Her şeyden, ölümden” (Enginün ve Kerman, 2007: 253). Tanpınar, adını vermediği bir kadının, *Evin Sahibi, Abdullah Efendi'nin Rüyalari, Yaz Yağmuru, Beş Şehir, Huzur...* adlı anlatılarını, şiirlerini beslediğini söyler. Bu kadının, kendisinde “yazı yazma hevesini declanché” ettiğini belirtir ve ekler: “İyi kötü eserimle bu maceranın mahsulüyüm” (Enginün ve Kerman, 2007: 294).

Batılı insanda, Doğu'daki gibi bir evlilik kurumu yok. Severler ama, evlenmeyi, kendilerini bir *eve* bağlamayı kabullenemezler. Balzac, *İki Gelinin Anıları*'nda bu kurumu masaya yatırır. Tarafların yanlışlarına dikkat çekmeye çalışır. Evliliği “dava”ya benzetir ve “mutlaka memnun olmayan bir taraf vardır” der. Balzac, kendisi de Madame Berny'yi sever; Berny, kendisinden 15 yaş büyüktür. On yıl bu kadınla birlikte olur. Ukraynalı Madame Hanska'yı çok sever. Ömrünün sonunda, 45 yaşlarında -51 yaşında ölür Balzac- onunla evlenir. Batılılar *evlenmezler*, yaşamlarını paylaşırlar. A.Daudet, G.Flaubert, Baudelaire, Maupassant, Nietzsche... frengilidirler.

Yazar ve yazıyı etkileyen bir başka olgu, şehir, büyük şehir ve taşra olgusudur. Büyük şehrin yazı ve yazarlar üzerinde etkisi büyüktür. Hele hele 19.yüzyılda, 20.yüzyılın büyük bölümünde neredeyse büyük şehre gidilmeden yazar olunmaz: Yazacaksanız büyük şehre gitmeniz/gidip gelmeniz gerekir. Günümüzde merkezin üstünlükleri olmakla birlikte artık taşra/merkez ayrıcalığı da ortadan kalkmaya başlamıştır.

Flaubert, tilmizi Maupassant gibi, Rouen'lidir. Croisset, Flaubert'in kaldığı köydür: Rouen'den Havre'a doğru giderken Seine nehrinin kıyısındaki ilk köy. Flaubert'in evi de buradadır. Yaklaşık 200 yıllık bir ev. Babası satın almış. Geniş, tavanı basık, 5 pencere, çok aydınlık bir çalışma odası vardır. Maupassant, ustası Flaubert'in evinin bembeyaz, 17.yüzyıldan kalma, Seine nehrinin kıyısında, gemilerin giriş ve çıkışlarının görüldüğü, muhteşem Normandiya vadisine bakan bir ev olduğunu söyler. Evinin penceresinden şehre doğru gelen gemiler görünür. G.Flaubert bu evde Doğu işi büyükçe bir tabakta duran, kaz tüyünden yapılmış 100 kadar kalemden birini alır ve yazmaya başlar. Geç vakitlere kadar çalışır. Öyle ki onun ışığı “nehirdeki balıkçılara far görevi” görür. Çalışma odasından pek ayrılmaz, yürümeyi pek sevmez, hareketin düşünmeyi engellediğini düşünür (Maupassant, 2012).

G.Flaubert bir çırpıda yazan bir romancı değildir. Yazacaklarını haftalarca düşünür, kurgular; önemli sahnelerini, uzamı, anlatı biçimini belirler. Emma Bovary veya Frédéric, roman kişilerini psikolojilerine varıncaya kadar ayrı ayrı düşünür. Emma'ya arsenik içirmeden önce arsenik'in ne olduğunu öğrenir. Değiş yerindeyse filmi baştan sona önce

ayrıntılarıyla kafasında görür; kafasında bir ön-metin oluşturur. Yazdığını belki 10-15 kez yeniden yazar. Yazdıklarının neredeyse yarısını yırtarlar, siler; yüksek sesle, bağırarak okur, denetler; bunları kısa, öz bir söze, söyleme dönüştürür: Öze indirgenmiş bir nesir vardır artık elde. Flaubert'in yazısı tam bir emek ürünüdür. Bu nedenle Madame Bovary romanının tamamlanması 52 ay sürer.

P.Valery uzun bir süre, yaklaşık 20 yıl yazmayı bırakır. A.Gide'in ısrarları sonucu yazıdaki keşfi, bulguları sezer. Uzun yıllar susuşunu şu cümle ile açıklar: “Bulmak hiç önemli değildir, asıl güçlük, bulunanı insanın kendisine eklemesidir” (Valery, 2012). Sadece bilmek, keşfetmek değil, yapabilmek, öğrenileni, keşfedileni gerçeğe dönüştürebilmek, yapabilmektir. P.Valéry, yazıyı kendini ve dünyayı tanımak için önemser; sabah vakti onun en sevdiği, en verimli zamandır.

Reşat Nuri Güntekin'in Büyükkada'da köşkü vardır. Birçok romanını Büyükkada'daki bu köşkünde yazmıştır. Köşkün bir tarafı deniz, diğer tarafı ormana yaslı. Kızı Ela Güntekin, babasının yazı disiplini şöyle anlatıyor: “Evi ne kadar kalabalık olursa olsun, Reşat Nuri, disiplininden hiç taviz vermeyen bir yapıya sahip. Misafirlerle biraz oturup sohbet edip iki fikra anlattığı zamanların sonunda odasına kapanıyor, yazı yazıyor. Genelde gündüz saatlerinde yazmıyor, geç saatleri daha çok seviyor yazar. Kızı için o daktilo sesi her zaman büyüleyici bir ses... “Akşam 21.30 gibi odasına çekilir; okuyor mu, çalışıyor mu, yazıyor mu bilemem ama sabaha kadar daktilo sesleri duyardım” (Güntekin, 2012). Yapmaktan hoşlandığı bir başka şey ise yemek yapmak. Gece yazı yazarken ara verdiği, mutfığa girip yemekler pişirdiği bile olur.

Yakup Kadri Karaosmanoğlu “bazen bir sayfayı üç günde, dört günde” yazar. “Aynı kelimenin bir sayfada iki defa tekrarlanmasına razı” olmaz. “Gece uykudan uyanır, onu siler, yerine başkasını” yazar. “Üsluba çok düşkün”dür (Köklügiller, 2010: 265). “Avrupa'nın kalantor üstadları gibi muayyen ve hususî bir çalışma tarzı” yoktur. “Büyük bir zorluk ve sıkıntı ile” yazar. “Kendine karşı müsamahasız”dır, “müşkölpesent”tir (Nabi, 1976: 12).

A.Hamdi Tanpınar “hiçbir şeyi bitirmeden ölmek istemiyorum. O kadar eser ve kullanmadığım o kadar kelime varken” (Enginün ve Kerman, 2007: 287) der. Bu bir yazma arzusu, bir özlem, yazının verdiği bir hazdır, belki de acıdır. Ama Tanpınar'da her şey “yarım ve parça parça” (Enginün ve Kerman, 2007: 117) kalır. Yazarken belli bir disiplin içinde yazmaz: “Beş sene, altı sene çalışarak vücuda gelen eser yok artık. Ben, hele ben o sıkı disiplini hiç gösteremedim. Daima para işi beni kovaladığı için eseri sadece ifraz ederek veriyorum” (Enginün ve Kerman, 2007: 140). A.Hamdi Tanpınar “güç ve yavaş” yazar. “Yazarken çok değiştirir. Aralık vermeden yazmak ister. Aralık verirse, yazıya tekrar dönmesi aylar ister. Yazmayı,

çalışmayı sever: Hayatında “en mesut olduğu anlar sekizden bire kadar yazı masasının başında kalabildiği” (Nabi, 1976: 52) zaman dilimidir.

Adalet Ağaoğlu “bir şeyin çağrıştırdığı her şeyi, sıcağı sıcağına bir deftere geçirmek” ister. Günde en az altı saat odasına kapanabilmek, kalemin ucunu kemirerek de olsa burada hiç kimsesiz kalabilmek için çevresine yalanlar attığını bazen de çalışma odasına “günlerce, haftalarca girmediğini” söyler. Yazıya döndüğü anda da kendisine “iki, üç, bazen beş aylık kapanma dönemleri” olduğunu söyler. Bir “dert dökme defteri” olduğunu; bu deftere “canım sıkıldı, içerledim” vb. sözleri art arda yazdığı gibi bazen de bu deftere beş ay hiç dokunmaz. Adalet Ağaoğlu çok önemli bir noktayı da şöyle vurgular: “Ne yazdığım ile ilgilenmemiş bir dergi, ne yöntemle yazdığımı bilmek istiyor” (Köklügiller, 2010: 19-20).

Attilâ İlhan, mekân ayrımı yapmadan her yerde yazabilen bir romancı-şairdir. Pastanede de yazar, tramvayda da. Yazarlığı “önemsemedenmiş gibi yapar. Plana, şemaya itibar” etmez; “eserin vurucu yanını adamakıllı” belirler, “işe koyulur”- adamakıllı belirlemek onun için çok önemlidir- sonra da “tıkır tıkır” yazar. Şiirini “söyleyerek, yüksek sesle tekrarlayarak” oluşturur. Ona göre “bulmaca çözer gibi, ıkına sıkına şiir” yazılmaz. Şiir “paldır küldür gelir, eser”, sonra kâğıda dökülür. “Birkaç ay bekler. Yeniden çıkarır okur; “iki ya da üç kelimesini” değiştirir ve yayınlar. Adalet Ağaoğlu gibi şunu da sözlerine ekler: “Yazar ve ozanların nasıl yazdıkları o kadar da önemli değil. Asıl önemli olan ne yazdıkları” (Köklügiller, 2010: 222).

Mithat Cemal Kuntay “yazı odasını” çok sever; yatağını da bu odada bir sedire serdirir. Tek romanı *Üç İstanbul*'u yazarken fişlerle çalışır. “Büyük bir kutunun içinde intizamla kestirilmiş ve istif edilmiş kartonlara ince bir yazı ile notlar” alır. Roman karakterlerini “yavaş yavaş, günlerce düşünerek (...) kartonlara” geçirir. Bu fişler yardımıyla sonunda “roman çok kolay yazılacak”tır (Ozansoy, 1967: 225). Mithat Cemal, romanına bilmediği bir mekânı, bir uzamı, bir kişiyi koymak istemez.

Tarık Buğra “yazmak için insanın kendisine bir ‘iç yönetmelik’ hazırlaması gerektiğini; kendisinin bunu hazırladığını söyler. Buğra bu sözleriyle, yazmak için “bir ortam ve birtakım koşulların bulunması” gerektiğini vurgular. Sabahları ve geceleri yazar. “İçkili iken tek bir satır bile” yazmaz; kahvesi ve çayı yoksa yazamaz. Gençken her yerde yazabilirken, biraz yaşlanınca “belli bir ortam ve koşullar” arar. Yazarken, “yazı makinesinin şeridi yeni, kâğıtlar temiz olmalıdır. Yazı için oturduğunda ise “giyim kuşamı düzgün” olmalıdır. Bir şey daha: Karşısında daima “sevdiklerinin resmi” olmalıdır (Köklügiller, 2010: 120-121).

Mustafa Kutlu, kahvehanelerde yazdığını ve yazdığına bir daha dokunmadığını, değiştirmediklerini söyler. “Kahvelerde okudum, kahvelerde yazdım” der. Daktilo ile yazar. Halide Edip Adıvar da yazdığını ikinci kez okumayan yazarlarımızdandır: “Pek az okur pek az düzeltirim; yazılarımın

arasında en düzgün olanlarını bile bir daha okumam". Yazarken yanında "çok kahve ve çok sigara" bulunmasını ister. "Birkaç kutu sigara üst üste durmazsa rahat" edemez. Yazıda "bir gaye"si yoktur; "yazmayı yazmak için" sever. Yazma'nın, "hayatının en büyük hazı" olduğunu; şöhreti düşünmeden" yazdığını dile getirir. Onun için yazı yazmak bir günah işlemek gibi'dir: "İşlemeden evvel cazibeli, tatlı ve kendine bağlayıcı; işleyince de korkak, pişman, darmadağın olmuş bir halde... Sanatkârla yazısı Adem ile Havva gibidir" (Ünaydın, 1985: 155-159).

SONUÇ

Modern çağda insanlar birbirine benzer, prototiptir, birörnektir. Modernizm, insanı değiştirmek için önce mekânı değiştirmiştir. Modern insan iletişimsizdir. Kolaylık, bolluk vardır ama bereket ve huzur yoktur. Hesabını bilemediği kadar servete sahip insanlar sıkıntılıdır. Çağımız insanı, kutucuklarda yaşıyor. Mekân sıkıntılı. Zaman sıkıntılı. Sessizlik yok. Düşü, düşünceyi en çok etkileyen olgu gürültüdür. Modern, anamalcı bir anlayışın ürünü olarak doğan kapalı ya da açık uzamlar, şehirler ya da evlerden bunalımın dili doğuyor. Yazıda, yazınsal ürünlerimizde bu olgu rahatlıkla gözlenebilir. Çağımızda, mekânın farklı özelliklerini, özgün mekânları "ortadan kaldırarak her şeyi aynılaştıran evrensel standartları, benzersiz bir niteliği yok ederek birörnekliliği dayatan" (Mai, 2010: 109-110) modernizm, özgün düşünceler ortaya koymaktan çok, yaşanan toplumun eleştirisini yapabilir. Nitekim Batı'nın en özgün düşünür ve sanatçıları Batı'yı tutarlı bir şekilde eleştirebilen kişilerdir. Ortaya konulan da bunalım felsefesidir. Yazı, bu bunalımın bireysel bir muhasebesi, bireysel bir eleştirisidir, özeleştirmedir; bunalımdan bir çıkış önerisidir.

İnsan nasıl yazdığını çok da kolay dile getiremez. Bir yazar, yazdığı yazının oluşumunda somut yanları anlatabilir belki. Sözelimi masada yazıyorum; kurşun kalem veya tükenmez kalemle yazıyorum; kahvede veya yatak odasında yazıyorum... diyebilir. Ne var ki bu sözler yazı'nın nasılını, yazı'nın oluşum sürecini, iç yanını çok da açıklayıcı değildir. Yaşamadan, hissetmeden yazmak zordur ve bereketsizdir. G.G.Marquez, bir söyleşisinde "önce, anlattığıma inanmam gerektiğini farkettim ve büyük annemin yaptığı gibi donuk bir ifadeyle yüz ifademi hiç değiştirmeden yazmam gerektiğini anladım" (Gourevitch, 2009: 189) der. Anlatının soyut ya da somut yaşamla bir ilişkisinin kurulabilmesi gerekir. Bir yazar bilim-kurgu romanı, polisiye, cinayet öyküsü yazabilir. Bu da yaşamın gerçeği ile ilişkilendirildiği ölçüde bir okuma paktını yakalar.

Yazının oluşum sürecinde yazının mekânı, yazı araç ve gereçleri, sessizlik ya da gürültülü bir atmosfer yazarın kişiliğine göre yazıyı doğurur veya engeller. Bu yazara göre değişebilir. Bu süreç yazı'nın oluş sürecidir ve önemlidir. Bu sürece ve yazı mekânına genel geçer bir kural da konulamaz.

Mutlaka bir yeşil alan, güzel bir manzara ya da bir çam ağacı gerekmez. W.Faulkner yatağında yazar; yatak odasını ofis olarak kullanır. Yazarın kentsoylu olması, lüks içinde yaşaması, her türlü kolaylığa ve lükse sahip olması da onu birinci sınıf bir yazar yapmaya yetmez. Yoksullukla boğuşan birçok değerli yazar vardır: Balzac sürekli borçları ile uğraşır. Ömrünün son yıllarında Polonya'dan kereste getirip borçlarını ödemek ister. Ahmet Hamdi Tanpınar, Peyami Safa, Tarık Buğra, E.A.Poe... parasız yazarlardır. Edgar A. Poe ev kirasını ödeyemeyen bir yazardır. Ama bir şiirin oluşum sürecini anlatan *Kuzgun*'u yazar. Abdülhak Hamit Macaristan'da, Peyami Safa 27 Mayıs darbesinden sonra parasal büyük sıkıntılar yaşarlar. Mehmet Akif paltosuz dolaşır, kendisine önerilen 500 lirayı, Atatürk Çiftliği'ni satın alabilecek bir parayı da reddeder, bu parayı bir vakfa bağışlar. Necip Fazıl “yorganımı satın Büyük Doğu kapanmasın” der; miras olarak, yazdığı kitapları bırakır. *Savaş ve Barış*'ın yazarı kendi evini kendi süpürür, kendi söküğünü kendi diker, son yılları büyük sıkıntı içinde geçer. Kuşkusuz zengin yazarlar da vardır. İyi yazar olmak için para ya da parasızlık ölçü değildir. Para için köşe yazarlığı yapılır. Zamana göğüs germiş birçok değerli yazar para için yazmamıştır. Yazara para değil zaman gerekir:

Bir yazar “eğer birinci sınıf bir yazar değilse zamanı veya ekonomik özgürlüğü olmadığı gibi özürlerin arkasına sığınır. İyi bir sanat eseri hırsızlar, kaçakçılar veya at bakıcılarından da çıkabilir. İnsanlar gerçekte zorluğa ve yoksulluğa ne kadar dayanabileceklerini keşfetmekten korkarlar. Hiçbir şey iyi bir yazarı yok edemez. İyi bir yazarı değiştirecek tek şey ölümdür. İyi yazarların başarıyla veya zengin olmakla uğraşacakları zamanları yoktur. Başarı kadınsıdır ve önünde eğilirseniz üzerinizden ezer geçer” (Gourevitch, 2009: 214).

Şunu rahatça söyleyebiliriz: Yazının oluştuğu süreç ve mekândan daha da önemli olan yazı'nın içeriğidir. Bu içerik de şu sorularla sınıanabilir: Söylem nasıl bir dille oluşturulmuş? Yazınsal bir değeri var mı? İçten bir dil mi kullanılmış? Hak sözü, doğru bir savı mı dillendiriyor? Propaganda yapmak, dikte etmek, kişisel çıkar sağlamaya yönelik bir söylem mi ortaya konulmuş?

Birçok yazar için yazı bir sığınak olarak kabul edilebilir. “Yazı, doğası gereği bir korunma biçimidir. İnsan yazı ile uyumlu bir dünya inşa etmek ister. Gerçek dünya illojiktir, biraz da saçma. Yazarın asıl gerçeği, bütün bunlara bir anlam verme isteğidir” (Sagan, 2002: 201). Bu anlamlandırmada da ilk şart içtenlik, doğru sözlülüktür. Yazı bir açma, açılımdır. Bir düşünceyi örtmek için de yazılabilir. Yazı, yazan kişinin niyetine göre savunma olur, saldırı olur. Realist bir yazar kendi söylem biçimi ile yalan söyleyebilir ve yalanına inandırabilir.

Yazı, aynı zamanda düşünmek demektir. Düşünmek durmayı, oturmaya gerektirir. Türkçede ‘hele bir dur, bir düşün’ denilir. Durmak neredeyse düşünmekle eşanlamlıdır, büyümlü bir sözcüktür. Yürüten tek bir

yeri görür; koşan bir yeri göremez. Yürürken, koşarken de yazı yazılmaz. Yazı ortamı yazara göre değişebilir. Yazı da durmayı gerektirir. Duran, gözün alabildiği bütün çevreyi, bütün evreni görür. Diyebilirim ki yazmak için durmak, masanın başına geçmek gerekir. Yazı için en uygun ortam sessizlik ortamıdır. İç huzuru, sessizlik ve yalnızlık yazıyı besleyen ana damarlardır. Dış ortamlarda, kalabalıklarda ancak derlemeler, saptamalar not alınabilir. Ama bunlar hamdır. İşlemek için yine kenara çekilmek, yazı odasına geçmek ve bu notlar üzerinde dikkatli bir şekilde çalışmak gerekir.

Kimi yazarların yaşamları yazı ile sınırlıdır; yazı için vardılar. Yazı ile içlerini dökerler, dertleşirler. Yazmak, yaşamak; aynı şeydir bu yazarlar için. M.Proust, R.Barthes, G.Flaubert, H. de Balzac, J.Derrida bu tür yazarlardandır.

Yazı bir sevinci, bir acıyı, bir düşünceyi iletir. Yazı'nın sürekli bu iletişim işlevinden söz edilir. Bu işleve yeni ve asıl bir işlev daha eklemek gerekir: Yazı, önem verilenleri zamana emanet etmektir; düşünceleri, duyguları dondurup saklamak, bir güzelliği, bir bilgeliği, bir iletiyi geleceğe bırakmaktır. "Yazmak göndermek demektir" (Barthes 2010: 22). Böyle olunca yazı'nın bir başka işlevi *değiştirmek*dir. Sayfaya çizilen göstergeler, tarihe emanet edilen iletilerdir. Varolabildiği sürece yazının değiştiren bir gücü vardır. Yazı aynı zamanda bir seçkinlik kazanma edimidir. İnsan, düşündüğü için ayrıcalıklıdır. Yazı da bir tür düşünme biçimidir; insan sağlıklı düşündüğü kadar diğer varlıklardan farklıdır. Hayvan dış dünyayı, eti, kemiği, otu görür. İnsan ise özü, iç olguları, eşyanın hakikatini keşfetmeye çalışır; 'iç'i gözler. Kalıcı yazı bu iç gözlemin ürünüdür. Kalıcı bir yazarın, aynı zamanda eleştirel bir gözü, ayırıp döken bir iç gözlemi vardır.

P.Valéry yazı ve yazarlık için "sayıklatan meslek" der. Yazar sayıklar. Sayıklaması her mekânda olabilir. Sayıklamak, uykudaki ya da yalnızlıktaki bir eylemdir. Başkaları ile görüşürken, nesne ve olguları gözlerken bile kişi, kendi kendine konuşur, bir değer yargısı ortaya koymaya, 'güzel' veya 'çirkin' demeye çalışır. Yakaladığı yazınsal güzellikler de bir yazar olarak onun geleceğini belirleyecektir.

Unutulmak istemeyen yazıya yönelir. İcini dökmek, dertleşmek isteyen, yazar. Yazı, belki bir tövbedir, günah silgisidir, bir iç döküştür. Yazı, insanın içindekilerle dış dünyanın karşılaşmasından, çatışmasından, uzlaşmasından doğar. Yazı bir savaşım, bir paylaşımdır. Yazı, bu dünyadan ahirete kalan bir sorumluluktur, bir belgedir; silinmez bir belgedir. Bu belgenin oluşturulmasında gözetilmesi gereken en önemli öge de içtenliktir. Kalıcı yazı, içten olan, hakikati, bilgece bir ögeyi, olguyu yakalayan, sonsuzluğa uzanan yazıdır.

KAYNAKÇA

- ALATLI, A. (2005), "Röportaj", *Picus*, Temmuz.
- ALVER, K. (2007), *Steril Hayatlar*, Ankara: Hece Yay.
- BACHELARD, G. (1996), *Mekânın Poetikası*, (Çev.A.Derman), İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- BALZAC, H. de. (1992), *Traité des Excitants Modernes*, Le Castor Astral, Mayenne.
- BALZAC, H. de. (2012), (<http://whotalking.com/flickr/Pseudonyme>, 15.08.2012).
- BARTHES, R. (2006), *Romanın Hazırlanışı 1* (La Préparation du Roman I, Çev.M.Rifat-S.Rifat), İstanbul: Sel Yay.
- BARTHES, R. (2010), *Romanın Hazırlanışı 2*. (Çev.M.Rifat-S.Rifat), İstanbul: Sel Yay.
- BARTHES, R. (1987), "Yazı Nedir?", *Yazı Nedir?* (Haz.E.Batur), İstanbul: Hil Yay.
- BARTHES, R. (2006), *Yazı Üzerine Çeşitlemeler-Metnin Hazzı*. (Çev.Ş.Demirkol), İstanbul: YKY Yay.
- ÇETİN, İsmail. (?), *Olgunluk Günahından Sakınmaktır*, Isparta: Dilara Yay.
- DERRIDA, J. (2011), *Gramatoloji*, (Çev.İsmet Birkan), Ankara: BilgeSu Yay.
- DERRIDA, J. (1967), *De la Grammatologie*, Ed.de Minuit, Paris.
- DERRIDA, J. (1984), *L'Écriture et la Différence*'dan aktaran B.GÜLMEZ, "İki Eliyle Yazmak ya da J.Derrida", *Argos*, Ekim.
- ENGİNÜN İ. ve Z.KERMAN. (2007), *Günlüklerin Işığında Tanpınar'la Başbaşa*, İstanbul: Dergâh Yay.
- GASSET, O.Y. (2011), *İnsan ve Herkes*, İstanbul: Metis Yay.
- GOUREVITCH, P. (2009), *Yazarın Odası*, (Çev.Ö.Ayman), İstanbul: Timaş Yay.
- GÜNTEKİN, E. (2012). (<http://www.timeoutistanbul.com/sehirdenevar/makale/1077/Kimler-geldi-kimler-e%C3%A7ti-Re%C5%9Fat-Nuri-G%C3%BCntekin> 24.07.2012).
- KÖKLÜGİLLER, A. (2010), *Nasıl Yazıyorlar*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- LANSON, G. (1951), *Histoire de la Littérature Française*, Hachette, Paris.
- MAI, U. (2010), "Doğu Alman Kentlerinde Kültür Şoku ve Kimlik Bunalımı", *Mekân, Kültür, İktidar* (Derleyenler: A.Öncü-P.Weyland) içinde, İstanbul: İletişim Yay.
- MAUPASSANT, G. de. (2012), (<http://flaubert.univ-rouen.fr/biographie/croisset.pdf> 20.07.2012).
- NABİ, Y. (1976), *Edebiyatçılarımız Konuşuyor*, İstanbul: Varlık Yay.
- OZANSOY, H.F. (1967), *Edebiyatçılar Geçiyor*, İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- PLISNIER, C. (2003), *Roman Üzerine Düşünceler*. (Çev.H.Uçan), Ankara: Hece Yay.
- PROUST, M. (2012), (http://archive.org/stream/pastichsetm00prououft/pastichsetm00prououft_djvu.txt 25.08.2012).

- RAYNAUD, E. (2002), *Le Sang de L'Écriture*, Ed. Du Rocher, Monaco.
- SAGAN, F. (2002), *Le Sang de l'Écriture* içinde, (E.Reynaud), Ed.du Rocher, Monaco.
- TANPINAR, A.H. (1979), *Beş Şehir*, 6.b. İstanbul: Dergâh Yay.
- UÇAN, H. (2008), "J.Derrida ve Dil Bağlamında Postmodernizm", *Hece Modernizmden Postmodernizme Özel Sayısı*, Haz.-Tem.-Ağus., Ankara, S:138-139-140.
- ÜNAYDIN, R.E. (1985), *Diyorlar ki*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay.
- VALERY, P. (2012), (<http://www.edebiyatsanat.com/roman/81-fransiz-edebiyati/1455-paul-valery-.html> 30.05.2012).
- ZOLA, E. (2012), "Zola ile Görüşme", (<http://www.item.ens.fr/index.php?id=27124> 20.07.2012).

DEVLET'TEKİ BİR YASAĞA İTİRAZ: IRIS MURDOCH VE PLATON'UN SANATÇI GÖRÜŞÜNE İTİRAZI

Countering a Banishment in the Republic: Iris Murdoch and her Disagreement with Plato over his Attitude towards Artists

*Fatma DORE**

ÖZET

Bu makalenin konusu, Britanyalı ahlak filozofu Iris Murdoch'un (1919-1999), etik anlayışını tamamen kendisine dayandırdığı Platon (428/427-348/347 BCE) ile temel bir uzlaşmazlığı üzerinedir. Makalede, geniş anlamda 20. yüzyıl felsefe geleneğine ait olan Iris Murdoch'un, ahlak felsefesini büyük ölçüde antik Yunan filozofu Platon'a, özellikle onun "İyi İdeası"na dayandırdığı gösterilecektir. Murdoch'un felsefi görüşlerinin güçlü bir şekilde Platon'un eserlerinden kaynaklandığını belirtmek için, çalışmada öncelikle büyük Yunan düşünürünün felsefesine genel olarak bakılacak; aynı zamanda Platon'un, Murdoch'un özellikle bu konuda kendisine muhalif olduğu, sanatçılara yönelik olumsuz görüşleri açıklanacaktır. Ardından Murdoch'un 20. yüzyıl etik öğretilerine karşı tutumu, onlarla anlaşmadığı noktalar ve dolayısıyla ahlaki bir çözüm bulmak için Platon'a dönmesi; Platon'un düşüncelerinin özüne bağlı olsa da, Murdoch'un bunlara modern düşünce yöntemleriyle yaklaştığı gösterilecektir. Böylece bu makale, Murdoch'un derinden borçlu olduğu ve saygı duyduğu Platon'un, aslında bu konuda filozofun üstünkörü davranmış olduğuna inanmakla birlikte, sanatçılarla ilgili tutumuna karşı itirazını ve bunun nedenlerini ortaya koyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ahlak Felsefesi, İyi, Sanatçı, Sevgi, Benlikten Sıyrılma.

ABSTRACT

This article is on a key disagreement the British moral philosopher Iris Murdoch (1919-1999) has with Plato (428/427-348/347 BCE), for whom she otherwise depends on for much of her ethical thinking. This article will show that while Iris Murdoch is both familiar with, and to a considerable extent belongs to, the philosophical tradition of the 20th century, she bases her ethical philosophy to a great degree on the work of the ancient Greek philosopher Plato, particularly in reference to his idea of "the Good". In order to demonstrate how her philosophical position draws so strongly upon the work of Plato, this article will firstly give an overview of the philosophy formulated by the great ancient Greek thinker. It will also examine Plato's

* Yrd. Doç., Afyon Kocatepe Üniversitesi, dorefatma@aku.edu.tr

negative attitude towards artists, as it is on this particular point that Murdoch disagrees with him. This article will then explore Murdoch's own attitude towards the ethical philosophy of the 20th century, and show what her points of disagreement with it are, and how they led her to find a solution to her moral concerns largely through Plato. It will also show that while she is generally faithful to the spirit of Plato's ideas, she approaches them in a very 20th-century manner. This article will then demonstrate that while Murdoch's debt to and respect for Plato is profound, she disagrees with his attitude towards artists, and will show her reasons for this, as well as her belief that Plato had such an attitude in part because he had not fully explored the implications of his own ideas.

Key Words: Moral Philosophy, the Good, Artist, Love, Unselfing.

GİRİŞ

Atina'nın "Altın Çağ"ı olarak tanımlanan Perikles'in zamanında, olağanüstü başarılı oyunlar yazılıp sergilenmiştir. Bu dönem, üçü trajedi yazarı dört büyük drama yazarı doğurmuştur: Aeschylus'un *Agamemnon*'u, Sophocles'in *Kral Oedipus*'u, Euripides'in *Bacchae*'si ve komedi yazarı Aristophanes. Bu çağ, aynı zamanda, yaşam felsefeleri haz ve faydacılığa dayalı rölativist Sofistler'in oldukça popüler olduğu dönemdi. Perikles çağının sona ermekte ve Atina demokrasisinin çökmekte olduğu bir zamanda doğmuş olan Platon, savaşlar dolayısıyla kargaşa ve felaketlere, özellikle de Sokrates'in idamı gibi trajik bir olaylara tanıklık etmiştir. Böyle bir deneyimden geçtiğinden, insanların doğru olanı bulma yetisine şüpheyle bakmaya başlayan filozof, onların kendi kendilerini yönetecek kadar erdemli ve yeterli olmadıkları kanısına varmıştır. Platon'a göre etik olarak doğru ya da yanlışın ne olduğuyla ilgili kesin yanıtlar vardır. Sofistler'in sözcüsü olduğu görece "iyi" kavramının işlemediğini de anlamış olan Platon, değerlerin sabit olduğu ve kusursuz bir toplumun yaşayabileceği ideal bir devlet tasarlamıştır. Bu devlet, en yüksek mükemmellik ve ebedi değişmeyen "iyi" ile filozofun "etek dolusu som altından daha değerli" olduğunu belirttiği "doğruluk"a dayanır.

Böyle bir ideal devleti yönetecek olanlar ise, İyi İdeası'na, olayların bilgisine ve pratik deneyime vakıf olmuş bir seçkinler topluluğudur. Bunlar müzikten teolojiye, matematikten felsefeye varan uzun bir eğitimin ardından titizlikle seçilecek ve toplumun geri kalanını yönetmeye layık yeterli ve erdemli kişilerdir. Platon, bu ideal devleti temellendirdiği başyapıtı olan *Devlet*'ten sanatçıları ihraç etmiştir. Onun felsefesinde sanatçının yeri, ileride detaylı bir şekilde göreceğimiz gibi idealar, İyi, ahlak ve metafizik,

siyaset felsefesi konularındaki görüşlerinin bütünü göz önüne alınmadan anlaşılabilir.

1. Platon'un Devlet'i ve Sanatçıların Oradan Sürülmesi

İ. Ö. beşinci yüzyılın sonunda ve dördüncü yüzyılın ilk yarısında yaşamış olan Platon'un felsefi gayesi "hayatımızı en yararlı biçimde geçirebilmek için izlememiz gereken yaşama kuralını tanımlamak"tır (*Devlet* 344d). Böyle bir anlayışta temellenen ve Platon'un felsefesinin doruk noktası olan "ideal devlet" akla dayalıdır ve sıkı bir şekilde filozofun "idealar" kuramıyla bağlantılıdır. İdealar teorisi ile bilgilerimize bir temel sağlamak, görünüş ve görünüşün ardındaki gerçeklik arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamış olan Platon'a göre idealar da, ancak en yüksek ve mükemmel olan İyi İdeası'na dayanır: "İyilik ve gerçeklik ilksiz ve sonsuz olduklarından, en iyi devlet, göklerdeki modeli yakından kopya eden, en az değişme ve en büyük dingin yetkinlik olanağına sahip; ilksiz ve sonsuz İyi'yi en iyi anlamış olan devlettir" (Russell, 2004: 109). Maddi dünyadaki oluşun asıl sebebi olan İyi İdeası, idealar arasındaki hakiki ilişkileri temsil eder. Bu anlamda İdealar kuramı, Platon'un ahlak felsefesi tezi olarak görülebilir (Skirbekk and Gilje, 1971: 72). Peki "iyi"ye nasıl ulaşılabilecektir? Platon bu düşüncesini bir mağara benzetmesi ile açık bir şekilde ortaya koyar.

Devlet'in 7. Kitabı, "Mağara Alegorisi" ile başlar: "[B]ilgi ve bilgisizlik bakımından insan tabiatını şöyle tasarla: Bir çeşit yer altı mağarasında yaşayan insanlar düşün...Bu insanlar çocukluklarından beri orada ayaklarından ve boyunlarından zincire vurulmuş olarak oturuyorlar, öyle ki ne bir yere kımlıdayabiliyorlar, ne de (zincir, başlarını döndürmelerine engel olduğu için) önlerinden başka bir yeri görebiliyorlar...Arkalarında ve uzakta bir tepenin üzerinde yanan ateşin ışığı sırtlarına vuruyor" (*Devlet* 514). Platon'un mağara insanları bir anlamda gerçeklikten men edilmiş, yanılgılarla yaşamaya mahkum edilmiş tutsak insanlardır. Mitosun devamında Platon, bu ateşle mahpuslar arasından yüksek bir yol geçtiğini ve bu yol boyunca alçak bir duvar örülmüş olduğunu belirtir. Bu alçak duvar nedeniyle, duvarın arkasından başlarında, omuzlarının üstünde çeşitli nesnelere taşıyarak geçen gerçek insanlar değil, yalnızca taşıdıkları nesnelere görülebilmekte; bunların da sadece gölgesi mağaradaki duvara yansımaktadır.

Platon hiçbir tarafa kımlıdayamayan mağaradaki bu insanların, kendilerini ve yanındakileri şimdiye kadar sadece dışarıdaki ateşin karşısındaki mağara duvarına yansıttığı gölgelerle tanımış olduklarına dikkat çeker. Bu insanlar, aralarında konuşabilselerdi, gördükleri gölgeleri gerçek eşya sanacaklardır (*Devlet* 515b). Platon şimdi o "tutsakları zincirlerinden ve bilgisizliklerinden kurtarırsak" diyerek, mitosunda bir başka aşamaya geçer: "[B]irini çözelim...başımı çevirtelim...aydınlığa doğru baktıralım: Bütün bu hareketler ona acı verecek, gözleri kamaşacak; bu

yüzden de biraz önce gölgelerini gördüğü o nesnelere seçemeyecek” (*Devlet* 515d). Burada, gerçeğin anlaşılmasının güçlüğüne vurgu yapan Platon, gerçeğin bir anda kavranamayan yönünü gösterir: “Işığın kendisine bakmaya zorlarsak, gözlerine ağrı girmez mi?” (*Devlet* 515e). Dolayısıyla gerçeğe ulaştırılan yol, aşamalı ve uzundur: “[Y]ukarı taraftaki nesnelere görmek için gözlerinin alışması gerek. En kolay ve ilk seçtiği şeyler gölgeler olur; sonra insanların ve öbür nesnelere suya yansıyan görüntülerini, daha sonra da nesnelere kendilerini seçer. Bundan sonra gözlerini yıldızların ışığına kaldırarak, gündüz güneşe ve güneş ışığına bakmadan önce...göğün kendisini rahatlıkla seyredebilir...[S]onunda da herhalde güneşin kendisine bakar” (*Devlet* 516b).

Mağara tutsakları, Platon’un felsefi görüşünde dünyadaki insanın betimsel tanımınıdır. Mağaradan çıkış sürecini “ruhun kavranan dünyaya yükselişi” (*Devlet* 517b-c) şeklinde açıklayan filozofa göre bu ruhsal yolculuğu gerçekleştirerek hakikate varan insan, bundan sonra sanılara, boş hayallere dönmeyecektir. Çünkü bu kişi, kavranan dünyada en son ve zor ulaşılan “İyi İdeası”na ulaşmıştır. Platon, alegoride geçen güneşi [İyi’yi], dünyada görmeyi sağlayan güç olarak açıklar ve varlık niteliğini kavranan dünyadaki akla benzetir: “[B]ilen kişiye bilme gücünü veren bu gerçeğe İyi İdeası diyeceksin” (*Devlet* 508c). Bu “iyi İdeası”ndan doğrudan “iyi”; akılla hareket etmekten ise, etik davranma anlaşılabilir. Mitosta, oluş dünyasından varlık dünyasına dönüş olarak betimlenen bu ruhsal yükselişin sonunda varılan ve Tanrısal nitelikte bir şey olan İyi, varlığın en aydınlık yanındır (*Devlet* 518c-e).

Platon’un ideal devletinde bilgi, cesaret, ölçülülük ve adalet kavramları esastır; bir başka ifadeyle ideal devlete güzelce ve gereğince koruyuculuk edecek kimselerin hem filozof, hem öfkeli, hem çevik, hem de güçlü olması gerekir (*Devlet* 376c). Bunların uzun bir zaman sürecek öğrenim ve çalışmalarla hazırlanacaklarını; bedenlerini eğittikleri kadar kafalarını da eğiteceklerini söyler. Bu noktada, imgeler ve hayal gücü kullanarak gerçekliği çarpıtan ya da en azından karmaşık hale getiren sanatçıları eğitim sürecinden eler. Peki niçin?

“Homeros ve öteki ozanlar anlatmalarında [tragedya ve komedyaya] taklit yoluna başvuruyorlar” (*Devlet* 393-394) diyen Platon, sanatın (şiir ve masal) bir anlatma ve öykünme olduğunu söyler. Sanat, onun için bir gerçeklikten kopuş modelidir. Kusursuz devlet, en yüce idea olan İyi’nin yaşadığımız dünyaya yansımalarıyla tasavvur edilen yerdir ve birlik içerir. Şairler, birlik düşüncesini dağıtıp bozdukları için hakikatten (bir olan) uzaklaştırır. Aslında Platon, şairleri çok övmüştür; bilge kadın dediği şair Sappho ve Pindar’dan saygıyla söz eder (*Devlet* 331); Hesiodos, Homeros için ise yüceliklerini ifade etme anlamında “koca koca adamlar” ifadesini kullanır (*Devlet* 363). Bundan başka ölümün kötü bir şey olmadığını açıklarken de, bu şairlerle buluşmanın üstünlüğünü dile getirir: “Orada

[yerin altındaki dünya] söyleşeceklerimiz... Hesiodos ise, Homeros ise, insan bunun için neler vermez?" (*Sokrates'in Savunması* 41).

Ancak her ne kadar övgü dolu sözlerle olsa da, Platon'a göre sanatçılar, şeylerin ardındaki gerçekliğin görülmesini engeller. Nesnelere, yalnız tek bir örnek-biçim ya da idea içerdiğini (*Devlet* 596) belirten filozof, nesnelere birini (örneğin masa ya da yatak), örnek-biçime bakarak yapan bir ustanın yaptığı şeyin, gerçeğin yanında sönük bir gölge olarak kaldığını ifade eder. Zaten oluş dünyasının kendisi de bir kopyadır, dolayısıyla sanatçının yaptığı şey nesnenin üçüncü kopyası olur. Böylece sanatçıyı, tabiatın üç derece uzak bir eseri yapan taklitçi olarak tanımlayan Platon, taklit eserlerini hakikat bakımından değersiz; ruhun kötü yanını uyandıran, besleyen ve gücendiren ve böylece akıllı yanını çöküntüye uğratan şeyler olarak değerlendirir. Ona göre bu, sanatın en büyük suçudur (*Devlet* 606b): "[N]e dediklerini sorup anlayamadığımız ve sözlerine herkesin başka başka manalar vererek içinden çıkamadığı şairlere lüzum yoktur" (*Protagoras*, 347e).

Sokrates'in Savunması'nda şairleri tanrılarla alay edip, onları zayıf gösterdiği için eleştiren Platon, *Devlet*'te onları "ideal devlet"inden kovar. Gençlerin okuyacağı kitapların küçük yaşlardan itibaren sıkı bir sansüre tabi tutulduğu bu eserde Platon, sanatçıların başlıca olumsuz yönlerini sırasıyla açıklar:

"İster Homeros'tan, ister başka bir ozandan gelsin, Tanrılar üzerine söylenen şu türlü saçmalıkları kabul etmemek gerekir" diyen Platon *İlyada*'dan aşağıdaki dizeleri bize aktarır:

*"İki tane küp durur Zeus'un eşiğinde
Biri iyi, biri kötü kaderle dolu,
Zeus karıştırır bunları, sunar ölümlülere,
İyisinden de, kötüsünden de pay alır insanoğlu.
Ama yalnız kötüsünden pay alırsa bir adam
Zorlu açlıkla sürünür tanrısal toprak üstünde"* (*Devlet* 379d).

Platon sadece en büyük tanrıların değil, ama tanrılık ilişmiş insanların da kutsallıklarının şairler tarafından bozulmasına karşıdır. "[B]irisi... Niobe'nin çektikleri üzerine ya da benzer bir konu üzerine şiir yazarsa, bu belaların tanrının eseri olduğunu söylememeli" (*Devlet* 380). Bir başka örnek: "Öyleyse...ozanlardan gene dileyelim de, bir tanrıça oğlu Akheilelus'u şöyle göstermesinler bize:

*"Yana yattıyor, yüzükoyun uzanıyor, ya da sırt üstü.
Sonra kalkıp dolaşıyordu deniz kıyısında deli gibi.*

İki eliyle aldı ocağın küllerini, döktü başının üstüne" (*Devlet* 388).

"[O]nu ağlatıp dövündürmesinler öyle, Homeros'un sık sık yaptığı gibi" (*Devlet* 388b).

Platon, Homeros'un birçok yönlerini övdüğünü belirtmekle birlikte, onun şiirlerinde dile getirdiği tanrılar savaşını anlatan öykülerin devletinde

dinlenmesini istemez, çünkü onun anlattıkları birer uydurmadır (*Devlet* 378d); şairler, bu hikayelerde gerçeğin niteliğini bozarak, tanrı ya da tanrı çocuklarının kötü eylemler yapmış olduklarını diyecek kadar işi azıtmaktadırlar (*Devlet* 388c). İdeal devletinde yetiştirmek istediği koruyucuların, tanrıya saygılı ve tanrıya benzer kimseler olmalarını isteyen Platon'a göre yalan olan bu sözler, aynı zamanda “tanrı” ve “iyi” kavramlarının içiçeliğinin mantıksal zorunluluğu sonucu dine de aykırıdır. “Çünkü biz kötülüğün, tanrılardan gelemeyeceğini ortaya koyduk” (*Devlet* 391d-e); “Tanrı her şeyin değil, sadece “iyi”nin sebebidir” (*Devlet* 379-380c).

Platon, gençlerin eğitiminde uydurmaca olan bu masalların kullanmasını birçok açıdan sakıncalı bulur. Örneğin ona göre iyi adam ölümü korkunç görmez: “[O] sizlanmaları, yakınmaları atacağız...[Ö]zgür olmaları ve ölümden çok tutsaklıktan korkmaları gereken çocukların, adamların kulağına şiirsel oldukları ölçüde sokulmaları uygunsuzdur da ondan” (*Devlet* 387b). “Bilgeligi gerçekten seven ona ancak Hades’te kavuşur...gerçek filozof oraya [öbür dünya=ölüm] seve seve gidecektir” (*Phaidon* 68b).

Gençlerin ölçülü ve disiplinli yetişmesi, Platon’un ideal devlet düşüncesinde en temel koşuldur. Böyle bir devleti yönetecek filozof krallar, gülmeye de pek düşkün olmamalıdır. Bu insanların duygularının kontrol altında tutulması gerektiğini düşünen filozofa göre şairler, aksi yönde kışkırtıcıdır: “[S]aygıdeğer adamların kahağaya tutulmuş olarak gösterilmesi kabul edilemez” (*Devlet* 389). Platon,

“Et ve ekmek dolu sofralarda,

Şarap karılan sağraktan doldurması şarap sunanın,

Ve getirip dökmesi herkesin tasına ayrı ayrı” (*Devlet* 390b)

gibi dizeleri yazan sanatçıların direnç kırıcı, baştan çıkarıcı, hayalperest, doğruluktan uzak, diğer bir ifadeyle, yazdıklarıyla tam bir fantezi dünyası yaratarak, gençleri ölçülülüğe götürmekten alıkoyduklarını ileri sürer. İdeal devlette, savaşçıların özellikleri belirtilirken, savaşçıların rüşvet almasını; para, mal düşkünü olmasını özendirecek sanatın da zararlı olduğuna dikkat çekilir (*Devlet* 390e).

Platon’un felsefesinde “iyi” kavramı ya da ideası, bilginin en yüksek konusudur ve “iyi”ye sahip olmadan bir şeye sahip olmak bir işe yaramaz (*Devlet* 505). Dolayısıyla dramalarda iyi insanın, *kötü taklit arzusu göstermemesi gerekir*. Oysa oyunların çoğunda kötüler yer almaktadır. Platon bu durumu şöyle çözümler: “Ama sitemizde onun gibi adam bulunmadığını, bulunmasının da yasak olduğunu söyleriz; sonra da başına yün sargılardan bir çelenk takıp başka bir siteye göndeririz onu. Yerine de...daha ağırbaşlı bir ozanı, bir masalcıyı seçeriz; yeter ki yalnız dürüst, iyi adamın söyleyişini taklit etsin... askerlerimizin eğitimini ele aldığımız zaman koyduğumuz kurallara göre söz söylesin” (*Devlet* 398b).

Kuşkusuz, Platon'un ideal devletinde yalnızca şairlere değil, mimar, nakkaş, dokumacı gibi her alandan sanatçıya sansür uygulanır. Çünkü Platon'a göre her şeyde güzellik ve çirkinlik vardır. Çirkinlik kötü ritim, uyumsuzluk, kötü söz ve kötü huyun kardeşleridir; karşıt niteliklerse ölçülü ve iyi huyun kardeşleri, taklitleridir (*Devlet* 401b). Filozofa göre taklitli şiir dinleyenlerin içlerinde en azından bunlara karşı bir panzehir olmalıdır, yani bunların gerçekte ne oldukları bilinmelidir ki, kafaları bozmasın (*Devlet* 595b).

Platon, bu taklitli anlatımların bazı türlerinin yararlı olabileceğini de belirtmiştir. O, sanatlarda kötüyü ve çirkinliği yansıtan (taklit eden) sanatçıyı yasaklarken, bir yandan da, çocukluktan güzel eserlerden gözlerine, kulaklarına dolan etkilerle güzel aklı sevmeye, ona benzemeye, onunla iyi uyum içinde olmaya farkına varmadan yönelmelerini sağlamaları için gerçek güzellik ve biçimliliğin izinden gitmeye yetenekli sanatçıları devletine davet eder: “Demek ki şiir, ister lirik türde, ister başka türde olsun kendini temize çıkarabildi mi, haklı olarak sürgünden geri dönebilir” (*Devlet* 607d).

2. Iris Murdoch'un Platonculuğu ve Ahlak Felsefesinin Temelleri

Kendisini “Platoncu” olarak tanıtan Iris Murdoch, 20. yüzyıl ahlak filozofu, aynı zamanda oldukça üretken bir roman yazarıdır. Modern felsefede metafiziğin kucacağına itilerek boş bir hayal ürünü haline getirildiğini düşündüğü etiğin düşürülen itibarını yeniden canlandırma ve düşünceye kazandırma çabası güden Murdoch'a göre ahlak felsefesi, “tüm yaşam biçimlerimizi ve dünya ile ilişkilerimizin niteliğini” kapsar (Murdoch, 2001: 95). Bu girişimi ile Antikite'nin etik anlayışını gündeme taşımış olan Murdoch'un ahlak kuramı, “iyi” kavramına dayanmaktadır.

İyi'nin Egemenliği adlı eserinde etiğin esas görevinin, “öteki”ne dair gerçek bir sevgi algısıyla ilgili olduğunu belirten Murdoch, tamamen duyarlılığımızla ilgili olan ahlaklılığın bu boyutunun çağdaş etik kuramlarınca göz ardı edildiğini düşünür. “*Metafizik ve Etik*” adlı yazısında, “Felsefi ahlak düşüncesi nasıl olmalıdır?” diye soran Murdoch'a göre bu soru, ahlak konusunda modern filozoflar arasında var olan ciddi şüpheyi göz önüne almaktadır. Modern felsefe ya da filozoflardan Murdoch'un kastı, geleneksel empirizmin günümüzde dil analizine dayalı yorumudur (Murdoch, 1996: 236). Modern filozofların, “iyi”den, artık gerçek ya da aşkın bir şey olarak değil de, ancak alışıldık insan eylemlerini, değer atfedilecek şeyler olarak çözümlene bağlamında söz ettiklerine dikkat çeken Murdoch, bu dönem felsefe tarihini, metafiziğin etikten tasfiye edilmesi şeklinde betimler. Şimdi, içi boşaltılmış boş bir sahne ile karşı karşıya bırakıldığımızı belirten Murdoch'a göre ahlaklılık, artık “akıllı irade” gibi metafizik içerikli ya da “ahlaki duygular” şeklindeki psikolojik kavramlarla

açıklanmamakta; felsefi tartışmalarda savunulmamaktadır; aşkın herhangi bir arka planı olmaksızın tanımlanmaktadır (Murdoch, 1996: 240).

Belirtilmelidir ki Murdoch, felsefi bağlamda, hiçbir anlamda ezoterik bir temele dayanmadığını ifade etmiştir. İnsan hayatının, kati olarak ereklilikten yoksun, telos'u olmayan, dışa kapalı ve hedefsiz (Murdoch, 2001: 29, 77) olduğuna inanan düşünürü göre geleneksel anlamıyla Tanrı yoktur (Murdoch, 2001: 74). İnsan hayatında her şeyin faniliğe ve tesadüfe tabi olduğunu düşünen Murdoch, bu noktada modern psikoloji terminolojisinin erdem ile bağlantısının kurulabildiği bir ahlak felsefesini gerekli bulur.

Bu anlamda Freud ve Marks'ı önemseyen, aynı zamanda estetik ve politik fikirlerin üretilebileceği bir ahlak felsefesine olan ihtiyacın altını çizen Murdoch, Freud'un da etkisiyle insanın doğal olarak bencil olduğuna inanır. Ona göre Freud, "insan doğası konusunda tam anlamıyla kötümser bir bakışa sahiptir" ve bununla "bize günahkar insanın gerçekçi ve ayrıntılı tablosunu" sunmuştur (Murdoch, 2001: 45, 50). Belli bazı savları konusunda şüpheleri olduğundan dolayı kendini "Freudçu" olarak tanımlamadığını belirtse de, Murdoch'un ruh anlayışı Freudçudur. Buna göre "tarih içinde belirlenmiş birey, tamamen kendi başının çaresine bakmak durumundadır"; yani ego, kendinden başka şey düşün(e)mez (Murdoch, 2001: 76). Murdoch, Freud'u, bütün sanatsal ve tinsel (ruhsal) deneyimlerin temelini, libidinal (şehvete dayalı) enerjiye dayandırmada haklı bulur. Ancak Freud'un kendini feda etme gibi iyilik ideallerinin, bazen daha derinlerde saklı sado-mazoşist güdülerin yanılgısı olabildiği görüşüne de tamamen katılan Murdoch, bu gibi Freudçu anlayışların, Platon'un unutulmuş ve tahrip edilmiş olarak göstermekten de geri durmaz (Tracy, 1996: 60). Ona göre yalnızca Freud değil, bilakis Platon da Eros'u bir tür evrensel enerji, hem yıkım hem de iyilik için kullanılacak son derece muğlak bir güç olarak görmüştür.

Temelde modern öğretilerin karakteristiğini taşıyan Murdoch, 20. yüzyılın rölativist ahlak anlayışıyla uyumsuz. Çoğunun tutkusuz ve iyimser göründüğünü belirttiği bu ahlak anlayışını genel olarak kısıtlı bulan Murdoch'a göre modern felsefe, insanın ahlaksal anlamda "neye ulaşabileceğini" açıklayabilen yeterli bir "karmaşık ya da incelikli kavramsal sistem"e sahip değildir (Murdoch, 2001: 3).

"Dış dünyaya kıyasla belirsiz ve asalak bir doğası" olduğu nedeniyle iç yaşamı göz ardı eden bu ahlak teorisi ile yetinmeyen, bilakis bunda yaşam için önemli bir şeylerin eksikliğini duyan Murdoch'a göre motivasyonun irdelenmesinin empirik bilimlere kaptırılması; iradenin, karmaşık dürtü ve erdemlerin yerini alması ile değer yargılarının irade ve bireysel seçime bağlanması "iyi"nin [sanki] anlatılması imkansız şüpheli bir şey" olarak belirlenmesine neden olmaktadır (Murdoch, 2001: 3). "Sevginin, ahlakta en temel kavram olması bir gerçek"tir diyen Murdoch, modern ahlak

felsefesinde sevginin göz ardı edilmesini en önemli eksiklik olarak belirler (Murdoch, 2001: 2).

Murdoch, çağdaş ahlak felsefesindeki yaklaşımları varoluşçuluk, empirizm ve davranışçılık temellerinde irdeler. “Varlığın, zihinle ve irade gücüyle ulaşılabilen hakiki bir bulunuş biçimi” olarak tanımladığı varoluşçuluktaki kasvetli duruşun yüzeysel, mutluluğunu gizleyen ve sahte değerler sunarak yaşanan hayatın kendisini göz ardı ettiğini belirten Murdoch (2001: 46, 49), Anglo-Sakson ahlak öğretileri olarak tanımladığı empirizmin ise, etiği hemen hemen tümüyle felsefenin dışına ittiğini belirtir. Murdoch'a göre bu yaklaşımın ahlaki yargıları, olgusal ya da hakikate uygun değildir (2001: 47). Oxford felsefesinin “motivasyon (eylem/hareket) ile ilgili ciddi hiçbir teori geliştirmemiş olduğuna dikkat çeken Murdoch (2001: 52), öznenin özgürlüğünü, gerçekte ahlaki vasfını, tamamen seçimlerine bırakan bu anlayışın, bu seçimlerde bulunmaya hazırlayıcı etkenlerin ne olduğunu belirtmemiştir. Ahlaki kavramlarını günlük dil bağlamında çözümleyen böyle bir felsefenin, alelade bir çözümün zayıf bir görüntüsünü sunduğunun altını çizen Murdoch (2001: 69), bilimsel empirizmin etikle ilgili düşünceleri tümüyle tüketmeden önce, filozofların, doğal psikolojimizin empirizmin açıklayamadığı kavramlarla değiştirilebileceğini gösteren bir terminoloji geliştirmeleri gerektiğini vurgular.

Murdoch'un modern ahlak felsefesi eleştirilerinin yöneldiği bir başka yaklaşım davranışçılıktır. Ona göre davranışçılığın düşündüklerimiz ya da hissettiklerimiz konusunda yanılabilirdiğimiz tezi tartışılmazdır, ancak bu gerçek onları tamamen haklı çıkarmaz. Nitekim yanılmalar olabilse ve kendi zihinsel durumumuzla ilgili yanılmaz ya da üstün bilgiye sahip olmasak da, duyumsamalarımız ve düşüncelerimiz yaşamın dayandığı bir temel olarak göz ardı edilemez. Sonuç olarak, bu tür Kant-sonrası felsefenin merkezinin, değer yaratıcı olması bağlamında irade fikri olduğunu açıklayan Murdoch (2001: 78-79), konuyu şu ifadelerle özetler: “Bir anlamda, göklerde yazılmış Tanrı teminatlı değerler, insan iradesine düşmüştür. Aşkın bir gerçeklik yoktur. İyi kavramı, insanın seçimleriyle doldurulmak üzere belirsiz ve boş bırakılmıştır”.

“Yaşanan dünyanın fena ve ıstırap dolu taraflarının en açık duyularla gözlemlendiği realizm, nasıl olur da, düşsel bir düzlemde koparılmadan bozulmamış saf iyi ile bağlantılandırılabilir?” sorusunu, ahlak felsefesinin temel sorunu olarak belirleyen Murdoch'a göre (2001: 59) çağdaş filozoflar, deneyimden çok nedenlere odaklanarak insanın asıl güdüsünü göz ardı etmektedir; oysa insan, yalnızca akla dayalı motivasyona bağlı olarak anlaşılabilir (Murdoch, 2001: 82). Ahlak ve “iyi” kavramı konusundaki görüşlerinin taraflı olduğunun farkında olan Murdoch, neredeyse tamamen çağdaş felsefe ve onun metodolojisi ile “doğru davranış” tezini savunan modern ahlakçıların görüşlerinden hareket etmiş, ancak “ahlaklı bir yaşam”ı araştıran Sokratik ahlak anlayışını benimsemiştir.

Platon için “yüce bir ruh” ve “bayrağının altında savaştığım filozoftur” diyen Murdoch (2001: 86), Oxford Üniversitesi’nde bazı diyaloglarını okuduğu Platon’u tepkisel, dürüst olmayan, bir dolu ucuz hileli tartışma yazarı olarak değerlendirmiş; özellikle *Devlet*’i hiç sevmediğini ve Marks’ı ona tercih ettiğini ifade etmiştir (Conradi, 2001: 87). Ancak İkinci Dünya Savaşı sırasında, 19. yüzyıl ahlakının “yeniden inşa edicisi” olarak gördüğü komünizme, özellikle onun “doğru, güzellik, iyilik ve sevgi” anlayışına inancı giderek zayıflayan Murdoch, bundan sonra Platon’a geri dönmüştür (Conradi, 2001: 172). “Platon’a göre tam birlik, zirveye ulaşmadan anlaşılamaz, ancak ahlaki yükselme, neredeyse yok denecek kadar yanılma içeren birlik sezgisini kendi içinde taşır” diyen Murdoch (2001: 92-3), Platon’un ideaların birliği görüşünü çok önemser. Hiçbir yerde, sistematik ve birlik içeren bir idealar dünyası görüşünü açıkça ortaya koymamış olsa da, Platon’un “idealaların bu tarz bir hiyerarşisini işlediğimizi, çünkü “iyi”yi kavramamızla, dünyayla ilgili anlayışımıza düzeni sokmuş olduğumuz” düşüncesinden çok etkilenmiştir.

Bu anlamda Platon’un mitolojik betimlemesi olan “Mağara Alegorisi”, Murdoch için yanılığdan gerçeğe doğru ruhsal yükselişin en iyi açıklanış biçimidir. Ona göre bu mitos, aşamalı kavrayışla ulaşılan ahlaklı yaşam için bir metafor, ruhsal bir tür kılavuzdur (Widdows, 97). Platon, *Phaidon*’da gerçek filozofların, ölümü asıl işleri yaptıklarını belirtmiştir. Böylece sonucu ölüm olan özbenliğin kaçınılmaz kaybı, Murdoch’a göre de, insanın ahlaki davranışlarının en genel kuralı olur: “Erdem, bencil bilincin peçesini yırtmak ve gerçekten ne ise o haliyle dünyaya katılmaktır (2001: 91).

Murdoch, ahlak felsefesinin iki ilkesinin altını çizmiştir: İlki, insan davranışlarının incelenmesi gerçekçiliğe dayanmalı, yani insan doğasında keşfedilmesi mümkün olanı dikkate almalıdır. İkincisi ise, ahlak felsefesi ‘en iyi olanı’ tavsiye etmelidir (Luprecht, 2010: 113-114). Bu temelde etiğin rolünü tartışan Murdoch (2001: 69), etiğin kendinden daha büyük hiçbir amacı olmadığını vurgular: “Gerçek ahlakın kaynağı, yalın ve avutucu yönü aranmayan “iyi” sevgisindedir. Ona göre “İyi’nin, amaçla hiçbir ilgisi yoktur. Gerçek anlamda iyi olmanın tek yolu, insanın kendi kararları dahil her şeyin tesadüflere bağlı olduğu bir hayatta “hiçbir şey için olmayan” iyi olmadır”. O, bu konudaki düşüncesini daha iyi açıklayabilmek için bir örnek geliştirmiştir: “M ve D Örneği.” Bu örnek, ahlaklılığın yalnızca davranışlarla ilgili olmadığı hakkındadır:

“Adına M dediğim bir kaynana, adına D dediğim gelinine karşı oldukça olumsuz duygular beslemektedir. D’yi çok iyi kalpli, ama kaba ve saygınlıktan yoksun biri olarak gören M, oğlunun, şımarık ve fazla laubali bulunduğu D ile evlenmekle, kendinden aşağı birini hayatına sokmuş olduğunu düşünür. Şimdi D’ye karşı bu olumsuz kaniya sahip olan M’nin duygularını açıkça göstermediğini, D’ye nazik ve hoşgörülü bir tavır sergilediğini

düşünelim” diyen Murdoch (2001: 16-17), ardından M'nin düşüncesinde gerçek bir değişimi anlamak için D'nin kocasıyla birlikte başka bir yere taşındığını ya da D'nin öldüğünü farzetmemizi ister. D, M'nin hayatından çıkmıştır artık. Bu süreç, M'ye, D'yi artık basit biri değil de, içten biri olarak görmesi için yeterli bir zaman sağlamıştır. M'deki bu görüş değişikliği, D artık varolmadığından ona karşı gözlemlenebilir herhangi bir davranışı değil, tamamen içsel bir değişim sürecini içerir. Murdoch'a göre “D ile ilgili daha iyi bir kanı” anlamında içsel olan bu değişim iyi olarak değerlendirilmelidir (Murdoch, 2001: 17-18).

Elbette M'deki değişimin belki D'ye acıma, belki M'nin öz eleştiri yapabilen ve bu nedenle duygularını yeniden tartıp değerlendirirken kendisini fazla önyargılı bulması gibi çeşitli nedenleri olabilir. Murdoch'a göre bu, bir başka bireyin tam olarak bilinmesinin imkansız olduğunu gösterir. Bu örnekte olduğu gibi, bir insanda dıştan gözlemlenebilenden daha fazlası vardır. Murdoch, M'nin değişim sürecini gösterdiği bu örnekle, modern düşünürlerin, etiği tümüyle davranışa indirgemelerine karşı, bireyin zengin iç yaşamını ortaya koymak ister. Nitekim D, hala M'nin hayatında varken değişim gerçekleşmiş olsaydı, bu durumda olumlu yöndeki değişimin iyi yönde olduğu tartışılmalı olabilirdi: M'nin çevredekilere, özellikle oğluna karşı çekincelerinden, kendini daha rahat bir ortamda hissetme ihtiyacına kadar çeşitli nedenler düşünülebilir. Bu yalnızca öteki için “iyi”yi istemekten elbette farklı olacaktı ve Murdoch'un varmak istediği ahlaki ilkeye gölge düşürecekti. Bu nedenle, M'nin düşüncesindeki değişim için D'yi tamamen sahneden çıkartmaya özen gösteren Murdoch'a göre D ile ilgili eski olumsuz düşüncelerinin olumlu nitelikte dönüşmenin zihinde gerçekleşmesi gerekir. Zira iyilik sadece davranışla sınırlı bir şey değildir. Bu bağlamda Murdoch'un ahlak felsefesi, deneysel olarak denetlenemeyen yaşantı biçimlerini temel alır. “M'nin (zihinsel) eylemi, tamamen kendine yönelik ve etik bir eylemdir (2001: 22). Murdoch, mükemmele (*iyi*'ye) doğru hiyerarşik bir düzenden söz eder. M'nin gelini D'ye bakışındaki duygusal değişim örneği, ahlaki iyiliğin insanın yaşantısında durmaksızın devam eden bir süreç olduğunu göstermeye çalışır.

Etiğin tutum değiştirmedeki rolüne dikkat çekmek isteyen Murdoch, geçmişten günümüze ahlak felsefesinde egonun tartışıldığını ve onun alt edilmesi için yöntemler geliştirildiğini söyler. Bu açıdan ahlak felsefesinin, din ile de bazı amaçlar paylaştığını belirten Murdoch'a göre (2001: 51) ahlak felsefesi, nötr bir tutumu reddetmelidir. Ahlak felsefesinin, “Doğal olarak bencil olan bir gücün (ego), bir seçim yapma durumunda doğru davranışta bulunmasını sağlayacak arındırma ve tutum değiştirme yöntemleri var mıdır?” sorusuna odaklanması gerektiğini iddia eden filozof, böylece insanın varoluş özelliğini, ahlaki bir varlık şekli olması bakımından, öz bilinçlilikle “iyi” arasındaki ilişki temelinde incelemek yoluyla modern kültür bağlamında Platonik etik temalarını yeniden gündeme taşımıştır (Antonaccio

and Schweiker, 1996: xii). Buna göre “[A]hlaklılığın yöneldiği nokta, yalnızca eylem olamaz; ahlaklılık, “ruhun arındırılması ve tutum değiştirmesi” ile ilgili olduğunu inanan Murdoch (2001: 69), değer ve anlamın emsalsiz ve birleşik merkezi olması açısından ferdin bütünlüğünü savunan, “özbenlik” sorunu ve ahlaki boyut açısından insanı anlamaya odaklanan bir filozoftur.

İyilik kavramı için “en yüksek ve bozulmayacak bir biçim”in olması gerektiğinden emin olan Murdoch’un inandığı İyi, tam olarak tanımlanamazdır. İyi’nin açıklıkla görülebilmesindeki en büyük engel insan zaafıdır; bu da, “büyük oranda bedensel olana odaklı varlıklar ve doğasını tam olarak anlayamadığımız sonu gelmeyen bencil güçlerin esiri olduğumuz” gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bizler, benimiz (ego) ile körleşmişiz (Murdoch, 2001: 96- 97). “İyilik, benlikten sıyrılmayı anlama, erdemli bir bilinç ışığında gerçek dünyayı görme ile ilgilidir. Bu, filozofların genellikle iyiliği açıklarken yaptıklarının aksine, aşkın kavramının metafizik olmayan anlamıdır. “İyi, aşkın bir gerçekliktir” ifadesinin anlamı, erdem bencil özbilinçten sıyrılarak gerçek dünyaya katılma eylemi olarak anlaşılmalıdır (Murdoch, 2001: 91). Murdoch’un ahlak felsefesi, onun “benlikten sıyrılmaya” kavramı temelinde gelişir denebilir. Onun bu kavramla amaçladığı şey, birinin ilgi ve bakış açılarının yadsınması değil, bilakis insanın bakış açısının, doğası gereği kısıtlı olduğunun kabul edilmesi ve bilinç-dışının kavranmasıdır. Bu, aynı zamanda doğru anlama ile de bağlantılıdır. Ahlaklı kişinin hareket yönü “-daha az gerçeklik olan- bencillikten, -daha çok gerçekliğe- benlikten sıyrılmaya” doğrudur (Widdows 109). Böyle bir hareket, bireyin egosunu kontrol etmesini ve yeniden gerçek olana odaklanmasını sağlar. Bu anlamda ruh kavramının arınabilir ve tutum değiştirebilirliğine inanmak isteyen Murdoch (2001: 29, 69), ahlaki terimlerin, gerçek idealar gibi değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Aksi halde [ruhun], kolaylıkla “benlik davasıyla ya da ‘doğru eylem’i bir tür faydacılık (utilitarianizm) uğruna yapma” ile bozulabileceğini düşünür ve bu noktada Platon’un “birlik” düşüncesine dayanır. Murdoch,’a göre “İyiler”le ilgili farkındalığın gelişmesi ve ancak kısmen başarılrsa da, bunları egosuz, tam saf haliyle gerçekleştirme çabası, ahlaki değerlerin birbirine bağlılığını ve bütünlüğün anlaşılmasını beraberinde getirecektir (2001: 68-9).

Bütün çalışmaları “İyi Ol ve Sev” ifadesine indirgenebilecek (Reierson) olan Murdoch’a göre “öteki”ne tam olarak yoğunlaşma yalnızca Sevgi ile olur. Benlikten sıyrılmış böyle bir görüyü, sadece sanatçı ve İyi insan gösterebilir (Lita, 2003). Bununla birlikte, “iyi” ve “sevgi” aynı tanımı paylaşmamalıdır, çünkü insan sevgisi, genellikle benlik davası güden bir özellik taşır (Murdoch, 2001: 99). Sevginin çift karakterli olduğunu hatırlatır: Ruh, “kanatlı atlarla arabacının bir araya gelmesinden doğan bir kuvvet”e benzeten Platon, ruhun güzel, iyi ve pek üstün bir soydan olan ve

buna her bakımdan karşıt bir de öteki yönü olduğunu belirtmiştir (*Phaidros*, 246b-c). “İyi, sevginin kendisine doğru doğallıkla yöneldiği çekim merkezidir” diyen Murdoch’a göre (2001: 100) “iyi”ye götüren sevgi saf, diğergam bir sevgidir. Murdoch için kişinin, ötekilere ya da “iyi”ye bir çıkış yolu bırakmadan kendi egosuna boğulup kalması korkunç bir şeydir. Bedensel aşkı, kendini egoistçe kandırma ve ısrarla bizimle sevdiğimizimizin gerçekliği arasına giren kendinde kaybolmanın kaynağı olarak gören Murdoch, *Phaidros*'ta doğrunun bulunmasında bedensel zevkin önemli bir unsur olduğunu vurgulayan Platon'a katılmaz ve ruh'un güzelliğinin, beden biçim ve özellikleri içinde göze göründüğünü savunur (Nussbaum, 1996: 29). Platon, *Phaidros*'ta, yüce İyi'nin insanda sevebileceğini iddia etmesi gibi, Murdoch'un da İyi ve “benlikten sıyrılma” ile ilgili ciddi ifadeleri, sevilen ya da sayılan somut fertlerin kendileri oldukları için değil, daha evrensel kavramların örnekleri oldukları içindir (Schweiker, 2010: 186). Ancak Platon'un aksine, İyi'nin somut fertlere yönelen sevgi ilgisinden başka bir yerde bağımsız olarak var olmadığını, ayrıkt fertlerle eş tutulmasa da, bir tek onlarda bilinebileceğini ileri süren Murdoch, sadece sanatta “günlük yaşamın benmerkezci akışında yeri olmayan bir açıklık” olduğunu vurgular (Murdoch, 2001: 64).

3. Murdoch'ta İyi'ye Götüren Olarak Sanatçı: “Ateş ve Güneş”

Platon'un (*Phaidros*, 249e), “insan yeryüzündeki güzelliği görerek gerçek güzelliği tekrar hatırladığı zaman ruhunun kanatları yeniden çıkmaya başlar” ifadesini, filozofun estetik görüşü içinde sanatı da onaylayan bir alan şeklinde yorumlayan Murdoch, “insanla ilgili şeylere ciddi anlamda bir sevecenlikle bakıldığında, bundan daha fazla birşeyler olduğu hemen anlaşılır” der. Bunu, “metafizik biçimde olmayan, ama metafizik bir hal” çağrıştıran “küçücük bir kıvılcım” olarak betimleyen Murdoch'a göre (2001: 71) bu kıvılcım her halükarda gerçektir ve yüce sanat bunun göstergesidir.

Murdoch'un *Ateş ve Güneş* adlı kitabı, Platon'un sanata karşı olumsuz bakışını anlatır. Murdoch'a göre Platon, sanatı “kötü öykünme” olarak esasen kişisel fantazyaya, değersiz şeylerin kutsanması ya da iyi şeylerin çarpıtılması; hiçbir genel önemi olmayan birtakım nesnelere sıradan kopya edilişi olarak görmüştür. Murdoch kötü sanatta fantazyanın tamamen hakim olduğunu kabul eder, ancak her ne kadar fantazyaya, bilinçli zekanın, daha doğrusu hayal gücünün gerçek yaratıcı yönünün güçlü ve kurnaz bir düşmanı olsa da, sanatın “hayalperestlik”le suçlanmasının, onun gerçek olmamakla suçlanması anlamına geldiğini belirtir (Maggee, 1979: 420). Sanatın büyük bir kısmı böyle olduğu için pek haksız olmadığını düşündüğü Platon'un, ideal devletini kurarken ciddi, somut ve uygulanması mümkün bir takım ilkeler belirleyen ve bu anlamda toplumsal istikrar konusuyla ciddi bir şekilde ilgilenmiş bir siyaset filozofu olarak sansür uygulamasının anlaşılabilir bulan Murdoch (2008: 10), bununla birlikte Platon'un, devletini kurarken

sanatçılara önem vermemiş olabileceğine de dikkat çeker. “[E]lbette Platon bütün sanatçıları dışlamadı” (2008: 9) diyen Murdoch’a göre şairlere karşı tavrı karmaşık olan Platon, bu konuya fazla eğilmemiştir. Murdoch, Platon’un yazıya kuşkuyla yaklaştığını da hatırlatarak Kierkegaard ve Wittgenstein gibi iki farklı modern düşünürü tumturaklılığa, jargona ve bol sözlü kuramlar geliştirilmesine karşı duydukları tepki ile Platon ile kıyaslar (2008: 32).

Ahlak felsefesi ve estetiğin birbirinden ayrılamadığı bir anlayıştan beslenen Platon, akli ön plana almış ve her şeyin üstünde tutmuştur: “[Gü]zel şeyleri seven bir insan düşünün; yeni trajediler izlediğini, yeni resimler gördüğünü ve yeni müzikler dinlediğini belirttiğini. Böyle bir insan, sadece güzel şeyleri sevdiği için filozof değildir; çünkü filozof güzelliğin kendisini sever. Sadece güzel şeyleri seven insan düş görmektedir; oysa saf güzelliği bilen insan tamamen uyanıktır. Önceki bir yoruma sahipken, sonraki bilginin sahibidir” (Skirbekk and Gilje, 1971: 88; Russell, 2004: 122). Bu noktaya Murdoch da dikkat çeker ve sanata karşı biçimci olmaktan çok ahlakçı bir tavır içinde olan Yunanlıların bizde saygı uyandıran “güzel sanat” anlayışına sahip olmadıklarını; teknik (*techne*) sözcüğünün sanat, zanaat ve ustalık anlamlarını kapsadığını ifade eder (Murdoch, 2008: 10). Dolayısıyla sanatın, ender olarak, fakat inandırıcı bir şekilde (Aiskhylos’un Agamemnon’unu örnek vererek) bize acılardan nasıl bir şeyler öğrendiğimizi gösterdiğini savunur. Platon’un bu tanrısal inayetle gerçeğin açığa vuruluşunu görmezden gelişine “kıskançlık mı acaba?” diye şaşırın Murdoch bilakis böyle bir sanatın, gerçekliğin derin yapılarını kısa süreliğine aydınlatmış olduğunu düşünür (2008: 92).

Daha önce de belirtildiği gibi, Platon’un felsefesinde oldukça büyük bir yeri olan “güzellik” kavramının, sanatla bağlantılı olduğunu düşünen Murdoch’a göre “Platon’un kendisine rağmen”, diyaloglarında “yüceltilmiş Platonik bir estetik” vardır. *Ateş ve Güneş*’in başında Platon’un “Mağara Mitosu”nu irdeleyerek, bu mitosun “muhteşem bir alegori” olduğunu belirten Murdoch, bu eserin sonunda öne sürdüğü bu Platonik estetik görüşünü ortaya koyar. Kitabının adından da anlaşılacağı üzere, gölgelerle kaplı ateş ile gerçekliğin karanlık örtüsünü aralamamızı sağlayan güneşi karşılaştıran Murdoch, böylece aşkın olan İyi İdeası’na ulaşmada sanatın rolünü açığa çıkarmaya çalışır.

Murdoch’a göre “ateş, ben’i (ego), coşku ve enerjinin kaynağı olarak ruhun henüz kirlerinden arınmamış ham halini temsil etmektedir.” Tutsaklar, ateşi anladıkları zaman, modern psikanalizmde olduğu gibi, kendilerinde önceden benmerkezli içgüdüyle körleşmiş olan motivasyon kaynaklarını görürler. “[G]örülecek daha başka bir şey olacağını düşlemedikleri sürece de,” bu halde sıkışıp kalabilirler (Murdoch, 2001: 98). – Güneşle temsil edilen - sevgi olmadan, bunun tam karşıtı olan “düşler içindeki ego” yüzünden hiçbir şeyi anlayarak görmemiz mümkün olmaz. Murdoch’a göre

“Platon’un bu söylencesinden çıkarılacak en temel anlam, İyi ideası’nın, her şeyin bize gerçekte olduğu gibi görünmesini sağlayan ışık kaynağı olarak gösterilmesidir (Murdoch, 2001: 68). “[İyinin] kendisine doğrudan bakmak oldukça güçtür ve onun aydınlattığı şeylere bakmak [iyi olan şeyleri anlamak] gibi değildir. İyi aydınlattığı şeylerden farklı türde bir şeydir” ve Platon’un yaptığı şey: “Ruhun yükselişini, dört aşamalı aydınlanma süreci olarak betimleme”dir (Murdoch, 2001: 90-92). Bu sürecin her aşamasında, gerçek oldukları sanılan şeylerin, aslında daha gerçek olana göre yalnızca birer gölge ya da görüntüş oldukları fark edilir. Araştırmanın (yolculuğun) sonunda, kuramsal olmayan ilk ilkeye, İyi ideası ya da kavramına ulaşılır. (Yolcu) şimdi kökenine (mağaraya) geri döndüğünde, önceden aşamalı olarak gördüğü şeylerin gerçek niteliğini artık tümüyle bilir.

Burada kişinin gerçek dünyaya bakması, onun hakkında düşünmesi ve önemsiz görüntülerle yetinmemesi gerektiğini belirten Platon’u eleştiren Murdoch’a göre yalnızca iyi sanat, kötü amaçlara daha başarılı bir şekilde karşı koyabilir: “İnsan, heyecanlı bir romanın ya da çok duygulu bir filmin, okuyan ya da seyredenlerin özel fantazyaları üzerinde nasıl uyarıcı bir rol oynadığını görebilir” (Maggee, 1979: 424). “İyi’yi kavrama derecesine yükselmiş olan zihin, bundan böyle kendisinden hareketle yükseldiği (sanat, eylem, doğa, insanlar, düşünceler, yapılar, durumlar vb.) kavramların, gerçek doğaları ve birbirleriyle olan ilişkilerinin özünü anlar” (Murdoch, 2001: 92).

Murdoch’a göre insanlar için iyi olan sanat, fantazyaya olduğu için değil de, hayal gücü olduğu için iyidir. İyi sanat, donuk fantazyanın yaşamımız üzerindeki pençesini kırar ve bizi gerçeği görmeye yöneltir; “edebiyat kışkırtır ve merakımızı gidermemizi sağlar” (Maggee, 1979: 425). Sanatın bilgi vericiliğini vurgulayan düşünür, sıradan sanatın bile bize bir şeyler, örneğin başka insanların nasıl yaşadığını anlatabildiğini belirtir. 20. yüzyıl bakış açısı olan “sanat sanat içindir” anlayışına karşı “sanat yaşam içindir” ilkesini öne süren Murdoch’a göre sanat, asıl olarak, insanı aldatan eğlenceli bir oyun olmaktan uzaktır (Reierson). Sanatçı, içinde yaşadığı toplumun yapısı ve karakteriyle sıkı sıkıya ilişkilidir ve içinde yaşadığı toplum, genel olarak sanatçının hayal gücünü derinden etkiler ve her sanatçı insanların farkına varmadığı ya da anlamadığı şeyleri açıklayarak topluma hizmet edebilir. Hayal gücü açıklayıcı ve belirleyicidir. “Sanat öykünmedir” ifadesiyle söylenmek istenenin, kısmen bu olduğunu ifade eden Murdoch (Maggee, 1979: 429-430), bu noktada büyük sanatçıların, dünyanın detaylarını açığa çıkardığına inanır. Ona göre kötü sanatın ve ‘olup bitenler’in tersine iyi sanat, tamamen bizim dışımızdadır ve bilincimize karşı korumalıdır.

Murdoch, sanatı Platonik idealarla bağlantılandırır. Ona göre sanatta ideanın rolü, evrensel (tümel) olanı yansıtmasıdır (Murdoch, 2001: 84). Bu anlamda “güzel” ve “iyi” idealarını birbiriyle ilişkilendiren Platon’da sanatçıya yönelik olumlu notlar keşfeden Murdoch, filozofun “[İ]yi olan her

şey güzeldir, “güzel” de hiçbir zaman orantsız olamaz” (Timaios, 29e) sözlerinde ve özellikle *Philebos* diyalogunda Platon’un güzellik kavramı bağlamında sanata dair estetik bir atmosfer oluşturduğunu farkedebilir. Murdoch, burada, iyi yaşamın hem haz hem de akılı içerdiğini vurgulayarak Platon’da “iyi”nin gücünün “güzel”in doğasının içine sızdığına dikkat çeker: “O halde, iyiliği bir tek düşüncenin yardımıyla kavrayamazsak, onu üç düşünceyle; güzellik, oran ve gerçek düşünceleriyle yakalayalım... Öyleyse, hakikatle ve güzellik deneyimiyle uyuşan hazlar da sınırlı ve ussal olmalıdır” (Platon, 1998: 122). Bu diyalogda Platon, biçimsel olarak güzellikle nitelenebilecek bazı saf hazların varlığından söz eder. Bunlar, duyularla algılanabilen ve aşırı ve ölçsüz olmadıklarından dolayı Platon’un “katışıksız hazlar” dediği yalın renkler, basit geometrik şekiller ya da temel müzik notaları gibi şeylerdir (Platon, 1998: 94-95). Murdoch için önemli olan, Platon’un burada güzelliği duyulur dünya ile değişmeyen idealar arasında bir yerde belirlemesidir (Murdoch, 2008: 20). Bu noktada sanatın tanımı içine duyguları harekete geçirmeyi kattığını belirten Murdoch’a göre burada işin içine, sanatın duyumlamaya ilişkin niteliği, görme, duyma ve öteki bedensel heyecanlarla ilgili olma gerçeği girmektedir: “Ben, felsefe ve edebiyatın her ikisinin de gerçeği arayan ve gerçeği açıklayan etkenlikler olduğunu düşünüyorum. Bunlar bilme ve kavrama yeteneğine ilişkin etkenliklerdir, açıklamalardır” (Maggee, 1979: 419).

Ancak Platon bu saf hazlar olarak gösterdiği güzel şeylerin çok yalın ve soyut oldukları için anlaşılmasının güç olduğunu belirtmiştir. Filozofu bu noktada eleştiren Murdoch, Platon’un, bazı şeylerin anımsanma (anamnesis), bazı şeylerin ise öğrenme ile kavranabileceğini söylediğini hatırlatır: *Menon* diyalogunda kölenin, hiç bilmediği geometri problemini çözmesindeki “anımsama” ilkesinin içerdiği “dikkat etme” olgusunu vurgulayan (Widdows, 2005: 105) Murdoch’a göre dikkat etme (attention), “bir şeye titizlikle bakma ve onu akılda tutma”dır. Bununla birlikte titizlikle bakmaya konu olan çok iyi ve çok kötü şeyler vardır. Ahlaklı yaşam arayışında bize en çok yardımcı olacak dikkate değer objenin iyi olduğunu belirten Murdoch, değerli dikkat nesnelere üç grup olarak belirler. Bunlar, Platon’un aksine Murdoch’un sanatı da dahil ettiği güzellik, zihinsel/ruhsal disiplin ve sevgidir (Murdoch, 2001: 55). Güzelliği “doğamız gereği doğrudan sevdiğimiz ruhsal tek şey” olarak tanımlayan Platon’a borçlu olan Murdoch, Platon’un “Aşk, “güzel”i istemektir” (*Phaidros*, 237d), ifadesinin de anımsama ile bağlantısına dikkat çeker: Sanat ve güzellik, bireyi egosundan koparıp gerçeğe dikkatle bakmasını sağlayabilir (Widdows, 2005: 111). Murdoch’a göre “kuşkusuz romancılar ve şairler de düşünürler, ve büyükleri mükemmel bir şekilde düşünürler” (Maggee, 1979: 432). Açık ki Murdoch, büyük edebiyatçıları filozofları eşdeğer görmektedir.

Platon’un sanatı küçümsemesi konusunda, onun gülünç ya da absürde dair görüşünü irdeleyen Murdoch, Platon’un, diyalogları boyunca

ara ara, absürd olanı reddeden ağırbaşlılıkla bir çeşit erdemli özsaygıyı bir tuttuğunu gözlemler. Platon'a göre gülmenin, neşeli gülümsemeler hariç, ağır başlılıktan uzak, alçakgönüllü ciddiyete aykırı, patlayıcı ve aşırı bir davranış olduğunu açıklayan düşünür, şu noktada Platon'a katılmaz: "Elbette kötü absürd vardır, ama ağırbaşlılığın azalması ille de ahlaksal duruşun yitirilmesi anlamına gelmez." Bunun, kendini beğenmişliği bırakıp alçakgönüllülüğü keşfetmek olarak da anlaşılabilceğini düşünen Murdoch, gülünç olanın sezilmesini sanatta yapmacık tavrılara karşı bir savunma olarak açıklar (Murdoch, 2008: 83).

Platon sanatı, arınmamış bir cazibeyle güzellik kılıfına bürünerek sahte *anamnesis* gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Nitekim mağara benzetmesindeki duvarın özelliği şöyle açıklanmıştır: "[K]ukla oynatanların önlerine yerleştirip üstünden hünerlerini gösterdikleri bölmeye benzeyen bir duvar" (*Devlet* 514b). Bu noktada Platon'un itirazlarını ciddiye alsak bile, sanata hiç olmazsa "iyi"nin simgesi olan 'güzel' olarak bakılamaz mı?" diye soran Murdoch (2008: 86), bu güçlüğü şöyle aşmaya çalışır: "Elbette ahlak büyük ölçüde bir eylem meselesidir, ama derinlemesine baktığımız şeyler yaptığımız şeyleri etkiler. Böylesi bir sanatla ilişkimiz bencillikten arınmıştır. Buna göre sanat, görünüşten gerçekliğe yapılan uzun ve çetin yolculuk hakkındadır ve Platon'a rağmen felsefesinin ruhun iyileştirilmesiyle ilgili olarak vazettiği şeylerin örneğini oluşturur. Murdoch (2008: 96; Maggee, 1979: 434), bir adım daha ileri gider ve sanatın, belki de genel olarak, felsefenin yapabildiğinden daha fazlasını kanıtladığını ileri sürer: "Sanat sahip olup olacağımız en eğitici şeydir; hem de felsefe ve teolojiden çok daha eğiticidir".

Kötü sanatın neden ve nasıl zararlı olabileceğinin pek kolay yanıtlanamayacak bir soru olduğunu; büyük sanatın ise hiç şüphesiz "iyi"nin yönünü gösterdiğini ve ahlakçı için, hiç değilse bir yardımcı niteliği olduğunu savunan Murdoch'un (2008: 87) *Ateş ve Güneş*'i şu cümlelerle sona ermektedir: "Sanat aracılık edecek ve süsleyecek ve Tanrı'nın yokluğunu ya da uzaklığını gizlemek için büyülü yapılar geliştirecektir. Bu türden pek çok yapının çökmekte olduğu bir zamanda yaşıyoruz ve Batı'da din ve metafizik sanatın kendilerinden açtığı kucaktan uzaklaştıkça, akli tatmin edecek imgelerden yoksun kalan bizler, birer mistik olmaya zorlanıyormuşuz gibi görünebiliyoruz. Sofistlik ve büyü arada sırada bir çöküntü yaşar, ama hiçbir zaman ortadan kaybolmaz. Sanatla aralarındaki gizli anlaşmaların ve sağlayabildikleri avuntuların sonu yoktur. Ve sanat, tıpkı yazı gibi, Eros gibi, iyi de olsa, kötü de olsa, var olmayı sürdürür" (2008: 98).

SONUÇ

Yaşanabilir ideal bir devlet tasarlayan Platon, bunun için adeta bir anayasa niteliğinde *Devlet* adlı diyalogunu yazmıştır. Bu eserde Platon,

gerçekten uzaklaştıran her konuda çok titiz davranmıştır. Böyle bir devletin yöneticileri, sabit ve mükemmel İyi İdeası'nı anlamış düzeyde yetkin filozoflardır ve devletin işleyişinde zararlı olan herşeyi farkedip yasaklamalıdır. Bu anlamda gerçeği çarpıttığı düşünülen her türlü sanat ürünü ve sanatçı da yasaklılar arasında zikredilir; sanatçıya, ancak iyi ve mutlak doğruyu ifade ederse yer verileceği belirtilir.

Iris Murdoch, Platon'un bu ciddi kaygısını anlamakla beraber, onun bu işte biraz üstünkörü davrandığını düşünmüş ve konuyu bu noktadan irdelemiştir. Modern bir ahlak filozofu olan Murdoch, yirminci yüzyılın rölativist etik ilkelerini benimser, ancak bu öğretinin ortaya koyduğu ve belirsizlik içeren sonucunu yaşamsal anlamda eksik bulur. Kesin ilkeler arama noktasında, kendisini "Platoncu" olarak tanıttık kadar Platon'a döner. Ancak Platon'la sanat görüşü konusunda hemfikir değildir. Platon'un aksine, Murdoch'a göre bir başka tarzda bilme ve kavrama yeteneği olan sanat, gerçeği arama açısından felsefeye benzer, dahası sanatta gerçek daha açık bir şekilde görülür.

Elbette o, Platon'un açık bir sesle sanatçıları dışladığının farkındadır, üstelik *Ateş ve Güneş* adlı kitabının alt başlığında da bunu açıkça belirtir. Ama onun asıl yaptığı Platon'la bu belirsiz konu hakkında savaşmak değil, bilakis filozofun diyalogları arasında incelikli bir arayış içine girerek buradan sanata açık bir yer aramaktır. Sonuçta dar bir alan da olsa Platon estetiğinin gerçekte böyle bir alan açtığına inanan Murdoch'a göre sanat felsefe kadar akılcı, realist ve aydınlatıcıdır. Böylece "iyi"ye ulaşmada belki de en yardımcı araçtır.

KAYNAKÇA

ANTONACCIO, Maria and SCHWIKER, William. (1996), "Introduction", *Iris Murdoch and The Search for Human Goodness*, (Eds.) Antonaccio, Maria and Schweiker, William, Chicago: The University of Chicago Press.

CONRADI, Peter J. (2001,) *Iris Murdoch: The Life of Iris Murdoch*, New York: Norton.

EFLÂTUN. (1990), *Phaidros* (Çev.) Hamdi Akverdi, İstanbul: M.E.B. Yayınları.

HİLAV, Selahattin. (2007), "Devlete Giriş", Platon, *Toplu Diyaloglar-I* içinde, Ankara: Eos Yayınevi.

LITA, Ana. (2003), "Seeing Human Goodness: Iris Murdoch On Moral Virtue" : <http://www.minerva.mic.ul.ie/vol7/murdoch.html>, ISSN 1393-614X Minerva - An Internet Journal of Philosophy Vol. 7.

LUPRECHT, Mark. (2010), "Death and Goodness: *Bruno's Dream* and "The Sovereignty of Good over Other Concepts", (Eds.) Rowe, Anne and Horner, Avril, *Iris Murdoch and Morality*, Palgrave Macmillan.

MAGGEE, Bryan. (1979), "Felsefe ve Edebiyat: Iris Murdoch ile Söyleşi" (Çev.) Uygur Kocabaşoğlu, *Yeni Düşün Adamları*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MURDOCH, Iris. (1996), "Metaphysics and Ethics", *Iris Murdoch and The Search for Human Goodness*, (Eds.) Antonaccio, Maria and Schweiker, William, *Iris Murdoch and The Search for Human Goodness*, Chicago: The University of Chicago Press.

MURDOCH, Iris. (2001), *Sovereignty of Good*, London: Routledge Classics.

MURDOCH, Iris. (2003), *The Black Prince*, Penguin Books.

MURDOCH, Iris. (2008), *Ateş ve Güneş: Platon Sanatçıları Niçin Dışladı?* (Çev.) Serdar Rifat Kırkoğlu, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

NUSSBAUM, Martha C. (1996), "Love and Vision: Iris Murdoch on Eros and Individual", (Eds.) Antonaccio, Maria and Schweiker, William, *Iris Murdoch and The Search for Human Goodness*, Chicago: The University of Chicago Press.

PLATON. (1998), *Philebos* (Çev.) Sabri Esat Siyavuşgil, İstanbul: Cumhuriyet Dünya Klasikleri.

PLATON. (2000), *Symposion (Şölen)* (Çev.) Cenap Karakaya, İstanbul: Sosyal Yayınlar.

PLATON. (2001), *Protagoras* (Çev.) Nurettin Şazi Kösemihal, İstanbul: Sosyal Yayınları.

PLATON. (2001), *Timaios* (Çev.) Erol Güney ve Lütfi Ay, İstanbul: Sosyal Yayınlar.

PLATON. (2007), "Devlet" (Çev.) Hüseyin Demirhan, *Platon Toplu Diyaloglar-I*, Ankara: Eos Yayınevi.

PLATON. (2007), "Phaidon" (Çev.) Suut Kemal Yetkin-Hamdi Ragıp Atademir, *Platon Toplu Diyaloglar-I*, Ankara: Eos Yayınevi.

PLATON. (2007), "Sokrates'in Savunması" (Çev.) Yunus Bakıhan Çamurdan, *Platon Toplu Diyaloglar-I*, Ankara: Eos Yayınevi.

REIERSON, Gary B. (tarihsiz), "Art and Ethics in the Novels of Iris Murdoch". <http://www.gmcc.org/docs/artethics.pdf>.

ROWE, Anne and HORNER, Avril. (2010), *Iris Murdoch and Morality*, Palgrave Macmillan.

RUSSELL, Bertrand. (1969), *Batı Felsefesi Tarihi* (Çev.) Muammer Sencer, İstanbul: Kitap Yayınları.

RUSSELL, Bertrand. (2004), *History of Western Philosophy*, London: Routledge.

SCHWEIKER, William. (2010), "The Moral Fate of Fictive Persons: On Iris Murdoch's Humanism", (Eds.) Rowe, Anne and Horner, Avril, *Iris Murdoch and Morality*, Palgrave Macmillan.

SKIRBEKK, Gunnar and GILJE, Nils. (1971), *Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi* (Çev.) Emrah Akbaş ve Şule Mutlu, İstanbul: Üniversite Kitabevi Yayınları.

TRACY, David. (1996), "Iris Murdoch and The Many Face of Platonism", (Eds.) Antonaccio, Maria and Schweiker, William, *Iris Murdoch and The Search for Human Goodness*, Chicago: The University of Chicago Press.

WIDDOWS, Heather. (2005), *The Moral Vision of Iris Murdoch*, England: Ashgate Publishing Company.

TARİHİ COĞRAFYA AÇISINDAN KIBRIS'TA TUZ

Historical Geography Perspective of Salt in Cyprus

*Süheyla ÜÇİŞİK ERBİLEN¹
Güven ŞAHİN²*

ÖZET

İnsan hayatı için vazgeçilmez olan tuz tarih boyunca önemini korumuş, şehirlere ve bölgelere adını vermiş, pek çok çatışmaya konu olmuş hatta paraya eşdeğer olarak kullanılmış önemli bir kaynaktır. Madenlerden, tuz göllerinden, denizlerden ve okyanuslardan elde edilen tuzun kimya sanayinden gıdaların kurutulmasına, yol açma çalışmalarından beslenmeye kadar çok çeşitli alanlarda kullanımı söz konusudur. Seyyahlardan, tarihi belgelerden ve devlet adamlarının tuttıkları günlük ve resmi kayıtlardan da anlaşıldığı üzere Kıbrıs Adası da söz konusu bu kaynak açısından oldukça zengin bir yer idi. Tarih boyunca adaya hakim olan medeniyetlerce ayrı bir önem atfedilen iki önemli tuz gölü; Larnaka ve Akrotiri Tuz Gölleri, hem ada ekonomisinde hem de Akdeniz ticaretinde büyük önem taşımaktaydı. Günümüzde ise bu iki tuz gölünden tuz elde edilmemekte, ekolojik açıdan taşıdığı önemden ötürü koruma altına alınarak göçmen kuşların barınakları ve rekreasyon merkezi olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada amaç tarihi coğrafya açısından ele aldığımız Kıbrıs'daki iki önemli tuz kaynağının tarihi kaynaklardan da yararlanarak mekansal analizini yapıp, yerinde yapılan gözlemlerle günümüzdeki durumunu ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Tuz, Kıbrıs Adası, Larnaka, Akrotiri, Tarihi Coğrafya.

ABSTRACT

Salt is an important source that conserved its value throughout the history. It has given its name to cities and states, been a subject of many conflicts and even used as an equivalent of the money. Salt that has been derived from mines, seas – oceans and salt lakes is being widely used in various areas ranging from food drying in chemical industry to opening of the roads in snow. The diaries of travellers, archives and official records implied that Cyprus Island was a rich source for salt mining. The two lakes; Larnaca and Akrotiri, which a separate importance had been attributed throughout the history of the Island, had an impact on both the economy and

¹ Yrd.Doç.Dr., Doğu Akdeniz Üniv. Eğitim Fakültesi K.K.T.C. suheyla.erbilen@emu.edu

² Uzm., Marmara Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul guwen_sahin@hotmail.com

the trade in the Mediterranean region. Today, salt is not derived from either of these lakes and due to their ecological importance they have been used as Recreation Centers and shelters for the migratory birds. In this study, by taking advantage of historical documents, we are aiming to analyze the two important salt sources of Cyprus in terms of historical geography and to perform environmental analyses on site in order to establish the current status of these two lakes.

Key Words: Salt, Cyprus Island, Larnaca, Akrotiri, Historical Geography.

GİRİŞ

Besinlerde katkı maddesi olarak eski çağlardan beri kullanılan ve canlıların bünyeleri için son derece önemli olan tuz aynı zamanda kimya sanayinin en önemli hammaddelerinden birisidir. Bu madde denizlerde, göllerde, yeraltı sularında eriyik olarak (solar tuz) veya yeraltında kaya tuzu şeklinde tortul depolar oluşturur. Önceleri yalnızca besin katkı ve koruma maddesi olarak kullanılan tuz, özellikle XIX. yüzyılda bileşimindeki klor ile hızla gelişen kimya sanayinin önemli bir hammaddesi haline gelmiştir.

Hayati öneminden dolayı tuz, insanın eskiden beri bildiği ve yaşamında sıkça kullandığı bir mineraldir. İlk olarak ne zaman kullanıldığı kesin olmamakla birlikte; tuz kullanımının M.Ö. 6000 yılına kadar gittiği tahmin edilmektedir (Kurlansky, 2003: 7). Çinli tarihçiler yaz aylarında Şansi Eyaleti'nin güney sınırındaki Yuncheng Gölü kıyısında suların buharlaşmasının ardından insanların tuz topladıklarını belirtmektedirler. Yine M.Ö. 3500'lerde Cardona (Barselona/İspanya)'da bir tuz madeninin işletildiği bilinmektedir (Kurlansky, 2003: 8; Avcı, 2003: 24). Bununla birlikte toplayıcılık ve avcılıkla geçimini sağlayan ilk insanların tuz ihtiyaçlarını doğal yollardan birtakım besin maddeleri veya minerallerle karşıladığı tahmin edilmektedir.

Dünyamız tuz yönünden zengin kaynaklara sahiptir. En önemli tuz kaynağımızı ise denizler ve okyanuslar oluşturmaktadır. Yeryüzünün en büyük tuz yatakları Silüryen, Permiyen ve Oligo-Miosen devirlerinde oluşmuştur (Koday, 1999: 130; Taşlıgil, 2005: 143). Günümüzde tuz üretimi deniz, göl ve kaya tuzlarından sağlanmaktadır. Tuz göllerinin en önemlileri A.B.D.'deki Salt Lake (Büyük Tuz Gölü), Türkiye'deki Tuz Gölü ve Filistin'deki Lût Gölü (*İng.* Dead Sea, *Alm.* Totes Meer)'dür. En derin tuz yatakları ise; Kuzey Amerika'da ve Kuzey Almanya'da bulunmaktadır.

Bu çalışmada kısaca tuzun genel özelliklerine değindikten sonra Kıbrıs Adası'nda tuz üretiminin tarihsel süreçteki gelişimi, adadaki tuz

kaynakları ve Kıbrıs tuz göllerinin günümüzdeki durumu coğrafi bir yaklaşımla ele alınmaya çalışılmıştır.

1. TUZUN GENEL ÖZELLİKLERİ VE ÜRETİM ŞEKİLLERİ

Sofralık tuz NaCl olarak bilinen sodyum klorür bileşimi kristaller olarak tanımlanabilir (Saf tuz %60 klor, %40 sodyumdan ibarettir). Bununla birlikte kaya tuzu (Halit) ise içeriğindeki farklı minerallere bağlı olarak değişik renkler alabilmekle birlikte genel olarak renksiz, kirli beyaz olup, kayaç sınıflaması içerisinde kimyasal tortul kayaçlar grubunda yer almaktadır. Bu özelliğiyle insanların yediği tek kayaç olma özelliğini de taşımaktadır.

İnsanlığın temel besin maddelerinden olan tuzun kullanım alanı çok geniştir (Yaklaşık 14.000 civarında kullanım biçimi vardır). İnsan sağlığı için oldukça önemli olan tuzun bir diğer kullanım alanı kimya sanayidir. Sodyum karbonat, klorin, kostik soda, hidroklorik asit, sodyum klorad ve sodyum sülfat elde edilmesinde kullanılan önemli bir hammaddedir (Anonim, 2011a). Bunlar dışında geleneksel olarak başta balık olmak üzere et ve çeşitli sebzelerin salamura edilerek saklanmasında, konservecilikte, ekmek, tereyağı ve peynir gibi çeşitli gıdaların yapımında, hayvan beslenmesinde, zararlı otlarla mücadelede, dericilikte ve su yumuşatmada istifade edilmektedir.

Tuzun kullanıldığı bir diğer önemli alan ise ulaşım sektörüdür. Artan dünya nüfusuna paralel olarak taşıt sayısındaki artış ve karayolu ağının da buna bağlı olarak gelişmesi sonucunda hızlı ve güvenli taşımacılığın yapılabilmesi adına kış aylarında yoğun kar yağışı olan bölgelerde karayolu tuzlama çalışmaları büyük önem arz etmektedir. Bunların dışında değişik ebatlardaki tuz kristalleri, heykel, abajur gibi dekoratif eşyaların yapımında da kullanılmaktadır.

Tuz ticaret tarihinde de ayrıca önemli bir yere sahiptir. Zira bir dönem Avrupa ve Amerika kıtalarının değişik alanlarında, yakın tarihlere kadar da pek çok Afrika kabilesinde para yerine kullanılmış ve büyük değer verilmiştir. Bazı inançlarda kutsal bir varlık olarak kabul edilen tuz, birçok yerleşmeye de adını vermiştir (Tuzla, Tuzluca, Salzburg, Salzig gibi).

Tuz üretimine gelince tabiatta çözünmüş ya da eriyik (solar tuz) ve katı olarak (kaya tuzu) iki şekilde bulunmaktadır. Yerin muhtelif derinliklerinde yataklanmış olan kaya tuzu yüzeye yakın yerlerde açık işletme, daha derinlerde ise galeriler açılmak suretiyle çıkartılır. Derinlerdeki kaya tuzları açılan sondaj kuyularından gönderilen sıcak suyla eritildikten sonra meydana gelen tuzlu su tava yöntemi de denilen 80 ila 100 m² arasında değişen havuzlara alınarak ısıtılır veya doğal yollardan buharlaşması beklenir. Öncelikle çöken magnezyum sülfat (MgSO₄) alındıktan sonra geriye kalan tuz toplanır. Bir diğer yöntemde vakum yöntemi olup kuyudan

çıkartılan tuzlu su vakum pompalarıyla buharlaştırılır. Günümüzde tuz üretiminde A.B.D., Çin, Almanya ve Hindistan ilk sıralarda yer almaktadır.

2. KIBRIS ADASI'NDAKİ TUZ KAYNAKLARI

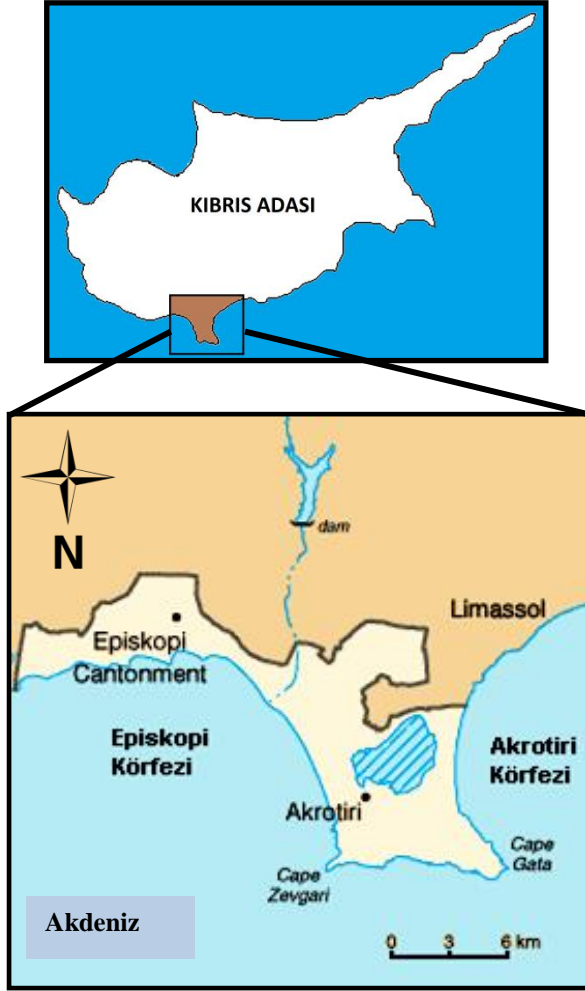
Kıbrıs, Sicilya (25.710 km²) ve Sardinya (24.090 km²)'dan sonra Akdeniz'in üçüncü büyük adası olup; Kuzeydoğu Akdeniz bölgesinde kuzeye doğru Anadolu platosu ve güneye doğru da Afrika plakasının arasında yer alır. Kıbrıs Adası'nın yüzölçümü 9.251 km² olup kuzeyinde Türkiye'ye 70 km., doğusunda Suriye'ye 112 km. ve Lübnan'a 150 km., güneyinde Mısır'a 330 km. uzaklıktadır. Asya, Afrika ve Avrupa kıtalarının kesişme noktasında ve büyük uygarlıkların kurulduğu merkezi bir noktada yer alır. Günümüzde ada üzerinde Güney Kıbrıs Rum Yönetimi ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti olmak üzere iki bağımsız ülke ve İngilizlere ait iki askeri üs bulunmaktadır. Ada; çok çeşitli tahıl ürünleri, meyve ağaçları, bağları ve bahçelerinin yanında bakır, gümüş, demir, altın, amyant, Baf Elması, boyataşı gibi yeraltı kaynakları; zengin balık ve sünger türleri barındıran kıyıları ve tuz göllerinden çıkarılan dünyaca ünlü tuzu ile de dünya coğrafyasında ve tarihinde önemli bir yer tutmaktadır. Adada tuzun elde edildiği göller Üst Pliosen'de adanın bugünkü halini almaya başladığı ve bütünüyle yükseldiği zamanda denizden ayrılmıştır (Tarkan, 1971: 22; Schmidt, 1956: 270). Kıbrıs'ta tuz işletmeciliği faaliyetinin Fenikeliler devrinde bile var olduğu biliniyor ise de tuz ticareti ile ilgili ilk kaynaklar Lüzinyan Dönemi³nde göze çarpmaya başlar.

Geçmişte dünyaca bilinen tuzun elde edildiği adanın iki önemli kaynağı Akrotiri (Ağrotur) ve Larnaka tuz gölleridir. Tarihi coğrafya kapsamında adanın tuz üretimini ele almadan evvel göllerin coğrafi özelliklerini izah etmek gerekirse;

2.1. Akrotiri Tuz Gölü

Akrotiri Tuz Gölü, Limasol (Lemesos) Tuz Gölü olarak da bilinmektedir. Limasol kazasının güney doğusunda bulunan Akrotiri Yarımadası'nın ortasında yer almaktadır (Harita 1). Genişliği doğu – batı doğrultusunda 4 mil olan Akrotiri Tuz Gölü; yaz aylarında suları buharlaştığında, küçük bir gölet görünümü alır ve buharlaşmanın olduğu yerlerde tuz yatakları oluşur. Havanın yağışlı olduğu, dolayısıyla göle yağmur suyunun fazlaca düştüğü yıllarda ise göldeki su yeterli derecede buharlaşamaz. Buharlaşmanın yetersizliği de çıkarmaya elverişli tuz yataklarının oluşmasına engel olmaktadır.

³ Lüzinyan Dönemi: 1192 – 1489 arasında Kıbrıs'ı idare eden ve Venediklilerin istilasıyla son bulan hanedanlık.



Harita 1: Akrotiri Tuz Gölü'nün Lokasyonu

Akrotiri Tuz Gölü'nün yüzey alanı 10.650 km² olup tabanı deniz seviyesinin 2.7 m altındadır (Harita 2). Bununla beraber sularının en yüksek seviyeye ulaştığı dönemde denizle birleşmektedir (Hadjistavrinou and Constantinou,1977;46).

Türkçede “Ağrotur” olarak da bilinen bölge, tuz gölünün tamamını içine alacak şekilde günümüzde İngilizlerin askeri üs olarak kullandıkları saha içerisinde yer almaktadır (Akrotiri İngiliz Askeri Üssü). Oysaki söz konusu saha tuz gölleriyle birlikte 8 Aralık 1879 tarihli İngilizler tarafından çıkarılan Resmi Gazete ilanı ile da duyurulduğu şekliyle Emlak-ı Hümayun olarak zikredilmiş, Mart 1924’te Osmanlı Hanedanının sürgün edilmesiyle birlikte Sultan’ın tüm taşınmaz malları Türkiye Cumhuriyeti’ne devrolunmuştur ki bu kapsamda da sahanın Türkiye Cumhuriyeti mülkiyetinde olması durumu ortaya çıkmaktadır (Giray, 2006; 6).

Bugün için Akrotiri tuz gölünden tuz elde etmede istifade edilmemekte olup, doğal özellikleriyle adından söz ettirmektedir. Göl ve yakın çevresi özellikle kış döneminde kuşların göç yolu üzerindeki önemli dinlenme alanlarından birisi olup her yıl sayıları 2.000 ila 20.000 arasında değişen flamingoya barınak vazifesi görmektedir.

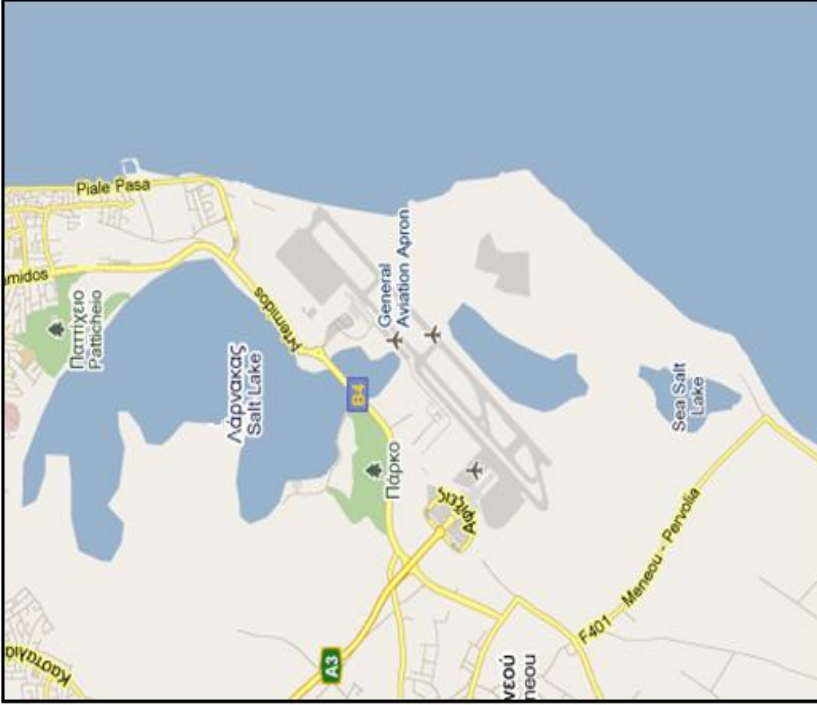


Harita 2: Akrotiri Yarımadası ve Akrotiri Tuz Gölü’nü Deniz ile Bağlantılı Gösteren Tarihi Bir Harita (West, 2007).

2.2. Larnaka Tuz Gölü

Akrotiri Tuz Gölü'nden sonra adanın en büyük ikinci tuz gölüdür ve dört tane farklı büyüklükteki gölün tümünü ifade etmektedir. Eski Yunancada mezar ya da lahit anlamına gelen “Larnax”tan türemiş olan Larnaka'nın güneybatısından 1.6 km. uzağında bulunan Tuz Gölü, “Salines (Salinas)” veya “Tuzla” isimleri ile de anılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde göllerinde içinde bulunduğu bu saha “Tuzla Kazası” olarak adlandırılmıştır (Giray, 2006: 166). 5 mil kadar Çite Burnu'na uzanan Larnaka Tuz Gölü'nün kıyıları yaklaşık 16 km. uzunluğunda ve girintili çıkıntılıdır (Harita 3). Gölün yüzölçümü ise 2.2 km²'dir. Göl, deniz seviyesinden yaklaşık 4 m. alçaktadır ve gölü denizden dar bir set ayırmaktadır. Ortalama derinliği ise 1 m. civarındadır. Kuzeydeki büyük göl ile güneydeki küçük gölün ortasındaki sahaya Uluslararası Larnaka Havalimanı inşa edilmiştir. Larnaka tuz göllerinin en büyüğü olan kuzeydeki göl aynı zamanda adanın tuzluluk oranı en yüksek gölüdür. Tuz gölünün oluşumunda denizle herhangi bir bağlantının olmadığı, Kuaterner'deki bir iç denizin buharlaşmasıyla zengin kaya tuzu depoları oluştuğu ifade edilmektedir (Fedai, 2004: 318).

Tuz 1980'lere kadar Kıbrıs'ın en önemli ihraç ürünlerinden birisiydi. Fakat 1986 yılından itibaren üretim tamamen durdurulmuş, göl ve çevresi ekolojik bir değer olarak koruma altına alınmıştır. Günümüzde özellikle flamingolar için yılın belirli dönemlerinde barınak vazifesi görmekte olup her yıl üçyüzbin dolayında göçmen kuşu ağırlamaktadır. Böylelikle bir dönem tuz üretimi ile önem arz eden göl doğal çekicilikler ve kuş gözlemciliği alanında adından söz ettirmektedir. Bu özelliğinden dolayı 2001 yılında Ramsar sözleşmesi ile koruma altına alınmış ve bu konuda Kıbrıs için bir ilk olmuştur.



Kaynak: <http://www.google.com/earth/index.html>

Harita 3: Larnaca Tuz Gölü'nün Uydu Fotoğrafi ve Haritası (2011)

Adadaki söz konusu bu iki önemli ve bir o kadar kaliteli tuz kaynağının tarihsel süreçteki gelişimini kronolojik sırayla ele alacak olursak:

3. LÜZİNYAN DÖNEMİ'NDE TUZ İŞLETMECİLİĞİ (1192 – 1489)

Lüzinyan (Lusignan) Dönemi'nin son yarım asrında, Kral I. James tarafından yalnızca Francomateler (Özgürlüklerini para karşılığı satın almış olan eski köleler.) ile esirleri kapsayan ve “*mete du sel*” olarak bilinen bir tuz vergisi konmuştur. Verginin koyulma amacı ise I. James'in Cenevizlilerin elinde rehin tutulan oğlunu kurtarmaktır. Francomateler ve esirler, değeri bir besant olan bu tuz vergisini, nakit para ödeyerek ya da şahsen tuz gölünde çalışarak ödeyebilirlerdi veya belli bir miktar para karşılığında *mete du sel* denen tuz vergisinden muaf tutulabiliyorlardı. Şöyle ki 1446'da, esirlerin bir kısmı tuz vergisini ödememek için gerekli olan 1500 besantı toplu olarak vererek *mete du sel* denilen vergiden muafiyet satın alabilmişlerdir. 1468'de ise Kral I. James, yasal gerekçeyi öne sürerek, köylerdeki bütün esirlerin ve Francomatelerin *mete du sel* denilen tuz vergisinden muafiyetini iptal etmiştir (Erdoğan, 2004: 228).

1489'a gelindiğinde ise Karpaz'da yaşayan bazı köylüler, iki besant tuz vergisi ödeme, askerlik listeleri okunacağına şahsen hazır bulunma ve tehlikeli zamanlarda askeri harekâtlara atı ile katılma gibi koşullarla, *mete du sel* yani tuz vergisinden muaf tutulabilmekteydiler (Fedai, 2004: 320).

Hem bu tuz vergisinin fazlalığından hem de kâhyaların vergiyi zamanından önce toplamaya başlaması gibi nedenlerden ötürü, halkın birçoğu ya gizlice başka ülkelere kaçmak ya da göç etmek zorunda kalmıştır. Adada kalanlardan tuz vergisi ödemek zorunda olan Francomate sınıfı mensubu her köylü erkek ve 15 yaşından büyük kadınların tamamı 1490 yılında hükümete bir dilekçeyle başvurarak belirlenen tuz vergisinin maddi güçlerinin çok üzerinde olduğunu ve muaf tutulmak istediklerini belirtirler. Bunun üzerine asilzadeler ve beyler, verginin ödenmesinde kurallara uyulduğu takdirde, herkese ödediği vergi miktarı karşılığında bedava tuz verileceğini taahhüt ederler. Lüzinyanların tuzdan yıllık 20.000 Ducat⁴ gelir sağladığını belirten kaynaklara bakıldığında bu verginin sıkı bir şekilde toplandığı görülmektedir (Fedai, 2004: 320).

4. VENEDİK DÖNEMİ'NDE TUZ İŞLETMECİLİĞİ (1489 – 1571)

Kral I. James zamanında konulmuş olan *mete du sel* adlı tuz vergisini Venedikliler de aynen uygulamışlardır. Tuzun toplanması sırasındaki masrafları verginin toplanmasında gerekçe olarak ileri sürerler fakat söz konusu vergi yöre halkı için o kadar ağır gelmektedir ki köylüler

⁴ Altın veya gümüş para, Düka altını olarak da bilinmektedir.

adayı terk etmeye başlamıştır. Venedikliler 1527 yılına gelindiğinde mete du sel denilen tuz vergisini daha da yaygınlaştırırlar. Tarla icarcısı olduklarından 20 yıl tuz vergisinden muaf tutulmuş olan 300 kişi Stradiata vergisi (köylerde her ev sahibinden alınan vergi) sürelerinin dolduğu gerekçesiyle tuz vergisi ödemeye tabi tutulurlar (Fedai, 2004: 321).

Venedik devrinde adanın nüfusunun 100 bin ila 200 bin arasında değiştiği bilinmekte, 1559'da 150.000, 1562'de de 180.000 olduğu tahmin edilmektedir. Venedik Dönemi'nde, işletme tekeli hükümetin elinde bulundurduğu tuz göllerinin, ortalama yıllık gelirinin 300.000 Ducat (Venedik Duca altını) olduğu ve oldukça yağışlı geçen 1519 yılında çıkarılan tuzdan ise 100.000 Ducat gelir sağlandığı ve yine aynı yıl, 700 kişinin tuz toplama işinde istihdam edildiğine ilişkin bilgiler, kaynaklarda belirtilmektedir (Dedeçay, 2002: 52). Buradan da anlaşıldığı gibi o dönem dünya ticaretinde büyük rol oynayan Venediklilerin tuz göllerinden elde edilen geliri yarım asır gibi kısa bir sürede birkaç katına çıkarmayı başararak esasında ticari değerinin ne kadar yüksek olduğudur.

5. OSMANLI İMPARATORLUĞU DÖNEMİ'NDE TUZ İŞLETMECİLİĞİ (1571 – 1878)

Kıbrıs'ta 1571'den sonra Osmanlı idaresinin başlayışını izleyen ilk çeyrek asır içerisinde; adanın yeni yönetiminin kökleşip altyapı tesislerinin yeniden kuruluş düzenlenmiştir. Dolayısıyla Venedik Dönemi'nde esir ve köylülere uygulanan tuz vergisine ve ücretsiz tuz toplamaya son verildiğinden Larnaka Tuz Gölü'nden elde edilen tuz miktarında büyük bir düşüş olduğu bazı kaynaklarda belirtilmiştir (Erdoğdu, 2008: 126). 1582'de Kıbrıs'ı ziyaret eden Jean Palerno, Larnaka Tuz Gölü'nden elde edilen tuz miktarının 300.000 Ducat değerinde olduğunu; 1585'te tuzdan elde edilen gelirin ise 8.000 Ducat olduğunu belirtmiştir. İngiltere'nin Halep Konsolosu Alexander Drummond 1744 yılında iki kere görev yerine geliş ve dönüşünde Kıbrıs'a uğramış ve anılarını bir kitapta toplamıştır. Drummond'a göre devlet gelirlerinin en büyük kaynaklarından biri de Larnaka yakınlarındaki tuz gölleriydi. Miri arazi sınıfına girdiğinden tuz göllerinin valiler tarafından kiraya verilmek suretiyle işletildiğini anlatan Drummond yılda her biri 300 okka yük taşıyan 5.000 araba tuz çıkarıldığını belirtmektedir. Bu bilgilerden anlaşıldığına göre, Larnaka tuz gölünden elde edilen yıllık ortalama tuz miktarı 1.5 ila 2 milyon okka⁵ civarında yani 2 – 2.5 milyon ton kadardı (Gazioğlu, 2000: 54).

Tuz, Osmanlı İmparatorluğu döneminde de Venedik ve Lüzinyan devirlerinde olduğu gibi adanın en önemli gelir kaynaklarından birini teşkil etmekteydi (Erdoğdu, 2004: 243). Hükümet tekelinde olan tuz ticaretinden, Osmanlı İdaresinin son yarım asrında da önemli bir gelir sağlandığı; öyle ki

⁵ Osmanlı Dönemi'nde kullanılmış bir ağırlık birimi, bugünkü karşılığı 1 okka = 1.282 kg.

tuzdan elde edilen gelirin, Lüzinyan ve Venedik devirlerinin en yüksek tuz gelirleri ile kıyaslanabilecek kadar yüksek olduğu da kaynaklarda geçen bilgiler arasındadır. Ayrıca Suriye ile Türkiye'nin güney sahillerine tuz ihraç edildiği de kayıtlara geçmiştir. Bununla birlikte Osmanlı İmparatorluğu'nun çoğu yerinde tuzlulardan ve tuz ocaklarından bol miktarda tuz sağlandığı için Kıbrıs'tan gelen tuza fazla ihtiyaç duyulmuyordu. Kıbrıs tuzu daha ziyade Suriye şehirlerine, Lazkiye, Cebele, Banyas ve Entertus'a satılıyordu (Erdoğan, 2004: 247). 1844 yılı itibarıyla başta Suriye ve Türkiye olmak üzere adadan 5.5 tonluk tuz ihracatı gerçekleşmiştir (Anonim, 2011b).

1870'te adayı ziyaret eden Sir Samuel Baker, Larnaka Tuz Gölü'nden elde edilen tuzdan, yılda 1.756.840 kuruş (15.145 £) elde edildiğini ve gerektiğinde fazladan yağmur sularının topraktan yapılmış bir kanal aracılığı ile denize akıtıldığını; Larnaka Tuz Gölü'nün 20.000.000 okkadan fazla tuz üretme potansiyelinin olduğunu belirtmiştir (Erdoğan, 2008: 214).

6. İNGİLİZLER DÖNEMİNDE TUZ İŞLETMECİLİĞİ (1878 – 1960)

1878 yılında imzalanan Berlin Anlaşması ile adada başlayan İngilizler döneminde tuz, hükümet tekelinde kalmış ise de tuz fiyatlarında görülen artışlar, satışı ve miktarındaki azalma, tuzu ihraç ederken kullanılan gemi navlunlarındaki artış, Kıbrıs'ın Osmanlı İmparatorluğu sınırlarının dışında kalması ve İngiliz Hükümetinin Bab-ı Ali'ye taahhüt ettiği 5.000 ton tuzu, Bab-ı Ali'nin istediği an talep edebileceği düşüncesi gibi nedenlerden dolayı; İngiliz idaresinin hiçbir döneminde tuz ihraç edilmemiş veya edilememiştir. Bu sebeple; Larnaka Tuz Gölü'nden yıllık ortalama olarak 2.500.000 okka tuz toplanması mümkün iken, sadece ada halkının ihtiyacı olan tuz miktarı toplanmıştır. Tuz toplama mevsiminde denetim ve gözetimi daha iyi sağlamak amacıyla da tuz gölünün kıyısına, 1878 yılında, büro olarak kullanılabilir bir baraka inşa edilmiştir.

Kıbrıs'ın 1878'de geçici olarak İngiliz Hükümetine devredildiği antlaşma uyarınca; İngiliz Hükümeti, Osmanlı İmparatorluğu'na her yıl 92.000 £ vergi vermeyi kabul ediyordu. Ayrıca 5.000 ton tuzu da Bab-ı Ali isterse vermeyi taahhüt etmişti. Fakat para vergisi Osmanlı İmparatorluğu'na ulaşmadığı gibi, her yıl verilmesi öngörülen tuz miktarı da hiçbir zaman Osmanlı Devleti tarafından istenmemiştir. Yapılan anlaşma gereğince Kıbrıs Adası'ndaki tuz üretimiyle ilgili Osmanlı tarafına verilen taahhüt şu şekildeydi:

Bab-ı Ali ile İngiliz Hükümeti Arasındaki Tuz Anlaşması (1878): Kıbrıs, 1878'de İngiltere'ye geçici olarak devredildiğinde İngiliz Hükümetinin Osmanlı İmparatorluğu'na ödemesi kararlaştırılan kira bedeli,

son beş yıl içerisinde adadan elde edilen gelir ortalamasının bulunması ile belirlenmiş olup bu gelir kaynakları arasında tuz da bulunuyordu.

İngiltere'nin adadaki Yüksek Komiseri Sir Garnet Joseph Wolseley (1833-1913) bu durumu 28 Ağustos 1878'de İngiltere'nin Dışişleri Bakanı Lord Salisbury'e (1830 – 1903) bildirmiş ise de Wolseley, sonradan fikrini değiştirerek kiranın hesaplanması sırasında tuz gelirlerinin hesaba katılmasını ancak; Osmanlı topraklarına, gümrüksüz tuz ihraç etme imtiyazını ve tuz işletmelerini Bab-ı Ali'nin ya kendisinin çalıştırmasını ya da icar edilmesine izin vermesini tercih ettiğini özellikle belirtir (Fedai, 2004: 324).

Kasım 1878'de yapılan toplantıda ise Wolseley, tuz işletmeciliğinin İngiliz Hükümetinin tekeline girmesi tavsiyesinde bulunur. Bab-ı Ali de Kıbrıs'a artık yabancı ülke gözüyle baktığı gerekçesini ileri sürerek, Kıbrıs tuzunun İmparatorluk sınırları içerisine girmesini yasaklar. Bunun üzerine İngiliz Hükümeti, Mart 1879'da General Sir Robert Biddulph'u (1835-1918) İstanbul'a arabulucu olarak gönderir.

Biddulph, Mart 1879'da İstanbul'da, Bab-ı Ali Hariciye Nazırı Aleksandro Karatodori Paşa (1833 – 1906) ile görüşmüştür. Bu görüşmeler sırasında Paşa, Kıbrıs'taki tuz göllerinin Sultan'ın özel mülkü olduğunu; Sultan'ın tuz işletmeciliğini Kıbrıs'taki temsilcileri aracılığı ile yürüttüğünü ve Sultan'ın tuz göllerinin idamesini sağlamak için harcama yaptığını bildirmiştir. Ayrıca, 3 Şubat 1879 tarihli antlaşma gereğince, Kıbrıs'taki iki tuz gölünün mülkiyetinin Sultan'a garanti edildiğini de Biddulph'a hatırlatmıştır. Karşılık olarak Biddulph, göllerden İngilizlerin sorumlu olduğunu, Sultan'ın adadaki temsilcileri aracılığı ile gölleri hiç çalıştırmadığını ve para harcamadığını belirtmiştir. Ayrıca Biddulph, tuz gölleri konusuna hiç değinilmediğini; tuz göllerinin Emlak-ı Hümayun (Sultanın özel mülkü) değil, Emlak-ı Miri (devlet malı) olduğuna dair elinde deliller olduğunu bildirmiştir. Bundan üç ay sonra, yani 17 Haziran 1879'da yapılan toplantıda Biddulph, haracın ödenmesinde tuzun değerini para yerine 4.000.000 okka tuz olarak ödemeyi önerir. Bu öneriye karşılık olarak Bab-ı Ali, tuz göllerinin işletilmesini, adada tuz satma veya verme yetkisi olmamak kaydıyla, acenteleri aracılığı ile elinde tutmayı, İngiliz işgalinden önce adada tüketilen miktarda tuzun acenteleri tarafından İngiliz yetkililere verilmesini ve tuz işletmelerinde istihdam edilecek olan işçilerin Türk işçiler olmasını şart koşar (Dedeçay, 2002: 71).

İngiliz Hükümeti, 18 Temmuz 1879'da bu teklifi reddetmekle kalmaz ve Biddulph'un teklif ettiği 4.000.000 okka tuzun, Bab-ı Ali'nin göndereceği gemiyle taşınması ve bu tuzun adada satılamayacağı görüşünü benimseyerek dayatmaya da kalkışınca Bab-ı Ali, sınırlarını Kıbrıs tuzuna kesin olarak kapatır. Bu kapatılış sonucu İngiliz Hükümeti, Kıbrıs'ın yıllık bütçesinin önemli bir kaynağının (15.000 £) kaybına neden olmuştur (Fedai, 2004: 324). Oysa İngiliz Hükümeti, kendisinin neden olduğu bu kaybın ve Bab-ı Ali'nin tuz gölleri üzerindeki hukuki hakkının bilincinde olmalıydı ki

18 yıl sonra, yani 1897'de W.S. Smyth adında bir İngiliz, Larnaka Tuz Gölü'nü çalıştırmak üzere icar etmek için dilekçe ile başvurunca, konu hakkında Bab-ı Ali'nin de fikrini almayı uygun bulur. Bab-ı Ali ise, kaçak tuzun kendi toprakları içerisine girmesini engelleyici bir maddenin, anlaşma metnine konması koşulu ile göllerin icar edilmesini kabul etmekte bir sakınca görmediğini belirtmiştir.

1900 yılında Bulgaristan'a 500 ton tuz ihraç edilmiş ve bu tarihten 1960 yılına kadar, yani İngiliz yönetimi Kıbrıs'tan ayrılıncaya kadar, adadan bir daha tuz ihracatı yapılmamıştır. İngiliz Hükümeti'nin tuz fiyatına yaptığı zamlar da adadan tuz ithal eden ülkeleri başka ülkelerden, özellikle Tunus'tan, tuz satın almaya yöneltmiştir.

İngiliz Hükümeti, 7 Temmuz 1933'te tuz göllerini hükümetin mülkü yapan ve tuzu hükümetin tekeline veren "Tuz Kanunu"nu kabul etmiştir. Söz konusu bu kanun 1980'li yıllara kadar yürürlükte kalmıştır.

Tuz Kanunu: Bir dönem Kıbrıs'ta tuz kaçakçılığı öyle yoğundu ki adada tuz bol ve ucuz olmasına rağmen, kaçak tuz ticareti Rum ve Türk halkı tarafından yapılmaktaydı. Resmî makamların çeşitli uyarılarının da dikkate alınmaması sonucu, sömürge hükümeti, 7 Temmuz 1933 tarihinde "Tuzdan elde edilecek geliri daha iyi koruma" başlığı altında tuz kanununu yürürlüğe koymuştur. On iki maddeden oluşan bu kanunun özetleyecek olursak:

Adada çıkarılan tuzun tamamı hükümet tekelindedir. Bu yüzden hiç kimse, adanın herhangi bir yerindeki tuzu, izin almaksızın toplayamaz, imal ve ihraç edemez. Yasaya uymayanlar altı ay hapis ve para cezalarına çarptırılacaktır. El konulan tuzun her okkası için, kişi hükümete 4 kuruş ceza ödemek zorunda kalacaktır. Ayrıca, çalmış olduğu tuz ve bu tuzu taşımada kullandığı araca da el konulacaktır. Tuz kaçakçıları ile ilgili olarak Hükümete bilgi veren kişiler de vali tarafından ödüllendirilecektir.

Tuz Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden II. Dünya Savaşı'nın bitişine kadar geçen süre içinde, adada bulunan bütün tuzhaneler, hükümet memurlarınca denetim ve gözetim altında tutulmuştur. Öyle ki Baf Kazası'nın Lara Bölgesi'nde bulunan küçük bir tuzhanenin çukurlarında oluşan tuzun toplanmasını engellemek isteyen hükümet, tuz çukurlarını orman memurlarına toprakla doldurtmuştur. Fakat köylü, bir yolunu bulup ihtiyacı olan tuzu parasız toplamaya devam etmiştir. Köylü ile bu konuda baş edemeyeceğini anlayan hükümet, en nihayetinde 1950'li yıllarda bu tuzhanenin çukurlarına toprak döktürmekten vazgeçmiş ve tuz elde etmelerine göz yummuştur.

7. TUZUN ÜRETİMİ VE TUZ GÖLLERİNİN GÜNÜMÜZDEKİ DURUMU

Larnaka Tuz Gölü yataklarından tuz toplama işlerinde, 1893 yılına kadar (İngiliz Dönemi) yalnızca mahkûmlar istihdam edilirken; bu tarihten itibaren dışarıdan özgür işçiler de istihdam edilmeye başlanır (Tablo 1). 1897 yılına gelindiğinde tuz toplama işlerinde çalışanların %25'ini mahkûmlar, %75'ini de özgür işçiler oluşturuyordu. İşçi sendikaları örgütlendikçe bu oran, özgür işçiler lehine artmıştır ve II. Dünya Savaşı'nın bitişinden itibaren, mahkûmlar tuz toplama işlerinde çalıştırılmamıştır. Bununla birlikte tuz toplama işlerinde istihdam edilen mahkûmlara günlük ödenen ücret, özgür işçilere ödenen günlük ücretten daha düşük miktardaydı. 1893 yılında özgür işçilerle mahkûmlar arasındaki ücret farkı oldukça yüksekken 1897 yılında bu fark önemli ölçüde azalmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Yıllar İtibariyle Mahkum ve Özgür İşçilere Ton Başına Ödenen Ücret (Kuruş)

Yıl	İşçi (Mahkum)	İşçi (Özgür)
1889	18	-
1892	7.75	-
1893	11.75	16.8
1897	12.40	14.027

Kaynak: Cobham, 1908.

1897 yılında tuz gölünden toplanan tuz, ıslak olsa da kalite ve görünüş bakımından oldukça iyi idi. Tuz, toplandıktan sonra, dört tane piramit yığını halinde göl kenarına yığılırdı. Piramit yığınlarından bir tanesi mahkûmların topladığı tuz olup miktarı da 471.420 okkadır. Diğer üç piramit yığını da özgür işçilerin topladığı tuz olup her biri 500.000'er okkadan oluşmaktaydı.

Tablo 2: 1888 – 1900 Arasında Larnaka Tuz Gölü'nden Toplanan Tuz Miktarı ve Masrafı (£)

Yıl	Toplanan Tuz (Ton)	Tuz Toplama Masrafı (£)
1888 – 1889	375	-
1892 – 1893	1.700	93
1897 – 1898	2.402	182
1899 – 1900	3.125	296

Kaynak: Cobham, 1908.

Toplanan tuzların piramit şeklinde yığılma nedeni; kurumaya bırakılan ıslak tuzda, kuruduktan sonra meydana gelecek olan azalma miktarını kolay belirlemek içindir. Örneğin, 1893 yılında toplanan tuz miktarı 5.545.600 okka iken, kuruduktan sonra bu miktar 1.323.840 okkaya düşmüş, yani %76.2 oranında azalmıştır ki bu durum sağlıklı bir maliyet hesabı için göz önünde bulundurulması gereken oldukça önemli bir parametredir. Bu aşamanın ardından tablo 2'de de görüldüğü üzere toplanan tuzun miktar ve buna bağlı masrafında birkaç mislilik artışlar yaşanmıştır. Nihayet 1900 yılına gelindiğinde sadece Larnaka Gölü'nden toplanan tuz 3.125 tona ulaşmıştır (Cobham, 1908).

1893 – 1894 yılları arasında, ada içerisinde tuz dağıtımını kolaylaştırmak amacıyla; Baf Kasabası ve Laççi (Lachi) gibi liman köylerinde özel olarak inşa edilen tuz depolarında da tuz satışı yapılmaya başlanmıştır. Aynı dönemin tuz üretim ve tüketim durumu bölgelere göre dağılımına baktığımızda nüfus açısından 4. sırada yer alan Larnaka'nın en fazla tuz üreten kaza olması nedeniyle tüketimin de en fazla olduğu yer olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 3). Baf ve Laççi gibi tuz göllerine uzak sahalarda tuz satışını kolaylaştırmak için yapılan girişimler ve bu bölgede yer alan küçük ölçekli tuz çukuru adı verilen sahalardan elde edilen kaçak tuzla sonucunda kişi başına tuz tüketiminde ikinci sırada yer almışlardır. Nüfusun en yoğun olduğu idare merkezi Lefkoşa'da ise (Lefke dahil) kişi başına tuz tüketiminin oldukça azaldığı gözlenmektedir.

Tablo 3: 1896 – 97 Arasında Kıbrıs'ın Çeşitli Kazalarında Tuz Tüketim Miktarı (Okka)

Kaza Adı	Nüfusu	Toplam Tuz Tüketimi (Okka)	Kişi Başına Tuz Tüketimi (Okka)	Açıklama
Lefkoşa (Lefke dahil)	61.693	100.780	1.6	Lefkoşa'nın kısmi azamına.
Mağusa	41.429	90.853	2.19	Tuzu Larnaka'dan tedarik etse de kaçak tuz kullanır.
Limasol	35.731	35.731	1	Limasol'da satılan tuzu kullanır ve bir miktar da Baf'a gönderir.
Larnaka	23.769	465.259	19.5	Mağusa ve Girne'nin bir kısmına tuzu Larnaka tedarik eder.

Kaza Adı	Nüfusu	Toplam Tuz Tüketimi (Okka)	Kişi Başına Tuz Tüketimi (Okka)	Açıklama
Baf & Laççi	31.670	147.908	4.6	Baf, Laççi ve Limasol'dan satın alır ise de kaçak tuz da kullanılır.
Girne	14.999	65.608	4.3	Bir kısmını Larnaka'dan satın alır ise de kaçak tuz da kullanılır.
TOPLAM	209.291	906.139	4.32	

Kaynak: Cobham, 1908

XIX. yüzyıldan II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar, tuz gölünden, her birkaç yılda bir tuz toplanılmakta iken; gölden elde edilen yıllık tuz miktarı adanın ihtiyacının çok üzerinde olması nedeniyle, 1950'den itibaren beş yılda bir toplanmaya başlanmıştır.

1974 yılından sonra Kıbrıs Adası üzerinde iki devlet kurulmuş, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti bu tarihten itibaren tuz ihtiyacının tamamına yakını Türkiye'den karşılamıştır. Zira 1974 Barış Harekati'ndan sonra Kıbrıslı Türklerin tuz gölleriyle herhangi bir bağlantıları kalmamıştır. Oysaki adadaki tuz gölleri ve çevresindeki sahalarla birlikte mevcut tuzlalar İngiliz Yüksek Komiserliği'nin yayınladığı tebligat doğrultusunda Emlak-ı Hümayun kapsamında yani Sultan'ın kişisel malları içerisinde yer almakta idi (Giray, 2006; 146). Söz konusu karar aşağıdaki gibi ilan olunmuştur:

The Cyprus Gazette (Hükümet tarafından yayımlanır)
Pazartesi, 8 Aralık 1879

IX. LİMASOL:

Ağrotur köyü hudutları içerisinde bulunan, Doğan Burnu (veya Dağlık Burun) olarak bilinen, üç taraftan deniz ve Hass-i Hümayun Mukataası (Yani devlete ait arazi) ve Çerkezlerin yerleşimi için tahsis edilmiş çiftlik arazisi, Haleteh Sultan'a (Hala Sultan) ait arazi ve diğer taraftan Ağrotur köyü arazileri ile sınırlı, 24.350 dönüm genişliğindeki arazi. Bu araziler, bir tuzhane içermektedir.

XVII. LARNAKA:

Larnaka kazasında bulunan ve Koçines (Vikla ve Fitilli Ovası) olarak bilinen, Cezayir gölü, deniz, kamu yolu ve tuzla ile sınırlı, 2.500 dönüm genişliğindeki arazi.

XVIII. LARNAKA:

Larnaka kazasında bulunan ve Paleo Figaro olarak bilinen, tuzlalar ve kamu yolu ile sınırlı, 700 dönüm genişliğindeki arazi.

Yukarıda tuz gözlemlerini de içerisinde bulunduran sahalarla ilgili olarak;

“Haşmetmeap Sultan, Kıbrıs'ta bulunan bazı arazileri, İstanbul'daki Tapu Dairelerinde adına kaydettirmiştir. Bu arazilerin herhangi bir parçasını kullanımında bulunduran veya bu araziler üzerinde herhangi bir hak iddiasında bulunanlar, bu iddialarını ispatlayabilmek için, ellerindeki delilleri hazır bulundurmaları hususunda uyarılır. İddiaları soruşturmak gayesi ile görevlendirilen delegeler, bazı arazileri yerinde göreceklerdir, bu arazileri ziyaret edecekleri tarihler, ilgili köylerin yöneticilerine zamanında bildirilecektir. Konu arazilere ait liste, tüm Ada'da görevli Komiser ve Müdür'lere başvurulmak suretiyle tetkik edilebilir.” açıklaması adada ilan edilmiştir.

İlgili bu açıklamayı değerlendirdiğimizde ilk olarak IX. numaralı Limasol maddesinde önceleri 24.350 dönüm olarak ifade edilen saha daha sonra İngilizler tarafından hazırlanan Emlak-ı Hümayun haritasında 36.651 dönüm olarak belirtilmiştir (Giray, 2006; 44). Bir diğer husus ise daha öncede belirtildiği gibi 1924'te Hanedanın sürgünüyle beraber Sultan'ın tüm mal varlığı Türkiye Cumhuriyeti hazinesine devrolunmuş, geri kalan Hanedan üyelerinin ise mallarını 1 yıl içerisinde satıp tefsiye ederek ücretlerini almalarına imkan tanınmıştır. Oysaki İngilizlerin tek taraflı olarak daha baştan söz konusu sahaları adadaki Rum halkına dağıtmaya başlaması ve ardından yaşanan sürgün şartları nedeniyle adadaki mallara sahip çıkılamaması bugün pek çok Emlak-ı Hümayun mallarının Rum tarafına veya İngiliz üslerine geçmesi ile sonuçlanmıştır.

Adadaki tuz göllerinin Ramsar Sözleşmesi ile birlikte koruma altına alınmasıyla tuz göllerinden tuz üretimi tamamiyle son bulmuş ve bir dönem Akdeniz Havzası içerisinde tuz üretimiyle adından söz ettiren adanın kuzey kesimi tuz ithal eder duruma gelmiştir. Adada önce Akrotiri Tuz Gölü'nde daha sonrada Larnaka Tuz Gölü'nde üretim bırakılmıştır. Bununla birlikte Güney Kıbrıs Rum Yönetimi denizlerden elde ettiği tuzla bir kısım ihtiyaçlarını karşılayabilir duruma gelmiştir. Ayrıca G.K.R.Y. tuz gevreği (Sea Salt Flakes) olarak adlandırabileceğimiz kabuk halindeki denizden sağladığı tuzun Avrupa'daki önde gelen üreticileri arasındadır. Bu tuz çeşidi kaya tuzuna göre çok daha kullanışlı olduğundan ve daha kolay ufulanabildiğinden oldukça rağbet görmekte, unlu mamuller ve gıda sanayinde özellikle tercih edilmektedir.

Günümüzde adanın yegane tuz kaynağı olan göllerin koruma altına alınmasıyla göçmen kuşların barınakları haline gelmiş ve böylece tamamiyle rekreasyon faaliyetlerine hizmet eden sahalar halini almışlardır.

SONUÇ

Tuz canlıların beslenmesinde hayati öneme sahip olmasının yanı sıra tarihi, kültürel ve iktisadi açıdan da bir o kadar öneme sahip bir kaynaktır. İnsan beslenmesinde bir çeşit baharat (çeşni), kimyada bir çeşit element ve coğrafyada bir kaya cinsi olan tuz önemini asla yitirmeyecek doğal bir kaynaktır.

Çeşitli yollardan elde edilen tuz, Kıbrıs'ta sadece iki büyük tuz gölünden elde edilmiş olup, bu göllerden elde edilen tuz, tarih boyunca pek çok devletin en önemli gelir kaynaklarından birini teşkil etmiştir. Kıbrıs Adası üzerinde kurulan bütün devletler Larnaka ve Akrotiri tuz göllerinden elde edilen bu tuzdan gerek vergi gerekse ihracat vesilesiyle büyük gelirler sağlamışlardır.

Kıbrıs'ta günümüzde de devam eden mevcut problemlerin başında Rum ve Türk kesimlerinde yer alan taşınmazların mülkiyet sorunu yer almakta olup yıldan yıla mirasçıların genişlemesiyle beraber mesela daha da içinden çıkılmaz bir hale doğru ilerlemektedir. Söz konusu durum bugün tuz gölleri ve çevresi içinde söz konusu olup tarihi anlaşmalar ışığında meselenin tarafsız komisyonlar denetiminde ele alınarak hak sahiplerine malların ivedilikle iade edilmesi gerekmektedir. Kıbrıs adasındaki Sultan malları ile ilgili olarak Türkiye Cumhuriyeti de hak sahibi olduğundan yetkili mercileri ile konuya eğilmelidir.

Günümüzde adada tuz gölleri doğal hayatın bir parçası olarak koruma altına alınmış olup, göçmen kuşlara ev sahipliği yapmaktadır. Gerekli altyapı çalışmaları da tamamlandıktan sonra adadaki bu tuz gölleri geçmişteki misyonundan farklı olarak başta ekolojik hayata olan desteği olmak üzere ornitologlar ve kısa süreli rekreasyon faaliyetleri açısından adından söz ettirmeye devam edecektir.



Fotoğraf 1: Larnaka Tuz Gölü'nün Güney Kesiminden Bir Görünüm



Fotoğraf 2: Larnaka Tuz Gölü'nün Güneybatı Kesiminden Bir Görünüm

Teşekkür:

Bu araştırmamızda gerek zengin arşivi gerekse yönlendirmeleriyle bize destek olan, Harita ve Fotogrametri Mühendisi Sayın Halil GİRAY'a teşekkürlerimizi sunarız.

KAYNAKÇA

Anonim, (2011a), <http://www.turkiyetuz.com/alan/alan.asp>, (Son erişim: 27.01.2012).

Anonim, (2011b), <http://www.cyprusfoodndrinks.com/cgibin/hweb?-A=341&-V=b2b>, (Son erişim: 27.01.2012).

AVCI, Sedat, (2003), “Ekonomik Coğrafya Açısından Önemli Bir Maden: Tuz (Tarihi, Önemi ve Dünya Tuz Ekonomisi)”, İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Coğrafya Bölümü, Coğrafya Dergisi, Sayı: 11, s. 21 – 45, 2003, İstanbul.

COBHAM, Claude Delaval, (1908), “Excerpta Cypria: Materials For a History of Cyprus”, Cambridge at the University Press, A.B.D.

DEDEÇAY, Servet Sami, (2002), “Kıbrıs'ta Balık Çiftçiliği ve Balık; Deniz Süngeri Avcılığı; Tuz Gölleri”, Lefkoşa Özel Türk Üniversitesi Yayınları: 17, Lefkoşa / K.K.T.C.

FEDAİ, Harid, (2004), “Kıbrıs'ta Tuz İşletmeciliği”, *Tuz Kitabı*, Editörler: Emine GÜRSOY NASKALİ, Mesut ŞEN, Kitabevi Yayınları, s. 316 – 328, Ocak 2004, İstanbul.

ERDOĞDU, M. Akif, (2004), “Osmanlı Kıbrısında Tuz Üretimi ve Sorunları”, *Tuz Kitabı*, Editörler: Emine GÜRSOY NASKALİ, Mesut ŞEN, İstanbul: Kitabevi Yayınları, s. 223 – 240, Ocak 2004

ERDOĞDU, M. Akif, (2008). “Kıbrıs'ta Osmanlılar”, *Galeri Kültür Yayınları*, s. 278, Lefkoşa.

GAZİOĞLU, Ahmet C., (2000), “Kıbrıs'ta Türkler (1578 – 1878)”, Kıbrıs Araştırma ve Yayın Merkezi (CYREP), Lefkoşa.

GİRAY, Halil, (2006), “Osmanlı Haritalarında Kıbrıs'ta Gasp edilen Sultan Malları ‘Emlak-ı Hümayun’”, Ajans Yay. Ltd., I. Baskı, Eylül 2006, Lefkoşa.

HADJISTAVRINOU, Y. & CONSTANTINOU, C. (1977). Hydrogeology of the Akrotirir Peninsula, In Bulletin No. 7 of the Geological Survey Department. pp. 45 – 74, Ministry of Agriculture and Natural Resources, Nicosia.

KODAY, Saliha, (1999), “Tuz Gölü Tuzlaları”, *Marmara Üniv. Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 2, s. 128 – 149, 1998 – 1999, İstanbul.

KURLANSKY, Mark, (2003). “Tuz: İnsanlığın Tuzlu Tarihi”, Çeviren: A. ÇAKIROĞLU, Aykırı Yayıncılık, 2003, İstanbul.

SCHMIDT, W. F., (1956), “Zur Morphologie und Landschaft von Cypern”, *Peterm, Geogr. Mitt.* 100, H. 4, s. 268 – 277.

TARKAN, M. T., (1971), “Kıbrıs Adasında Tabii-Beşeri ve Ekonomik Coğrafya Bakımından Bir Araştırma”, Atatürk Üniv. Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 24, s. 51, Erzurum.

TAŞLIGİL, Nuran, (2005), “Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası”, İstanbul : Çantay Kitabevi, 2005

WEST, Ian Michael, (2007), “Geology of the Salt Lake and Coast of the Akrotiri Peninsula, Cyprus”, National Oceanography Centre, Southampton, Elektronik ortam: <http://www.soton.ac.uk/~imw/Cyprus-Akrotiri-Lake-Coast.htm>, (Son erişim: 06.01.2012)

**EFFECTS of MARITIME and CONTINENTAL CLIMATES
on VEGETATION and SEASONAL PERIODS: The CASE of
NORTHEASTERN TURKEY**

*Denizellik ile Karasallığın Vejetasyon ve Mevsim Süreleri Üzerine
Etkileri; Türkiye'nin Kuzeydoğusu Örneği*

Fatma KAFALI YILMAZ*
Muhammet BAHADIR**

ABSTRACT

The study field is located in the boundaries of two regions in the northeast of Turkey. These regions are the Black Sea Region where the maritime climate is dominant and the East Anatolian Region where the continental climate is dominant. The study area includes Trabzon and Rize from the coastal stations, and Erzurum, Kars and Ardahan from the midlands. These stations were torn by Çoruh depression and divided from each other by East Black Sea mountain ranges. Consequently, maritime effect cannot infiltrate into the midlands. Limitation of maritime effect in the coastal region because of high mountain ranges caused climatic features of these stations to be very different from each other. Furthermore, in contrast to the global tendency, the intensity of continentality caused an increase from the north to south. Great differences on climatic season duration and vegetation periods have been determined in the field of study where continental effects increase from north to south and from west to east. While winter season covers five months and summer season extends up to four months in coastal regions of Trabzon and Rize, transition seasons are nearly 45 days. The duration of winter season in inland stations of Erzurum and Kars is nearly eight months and other seasons are nearly 45 days. In Ardahan, where continentality is dominant, summer season is not experienced literally and it is determined that winter season covers a period of nine months and there are transition seasons lasting up to 45 days. The conditions of maritime and continentality have influenced vegetation periods and while plants can show a development in the coast for a long period of the year, the vegetation period in midlands is 100 days shorter with respect to the coast.

* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü,
ftmkfl@hotmail.com

** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü
muhammet.bahadir@omu.edu.tr

Key Words: Maritime, continental, climatic season duration, vegetation period

ÖZET

İnceleme alanı Türkiye'nin kuzeydoğusunda, iki bölge sınırları içinde bulunur. Bu bölgeler denizel iklimin hâkim olduğu Karadeniz Bölgesi ile karasal iklimin egemen olduğu Doğu Anadolu Bölgesidir. Çalışmada, kıyı istasyonlardan Trabzon ve Rize, iç kısımda ise Erzurum, Kars ve Ardahan istasyonları ele alınmıştır. Bu istasyonlar Çoruh depresyonu ile yarılmış Doğu Karadeniz sıradağlarıyla birbirinden ayrılmıştır. Bu nedenle denizel etki iç kısma sokulamaz. Denizel etkinin yüksek sıradağlar nedeniyle kıyıda sınırlanması bu istasyonların iklim özelliklerinin de birbirinden çok farklı olmasına neden olmuştur. Hatta karasallığın şiddeti, küresel eğilimin aksine kuzeyden güneye doğru artmasına neden olmuştur. Karasal etkilerin kuzeyden güneye ve batıdan doğuya doğru arttığı inceleme alanında, iklimik mevsim süreleri ve vejetasyon devrelerinde büyük farklılıklar tespit edilmiştir. Kıyıda yer alan Trabzon ve Rize'de kış mevsimi beş aya, yaz mevsimi ise dört aya kadar uzarken geçiş mevsimleri yaklaşık 45 gün kadardır. İç kısımda bulunan Erzurum ve Kars'ta kış mevsiminin süresi yaklaşık sekiz ay kadar iken diğer mevsimler 45 gün kadardır. Karasallığın hâkim olduğu Ardahan'da ise gerçek anlamda yaz mevsimi yaşanmamakta olup dokuz ay süren bir kış mevsimi ile 45 gün süren geçiş mevsimlerinin olduğu tespit edilmiştir. Denizellik ve karasallık durumu vejetasyon devrelerine de yansımış olup kıyıda yılın büyük bir bölümünde bitkiler gelişme gösterebilirken iç kısımda vejetasyon devresi kıyıya göre 100 gün kısalmıştır.

Anahtar Kelimeler: Denizellik, karasallık, iklimik mevsim süreleri, vejetasyon devresi

INTRODUCTION

The study field covers an area on the northeast of Turkey. There are five typical stations in research area situated in the boundaries of coastal region where maritime climate is dominant and midlands where continental climate is dominant. From these stations, Rize and Trabzon are located in the coast and Erzurum, Kars and Ardahan are located in midlands (Figure, 1-2-3). Average height of inland stations from the sea level is 1850 m in

Erzurum, 1768 m in Kars and 1800 m in Ardahan. Coastal stations and midlands stations are divided from each other by bow shaped the East Black Mountain Ranges stretching in the direction of northeast-southwest. The East Black Sea Mountain Ranges are shaped in two parallel mountain ranges divided from each other by Çoruh depression (Figure-2 and Figure-3). The highest peak of these mountain ranges in the coast is Kaçkar Mountain (3932 m). The Yalnızçam Mountain Ranges (3202 m), the Mescit Mountain Ranges (3239 m) and the Allahuekber Mountain Ranges (3120 m) are located in the midlands. Maritime effect cannot infiltrate midlands because of the laying of mountains and elevation. Consequently, duration and effects of continentality increase with the move towards inner regions.

Annual average temperature of Rize, one of the stations located on the coast, is 14.1 °C. The coldest month has extended to February due to the influence of maritime with an average temperature of 6.2 °C, and for the hottest month (August) average temperature is 23.1 °C. Therefore, the amplitude value is 17.1 °C. Annual average temperature for Ardahan, an inner station, is 3.7 °C. With the influence of continentality, the coldest month in there is January with an average temperature of -11.4 °C. The hottest month is August with 16.4 °C. According to this, the amplitude value is 27.8 °C. There is a 10 °C amplitude difference between the coast and inner regions and this situation is important since it the continentality increases by the move from the coast to the inner region.

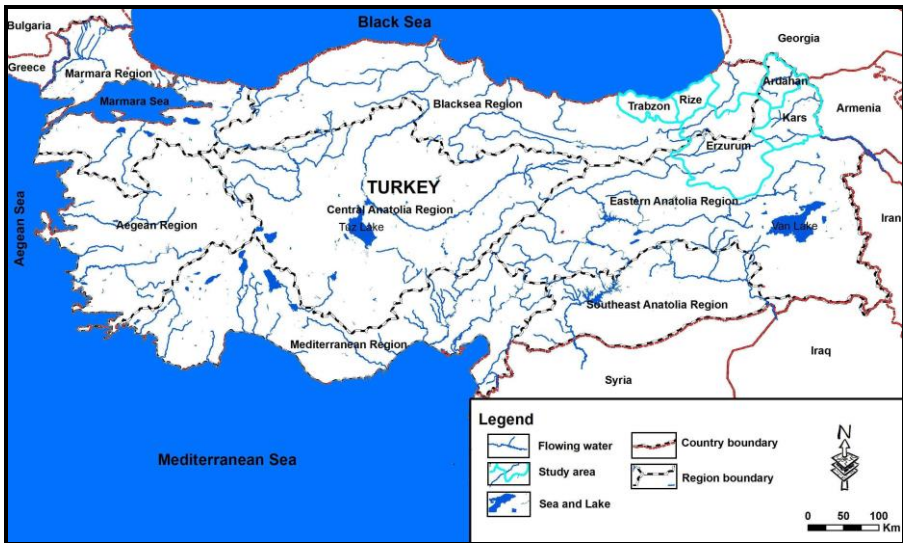


Figure 1. Location map of the study area.

In a study named “The Distribution of the Mean Annual Temperature Range (amplitude) in Turkey and a New Formula on the Degree of Continentality” Sezer (1993) tried to define climatic

differences between the coastal regions and inner regions by presenting the relations between amplitude and continentality and offered a new evaluation formula. According Sezer's continentality formula, which reflects the influence of present continentality on the environment with a great section of 95 %, continentality on the east of Turkey decreases from the south to north in opposition to the "main global tendency". In this decline, continentality degree difference between two parallels is 0.19 %. The influence of maritime climate is stronger in the north coasts of Turkey in general. The first reason for this situation is that Turkey is a peninsula surrounded by water on three sides, the second reason is that the north of Turkey is in mild temperate zone and the south of Turkey is in hot subtropical zone. Whether the transportation of heat through conduction, and in general sense through convection, is at maximum level or not depends on the temperature in water, on land and whether the difference between them is at maximum level or not. These conditions only completely occur in temperate zone. Temperature difference decreases at utmost in subtropical, tropical and especially in equatorial zone (Sezer, 1993). Sezer also noticed that according to the distribution of annual temperature amplitude in Turkey the highest locations in Turkey are the high and inland central regions of Eastern Anatolia and the locations with the lowest values are near the sea with high constant humidity level, high specific heat and low albedo value materials covering vast surfaces. It is also noticed that **while continentality in the east of Turkey increases from the north to the south, it increases from the south to the north in the west confirming to the main global tendency**. According to the Sezer continentality formula, there are three distinct climatic types in Turkey: maritime, maritime-continental transitional and continental climate. According to this classification, while Trabzon and Rize in the coastal Black Sea region belong to **maritime climate type**, Erzurum, Kars and Ardahan in Eastern Anatolian Region are in **continental climate type**. According to this formula, continentality value has been estimated in Trabzon as 16.39 %, in Rize as 16.75%, in Erzurum as 32.76% and in Kars as 38.83%. This shows that there is a difference of 12 % between the coastal and inner regions (Sezer, 1993).

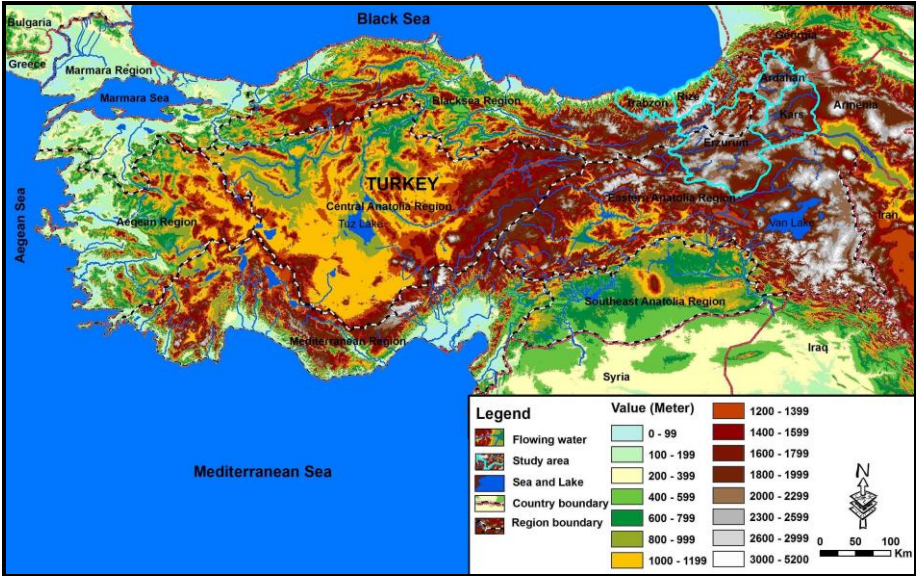


Figure 2. Physical map of Turkey and the study area.

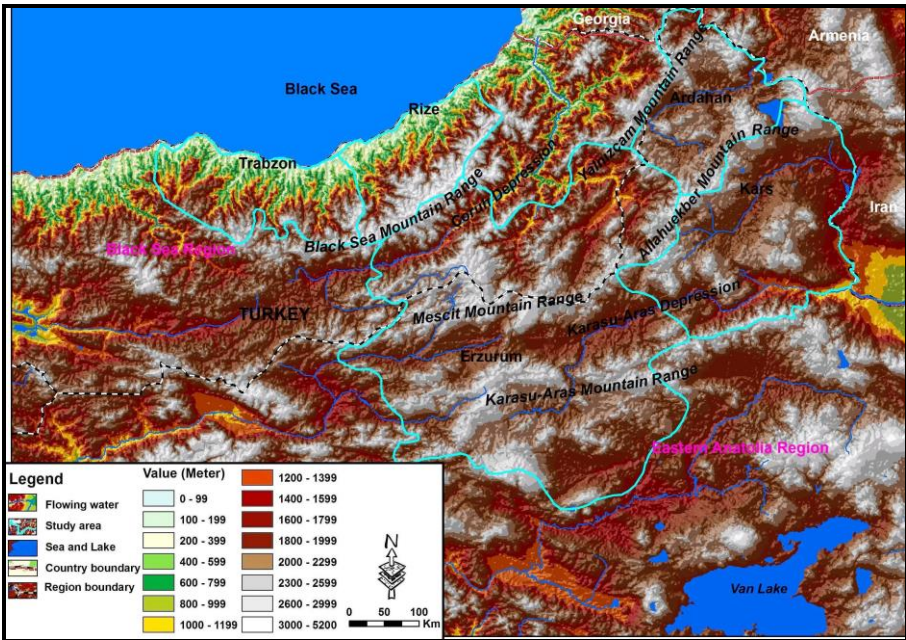


Figure 3. Three dimensional physical map of the study area.

Table 1. Monthly temperature distribution of the study area (Meteorology Service of Turkey) and amplitude values.

Stations	Meteorological Element	M O N T H S												Amplitude (°C)	Annual
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII		
Trabzon	Average Temp. (°C)	7,4	7,0	8,3	12,0	15,8	20,2	23,1	23,2	20,1	16,2	12,3	9,2	16,2	14,6
Rize		6,5	6,2	7,8	11,8	15,9	20,2	22,8	23,1	19,8	15,8	11,4	8,1	16,9	14,1
Erzurum		-9,6	-8,5	-2,8	5,5	10,4	14,9	19,3	19,4	14,3	7,5	0,2	-6,4	29,0	5,4
Kars		-10,2	-8,5	-2,5	5,6	10,0	13,9	17,6	17,8	13,6	7,2	0,2	-6,5	28,0	4,9
Ardahan		-11,4	-10,1	-3,9	4,7	9,2	12,8	16,3	16,4	12,3	6,5	-0,2	-8,1	27,8	3,7

Table 2. Monthly Meteorological Elements of the study area

STATIONS	METEOROLOGICAL ELEMENTS	M O N T H S												Annual
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	
RIZE	Areal Precipitation (mm)	211,3	182,2	143,3	92,8	98,6	138,4	136,9	174,9	241,6	314	255,2	249,5	2238,7
	Average number of snowing days	3,0	3,7	1,8	0,2							0,3	1,8	10,7
	Average Number of snow covered days	3,3	4,7	1,8	0,0		0,0					0,2	2,2	12,2
TRABZON	Areal Precipitation (mm)	76,8	64,8	59	59,6	53	54,5	37,1	51,5	74,1	119,3	95,7	85,9	831,3
	Average number of snowing days	3,3	3,9	1,6	0,3	0,0						0,3	1,5	10,8
	Average Number of snow covered days	1,8	3,0	0,8	0,0							0,0	0,8	6,4
ERZURUM	Areal Precipitation (mm)	20,1	25,8	31,9	57,1	71,2	41,7	25,9	15,0	20,3	47,0	32,0	23,1	411,1
	Average number of snowing days	12,4	12,7	13,0	5,5	0,6	0,0			0,1	1,2	6,1	12,2	63,3
	Average Number of snow covered days	27,8	27,1	20,6	3,2	0,2					1,2	7,8	24,4	112,3
KARS	Areal Precipitation (mm)	19,6	22,5	28,4	52,2	78,2	72,2	52,3	40,3	26,6	43,5	26,0	21,7	483,5
	Average number of snowing days	9,3	9,4	9,5	4,6	0,8					1,2	4,6	9,7	49,0
	Average Number of snow covered days	28,9	25,8	19,7	2,6	0,2		0,0			0,9	7,3	22,1	107,5
ARDAHAN	Areal Precipitation (mm)	17,4	22,0	29,6	54,0	83,3	89,3	70,1	54,6	32,4	40,7	29,2	24,3	546,9
	Average number of snowing days	7,5	8,8	8,5	4,5	0,6	0,0			0,1	1,4	5,4	7,8	44,7
	Average Number of snow covered days	30,7	28,2	24,5	5,6	0,3					1,4	10,0	26,3	127,0

1. DATA AND METHODOLOGY

In this study, vegetation periods in Turkey depending on orographic conditions in short ranges have been assessed on the Northeastern Anatolia scale. Daily average, maximum and minimum temperature values have been used as the data. Data period covers 33 years from 1975 to 2008. As the methodology of the study, average temperature values have been constricted between the vegetation period distinction intervals suggested for the Middle Zone. The inspection of distinction criteria on this subject show that researchers take 8 °C as the start of the vegetation period (Atalay, 1975; 1994, Erinc, 1962; 1996, Sungur, 1980; Şahin, 1989; Toroğlu, 2007; Aydınöz, 2010). Thus, the periods below 8 °C are taken as without vegetation period and the periods with values higher than 8 °C make up the vegetation period. The same method signifies that periods with values lower than 12 °C correspond to winter season, the first period of the year with average temperatures of 12-18°C correspond to spring season, average values higher than 18°C correspond to summer and the second part of the

year with 18-12 °C correspond to autumn. These values are accepted in general terms for the middle zone countries. It is not possible to find the suitable values for countries such as Turkey where the climate conditions change in very short distances. Limit values of the graphs have been defined on the figures during their preparation and they have been overlapped with the average temperature values. Suitable locations have been colored with suitable colors and durations of vegetation period, without vegetation period, winter, spring, summer and autumn seasons and changes have been defined. For mapping techniques, geographical information systems have been used. Physical maps for the study area have been produced by using digital database of Turkey.

From the statistical methods, correlation analysis has been made and a strong significance has been found between the increase of continentality degree and the shortening of the duration of spring and autumn seasons. It is also determined that the duration of seasons are more stable in the coastal areas where the maritime effects increase and statistically there is a significant relationship between spring and autumn seasons and maritime. A strong meaningful correlation has been found between maritime and the increase of vegetation period. According to this situation, the increase of maritime stands statistically for the extension of vegetation period.

2. ANALYSIS AND FINDINGS

2.1. Climatic Season Durations and Vegetation Period

According to calendar seasons there are four seasons in a year with definite starting and ending dates. But the climatic season durations (real season) change with respect to the geographical conditions of the field. This situation affects the vegetation period (growing season) of plants directly. For this reason the extension or the briefness of the vegetation periods makes up one of the most important natural factors for the formation of life and economy. Thus, the comparative identification of vegetation periods of maritime and continental stations on the Northeastern Anatolia where the effects of maritime and continentality extended limits has given the following findings.

2.1.1. Coastal Area (Black Sea Region)

Trabzon and Rize are the coastal stations and the annual average temperature for **Trabzon** is 14.6 °C. The coldest month is delayed two months due to maritime effect to February (7.0 °C). The hottest month is August with 23.2 °C. According to this, the amplitude value is 16.2 °C (Table, 1). Total annual precipitation is 831 mm in Trabzon with the highest amount in autumn while there is no great difference among the seasons (Table, 2). Average number of days with snow is only 10. Snow does not

remain on the ground due to maritime effect and the number of snow covered days is lesser than the number of snowing days (6.4 days).

The inspection of **climatic season durations** in Trabzon shows that the winter starts on 9 November and influences the period until 5 April. While the spring season is between 6 April and 28 May, summer covers a period between 29 May and 25 September. Autumn is between 26 September and 8 November (Figure, 4). According to this, winter in Trabzon lasts nearly for 5.5 months. It is striking that while the start of the season closely follows the calendar season, the end of the season is delayed and moves to spring months. The reason for this situation is the two months delay of coldest month to February and thus the prolongation of winter season for nearly 1.5 months. Accordingly the end of winter season extends to the first week of April. Summer season covers a period of 4 months. Because of the prolongation of winter and summer durations, spring and autumn as the transition seasons are short in duration.

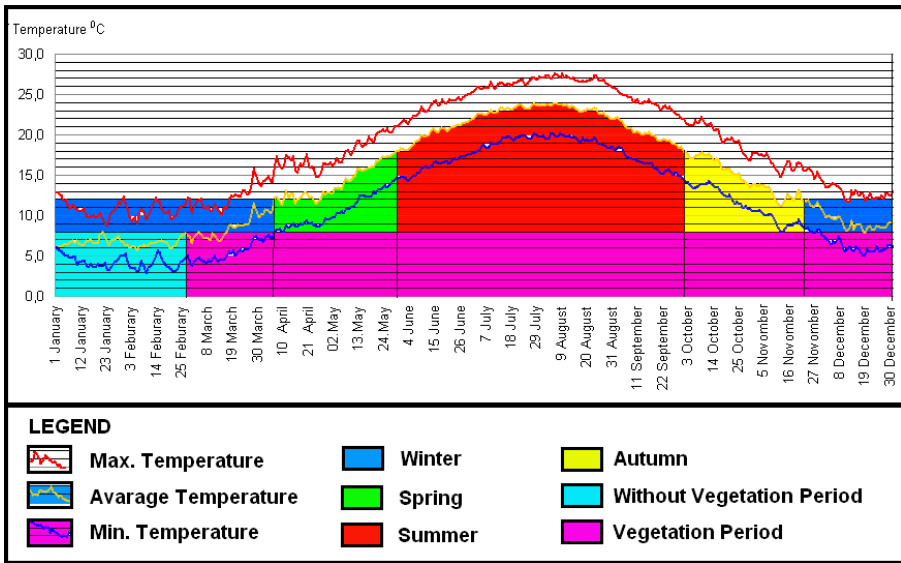


Figure 4. Vegetation and season periods of Trabzon

The inspection of **vegetation period** in Trabzon in the study field shows that it is the station with the longest vegetation period. Plants can grow in the period starting from 16 March and continuing until the end of the year. Without vegetation period is very short and lasts only for 2.5 months (Figure, 4).

Another station situated on the east of Trabzon is **Rize**. Annual temperature value for Rize is 14.1 °C. The coldest month is February with 6.2 °C temperature average and the hottest month is August with 23.1 °C temperate average. Accordingly amplitude value with 16.9 °C is not high (Table, 1). Rize is the highest precipitation receiving station in Turkey with 2238 mm. Precipitation occurs at most in November (314 mm) and in December (255 mm) and continues regularly throughout the year. The amount of precipitation even in the least month (April) is 92 mm. While the number of snowing days is 12, the number of days with snow remaining on the ground is shorter (10 days).

Climatic season durations of Rize show similarities to Trabzon. Winter season starts on 10 November and continues for five months until 10 April. Spring season occurs between 11 April and 26 May and summer covers the period between 27 May and 30 September (Figure-5). Autumn lasts for forty days starting from 1 October to 9 November (Table, 3).

The start of vegetation period is the same with Trabzon, 16 March. But, unlike Trabzon, vegetation period ends on 10 December. Thus, the growth and development of plants in Rize continues for nine months (Figure, 4).

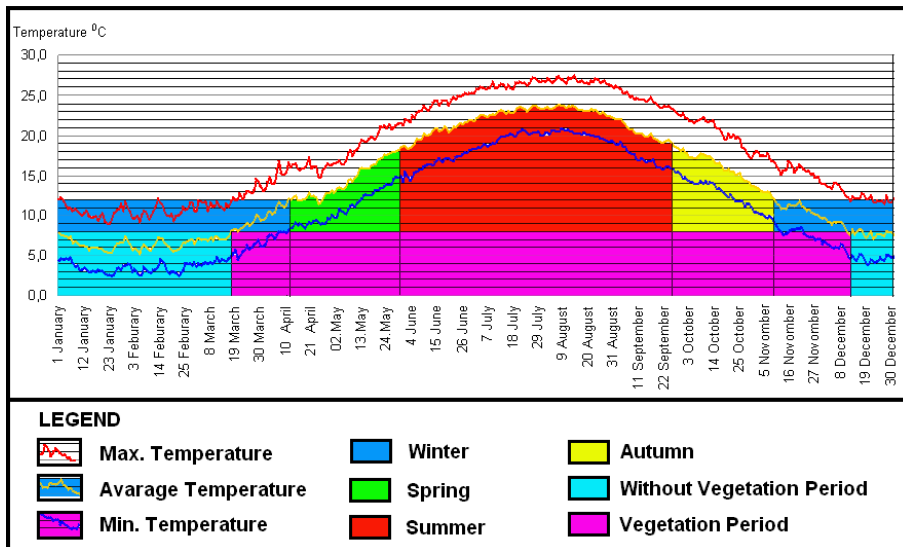


Figure 5. Vegetation and season periods of Rize

2.1.2. Inner Region (Eastern Anatolian Region)

Erzurum, Kars and Ardahan are the inland stations. Continental conditions are dominant in the region and depending upon the continentality degree climatic season durations and vegetation periods in these three stations show great differences in comparison to coastal area.

The inspection of climatic values of **Erzurum** shows that the annual average temperature is 5.4 °C and the temperature in the coldest month of January falls to - 9.6 °C. The average temperature in the hottest month is 19.4 °C. Accordingly the difference between the hottest and coldest months reaches up to 29 °C (Table, 1).

The total annual precipitation is 411 mm in Erzurum with the highest month of May (71 mm). There are 63 days with snow annually and there is snowfall except the period between June and September. But the duration of snow remaining on the ground is very long (112 days) due to the influence of high continentality values (Table, 2).

The inspections of climatic season periods of Erzurum shows that the longest season is winter and the shortest season is autumn. Winter season starts on 21 September and it is influential for a period of eight months continuing until 24 May. Spring season covers the period more than one and a half month between 25 May and 3 July. Summer season starts on 4 July and continues until 22 August. The shortest season is autumn between 23 August and 20 September (Figure, 6).

The vegetation period in Erzurum, where winter is too long, is between 1 May and 16 October. According to this, plants stop growing for nearly half of the year.

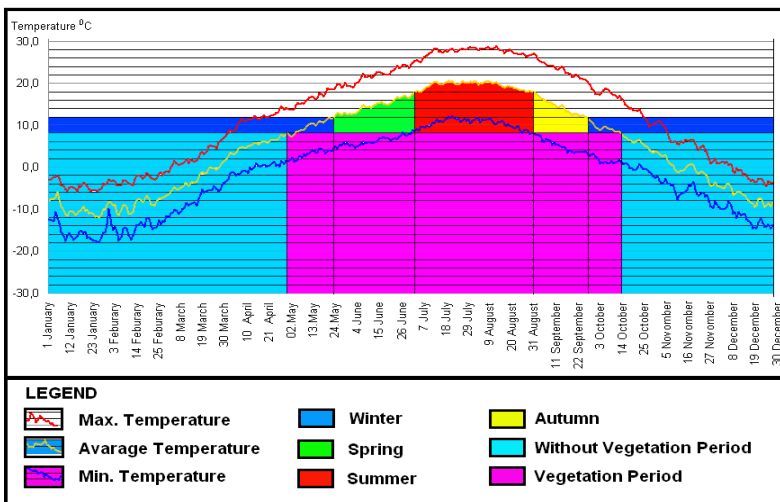


Figure 6. Vegetation and season periods of Erzurum.

Another station situated in inlands is **Kars**. Annual temperature average in Kars is 4.9 °C. While the temperature values in January is -10.2 °C, the temperature in the hottest month of August is 17.8 °C. According to this, as in Erzurum the amplitude value is 29 °C (Table, 1). Annual total precipitation is 483 mm in Kars with the highest amount in May (78 mm) and the lowest amount in January (19 mm). Average number of snowing days is 49 and the duration of snow remaining on the ground is 107.5 days (Table, 2). Continentality effects the duration of snow remaining on the ground. Climatic season durations also show similarities to Erzurum as in the climate values. Winter season starts on 18 September and is influential for a period over eight months continuing until 25 May. Spring season is between 26 May and 11 July, summer season is very brief with 35 days between 12 July and 15 August (Table-3). Autumn season is also too short between 16 August and 17 September (36 days).

Vegetation period in Kars is 4 days shorter than Erzurum because of the increase of continentality effects from west to east. It is between 5 May and 16 October (Figure, 7). Therefore, vegetation period gets shorter with the advance toward east.

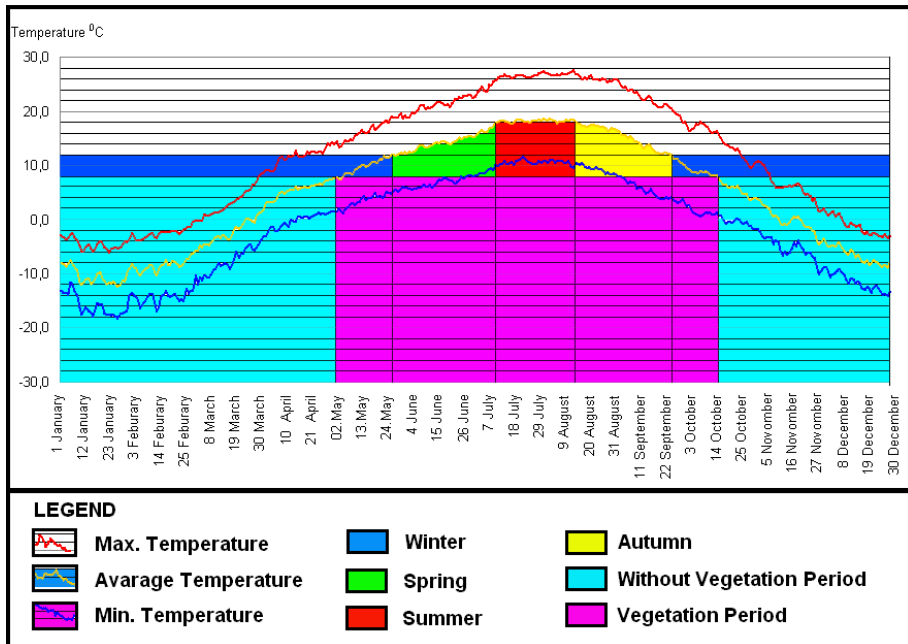


Figure 7. Vegetation and season periods of Kars.

The inspection of climate values in Ardahan which is the last point on the east of the study area show that the annual temperature average falls to 3.7 °C. Average temperature in January is -11.4 °C and in August it is 16.4 °C. Accordingly the amplitude value is 28 °C. Total annual

precipitation value is more than Kars and Erzurum with 547 mm. But, different from these two stations, the highest precipitation month changes to June because of the increase in continentality effects (89.3 mm). The lowest month of precipitation is January (17.4 mm). Average number of snowing days is 44 and the number of snow covered days lasts more than four months and reaches to 127 days (Figure, 2).

The inspection of **climatic season durations** in Ardahan shows very striking results. Winter season, lasting more than eight and a half months, covers the period between 18 September and 5 June (Figure, 3). The most remarkable point for Ardahan is that **there is no summer season in real sense**. Because; long annual daytime temperature values show that the temperature does not reach 18 °C in Ardahan. According to this, **spring and autumn season are combined without entering through summer (Figure, 8)**. Thus, spring is between 6 June and 5 August and autumn is between 6 August and 17 September in Ardahan.

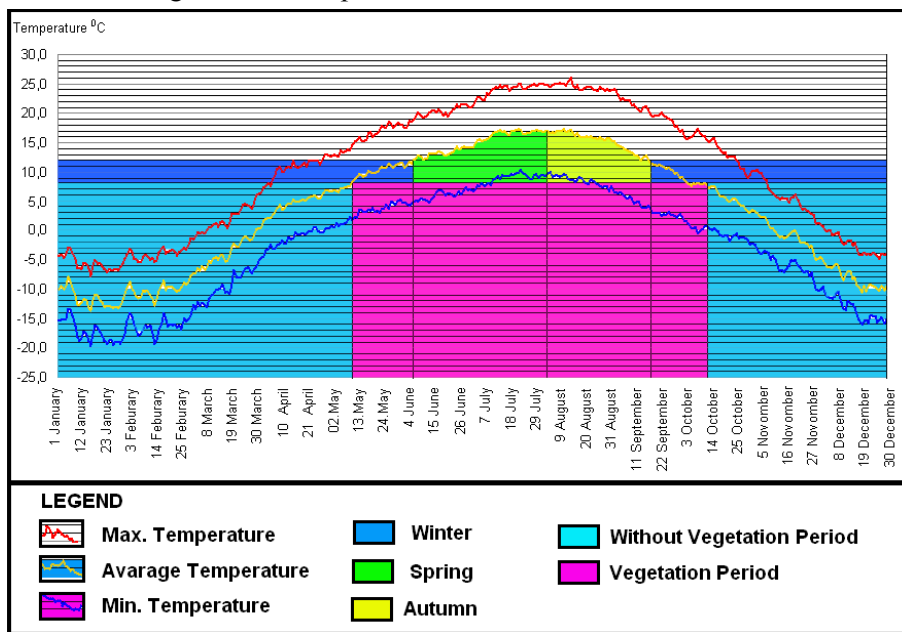


Figure 8. Vegetation and season periods of Ardahan.

3. DISCUSSION AND CONCLUSION

Turkey, as a country of middle latitude, is a peninsula situated between three continents. The reasons for the variety of climates in Turkey include the existence of temperate zone on the north and subtropical zone on the south and the country is surrounded by seas on three sides and interlocked to Asia continent on the east. Also, the mountain ranges split by

depressions on the north and south of the country prevent maritime effects to infiltrate to the midlands and cause climate changes in short ranges.

The study area is situated on the northeast of Turkey between the Black Sea Region where the temperate climate is in effect with precipitation every season and the Eastern Anatolian Region where the continental climate is dominant. For this reason, there is a great difference between the climate values of the stations in the study area and as a result between the starting and finishing dates of climatic season durations and vegetation periods.

The coldest month in the coastal stations of Trabzon and Rize is February due to the maritime effects and the inland stations of Erzurum, Kars and Ardahan have January as the coldest month. While the number of snowing days in the coastal stations is around 10, this number reaches to 1.5 – 2 months in inland stations. The number of snow covered days is 6–10 on the coast and more than 100 days in midland stations and in Erzurum it remains more than three months. Snow does not remain on the ground for a long time due to maritime and melts in a short time on the coast but continentality effects prolong this period in midlands.

Trabzon and Rize, with precipitation all seasons, receive maximum precipitation in November. In Erzurum, maximum precipitation occurs in May due to continentality. In Ardahan, precipitation is delayed to June since the effects of continentality are stronger.

Climatic season periods in the study field do not conform to calendar seasons. The starting and finishing dates of the seasons in Trabzon and Rize show similarities to each other. According to this, winter starts after the ninth of November and lasts nearly for five months (Table, 3). Spring is influential for one and a half month until the end of May. After a short spring, these coastal stations continue with summer season which lasts for nearly four months (until the end of September). Autumn is influential for the remaining one and a half months (nearly forty days).

Table 3. Number of seasons and unvegetative days according to the stations.

Station	RİZE	TRABZON	ARDAHAN	ERZURUM	KARS
<i>Winter</i>	151	147	257	244	240
<i>Spring</i>	46	50	52	39	48
<i>Summer</i>	127	124	0	59	35
<i>Autumn</i>	40	44	53	23	42
<i>Without Vegetation Period</i>	90	75	215	194	194

As the climatic season periods of inland stations show differences from the coast, there is also great difference among themselves which is a striking result of short range climate changes. Winter season is influential in Erzurum and Kars for a long period of nearly eight months. While the spring season in Erzurum is forty days, it is 45 days in Kars. Summer lasts for 48 days in Erzurum but the effects of continentality increase with the move to the eastward and in Kars it is shortened to 35 days (Figure, 4). Autumn does not last for one month in Erzurum (27 days) but it is 31 days in Kars. The most interesting station situated in midlands is **Ardahan**. Winter in Ardahan starts in the middle of September and lasts nearly for nine months until the first week of June. According to the long annual daily average temperature results, spring and summer seasons in this station unite without reaching 18 °C or more. In other words, **it is found out that Ardahan does not experience summer in real sense. The most important reasons for this situation include the location of Ardahan on the northeast of Turkey, on the inner region crossing between Anatolian peninsula and Asia continent and also continental conditions in Turkey increase from west to east. Furthermore, the increase of continentality on the east of Turkey from north to east, contrary to the global trend, causes these results.**

Great differences have been found out in vegetation periods like the season durations. The longest vegetation period is experienced in Trabzon where the maritime effects are the strongest (291 days). Vegetative period plants in Rize is very long (271 days). But it is striking that the growth and development of plants shorten by moving eastward. According to this, vegetation period in Erzurum decreases to 196 days, in Kars to 192 days and in Ardahan to 186 days.

The inspection of statistical significance levels shows that the duration of spring is shortened due to continentality and there is a strong relation between the changes in the durations of seasons and continentality. On the contrary, maritime has a meaningful relation with the prolongation of spring and a strong meaningful relation with the prolongation of vegetation periods.

There are many factors influential in the distinction of climate conditions in Turkey and the changes among regions cause assortments of climate. As a result, climate is influential in marking the physical features such as natural vegetation, structure of the soil, flow regimes and also many human activities notably habitation and economical activities. For this reason, a mosaical structure has developed in Turkey in respect of physical features and human activities.

REFERENCES

- ATALAY, İbrahim., TETİK, Mehmet, YILMAZ, Özer. (1985), Kuzeydoğu Anadolu Ekosistemleri, Ankara: O.A.E. Yayınları, Teknik Bülten Yayın No: 147
- ÇİÇEK, İhsan. (1996), Thornthwaite Metoduna Göre Türkiye’de İklim Tipleri, Ank. Üniv. Dil ve Tarih-Coğr. Fak. Coğr. Araş. Dergisi, Sayı: 12, Sayfa: 33-71, Ankara.
- ATALAY, İbrahim. (1975), Türkiye’de Vejetasyon Sürelerinin Dağılışı, *Atatürk Üniversitesi Araştırma Dergisi*, 7: 247. Erzurum.
- ATALAY, İbrahim. (1994), *Türkiye Vejetasyon Coğrafyası*, İzmir : Ege Üniversitesi Basımevi,.
- AYDINÖZÜ, Duran. (2010), Trakya’da Vejetasyon Devresi Ve Bu Devredeki Yağışlar, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:18 No:1 S. 227-232
- ERİNÇ, Sırrı. (1962), *Klimatoloji ve Metodları*, Bölüm XI. Türkiye’nin İklim Şartları, İst. Üniv. Coğrafya Enstitüsü Neşriyatı, No. 35, s. 366, İstanbul.
- ERİNÇ, Sırrı, (1996), *Klimatoloji Ve Metodları*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım,.
- GÖNENÇGİL, Barbaros. (1994), 2 Doğu Karadeniz Meteoroloji İstasyonu Olan Rize ve Kemalpaşa (Hopa)’da Aylık ve Yıllık Yağış Değerlerinin Karşılaştırılması. İ.Ü. Deniz Bil. ve Coğr. Enst. Bülteni, No:11, İstanbul.
- KARADENİZ, Yunus. (1995), Trabzon ve Çevresinin İklimi, İ.Ü. Sos. Bil. Enst., Yayınlanmamış Doktora Tezi, 237 s., İstanbul.
- KARADENİZ, Yunus. (1999), Trabzon ve Çevresinde Sisli Günler, Balıkesir Üniv. Sosyal Bil. Enst. Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 3, Sayfa: 16-23, Balıkesir.
- NİŞANCI, Ahmet. (1988), Karadeniz Bölgesi’nin İklim Özellikleri ve Farklı Yörelere, 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, I. Tarih Boyunca Karadeniz Kongresi Bildirileri (13-17 Ekim 1988), Samsun.
- ONUR, Ayhan. (1960), Türkiye’de Kar Yağışları ve Yerde Kalma Müddeti Üzerine Bir Etüd, Ankara Üniv., Sos. Bil. Enst., Yayınlanmamış Dok. Tezi, Ankara,
- ONUR, Ayhan, (1961), Erzurum ve Çevresinde Kar Yağışlı ve Karla Örtülü Günler, *Türk Coğrafya Dergisi*, Sayı: 21, Sayfa: 97-111.
- ONUR, Ayhan., (1963), Erzurum Ovası ve Çevresinin İklimi, Ankara Üniv. D.T.C. Fakültesi Derg. Cilt: XX, Sayı: 1-2, Ankara.
- SUNGUR, Korkut. Ata. (1980), Türkiye’de İnsan Yaşamı İçin Uygun Olan ve Olmayan Isı Değerlerinin Aylık Dağılışı İle İlgili Bir Deneme, İ.Ü. Coğrafya Enstitüsü Dergisi, 23:27-36.
- SEZER, Lütfi İhsan. (1993), Türkiye’de Ortalama Yıllık Sıcaklık Farkının Dağılışı ve Kontinentalite Derecesi Üzerine Yeni Bir Formül, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Ege Coğrafya Dergisi, Sayı:5, İzmir
- ŞAHİN, Cemalettin. (1989), Hava Kirliliği ve Hava Kirliliği Etkileyen Doğal Çevre Faktörleri, A.K.D.T.Y.K. Coğrafya Bilimi ve Uygulama Kolu Coğrafya Araştırmaları Dergisi, 1:25-46.
- TOROĞLU, Emin. (2007), Niğde İli’nde Göç Faktörleri ve Göçler, Coğrafi Bilimler Dergisi, Cilt: 5, Sayı 1, Sayfa 75-99.
- TÜRKEŞ, Murat. (1998), Karadeniz Yağışları, TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi, 364: 58-59, Ankara.

HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

*Evaluation of In-Service Education Programmes According to
View of Teachers Working in Secondary Schools.*

*Sebahattin ARIBAŞ**

*Murat KILINÇ**

*Mehmet DEMİR**

*Battal GÖLDAĞ**

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, hizmet içi eğitim programlarını ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Araştırmanın örneklemini Malatya İli Belediye sınırları içinde uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiş okullarda görev yapan 160 ortaöğretim branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin belirlenebilmesi için likert tipi anket kullanılmıştır. Ankette, 30 madde ve bunların gerçekleşme derecesi ile ilgili “kesinlikle evet, oldukça, kısmen, çok az, kesinlikle hayır” şeklinde 5’li seçenekler yer almaktadır. Bu seçeneklere verilerin analizinde kullanılmak üzere 5’ten 1’e kodlar verilmiştir. Anketin alfa güvenirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde, her bir madde ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeleri tablo halinde verilmiştir. Kıdem, mezuniyet durumu, hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik sorular varyans analizi ile yoklanmış; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere LSD testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler sonucunda, orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinde etkinliklere yeterince yer verdikleri; görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna, en son mezun oldukları yükseköğretim kurumuna, mesleki kıdemlerine ve okulların sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu, ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlara dayalı olarak, hizmet içi programlarının planlanmasına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Eğitim, Eğitim Programı, Öğretmen

* Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, saribas@inonu.edu.tr

* İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mrt442002@yahoo.com

* Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, kariyer33_tr@hotmail.com

* İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, bgoldag@hotmail.com

ABSTRACT

The main aim of this research is to evaluate the in-service programs the views of the secondary school teachers. The sample of the research consists of 160 secondary school teachers working in the randomly chosen schools located in the boundary of Malatya Municipality. A likert type questionnaire was used as a data gathering tool in order to determine the efficiency of the in-training programs. In the questionnaire there are 30 items and 5 choices about their application levels as “absolutely yes, quite, partially, very little, absolutely no”. The codes from 5 to 1 were given to be used in the analyses of the choices. Alfa reliability coefficient was calculated as 0.95.

The frequency and percentage of the views of teachers were given in the form of a table in the data analysis. The data about the working years of the teachers, education level, questions related to the evaluation of in-training programs were assessed by variance-analysis; and LSD test was used to determine the level of difference, In conclusion, it was found out that, the secondary school teachers give enough time a place to activities given in the evaluation in-training programs, there is a difference between the views of teachers according to their socio-economic status, the last high school from which they graduated, the number of students in their class and schools

Based on these results, some suggestions have been made about the planning of in-training programs.

Key Words : In-Service Training, Curriculum, Teacher

GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki hızlı değişim ve gelişmeler toplumların; sosyal, kültür, ekonomik ve eğitim alanlarında önemli değişikliklere neden olmaktadır. Toplumların yapısını değiştiren bilim ve teknoloji alanındaki bu gelişmeler toplumları oluşturan bireyleri de değişime mecbur kılmaktadır. Bu bağlamda, değişim ve gelişmelere uyum sağlamak ve çağın gereklerini yerine getirmek amacıyla toplumlar, bireylere gereksinim duydukları emel bilgi, beceri, tutum ve değerleri eğitim yoluyla kazandırmaya çalışmaktadır. Bu nedenle günümüzde başta okullarda uygulanan eğitim programları olmak üzere eğitimin her alan ve basamağında değişiklikler yapmaktadır. Çünkü değişim ve gelişmelere uyum sadece eğitim programlarıyla sağlanır (Adıgüzel, 2010: 2).

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişim ve gelişim süreci, araştırma ve incelemelerden elde edilen verilerin direkt etkilediği eğitim programlarında, eğitim hedeflerini, öğretim metotlarını, derslerin nasıl ve hangi materyallerle işleneceği ve öğretmenin geleneksel rollerini değiştirdiği dikkate alındığında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleriyle birlikte, hizmet içi eğitimlerinin gereği ve önemi de açıkça ortaya çıkmaktadır (Erisen, 1998: 41).

Eğitimin önemli bir üyesi olan öğretmen, değişim ve gelişimleri mesleki çalışmalarına yansıtılabildiği sürece mesleğinin varlığını devam ettirebilir. Değişim ve gelişime uyum sağlayabilecek öğretmenlerin varlığı ancak eğitimin sürekliliği ile mümkündür (Aktürk 1994; Göçmen 2004). Yaşam boyu eğitimin bir gereği olarak hizmet içi eğitim, öğretmenlere ve diğer kurumlarda çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlamaktadır (Yalın 2001: 29; Mc Dermott ve diğerleri, 2001: 219; Campbell 2004: 29).

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim; eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünüdür (Budak, 1998: 36). Öğretmenler gerek hizmet öncesi gerekse hizmet anında eksiklerini tamamlamak için hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadırlar (Selimoğlu ve Yılmaz, 2009: 3). Çünkü bir okulun kalitesi, o okulda görev yapan öğretmenlerin verdiği eğitim hizmetinin kalitesine bağlıdır. Öğretmenlerin bunu başarabilmeleri için hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmeleri hem de hizmet içinde kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir (Seferoğlu, 2005: 15 ; Uçar ve İpek, 2006: 35). Bu gerekliliğe dikkat çeken Boydak (1995), hizmet içi eğitimin öğretmenler açısından büyük önem taşıdığını ifade etmektedir.

Hizmet içi eğitim programlarına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde hizmet içi eğitimin farklı boyutlarda incelendiği görülmektedir. Yağız (2011), hizmet içi eğitim uygulamalarının öğrenen okula etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri; Metin ve Özmen (2010), Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi; Şener (2009), hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyine etkisi; Tekin ve Yaman (2008), Hizmet-içi eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: öğretmen formunun geliştirilmesi; Gültekin ve Çubukçu (2008), ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri; Kaya, Küçük ve Çepni (2006), fizik laboratuvar yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi; Demirkol (2004), ilköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirmesi; Durmuş (2003), sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim

etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri; Ozan ve Dikici (2001), hizmet içi programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi; Kanlı (2001), ortaöğretimde görev yapan fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının etkililiği; Baskan (2001) ise ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri açısından değerlendirilmiştir. Literatürdeki çalışmalara dayalı olarak hizmet içi eğitim programlarının ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin konuyla ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, hizmet içi eğitim programlarını ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları hakkındaki görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile hizmet içi eğitim programları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile hizmet içi eğitim programları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılma sayısı ile hizmet içi eğitim programları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin kıdem yılları ile hizmet içi eğitim programları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2007: 79). Çalışma Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programları Hakkındaki Görüşlerini belirlemeye yönelik olduğundan betimseldir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya il Belediye sınırları içerisinde bulunan üç Endüstri Meslek lisesinde 2010- 2011 öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 160 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışma

grubu seçilirken olasılıksız örnekleme türlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde ihtiyaç duyulan büyüklükteki bir gruba ulaşılan kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örnekleme oluşturulması ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum, örnek üzerinde çalışılmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak amacıyla bu konuda daha önce Yalın (2001) tarafından kullanılan beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ile hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Bu ölçekte öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının amaçları, amaçların gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ne derece karşıladığı, hizmet içi eğitim programlarının etkililiği ile ilgili sorular yer almakta ve öğretmenlerden bu sorulara hangi sıklıkta katıldıklarını belirtmeleri istenmektedir. Her maddeye verilecek görüşlerin kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. (Puan Aralığı = $\frac{En\ Yüksek\ Değer - En\ Düşük\ Değer}{5} = \frac{4 - 1}{5} = 0.80$). 1= kesinlikle hayır, 2=çok az, 3=kısmen, 4=oldukça ve 5=kesinlikle evet şeklinde puanlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma için elde edilen verilerin analizi bilgisayarda *SPSS 12,00* istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca yapılan istatistik analizde sistematik bir yol benimsenmiştir. Anket maddelerine cevap verilmeden önce maddelerin betimsel istatistikler (*ortalama, frekans, yüzdeler oranlar*) hesaplanmış ve dağılımın özellikleri ortaya konmuştur.

Araştırmanın verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için alt problemlere ait tüm veriler *Kolmogorov-Smirnov* testine tabi tutulmuştur. *Kolmogorov-Smirnov* testi sonucunda veriler *2-tailed p* olarak verilen $p > 0.05$ olduğu için dağılımın normal olduğu sonucu çıkmıştır (Büyüköztürk, 2012: 42). Bu sonuca göre parametrik istatistik tekniklerinin kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. İki grup arasında farklılık araştırılmasında t testi kullanılmıştır. İki grup çok düzeyli grupların karşılaştırılmasında; ANOVA kullanılmıştır. Gruplar arası farklılık bulunması durumunda farklılığın kaynağı post-hoc testlerle araştırılmıştır. İstatistiksel analizler ve değerlendirmeler için MS Excel ve SPSS for Win. Ver.

12.00 (SPSS Inc., Chicago, IL., USA) paket programları kullanılmıştır. İstatistiksel kararlarda $p < 0.05$ düzeyi anlamlı farklılığın göstergesi olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla anket sorularına verdikleri yanıtlar tablolarda verilerek incelenmiştir.

1. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde uygulanan anket formuna katılan ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programları Hakkındaki Görüşleri Nedir?* sorusuna cevap bulmak amacıyla öğretmenlere 30 soru yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 1'de verilmiştir.

EK Tablo: 1 Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağı

Maddeler		Kesinlikle Hayır		Çok az		Kısmen		Orta		Kesinlikle Evet		X
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Program başlangıcında, programın amaçları size iletildi mi?	14	8,7	25	15,6	58	36,2	39	24,3	24	15	3,21
2	Program amaçları eğitim ihtiyaçlarımıza yönelik miydi?	3	1,8	12	7,5	53	33,1	73	45,6	19	11,8	3,58
3	Öğretim faaliyetleri program amaçları ile tutarlı mıydı?	2	1,2	12	7,5	56	35	68	42,5	22	13,7	3,60
4	Program başında, programla ilgili giriş yeterliliklerimiz ölçüldü mü?	69	43,1	30	18,7	36	22,5	18	11,2	7	4,3	2,15
5	Program sırasında kazandırılan bilgi ve becerilerin eğitim ihtiyaçlarımızla ne derece ilgili olduğu size soruldu mu?	39	24,3	29	18,1	48	30	30	18,7	14	8,7	2,69
6	Program ve konuların amaçlarına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldı mı?	6	3,7	16	10	57	35,6	60	37,5	21	13,1	3,46
7	Programın etkililiğini artırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanıldı mı?	6	3,7	16	10	50	31,2	62	38,7	26	16,2	3,54
8	Öğrenim faaliyetleri sırasında konularla ilgili gerekli materyaller (ders notu, vb.) verildi mi?	14	8,7	32	20	38	23,7	47	29,3	29	18,1	3,28
9	Program konuları ihtiyaç duyduğunuz kapsamda işlendi mi?	8	5	15	9,3	71	44,3	57	35,6	9	5,6	3,28
10	Öğrendiklerinizi uygulama (yapma, gösterme, vb.) imkanı verildi mi?	24	15	41	25,6	43	26,8	30	18,7	22	13,7	2,91
11	Sizce programa katılanların bilgi/beceri düzeyi ve eğitim ihtiyaçları açısından bir benzerlik var mıydı?	12	7,5	16	10	55	34,3	61	38,1	16	10	3,33
12	Program esnasında programdan önce sahip olduğunuz bilgi ve tecrübelerimizi diğer katılımcılarla tartışma ve paylaşma imkanı verildi mi?	18	11,2	34	21,2	53	33,1	48	30	7	4,3	2,95
13	Program esnasında edindiğimiz bilgi ve	15	9,3	27	16,8	49	30,6	56	35	13	8,1	3,16

14	tecrübelerimizi diğer katılımcılarla tanışma ve paylaşma imkanı verildi mi? Program boyunca eğitim faaliyetlerine karşı gerekli motivasyon sağlandı mı?	12	7,5	25	15,6	59	36,8	56	35	8	5	3,14
15	Sizce program süresi yeterli miydi?	15	9,3	29	18,1	51	31,8	50	31,2	15	9,3	3,13
16	Program süresi verimli olarak kullanıldı mı?	8	5,0	17	10,6	54	33,7	64	40	17	10,6	3,41
17	Programda amaçlanan bilgi ve becerileri kazandığımıza inanıyor musunuz?	12	7,5	22	13,7	57	35,6	47	29,3	22	13,7	3,28
18	Program esnasında başarı durumunuz ölçüldü mü?	23	14,3	26	16,2	46	28,7	39	24,3	26	16,2	3,12
19	Program sonunda başarı durumunuz ölçüldü mü?	17	10,6	16	10,0	39	24,3	44	27,5	44	27,5	3,51
20	Program sonunda programın genel bir değerlendirilmesi yapıldı mı?	11	6,8	26	16,2	42	26,2	53	33,1	28	17,5	3,38
21	Program sırasında programın nasıl daha etkili hale getirilebileceği ile ilgili olarak görüşlerimize başvuruldu mu?	41	25,6	30	18,7	43	26,8	34	21,2	12	7,5	2,66
22	Bu programda edindiğimiz bilgi ve becerileri nerelerde ve nasıl uygulayabileceğimizi gösterildi mi?	14	8,7	27	16,8	52	32,5	53	33,1	14	8,7	3,16
23	Bu programda edindiğimiz bilgi ve becerilere dayalı olarak uygulamalarda ortaya çıkabilecek problemleri nasıl çözebileceğimize ilişkin yol gösterildi/açıklandı mı?	12	7,5	34	21,2	63	39,3	42	26,2	9	5,6	3,01
24	Sizce katıldığımız programın öğretim elemanları programdaki konulara hakim miydiler?	8	5	13	8,1	43	26,8	73	45,6	23	14,3	3,56
25	Sizce öğretim elemanları eğitim ihtiyaçlarımız, tecrübelerimiz ve çalışma ortamlarımızın farkında mıydı?	13	8,1	19	11,8	66	41,2	38	23,7	24	15	3,26
26	Sizce öğretim elemanları ile programa katılanlar arasında iyi bir iletişim kuruldu mu?	5	3,1	24	15,0	55	34,3	50	31,2	26	16,2	3,43
27	Katıldığımız programın fiziki şartları (derslik, konaklama, v.b) yeterli miydi?	10	6,2	18	11,2	53	33,1	60	37,5	19	11,8	3,38
28	Programın uygulandığı yer iyi seçilmiş miydi?	7	4,3	23	14,3	50	31,2	52	32,5	28	17,5	3,44
29	Program yöneticileri programın işleyişi ile ilgili sorunlarımıza karşı ilgili miydiler?	5	3,1	25	15,6	52	32,5	54	33,7	24	15	3,42
30	Programın verilmiş zamanı uygun muydum?	12	7,5	22	13,7	47	29,3	54	33,7	25	15,6	3,36

Tablo 1’de “Program başlangıcında, programın amaçları size iletildi mi?” sorusuna öğretmenlerin %15 kesinlikle katıldıklarını, %24,3 oldukça katıldıklarını ve %36,2’si kısmen katıldıklarını görülmektedir. $\bar{X} = 3.21$ ’dir. Bu değer “kısmen” düzeyindedir. “Program amaçları eğitim ihtiyaçlarına yönelik miydi?” Sorusuna ilişkin öğretmenlerin %11,8’i kesinlikle evet, %45,6’sı oldukça ve %33,1’i de kısmen yanıtını vermişlerdir. $\bar{X} = 3.58$ ’dir. Bu değer “oldukça” düzeyindedir. Öğretim faaliyetleri program amaçları ile tutarlı olup olmadığı sorusuna ilişkin öğretmenlerin %13,7’si kesinlikle evet, %42,5’i oldukça ve %35’i ise kısmen yanıtını vermişlerdir. $\bar{X} = 3.60$ ’tur. Bu değer “oldukça” düzeyindedir.

Program başında, programla ilgili giriş yeterlilikleriniz ölçülüp ölçülmediğine ilişkin soruya öğretmenlerin %43,1’i kesinlikle hayır, %18,7’si çok az ve %22,5’i kısmen yanıtını vermişlerdir. $\bar{X} = 2.15$ ’tir. Bu değer “çok az” düzeyindedir. Program sırasında kazandırılan bilgi ve becerilerin eğitim ihtiyaçlarınızla ne derece ilgili olduğu sorulup sorulmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin %24,3’ü kesinlikle hayır, %18,1’i çok az ve %30’u kısmen yanıtını vermişlerdir. $\bar{X} = 2.69$ ’dur. Bu değer “kısmen” düzeyindedir. Program ve konuların amaçlarına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılıp kullanılmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin %13,1’i kesinlikle evet, %37,5’i oldukça ve %35,6’sı kısmen yanıtını vermişlerdir. $\bar{X} = 3.46$ ’dır. Bu değer “oldukça” düzeyindedir.

Öğretmenler programın etkililiğini artırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılıp kullanılmadığı şeklindeki soruya %16,2’si kesinlikle evet, %38,7’si oldukça ve %31,2’si de kısmen yanıtını vermişlerdir. $\bar{X} = 3.54$ ’tür. Bu düzey “oldukça” düzeyindedir. Öğrenim faaliyetleri sırasında konularla ilgili gerekli materyaller (ders notu, vb.) verilip verilmediğine ilişkin öğretmenlerin %18,1’i kesinlikle evet, %29,3’ü oldukça ve %23,7’si kısmen yanıtını vermişlerdir. $\bar{X} = 3.28$ ’dir. Bu değer “kısmen” düzeyindedir. Program konuları ihtiyaç duyduğunuz kapsamda işlenip işlenmediğine ilişkin soruya öğretmenlerin %5,6’sı kesinlikle evet, %35,6’sı oldukça ve %44,3’ü kısmen yanıtını vermişlerdir. $\bar{X} = 3.28$ ’dir. Bu değer “kısmen” düzeyindedir.

Öğrendiklerinizi uygulama (yapma, gösterme, vb.) imkânı verilip verilmediğine ilişkin öğretmenlerin %15’i kesinlikle verilmediğini, %25,6’sı çok az verildiğini, %26,8’i kısmen verildiğini belirtmektedir. $\bar{X} = 2.91$ ’dir. Bu değer “kısmen” düzeyindedir. Sizce programa katılanların bilgi/beceri düzeyi ve eğitim ihtiyaçları açısından bir benzerlik olup olmadığına ilişkin öğretmenlerin %10’nu kesinlikle benzerlik olduğunu, %38,1’i oldukça benzerlik olduğunu ve %34,3’ü kısmen benzerlik olduğunu belirtmişlerdir.

$\bar{X} = 3.33$ 'tür. Bu değer "kısmen" düzeyindedir. Program esnasında programdan önce sahip olduğunuz bilgi ve tecrübelerinizi diğer katılımcılarla tartışma ve paylaşma imkanı verilip verilmediğine ilişkin soruya öğretmenlerin %11,2'si kesinlikle verilmediğini, %21,2'si çok az verildiğini ve %33,1'i de kısmen verildiğini belirtmişlerdir. $\bar{X} = 2.95$ 'tir. Bu değer "kısmen" düzeyindedir.

Program esnasında edindiğiniz bilgi ve tecrübelerinizi diğer katılımcılarla tanışma ve paylaşma imkânı verilip verilmediğine ilişkin soruya öğretmenlerin %8,1'i kesinlikle paylaşma imkanı verildiğini, %35'i oldukça verildiğini ve %30,6'sı kısmen verildiğini belirtmektedir. $\bar{X} = 3.16$ 'dir. Bu değer "kısmen" düzeyindedir. Program boyunca eğitim faaliyetlerine karşı gerekli motivasyon sağlanıp sağlanmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin %5'i kesinlikle sağlandığını, %35'i oldukça sağlandığını ve %36,8'i kısmen sağlandığını belirtmektedir. $\bar{X} = 3.14$ 'tür. Bu değer "kısmen" düzeyindedir. Sizce program süresi yeterli olup olmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin %9,3'ü kesinlikle program süresinin yeterli olduğunu, %31,2'si oldukça yeterli olduğunu ve %31,8'i kısmen yeterli olduğunu belirtmektedir. $\bar{X} = 3.14$ 'tür. Bu değer "kısmen" düzeyindedir.

Program süresi verimli olarak kullanılıp kullanılmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin %10,6'sı kesinlikle verimli kullanıldığını, %40'ı oldukça verimli kullanıldığını ve %33,7'si de kısmen verimli kullanıldığını belirtmektedir. $\bar{X} = 3.41$ 'dir. Bu değer "oldukça" düzeyindedir. Programda amaçlanan bilgi ve becerileri kazandığınıza inanıp inanmadıklarına ilişkin soruya öğretmenlerin %13,7'si kesinlikle inandığını, %29,3'ü oldukça inandıklarını ve %35,6'sı ise kısmen inandıklarını belirtmiştir. $\bar{X} = 3.28$ 'dir. Bu değer "kısmen" düzeyindedir. Program esnasında başarı durumunuz ölçülüp ölçülmediğine ilişkin soruya öğretmenlerin %16,2'si kesinlikle ölçüldüğünü, %24,3'ü oldukça ölçüldüğünü ve %28,7'si ise kısmen ölçüldüğünü belirtmektedir. $\bar{X} = 3.12$ 'dir. Bu değer "kısmen" düzeyindedir. Program sonunda başarı durumunuz ölçülüp ölçülmediğine ilişkin soruya öğretmenlerin %27,5'i kesinlikle ölçüldüğünü, %27,5'i oldukça ölçüldüğünü ve %24,3'ü ise kısmen ölçüldüğünü belirtmektedir. $\bar{X} = 3.51$ 'dir. Bu değer "oldukça" düzeyindedir.

Program sonunda programın genel bir değerlendirmesi yapıp yapılmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin %17,5'i kesinlikle yapıldığını, %33,1'i oldukça yapıldığını ve %26,2'si ise kısmen yapıldığını belirtmektedir. $\bar{X} = 3.38$ 'dir. Bu değer "kısmen" düzeyindedir. Program sırasında programın nasıl daha etkili hale getirilebileceği ile ilgili olarak görüşlerinize başvurulup başvurulmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin

%25,6'sı kesinlikle başvurulmadığını, %18,7'si çok az başvurulduğunu ve %26,8'i ise kısmen başvurulduğunu belirtmektedir. $\bar{X} = 2.66$ 'dır. Bu değer "kısmen" düzeyindedir. Bu programda edindiğiniz bilgi ve becerileri nerelerde ve nasıl uygulayabileceğiniz gösterilip gösterilmediğine ilişkin soruya öğretmenlerin %8,7'si kesinlikle gösterildiğini, %33,1'i oldukça gösterildiğini ve %32,5'i ise kısmen gösterildiğini belirtmektedir. $\bar{X} = 3.16$ 'dır. Bu değer "kısmen" düzeyindedir. Bu programda edindiğiniz bilgi ve becerilere dayalı olarak uygulamalarda ortaya çıkabilecek problemleri nasıl çözebileceğinize ilişkin yol gösterildi/açıklanıp açıklanmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin %5,6'sı kesinlikle açıklandığını, %26,2'si oldukça açıklandığını ve %39,3'ü ise kısmen açıklandığını belirtmektedir. $\bar{X} = 3.01$ 'dir. Bu değer "kısmen" düzeyindedir.

Sizce katıldığınız programın öğretim elemanları programdaki konulara hakim olup olmadıklarına ilişkin soruya öğretmenlerin %14,3'ü kesinlikle hakim olduklarını, %45,6'sı oldukça hakim olduklarını ve %26,8'i kısmen hakim olduklarını belirtmektedir. $\bar{X} = 3.56$ 'dır. Bu değer "oldukça" düzeyindedir. Sizce öğretim elemanları eğitim ihtiyaçlarınız, tecrübeleriniz ve çalışma ortamlarınızın farkında olup olmadıklarına ilişkin soruya öğretmenlerin %15'i kesinlikle farkında olduklarını, %23,7'si oldukça farkında olduklarını ve %41,2'si kısmen farkında olduklarını belirtmektedir. $\bar{X} = 3.26$ 'dır. Bu değer "kısmen" düzeyindedir. Sizce öğretim elemanları ile programa katılanlar arasında iyi bir iletişim kurulup kurulmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin %16,2'si kesinlikle iletişim kurduğunu, %31,2'si oldukça iyi iletişim kurduğunu ve %34,3'ü kısmen iletişim kurduğunu belirtmektedir. $\bar{X} = 3.43$ 'tür. Bu değer "oldukça" düzeyindedir.

Katıldığınız programın fiziki şartları (derslik, konaklama, v.b) yeterli olup olmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin %11,8'i kesinlikle yeterli olduğunu, %37,5'i oldukça yeterli olduğunu, %33,1'i kısmen yeterli olduğunu belirtmektedir. $\bar{X} = 3.38$ 'dir. Bu değer "kısmen" düzeyindedir. Programın uygulandığı yer iyi seçilip seçilmediğine ilişkin soruya öğretmenlerin %17,5'i kesinlikle iyi seçildiğini, %32,5'i oldukça iyi seçildiğini, %31,2'si kısmen iyi seçildiğini belirtmektedir. $\bar{X} = 3.44$ 'tür. Bu değer "oldukça" düzeyindedir. Program yöneticileri programın işleyişi ile ilgili sorunlarınıza karşı ilgili olup olmadıklarına ilişkin soruya öğretmenlerin %15'i kesinlikle ilgili olduklarını, %33,7'si oldukça ilgili olduklarını, %32,5'i kısmen ilgili olduklarını belirtmektedir. $\bar{X} = 3.42$ 'dir. Bu değer "oldukça" düzeyindedir. Programın verilmiş zamanı uygun olup olmadığına ilişkin soruya öğretmenlerin %15,6'sı kesinlikle uygun olduğunu, %33,7'si oldukça uygun olduğunu ve %29,3'ü kısmen uygun olduğunu belirtmektedir. $\bar{X} = 3.36$ 'dır. Bu değer "kısmen" düzeyinde

2. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre hizmet içi eğitim programlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı araştırılmış ve buna ilişkin Anova ve t testi sonuçları Tablo 2, 3, 4, 5 ve 6'da verilmiştir.

EK Tablo: 2 Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre hizmet içi eğitim programlarına yönelik görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Bay	133	98,9023	21,08923	158	2.81	.005*
Bayan	27	86,4074	20,70537			

*P<.05

Tabloda bay olan öğretmenlerin puan ortalamasının $X = 98,90$ ve Bayan olan öğretmenlerin puan ortalamasının ise $X=86,40$ olduğu anlaşılmaktadır. Bay öğretmenlerin puanları ile bayan öğretmenlerin puanları arasında bay öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. [$t=2.81$; $p<.05$]

EK Tablo: 3 Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre hizmet içi eğitim programlarına yönelik görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1832,721	2	916,360	2,011	,137
Gruplariçi	71525,473	157	455,576		
Toplam					

Tablo 3'te öğretmenlerin eğitim durumlarına göre hizmet içi programlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında hizmet içi eğitim programlarına ilişkin öğretmenlerin puanları arasında eğitim durumları bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir [$F_{(2-157)}=2.011$; $p>.05$].

EK Tablo: 4 Öğretmenlerin puanlarının hizmet içi eğitim programlarına katılım sayısına göre ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1528,067	4	382,017	,824	,512
Gruplarıçi	71830,127	155	463,420		
Toplam					

Tablo 4'te öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılım sayısına göre ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin aldıkları puanların hizmet içi eğitim programlarına katılım sayısı bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. [$F_{(4-155)} = .824$; $p > .05$].

EK Tablo: 5 Öğretmenlerin hizmet yılına göre hizmet içi eğitim programlarına yönelik görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin ANOVA testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4395,690	4	1098,923	2,470	,047*
Gruplarıçi	68962,503	155	444,919		
Toplam	73358,194	159			

* $p < .05$

ANOVA testinin analiz sonuçlarına göre ölçeğe katılan öğretmenlerin aldıkları puanlar çalıştıkları hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. [$F_{(4-155)} = 2.470$; $p < .05$]. Bu farklılaşmanın nedenini bulmak için Tukey Post-Hoc karşılaştırması yapılmış ve sonuçlar Tablo 6' da verilmiştir.

EK Tablo: 6 Hizmet yılına göre puanların karşılaştırmasını yapan Tukey testi sonuçları

Grup No	Grup	N	\bar{X}	ss	Tukey
1	1-5	18	86,61	21,40	4
2	6-10	37	94,08	22,13	
3	11-15	46	95,50	21,91	
4	16-20	41	103,78	18,31	1
5	21-..	18	99,94	22,35	

Öğretmenlerin hizmet yılına göre hizmet içi programlarına ilişkin hizmet Yılı 1–5 olan öğretmenlerin puanı ile Hizmet yılı 16–20 olan öğretmenlerin puan arasında anlamlı ($p<0.05$) bir farklılaşma görülürken öğretmenlerin diğer kıdemlerine göre ise aralarında anlamlı bir fark görülmemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hizmet içi eğitim programlarının ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmada, program başlangıcında, programın amaçlarının kendilerine kısmen iletildiği, program amaçlarının eğitim ihtiyaçlarına yönelik olduğu ve öğretim faaliyetleri program amaçları ile tutarlı olduğu, program başında, programla ilgili giriş yeterliliklerinin ise çok az düzeyde ölçüldüğü ortaya çıkmıştır.

Program sırasında kazandırılan bilgi ve becerilerin eğitim ihtiyaçlarıyla kısmen ilgili olduğu, program ve konuların amaçlarına uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığı, öğretmenler programın etkililiğini artırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullandığı, öğrenim faaliyetleri sırasında konularla ilgili gerekli materyallerin (ders notu, vb.) kısmen verildiği ve program konularının ihtiyaç duyulan kapsamda kısmen işlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenenlerle ilgili uygulama (yapma, gösterme, vb.) imkânı verilmesi, programa katılanların bilgi/beceri düzeyi ve eğitim ihtiyaçları açısından aralarında bir benzerlik olması, program esnasında programdan önce sahip olunan bilgi ve tecrübelerin diğer katılımcılarla tartışma ve paylaşma imkanı verilmesi, program esnasında edinilen bilgi ve tecrübelerin diğer katılımcılarla tanışma ve paylaşma imkânı verilmesi, program boyunca eğitim faaliyetlerine karşı gerekli motivasyon sağlanması, ayrılan program süresinin yeterli olması, programda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanıldığına inanılması, program esnasında başarı durumunun ölçülmesi, program sonunda programın genel bir değerlendirmesi yapılması, program sırasında programın nasıl daha etkili hale getirilebileceği ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerine başvurulması, programda edinilen bilgi ve becerileri nerelerde ve nasıl uygulanacağını gösterilmesi, programda edinilen bilgi ve becerilere dayalı olarak uygulamalarda ortaya çıkabilecek problemlerin nasıl çözülmesi gerektiği, öğretim elemanlarının katılımcıların eğitim ihtiyaçlarının, tecrübelerinin ve çalışma ortamlarının farkında olması, katıldığınız programın fiziki şartlarının (derslik, konaklama, v.b) yeterli olması, programın verilmiş zamanın uygun olması gibi yönlerden kısmen yeterli olduğu bulunmuştur. Özellikle program süresinin verimli kullanıldığı, program sonunda başarı durumunun ölçüldüğü, programda ders veren öğretim elemanlarının programdaki konulara hâkim oldukları, öğretim elemanları ile programa katılanlar arasında iyi bir iletişim kurulduğu,

programın uygulandığı yerin iyi seçildiği, program yöneticileri programın işleyişi ile ilgili sorunlara karşı ilgili oldukları sonucuna varılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi programlarına ilişkin bay öğretmenlerin puanları ile bayan öğretmenlerin puanları arasında bay öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu, hizmet içi eğitim programlarına ilişkin öğretmenlerin puanları arasında eğitim durumları bakımından ise anlamlı bir fark bulunmadığı, öğretmenlerin aldıkları puanların hizmet içi eğitim programlarına katılım sayısı bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin aldıkları puanların çalıştıkları hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak hizmet içi programlarının etkililiğinin geliştirilmesi için yapılabilecek çalışmalara ilişkin bazı öneriler geliştirilmiştir:

Programın etkililiğinin artırılması için öğretmenlere program amaçları programın başında anlatılmalıdır.

Öğretmenlere, öğrenim faaliyetleri sırasında konularla ilgili gerekli materyallerin hepsinin verilmemesinden dolayı öğrenme olumsuz etkileneceğinden gerekli materyaller program süresince tam olarak sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin Programlarda edindikleri bilgi ve becerileri uygulamalarda ortaya çıkabilecek problemleri çözmeye nasıl kullanacakları tam olarak gösterilmelidir.

Program süreleri artırılmalı ve hizmetiçi eğitim programlarının yapıldığı yerlerin (derslik, teknoloji imkânları, konaklama) imkânlarının artırılması gerekmektedir

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, A. (2010), “İlköğretim Okullarında Öğretim Teknolojilerinin Durumu ve Sınıf Öğretmenlerinin Bu Teknolojileri Kullanma Düzeyi”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2010) 1-17.

AKTÜRK U Ö. (1994), “Bayındır Hastaneleri HHM Hizmet içi eğitim Faaliyetleri ve Hemşirelik”, Eğitim Sempozyumu, İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale HYO Mezunları Derneği.

BASKAN, H. 2001, *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli, Turkey.

BOYDAK, M. (1995), “İngiltere’deki hizmetiçi eğitim uygulamaları”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1-2, 29-35.

Budak, Y. (1998), "Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Açısından Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları ve Programlarına Bir Yaklaşım", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.140, ss. 35-38.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., Akgün, Ö. E., Kardeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem yayıncılık.

CAMPBELL S. "Continuing professional development: what do we need? *Nurs Manag (Harrow)*". 2004 Mar;10 (10): 27-31.pdf.(22.02.2010).

DEMİRKOL, M. (2004). *İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okultemelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Turkey.

DURMUŞ, E. (2003). *Sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Turkey.

ERİSEN, Y. (1998), "Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarını geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.140, ss.39-43.

GÖÇMEN Z. (2004), "Ameliyathane Hemşirelerinin Ameliyathane Hemşireliği Oryantasyon Programı içeriğine İlişkin Görüşleri", *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 8(1).

GÜLTEKİN, M. ve Çubukçu, Z. (2008), "İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri", *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı.9, ss.185-201.

KANLI, U. (2001). *Ortaöğretimde görev yapan fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Turkey.

KARASAR, N. (2007), *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

KAYA, A., Küçük, M., Çepni, S. "Fizik Laboratuvarlarına Yönelik Hazırlanan Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi", *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 16, Ss. 89-102, [Online] <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr>, pdf. (08.11.2010).

METİN, M. ve Özmen, H. (2010), "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim (HİE) İhtiyaçlarının Belirlenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt.18, No: 3, ss.819-838.

MCDERMOTT, J. Beck D., BUFFINGTON, St. Annas J., SUPRATİKTO J. PRENGGONO D. Ekonomi S. Achadi. E.(2001), "Two Models Of In-Service Training To Improve Midwifery Skills: How Well Do They Work?", *J Midwifery Womens Health*, Sayı.46, ss.217-221.

OZAN, M. B. ve DİKİCİ, A. (2001), "Hizmet İçi Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 11 Sayı. 2, ss. 225-240.

SEFEROĞLU, S. S. (2001), "Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri Beklentileri ve Önerileri", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.149, ss.12-18.

Selimoğlu, E., Yılmaz, H. B. "Hizmet İçi Eğitimin Kurum ve Çalışanlar Üzerine Etkileri", *Bilgi: Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, www.paradoks.org/makale/yil5_sayil/esoglu-hbyilmaz51.pdf. 12.02.20102.

ŞENER, M. M. (2009). *Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Turkey.

TEKİN, S. ve Yaman, S. (2008), “Hizmet-içi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun Geliştirilmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD) Cilt. 9, Sayı. 3, ss. 15-26.

UÇAR, R. & İpek, C. (2006), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt.3, Sayı. 1, ss.34-53.

YAĞIZ, L. (2011). *Hizmetiçi eğitim uygulamalarının öğrenen okula etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Turkey.

YALIN H.İ. “Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”, *Bilgi: Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.150, Mart, Nisan, Mayıs 2001, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/yalin.htm>. 10.02.2010.

EKLER

Tablo: 1 Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Tablo: 2 Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Hizmet içi Programlarına yönelik görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin t Testi Sonuçları

Tablo: 3 Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Hizmet içi Programlarına yönelik görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin Anova testi Sonuçları

Tablo: 4 Öğretmenlerin Puanlarının Hizmet içi Eğitim Programlarına Katılım Sayısına Göre Anova testi Sonuçları

Tablo: 5 Öğretmenlerin Hizmet Yılına Göre Hizmet İçi Eğitim Programlarına yönelik görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin Anova testi Sonuçları

Tablo: 6 Hizmet yılına göre puanların Karşılaştırmasını Yapan Tukey testi Sonuçları.

**BAHRİYE TEŞKİLATINDA AKÎM KALAN BİR
ISLAHAT TEŞEBBÜSÜ
-1827 TARİHLİ TERSANE-İ ‘ÂMİRE KÂNÛNNÂMESİ-**

*A Failed Reform Attempt of Imperial Maritime Organization
-The Imperial Naval Arsenal Law of 1827 dated-*

*Ahmet YARAMIŞ**

ÖZET

Sultan II. Mahmut, 1827 yılında Bahriye Teşkilatının yeniden yapılanması amacıyla Kaptanpaşalık görevine İzzet Mehmet Paşa'yı getirdi. Sultan'ın kendisinden reform beklentisi içinde olduğunu bilen Paşa, yeni bir Bahriye Kânûnnâmesi hazırlamak için hemen çalışmalara başladı. 22 Eylül 1827 tarihinde Kânûnnâme taslağı Sultan'ın onayıyla yürürlüğe girdi. Kânûnnâme; idari, mali ve askeri açıdan önemli yenilikler getirmekteydi. Ancak donanmanın Navarin'de yok edilmesiyle bu ıslahat teşebbüsü akâmete uğradı.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, II. Mahmut, İzzet Mehmet Paşa, Bahriye Kânûnnâmesi

ABSTRACT

In 1827, Sultan Mahmut II appointed İzzet Mehmet Pasha as a Kaptanpasha in order to restructure of Naval Organization. The Pasha knew that his master was in expectation of the reform, started to work immediately to prepare a new law of admiralty. The Prepared draft law on September 22,1827 entered into force with the consent of Sultan. The law included important innovations in administrative, financial and military terms. However, the reform attempt was finally undone by the destruction of the Navy in Navarino

Key Words: Ottoman State, Mahmut II, İzzet Mehmet Pasha, The Admiralty Law

GİRİŞ

Bilindiği üzere Osmanlı Devleti, ilk zamanlarda daha ziyade bir kara devleti görünümündeydi. XVI. yüzyılın başından itibaren büyük bir deniz gücü haline gelerek Akdeniz'in büyük bir bölümü ile Karadeniz, Kızıldeniz, Ege ve Marmara Denizlerini tek başına kontrol etmeye başladı ve bu

*Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü Öğretim Üyesi. ahmetyaramis@aku.edu.tr.

konumunu XVII. yüzyılda da devam ettirdi. Üstelik Portekiz Devleti'nin saldırılarına maruz kalan Hindistanlı Müslümanlara yardım için tertip ettiği Hint Okyanus Seferleri ile güç ve kudretini Hindistan'a kadar taşıdı. Ancak Avrupa Devletlerinin Rönesans ve Reform hareketleri ile eğitim, sanat, bilim, felsefe, teknoloji ve diğer alanlarda gerçekleştirdiği ilerlemeye ve coğrafi keşiflerle elde ettiği muazzam ekonomik güce karşılık Osmanlı Devleti, iç karışıklık ve isyanlarla uğraşmaktaydı. Bu durum, devletin ister istemez kendi içine kapanmasına ve Avrupa'da yaşanan gelişmelerden uzak kalmasına sebep olmaktadır.

XVIII. yüzyıldan itibaren Osmanlı sultanları ve devlet adamları devletin siyasi bütünlüğünü muhafaza etmek için Batı'nın savaş teknolojisi ve sanatına ihtiyaç olduğunu gördüler. Bu münasebetle Avrupalı Devletlerin saldırılarına karşı en yeni silahlarla donatılmış, talimli ve intizamlı bir orduya sahip olmak için gayret ettiler¹. Bütün askeri teşkilatın ıslahı için köklü bir program hazırlanması ve uygulamaya konulması, ancak III. Selim Döneminde (1789-1807) gerçekleşti. III. Selim, bahriye alanında, donanma ve tersane ile ilgili aksayan hususları öncelikle yayınladığı kanun ve nizâm-nâmelerle düzeltmeye çalıştı. Bu münasebetle yayınladığı "*Nizâm-ı Donanma-yı Hümayûn*" ile kaptan ve neferlerin yetiştirilmesi, uyacakları disiplin kuralları, savaşta ve barışta yapılacak görevleri yeniden düzenledi; askerlerin maaşlarında iyileştirmeye gitti, rüşvetin önüne geçmeye çalıştı², Avrupa'dan deniz subayı ve uzmanları getirdi³, hâlihazırda kullanılan tersaneler ile âtil durumda bulunanları yeniden çalışır hale getirerek yeni filolar inşa etti⁴, tersane ve donanmanın gelir ve giderlerine nezaret etmesi için de "*Tersane Hazinesi ve Defterdarlığı*" teşkilatını kurdu⁵.

Bahriye Teşkilatında yenileşme II. Mahmut Döneminde (1808-1839) de devam etti. Sultan'ın Bahriye'yi de içine alan askeri müesseselerin yenileşmesi arzusu, ülke içinde baş gösteren isyanlar, Rusya ile savaş, sivil ve askeri bürokrasinin muhalefeti nedeniyle uzunca bir süre gerçekleşemedi. Ancak askeri alanda yenileşmenin önünde en büyük engel olarak duran

¹XVIII. yüzyıl askeri ıslahatları için bkz: Niyazi Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, Doğu-Batı Yay., İstanbul 1988; Stanford Shaw, *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye*, C.1, E Yay., İstanbul 2008.

² Enver Ziya Karal, "Selim III Devrinde Osmanlı Bahriyesi Hakkında Vesikalar", *Türk Tarih Vesikalari*, 1/III, 1941, s. 204; Ali İhsan Gencer, *Bahriye'de Yapılan Islahat Hareketleri ve Bahriye Nezareti'nin Kuruluşu(1789-1867)*, TTK, Ankara 2001, s.79, Stanford Shaw, *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye*, C.1, E Yay., İstanbul 2008, s.321.

³ M. Alaaddin Yalçınkaya, "Nizam-ı Cedid Döneminde Osmanlı Devleti'nin Modernleşmesinde İngilizlerin Rolü", *Osmanlı*, C.6, Yeni Türkiye Yay., Ankara 1999, s.684-694; Nejat Göyünç, "Hüseyin Paşa, Küçük" DİA, C.19, İstanbul 1999, s.7; Enver Ziya Karal, *Osmanlı Tarihi*, C.V, TTK, Ankara 1988, s.67.

⁴Karal, a.g.e., s.67.

⁵Gencer, a.g.e., ss.67-68.

Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması (1826), devletin sivil ve askeri müesseselerinde köklü yeniliklere başlanmasını sağladı.

Bu çalışmada, Navarin felaketi öncesi Kaptanpaşa İzzet Mehmet Paşa'nın Bahriye Teşkilatını yeniden düzenlemeye çalışması ve uygulamaya konulan yeni Tersane-i âmire Kânûnnâmesi incelenecektir.

A- Navarin Felaketi Öncesi Osmanlı Donanması ve Tersanesinin Durumu

II. Mahmut, tahta çıktığı 1808'den Navarin felaketinin yaşandığı 1827'ye kadar geçen süre boyunca, iki defa Kaptanpaşalığa tayin edilen ve yaklaşık on yıl kadar görev yapan Hüsrev Mehmet Paşa hâricinde, genellikle görev süreleri bir yılı geçmeyen ondan fazla Kaptanpaşa tayini yaptı⁶. Bu yıllar arasında donanmanın modernize edilmesi ve yeni gemilerin inşası faaliyeti, tahsisatın yetersizliği nedeniyle yavaş ilerledi. Çalışır durumda olan tersaneler daha çok, mevcut gemilerin tamiri işiyle uğraştılar. Tersanelerdeki araç gereçler kötü durumda bulunmakta, çalışanların birçoğu mesailerine dikkat etmemekte hatta dışarıda başka işlerle uğraşmak için ortalıktan kaybolmaktaydılar. Tersanelerdeki kereste, çivi, bakır ve diğer malzemelerin sıklıkla çalınması vak'a-i âdiyye'den idi. Tersane çalışanlarının bazıları; maaşlarının düşüklüğünü, tersanenin malzemelerini satarak telafi etme yoluna gitmekteydiler. Çalınma nedeniyle ortaya çıkan kereste eksikliği gemi yapımını sekteye uğratmaktaydı ve devlet, tersanenin kereste ihtiyacını karşılamak için yabancı devletlerden temin yoluna gitmekteydi⁷.

Bu güçlükler, Donanma-yı hümayûn'un gemi sayısını artırmak bir yana; mevcudun muhafazasını da zora soktu. Donanma, 1807'de yirmi kalyon gemiye sahip iken; 1827'de bu sayı on bire düştü. Üstelik bu on bir kalyonun bir kısmı da denize açılacak durumda değildi. Donanmanın sahip olduğu bir diğer gemi çeşidi olan firkateyn sayısında ise çok fazla bir azalma olmayıp yirmiye yakın firkateyn denize açılır vaziyetteydi. II. Mahmut, 1808-1827 yılları arasında yeni gemiler inşa ettirdiyse de sayısal olarak III. Selim'in donanma gücünün gerisinde kaldı. Donanmanın askeri gücü gemi sayısının azalmasına paralel olarak 15.000'e düştü. Oysaki III. Selim Dönemi'nde donanmanın asker sayısı, bu rakamın iki katından daha fazlaydı⁸.

⁶İ. Hami Danişmend, *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi*, C.V, Türkiye Yayınları, İstanbul 1971, ss.223-227.

⁷BOA, *Kânûnnâme-i Askeri Defter- A.*{DVNSKNA.d.6,vr.97a-98a.

⁸Shaw, *a.g.e.*,C.2, s.55.

B- İzzet Mehmet Paşa'nın Kaptanpaşa Olması ve Tersane-i Âmire Kânûnnâmesi

İzzet Mehmet Paşa'nın selefi olan Hüsrev Mehmet Paşa, Asâkir-i Mansûre seraskerliğine tayin edilmeden kısa bir süre önce Fransız bir subayın yardımıyla 800 kişilik bir deniz piyade taburu kurdu. Fransız askeri modelinde kurulan tabur, İstanbul'a gelmeden önce aylarca sıkı bir talime tabi tutuldu. Paşa, taburun iyice muntazam ve talimli hale geldiğine kanaat getirdikten sonra İstanbul'a gelerek Sultan'ın takdirine sundu. II. Mahmut, Bâb-ı Seraskerî Kışlasında deniz piyade taburu askerlerinin talimde gösterdikleri maharet ve atıştaki başarılarından büyük memnuniyet duydu. Sultan, Asâkir-i Mansûre birliklerinin de bu taburun yaptığı talim usulü üzere eğitilmesini emretti ve bir süre sonra da Hüsrev Mehmet Paşa'yı Asâkir-i Mansûre Seraskerliğine tayin etti⁹.

Hüsrev Mehmet Paşa'nın serasker olmasıyla boşalan Kaptanpaşalık görevine 9 Şubat 1827'de Anadolu Valisi İzzet Mehmet Paşa tayin edildi. Paşa, sultanın en güvendiği devlet adamlarındandı. Vaka-i Hayriye'de, isyan eden Yeniçeri Ocağı'na karşı sultanın yanında yer aldı ve Ocağın bozguna uğratılmasında büyük yararlık gösterdi. Bu hizmetine karşılık olarak Karadeniz Boğazı'nın Anadolu cânibi Muhafızlığı ile Sultanönü, Karahisar-ı Sâhib ve Ankara sancaklarının idaresi "Anadolu Valiliği" ünvanıyla kendisine verildi¹⁰. Kaptanpaşalığa tayin edilinceye kadar bu görevlerde bulundu.

İzzet Mehmet Paşa, yeni görevine başlar başlamaz, donanma ve Tersane-i âmire'nin durumunu süratle gözden geçirdi. Tespit ettiği eksiklik ve aksaklıkların düzeltilmesi için bir kânûnnâme taslağı hazırladı ve bunu bir inha ile Bâb-ı âlî'ye arz etti. Ardından, II. Mahmut'un irâde-i seniyyesiyle yeni Kânûnnâme, 22 Eylül-1 Ekim 1827 tarihinde yürürlüğe girdi¹¹.

C- Kânûnnâme'nin İçeriği:

Kânûnnâme'ye donanma ve Tersane-i âmire'de görülen eksiklik ve aksaklıklar ifade edilerek başlanmakta; ardından, yapılacak yeni düzenlemeler sıralanarak bunların gerekliliği vurgulanmaktadır. Bütün bu hususlar Kânûnnâme'de şöylece zikredilmektedir:

⁹ BOA, HAT, no: 23325; Mehmed Esad Efendi, *Vak'a-nivis Es'ad Efendi Tarihi* (Neşre Haz: Ziya Yılmaz), Osmanlı Araştırmaları Vakfı, İstanbul 2000, ss.777-778; Ahmed Lütfi, *Vak'anivis Ahmed Lütfi Efendi Tarihi*, C.1, Tarih Vakfı-Yapı Kredi Yay., İstanbul 1999, ss. 174,187-188; Robert Walsh, *A Residence at Constantinople*, Vol. II, London 1836, p. 523.

¹⁰ Ahmed Lütfi, a.g.e., C.1, s.151; Cevdet Küçük, "İzzet Mehmed Paşa, Darendeli", *DİA*, C.23, İstanbul 2001, s.559.

¹¹ Kânûnnâmenin tam metni için bkz. BOA, A. {DVNSKNA. d.6, vr. 91a - 98b (evâil-i Rebî'u'l-evvel 1243). Ayrıca BOA, A. {DVNSKNA. d.2, vr. 64a-72a; *Maliyeden Müdevver Defter*, no. 9002, s.81-87'de de kânûnnâmenin birer sureti bulunmaktadır.

- Osmanlı Devleti'nin geçmişte kara ve denizde büyük bir güç haline geldiği, zaman içinde gemi inşasında ve harp sanatında meydana gelen gelişmelere ayak uydurmaya çalıştığı, hatta araç-gereç bakımından diğer devletlerin gemilerine göre daha ileride bulunduğu fakat gemilerin çalıştırılmasında en önemli işlevi gören *mellâh*¹² ve *sudagabo*¹³ mürettebatının yeterince muntazam olmadığı ve sayıca yetersiz bulunduğu, bir yararlılığı olmayacağına bilindiği ve her sene gemilerin donatımında mahzurlu olduğu halde zorunluluktan müste'men¹⁴ mellâh ile şundan bundan derme çatma biraz râbitasız ve talimsiz mellâh ve sudagabo istihdam olduğu, bu şekilde gemilere alınan mellâh ve sudagabolardan da verim alınmadığı,

- Bu kânûnnâme ile donanma sefere çıkacağı zaman hemen birkaç gün zarfında tanzim olunacak surette alınan sudagabo ve mellâhların yerine bundan böyle mellâh adıyla yeni baştan asker alımı yapıp bu askerlerin talim yoluyla maharet kazanmalarının sağlanacağı ve daima hazır bir şekilde tutulacağı,

- Öteden beri donanmanın sefere çıkacağı zaman taşradan asker alımı yaptığı, bunun yerine kışlalarda dâimi surette hazır asker bulundurulacağı; bu amaçla, kışlalara 4200 reis, 3000 topçu, 800 tüfenkçi olmak üzere toplam 8000 asker alımına gidileceği; hâlen donanma ve Tersane-i âmire'de 3000 askerinin mevcut olduğu kalan miktarın tedariki için münâsib yerlerden teminine bakılacağı,

- Önceden donanmada gabyar¹⁵ bulunmaması sebebiyle reislerin, geminin yelken ve arma hizmetini yerine getirme göreviyle istihdam olduğu; Kaptanpaşa (Küçük) Hüseyin Paşa'nın döneminde arma hizmeti için Suluca ve Çamlıca'daki gayr-i Müslim teb'ânın gabyar ve marinel¹⁶

¹² Osmanlı Donanmasındaki gemilerin çalıştırılmasında görevli bir askeri sınıfın adıdır.

Şemsettin Sami, *Kamus-ı Türkî*, Çağrı Yay., İstanbul 1987, s.1398'de, Mellah'ı "gemicî, bahrî, gemi ile denizlerde seyahat eden ve gemicilik ilmini bilen adam" tanımlamaktadır.

¹³ 1750'lerden 1820'li yılların sonlarına kadar Osmanlı donanmasındaki gemilerde "top atan" görevlilere verilen isim. Ayrıntılı bilgi için bkz. M.Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, C.III, İstanbul 1983, s.262; İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin Merkez ve Bahriye Teşkilatı*, Ankara 1988, s. 489-490.

¹⁴ Osmanlı Devleti ile barış içinde olan devletlerin vatandaşlarından Osmanlı ülkesinde ikamet edenler için kullanılan tabir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Pakalın, a.g.e., C.II, İstanbul 1983, s.631.

¹⁵ Osmanlı donanmasındaki gemilerin yelken ve arma hizmetini yerine getirmekle görevli olanlara verilen isim. Ayrıntılı bilgi için bkz. Uzunçarşılı, a.g.e., Ankara 1988, s. 487-488; Pakalın, a.g.e., C.I, İstanbul 1983, s.640.

¹⁶ Osmanlı donanmasındaki gemilerin yelken ve arma hizmetini gabyarlarla beraber yerine getirmekle görevli olanlara verilen isim.

olarak istihdam edilmeye başlandı; zamanla bu görevlerin sadece onlara mahsus gibi algılandığı; bu yanlışlığı düzeltmek için Müslüman reis, topçu ve tüfenkçi alımı yapılacağı ve böylece gayr-i Müslim gabyar sorununun ortadan kalkacağı,

- İhtiyaç duyulan askerin 1000 kadarının Sayda, Akka, Gazze, Remle, Beyrut ve Trablusşam sahillерinden vali ve mutasarrıflar marifetiyle Araplardan temin edileceği; geri kalan 4000 asker ihtiyacının da sahillere sınırı olmayan sancak ve kazalardan temin edileceği; askerlerin 15 yaşından 20 yaşına kadar güçlü, kuvvetli ve bekâr yiğitlerden seçileceği; kaldırılan Yeniçeri Ocağı mensuplarından yazılmak isteyenlere ise müsaade edilmeyeceği,

- Donanmaya alınacak topçu ve reis neferlerinin her dokuz neferine bir onbaşı, her yüz neferine bir yüzbaşı ve yüzbaşı mülâzımı, Tophane'deki gibi ikişer çavuş tertip ve tayin olunacağı; Tersane-i âmire'de mevcut başreisler ile ikinci ve üçüncü reisler, yelkenciler, topçular ve sudagabolar gerekli oldukça reislerin ve topçuların başlarına yüzbaşı ve yüzbaşı mülâzımı ve mülâzım-ı evvel ve ikinci çavuş olarak seçilip ve tayin olunacağı; gerekirse yeni mülâzım olmuş ve ehil olanlar, reislerin ve topçuların başına yüzbaşı olarak tayin edileceği; bundan dolayı halen Tersane-i âmire'de kıdemli bulunan reisler, yelkenciler, topçubaşı ve sudagabolar haklarına ve istihkaklarına göre seçilip tayin olunduktan sonra yeniden yazılan neferatın içinde kabiliyetli olanların tecrübelerine bağlı olarak onbaşı atanacakları; reisler, yelkenciler, topçubaşı ve topçuların seferden “mansûren ve muzafferen” tersaneye döndüğünde istihkaklarına göre yüzbaşı, yüzbaşı mülâzımı ve çavuş olarak tayin olunacağı; yeni tahrîr olunan neferler dahi mahâret sahibi oldukça onların da silsile-i nizâm üzere zabıtlığe terfi edileceği,

- Donanmada bulunan yüzbaşı, yüzbaşı mülâzımı, çavuş ve onbaşılارın maaş ve mâhiyyelerinin Asâkir-i Mansûre Nizâmına göre düzenleneceği; yüzbaşılık makamı boşaldığında yüzbaşı mülâzımı yüzbaşı, iki nefer çavuşun hangisi en lâıyk ise mülâzım, onbaşılارın kabiliyetli ve ehliyetli olanlarından birinin de imtihan sonucunda çavuş tayin edileceği; seferde rüesa dâhil tertip olan topçu neferatına muavenet edecek topçu neferatının da bunlara yardımcı olacağı; üç ambarlı vesair süvari kaptanlarının dirayetlilerinden birisinin, Kaptanpaşa bulunanın görüşü ve uygun bulmasıyla kaptanlık maaşıyla reisler ve sudagaboların başına binbaşı olarak tayin edileceği,

- Yüzbaşı mülâzımından aşağı zabitan ve neferatın evlenmelerine müsaade edilmeyeceği fakat bu nizâmnameden önce evlenmiş olan çavuş ve onbaşılara ise bir şey denilmeyeceği,

- Bahriye tertibinin ihtiyaç duyduğu tüfenkçi neferlerinin dahi Asâkir-i Mansûre tertibi üzere aynı mâhiyye ve tayinat alacağı; başlarına imtihanla münasib bir tüfenkçi binbaşısı tayin olunacağı; tüfenkçi neferlerinin görevlendirildikleri gemiye lazım gelen top, cephaneye ve diğer mühimmâtın tertip ve tanzimi hizmetlerini göreceği; Tersane-i âmire'de kaldıkları müddetçe talim yapacak ve gemi hizmetlerinde istihdam olunacakları; neferlerin zanaat ve ticaretle uğraşmalarına müsaade edilmeyeceği; hazar ve seferde devamlı surette hizmet üzere görevli oldukları yerlerde hazır bulunacakları; Tüfenkçi binbaşısının Tersane-i âmire Kethüdâsının emrinde olacağı,

- Bütün neferlerin sıra ve hacca yönelik izin ruhsatının, tekâüdlük, disiplin ve ceza maddelerinin Asâkir-i Mansûre Kânûnnâmesine göre tatbik olunacağı; mâhiyye ve tayinattan başka neferlere mahsus olmak üzere barışta kirpasta birer adet iç gömleği, acem gömleği, dizlik ve püsküllü fes ve bellerine birer adet karacalar kuşağı ve rûz-ı Kasıma kadar üç ayda birer kere birer çift siyah yemeni ve rûz-ı Kasımda kirpasta penyeli kollu nimten ve kukuletalı abâ nimten ve bir adet kukuletalı abâ yağmurluk ve bir adet don ve gömlek ve aba potur ve bir çift siyah çizme, senede bir defa da fes, kuşak ve yağmurluğun verileceği,

- Donanma denize açıldığında her bir gemiye gereği üzere nefer tayini lazım geldikte Kaptanpaşa, bulunmadığı takdirde Tersane Emîni bulunanlar neferlerin münavebesine dikkat ederek kaç yüzbaşı tayin olunmak lazım gelir ise neferatıyla tayin olunmasının Kaptanpaşa ve Tersane Emîni'nin görüşü ile olacağı,

- Bundan böyle gemilere müstakil topçubaşı tayin olunmayıp ne çeşit gemi seferber olur ise bindirilecek, topçu neferlerinin yüzbaşısına topçubaşı ünvanı ve nişanı ve reisler yüzbaşısına başreis nişanı verileceği; gemideki her çeşit harp mühimmâtı sorumluluğunun topçubaşısının uhdesine verileceği, sefer dönüşünde ise topçubaşılık nişanını çıkarıp önceden olduğu gibi yüzbaşı olarak görevine devam edeceği; topçu neferlerinin donanmanın en seçkin askerlerinden olması yönüyle gemideki hizmetlerini sadece top maslahatına hasır etmeyip, cenk vakitlerinin dışında da ırgad, halat ve arma hizmetlerinde dahi bulunacakları; bir gemiye iki üç yüz nefer topçu ve reis neferatı yerleştirilmek lazım geldikte yüzbaşılardan hangisi daha kabiliyetli ise topçubaşılık ve başreislik ünvanının ona bırakılacağı ve bu kurallara dikkat edileceği,

- Donanmaya ait gemi sefere çıktığında nöbetine göre gemiye alınacak reis ve sudagabo neferleri ve subayların, gemi kaptanının emrinde olacağı; gemi içinde disiplinsiz davranışta bulunan neferlerin suçunu onbaşısı çavuşa, çavuş mülâzıma, mülâzım yüzbaşısıya ve yüzbaşının dahi kaptana haber vereceği; kaptanın suçun derecesine göre subay-nefer fark etmeksizin gerekli cezaı vereceği,

- Gemilerde görev yapan reis ve sudagabo neferlerinin görevlerinde beceri kazanmaları için barış zamanında Kaptanpaşanın emriyle Tersane-i âmire'den ikişer adet brik ve korvet gemilerinin her birine yirmişer nefer mütefennen reis, altmışar nefer mübtedî ve yirmişer nefer mütefennen kaptan tayin edileceği; gittikleri mahallin sığ ve derinliğini ölçmek için Mühendishâne-i hümâyûn'un sınıf-ı evvel şâkirdlerinin yeteneklilerinden birer adet mühendis ve şâkirdlerden dahi üçer beşerinin ona eşlik etmesi için görevlendirileceği; bunların görev yaptıkları müddet zarfında yanlarına ta'yînâtlarından on beş günlük zahire ve Tersane-i âmire'den yanlarına eski büyük bir sandal verilmesinin uygun olacağı; bunların Marmara Denizi açıklarına giderek dolaşacakları, kimselere zarar vermeyecek mahallerde, sudagabo neferatı, yelken üzerinde top endahtı ve reisler dahi yelken ve arma talimini icra edecekleri, mühendisin şâkirdlere denizde fenn-i hendese uygulamasına dair lazım gelen usul-ü talimi yaptıracağı; on beş gün sürecek bu talimin ardından Tersane-i âmire'ye geri dönüleceği; ardından aynı gemilerle diğer bir takım reis, sudagabo, mühendis ve şâkirdlerin tâlim için denize açılacağı; denizdeki tâlimden dönenlerin ise günlerini boş geçirmeyecekleri, reislerin kâh karada donatılmış gemide arma tâlimi ve kâh küçük tekneleriyle top ve tüfenk atmadan havanın durumuna bakarak filo talimi edecekleri; sudagabolar dahi her gün Aynalıkavak'ta kuru talim ve haftada bir kere dahi İncirlibahçe'de ateşli talim eyleyecekleri; bu şekilde devamlı surette reisler ve sudagabo ve topçubaşılar dahi karada takım takım talim ile iki taraf dahi görevli oldukları deniz ta'lîm ve muharebe yöntemlerini gereği gibi tahsil eyleyecekleri; ayrıca bir miktar neferin dahi kereste naklinde istihdam olunmakta olan gemilerde görevlendirilerek beceri kazanmalarının sağlanacağı,

- Asâkir-i Mansûre'nin Seraskeri ve Nâzırının yetkileri ne ise Kaptanpaşa ve Tersane-i âmire Emîni'nin de Bahriye için aynısı olacağı, buna göre, Bahriye'deki her bir iş ve hususun her ikisinin ortak görüş ve iradesiyle yapılacağı; Kalyonlar Kâtibi olarak tayin olunan efendinin ise "erbâb-ı dirâyet ve ehl-i kitâbetten" olacağı, bütün gemi hocalarının kalyonlar kâtibinin emrinde bulunacağı, "hâl ve haysiyeti" Asâkir-i Mansûre Kitâbeti usûlüne tatbik olunacağı,

- Galatabaşı Ağası emrinde olan çavuşların uygunsuz bulunanları tard olunmuş ise de, Tersane-i âmire'de Dîvânîhâne çavuşları öteden beri çavuşluk adıyla serbestliğe alışmış oldukları ve denizcilikten habersiz olmalarından dolayı sadece *kavas* hizmetinde buldukları; bundan sonra Kaptanpaşalar maiyyetinde olan çavuşlar ile Galatabaşı Ağalığı çavuşlarının görevlerine son verileceği; içlerinde evli ve dürüst olanların bir kısmının Kaptanpaşa maiyyetine alınacağı; Galatabaşı Ağasının idaresi altında olan karakolhanelerini ise Tersane-i âmire veya Asâkir-i Mansûre birliklerinin dönüşümlü olarak idare edeceği,

- Reis, sudagabo, tüfenk-endâz neferâtı, yüzbaşı ve mülâzımı ve çavuşlarının ve tüfenkçi neferâtı binbaşısının maaş, mâhiyye ve ta'yînâtları aşağıda yazıldığı üzere Asâkir-i Mansûre zâbitânı ve neferâtı maaş ve mâhiyyesine tatbik olacağı,

Rütbe	Maaş/Mahiyye (guruş)	Ta'yînât			
		Ekmek (Nân-î azîz) (dirhem)	Et (Lahm-î ganem)	Pirinç (Erz)	Tereyağ (Revgan-î sâde)
Tüfenkçibaşı	750	1600	800	216	20
Yüzbaşı	180	400	200	34	10
Yüzbaşı Mülâzımı	120	400	200	34	10
Çavuş	40	400	200	34	10
Onbaşı	30	400	200	34	10
Nefer	20	200	100	26,5	4,5

Donanma-yı hümâyûn ve Tersane-i hümâyûn'un üst düzey görevlilerinin maaşlarının iyileştirildiği, Pazartesi ve cuma gecelerinde yukarıda belirtilen tayinata ilave olarak nefer dışında olanlara 160 kıyye pirinç ve 27 kıyye tereyağ; nefer olanlara ise 80 kıyye pirinç ve 13,5 kıyye tereyağ verileceği,

- Donanma-yı hümâyûn ve Tersane-i âmire'nin üst düzey görevlilerinin maaşlarının iyileştirildiği,

	Kadîm	Zam	Toplam
Kapudâne-i hümâyûn	12500	12500	25000
Reis-i Liman	12500	12500	25000
Patrona-i hümâyûn	10000	10000	20000
Riyâle-i hümâyûn	9000	9000	18000
Kethüdâ-yı Tersane-i âmire	10750	9250	20000
YEKÛN	54750	53250	108000

- Gemi kaptanlığı görevine atananlara daha önceden birer kat sade elbise ve uygun nişanlar verildiği, bu yeni düzenlemeyle bir defaya mahsus

olmak üzere sade elbise ve uygun nişanlar verileceği, sancakbeyi olanlara altından nişan, Tersane-i âmire askerine ise püsküllü fes verileceği,

- Tersane-i âmire, Hendesehâne (nâm-ı diğer Mühendishâne-i Bahriyye) Nizâmnâmesi gereği olarak halifeleri ve şakirdleri iyi bir eğitim vererek kaptan, mimar ve mühendis yetiştirmesi için görevli kılındığı ancak bir süredir Mühendishâne'de lâyıki üzere eğitim ve öğretime dikkat edilmemesi nedeniyle şakirdlerin bir kısmının Mühendishâne-i Beriyye'ye gitmekte ve bazılarının ise "irâde-i âcizlerini özr iderek dirlik-i âhire sülûk" ettiği, bundan dolayı devam eden şakirdlerde de bezginlik ve ümitsizlik meydana getirdiği, bu kötü halin ortadan kalkması için öncelikle Mühendishâne'nin hoca ve diğer görevlilerinin vazifelerine olan dikkat ve devamları ile maaşlarına zam yapılmasının gerekliliğinin çok açık olduğu; şu an Mühendishâne'de hoca olan Gelenbevî-zâde Mehmed Efendi'nin huysuz olması ve görevini aksatması sebebiyle kendisinden beklenen hizmeti ifa edemediği, Mühendishâne'nin başhalifesi olan Halil Efendi her ne kadar fenninde mâhir ise de hocalık görevini ifa etmede yetersiz olacağını kendisi de beyan ve itiraf ettiği; bu nedenle Gelenbevî-zâde Mehmed Efendi'nin yerine halen Hendesehâne-i Beriyye'de hoca-yı sâni olan Tercüman Yahya Efendi-zâde Mehmed Ruhiddin Efendi'nin getirilmesinin uygun bulunduğu, Mühendishâne'de sınıf-ı sâliste Fenn-i Haritaya dair dersleri, sınıf-ı râbi'de Fenn-i Kitâbet ve Rakam, San'at-ı Resâmiyye, Mukaddemât-ı Hendese, Hesap, Lisân-ı Fransa; sınıf-ı sâni'de İlm-i Coğrafya, Müsellesât-ı Müsteviyye, Tahtât-ı Bahriyye, İlm-i Hendese, Hesap; sınıf-ı evvel'de, Fenn-i Mahrûtiyye, İlm-i Cerr-i Eskal, Hey'et, Müsellesât, Kürrevi-i Fen derslerini ta'lîm ettireceği; Nizâmnâme uyarınca tatil zamanı dışında bütün günlerde devamlı surette gayretli bir şekilde çalışacağı, hizmetine karşılık olarak Tersane-i âmire hazinesinden 600 guruş maaş ve zahîre ambarından 60 vukıyye pirinç, 30 vukıyye tereyağ ve günlük kalyonlar fırından 14 aded ekmek ve tersane kasabından 2 vukıyye et ta'yînâtı tahsis kılındığı, görevini hakkıyla yapar ve kendisine muâdil halifeler yetiştirir ise kendisine hocalık ihsânı ve daha ilerisi olarak devletin başka makamlarında istihdamının caiz olacağı, kendisinin Arapçada yeterli olmaması sebebiyle Osmaniyeye Medresesinden Sâkin Hoca-zâde demekle mâruf Mehmet Salih Efendi'nin Mühendishâne'nin Arapça hocalığına 150 guruş mâhiyye ile tayin olduğu,

- Mühendishâne-i Bahriyye'de fenn-i harita şubesi şakirdlerinin üç sınıf i'tibâriyle düzenlendiği; sınıf-ı evvel 20, sınıf-ı sâni 15, sınıf-ı sâlis 12, toplamda 45 öğrenciden oluştuğu; sınıf -ı evvel şakirdlerine 45, sâni'ye 30 ve sâlis'e 15 guruş maaş verildiği, ancak bu sayının yetersiz olması ve Donanma-yı hümayûnda yetişmiş kaptan ve mühendis sayısının çoğaltılması lüzûmu fenn-i harita öğrenci sayısının 45'ten 100'e ve sınıf sayısının 3'ten

4'e çıkarılacağı; 100 öğrencinin sırasıyla sınıf-ı evvel ve sâni 20'şer, sınıf-ı sâlis 25 ve sınıf-ı râbi' 35 olacak şekilde dağıtılacağı; öğrencilerin maaşlarının zamanla artırılacağı, öğrencilerin maaşlarının Mühendishâne-i Beriyye öğrencileriyle aynı hale getirileceği; buna göre sınıf-ı evvel 80, sınıf-ı sâni 65, sınıf-ı sâlis 45 ve sınıf-ı râbi' şakirdlerine 30'ar gurus maaş verileceği; yine Mühendishâne'nin İnşâiyye şubesi öğrencilerinden sınıf-ı evvel'in öğrenci sayısı 8 ve maaşları 80'er gurus, sınıf-ı sâni'nin öğrenci sayısı 10 ve maaşları 65'er gurus, sınıf-ı sâlis'in öğrenci sayısının 10 ve maaşlarının 30'ar gurus olacağı; ayrıca her iki şubenin öğretim kadrosunda bulunan Halife-i evvellere 300'er gurus ve Halife-i sânilere ise 150'şer gurus maaş verileceği, Mühendishâne'nin Hattatı Mahmut Efendi'nin hasta ve ihtiyar olması nedeniyle görevini yerine getiremediği, yerine Kıyyeci-zâde Vasfi Efendi mezunlarından Hattat Ali Efendi'nin 50 gurus mâhiyye ile hattatlık görevine tayin olunduğu, Mahmut Efendi'ye ise kayd-ı hayat şartıyla 50 gurus emekli maaşı bağlandığı,

- Donanma-yı hümayunda istihdam edilen gemi hocalarının fenn-i harita şubesinden olup zamanla geminin kaptanı olmaları kuraldıysa da bundan böyle kaptanlığa sınıf-ı evvel şakirdlerinden olanların tayin olunacağı; donanma, tersanede bulunduğu zamanlarda bunların Mühendishâne'de bütün gün eğitim ile meşgul olacakları, görevli oldukları gemilerin kaptanlarının maiyyetinde gemilerin "âlât-ı arma tanzîmi" ve "armatörlük fennini" öğrenmeye gayret edecekleri; denize açıldığında ise "mühendis" namıyla geminin kullanılması, kılavuzluk, armatörlük gibi geminin sevk ve idaresi için lüzümlü bilgileri uygulamalı öğrenecekleri; haklarında geminin kaptanının vereceği olumlu tezkire ve imtihanın ardından önce brik gemisine ve ardından da korvete tayin edilip buralarda da birkaç sene görev yaptıktan ve kaptanlarının olumlu görüşü ve sınavın ardından diğer kaptanların olumlu görüşleri ve şahitliklerinin ardından kaptan tayin edilecekleri; kaptan olan kişinin gemisini iyi tanması ve onun özelliklerini iyi bilmesi, fûnûn-ı bahriyye ve kavânîn-i harbiyye'nin tamamına sahip olması, mevcut bilgisini artırması için okumaya devam etmesi ve lisan bilmesinin lüzümlü olduğu,

- Mühendishâne'deki harita mühendislerinin görev yapacağı gemi, Tersane-i âmire'de bulunur iken geminin kaptanlarıyla beraber âlât-ı arma tanzîminde ve diğer malzemelerin gözetiminde bulunacakları; gemilerle denize açılarak deniz şartlarında görevlerini yerine getirmeyi öğrenecekleri; fenn-i harita şubesinde okuyup bilgi ve beceri edinseler de sınıf-ı evvele dâhil olmadıklarında gemi hocalığıyla taltif edileceği; başhocalık boşaldığında fenn-i harita şubesinin halife-i evvel'i yeterli bulunur ise başhoca olacak, eğer yeterli görülmez ise bir başkasının hoca tayin olunacağı; halife-i evvel, başhoca olur ise halife-i sâni, halife-i evvel olacak,

sınıf-1 evvel öğrencilerinden biri imtihanla halife-i sâni olacak, onun yerine sınıf-1 sâni öğrencilerinden biri aynı şekilde imtihan ile sınıf-1 evvel'e ve sâlis'ten biri sâni'ye ve râbi'den birinin de sâlis'e geçeceği,

- Donanma-yı hümâyûn kaptanlarından vefat edenlerin geride bıraktıkları erkek çocuklarına, on iki yaşına kadar aylık onar guruş mâhiyye ve günlük ikişer adet ekmek verileceği, daha sonra kânûnnâme gereğince bunlar ve hâricden kabiliyetli çocukların Mühendishâne'ye maaş almadan dâhil edileceği; ardından ihtiyaç durumunda imtihan ile sınıf-1 râbi' zümresine 30 guruş mâhiyye, günlük 1 adet ekmek ta'yînâtı ile dâhil edileceği,

- Bundan böyle “kaptan-zâdedir” diye hatır ve gönüle riayet ya da “şuna buna müteallıktır” diyerek rica ve şefaitle hiçbir kimseye kaptanlık ve hocalık verilmeyeceği; yükselmelerinde öncelik tanınmayacağı, Tersane-i âmire'de yapılan imalatta yüklü miktarda kerestenin telef edilmesinin önüne geçilmesi için Tersane-i âmire'de istihdam olunan marangoz amelesinin yevmiyesine 1805 yılından itibaren posta kalfalarına yevmiyye ikişer adet ekmek ile birer guruş ve neferlerine birer adet ekmek ile otuz üçer para ücret verildiği, fakat i'mâlât sırasında ortaya çıkan yonganın bunların tasarrufuna bırakılması sebebiyle “on paralık yonga tedariki için yirmi otuz kuruşluk kereste telef” ettikleri, bundan dolayı bu tür suistimalin önüne geçilmek istenmiş ise de tamamen başarılı olunamadığı; ayrıca “posta” tabir olunan ustanın on adet marangozu çalıştırması gerekirken bunun yerine birkaç marangoz, bir iki çoluk çocuk makûlesi şakird çalıştırmakta üstelik bir iki de kendisine şakird yevmiyyesi de yazdığı, hâlihazırda İstanbul ve diğer şehirlerde yapılmakta olan devlete ait binalarda istihdam olunan dülger ve marangoz amelesinin daha yüksek yevmiyye ile istihdam olunduğu, buna karşılık Tersane-i âmire marangozlarının yevmiyelerinin bunlara göre daha düşük olduğu, bu durum böyle devam eder ise yonga maddesi uygulamasının kaldırılması ve yasaklanmasının mümkün olmayacağından bu hususun uygun bir biçimde çözümlenmesinin lazım geldiği; buna göre marangoz amelesinin on kişiden az olmayacağı, çoluk çocuk olanlara ve şakird yevmiyyesi adıyla kimseye açıktan yevmiye verilmeyeceği; i'mâl eyledikleri ağaçlardan hâsil olan yongayı sahiplenmeyecekleri ve zaruri hâsil olan yonganın zift kazanlarında ve zindan fırınında kullanılacağı; buna aykırı hareket ederek yongayı dışarı çıkarmaya cesaret edenlerin cezalandırılacağı, buna karşılık posta kalfalarının yevmiyyesi ikişer guruş zamla üç guruşa, marangoz amelesi ise iki sınıfa ayrılarak sınıf-1 evvel'in yevmiyyesi altmış yedişer para zamla yüzer paraya ve sınıf-1 sâni'nin yevmiyyesinin kırk beş para zamla seksener paraya artırılacağı; yine on iki yaşından küçük olmamak şartıyla istihdam edecekleri şakirdlerin yevmiyyesinin de onar para zam ile yirmişer paraya yükseltmesinin kararlaştırıldığı; posta kalfalarının, Liman

Reisi ve Başmimar marifetleriyle seçileceği; her birine sınıf-ı evvel ve sâni olmak üzere onar kişi verilip her birinin isim ve şöhretleriyle zimmet defterlerine kaydedileceği; rica ve şefaitle kalfaların daha üst sınıf kalfalığa nakl olunmayacağı, Liman Reisi ve Başmimar marifetiyle imtihan yapılarak nakl olunacağı ve deftere kayd edilecekleri; Tersane-i âmire'de istihdam edilen burgucu amelesi de marangozlar gibi yevmiye birer guruş ve neferlerine otuzar para ücret verilirken, kalfa ve neferlere eşit olarak yevmiye birer adet ekmek ile birer guruş ücret verilmekte, yine açıktan dahi bazılarına otuz üçer ve bazılarına onar para şakird yevmiyesi verilmekte ise de layıkıyla iş işlemedikleri gibi fırsat buldukça demir, çivi ve bakır çaldıkları, bu nedenle burgucu kalfalarının dahi yevmiyesi üçer guruş ve neferatı iki sınıf itibarıyla evvelî'nin yevmiyesi yüzer ve sâni'nin seksener parayükseltileceği, on iki yaşından aşağı olanların istihdam edilmeyecekleri; şakird yevmiyesinin yirmişer paraya yükseltilmesi ve eskiden olduğu gibi yevmiye birer adet ekmeklerinin verilmeye devam edilmesi; amelenin maaşlarına yapılan bu zammın ilk önce onlara bildirilmeyeceği, bir süre kendilerinden beklenen hizmeti ve gayreti gösterip göstermeyecekleri, malzemeleri telef edip etmeyecekleri ve çalıp çalmayacakları gözlenecek ve ardından yapmayacakları anlaşılınca gereğine bakılacağı; bu şekilde istihdam ve tahrîr olunmak üzere Safer ayının başından itibaren yevmiyelerinin yeni düzenlemeye uygun olarak yükseltileceği, bir müddet bu şekilde devam edecek istihdamlarının ardından amaç hâsıl olur ise durumun Bâb-ı âli'ye bildirileceği ve bir nizâm tesis kılınacağı; ayrıca mahzen-i sürb, mahzen-i cûb, halat meydanı ve kereste maddelerinde dahi pek çok telefât olduğundan bunların gereğine bakılacağı,

- Donanma-yı hümâyûnda istihdam edilecek 8000 neferin tayinat ve mâhiyyelerinin Asâkir-i Mansûre'ye göre tatbik edileceği; bir sene boyunca lazım gelen mâhiyye, tayinat ve kisve bahalarının 8819 kîse akçe ve kûsur guruş ile daha önce zikredilen kaptanın maaşları ve tayinatları 2057 kîse akçe ve kûsur guruş tutacağı, toplam miktarın ise 10876 kese akçe ve kûsur guruşa tekabül edeceği, bu masrafın tedariki için her sene Donanma-yı hümâyûn'a gereği miktar alınan aynî asker alımının kazalardan bedel tertibiyle her bir mahallin durumuna göre 300 ila 600 guruşa kadar bedellerinin tahsil olunacağı, müretteb ve muntazam asker tedarikine muvaffak olunduğu takdirde eskiden yapıla geldiği üzere taşradan kalyoncu askeri alımına hâcet kalmayacağı; öteden beri aynen ve bedelen kalyoncu, gabyar ve mellâh olmak üzere 13800 nefer tertip olunan kazalardan eşit olarak her bir nefer için 500 guruş alındığı takdirde ihtiyaç duyulan miktar kîsenin toplanacağı ve Tersane-i âmire Hazinesine tahsis olunacağı, tahsil esnasında fukaraya güçlük olmamak hasebiyle rûz-ı Kasımda yarısı, kalan yarısının da dört ay süre içinde tahsil kılınacağı, tahsil esnasında kendilerinden hıdmet-i mübaşiriyye alınmayacağı; bu hususla ilgili yerlerin

mülki amirleri olan vali, mutasarrıf ve voyvodaların uyarılacağı, bu Kânûnnâme-i hümâyûn'a zaman içinde yapılması istenen cerh ve tadilat hususlarında Kaptanpaşa ve Tersane-i âmire Emîni'nin ortaklaşa sunacakları inhânın Bâb-ı âlî'ye arz edileceği ve irâde-i seniyye taallukuyla Kânûnnâme-i hümâyûna zeyil olunacaktır.

D- Kânûnnâme'nin Değerlendirmesi:

Kânûnnâme'nin hazırlanmasının temel amacı Donanma-yı hümâyûn ve Tersane-i âmire'de uzunca bir süredir yaşanan askeri, idari ve mali sıkıntıları gidermekti. Bu amaçla yeniden düzenlenecek Donanma-yı hümâyûn'un asker sayısında yarıya yakın bir azaltmaya gidildi. Bunda, Osmanlı Devleti'nin yaşadığı mali sıkıntının önemli bir payı olmakla beraber; sayıca daha az fakat daha talimli ve donanımlı bir askeri güç oluşturmak düşüncesi de bulunmaktaydı. Donanma-yı hümâyûn askerleri eskiden sadece sefer mevsimi olan Mayıs ile Kasım ayları arası denizde görev yapar, diğer aylarda ise askerlerin çoğu vaktini askerlik harici işlerde ve evlerinde geçirirlerdi. Yeni düzenlemeyle donanmayı on iki ay sefere hazır bir şekilde tutulacak, asker sayısı 15000'den 8000'e düşürülerek hem mali olarak hazine rahatlatılacak hem de mevcut asker daha yüksek maaşla memnun edilmiş olacaktı.

Kânûnnâme, Kaptanpaşanın yetki ve sorumluluğunu aynen eskisi gibi devam ettirdi. O'nun, Donanma-yı hümâyûn'un ve Tersane-i âmire'nin başı olma husûsiyeti korundu. Fakat Kaptanpaşa ve Tersane Emîni, tersanenin idaresini birlikte yürütecekler, kararları birlikte alacak ve tezkirelerini müşterek inhâ ile Sultan'ın onayına sunacaklardı. Bu düzenlemenin bir benzeri daha önce Asâkir-i Mansûre'de de yapılmıştı. Serasker ve Kaptanpaşaların idari yetkilerinin Nazırlar ve Tersane Emînleri vasıtasıyla az çok dengelenmek istenmesi öteden beri gelen Osmanlı Devleti'nin bir yönetim anlayışıydı.

Kânûnnâme'de dikkat çeken bir yenilik ise Kalyoncular Kâtibi'nin atanmasıyla ilgilidir. Kaptanpaşalık ve Nazırlık görevleri siyasi tayinler olarak değerlendirilmekteydi. Bu görevlere atanmada meslekten yetişmiş olma gibi bir şart aranmaz iken; Kalyonlar Kâtibi'nin atanmasında ise aranacaktı. Kalyonlar Kâtibi, kalyonların bütün levazım ve ihtiyaç işlerinden sorumluydu. Bundan önce III. Selim Dönemi'nde yapılan Kânûnnâme'de Kalyonlar Kâtibi bir üç yıllık dönem için atanırken¹⁷, şimdiki düzenlemede Kâtib'in görev süresine bir sınırlama getirilmedi. Bir zorunluluk ve ihtiyaç hâsıl olmadıkça görevini süre sınırlandırması olmadan sürdürecekti.

¹⁷ Gencer, a.g.e., s.72.

Önceki Kânûnnâme’de yer alan Donanma-yı hümâyûn ve Tersane-i âmire’nin üst düzey görevlileri ve hiyerarşik sıralaması aynen devam ettirildi. Buna göre üst düzey görevliler ve aldıkları yıllık maaş şöyleydi:

Görevliler	Maaş Miktarı(guruş)
Kapudâne-i hümâyûn	25000
Reis-i Liman	25000
Patrona-i hümâyûn	20000
Riyâle-i hümâyûn	18000
Kethüdâ-yı Tersane-i âmire	20000

Daha önceleri donanmanın sefere çıkacağı bahar mevsiminde taşradan nefer talebi ve tahrîri yapılmaktaydı. Bu yeni düzenleme ile daimî olarak 4200 reis, 3000 topçu ve 800 tüfenkçi hazır olarak kışlada tutulacaktı. Tüfenkçi neferlerine Tersane-i âmire Kethüdâsı nezâret edecekti. Tüfenkçi Neferleri görevlendirildikleri gemiye lazım gelen top, cephan ve mühimmât-ı sâirenin tertip ve tanzîmi hizmetleri ile barış zamanında Tersane-i âmire’de kaldıkları müddetçe tersanenin ve çevresinin asayiş ve güvenliğini sağlamakla yükümlü kıldılar.

Donanmadaki reisler ve topçular düzenli bir askeri teşkilat gibi bölük ve saf halinde yapılandırıldı. Her bir bölüğün başına bir onbaşı, 100 neferden oluşan safın başına da bir yüzbaşı tayin olundu. Donanma sefere çıkacağı zaman Kaptanpaşa safların gemilere tevziinden sorumluydu. Herhangi bir nedenle görevi başında olmadığı zaman yüzbaşılar komuta ettikleri neferlerin ta’lîm ve ta’allümünden sorumluydular.

Topçu neferâtının yüzbaşısına topçubaşı ünvanı ve nişanı, reisler yüzbaşısına başreis nişanı verildi. Gemide bulunan mürettebat ve bütün mühimmât topçubaşının sorumluluğuna verildi. Ancak gemide iki yüz ve üç yüz topçu ve reis neferinin bulunduğu durumlarda topçu ve reis yüzbaşılarının hangisi üstün ve kabiliyetli ise topçubaşılık ve başreislik ünvanı ona verilecekti. Bütün subaylar ve neferler görev yaptıkları gemilerin kaptanının emri altındaydılar. Gemide kanuna ve edebe aykırı davranışta bulunanların cezalandırılmasından kaptan sorumluydu.

Mühendishâne-i Bahrî-i hümâyûn’un sınıf-ı evvel öğrencilerinin gemilere kaptan olarak atanmaları uygun görüldü. Daha önce ise fenn-i harita şubesi öğrencileri gemi kaptanlığına tayin edilmekte ancak bunlar geminin seyir halinde iken idaresini iyi olarak yürütemedikleri için gemi kaptanlığına bundan sonra atanmayacaklardı. Bunun yerine kabiliyetlerine göre sınıf-ı evvelle dâhil olacak ya da gemi hocalığıyla taltif edileceklerdi.

Sınıf-ı evvel öğrencileri; donanma, tersanede bulunduğu zamanlarda bütün gün talim ve taallümle meşgul olacaklardı. Fakat geminin kaptanı sefer emrini alır almaz öğrenciler gemiye çağrılacak ve geminin hazırlanmasında kaptana yardım edeceklerdi. Öğrenciler mühendis ünvanı

ile geminin kullanılması, kılavuzluk, armatörlük gibi geminin sevk ve idaresi ile ilgili hususlarda bilgi sahibi olacaklardı. Öğrencilerin bu eğitimi farklı büyüklükte gemilerde devam edecek ve gemi kaptanlarının olumlu tezkiresi ve imtihanın ardından diğer kaptanların olumlu görüşleriyle sona erecek, ardından öğrenciler kaptan olarak tayin edileceklerdi.

Tersane Tüfenkçi Tertibi'nin kurulması Kaptanpaşa ve Galatabaşı Ağası emrindeki çavuşların içinde vazifesini hakkıyla yapanlar "kavas" olarak istihdam edilecek, geri kalanlar görevlerinden el çektirilerek memleketlerine gönderilecekti. Galatabaşı Ağasının idaresi altında bulunan karakolların idaresi ve bölgenin asayışı, Tersane-i Âmire neferleri tarafından yerine getirilecekti¹⁸.

Barış dönemlerinde Kaptanpaşa, ikişer adet brik ve korvet gemilerini eğitim amaçlı görevlendirecekti. Bu gemilerin her birine 20 mütefennen reis ve 60'ı mübtedi ve 20'si mütefennen sudagabo ile bir mütefennen kaptan tayin edilecekti. Bundan başka Mühendishâne-i Bahrî-i hümayûndan sınıf-ı evvel'in içinden uygun birer öğrenci mühendis ve diğer öğrenciler de şakird olarak üçer beşer her bir gemiye dağıtılacaktı. Bu küçük deniz eğitim filosu Marmara Denizinde on beş günlük bir tatbikatın ardından geri dönecek ve bir başka sudagabo, reis, topçu, mühendis ve öğrencileri alarak yeniden denize açılacaktı. Bu uygulama muntazam olarak kış mevsimine kadar aralıksız devam edecekti.

Donanmaya nefer olarak alınacaklar 15 ile 25 yaşları arasında güçlü kuvvetli ve bekâr olacaklardı. Kaldırılan Yeniçeri Ocağı mensuplarından taifesinden donanmaya nefer olmak isteyenlere ise izin verilmeyecekti. Maaş, terfi, ayrılma ve emeklilik gibi hususlar Asâkir-i Mansûre Kânûnnâmesi'ne göre düzenlenecekti. Neferler daima kışlarında veya görevlendirildikleri karakollarda hazır olacaklardı. Evlenmelerine ise mülâzım rütbesine ulaştıktan sonra müsaade olunacaktı. Askerlik mesleği dışında ek iş yapmalarına kesinlikle müsaade edilmeyecekti.

Neferlere mahsus olmak üzere barış döneminde birer adet iç gömleği, acem gömleği, dizlik, püsküllü fes, kuşak, üç ayda birer defa verilmek üzere birer çift siyah yemeni, rûz-ı kasımda kollu nimten ve abâ nimten, abâ yağmurluk, don, gömlek, potur ve bir çift siyah çizme verilecekti.

Bundan başka Tersane-i Âmire'nin de bir düzen içine konması için yenilikler yapıldı. Tersane işçilerinin maaşları üç misline çıkarıldı ve çalışma usulleri yeniden düzenlendi. Tersanede öteden beri var olan alet-edevat hırsızlığını engellemek için azda olsa bir kontrol mekanizması oluşturuldu. Özellikle kereste kullanımında görülen israfı sonlandırmak için posta tabir olunan on kişilik işçi grubunun başındaki ustalar uyarıldı.

¹⁸Ahmed Lütfi, *a.g.e.*, s.184; Uzunçarşılı, *a.g.e.*, s. 486.

Donanmanın, Kânûnnâme uyarınca toplam 8000 kişilik bir askeri güce sahip olması gerekmektedir. Donanmada 3000 kişilik muntazam bir askeri güç bulunmaktaydı. Bu nedenle donanmanın 5000 askere daha ihtiyacı vardı. Bu eksikliği tamamlamanın yanında önemli bir sorun da donanmadan çıkarılan Rum denizcilerin yerlerine onlar kadar iş bilen az çok tecrübe sahibi denizcileri bulmaktı. Çünkü Kânûnnâme gereği sadece Müslüman olanlar donanmaya asker olarak alınacaktı. Bu amaçla Arapların yoğun olarak yaşadıkları Sayda, Akka, Gazze, Remle, Beyrut ve Trablusşam'dan 1000 nefer asker alımı gerçekleştirilecekti. Geri kalan 4000 asker ise sahile sınırı olmayan liva ve kazalardan yapılacaktı. Arapların askere alınması kolay değildi. Zira buna benzer bir girişim 1821 yılında da yapılmıştı¹⁹. Araplar, Osmanlı ordusunda ve donanmasında görev almaya sıcak bakmamaktaydılar. Nitekim Sayda Valisi de kendisinden talep edilen miktar askeri toplayamayacağını belirterek sayının 400'e düşürülmesini talep etti. Buna rağmen bu sayının da toplanıp İstanbul'a gönderilmesi zayıf bir ihtimaldi. Zira Sayda Valisinin ne kadar asker tahrîri yaptığı ve bu askerlerin İstanbul'a ulaşıp ulaşmadığı hakkında elimizde henüz bir bilgi bulunmamaktadır.

Yeni tahrîri yapılan Donanma-yı hümâyûn neferlerinin yerleştirileceği kışla ya da kışlaların belirlenmesi de çözüm bekleyen önemli bir sorundu. Hâlihazırda Kasımpaşa'daki Kalyoncu Kışlası 2700 kişilik bir asker kapasitesine sahipti. Geri kalan askerin hangi kışlaya yerleştirileceği henüz tespit edilmiş değildi. Bu hususta bir arayışın söz konusu olduğu Kânûnnâme'de ifade edilmektedir.

Yeni Kânûnnâme'nin Donanma-yı hümâyûn, Tersane-i âmire ve Mühendishâne-i Bahrî-i hümâyûn için ortaya koyduğu yeni yapılanma çalışması, bir ay bile geçmeden tamamen çöktü. Zira 20 Ekim 1827 tarihinde Donanma-yı hümâyûn'un denize dayanıklı gemilerinin üçte ikisinden fazlası Navarin Limanında İngiliz, Fransız ve Rus filolarından oluşan Birleşik Haçlı Donanması tarafından yok edildi. Osmanlı Devleti, 57 gemisinin batırılması ya da kullanılamaz hale getirilmesi yanında yetişmiş 6000 denizcisini de kaybetti. O sırada İstanbul'da bulunan 8 gemi, 2 fırkateyn ve birkaç küçük gemi ile az sayıdaki asker, Osmanlı Devleti'nin elinde kalan ye gânedeniz gücüydü. Bu gemiler ve askerlerle İstanbul'a ve Boğazlara yönelik bir düşman saldırısı engellenmeye çalışılacaktı. Bir süre sonra patlak veren 1828-29 Osmanlı-Rus savaşı boyunca donanma, ara sıra Karadeniz'e çıkmasına karşı çoğunlukla İstanbul ve boğazlar civarında dolaşarak buraların güvenliğini sağlamaya çalıştı²⁰.

¹⁹ Uzunçarşılı, *a.g.e.*, s.488.

²⁰ BOA, A./DVNSKNA.d.2, vr.70a-b, 72a; Ahmed Lütfi, *a.g.e.*, ss.62-65, 220; M Tayyib Gökbilgin, "Navarin", *JA*, C.9, Eskişehir 1997, s.134.

SONUÇ

Osmanlı Tarihinde II. Mahmut Dönemi yenilikler bakımından ilklerin yaşandığı bir dönem oldu. Devleti; içte ve dışta tehdit eden ciddi sorunların üstesinden gelmek için özellikle idari, mali, sosyal ve askeri alanlarda birçok yenilik yapıldı. Bilhassa, devlete uzun bir süredir büyük sorunlar çıkarmakta olan Yeniçeri Ocağı'nın İnkılabıyla ıslahatların önü açıldı, yenilikler birbiri arkasına yapılmaya başlandı.

Bu amaçla Donanma-yı hümayûn ve Tersane-i âmire için Kaptanpaşa İzzet Mehmet Paşa nezaretinde yeni bir kânûnnâme hazırlandı ve II. Mahmut'un onayından sonra yürürlüğe girdi. İdari, mali ve askeri açıdan önemli yenilikler getiren kânûnnâmenin uygulanmasına süratle başlandı. Donanma-yı hümayûnda görev yapan gayr-i Müslim askerlerin yerine Müslüman olanların ikâme edilmesi kararı, devletin tebaasına yönelik bakış açısı ve yaklaşımını göstermesi bakımından önemlidir. Devlet, Müslüman olmayan teb'aasından güvenliği ile alakalı hususlarda bir destek alma ve/veya bekleme düşüncesinden hızla uzaklaşmaktaydı. Ne yazık ki, Osmanlı donanmasının yeniden yapılanması ve güçlendirilmesi çabası, donanmaya ait gemi ve mürettebâtın çoğunun Navarin'de yok edilmesiyle akâmete uğradı.

KAYNAKÇA

1.Arşiv Belgeleri

Başbakanlık Osmanlı Arşivi(BOA), *Kânûnnâme-i Askeri Defter* (A./DVNSKNA.d.),6,vr.91a-98b;2,vr.64a-72a.

BOA, *Hatt-ı Hümayûn (HAT)*, no: 23325.

BOA, *Maliyeden Müdevver Defter*, no:9002, ss.81-87.

2. Kitap ve Makaleler

Ahmed Lütfi Efendi.(1999), *Vak'anüvis Ahmed Lütfi Efendi Tarihi*, Cilt:1, İstanbul: Tarih Vakfı-Yapı Kredi Yayınları

BERKES, Niyazi. (1988), *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.

DANIŞMEND, İ. Hami. (1971), *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi*, Cilt: V, İstanbul: Türkiye Yayınevi.

GENCER, Ali İhsan. (2001), *Bahriye'de Yapılan Islahat Hareketleri ve Bahriye Nezareti'nin Kuruluşu (1789-1867)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

GÖKBİLGİN, M. Tayyib. (1997), "Navarin", *Milli Eğitim Bakanlığı İslam Ansiklopedisi(İA)*, Cilt:9, Eskişehir.

GÖYÜNÇ, Nejat. (1999), "Hüseyin Paşa, Küçük" *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, C:19, ss.6-8, İstanbul.

KARAL, Enver Ziya. (1988),*Osmanlı Tarihi*, Cilt: V, Ankara:Türk Tarih Kurumu.

KARAL, Enver Ziya.(1941), "Selim III Devrinde Osmanlı Bahriyesi Hakkında Vesikalar", *Türk Tarih Vesikaları*, 1/III, ss. 203-211.

- KÜÇÜK, Cevdet. (2001), “İzzet Mehmed Paşa, Darendeli”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, Cilt:23, ss.559-560, İstanbul.
- Mehmed Esad Efendi. (2000) *Vak'a-nüvis Es'ad Efendi Tarihi* (Neşre Haz:Ziya Yılmazer), İstanbul:Osmanlı Araştırmaları Vakfı .
- PAKALIN, M.Zeki. (1983), *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, Cilt: II, İstanbul.
- SHAW, Stanford. (2008), *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye*, Cilt: I, İstanbul: E Yayınları.
- SAMİ, Şemseddin. (1987), *Kâmûs-ı Türkî*, İstanbul: Çağrı Yay.
- UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı. (1988), *Osmanlı Devletinin Merkez ve Bahriye Teşkilatı*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- WALSH, Robert. (1836), *A Residence at Constantinople*, Vol: II, London.
- YALÇINKAYA, M. Alaaddin. (1999), “Nizam-ı Cedid Döneminde Osmanlı Devleti'nin Modernleşmesinde İngilizlerin Rolü”, *Osmanlı*, Cilt:6, İstanbul: Yeni Türkiye Yayınları, ss.684-694.

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN HİKÂYELERLE
İŞLENEN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNE YÖNELİK
TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
(Manisa İl Merkezi Örneği)**

*The Evaluation of the Attitudes of Gifted Students Towards Teaching of
Social Sciences with Stories (Case of Central Manisa)*

Gürbüz OCAK¹
Sibel YAZICI²
Yavuz KISA³
Leyla DÖNMEZ⁴

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarını değerlendirmektir. Bu amaçtan yola çıkarak elde edilen sonuçlar bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf ve ailenin eğitim durumu) açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bilim ve Sanat Eğitim Merkezinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Bilim ve Sanat Eğitim Merkezinden amaçlı olarak seçilmiş 260, 4., 5.,6. ve 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem olarak seçilen 260 öğrenciye hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 22 maddeden oluşan bir tutum ölçeği geliştirilerek uygulanmıştır. Elde edilen veriler, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde, Üstün yetenekli öğrencilerin, hikayelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında ilgi, başarı, motivasyon ile ilgili maddelere katıldıkları görülürken yetenek ve merakla ilgili maddelere biraz katıldıkları görülmüştür. Araştırmada cinsiyetin, yaşın, sınıfın ve ailelerin eğitim durumlarının anlamlı bir farklılık oluşturacak değişkenler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Üstün Yetenekli Öğrenci, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Hikaye

¹ Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Afyonkarahisar, gocak@aku.edu.tr

² Okutman Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Afyonkarahisar, syazici@aku.edu.tr

³Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyonkarahisar.

⁴Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyonkarahisar.

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the attitudes of gifted students towards teaching of social sciences with stories. The results obtained from this purpose were examined in terms of some variables (such as gender, age, class and education status of the family). The population of the study includes the students studying in Science and Art Education Center in the academic year 2011-2012. The sample of the study was purposive selected from the students of 4th, 5th, 6th and 7th graders in Science and Art Education Center and the number of sample is 260. An attitude scale consisting of 22 items was developed and implemented to those 260 randomly selected students in order to determine their attitudes towards teaching of social studies with stories. The data obtained were analyzed by using t-test and one-way analysis of variance. When the findings are evaluated, it has been observed that gifted students agreed with the items related with interest, success and motivation on the attitudes towards teaching of social studies with stories whereas they agreed with the items related with skill and curiosity to some extent. It has been concluded that gender, age, class and education status of the family are not the variables that can create a significant difference.

Key Words: Gifted Students, Social Sciences' Teaching, Story

GİRİŞ

İnsan her özelliğinin tanındığı ve ona göre eğitim verilerek davranış ve yetenekleri geliştirildiği zaman toplum içinde uyumlu, yararlı ve mutlu bir birey olarak yaşar. Her toplum içinde o toplumu yönetecek, sosyal, insani, ekonomik, siyasi ve güzel sanatlar alanında yükseltecek belirli sayıda üstün yetenekli insan vardır. Bunların erken tanınmaları, uygun bir şekilde eğitilmeleri ve yönettirmeleri, o toplum için büyük yararlar sağlar (Çağlar, 2004:112).

Farklı kategorilerde düşünebilme, farklı perspektiflerden olaylara bakabilme ve var olan bilgiyi değişik ve yeni durumlar için kullanma yeteneğine sahip olması istenen üstün yetenekli öğrencilerin (Winebrenner, 2001) bu duruma hazırlanabilmesi için uygun öğrenme ortamlarına, öğrenme yöntemlerine ve ders araçlarına ihtiyaç vardır. Zira üstün yetenekli çocukların eğitiminde çocuğun bütün yön ve özelliklerinin belirlenmesine olanak tanıyan yaratıcı öğrenme ortamlarının düzenlenmesi sayesinde çocuk kendi yeteneklerini keşfederken aynı zamanda sahip olduğu tüm gizli güçlerini en üst düzey çıkartacak deneyimleri gerçekleştirmiş olacaktır

(Akkanat,1999). Bu durumla ilgili olarak ÜYEP (Üstün Yetenekliler Eğitim Programları) ilkeleri içerisinde yer alan “Etkili olan yetenek gelişim programlarının hizmet düzeyleri ve fırsatlarının çeşitlilik içermesinin sadece okul programına destek olarak değil günlük okul programını daha da genişleten, geliştiren ve üst düzeye taşıyan nitelikte olması” bir gereklilik olarak belirtilmiştir. Yine aynı ilkeler doğrultusunda öğrencilerin özel yeteneklerinin ve öğrenme stillerinin bilinmesi, öğretimin uygun bir şekilde yapılandırılması, bu yeni ortam içinde ancak öğrencinin yeteneğini keşfedebilmesi ve etkin bir şekilde kullanabilmesinin sağlanacağı vurgulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının üstün yetenekli çocuklarla ilgili olarak hazırladığı internet sitesinde özel yetenekli bireyin tanınıp değerlendirildikten ve potansiyeli belirlendikten sonra gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak eğitim programının ve sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin verilmesi gerektiği belirtilmiştir (<http://hbogm.meb.gov.tr>).

Sosyal Bilgiler dersi üstün yeteneklilere yönelik zenginleştirme uygulamaları açısından oldukça uygun bir yapıya sahiptir. Yöntemler açısından sosyal bilgiler dersi ünite, proje ve etkinlik çalışmaları popüler ve etkin ünitelerin öğretilmesi için uygundur (Sisk, 1987). Barth ve Demirtaş’a göre (1997) sosyal bilgiler dersi toplum için etkin vatandaşlar kazandırma amaçındadır. Güncel sorunlara yönelik topluma hizmet projeleri üstün yeteneklilerin rahatlıkla benimseyebileceği uygulamalardır.

Üstün yetenekli öğrencilere verilen derslerin öncelikle uygulamaya dönük olması, araştırma imkânına fırsat vermesi ve öğrencileri yapılandırmacı ve buluş yoluyla öğrenme tekniğine sevk edebilmesi için orijinal eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır (Gökdere ve Çepni,2003:147). Üstün yetenekli çocuklar erken yaşlardan itibaren siyasi ve sosyal problemler, değerler ve ahlak felsefesiyle ilgilendiklerinden müfredat içine bu konuların tartışılıp keşfedilebileceği bazı özel derslere ihtiyaç hissederler, Sosyal bilgiler eğitimcileri ise giderek çoğalan bir oranda edebi çalışmaların alanın öğretimine önemli katkılarının olduğunu kabul etmeye başlamışlardır (McGowan,Guzetti, 2003:35). Bu noktada edebi bir ürün olan hikâyeler, sosyal bilgiler dersleri için kullanılması uygun öğretim materyalleri arasında değerlendirilmektedir.

Hikâyelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması;

- Öğrencilerin, kültürel farklılıkları anlamalarına yardım eder.
- Öğrencilere hikâyede yer alan karakterler kadar, yerler hakkında da düş gücü sunar.
- “Sonra” ve “Şimdi” kavramları kadar, “Değişim” ve “Süreklilik” kavramlarını da geliştirir.
- Bütün insanların çeşitli ihtiyaç ve isteklere sahip olduğu kadar, kıtlık, sel-deprem, vb. gibi problemlerle de karşılaşabileceklerini farkına vardıracağıdır (Savage and Savage,1993:36).

Sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak kullanılan hikâyeler, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulanması sırasında yararlanılan yardımcı materyallerdir. Edebi ürünler ve edebi ürünlerden olan hikâyeler bir öğretim yöntem veya tekniği değil, öğretim yöntem ve tekniğini destekleyen bir öğretim materyali niteliğindedir. Hikâyeler, sosyal bilgiler öğretim programlarında var olan kazanımları değer ve becerileri öğrencilere kazandırmak amacıyla, çalışma yaprağı halinde veya ders kitabında okuma parçası şeklinde verilebilir. Ayrıca hikâyeler öğretim süreci sonunda kazanımı, değer veya beceriyi pekiştirmek amacı ile de öğrencilere sunulabilir (Demir ve Akengin,2011:14). Morgan'a (2006) göre; hikâye anlatımı, öğrencilerin var olan bilgilerini yeniden yapılandırmalarını ve geliştirmelerini sağlar. Öğrencilerin sayısal-sözel problem çözme becerilerini geliştirir. Hikâye anlatımı, eğitimi geliştirmek, temel becerileri kullanmak ve okuma becerisini geliştirmek için bir araçtır. Ayrıca dinleme becerisini, analitik becerileri, kelime hazinesini, hayal gücünü ve dil becerisini geliştirir (Fifield, 1996). Hikâyeler, toplumun refleksini tutarak öğrencilerin değer algılarının biçimlendirilmesine yardımcı olurken, tarih ve edebiyat dünyasının önemli karakterlerini keşfetmeleri için gizli bir kazanç kaynağı işlevini de görmektedir (Spagnoli, 1995:221). Sosyal bilgiler öğretiminde hikâyelerin kullanılması, dünyadaki çok kültürlü yapının öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasına destek olacaktır (Savage and Savage, 1993:32).

Yeni öğretim programına göre; okullarımızdan ve eğitimcilerimizden, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, var olan bilgisini yapılandırabilen, özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek, ve yeteneklerinin farkına varan, farklı dönem ve mekanlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eden, insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösteren bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Bunun gerçekleşmesi için de bu yöntemi kullanmanın etkililiği su götürmez bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarını değerlendirmektir. Bu amaçtan yola çıkarak elde edilen sonuçlar bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf ve ailenin eğitim durumu) açısından incelenmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimi, üstün yetenekli öğrencilerin tutumlarını (İlgi, Başarı, Motivasyon, Yetenek, Merak) nasıl etkilemiştir? Bu tutumlar arasında bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır? Bu problem cümlesine göre araştırmanın beş alt problemi bulunmaktadır:

1.Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarının dağılımı nasıldır?

2.Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında yaş açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında ailenin eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırmada, hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretiminin üstün yetenekli öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilebilmek için genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Büyüköztürk'e (2009), göre tarama araştırmasının önemli avantajı, oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiyi bize ulaştırmasıdır. Bu çalışmada da daha fazla bireye ulaşmak hedeflendiği için bu model kullanılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise sosyal bilgiler dersi alan öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş 260, 4., 5., 6. ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumların değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan bu çalışma sonucunda örnekleme alınan öğrencilerin cinsiyet dağılımına göre %46'sı kız; %54'ü erkek öğrenci olduğu, yaş dağılımına göre %21,2'si 10 yaşında; %38,1'i 11 yaşında; %24,6'sı 12 yaşında; %16,2'si 13 yaşında olduğu, sınıf dağılımına göre %35,8'i 4. sınıf; %35,8'i 5.sınıf; %21,2'si 6.sınıf; %7,3'ü 7.sınıf olduğu, ailenin eğitim durumu dağılımına göre %7,3'ü İlkokul mezunu; %31,9'u Lise mezunu; %35'i Üniversite mezunu; %25,8'i Meslek Yüksek okulu mezunu oldukları görülmüştür.

2.2. Sınırlılıklar

Araştırma, Manisa il merkezinde örnekleme katılan Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi 4., 5., 6., ve 7.sınıf öğrencileriyle, 4. sınıf öğrencileri için seçilmiş olan "Yaşadığımız Yer" (3. ünite); 5. sınıf öğrencileri için seçilmiş olan "Bölgemizi Tanıyalım" (3. ünite); 6. sınıf öğrencileri için seçilmiş olan "Yeryüzünde Yaşam" (2. ünite); 7. sınıf öğrencileri için seçilmiş olan "Ülkemizde Nüfus" (2.ünite) üniteleri ve tutum ölçeğinde yer alan maddeler ile sınırlıdır.

2.3. İşlem Sırası

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumların değerlendirmek amacıyla öncelikle, Manisa il merkezindeki Bilim ve Sanat Eğitim merkezi ile iletişime geçilmiş, izin konusunda kolaylık sağlanmış olup araştırma konusuna ilgiyle yaklaşmıştır. Belirlenen üniteler kapsamında ülkemizin demografik teması ele alınmaya karar verilmiştir. Tema kapsamında Demir ve Akengin'in (2011), hikâyelerle sosyal bilgiler öğretimi adlı kitabından belirlenen "Beklenen Vuslat" (s:75-76-77) adlı hikâyeye tema konusuna göre hazırlanmıştır. Daha sonra temaya bağlı temel kavramlar, öğrenciye sunulmuştur (gecekondu, ekonomi, sanayi şehri, göç, vatan, millet vb.). Hikâyeye öğretmen tarafından anlatılmaya başlandıktan sonra hikâyenin gelişme bölümünde, ülkemizin demografik teması doğrudan olmamakla birlikte öğrenciye hissettirilmeye çalışmıştır. Öğrencilere, içerikte geçen kavramlar sezdirildikten sonra öğrenci ile diyalog kısmına geçilmiş ve burada altı şapka tekniği uygulanmıştır. Öğrencilerin ilgili terimlere kavrama düzeyinde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu uygulama sonucunda, her öğrenci kendi düşüncesini anlatmış, hikâyenin tema ile bağlantısı öğretmen yardımıyla öğrenciye kurdurulmuştur. Sonuç değerlendirme öğrenci merkezli bir şekilde uygulandıktan sonra ders sonlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları ve İşlem

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumları değerlendirmek amacıyla ilk aşamada konuyla ilgili kaynaklar gözden geçirilmiştir. Sonraki aşamada ölçeğin uygulanacağı kitle göz önüne alınarak 4.,5., 6. ve 7. sınıfta okuyan öğrencilere "Sosyal bilgiler derslerinin hikâyelerle işlenmesi diğer derslere dönük bakış açınızı nasıl etkiledi?", "Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleri çevrenize olan bakış açınızı ne yönde etkiledi?", "Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleri ileriye dönük hedeflerinizi nasıl etkiledi?", "Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleri tarihsel bakış açınızı nasıl etkiledi?" ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar analiz edilerek etkinlikleri uygulamaya yönelik tutumları ifade eden cümleler oluşturulmuştur. Belirlenen olumlu ve olumsuz tutum cümleleri 5'li Likert şeklinde "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Biraz katılıyorum", "Katılmıyorum", "Hiç katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Böylece üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarını ifade edebilecek 41 cümle yazılmıştır. Bu cümlelerden 6'sı olumsuz madde niteliğindedir.

Çalışmada elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan ön analizler sonucunda Kaiser Mayer Olkin (KMO) .856 ve Barlett testi değeri (.00) anlamlıdır ($p < .05$). Faktör oluşturabilmek için KMO'nun .60'dan yüksek çıkması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk,2010:126). Buna göre ölçeğin faktör analizine uygun

olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerine ait faktör yük değerlerinin .38-.70 arasında değiştiği görülmüştür.

Faktör analizi ile 41 maddeden oluşan “Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik ölçeğinin” tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Faktör analizi sonucu kalan 22 madde için toplam 5 faktör (İlgi, Başarı, Motivasyon, Yetenek, Merak) elde edilmiştir ve bulunan 5 faktör toplam varyansın %59,912’sini açıklamaktadır.

Çalışmada, güvenilirlik çalışması için hesaplanan Cronbach Alpha değerine baktığımızda ölçeğin toplamı için $\alpha=,83$; I. Faktör için $\alpha=,85$; II. Faktör için $\alpha=,76$; III. Faktör için $\alpha=,70$; IV. Faktör için $\alpha=,63$; V. Faktör için $\alpha=,75$ hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesinde ölçmekte kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf, ailenin eğitim durumu) yer verilirken; ikinci bölümde ise yapılan faktör analizi ve güvenilirlik analizleri sonucu 22 madde değerlendirmeye alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin düşüncelerini, kişisel bilgilerini ve görüşlerini betimlemek için frekans (f), yüzde (%) hesaplamaları uygulanmıştır. Her bir ölçekten elde edilen verilerin toplam puanlarının ortalamaları alınarak, bu ortalamalara değişkenlere uygun olarak ilişkisiz örneklem t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. “Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutum ölçeği”nden elde edilen sonuçlar ise, tablo ve şekiller üzerinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Ölçeğin aralık genişliğinin “dizi genişliği/ yapılacak grup sayısı” şeklinde hesaplanmasından dolayı (Tekin,1993), araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları Tablo 1’de şu şekilde yorumlanmıştır:

Tablo 1. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Yorumlanmasında Ortalamaların Puan Aralıkları

Seçenekler	Maddeye verilen puanlar	Puan aralığı
Hiç katılmıyorum	1	1,00 - 1,80
Katılmıyorum	2	1,81 - 2,60
Biraz Katılıyorum	3	2,61 - 3,40
Katılıyorum	4	3,41 - 4,20
Tamamen Katılıyorum	5	4,21 - 5,00

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bulguları, araştırmaya katılanlara ilişkin bilgiler ve araştırmada ele alınan alt problemlere göre düzenlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin beş alt boyutta toplandığı görülmüştür (İlgi, Başarı, Motivasyon, Yetenek, Merak).

1. Alt Problem Üstün Yetenekli Öğrencilerin Hikâyelerle İşlenen Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik tutumlarının dağılımı nasıldır?

Tablo 2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Hikâyelerle İşlenen Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında İlgi, Başarı, Motivasyon, Yetenek, Merak alt boyutlarına yönelik maddeler için frekans, yüzde, standart sapma, madde ortalamaları ve maddenin faktör yükleri

Maddeler	fy		1	2	3	4	5	\bar{x}	Ss	U y	A B
10.Hikâyelerle sosyal bilgiler dersi işlemenin diğer derslerimizi kolaylaştıracağını düşünüyorum	,583	f	10	8	58	114	70	3,86	,97	K	İlgi
		%	3,8	3,1	22,3	43,8	26,9				
11.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleri sayesinde çok soru çözmek isterim.	,567	f	8	13	61	115	63	3,81	,96	K	
		%	3,1	5	23,5	44,2	24,2				
13.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde kendimi mutlu hissedirim.	,624	f	13	19	68	100	60	3,67	1,06	K	
		%	5	7,3	26,2	38,5	23,1				
15.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersine içtenlikle çalışırım.	,569	f	8	44	62	92	54	3,53	1,09	K	
		%	3,1	16,9	23,8	35,4	20,8				
16.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde sorular bana bulmaca gibi gelir.	,579	f	10	26	102	77	45	3,46	1,01	K	
		%	3,8	10	39,2	29,6	17,3				
27. Sosyal bilgiler dersini hikâyelerle işlemenin gerekli olduğunu düşünüyorum.	,614	f	13	18	58	110	61	3,72	1,05	K	
		%	5	6,9	22,3	42,3	23,5				
33. Sosyal bilgiler dersinin hikâyelerle işlenmesi ilgi düzeyimi artırır.	,535	f	6	19	66	103	66	3,78	,98	K	
		%	2,3	7,3	25,4	39,6	25,4				
2.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde daha başarılıyım.	,528	f	5	15	88	90	62	3,72	,95	K	
		%	1,9	5,8	33,8	34,6	23,8				
3. Sosyal bilgiler derslerinin hikâyelerle işlenmesi konuları daha iyi anlamama katkı sağlar	,677	f	5	22	49	93	91	3,93	1,02	K	Başarı
		%	1,9	8,5	18,8	35,8	35				

Maddeler	fy		1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss	U y	A B
6.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleri sayesinde olaylara daha geniş açıdan bakabiliyim.	,560	f	12	31	89	88	40	3,43	1,03	K	Motivasyon
		%	4,6	11,9	34,2	33,8	15,4				
14.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde öğrendiklerimi diğer derslere aktarmada başarılı olurum.	,594	f	13	27	73	81	66	3,61	1,12	K	
		%	5	10,4	28,1	31,2	25,4				
22.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinden sonra ileriye yönelik başarımlarımın arttığını gördüm.	,388	f	32	23	45	113	47	3,46	1,23	K	
		%	12,2	8,8	17,2	43,1	17,9				
18.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleri yeteneklerimin gelişmesinde etkilidir.	,616	f	8	28	93	87	44	3,50	,99	K	
		%	3,1	10,8	35,8	33,5	16,9				
20. Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerindeki etkinliklere zevkle katılıyorum.	,592	f	5	16	81	84	74	3,79	,98	K	
		%	1,9	6,2	31,2	32,3	28,5				
40.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerini heyecanla beklerim.	,636	f	7	34	77	90	52	3,56	1,03	K	
		%	2,7	13,1	29,6	34,6	20,0				
7.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerimde yeteneklerimin güçlendiğini gördüm.	,606	f	98	88	44	14	16	2,08	1,14	K T	
		%	37,7	33,8	16,9	5,4	6,2				
24.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde yeteneklerimin farkına vardım.	,568	f	20	39	104	55	42	3,23	1,12	B K	
		%	7,7	15,0	40,0	21,2	16,2				
34.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleriyle kendimi ifade etme anlayışım gelişti.	,662	f	48	72	71	51	18	2,68	1,18	K T	
		%	18,5	27,7	27,3	19,6	6,9				
36. Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleriyle daha fazla sorumluluk almaya başladım.	,659	f	52	51	80	61	16	2,76	1,19	B K	
		%	20,0	19,6	30,8	23,5	6,2				
26. Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde sıkılırım.	,709	f	20	39	104	55	42	3,07	1,34	B K	
		%	7,7	15,0	40,0	21,2	16,2				
35.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersi görmeyi sevmiyorum.	,617	f	26	73	54	77	30	3,04	1,20	B K	
		%	10,0	28,1	20,8	29,6	11,5				
39.Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinden nefret ederim.	,695	f	52	49	42	63	54	3,06	1,19	B K	
		%	20,0	18,8	16,2	24,2	20,8				

1:Hiç Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Biraz Katılıyorum, 4:Katılıyorum, 5:Tamamen Katılıyorum
AB:Alt boyut

Tablo 2 incelendiğinde, birinci alt boyutta (ilgi) üstün yetenekli öğrenciler, hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında “İlgi” ile ilgili maddelerin cevaplarının 2,60’ın üzerinde bir aritmetik ortalama sahip olduğu, öğrenci görüşlerinin “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Biraz katılıyorum” gibi cevaplar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin bütün maddelere katıldıkları görülmektedir ($3,41 \leq \bar{x} \leq 4,20$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin %44,2’si “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleri sayesinde çok soru çözmek isterim” (madde 11) sorusuna katıldıkları; %26,2’si “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde kendimi mutlu hissederim” (madde 13) sorusuna biraz katıldıkları görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde 10. madde incelendiğinde $\bar{x}=3,86$ ortalama ile en yüksek aritmetik ortalama sahiptir. Buradan hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin derse olan ilgisinin olumlu yönde geliştiğinin ve öğrencilerin hazır bulunuşluğunu olumlu şekilde etkilediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 2 incelendiğinde, ikinci alt boyutta (başarı) üstün yetenekli öğrenciler, hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında “Başarı” ile ilgili maddelerin cevaplarının 2,60’ın üzerinde bir aritmetik ortalama sahip olduğu, öğrenci görüşlerinin “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Biraz katılıyorum” gibi cevaplar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin bütün maddelere katıldıkları görülmektedir ($3,41 \leq \bar{x} \leq 4,20$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin %11,9’u “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleri sayesinde olaylara daha geniş açıdan bakabilirim.” (madde 6) katılmadıkları; %33,8’i “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde daha başarılıyım.” (madde 2) sorusuna biraz katıldıkları; %43,1 “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinden sonra ileriye yönelik başarımın arttığını gördüm” (madde 22) sorusuna katıldıkları görülmektedir. Buradan başarı boyutunda yer alan ifadelere, öğrencilerin genel olarak katıldıklarını ifade etmeleri, hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 2 incelendiğinde, üçüncü alt boyutta (motivasyon) üstün yetenekli öğrenciler, hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında “Motivasyon” ile ilgili maddelerin cevaplarının 2,60’ın üzerinde bir aritmetik ortalama sahip olduğu, öğrenci görüşlerinin “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Biraz katılıyorum” gibi cevaplar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca tabloda öğrencilerin bütün maddelere katıldıkları görülmektedir ($3,41 \leq \bar{x} \leq 4,20$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin %10,8’i “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleri yeteneklerimin gelişmesinde etkilidir” (madde 18) sorusuna katılmadıkları; %31,2’si “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerindeki

etkinliklere zevkle katılıyorum” (madde 20) sorusuna biraz katıldıkları; “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerini heyecanla beklerim” (madde 40) sorusuna katıldıkları görülmektedir. Buradan, hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin motivasyonunu ve öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesinde olumlu yönde etkilediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 2 incelendiğinde, dördüncü alt boyutta (yetenek) üstün yetenekli öğrenciler, hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında “Yetenek” ile ilgili maddelerin cevaplarının 7. madde hariç 2,60’ın üzerinde bir aritmetik ortalama sahip olduğu, öğrenci görüşlerinin “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Biraz katılıyorum” gibi cevaplar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin 7. maddeye katılmadıkları ($2,61 \leq \bar{x} \leq 3,40$); kalan diğer maddelere ise biraz katıldıkları görülmektedir ($2,61 \leq \bar{x} \leq 3,40$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin %37,7’si “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde yeteneklerimin güçlendiğini gördüm” (madde 7) sorusuna hiç katılmadıkları; %27,7’si “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersleriyle kendimi ifade etme anlayışım gelişti” (madde 34) sorusuna katılmadıkları; %40’ı “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde yeteneklerimin farkına vardım” (madde 24) sorusuna biraz katıldıkları; %23,5’i “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerini heyecanla beklerim” (madde 36) sorusuna katıldıkları görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, beşinci alt boyutta (merak) üstün yetenekli öğrenciler, hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında “Merak” ile ilgili maddelerin cevaplarının 2,60’ın üzerinde bir aritmetik ortalama sahip olduğu, öğrenci görüşlerinin “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Biraz katılıyorum” gibi cevaplar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin tüm maddelere biraz katıldıkları görülmektedir ($2,61 \leq \bar{x} \leq 3,40$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin %28,1’i “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler dersi görmeyi sevmiyorum” (madde 35) sorusuna katılmadıkları; %40’ı “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde sıkılıyorum” (madde 26) sorusuna biraz katıldıkları; %24,2’si “Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinden nefret ederim” (madde 39) sorusuna katıldıkları görülmektedir.

2. Alt Problem Üstün Yetenekli Öğrencilerin Hikâyelerle İşlenen Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesinde İlgi, Başarı, Motivasyon, Yetenek, Merak faktörleri boyutunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 3. Faktör 1'e (İlgi) Yönelik Cinsiyet Açısından Yapılan t testi Sonuçları

I.Faktör (İlgi)	N	df	\bar{x}	sd	t	p
Kız	119	258	25,983	5,504	,325	,74*
Erkek	141		25,773	4,921		

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri esas alınarak hazırlanan hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutum ölçeğinde ilgi faktörü boyutunda öğrencilerin cinsiyetleri açısından oluşan fark anlamlı değildir (*p>.005). Buradan cinsiyet'in ilgi faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Faktör 2'e (Başarı) Yönelik Cinsiyet Açısından Yapılan t testi Sonuçları

II.Faktör (Başarı)	N	df	\bar{x}	sd	t	p
Kız	119	258	18,537	3,759	,003	,99*
Erkek	141		18,539	3,485		

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri esas alınarak hazırlanan hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutum ölçeğinde başarı faktörü boyutunda öğrencilerin cinsiyetleri açısından oluşan fark anlamlı değildir (*p>.005). Buradan cinsiyet'in başarı faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 5. Faktör 3'e (Motivasyon) Yönelik Cinsiyet Açısından Yapılan t testi Sonuçları

III.Faktör (Motivasyon)	N	df	\bar{x}	sd	t	p
Kız	119	258	10,882	2,460	,152	,87*
Erkek	141		10,836	2,344		

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri esas alınarak hazırlanan hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutum ölçeğinde motivasyon faktörü boyutunda öğrencilerin cinsiyetleri açısından oluşan fark anlamlı değildir (*p>.005). Buradan cinsiyet'in motivasyon faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 6. Faktör 4'e (Yetenek) Yönelik Cinsiyet Açısından Yapılan t testi Sonuçları

IV.Faktör (Yetenek)	N	df	\bar{x}	sd	t	p
Kız	119	258	10,663	3,276	,466	,64*
Erkek	141		10,851	3,182		

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri esas alınarak hazırlanan hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutum ölçeğinde yetenek faktörü boyutunda öğrencilerin cinsiyetleri açısından oluşan fark anlamlı değildir (* $p > .005$). Buradan cinsiyet'in yetenek faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Faktör 4'e (Merak) Yönelik Cinsiyet Açısından Yapılan t testi Sonuçları

V.Faktör (Merak)	N	df	\bar{x}	sd	t	p
Kız	119	258	9,151	3,363	,169	,86*
Erkek	141		9,219	3,184		

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri esas alınarak hazırlanan hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutum ölçeğinde merak faktörü boyutunda öğrencilerin cinsiyetleri açısından oluşan fark anlamlı değildir (* $p > .005$). Buradan cinsiyet'in merak faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

3. Alt Problem Üstün Yetenekli Öğrencilerin Hikâyelerle İşlenen Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesinde İlgi, Başarı, Motivasyon, Yetenek, Merak faktörleri boyutunda öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 8. Faktör 1'e (İlgi) Yönelik Öğrencilerin Yaşları Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

I.Faktör (İlgi)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	51,168	3	17,056	,631	,596*
Gruplar içi	6918,386	256	27,025		
Toplam	6969,554	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında ilgi faktörü boyutunda öğrencilerin yaşları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 51,168, gruplar içi ortalama 6918,386 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri ,63 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,59 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir (* $p > 0.05$). Buradan yaşın ilgi faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Faktör 2'e (Başarı) Yönelik Öğrencilerin Yaşları Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

II.Faktör (Başarı)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	48,775	3	16,258	1,25	,291*
Gruplar içi	3319,840	256	12,968		
Toplam	3368,615	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında başarı faktörü boyutunda öğrencilerin yaşları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 48,775, gruplar içi ortalama 3319,840 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri 1,25 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,29 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir (* $p>0.05$). Buradan yaşın başarı faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 10. Faktör 3'e (Motivasyon) Yönelik Öğrencilerin Yaşları Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

III.Faktör (Motivasyon)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	13,278	3	4,426	,771	,511*
Gruplar içi	1470,457	256	5,744		
Toplam	1483,735	259			

Tablo 10'a göre, üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında motivasyon faktörü boyutunda öğrencilerin yaşları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 13,278, gruplar içi ortalama 1470,457 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri ,77 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,51 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir (* $p>0.05$). Buradan yaşın motivasyon faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 11. Faktör 4'e (Yetenek) Yönelik Öğrencilerin Yaşları Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

IV.Faktör (Yetenek)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	17,062	3	5,687	,545	,652*
Gruplar içi	2669,626	256	10,428		
Toplam	2686,688	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında yetenek faktörü boyutunda öğrencilerin yaşları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 17,062, gruplar içi ortalama 2669,626 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri ,54 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,65 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir (* $p>0.05$). Buradan yaşın yetenek faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 12. Faktör 5'e (Merak) Yönelik Öğrencilerin Yaşları Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

V.Faktör (Merak)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	48,595	3	16,198	1,532	,207*
Gruplar içi	2707,170	256	10,575		
Toplam	2755,765	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında merak faktörü boyutunda öğrencilerin yaşları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 48,595, gruplar içi ortalama 2707,170 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri 1,53 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,20 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir (* $p>0.05$).Buradan yaşın merak faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

4. Alt Problem Üstün Yetenekli Öğrencilerin Hikâyelerle İşlenen Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesinde İlgi, Başarı, Motivasyon, Yetenek, Merak faktörleri boyutunda öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 13. Faktör 1'e (İlgi) Yönelik Öğrencilerin Sınıfları Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

I.Faktör (İlgi)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	52,530	3	17,510	,648	,585*
Gruplar içi	6917,024	256	27,020		
Toplam	6969,554	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında ilgi faktörü boyutunda öğrencilerin sınıfları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar

arası ortalama 52,530, gruplar içi ortalama 6917,024 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri ,64 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,58 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir (*p>0.05). Buradan sınıfın ilgi faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 14. Faktör 2'e (Başarı) Yönelik Öğrencilerin Sınıfları Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

II.Faktör (Başarı)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	24,861	3	8,287	,634	,593*
Gruplar içi	3343,755	256	13,062		
Toplam	3368,615	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında başarı faktörü boyutunda öğrencilerin sınıfları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 24,861, gruplar içi ortalama 3343,755 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri ,63 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,59 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir (*p>0.05). Buradan sınıfın başarı faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 15. Faktör 3'e (Motivasyon) Yönelik Öğrencilerin Sınıfları Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

III.Faktör (Motivasyon)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	14,759	3	4,920	,857	,464*
Gruplar içi	1468,976	256	5,738		
Toplam	1483,735	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında motivasyon faktörü boyutunda öğrencilerin sınıfları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 14,759, gruplar içi ortalama 1468,976 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri ,85 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,46 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki bu fark anlamlı değildir (*p>0.05). Buradan sınıfın motivasyon faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 16. Faktör 4'e (Yetenek) Yönelik Öğrencilerin Sınıfları Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

IV.Faktör (Yetenek)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	36,118	3	12,039	1,163	,324*
Gruplar içi	2650,570	256	10,354		
Toplam	2686,688	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında yetenek faktörü boyutunda öğrencilerin sınıfları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 36,118, gruplar içi ortalama 2650,570 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri 1,16 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,32 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki oluşan bu fark anlamlı değildir (* $p>0.05$). Buradan sınıfın yetenek faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 17. Faktör 5'e (Merak) Yönelik Öğrencilerin Sınıfları Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

V.Faktör (Merak)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	35,474	3	11,825	1,113	,344*
Gruplar içi	2720,292	256	10,626		
Toplam	2755,765	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında merak faktörü boyutunda öğrencilerin sınıfları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 35,474, gruplar içi ortalama 2720,292 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri 1,11 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,34 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki oluşan bu fark anlamlı değildir (* $p>0.05$). Buradan sınıfın merak faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

5. Alt Problem Üstün Yetenekli Öğrencilerin Hikâyelerle İşlenen Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesinde İlgî, Başarı, Motivasyon, Yetenek, Merak faktörleri boyutunda öğrenci ailelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 18. Faktör 1'e (İlgî) Yönelik Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim Durumu Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

I.Faktör (İlgî)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	21,200	3	7,067	,260	,854*
Gruplar içi	6948,353	256	27,142		
Toplam	6969,554	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında ilgi faktörü boyutunda öğrencilerin ailelerinin eğitim durumları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 21,200, gruplar içi ortalama 6948,353 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri ,26 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,85 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki oluşan bu fark anlamlı değildir (* $p>0.05$). Buradan öğrencilerin ailelerinin eğitim durumunun ilgi faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 19. Faktör 2'e (Başarı) Yönelik Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim Durumu Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

II.Faktör (Başarı)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	7,802	3	2,601	,198	,898*
Gruplar içi	3360,813	256	13,128		
Toplam	3368,615	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında başarı faktörü boyutunda öğrencilerin ailelerinin eğitim durumları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 7,802, gruplar içi ortalama 3360,813 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri ,19 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,89 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki oluşan bu fark anlamlı değildir (* $p>0.05$). Buradan öğrencilerin ailelerinin eğitim durumunun başarı faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 20. Faktör 3'e (Motivasyon) Yönelik Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim Durumu Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

III.Faktör (Motivasyon)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	3,813	3	1,271	,220	,883*
Gruplar içi	1479,921	256	5,781		
Toplam	1483,735	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında motivasyon faktörü boyutunda öğrencilerin ailelerinin eğitim durumları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 3,813, gruplar içi ortalama 1479,921 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri ,72 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,88 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki oluşan bu fark anlamlı değildir (* $p>0.05$). Buradan öğrencilerin ailelerinin eğitim durumunun motivasyon faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 21. Faktör 4'e (Yetenek) Yönelik Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim Durumu Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

IV.Faktör (Yetenek)	Kareler toplamı	s.d.	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	20,379	3	6,793	,652	,582*
Gruplar içi	2666,309	256	10,415		
Toplam	2686,688	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında yetenek faktörü boyutunda öğrencilerin ailelerinin eğitim durumları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 20,379, gruplar içi ortalama 2666,309 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri ,65 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise ,58 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki oluşan bu fark anlamlı değildir (* $p>0.05$). Buradan öğrencilerin ailelerinin eğitim durumunun yetenek faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 22. Faktör 5'e (Merak) Yönelik Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim Durumu Açısından Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

V.Faktör (Merak)	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Gruplar arası	51,808	3	17,269	1,635	,182
Gruplar içi	2703,957	256	10,562		
Toplam	2755,765	259			

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında merak faktörü boyutunda öğrencilerin ailelerinin eğitim durumları açısından tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arası ortalama 51,808, gruplar içi ortalama 2703,957 olduğu görülmektedir. Test sonucunda f değeri 1,63 olarak hesaplanmış ve gruplar arası fark ise; ,18 olarak bulunmuştur. Buna göre gruplar arasındaki oluşan bu fark anlamlı değildir (*p>0.05). Buradan öğrencilerin ailelerinin eğitim durumunun merak faktörü boyutunda öğrenci görüşlerinde farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarını değerlendirmek başlıklı bu araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara bakıldığında:

Üstün yetenekli öğrencilerin, hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarında ilgi, başarı, motivasyon ile ilgili maddelere katıldıkları görülürken ($3,41 \leq \bar{x} \leq 4,20$); yetenek ve merakla ilgili maddelere biraz katıldıkları görülmüştür ($2,61 \leq \bar{x} \leq 3,40$). Yaptığımız çalışmada, cinsiyetin ilgi, başarı, motivasyon, yetenek, merak faktörleri boyutunda anlamlı bir farklılık yaratacak bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (*p>.005). Uzun (2006), tarafından yapılan çalışmada, üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Çalışmada, erkek öğrencilerin tutum puanların kız öğrencilerden biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine Atik (2007), tarafından yapılan çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin matematik öğrenme yöntemlerine yönelik olumlu tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Keskin (2006), tarafından yapılan çalışmada üstün ve özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar ve bilgisayar dersine yönelik tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Örneklemdeki öğrencilerin % 49'u kız, % 51'i erkek olduğuna, öğrencilerin bilgisayara ve bilgisayar dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($t(238)=1,99; p>0,05$). T-testi

sonuçlarına bakıldığında örneklemdaki öğrencilerin bilgisayar ve bilgisayar dersine yönelik tutumları, özgüven, önyargı, isteklilik ve önem verme boyutları için cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemekle birlikte bilgisayara kullanmaya yönelik özgüvende erkeklerin tutum puanları kızlara oranla daha yüksek olduğu sonucu görülmüştür. İlgi boyutunda ise, cinsiyetin anlamlı bir fark ortaya çıkardığı görülmekle beraber, erkek öğrencilerin bilgisayara karşı daha ilgili oldukları yorumu yapılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumlarını değerlendirdiğimiz bu çalışmada yaşınlı ilgi, başarı, motivasyon, yetenek, merak faktörleri boyutunda anlamlı bir farklılık yaratacak bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (* $p > .005$). Dağlıoğlu (2002), tarafından yapılan çalışmada, öğretmen için çocuk değerlendirme formu Zihinsel puanı ile aile için çocuk değerlendirme formu matematik puanı düzenlenmiştir. Yapılan çalışmada 5-8 yaş düzeylerinin her birinde matematik aktivitesi olmaya aday olan çocukların puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Öğretmen için çocuk değerlendirme formu zihinsel puanı ile 6 yaş düzeyi matematik aktivitelerini almaya aday olan çocukların puanları arasındaki farkın anlamsız olduğu görülmüştür (* $p > .05$). Uzun (2006), tarafından yapılan çalışmada üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Uygulanan tutum ölçeğinin alt ölçeklerine göre; duyuşsal alt ölçekte 10 yaş-13 yaş, bilişsel alt ölçekte 10 yaş-13 yaş ve 11 yaş-13 yaş, davranışsal alt ölçekte 10 yaş-13 yaş ve genel tutum puanları ile 10 yaş-13 yaş arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Atık (2007), tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin matematik öğrenme yöntemlerine yönelik olumlu tutumlarına ilişkin ortaya çıkan sonuçlarda; genel zihinsel yetenek ve müzik dallarındaki öğrencilerin yaşlarına göre tutumlarında önemli bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada, sınıfın ve ailelerin eğitim durumunun ilgi, başarı, motivasyon, yetenek, merak faktörleri boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturacak değişkenler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (* $p > .005$). Şimşek (2006), tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin, tarihsel hikâyeye yönelik olumlu tutum ve ilgiye sahip oldukları görülmüştür. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıflara göre, 7. sınıf öğrencilerinin ise 8. sınıf öğrencilerine göre tarihsel hikâyeye yönelik daha olumlu tutum ve ilgiye sahip olduklarını, tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin derslerinde tarihsel hikâyelerin yer almasını daha çok istediklerini belirtmek mümkündür. İlköğretim sosyal bilgiler dersinde tarihsel hikâyeye yönelik öğrencilerin görüşlerinin olumlu olduğu, okudukları sınıf değişkeni yanında, üniversite ya da lisede okuyan kardeşlerinin varlığı, kitap okuma, tarihsel film izleme ve tarihsel hikâye okuma durumlarının da verdikleri cevaplar açısından etkili olduğu

görülmüştür. Ancak, öğrencilerin, bu görüşlerinde cinsiyet ve ailesinin sosyo-ekonomik durumu değişkenlerinin etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aşçı'nın (2003), ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının 8. sınıf öğrencilerinden daha olumlu olduğu saptanmıştır. İlgili literatür tarandığında genel olarak ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ancak sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin tutumlarında bir düşme olduğunu gösteren birçok araştırma olduğu görülmektedir (Moroz,1997;Corbin,1997). Ataman (2008), tarafından yapılan çalışmada, örnekleme oluşturan ebeveynlerin aile ortamı ölçeği denetim alt boyutu puanlarının Bilsem'e devam eden çocuğun yaşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 2,474; p > ,05$). Keskin (2006), tarafından yapılan çalışmada Bilsem'deki öğrencilerin bilgisayar ve bilgisayar dersine yönelik tutumları arasında yaşa ve devam ettikleri sınıflara göre anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yanıt aranmış Örnekleme'deki öğrencilerin %10'u 9, %13'ü 10, %30'u 11, %25'i 12, %10'u 13, %4'ü 14, %1'i 15 ve %0,4'ü 17 yaşında olduğuna, öğrencilerin bilgisayara ve bilgisayar dersine yönelik tutumlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür ($f(8-219) = 1,77, p > ,05$). Yaşın bilgisayara yönelik tutumlarına etkisinin One-Way ANOVA testi sonucunda da aynı şekilde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Çalışmada örnekleme'deki öğrencilerin %1'i 2., %9'u 3., %15'i 4., %31'i 5., %25'i 6., %11'i 7, %3'ü 8., %1'i 9. ve %1'i 10. sınıfa devam etmekte olduğuna, öğrencilerin bilgisayara ve bilgisayar dersine yönelik tutumları devam ettikleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($f(8-222) = 1,887, p > ,05$). Atik (2007) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin matematik öğrenme yöntemlerine yönelik olumlu tutumlarına ilişkin ortaya çıkan sonuçlarda; genel zihinsel yetenek ve müzik dallarındaki öğrencilerin sınıflarına göre tutumlarında önemli bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzun (2006) tarafından yapılan çalışmada üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Güngörmüş'ün (1992), araştırmasında babası ile daha fazla etkileşimde bulunan çocukların, etkileşimi az olanlara göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretim programlarımızdaki yeni yapılanma, öğrenci merkezli, öğrenmeyi öğrenme fikrine dayanan, hayatla doğrudan ilintili, öğrenciyi bilgiyi hazır olarak alan değil üreten konumuna getirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ile öğrencinin yakın ve uzak

çevresindeki sorunlara duyarlı, insan haklarına ve demokratik değerlere bağlı, sorgulayan, araştıran, problem çözen birey olarak yetişmesi hedeflenmiştir. Buna paralel olarak toplumda var olan ilişkilerin sıradan ya da olağanüstü şekilde anlatılması olarak tanımlanan halk hikâyeleri de sosyal bilgiler öğretimde kullanılabilmesi hedeflenmiştir.

Yapılan çalışmada ise, üstün yetenekli öğrencilerin hikayelerle işlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik tutumları çeşitli değişkenlerle incelenmiştir. Hikâyelerle işlenen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin derse olan ilgisini, motivasyonunu, merakını ve başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılrken; yetenek boyutunda ise diğer faktörlere nazaran daha az etkilediği sonucuna varılmıştır. Diğer yapılan çalışmalarda da çeşitli değişkenler hesaplanmış, değişkenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada da diğer çalışmalara benzer değişkenler incelenmiş ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çalışmadan elde edilen verilere göre, hikayelerle işlenen sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunun arttığı belirlenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda hikayelerle işlenen derslere ilişkin derinlemesine incelemeler yapılarak nitel sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca bu yönde farklı sınıf düzeyinde deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AKKANAT, Hulusi.(1999), Üstün veya Özel Yetenekliler, *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi. Sayı:103.s.*
- ATAMAN, B.Ayşegül. (2008), *Üstün Yetenekli Çocuklarda Aile Ortamının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: İstanbul Bilsem Örneği.* Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- AŞÇI, S. (2003). *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- ATIK, Y.Ş. (2007). *İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- BARTH, J. L. ve Demirtaş, A. (1997), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Kaynak Üniteler. Ankara: YÖK Yayını.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2010), *Veri Analizi El Kitabı*, 12. Baskı,Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- CORBİN, S.S. (1997), Comparison with Other Academic Subjects and Selected Influences on High Schools Students Attitudes toward Social Studies. Manhattan. *Journal of Social Studies Research.*
- ÇAĞLAR, Doğan. (2004), *Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

DAĞLIOĞLU, H. Elif.(2002), *Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklar Arasından Matematik Alanında Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

DEMİR, B. Selçuk ve AKENGİN, Hamza. (2011), *Hikâyelerle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

FİFIELD, Carol. (1996). Never too old for Studies: Tales of a High School Information Specialist. *Story telling World*, 9, 18-19.

GÖKDERE, Murat. ve ÇEPNİ, Salih. (2003), Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin, Eğitimine Yönelik Bir Model Önerisi, *The Turkish Online Journal of Educational Teknology*. Vol: 2, Issu:3.pp.147-156.

GÜNGÖRMÜŞ, O. (1992), *Babanın Çocuğunun Zekası Akademik Başarısı Ve Benlik Kavramı Üzerine Etkisinin Araştırılması*. İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

KESKİN, Selda. (2006), *Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Bilgisayara ve Bilgisayar Dersine Yönelik Tutumları*, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

McGOWAN, Tom ve GUZZETTİ, Barbara.(2003). Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Çeviren: Ahmet Doğanay, Cilt: 11, Sayı: 11, s.35-44.

MORGAN, S. Andre. (2006), *Alternative Methodologies for Teaching Mathematics to Elementary Students: a Pilot Study Using Children's Literature*. Doktora Tezi, American Üniversitesi.

MOROZ, W. and BACER, R. (1997), Students Attitude Toward Social Studies and Other School Subjects. *Curriculum Perspectives*, 17(3). 34-37.

SAVAGE, K. Marsha ve SAVAGE, V. Tom. (1993), Children's Literature in Middle Scholl Studies. (Çocuk Edebiyatı ve Sosyal Çalışmalar). *The Social Studies*.84(1). 32-36.

SİSK, D. (1987), Creative Teaching Of The Gifted. *Mc Graw Hill Book Company*:New York, Çev. Nuray Tarhan. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Kütüphanesi.

SPAGNOLI, Cathy. (1995), "Storytelling: A Bridge to Korea"*The Social Studies*. Washington: Sep. Vol.86, Iss.5; pp.221-226.

ŞİMŞEK, Ahmet. (2006), İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikâyeye Yönelik Öğrenci Görüşleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:26, Sayı:1, ss.187-202.

TEKİN, Halil. (1993), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 7.Baskı, Ankara: Yargı Yayınları.

UZUN, A. (2006), *Üstün veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

WİNEBRENNER, Susan. (2001), *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis, MN: FreeSpirit Publishing.

http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocuk_gelisim/moduller/ustunzekaveozelyetenekliler.pdf.

(erişim tarihi: 10.12.2012).

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI YAZMA ÜRÜNLERİNİ DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Elementary Teachers' Views on Evaluating Works of Creative Writing

*Nevin AKKAYA**
*Fatma SUSAR KIRMIZI***

ÖZET

Yaratıcı yazma, yazma çalışmalarını sıkıcılık ve tekdüzelikten kurtaran, öğrenciler açısından ilgi çekici bir süreçtir. Bu süreçte çocuk duygu ve düşüncelerini serbest bir şekilde, hiçbir baskı unsuru olmadan ve yargılanmadan kağıda döker. Bu çalışmaların öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ise ayrı bir önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirmeye yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırmada başvurulan durum çalışması ve buna bağlı olarak bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kritik durum örneklemesine başvurulmuştur. İzmir merkez ilçede gerçekleştirilen çalışmanın verileri orta sosyo-ekonomik düzeydeki 18 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma grubu 69 öğretmenden (bayan=42; erkek=27) oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde görüşme tekniğinden yararlanılmış olup, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi uygulanmıştır. Bilgisayar ortamındaki bilgiler her iki araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenerek çalışmanın kodları çıkarılmıştır. Araştırmacıların belirlediği kodlar üzerinden görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Görüş birliği yüzdesi, birinci soru için(Yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirme ölçütleri hakkında neler biliyorsunuz?) 0,82; ikinci soru için(Yaratıcı yazma sürecinde neler yapıyorsunuz?) 0,69 olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirme noktasında, gerekli bilgiye sahip olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunlu

¹Bu araştırma 12-14 Eylül 2012 tarihlerinde Marmara Üniversitesinde düzenlenen “21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, nevin_akkaya@yahoo.com

** Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı fsusar@pau.edu.tr

da yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde bilinen yazma çalışmalarının ölçütlerine başvurmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı yazma süreci, değerlendirme, öğretmen, Türkçe eğitimi, nitel araştırma.

ABSTRACT

Creative writing is an engaging process for students, taking boredom and simplicity out of writing practices. In this process, students express their feelings and opinions freely, without any pressure or being judged. However, evaluation of these pieces of works by the teachers is another important part of creative writing. The aim of this study is to identify elementary 4th and 5th grade teachers' views on evaluating creative writing works produced by students. Case study that is used in qualitative research, and consequently single holistic case study was employed. In identifying the sample of the study, critical case sampling was used. The data were gathered from teachers working at 18 elementary schools having middle socio-economic level in Izmir city center. The participants were 69 teachers (female=42; male=27). A semi-structured interview form developed by the researchers was used in the data gathering process. Then, the data were transcribed and content analysis was conducted. After a detailed analysis by both researchers, the codes of the data were identified. The reliability of the codes identified was calculated using an agreement percentage. This percentage was 0.82 for the first question, and 0.69 for the second question. According to the findings of the study, most of the teachers do not have necessary knowledge when it comes to evaluating works of creative writing. As a result, they mostly use the usual writing criteria in evaluating creative writing.

Key Words: Creative writing process, evaluation, teacher, Turkish language teaching, qualitative study.

GİRİŞ

Bireylerin yaratıcı yazma yeteneklerini değerlendirme, genellikle kişinin yazdıklarını kapsamlı olarak değerlendirmektir. Yaratıcı yazmayı değerlendirme, aynı zamanda yazarın nasıl yazdığını ortaya koymak için yazdığı ürünü bütün yönleriyle incelemektir (Öztürk, 2007: 47). Çoğu öğretmen yaratıcı yazma ürünlerine “not vermeyi imkânsız” olarak görür ve değerlendirmenin tüm hallerinin öznel ve sıklıkla adaletsiz olduğunu düşünür (Ataman, 2008: 4) Yaratıcı yazma, kişisel bir ifade olduğu için standart bir biçimi izlemez (Beach, 2012; Horn, Hong, & Chanlin, 2005; Brookes ve Marshall, 2004). Eğer yaratıcı yazma, yazarın kendi kendine

düşündüğü zamanki yazıları olarak tanımlanıyorsa değerlendirme, çocuğun bunu yapma yeteneğine dayandırılmalıdır.

Değerlendirmede kıyaslamaların ve şeklin ön planda olduğu bir okul sistemine yaratıcı yazma süreci farklı bir anlayış getirmiştir. Bu süreçte; yazılı ürüne önceki yapılan çalışmalarını hiç düşünmeden not vermek, yazıları birbiriyle kıyaslamak ve fikirlerini yazıda iyi bir şekilde veremedikleri için öğrencileri suçlamak yer almaz (Cristopher, 1996; Myers, 1993). Yaratıcı yazma diğer taraftan düşüncelerin özgürce dile getirilmesi, akla gelen her şeyin sınırsız bir şekilde yazılması da değildir. Dili iyi kullanma, yazılanların açık seçik ve anlaşılır olması, kullanılan imgelerin, öğretilmelerin özgünlüğü, yazının bütünlüğü içindeki yerleşimi ve işlevi gibi ölçütler yazılan metinde bir takım kuralların olmasını da gerektirmektedir (İpşiroğlu, 2012). Yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilerin değerlendirilmesi kendini değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirilmesi şeklinde olabilir. Öğretmen, yazarın teknik yeteneklerine dayandırılan yaratıcılık hakkındaki yargılarda bulunmaktan kaçınılmalıdır. Yazmadaki yaratıcılığı değerlendirmede, somut ölçüt bulmak çok zor olduğu için imla, noktalama ve diğer teknik unsurlar bu süreçte yanıltıcı olabilir. Yaratıcı yazma sürecinde öğretmenin metinleri yalnızca yazı, noktalama ve dil bilgisindeki belli kurallara ve öğrencilerin fikirlerini ifade ediş şekillerine göre değerlendirilmesi beklenemez. Yaratıcı yazıda önemli olan, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, özgün ve akıcı fikirler ışığı altında cesurca ve dürüstçe aktarabilmesidir. Herhangi bir değerlendirme biçiminin öznel olduğunu düşünen çoğu öğretmen, yaratıcı yazmayı değerlendirmenin imkânsız olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle de öğretmenler öğrencilerinin çalışmalarını adil bir biçimde değerlendirilmemesi durumunda gelişmenin ve süreçlerin doğru bir şekilde izleme yolunun olmadığını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra son yıllarda yazılı ürünlerin zamana yayılı olarak değerlendirilmesi, yazma becerisinin geliştirilmesinde süreç değerlendirmenin daha önemli olduğunu göstermektedir. Ancak bu durum geleneksel değerlendirme biçimleriyle ölçülmesi mümkün görülmemektedir.

Kirby ve Liner (1988) dil öğretiminde yazı yazmanın karmaşık ve üst düzey bir insan davranışı olduğundan bahseder ve bir yazının kalitesini ilginç ve teknik açıdan başarılı olmasına göre incelenebileceğini ileri sürer (Aktaran, Oral, 2003: 12). Yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirmesinde içerik, ürün temelli yazma çalışmalarında ise önemli olan dilbilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlerdir (Temizkan, 2010: 636). Ürün temelli değerlendirmede içerik geri planda kalmakta yazının şekilsel özellikleri ön plana çıkmaktadır. Yaratıcı yazma çalışmalarında yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde ürünün yanı sıra sürece de önem verilir. Süreç temelli değerlendirmede ise öğretmen artık öğrenciye yazma çalışmalarında rehberlik eden kişi konumuna geçmiştir. Bu çok yönlü değerlendirme, öğrenci başarısını tek yönlü değerlendirmeyen, süreç içinde pek çok ölçütte

değerlendirme olanağı sunan tümel bir değerlendirme anlayışıdır. Bu sürecin değerlendirilmesinde öğrencinin yazmaya karşı ilgisi, tutumu, yazma etkinlikleri sırasında gösterdiği çaba öğretmen için önemli ölçütlerdir. Süreçte öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurmalıdır.

Yaratıcı yazmada sıkça kullanılan grupla yazma etkinlikleri öğrencilerin, yazdıkları hakkında geri bildirim alması kadar, ürettiği metinleri başkalarıyla paylaşma gereksinimini de karşılar. Öğretmen öğrencilerin bu paylaşım sürecini, katılma durumlarını ve diğer grup üyelerinin eserlerindeki duygu ve düşünceleri saygıyla kabul etmelerini de değerlendirme ölçütü olarak kullanılabilir (Oral, 2003: 16). Öğretmen süreci değerlendirirken gözlemlerinden, öğrencilerle yaptığı görüşmelerden de yararlanabilir. Bu görüşmelerin yapılması öğretmen için öğrencilerinin yazma sürecinde yaşadığı olumlu-olumsuz duygu ve düşünceleri öğrenmesi açısından önemlidir. Öğretmen yazma sürecinde öğrencinin taslak çalışmaları, kavram haritaları, çağrışım yoluyla sözcük yazma gibi çalışmalarını izleyerek bunları gelişim dosyasına koyar. Bu dosyalarda öğrencilerin gelişimlerini izleme olanağı sunan çalışmalar bir arada bulunur. Öztürk (2007;48)'e göre bir çocuğun yaratıcılığı, her zaman yazdıklarının değerlendirilmesiyle sınırlı değildir. Buradaki amaç gelişmeyi değerlendirmek, bir sonraki sınıfı belirlemek olamaz. Önemli olan öğrencinin yazmaya karşı kendini geliştirme isteğine sahip olmasıdır.

Yaratıcı Yazmada Ölçme ve Değerlendirme

Değerlendirme konusunda en önemli noktalardan birisi değerlendirme ölçütleridir. Özellikle süreç yaklaşımına uygun olarak yaptırılan yaratıcı yazma çalışmalarında değerlendirme ölçütlerinin neler olduğu konusunda standart bir görüş bulunmamaktadır. Öztürk'e göre (2007: 49) dünyada yapılan araştırma ve uygulamalar yaratıcı yazı değerlendirmelerinde esere verilen önem kadar sürece de önem verilmesi gerektiği görüşü üzerinde birleşmektedir. Öğrencinin ne kadar çaba harcadığı, ne kadar hevesli olduğu, sabır ve kendini geliştirme isteğine sahip olup olmadığı önemli kriterlerdir. Bu durum her öğrencinin ayrı ayrı ele alınması gerektiğini gösterir. Her öğrencinin bireysel gelişim süreci farklılık gösterdiğine göre değerlendirme bu farklılıkları kapsamalıdır.

Yaratıcı yazıların değerlendirilmesinde öğretmenlerin kullanabilecekleri önemli araçlardan biri de (rubrics) puanlama yönergeleridir. Günümüzde öğretmen ve öğrenciler tarafından üç türlü puanlama yönergesi kullanılmaktadır (Maltepe, 2006: 54):

1. Temel Özelliklere Göre Hazırlanmış Puanlama Yönergeleri: Yazının amacına ve değerlendiriciye göre değişen puanlama yönergeleridir.

2. Bütüncül Puanlama Yönergeleri: Puanlayıcıların bir yazıda yaratılmak istenen genel etkiye ulaşması için tüm yazma özelliklerini uyumlu bir şekilde nasıl kullanıldığının dikkate alındığı puanlama türüdür.

3.Çözümleyici Puanlama Yönergeleri: Her bir yazma özelliğinin farklı yeterlilik düzeylerindeki göstergelerini belirten puanlama yönergeleridir.

Yaratıcı yazıları değerlendirme konusunda bu puanlama yönergelerinden öğretmenlerin en çok kullanabilecekleri bütüncül ve çözümleyici puanlama yönergeleridir. Böylece öğretmenler öğrenci yazılarındaki her yazma özelliğini ayrı ayrı puanlayarak ve yaratıcı yazmanın doğasına uygun olarak süreç ve ürün odaklı olarak bir yazıyı bütüncül bakış açısıyla değerlendirebilir.

Alanyazında öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirmek üzere bazı ölçekler geliştirilmiştir. Torrance (1986-1990) (akt: Rudowicz, Lok & Kitto, (2007), Bolton (1999), Öztürk(2007), Susar (2011), Maltepe (2007), Aktaş (2009),Tonyalı (2010), Beydemir (2010) yaratıcı yazma ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçeklerin hemen hepsinde yazının özgün niteliğe sahip olması, üslûbun akıcı, canlı olması temel ölçütlerdendir.

Öğretmenler yaratıcı yazma sürecine ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıkları gibi yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme noktasında da yeterli bilgiye sahip değillerdir. Bu araştırma öğretmenlerin değerlendirme çalışmalarına ilişkin görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu araştırmanın temel amacı 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirirken neler yaptıklarını belirleyebilmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemi şu şekilde belirlenmiştir: 1. Öğretmenlerin, yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme çalışmalarına ilişkin olarak görüş ve düşünceleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Çalışma sürecinde durum çalışması desenlerinden “bütüncül tek durum” benimsenmiş (Yıldırım & Şimşek, 2008: 209), öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmada nitel çalışmalarda başvuru amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan “Kritik Durum Örnekleme” benimsenmiştir. Söz konusu örneklemede “burada karşılaşılan durum diğer benzer durumlarda da olabilir” savı benimsenir ve araştırmacı durumu derinlemesine inceler (Yıldırım & Şimşek, 2008: 110). “Yaratıcı yazmaya ilişkin olarak orta sosyo-ekonomik okullarda karşılaşılan durumlar diğer okullarda da var olabilir” düşüncesinden hareketle İzmir’in farklı semtlerinde, orta sosyo-ekonomik düzeydeki 18 okul örnekleme olarak belirlenmiştir. 4. ve 5. sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmada, okulların benzer özellikler gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla Milli Eğitim Müdürlüğünden destekleyici bilgiler (semtin ekonomik özellikleri, velilerin gelir düzeyi vb.) alınmıştır. 42 bayan, 27 erkek (n=69) öğretmenle araştırma gerçekleştirilmiştir (Cemaloğlu, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2008; Kuş, 2009; Çepni, 2001).

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin yaratıcı yazma sürecine ilişkin olarak bilgi, deneyim ve görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle formun oluşturulmasında, yaratıcı yazma sürecine ilişkin olarak kolay anlaşılabilir açık uçlu sorular geliştirilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek için kişisel bilgiler formu oluşturulmuştur. Geliştirilen sorular uzman görüşü almak amacıyla, alanında deneyimli dört öğretim üyesi, üç Türkçe öğretmeni ve üç sınıf öğretmenine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı sorular çıkarılarak forma son şekli verilmiştir. Toplam yedi soru ve kişisel bilgiler formundan oluşan veri toplama aracı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında formda yer alan iki soru değerlendirmeye alınmıştır. Veriler, her iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve daha sonra soruların güvenilirliği “Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100” formülü ile hesaplanmıştır. Görüş birliği yüzdesi, birinci soru için 81,17; ikinci soru için 73,43 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmaya katılan öğretmenler, görüş ve düşüncelerini yarı yapılandırılmış görüşme formuna yazarak belirtmişlerdir. Elde edilen verilere nitel araştırma sürecine uygun olarak içerik analizi uygulanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008; Ekiz, 2009). Verilerin içerisinde var olan özel anlamlar çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu anlamlar isimlendirilerek kodlara ulaşılmış, belirlenen kodlar liste halinde bir araya getirilmiştir. Kodlara ilişkin çıkarsama ve yorumlar yapılarak arasında ilişki olduğu belirlenenler bir araya toplanmış, bunlara yeniden isimler verilmiştir. Böylece araştırmanın temaları (kategorileri) oluşturulmuştur. Tema ve kodlara ilişkin yorumları desteklemek amacıyla alıntılara ve alıntıların yapıldığı katılımcıların kişisel özelliklerine yönelik kısaltmalara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan kısaltmalar: Erkek öğretmenler (E), bayan öğretmenler (K), ...), 4. sınıf öğretmenleri (4. Sınıf ögt.), 5. sınıf öğretmenleri (5. sınıf ögt.), öğretmen sıra numarası (1,2,3...) şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin: (K, 5. Sınıf ögrt, 1); K:Bayan, 5. sınıf ögt.: 5. sınıf öğretmeni, 1: Birinci sıradaki öğretmen.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın alt problemi “Öğretmenlerin, yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme çalışmalarına ilişkin olarak görüş ve düşünceleri nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt problemin yanıtlanması amacıyla nitel veri setinin çözümlenmesi sürecinde belirlenen kodlarla konuya ilişkin olarak iki farklı tema ortaya çıkarılmıştır. “Öğretmenlerin değerlendirme çalışmalarını bilip bilmeme durumu” teması “değerlendirmeye ilişkin bilgi sahibi olmama” ve “değerlendirmeye ilişkin bilgi sahibi olduğunu söyleme” kodlarını; “öğretmenlerin değerlendirme sürecinde yaptığı çalışmalar” teması ise “sürece uygun olmayan değerlendirmeler yapma” ve “sürece uygun doğru değerlendirmeler yapma” kodlarını içermektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme çalışmalarını bilip bilmeme durumu teması kapsamında yer alan “değerlendirmeye ilişkin bilgi sahibi olmama” koduna yönelik olarak belirlenen alıntılar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. “Değerlendirmeye ilişkin bilgi sahibi olmama” koduna yönelik olarak öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin Görüşleri	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirme konusunda fikrim yok.	39	(E, 4. Sınıf öğrt, 2), (K, 5. Sınıf öğrt, 3), (E, 5. Sınıf öğrt, 7), (E, 4. Sınıf öğrt, 8), (E, 4. Sınıf öğrt, 9), (E, 4. Sınıf öğrt, 10), (E, 4. Sınıf öğt., 11), (E, 4. Sınıf öğt., 12), (K, 4. Sınıf öğt., 13), (K, 5. Sınıf öğt., 14), (K, 5. Sınıf öğt., 16), (K, 5. Sınıf öğt., 18), (K, 4. Sınıf öğt., 19), (K, 5. Sınıf öğt., 20), (E, 4. Sınıf öğt., 21), (E, 4. Sınıf öğt., 25), (K, 4. Sınıf öğt., 26), (E, 4. Sınıf öğt., 30), (K, 4. Sınıf öğt., 31), (E, 4. Sınıf öğt., 32), (E, 4. Sınıf öğt., 33), (E, 4. Sınıf öğt., 34), (K, 5. Sınıf öğt, 35), (K, 4. Sınıf öğt, 36), (K, 4. Sınıf öğt, 39), (K, 5. Sınıf öğt, 40), (K, 5. Sınıf öğt, 41), (K, 4. Sınıf öğt, 45), (K, 5. Sınıf öğt, 53), (K, 5. Sınıf öğt, 54), (K, 4. Sınıf öğt, 55), (K, 5. Sınıf öğt, 56), (K, 5. Sınıf öğt, 57), (K, 5. Sınıf öğt, 61), (K, 4. Sınıf öğt, 63),

Öğretmenlerin Görüşleri	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
		(E, 5. Sınıf ögt, 64), (E, 5. Sınıf ögt, 65), (K, 5. Sınıf ögt, 66), (K, 5. Sınıf ögt, 67)
Yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirme ölçütleri hakkında çok az bilgim var.	3	(K, 5. Sınıf ögrt, 1), (E, 4. Sınıf ögt., 15), (K, 5. Sınıf ögt, 50)
Sanırım sonunda bir test yapılıyordu.	1	(K, 5. Sınıf ögt., 22)
Yazım kuralları, noktalama işaretleri ölçüt olabilir tam olarak bilmiyorum.	1	(K, 4. Sınıf ögt, 52)
Kelime zenginliği, yazım-noktalama kurallarına uyum açısından değerlendirme olabilir. Fazla bilgim yok.	1	(K, 5. Sınıf ögt, 58)
Duruma göre değişmektedir.	1	(K, 4. Sınıf ögt, 59)

Tablo 1 incelendiğinde yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin olarak herhangi bir bilgisi olmadığını ifade eden öğretmenlerin sayısının 39 olduğu görülmektedir. Sayının oldukça yüksek olması dikkate değer bir durumdur. Öğretmenler, yaratıcı yazma çalışmalarını nasıl değerlendirecekleri noktasında herhangi bir bilgiye sahip değildir. Değerlendirme sürecine ilişkin olarak çok az bilgisi olduğunu söyleyen öğretmenlerin sayısı ise 3 olarak tespit edilmiştir. Burada dikkat çekici olan durum ise öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin neleri bildiğini açıklamamış olmasıdır. Bu üç öğretmen yalnızca çok az bildiklerini ifade etmekle yetinmiş, herhangi bir ek bilgi vermemişlerdir. Diğer dört öğretmenin yaptığı açıklamalar incelendiğinde; değerlendirme çalışmalarına ilişkin olarak oldukça belirsiz ya da konuyla ilgisiz ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Örneğin; “Sanırım sonunda bir test yapılıyordu (K, 5. Sınıf ögt., 22)” ve “Duruma göre değişmektedir (K, 4. Sınıf ögt, 59)” açıklamaları yaratıcı yazma süreci açısından bakıldığında herhangi bir anlam içermemektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme çalışmalarını bilip bilmeme durumu teması içerisinde yer alan “değerlendirmeye ilişkin bilgi sahibi olduğunu söyleme” koduna yönelik olarak belirlenen öğretmen görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. “Değerlendirmeye ilişkin bilgi sahibi olduğunu söyleme” koduna yönelik olarak öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin Görüşleri	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirme ölçütleri hakkında bilgim var.	6	(K, 5. Sınıf ögt., 27), (K, 5. Sınıf ögt, 51), (E, 4. Sınıf ögrt, 4), (E, 4. Sınıf ögrt, 6), (E, 4. Sınıf ögt., 28), (E, 5. Sınıf ögt, 46)
Ölçütlerine uygun çalışma yapıldığı zaman çok başarılı olduğuna inanıyorum. Öğrencilerin istekli ve arzulu olanları teşvik edilmelidir.	1	(E, 5. Sınıf ögt., 29)

Tablo 2 incelendiğinde “Yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirmeye ilişkin bilgim var” diyen öğretmenlerin sayısının 6 olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenler neyi bildiklerini ifade etmemişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirme çalışmalarını ilişkin bilgilerinin olduğunu söylemesi, konuyu bildikleri anlamına gelmemektedir. Bunun dışında bir öğretmen de istekli öğrencilerin teşvik edilmesi gerektiğinden söz etmektedir. Ancak yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde yalnızca istekli öğrencilerin teşvik edilmesinden söz etmek doğru değildir. Yıldız ve diğerlerinin de (2006) belirttiği gibi her öğrenci kendi içinde bir yetenek gibi görülerek en küçük gelişmeler bile teşvik edilmelidir. Öğretmenler yazmayı bir yetenek olarak değil, geliştirilmesi gereken bir beceri olarak düşünmelidir. Alıntılar dikkatle incelendiğinde yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirmeyi bildiğini ifade eden öğretmenlerin ne yaptıkları konusunda açıklayıcı yanıtlar vermedikleri görülmektedir. Var olan yanıtlardan yola çıkarak öğretmenlerin değerlendirme sürecine ilişkin olarak; yeterince bilgisi olmayan öğretmenlerin kaçamak yanıtlar verdiği, aslında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

“Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde yaptığı çalışmalar” teması kapsamında yer alan “sürece uygun olmayan değerlendirmeler yapma” koduna yönelik olarak alıntılar Tablo 3’te sunulmuş ve konuya ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3. “Sürece uygun olmayan değerlendirmeler yapma” koduna yönelik olarak öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin Görüşleri	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Dereceli, kişisel akran değerlendirme ölçütlerini kullanıyoruz.	1	(E, 4. Sınıf öğrt, 5)
Kılavuz kitaplarda öğretmene öngörülen değerlendirme ölçütlerinden uygun olanları kullanıyorum.	1	(K, 5. Sınıf öğt., 17)
Değerlendirme ölçütleri konusunda tam olarak bilgim var diyemem. Dili kullanma, mantık, olay sırası, anlatım, özgünlük, düşünceyi geliştirme, planlama vb. açılardan değerlendiriyorum.	1	(K, 5. Sınıf öğt., 23)
Yeterli bilgiye sahip olmadığımı düşünüyorum. Öykü yazma tekniği uyguladığımda yazılanları dilbilgisi kuralları, içerik özellikleri açısından incelerim. Sesli olarak okuyan öğrencilerinkini ise içerik açısından sınıfça tartışırız.	1	(E, 5. Sınıf öğt., 24)
Olayların belli bir akış sırasına göre dizilmesi, betimlemeler yapılması, giriş gelişme sonuç bölümlerinin bulunmasıdır.	1	(K, 4. Sınıf öğt, 43)
Değerlendirmede; -Yazım kurallarına uygunluk -Noktalama işaretlerini yerinde kullanılması	1	(E, 4. Sınıf öğt, 44)
-Konu bütünlüğü sağlanmış mı? - Akıcı bir dil kullanılmış mı?	1	(K, 5. Sınıf öğt, 49)
Ders içi aktivite ve konuya yakın olma ölçüt.	1	(E, 4. Sınıf öğt, 60)
Etkinlikler, başarı testleri uygulama, öykü haritası hazırlama.	1	(E, 4. Sınıf öğt, 69)

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirmeye yönelik olarak oldukça farklı etkinlikler yaptığı görülmektedir. Alıntılardan yola çıkarak, aslında öğretmenlerin bilinen yazma çalışması değerlendirmelerini gerçekleştirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yukarıda ifade ettiği bütün etkinlikler yazma çalışmalarına yöneliktir. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin, dilbilgisi kurallarına uygunluk, olayların mantıklı bir akış içerisinde anlatılması, planlı yazma gibi durumları kendilerine ölçüt olarak aldıkları görülmektedir. Ancak yaratıcı yazma sürecinde öğrencilerin yazılarında günlük yaşamdan gerçekler

aranmaz, içeriğin büyük ölçüde hayalden doğması gerekir (Donovan, 2007). Ayrıca değerlendirmeyi yalnızca öğretmenin yapması da yeterli değildir. Öğrenciler de bu süreçte yer alabilir. Elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin bilinen yazma çalışmalarını değerlendirme ölçütlerini yaratıcı yazma ölçütleri gibi gördükleri söylenebilir.

“Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde yaptığı çalışmalar” temasının “sürece uygun doğru değerlendirmeler yapma” koduna ilişkin olarak elde edilen alıntılar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. “Sürece uygun doğru değerlendirmeler yapma” koduna yönelik olarak öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin Görüşleri	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Yaratıcı yazma çalışmalarında muhakkak geriye dönütler olmalı. Öğrencinin kullandığı güzel bir sözcük, cümle ya da hayal gücü övgüyle dillendirilmeli. Çünkü biz bu çalışmayı yaparken hayal gücü ve kelimeleri enginlere salıp geri çağırıyoruz. Çocuğun daha güzel ifadeleri bulmasını daha doğrusu doğru ifade edebilmesini bu dönütlerle başarabiliriz.	1	(K, 4. Sınıf ögt, 37)
Geriye dönüt kullanılmalı. Öğrenciler sözlü olarak ödüllendirilmeli.	1	(K, 5. Sınıf ögt, 38)
Yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde sadece yazılan ürün (metin) değil, aynı zamanda sınıf öğretmeni olarak ben kendimi ve öğrencilerimi, öğrencilerimin de birbirlerini ve kendini değerlendirmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Yazma sürecini değerlendirirken (süreç yönünden) şunlara dikkat ederim: -Tüm öğrencilerim yaratıcı yazmaya istekli mi? -Öğrenciler birbirleriyle açık olarak fikirlerini paylaşabiliyorlar mı? - İyi yazının nasıl olmasıyla ilgili kendilerini sürekli geliştiriyorlar mı? Ürün ortaya çıktıktan sonra da ürünün değerlendirilmesi gerçekleştirilmektedir (Olayların belli bir akış sırasına göre dizilmesi, betimlemeler yapılması, giriş gelişme sonuç bölümlerinin bulunması, ana fikirle tutarlı bir başlığa sahip olması vb.).	1	(E, 4. Sınıf ögt, 42)

Öğretmenlerin Görüşleri	f	Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri
Her öğrencinin belli kurallar çerçevesinde kendi içinde değerlendirilmesi gerekir.	1	(K, 5. Sınıf ögt, 48)

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılanlar arasından yalnızca 4 öğretmenin yaratıcı yazma çalışmalarına uygun değerlendirmeler yaptığı tespit edilmiştir. Birinci ve ikinci sıralardaki alıntılarda yaratıcı yazmaya ilişkin dönüt verilmesi, öğrencilerin övülmesi ve hayal gücünün gerekliliğinden söz edilmiştir (K, 4. Sınıf ögt, 37), (K, 5. Sınıf ögt, 38). Yaratıcı yazma bir anlamda öğrencinin kendini tanımasına iç dünyasını keşfetmesine yardımcı olur. “Yaratıcı yazma kavramsal düşüncenin geri plana atılarak, benliğin derinliklerinde saklı olan, mecazların, imgelerin, hayal ve duyguların ifade edilmesine olanak sağlar” (Ünalın, 2006: 110). Bu nedenle alıntı yapılan öğretmenin de belirttiği gibi yazılı ürüne ilişkin olarak mutlaka geri bildirim verilmelidir. Değerlendirmenin temel amaçlarından birisi de öğrencinin gösterdiği olumlu çabayı ve başarıyı teşvik etmektir. Yaratıcı yazma sürecinde öğrenci daha iyi yazılar yazabileceği noktada yüreklendirilmelidir.

Üçüncü sıradaki alıntıda öğrencilerin birbirini değerlendirmelerinin gerekliliğinden ve öneminden söz edilmekte, yaratıcı yazmanın sürece dayalı yönü dile getirilmektedir. Yaratıcı yazma çalışmalarında, başlangıçta öğretmen kendisi değerlendirmeler yapsa da zamanla bu işi öğrencileri ile birlikte yapmalıdır. Bu noktada hem ürünü ortaya koyan öğrencinin hem de diğer öğrencilerin görüşleri önemsenmelidir. Bu durum öğrencinin yazma çalışmalarında kendi kendine yetmesini sağlayabilir. Yıldız ve diğerlerine (2006) göre de öğrenciler, değerlendirme aşamasında grubun diğer üyelerinin eserlerini dinlemeli, düşüncelerine ve duygularına saygılı olmalı, kendi eserlerini grupla paylaşmalıdır.

Tablo 4 incelendiğinde dördüncü sırada yer alan öğretmen (K, 5. Sınıf ögt, 48), her öğrencinin kendi içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Yaratıcı yazılar ancak özgür bir ortamda gelişebilir. Yaratıcı yazının kişiye özgü olduğu unutulmamalıdır (Winterson, 2012). Bu nedenle her öğrenci kendi başına bir yetenek olarak görülmelidir. Asla öğrenciler birbiri ile kıyaslanmamalı, yazıları küçümsenmemelidir. Elbette ki yaratıcı yazıda var olan hatalar dile getirilmelidir. Ancak öğretmen, hataların belirtilmesi ve düzeltilmesi sırasında tatlılık ve yapıcılığı esas almalıdır. Oral’ın da (2008) belirttiği gibi öğrencilerin yazılarını birbiri ile kıyaslamak, yanlışlar bulmak, onları daha iyi yazmadıkları için yermek yaratıcı yazının ana felsefesine aykırıdır. Öncelikle öğrencilerin belirli konulardaki duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaları, özgün, akıcı fikirler üretip, duygu ve

düşüncelerini cesaretle dürüstçe ve etkili biçimde kâğıda dökmeleri hedeflenmektedir.

SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir.

“Değerlendirmeye ilişkin bilgi sahibi olmama” kodu kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirme noktasında, gerekli bilgiye sahip olmadığı söylenebilir. Öğretmenler ya açık bir şekilde herhangi bir şey bilmediklerini ya da çok az şey bildiklerini ifade etmişlerdir. Sürece ilişkin olarak tamamen yanlış bilgi veren öğretmenlerin oluşu, yaratıcı yazmayı değerlendirme çalışmalarının yapılmadığını ortaya koymaktadır.

“Değerlendirmeye ilişkin bilgi sahibi olduğunu söyleme” koduna yönelik olarak, çok az öğretmenin “Bilgim var” dediği belirlenmiştir. Bu ifadeyi belirten öğretmenlerin yalnızca “konuya ilişkin bilgisi olduğunu” söylemesi bunun dışında hiçbir açıklama yapmaması dikkate değer bir durumdur. Öğretmenlerin yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirme sürecine ilişkin olarak gerçek anlamda bilgisinin olduğunu söylemek böyle bir durum karşısında oldukça zor görünmektedir. Bu veriden yola çıkarak öğretmenleri yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirmeye ilişkin olarak yeterli bilgiye sahip olmadığı söylenebilir.

“Sürece uygun olmayan değerlendirmeler yapma” kodu çerçevesinde öğretmenlerin yaratıcı yazmaya uygun değerlendirmeler yapmadığı ve geleneksel yazma çalışmalarında kullanılan değerlendirmelere başvurdukları tespit edilmiştir. Öğretmenler, bilinen yazma çalışmalarında kullandıkları değerlendirme ölçütlerini, yaratıcı yazma ölçütleri olarak düşünmektedir. Buna bağlı olarak uygulamalarını da bu yönde yaptıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirme sürecinde yalnızca öğretmenlerin yer aldığı öğrencilerle herhangi bir paylaşım yapılmadığı da elde edilen sonuçlar arasındadır. Oral’a göre (2008) yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde duyguların ve görüşlerin paylaşılması esası vardır. Öğrenciler birbirinin yazılarını okur ve iç dünyalarını keşfederler. Değerlendirme yalnızca öğretmenin işi değildir. Hatta olanak varsa değerlendirme sürecinde rehberlik servisi de yer almalıdır.

“Sürece uygun doğru değerlendirmeler yapma” koduna ilişkin olarak ise katılımcılardan yalnızca dört öğretmenin doğru uygulamalar yaptığı tespit edilmiştir. Bu öğretmenler, yaratıcı yazıların değerlendirilmesinde şunları yapmaktadır: 1. Öğretmenler yaratıcı yazının değerlendirilmesine ilişkin olarak öğrenciye dönüt vermektedir. 2. Süreç içerisinde olumlu gelişme gösteren öğrenciler övülmektedir. 3. Yaratıcı yazıların

değerlendirilmesinde öğrencilerin hem kendini hem de birbirini değerlendirmesine fırsat verilmektedir. 4. Öğretmenler yaratıcı yazıları değerlendirirken her öğrencinin kendi başına birey olduğunu önemsemektedir. Bunları yapan öğretmenlerin sayısı az olsa bile zaman içerisinde bu bilinçlenmenin artacağı düşüncesi gerçekleşebilir olasılıklar arasındadır. Öğretmelerin yaratıcı yazma sürecine uygun değerlendirmeler yapması istenen ve beklenen bir durumdur. Öğrenciler öğretmenlerinin fikirlerini önemser, her davranışını dikkatle izlerler. Dolayısıyla öğretmenlerin değerlendirme sürecinde olumlu bir tavır sergilemesi gerekmektedir. Yıldız ve diğerlerinin de (2006: 252) belirttiği gibi yaratıcı yazı etkinliklerini uygulayacak öğretmenlerin öncelikle yapacağı etkinlikleri kendisinin denemesinde fayda vardır. İpşiroğlu'na göre de (2012) Yazma çalışmalarını yönlendiren öğretmenin başarısı çalışmalara katılanların bu konularda etkin bir şekilde yönlendirmesine bağlıdır. Bu açıdan öğretmenin gözlemcilik, iletişimsellik, duyarlık, esneklik ve doğaçlama yeteneği, duruma ve koşullara göre tavır alma becerisi öğrencilerin yaratıcılıklarının yeşereceği bir ortamın gelişebilmesini sağlayacaktır.

Öğrencilerin karşılaşacakları zorlukları bu tarz yazıları deneyen öğretmen daha iyi bilebilir ve görebilir. Nasıl bir yol çizileceğini daha iyi belirler. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenler yaratıcı yazma süreci, teknikleri ve ürünleri değerlendirme çalışmalarının nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirilmelidir.
2. Öğretmenlere, yaratıcı yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde öğrencilerin de yer alması gerektiği bilgisi verilmelidir.
3. Bilinen yazma çalışmalarında başvuru değerlendirme ölçütleri ile yaratıcı yazmada kullanılan değerlendirme ölçütleri arasındaki farklar noktasında öğretmenler ayrıntılı bir şekilde aydınlatılmalıdır.
4. Yaratıcı yazma çalışmalarında yazılı ürünlere ilişkin olarak öğrenciye dönüt verilmez.
5. Öğretmenler, zaman içerisinde öğrencinin yazılarında ortaya çıkan olumlu gelişmeleri teşvik etmeli, övgüyle dile getirmelidir.
6. Yaratıcı yazıların değerlendirilmesi yalnızca öğretmen tarafından yapılmamalı öğrencilerin kendi yazılarını ve arkadaşlarının yazılarını değerlendirmelerine fırsat verilmelidir. Hatta olanaklar elveriyorsa bu yazıların değerlendirilmesi sürecinde rehberlik servisinden de destek alınmalıdır.
7. Öğretmenler, öğrencilerin özgürce yazmasını sağlamak için her öğrencinin ayrı bir birey olduğunu kabul etmeli, birbiri ile kıyaslama yoluna gitmemelidir.

KAYNAKÇA

AKTAŞ, M. (2009), *Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.

ATAMAN, M. (2008), *Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma*. <http://www.yaratıcıdrama.org/convent/view> adresinden 08.03.2012 tarihinde edinilmiştir.

BEACH, R. (2012), *The Effects of Between-draft Teacher Evaluation Versus Student Self-evaluation on High School Students Revising of Rough Drafts*. University of Minnesota. <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/40170747.pdf?acceptTC=true> Son erişim tarihi 16.08.2012

BEYDEMİR, A. (2010), *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutum, Yaratıcı Yazma ve Erişisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

BOLTON, G. (1999), *The Therapeutic Potential of Creative Writing-Writing Myself*. London: Jessica Kingsley Publisher.

BROOKES, I. & MARSHALL, D. (2004) *Good writing guide*. Chambers: Edinburgh.

CEMALOĞLU, N. (2011), Veri Toplama Teknikleri: Nitel-Nicel. İçinde, Tanrıoğen A. (Edt.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (pp.133-164). Ankara: Anı Yayıncılık.

CRİSTOPHER, E. (1996), Teaching creative writing in the elementary school. http://www.ed.gov/databases/ERIC_digest/ Son erişim tarihi: 18.10.2011.

ÇEPNİ, S. (2001). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset.

DONOVAN, M. (2007), *What is Creative Writing?* <http://www.writingforward.com/creative-writing/what-is-creative-writing-2>, Son erişim tarihi: 04.07.2012

EKİZ, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık

HORNG, J. S., HONG, J.C. & CHANLIN, L. J. (2005), "Creative Teachers and Creative Teaching Strategies", *International Journal of Consumer Studies*, 29, 4, 352-358.

KUŞ, E. (2009), *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

MALTEPE, S. (2006), "Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımları", *Dil Dergisi*, 132, 56-66.

MALTEPE, S. (2007), Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi", *Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)*, 26, 143-154.

MYERS, D.G. (1993), "The Rise of Creative Writing", *Journal of Ideas*, 54, 2, 277-297.

ORAL, G. (2008), *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi-Yayıncılık

ÖZTÜRK, E. (2007), *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

RUDOWICZ, E., Lok, D. & Kitto, J. (2007), "Use of the Torrance Tests of creative thinking in an exploratory study of creativity in Hong Kong primary school children: A cross-cultural comparison", *International Journal of Psychology*, 30,4, 417-430.

SUSAR, F.(2011), "Yaratıcı Yazma Ürünlerinin Bazı Ölçütler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma". *Dil Dergisi (Language Journal)*, 151, 22-35.

TONYALI, E. (2010), *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÜNALAN, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel yayıncılık.

WINTERSON, J. (2012), Teaching creative writing. www.guardian.co.uk/books/2012/may/18/jeanette-winterson-teaching-creative-writing, Son erişim tarihi: 04.07.2012

YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2008), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIZ VE DİĞ. (2006), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pagema yayıncılık.

İPŞİROĞLU, Z. (2012), Yaratıcı yazmanın önemi ve yaratıcı yazma dizisi üzerine. <http://zehraipiroglu.com/tuerkce/deneme-ve-elestiri-itaplari/yaratici-yazma-2>. Son erişim tarihi: 25.05.2012

TEMİZKAN, M. (2010), Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR*, 27, 621-643.

ARİSTOKRATİK LİBERALİZMDE MERKEZİLEŞME, MEDYA VE ÖZGÜRLÜK

Centralization, Media, and Liberty in the Aristocratic Liberalism

*Devrim ÖZKAN**

ÖZET

Modernlik, ulus devletlerin kurumsallaşması ve tüm yeryüzünü kaplayacak bir biçimde karşılıklı entegrasyonu biçiminde gelişimini sürdürmüştür. Ancak bu süreçte karşılaşılan globalleşme, göç ve meşrulukla ilgili kültürel ve siyasal problemler yeni arayışlara yol açtı. Refah devleti modelinin çöküşü ve soğuk savaşın bitişiyle birlikte, giderek artan bu problemlere cevap arayan akademisyenler, 19. yüzyıl liberal düşünürleriyle ilgilenmeye başlamıştır. Gerçektende 19. yüzyıl liberallerinin modernlik, ulus devlet ve aydınlanmaya yönelik eleştirileri sistemi yeniden yapılandırmak için bir araç olarak kullanılmaya elverişli görünmektedir. Aristokratik liberalizm, 19. yüzyıl düşünce dünyasında öne çıkan en önemli düşünce akımlarından biridir. Aristokratik liberalizm siyaset bilimini, sosyolojiyi ve antropolojiyi derinden etkilemiştir. Aristokratik liberallerin merkezileşme problemine dair düşünceleri günümüzde önemini ve etkisini muhafaza etmektedir. İletişim bilimlerinde özellikle Tocqueville'in modern gelişmelere paralel olarak medyada gerçekleşen dönüşümlere yönelik eleştirileri etkin bir şekilde kullanılabilir. Onun düşünceleri, hazır bir çözüm sepeti sunmaktan ziyade dâhice uyarıları içermektedir. Dolayısıyla etkin ve yaratıcı çalışmalar için ufuk açıcudur. Bu çalışmada öncelikle Tocqueville'in merkezileşmeye yönelik eleştirilerinin arka planını ele alınmaktadır. Daha sonra ölümünden üç yıl önce basılan "L'Ancien Régime et la Révolution" (1856) adlı eserinde modernliğin merkezileşme eğilimine paralel olarak gerçekleşen medyanın merkezileşmesine yönelik tespitlerinden hareketle, günümüzdeki gelişmeler değerlendirilmektedir. Ayrıca, modernleşmeyle birlikte negatif özgürlük anlayışına karşı alanını hızla genişleten pozitif özgürlük kavramının merkezileşme sürecindeki rolüne değinilmektedir. Son olarak, bu süreçte adeta kendiliğinden ortaya çıkan medyanın merkezileşmesinin sonuçlarını ele alınmaktadır.

Anahtar kelimeler: Merkezileşme, medya, modernlik, aristokratik liberalizm, pozitif özgürlük.

* Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sinema ve Televizyon Bölümü. E-mail: ozkandev@hotmail.com.

ABSTRACT

The development of modernity goes ahead with institutionalization of nation-states and mutual integration aboveground. The cultural and political dilemma about globalization, immigration and legality triggered new quests. Following the obvious collapse of welfare state model and the end of cold war, academicians seeking for answers to these dilemmas started to be concerned about the liberal philosophers of 19th century. Indeed, the criticism of 19th century liberals towards modernization, nation-state, and enlightenment might be a adequate tool for the reconstruction of the system. Aristocratic liberalism is one of the most outstanding thought movements during 19th century. It profoundly affected political science, sociology and anthropology. The views of aristocratic liberals on centralization maintain its importance in this day and age. In communication sciences, Tocqueville's criticisms about transitions of media parallel with latest developments can be benefited effectively. His thoughts involve brilliant notices rather than a pile of prepared solutions. In this sense, they broaden horizons for effective and creative studies. In this study, the background of Tocqueville's views on centralization was investigated. Considering the findings about the centralization of media along with the centralization tendency of modernism in his "L'Ancien Régime et la Révolution" book, recent developments were reviewed. Having superiority over negative liberty with modernization, positive liberty and its role in the process of centralization was touched upon. Lastly, the consequences of media centralization emerging in this process were discussed.

Key Words: Centralization, media, modernity, aristocratic liberalism, positive liberty.

GİRİŞ

Siyasal düşünce tarihinin son iki yüzyıllık dilimi, Fransız Devrimi'nin neden olduğu çeşitli sonuçlar karşısında alınan farklı tutumlar çerçevesinde şekillendi. Eski düzenin yerine yenileri ikame edilmeye çalışılırken, siyasal dönüşümlerin yanı sıra kültürel dönüşümler de gerçekleşti. Böylece Avrupa ve ABD merkezli şekillenen modern dünya sistemi, dünyanın geri kalanındaki siyasal ve kültürel yapıları etkilemeye başladı. Fakat Fransız Devrimi'yle gelişimine hız veren modernlik, en başından itibaren çeşitli eleştirilerle karşı karşıya kaldı. Günümüzde güncel tartışmaların büyük bir kısmını işkâl eden modern siyaset ve kültüre yönelik eleştiriler, Fransız Devrimi'nin öncesi ve sonrasında yaygın bir biçimde tartışılmaktaydı.

Günümüzde dile getirilen pek çok eleştirinin kökenini oluşturan yaklaşımların önemli bir kısmı Aristokratik Liberaller tarafından dile getirilmiştir. Son yıllarda 19. yüzyıldaki siyasal tartışmalara odaklanan akademik çalışmalarda bir artış gözlemlenmektedir. Bunların en önemlilerinden birisi de, Rahe'in '*Soft Despotism, Democracy's Drift: Montesquieu, Rousseau, Tocqueville, and the Modern Prospect*' adlı eseridir (2009). Bu eserinde Rahe on dokuzuncu yüzyıldaki tartışmalardan hareketle güncel meselelere cevap aramaktadır. Rahe bu eserden bir yıl sonra yayınlanan '*Montesquieu and the Logic of Liberty: War, Religion, Commerce, Climate, Terrain, Technology, Uneasiness of Mind, the Spirit of Political Vigilance, and the Foundations of the Modern Republic*' adlı eserinde ise soğuk savaş sonrasında ortaya çıkan atmosferin Montesquieu'den hareketle yeniden ele alınarak değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir (2010). Bunların yanı sıra, Kahan'nın siyasal düşünce tarihi alanında yaptığı çalışmalar on dokuzuncu yüzyıl aristokratik liberal düşünce geleneğinin güncel tartışmaların konu başlıkları arasına yer almasını sağlamış bulunmaktadır (1985; 1989; 1992; 2003; 2012).

Aristokratik liberal düşünce geleneğine artan ilginin sebebi 1789'dan iki yüzyıl sonra 1989 yılında yaşananlarla birlikte dünyanın yeni bir sürecin eşiğinde yer aldığına dair inancın hızla yaygınlaşmasıdır. Ancak bu iki yüzyıllık periyotta ortaya çıkan meselelerin modernlik paradigması içinde çözülebileceğine dair inanç da kaybedilmiştir.¹ Bu nedenle akademik çalışmalarda modern siyasetin temel yapı taşlarını, henüz başlangıç döneminde, şiddetle eleştiren düşünörlere ilgi giderek artmaktadır.

Aristokratik liberaller modern siyaseti ve kültürel alanda neden olduğu dönüşümleri merkezileşmeyi arttırmakla eleştirir. Gerçektende modernleşme süreçleriyle birlikte merkezle çevre arasındaki siyasal entegrasyon hızla artmıştır. Feodal sistemin başlıca özelliğini meydana getiren otonomiler arasındaki eşgüdüme dayalı siyasal sistem, yerini hızla ulus devletlerin mutlak egemenliğine terk etti. Siyasal gücün önlenemez bir biçimde merkezileşmesinin yol açacağı muhtemel neticeler, aristokratik liberallerin başlıca kaygısıdır. Merkezi iktidarın farklı güç merkezleriyle dengelenmemesi durumunda özgürlük, refah ve istikrarın asla temin edilemeyeceğine inanıyorlardı. Aynı zamanda modernleşmenin kaçınılmazlığının farkında olduklarından, Siyasal sistemin merkezi iktidarın gücünü sınırlayacak bir biçimde nasıl kurumsallaşması gerektiğine dair çeşitli önerilerde bulundular.

¹ Jürgen Habermas ve Anthony Giddens gibi düşünörlere modernliğin hala geçerliliğini sürdürdüğünü ve tamamlanmamış bir proje olduğunu savunmaktadır (Habermas, 1994, 1999; Habermas & Ben-Habib, 1981; Giddens, 1981, 1990).

Günümüzde Avrupa Birliği'ne yöneltilen eleştirilerde etkisini görebileceğimiz merkezileşme eleştirisi 18. yüzyılın başında gerçekleşen siyasal tartışmaların başlıca başlıklarındandır. Siyasal merkezileşme, kaçınılmaz bir biçimde, kültürel merkezileşmeyi de beraberinde getirmektedir. 'Kitle kültürü'nün önce Avrupa ve Kuzey Amerika'ya, daha sonra da tüm dünyaya egemen olmaya başlamış olmasının başlıca sebeplerinden birisi şüphesiz ki siyasal merkezileşmedir.

'Modern Dünya Sistemi'nin kilit taşııı teşkil eden merkezileşme, son iki yüzyıllık periyotta, tüm yerellikleri siyasal ve kültürel olarak kendisine entegre etmeyi farklı şekillerde başarmış bulunmaktadır. Bu başarısındaki en önemli araçlardan birisi medyadır. Farklı mekân ve zamanları birbirine bağlayarak ve yereli yerinden çıkarıp farklı mekânlara taşıyarak, soyutlaşmalarına ve böylece tek bir potada erimelerine neden olmaktadır. Bu yüzden tüm farklılıklarını kaybederek kadim kültürel özelliklerini yitiren merkez dışındaki tüm yerelliklerin yönetilebilmeleri kolaylaşmaktadır. Bu özgürlüğün yitirilmesini de beraberinde getirmektedir. Zira 'modern dünya sistemi'ndeki merkezi iktidarın siyasal ve kültürel yönelimlerine kapılmak kaçınılmaz bir durumdur. Siyasal özerkliğin kaybı ve kültürel bağımlılığın artışı sadece yerel kimliklerin korunmasıyla engellenebilir. Böylece özgür irade kişi ve toplulukların arzuları çerçevesinde yaşamın şekillendirilmesi için, işletilebilir. Gelgelelim egemenlik alanını her geçen gün daha da genişleten merkezi iktidar her şeyi birbirine benzetmek için sonu gelmez bir çaba içindedir.

Toplumun nasıl bir biçimde kurumsallaşması gerektiği sosyal bilimlerin başlıca meselelerindedir. Sosyal bilimler bir yandan toplumu ve temel özelliklerini anlamaya çalışırken diğer yandan daha yaşanabilir bir toplumsal yapının tesisi için neler yapılabileceğini de keşfetmeye çalışır. Eleştiri, refahın ve özgürlüğün temini ve sürdürülebilirliği için sürekli başvurulması gereken yöntemlerdendir. Bu anlamda aristokratik liberalizmin modernlikle birlikte artan siyasal ve kültürel merkezileşmeye yönelik eleştirileri yeniden ele alınmalıdır. Bu makalenin ana amacı aristokratik liberalizmin modernlik eleştirisini güncel gelişmeler çerçevesinde ele alırken, medyanın merkezileşmesine yönelik eleştirilere katkı sağlamaktır.

I. Tocqueville'le Kadar Fransız Düşünce Dünyasında Merkezileşme Problemi

Fransız tahtında en uzun süre kalan XIV. Louis ile birlikte, başta Fansa olmak üzere tüm Avrupa, pek çok siyasal ve kültürel dönüşüme tanık olmuştur. Bu dönüşümlerden en önemlisi, feodal elitlerin giderek her alanda krallığa bağımlı hale gelmeleridir. Fransız Devrimi ve sonrasında artarak devam edecek olan bu merkezileşme eğilimine tepki gösteren düşünürlerin başında Henri de Boulainvilliers (1658-1722) gelmektedir. Boulainvilliers kendisinden sonraki düşünür kuşağının başlıca temsilcilerinden olan Voltaire

ve Diderot'un eserlerinde büyük bir canlılık kazanan geleneğe ve feodal kurumlara başkaldırı eğiliminin emarelerine çok daha önce dikkat çekmiştir. Bu eğilimlere karşı son derece şüpheci bir duruş sergiler. Gelenek düşmanlığının hızla yaygınlaşmasının özgürlük ve istikrarı tehlikeye atacağını düşünür. Fransız krallarının Feodal özgürlükleri tehlikeye atacağını düşündüğü 'geleneğe karşı düşmanlığın' başlıca sorumluları olduğuna inanır (Dijn, 2008:18).

Boulainvilliers, Fransız Devrimi'nden sonra gelişen başlıca üç ideolojiden biri olan muhafazakârlığın temsilcilerinin fazlasıyla yararlandıkları düşünürler arasındadır. Modernleşme süreçleriyle birlikte bireyin, aile başta olmak üzere diğer geleneksel kurumlardan kopuşu, muhafazakârlığın eleştirdiği başlıca meselelerdendir. Bireyin aile ile ilişkisinin ne olması gerektiği tartışmalarının başlıca başlıklarından biridir. Boulainvilliers, insanın diğerlerinden bağımsız olarak varlığını sürdüremeyeceğini düşünür. Zira eğer bu mümkün olsaydı 'dil'in ortaya çıkması düşünülemezdi (Buranelli, 1957: 479). İnsan dilinin mükemmel bir yapı kazanmış olması insanın diğerleriyle sürekli etkileşim halinde olmasının bir sonucudur. Gerçektende, son yıllarda iletişim antropolojisi alanında yapılan çalışmalarında gösterdiği gibi 'insani dil', eşgüdümlü eylemin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Tomassello, 2008). Bu çerçevede Boulainvilliers öncülüğünde 18. yüzyıldaki gelişmelere eleştirel yaklaşan düşünürler bireyin aile ve diğer kurumlara ilişkilerine dikkat çekerek, sosyal düzenin istikrarlı bir biçimde sürdürülmesindeki rolünü vurguladılar.

Ancak, hem Boulainvilliers hem de on sekizinci yüzyıldaki ardılları, birey ve bireyin toplulukla ilişkisine dair Thomas Hobbes'un (1588-1679) yaklaşımından tamamen farklı bir yaklaşıma sahiptir. Hobbes, egemenliğin bireylerin yekvücut olmasıyla ortaya çıktığından bahseder (1991: 190-4). Böylece 19. ve 20. yüzyılda yerleşecek olan 'toplum' kavramına öncülük eder. Bir ulus devlet çatısı altında 'toplum sözleşmesi' ile bir araya gelen ulusu karşılayan 'toplum' kavramıyla Boulainvilliers ve ardıllarının 'topluluk'tan anladıkları birbirinden son derece farklıdır. Onlar daha çok bir iktidar merkezinin egemenliği altında birbirlerinden bağımsız bir biçimde var olan grup veya cemaatlerden bahseder. Bu noktada aristokratik düşünce geleneğinin on dokuzuncu yüzyıldaki temsilcilerinin aksine Aristoteles'ten farklı düşünürler. Hobbes'a göre bireyler hep birlikte yekpare olarak devleti meydana getirirler. Devlet'in (commonwealth) tesis edilebilmesi bireylerin yekpareliğine bağlıdır (1991: 120). Boulainvilliers ise Aristoteles'in insanın 'sosyal hayvan' olduğunu söyleyerek öncülük ettiği düşünce tarzını reddeder. Boulainvilliers tarihi incelediğimizde toplumun kuruluşunun bambaşka bir biçimde gerçekleştiğini gözlemleyeceğimizi dile getirir. Ona göre toplumlar güçlünün zayıf üzerindeki egemenliğini zaferler yoluyla tesis etmesiyle kurulmuşlardır (Buranelli, 1957: 482). Görüldüğü gibi hipotetik dayanaklardan çok tarihsel dayanaklardan hareketle düşüncesini geliştiren

Boulainvilliers, insan doğasının bir gereği olarak, toplumun takipçilerini zorlayarak aşiretler kuran bireylerin çabalarının bir sonucu olarak ortaya çıktığını iddia eder. Buraneli için onun toplumun kuruluşu hakkında tarihsel verilerden hareketle geliştirdiği düşünceler ile Fransız toplumunun kökenlerine dair düşünceleri benzerlik gösterir. Boulainvilliers daha sonra Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) tarafından da dile getirilen bütün insanların doğal koşullarda eşit olduğu düşüncesini paylaşır. Ancak, kişilerin devletin kapsadığı alanda gerçekleşen sosyal ve siyasal hayatta katılmaya zorlandıklarını düşünür. Dolayısıyla Fransız toplumunun Tötonların (Teutons) Galya'yı fethederek bölgenin yerleşik halklarını birlik oluşturmaya zorlamasıyla kurulduğunu ileri sürer (1957: 482). Bu yaklaşımıyla hem cumhuriyetçilerin hem de aristokratik liberallerin iktidarın mutlaklığına yönelik eleştirilerine öncülük eder. Ona göre mutlak bir biçimde inşa edilerek hızla merkezileşen iktidarların keyfi bir biçimde yönetilmeleri kaçınılmazdır. Modernleşme süreçlerinin feodal toplumda hayat bulan ara kurumları ortadan kaldırarak bütün egemenliği bir merkezde toplamasından endişelidir.

İnsana ve topluma dair kökensele verilerden hareketle geliştirilen teorilerin on yedi ve on sekizinci yüzyıl düşünürleri üzerinde büyük bir etkisi vardır. Boulainvilliers de toplumun kuruluşuna dair antropolojik ve tarihsel verileri bir araya getirerek yaklaşımını geliştirmiştir. Ayrıca onun kralın mutlaklığına karşı toprak mülkiyetine dayanan feodal özgürlükleri desteklemesi, 'anayasacı' (constitutionalism) yaklaşımlara ilham vermiştir (Ellis, 1986). Montesquieu'den (1689-1755) sonra devlet egemenliğinin karşı-ağırlıklarla (counterweight) dengelenerek özgürlük ve istikrarın sağlanabileceğine dair görüşlerin hepsi onun düşüncelerine dayanır.

Fransız düşünce dünyasının bir diğer önemli figürü olan Montesquieu'nun '*Esprit des lois*'* adlı eseri de on dokuzuncu yüzyılda şiddetlenerek artan tartışmaların arka planının anlaşılabilmesi açısından son derece önemlidir. Eserindeki temel meselelerden biri, egemenliğin kullanıcısı olan iktidar merkezinin nasıl bir biçimde sınırlandırılacağıdır., Böylece keyfi idarenin engellenebileceğini düşünür. Bu çerçevede pozitif yasaların keyfi olamayacağı, fakat arkalarında kesin bir mantığın mevcut olması gerektiğini öne sürer. Ayrıca yasaların istikrarlı bir biçimde sürdürülebilmesi açısından gelenek, iklim, popülasyon, refah seviyesi, din ve ticaretle uyumlu olması gerektiğini düşünür (Sharon, 2000:232; Dijn, 2008:18). Montesquieu özellikle ticaretin insanların adalet algılayışlarını ve beklentilerini derinden etkilediğini vurgular (1989: 339). *Esprit des lois* Montesquieu'nun Fransa genelinde karşılıklı entegre olarak tek bir merkezi

* Cambridge University Press tarafından yayınlanan 'DE MONTESQUIEU, Baron. (1989). *The Spirit of the Laws*, translated and edited by Anne M. Cohler, Basia Carolyn Miller and Harold Samuel Stone' çevirisi kullanılmıştır.

iktidarın çatısı altında yekvücut olan bölgelerin giderek özgürlüklerini yitireceklerine dair endişelerini yansıtır. Halkın kendi kendisini idaresi olarak tanımladığı cumhuriyetin sadece Antik Yunan'daki küçük kent-devletlerinde mevcut olabileceğine inanır. Zira bu devletlerde kamu yararının ne olduğu kesin bir şekilde bilinebilir. Küçük ölçekli cumhuriyetçi devletler, yurttaşlarının idari yapıyı biçimlendirmelerini arzular. Ancak geniş bir coğrafyada egemenliklerini sürdüren modern Avrupa uluslarında kolektif karar alma mekanizmalarını işletmek mümkün değildir. Bu nedenle ulusun kendi kendini idare etmesinden çok merkezi olarak kurumsallaşan bürokratik yapılar egemen olur. Bu nedenden dolayı, Montesquieu modern zamanlarda cumhuriyetçi ve demokrat idari mekanizmaların yol açtığı sosyal ve siyasal eşitliğin, toplumsal sonuçları karşısında şüphecidir. Bu türden idari mekanizmaların Fransa gibi bir devlette uygulanması durumunda, birbirlerinden koparak bireyselleşmiş yurttaşların devlet egemenliğinin keyfi uygulamalarına maruz kalacağını düşünür (1989: 356). Zira feodal dönemde topluluğunun bir parçası olarak hareket eden kişi, modern zamanlarda hızla bireyselleşerek egemen gücün manipülasyonuna açık hale gelir.

Montesquieu için insani gerçeklik ve siyaset geniş bir çeşitliliği barındırır. Bu nedenle farklı coğrafya ve iklimlerde yaşayan insanların farklı gelenek ve yasalara gereksinim duyduğunu ileri sürer. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren etki alanını genişleten çoğulcu düşüncelere önyak olan bu yaklaşım 19. yüzyıldaki “ademi merkeziyetçi” (decentralist) yaklaşımlar için önemli bir başvuru kaynağı olmuştur. Montesquieu, evrensel olarak geçerli yasaların insani hayatta var olamayacağı düşüncesinden hareketle olgunun zaman ve mekânla sınırlanmış özelliklerine odaklanmak gerektiğine inanır. Parçaların çeşitliliğinin, evrensel olarak geçerli olacak bir sosyolojiyle kavranamayacağını ileri sürer (Carrese, 2004:2004). Ona göre on sekizinci yüzyılda güçlerini hızla arttıran mutlakiyetçi (absolutist) iktidarlar insanın türülülüğünü göz ardı ederek onları birbirlerine benzetmeye çalışmaktadırlar. Bunu feodal ara kurumları yıkarak yapar. Böylece tüm bireyler devasa bir merkezi iktidar karşısında eşitlenir. Zira merkezi iktidarı dengeleyebilecek tüm siyasal güçler ortadan kaldırılır. Ticarete dayalı modern toplum hızla feodal toprak sisteminin temelini oluşturan mülkiyet yapısını ortadan kaldırarak merkezi iktidar yapısını dengeleyebilecek karşı-ağırlıkları tahrip eder (Montesquieu, 1989:48). Montesquieu'nun temel kaygısı önüne geçilemeyecek gibi duran bu sürecin nasıl özgürlük ve istikrarı güvenceye alacak bir biçimde yapılandırılabiliridir.

Montesquieu egemenliğe sahip olanın, kişisel kaygılarıyla hareket etmesi durumunda ne özgürlüğün ne de güvenlik ve istikrarın sağlanamayacağını düşünür. Keyfi yönetimler yasaların istenildiği gibi değiştirilebilmesine yol açarlar. Böylece despotizm kendiliğinden egemen olur. Zira despotizm iktidarın istediği gibi davranabilmesidir. Dolayısıyla

iktidarın aracı kurumlar vasıtasıyla dengelenmesi zaruridir. Ancak Montesquieu ile Boulainvilliers her ne kadar temel olarak benzer çizgide yer alsalar da farklı yaklaşımlara sahiptirler. Boulainvilliers çözümü feodal düzenin temel kurumlarının muhafaza edilmesinde görür. Montesquieu ise modern gelişmelerin önüne geçilemezliğinin farkındadır. Bu nedenle sistemin yeni olgulara paralel olarak dengeli bir biçimde nasıl yapılandırılabilceğini araştırır. Merkezi iktidar mantığa dayalı yasalarla sınırlandırılmadığı sürece her zaman despotikleşme eğilimindedir. Böylece yasalar ve karşı-ağırlıklarla sınırlandırılmış monarşilerin modern dünyada özgürlük ve istikrarı sağlayabilecek bir idari yapı olduğu sonucuna varır.

Dengeleyici karşı-ağırlığın neler olabileceği konusundaki tartışmalar günümüzde de siyaset biliminin başlıca tartışma konularındandır. Feodal elitlerin, burjuvaların ya da sivil toplumun karşı-ağırlık işlevi edinebileceği iddia edilebilir. Egemenliğin tamamen halkta olduğu iddialarıysa meşruluk problemine dair tartışmaların canlanmasına yol açar (Näsström, 2007). Tüm bu tartışmalarda Montesquieu'nun modernlikle birlikte hızla gelişen merkezileşme problemine yönelik düşünceleri etkili bir faktördür. Montesquieu için modern ticaret toplumunun bütün farklılıkları ortadan kaldırarak her şeyi bir potada eritme eğilimi özgürlük ve istikrar için en büyük tehlikedir. Modernliğin her şeyin birbirine benzetme eğilimi, kendiliğinden, yekvücut olmuş bir toplumun meydana gelmesine yol açar. Böyle bir toplumda iktidarın karşı-ağırlıklarla ya da yasalarla denetlenebilmesi mümkün değildir. Ortak ruh hali her şeye egemen olmaya başlar. Merkez her şeyi kendisine entegre eder. Kuvvetler ayrılığı (separation of powers) merkezileşmenin yaratacağı sorunların giderilmesinde kısmi bir çözüm olabilir. Ancak Montesquieu için İngilizlerin gerçekleştirdiği tarzda bir güç dengesi dahi geleneksel monarşilerde, sosyal düzen sağlayan aracı kurumlarının gördüğü işlevleri yerine getirmekten uzaktır (Sharon, 2000: 258).

XIV. Louis döneminden itibaren hızla gelişen merkezileşme 1789'da Fransız Devrim ile neticelenir. Fransa'nın merkezileşmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak tek bir kolektif bilinç ya da ruhu tarafından yönlendirilmesi, 1789'un doğumunu kendiliğinden hazırlar. 1789'un siyaset bilimi açısından başlıca sonucu 'değişim' ve 'yenilik'i kaçınılmaz olgular haline getirmiş olmasıdır. Kralcı düşünörlere göre, Aydınlanmacılar geleneksel toplumun tüm kurumlarının yerine modern kurumları yerleştirirken istikrarın olanağını da ortadan kaldırdılar. Bu, her şeyin değişebilirliğine dair bir inancın gelişmesini sağlayarak toplumun işleyişini sağlayan tüm yapıların devamlılığını tehlikeye atmıştır. Bundan dolayı on dokuzuncu ve yirminci yüzyıl düşünür, felsefeci, sosyal bilimci ve ideologlarının başlıca kaygısı düzen ve istikrarın nasıl sağlanabileceğine odaklanmıştır. Geleneksel toplumun birbirinden bağımsız ve parçalı yapısından ulus devlet gibi devasa bir bütünlüğe geçilmesiyle, idarenin nasıl düzenli bir şekilde

sürdürülebileceği başlıca meselelerden biri haline gelmiştir. Geleneksel kontrol mekanizmalarının hızla yetersiz kalması, yenileriyle değiştirilmelerini gerektirmiştir. Ancak en uygun idari mekanizmalarının kurulmasında, çoğu zaman deneme yanılma metoduna güvenilmek zorunda kalınmıştır. Her şeye rağmen, bu yüzyıllar siyaset bilimi açısından son derece verimli tartışmalarla doludur. Montesquieu'nun düşüncelerinden ilham alanlarla karşı çıkanlar arasındaki mücadeleler siyaset tartışmalarının ana eksenini belirlemiştir.

Fransız Devrimi'nden sonraki siyaset tartışmalarının ön önemli figürlerinden biri Benjamin Constant'tır (1767-1830). Constant, Napoleon Bonaparte'tın (1769-1821) 1815'te Waterloo'da yenilgiye uğramasıyla sona eren Birinci Fransız İmparatorluğu'ndan sonra başlayan Restorasyon Dönemi'ndeki siyaset tartışmalar da öne çıkmıştır. Restorasyon Dönemi'nde edindiği deneyimler aristokratik sınıfın yeniden kurulmasıyla özgürlük ve istikrarın sağlanamayacağına ikna olmasına yol açtı. Giderek İngiliz modelinde bir anayasal monarşinin kuruluşunu yegâne çözüm yolu olarak görmeye başladı. Ayrıca, Constant Antik Yunan ve Roma'da uygulandığı gibi bir demokrasi ya da cumhuriyetin de Fransa için elverişli olmadığını düşünüyordu (1988: 105). On dokuzuncu yüzyılın Fransa'sında yaşananlar tarihte eşi görülmemiş vakalardı. Toplumsal düzenin yeniden inşa edilmesi kaçınılmaz bir zaruret haline gelmişti. Siyaset tartışmalarda yeni sayasal güçleri temsil eden devrimcilerin büyük bir etkisi mevcuttu. Tüm düşünürler fikirlerini yeni gelişmelere ve Devrim'e öncülük eden fikirlere ya karşı çıkararak ya da taraftarı olarak şekillendirdi. Restorasyon döneminde Rousseau'nun *Social Contract*'tı tartışmaların önemli konu başlıklarındandı. Constant, Rousseau'nun eserlerindeki özgürlük (liberty) nosyonunun çok tehlikeli olduğunu düşünür. Rousseau'nun özgürlük nosyonu genel bir kabul gördüğü takdirde, tiranlığın kendiliğinden kurumsallaşacağına inanır. Ancak Constant'da göre Rousseau siyaset felsefesini, tiranlığı modern çağda kurmak amacıyla kurgulamamıştır. Rousseau, antik çağlardaki siyaset sitemlerde gözlemediği soyluluğu ve yüceliği modern çağlara taşımak istemiştir. Fakat Rousseau'nun siyaset felsefesi Devrimcilerin ve Napoleon'nun destekçilerinin elinde tiranlığın limitsiz keyfilğine kaynak sağlamıştır. Constant'tın Rousseau'nun özgürlük nosyonunu tehlikeli bulmasının sebebi onun toplumun kuruluş ve işleyişiyle ilgili bakış açısının farklılığından kaynaklanır. Constant'da göre toplumların kuruluşunda tarihsel deneyim alanları başlıca etkendir. Toplumlar tarihin çağları kapsayan akışına paralel olarak kurulurlar. Bu süreçte toplumsal işleyişi sağlayan kurumlar, dil, din, gelenek ve alışkanlıklar inşa edilir. Böylece ortaya çıkan toplumsal modeller ile çeşitli siyaset olgular bağlantılıdır. Etik ve siyaset tercihler tarihsel gelişmeler, sosyal koşullar ve kurumlar tarafından desteklenmediği durumlarda uygulamaya geçemezler (1988: 51-52). Bu nedenle, Rousseau'nun yaptığı gibi, başka bir çağda uygulanmış etik

standartları ve siyasal tercihleri çağımızda uygulamaya geçirme girişimleri sadece zor kullanarak gerçekleştirilebilir (1988: 308). Aristokratik liberalizmde siyasal sistemler için her zaman ve her yerde geçerli olduğu iddia edilen evrensel kurallar geliştirmenin mümkün olmadığına dair düşüncelere sıkça rastlanır. Yerelliklerin, sosyal koşulların ve tarihsel arka planın dikkate alınarak siyasal sistemlerin etik standartlara göre kurumsallaşması gerektiğini düşünürler. Constant da benzer bir şekilde özgürlüğü, etik standartlara göre tanımlamaya çalışır. Rousseau'nun *Social Contract*'ındaki özgürlük kavramı, ahlaki referanslardan hareketle tanımlanmadığından dolayı tehlikelidir. Sadece antik dünyadaki özgürlük kavrayışının günümüze yansıtma çabasının bir ürünü olan Rousseau'nun özgürlük kavramı günümüzün ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Zira antik özgürlük kolektif bir şekilde nasıl yaşanacağına karar vermekle ilişkilidir. Yurttaşların kimliklerinin ait oldukları toplulukla bağlantılı olarak oluştuğu düşünülerek devasa bir bütünlüğün parçası olarak algılanır (Brint, 1985:325). Hâlbuki on dokuzuncu yüzyılın başında toplumlar farklı bir rotada seyretmektedir. Siyasal sistem, bölgesel farklılıklar göz ardı edilerek bir bütün olarak yapılandırılmaktadır. Bu koşullarda kişinin toplumun nasıl organize olacağı konusunda etkileyici bir faktör olabilmesi giderek imkânsızlaşmaktadır. İnsanlar arasında mutlak toplumsal bağlar yaratmak başlıca toplumsal tehlikedir (Fink, 1972:310). Böylece birey tek bir merkezin belirlenimine tabi olmaktadır. Rousseau'nun özgürlük kavrayışı kabul edilerek bir siyasal sistem kurulacak olursa, yurttaşın devletin devasa gücü karşısında yapayalnız kalması kaçınılmazdır. Özgürlüğün sadece siyasal katılıma indirgenerek pozitif özgürlüğün öne çıkarılması, modern zamanlar açısından çok sayıda sakıncayı barındırır. Constant, modern zamanlardaki özgürlük anlayışının bireysel özgürlükler olması gerektiğini düşünür. Siyasal özgürlük bireysel özgürlüğü destekleyecek bir biçimde işletilmelidir (Dijn, 2005:662).

1830 gerçekleşen Temmuz Devrimi'yle birlikte *Ancien Régime*'in yeniden kurulamayacağı kesin bir şekilde anlaşıldı. Yine bu süreçte, İngiliz tarzı bir sistemin Fransa'da uygulanabilir olmadığı fikri yaygınlaşmaya başladı. Fakat iktidarın merkezileşme eğiliminin daha da hızlanarak artması, siyasal sistemin nasıl organize edilmesi gerektiğine dair kaygıları arttırmıştı. Çözüm arayışındaki düşünürler, aristokratik liberalizme alternatif oluşturacak yaklaşımlar geliştirdiler. Temel argümanları, Restorasyon Dönemi'nin modern gelişmeleri ve yeni sosyal şartları göz ardı ettiği için başarısızlığa uğradığıydı. Özellikle endüstriyel gelişmeler, toplumların kuruluşunda üretimi ön plana çıkarmaktaydı. Bu nedenle askeri kurumları merkeze alan siyasal sistemlerin sürdürülebilmesi mümkün değildi. Henri de Saint-Simon (1760-1825) ve takipçileri endüstriyel gelişmeleri dikkate alarak son derece otoriter bir siyasal düşünce geliştirdiler. Charles Dunoyer (1786-1862) ise bir yandan çağdaş koşulları diğer yandan aristokratik

liberalizmin kaygılarını dikkate alarak modern liberalizme öncülük edecek *laissez-faire* liberalizmini geliştirdi (Dijn, 2008:89). Ona göre ne siyasal hayata katılımın herkese sağlanması ne de tüm toplumun kolektif olarak özgür kılınması özgürlük kavramını açıklamak için yeterli değildir. Devletin siyasal alanda her zaman bireyleri yönlendirebilme kapasitesi vardır. Bireyin kolektivitinin bir parçası olarak özgürleşebileceği de düşünülemez. Zira bireyler, kolektif yaşamın bir parçası olarak hayatlarını sürdürdükçe birbirlerine benzerler. Gerçek özgürlük, ancak tüm bireylerin kendi kapasitelerini mümkün olan en yüksek seviyede gerçekleştirebildikleri bir sosyal, siyasal ve iktisadi sistemde sağlanabilir.

Liggio'nun aktardığına göre, Dunoyer, ekonominin tamamen devletin karar alma mekanizmalarına bağımlı olmasının merkezi iktidarları bireyler karşısında son derece avantajlı hale getireceğini düşünür. Bu nedenle ekonomik faaliyetlerle, devletin egemenlik sahasının birbirinden ayrılması gerektiğini öne sürer. Bu sayede öncelikle tek bir merkezin belirleyiciliğinden kurtulacak olan ekonomi, çok sayıda aktörün özgür bir şekilde faaliyette bulunduğu bir sahaya dönüşerek canlanacaktır. İkinci olarak, bireylerin kendi iktisadi koşullarını inşa edebilmelerine olanak sağlanarak devletin karar mekanizmalarına bağımlı olmaları engellenebilecektir (1977: 172). Bu yaklaşımından dolayı Saint-Simoncu P. J. Rouen tarafından endüstriyel gelişmeleri ve yeni siyasal ekonomi bilimini dar bir bireyselciliğe sıkıştırmakla eleştirilmiştir (Swart, 1962:79). Zira Saint-Simon'nun endüstriyalizmi tüm toplumun kolektif harmoniyle hareket etmesini sağlayacak bir araç işlevi göreceği inancına dayanır (Gruner, 1968:463). Dunoyer ise on dokuzuncu yüzyıl liberalizminin genel karakterini yansıtacak bir biçimde devlet ile bireyi iki ayrı kutba yerleştirir. Böylece iki karşı kutbun birbirini dengeleyerek özgürlüğün siyasal sistemde sürdürülebilmesine olanak sağlamaya çalışır. Bu sayede merkezi iktidarın keyfi hareket etmesinin önlenebileceğini düşünür.

Kısaca, Tocqueville'den önce Fransa'daki siyasal tartışmaların başlıca figürlerinden olan aristokratik liberal düşünürler Montesquieu'nun düşüncelerinin etkisi altında eserlerini ürettiler. Tocqueville de bu geleneği devam ettirdi. Başlıca kaygıları merkezi devlet iktidarını dengeleyecek siyasal kurumları ve yasaları hayata geçirmektir. Restorasyon Dönemi'nde düşüncelerini hayata geçirme şansı elde etmelerine rağmen Temmuz Devrimi sürecin geri döndürülemez olduğunu kanıtladı. Daha sonra gerçekleşen 1848 Devrimi ise III. Napoleon'un iktidara gelerek merkezi iktidarın mutlak gücünü pekiştirmesine yol açtı. Fransa merkezileşmenin tipik örneği haline geldi. Devletle toplum arasında var olan tüm güç merkezleri devletin egemenlik alanını birer parçası haline geldi. Aristokratik liberaller devlet iktidarını dengeleyebilecek, karşı-ağırlıkların kurumsallaşarak yasal güvencelere kavuşturulması gerektiğinde ısrar ettiler. Başlangıçta, feodal toprak mülkiyeti modelinin muhafaza edilmesi

gerektiğini düşündüler. Ancak modernleşme süreçlerinin karşı konulmaz bir biçimde ilerlemesi onları yeni alternatifler aramaya yöneltti. Tamamen mantıksal ilkelere dayalı yasaların ya da yeni gelişmekte olan burjuvazinin karşı-ağırlık işlevi görebileceğini umut ettiler. Fakat her şeyin yolunda gittiği refah koşullarında alternatif karşı-ağırlıklar kısmi bir denge oluştursalar da kriz ve savaş durumlarında merkezi iktidar tüm işleyişe egemen olabilmekteydi. Çoğu zaman 1848 Devrimi'nden sonra III. Napoleon'un yaptığı gibi krizi kendileri için bir fırsata çevirerek, siyasal işleyişi tek bir merkezde toplayabiliyorlardı. Tüm bunlar, onlar için, özgürlük ve istikrarın sürdürülebilirliğini tehlikeye atan faktörlerdi.

II. Modernlik ve Merkezileşmede Kaygının Rolü

Fransız Devrimi'yle birlikte başlayan terör, Aydınlanma ve modernliğin düşünce ve uygulamalarıyla birlikte sorgulanmalarına yol açtı. Siyasetin, kitlelerin ruh hallerine teslim olmasının neden olacağı sonuçlar on sekiz ve on dokuzuncu yüzyıl düşünürleri için kaygı vericiydi. Daha önce hem Rousseau hem de Hume, modernliğe dair çeşitli kaygıları dile getirmişti. Rousseau, çağdaş gelişmelerin insanlığı daha kötü durumlara sürüklediğini savunur. Modernliğin erdemsiz ve ikiyüzlü bir toplumsal yapıya neden olduğuna inanır. Hume ise modernlikle birlikte gelişimini hızla sürdüren bilimciliğin zorunlu yasalarından kuşku duyar. Her şeyin bilimci zorunluluklarla açıklanmasının despotik ve totaliter sistemlere güç katacağına inanır (Hume, 1997:39). On sekiz ve on dokuzuncu yüzyıl Avrupa'sında bir yandan eski kurumlar yıkılırken diğer yandan yenilerinin kurumsallaşmasına çalışılmaktadır. Bu da düzen problemini düşünürlerin başlıca kaygısı haline getirmektedir.

Endüstrileşmenin ilk tecrübe edildiği İngiltere'de düzen problemi on yedinci yüzyılda Hobbes ile birlikte ele alınmaya başlar. Hobbes sosyal ve siyasal değişimlerin yaşamın ayrılmaz bir parçası haline geldiği bir çağda yaşamıştır. Din savaşları ve aristokrasinin hızla güç kaybetmesi karşısında düzenin nasıl istikrarlı bir biçimde sürdürülebileceğini problem edindi. Weil, Hobbes'un hala geçerliliğini devam ettiren ulus devletin egemenliğini meşrulaştıran bir siyaset teorisi geliştirdiğini düşünür. Hobbes'un başlıca kaygılarından biri zamanında gelişmeye başlayan eşit haklara sahip çok sayıdaki yurttaşın nasıl devlet egemenliğinin bir parçası kılınabileceğidir. Bunun başarılmasının devasa siyasal problemlere neden olacağına inanmıştır (1986). Artık geçmişte kaldığını düşündüğü aristokratik değerleri şiddetle eleştirdi. Devlet erkinin güç kaybetmesinin düzensizliğe neden olacağına inandı. Dolayısıyla egemenliğin bölünmez ve kesin bir biçimde yapılandırılması gerektiğini düşündü. Ayrıca çelişkili bir biçimde siyasal özgürlüklerin ve dinsel toleransın sadece mutlak bir iktidarın egemenliği altında gerçekleşebileceğini savundu. Egemenliğin ve düzenin nasıl tesis edilebileceğine dair görüşleri on sekiz ve on dokuzuncu yüzyıl felsefeci ve

sosyal bilimcilerini derinden etkiledi. Hobbes'un siyaset teorisinde bireyin devlete mutlak bir biçimde entegre edilmesiyle düzenin istikrarını sağlama düşüncesinin neden olabileceği özgürlük problemini çözümsüz kalır. Ayrıca Hobbes'un on yedinci yüzyıl İngiltere'sinde meydana gelen toplumsal çatışmalara bir an önce son verme endişesinden kaynaklanan siyasal düşünceleri, başka problemlere yol açma potansiyeline sahiptir.

Görüldüğü gibi endüstrileşme ve modernliğin neden olduğu değişimlerin düzeni muhafaza ederek nasıl sürdürülebileceği düşünürlerin ele aldığı önemli bir meseledir. Değişimin yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmesi, sosyal hayatın istikrarlı bir biçimde sürdürülüp sürdürülemeyeceği konusunda kaygıların ortaya çıkmasına neden oldu. Mesele ulus devlet ve iktidarın merkezileşmesiyle çözüme kavuşur. Kant problemi başka bir açıdan ele alır. Modern düşünürler bir yandan bilimi her şeyin belirleyicisi haline getirirken diğer yandan insan özgürlüğünü temin etmeye çalışıyorlardı. Fakat böylece insan özgürlüğü, bilimin belirleyiciliğine ekleniyordu. Ancak Hume ile birlikte bilimin belirleyiciliğine dair kuşku artar. Bilimin belirleyiciliğinin insani özgürlüğü kısıtlayacağı düşünülür. Kant meseleyi ilk önce aklı ikiye ayırarak ele alır. Varlığın bilimsel bilgisini edinmemizi sağlayan saf akıl ile bize ahlaki manada neyin doğru neyin yanlış olduğunu bildiren pratik akıl birbirinden ayırır. Bunların birbirleriyle çatışma halinde olmasının aklın yanlış kullanımının bir neticesi olduğunu ileri sürer. Aklın doğru kullanımıyla özgürlüğün, refahın ve ahlakın sosyal hayatın birer parçası olabileceğine inanır. Bununla birlikte, Gillespie, problemin çözümsüz kaldığını ileri sürer. Kant'ın bütün çabasına rağmen modernliğin bir yandan insanı doğanın efendisi yapmaya gayret eden bilimsel ve teknolojik projesiyle insan özgürlüğünü ve güvenliğini sağlamaya gayret eden ahlaki ve siyasal projesi çatışma halinde olmuştur (2008: 260-261). Yaşanan Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarıyla Hiroshima ve Nagasaki'ye düşen atom bombaları problemin çözümsüz kaldığının birer kanıtıdır. Wallerstein, benzer bir yaklaşımla modern dünya sisteminin teknoloji modernliği ile özgürleşme modernliği olarak nitelendirilebilecek ikili bir karakterinin olduğunu belirtir. Ona göre modernliğin başlangıç dönemlerinde birlikte ilerleyebilen teknoloji modernliği ile özgürleşme modernliği Fransız Devrimi'yle birlikte kesin bir biçimde ayrılmaya başlamıştır (1995:474).

Gerçektende, modernlik sürekli değişimin neden olduğu problemlere çözüm arayışlarıyla birlikte gelişimini sürdürmüştür. Modernlik, hiçbir zaman, hayata birebir uygulanacak tek bir çözüm paketi olmamıştır. Neden olduğu değişimlerin yol açtığı problemlerin refleksif olarak değerlendirilmesiyle sürekli yeniden yapılandırılmıştır. Modernliğin gelişim sürecinde güven ve istikrarı tehdit eden gelişmeleri gidermeye yönelik çözümler farklı risklerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Giddens modernliğin bu ikili karakterine dikkat çeker. Ona göre modern sosyal kurumlar

kendisinden önce var olmuş diğer tüm sistemlerdeki riskleri azaltmış bulunmaktadır (1990:7). Fakat kendisini tüm yeryüzünü kapsayacak bir biçimde bir dünya sistemi olarak inşa eden modernliğin yeni problemlere sürekli kapı araladığına da dikkat etmek gerekir. Her ne kadar çözüm oluşturacak kurumsal yapılara sahip olsa da siyasal ve ekonomik sistemlerdeki sürekli değişime paralel kültürel ve ahlaki değişimleri gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir. Zira ulus-devletler sistemi daha önce son derece dolaylı yollardan birbiriyle bağlantılı olan toplulukları yekvücut haline getirmiş bulunmaktadır. Kişinin hayatını sürdürdüğü mekânı genişlerken diğer mekânlarla hayati bağlar kurmaktadır. Zaman da geçmişten koparak gelecek odaklı bir biçimde yeniden kurgulanmaktadır. Farklı zaman ve mekânların sürekli iç içe geçmesi geleneksel toplumlarda kendiliğinden gerçekleşen kontrolü olanaksızlaştırmaktadır.² Bu durum kontrol mekanizmalarının daha önce hiç olmadığı kadar gelişmesiyle neticelenmektedir. Siyasal, ekonomik ve sosyal hayatı tehdit eden faktörlere karşı alınacak tedbirler kontrol mekanizmalarını ön plana çıkarmaktadır. Böylece değişimin demokratik mekanizmalar vasıtasıyla sürdürülmesi de olanaksızlaşmaktadır. Modernlik koşullarında siyasal ve ekonomik gelişmeler acil çözümleri gerektirir. Diğer yandan acil çözümler yeni kültürel ve ahlaki problemlere neden olmaktadır. Farklı mekânlardaki gelişmeler kişinin yaşamını doğrudan etkileyebilmektedir. Global çözüm arayışlarının her mekân için geçerli olamayacağı ise aşikârdır. Evrensel ölçüde siyasal ve ekonomik çözümler geliştirme çabaları kültürün ve ahlakın yerel duvarlarına çarpmaktadır.

Hobbes modernliğin yol açtığı problemlerin mekanik bir devlet yapısıyla aşılabileceğine inanıyordu. Böylece barışın temin edilebileceğini düşünüyordu (1998: 146-8) Egemenliğin birbirine her geçen gün daha fazla entegre olan bir sahada sürdürülmesi idarenin merkezileşmesiyle aşılmaya çalışıldı. Ekonomik zorunluluklar farklı mekanları birbirine entegre ettikçe egemenliğin sahası genişledi. Zira merkeze paralel hareket etmeyen ekonomik ve siyasal oluşumlar birer kaygı unsuru olarak algılanır. Güvenliğin sağlanması için öncelikle ulus devlet çatısı altında yerellikler birbirlerine entegre edilir. Daha sonra uluslararası birlik ve antlaşmalar yoluyla global ölçekte bir harmoni temin edilmeye çalışılır. Tocqueville ise karar alma mekanizmalarının merkezileşmesinin özgürlüğü tehdit ettiğine

² Richard Sennett, "The Fall of Public Man" adlı eserinde, benzer bir yaklaşımla, günümüzde gerçekleşen karşılıklı etkileşimlerin öznenin sınırlarını bulanıklaştırdığını belirtir. Zira, ona göre, kamunun yayılım sahası öylesine sınırsız bir biçimde genişlemektedir ki öznenin korunabilmesinin ve kişilere hususi davranılması giderek olanaksızlaşmaktadır. Böylece, kişi devasa bir yapı arz eden toplumun bir parçası haline gelirken, kişisel kimliği sorgulanmaya başlamaktadır (1992)

inanır. Popülasyonun hızla arttığı ve devletlerin yekvücut olmuş bir sahada egemen olduğu koşullarda demokrasinin merkezileşmeyle sonuçlanması kaçınılmazdır. Düzenin ve istikrarın sürdürülebilirliğine dair tüm kaygılar, sistemin mükemmel bir biçimde inşa edilmesiyle giderilmeye çalışılır. Ancak tüm bu çabalar yeni problemlerin doğmasına zemin hazırlar.

III. Pozitif Özgürlük Kavramının Kökeni ve Merkezileşmedeki Rolü

Modernlik, tarihsel ilerlemeyi sağlayan esas gücün insani faillik olduğuna duyulan sarsılmaz inançla birlikte gelişti. Daha önceki çağlarda insanlar kendilerini yaşadıkları bölgeye, geleneklerine, tanrılarına veya dillerine göre tanımlamaktaydılar. Oysaki modernlik birlikte insan kendisini, daha önce hiç görülmemiş bir biçimde, tarihsel ilerleme sürecindeki konumuna göre tanımlamaya başladı. Böylece insan hem Tanrı'nın merkezi konumunu devralıyor hem de her şeyin belirleyicisi haline geliyordu. Bunun için geçmişle bağlarını kesin bir biçimde kopartması gerekiyordu. Modern olmak, yenilik ile aynı anlama gelir. Yeni bir başlangıcı ve daha önce olmuş olan her şeyden farklılığı ima eder. Modern olmak insanın kendi kendisini, özgürleştirilmesi ve inşa etmesiydi (Gillespie, 2008). Bu sayede kişi kendisini, kendinden kaynaklanan bir şey olarak algılamaya başlar. Bu anlamda modernlik, insanın kaderin, geleneğin ya da mekânın belirlenimlerinden kurtularak kendi kendisini tanımlama çabasıdır.

Modernlikle birlikte insanın doğanın yasalarını öğrenerek, kendisine yeni bir dünya inşa edebileceğine dair inanç yaygınlaştı. Bu çerçevede insan diğer insanlarla, tarihle ve doğayla etkileşimini baştan sona yeniden inşa etti. Modernlik, başlangıçta, antik Roma ve Yunan ile bağlantılı olarak kurgulandı. Modernlik ile antik çağlar arasına giren Orta Çağ aşılacak zorundaydı. İnsan özgürlüğü ve refah ancak bu sayede temin edilebilirdi. Ancak özellikle Bacon ile birlikte modern insanın gerçekleştirdiği her türlü etkinliğin antik çağlardakinden daha üstün olduğuna inanılmaya başladı. Modernliğin bilimsel ve metodolojik ilerlemelere öncülük etmesiyle edinilen bilgi medeniyetin en yüksek aşamalarına ulaşılmasını garantiledi. İnsanlık kendisini tekrarlayan zaman algısından kurtularak ilerlemeyi merkeze alan bir tarih tasavvuruna kavuştu. Modernlik doğal koşulların insan tarafından kontrol altına alınabileceğine inancın gelişmesine öncülük ederek verimli bir dünyanın kurulabilmesinin olanaklarını temin etti (Gillespie, 2008:5). Böylece insan kurucu irade olarak tarihsel sürecin ve sosyal yaşamın merkezine yerleşti. İnsan düzenin nasıl tesis edileceğine dair tüm karar alma mekanizmalarının merkezinde yer almaya başladı. Tanrının yeryüzündeki temsilcileri yerlerini bireylere bıraktı.

'United States Declaration of Independence' (Amerikan Bağımsızlık Bildirisi) (1776) ve 'La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen' (İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi) (1789) ile siyasal işleyiş süreçlerinde

belirleyici faktör haline gelen pozitif özgürlük kavramı modernliğin insanı merkeze alan yaklaşımının sonucudur. Fransız Cumhuriyetçiler özgürlüğü insanların kendilerini yönetmede serbest olmaları biçiminde tanımladılar. Özgürlük yasaların belirlediği çerçevede insanların arzu ettikleri şekilde davranabilmesiydi. Ayrıca özgürlük alanını belirleyen yasaların inşa sürecine katılabilmesiydi. Böylece insan bir yandan yasalarla sınırlanırken diğer yandan yasaların inşa sürecinde bir fail haline geliyordu.

Ancak, aristokratik liberalizmin şiddetle vurguladığı gibi, koşulların sürekli değiştiği bir siyasal ortamda yasaların sürekliliğini temin etmek son derece güçtür. Yasaların sürekli değişebilmesinin keyfiliği beraberinde getirmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle yasaların devamlılığı refaha bağımlı hale gelir. Kriz durumlarında yasaların sürekli değişmeye başlar. Özgürlük halkın kendisini yönetmesi şeklinde algılandığında düzenin nasıl sağlanacağı problemlili hale gelir. Zira halk farklı çıkarlara ve ilgilere sahip sınıflar, grup ve topluluklardan meydana gelir. Bunlardan hangisinin ilgi ve çıkarlarının öncelikle temin edileceği siyasetin başlıca problemi haline gelir. Farklı toplulukların harmoniyle hareket etmelerini sağlamak için çeşitli manipülasyon yöntemlerini kullanmak da bir seçenektir. Bu manipülasyon yöntemleri, şiddet araçlarından medya vasıtalarına kadar büyük bir çeşitlilik arz eder.

Pozitif özgürlük kavramıyla Fransız devrimcilerinin ve cumhuriyetçilerin asıl arzuladıkları kişiyi yasaların inşa sürecine katarak yekvücut bir toplumu meydana getirebilmektir. Yasama süreci her zaman manipülasyona açıktır. Farklı çıkarlara sahip aktörlerin ikna edilmesi için belirli bilgi ve enformasyonun yayılarak tek bir bakış açısının belirleyici hale gelmesi sağlanabilir. Özellikle temsili demokrasilerde kişi belirli seçeneklerle baş başa bırakılır. Bunlar arasında tercihte bulunarak yasama sürecine dolaylı bir biçimde katılır. Bu sayede tek bir harmoninin bir parçası haline gelir. Birey kişileri kendisine entegre ederek daha da güçlenen merkezi iktidar karşısında giderek edilgenleşir. Onun uygulamaları karşısında her türlü yönlendirmeye açıktır.

Aslında pozitif özgürlük kavramı mükemmeliyetçi bir söylemle desteklenir. Pozitif özgürlük çok sayıda hususun dikkate alınmasıyla kavramsallaşır. Özgürlük sadece doğanın ve diğer kişilerin etkisine kapalıdır değildir. Ayrıca özgürlük sosyal hayatta etkili bir fail (agent) olmaktır. Kişinin failliği sadece kendi yaşamıyla ilgili konularla sınırlı tutulamaz. Kişi arzularını tüm yeryüzünde eyleme geçirebilme kabiliyetine sahip olduğunda etkili bir faildir (Christman, 2005:80). Böylece özgürlük Faustçu bir biçimde kavramsallaştırılmış olur. Artık özgürlük toplumsal normları, yasaları ve doğayı değiştirebilme yeteneğine ve olanaklarına sahip olmaktır.

İnsanın var eden başlıca etkinliğin siyaset olduğunu ileri sürmek Aristoteles'ten günümüze kadar çeşitli formlarda tekrarlanmıştır. Böylece kişi kesin bir biçimde üyesi olduğu topluluğa bağlanmış olur. Sokrates'in

sürgün edilmektense ölümü tercih etmesinin arkasında yatan sebep, insani varlığın siyasal faaliyet göstermediğinde anlamsız olacağına inanmasıdır. Aristoteles Sokrates'in siyasal duruşunu en mükemmel bir biçimde kavramsallaştırmıştır. Fakat Hıristiyanlık için pagan yurttaşlık anlayışı problemlidir. Zira Hıristiyanlar için insan Tanrı'nın kentine bağlı olmalıdır (Gillespie, 2008:45). Modernlik insanın Tanrının kentinden ulus devlete taşınmasıdır. İnsanlar Tanrının kentinde ahlaki hikmetin şemsiyesi altında bir araya gelirlerken ulus devlette toplumsal yaşamın yasalarının sürekli inşa sürecinde siyasal failer haline gelirler. Böylece Antik çağların siyaset anlayışına geri dönüldüğü düşünülür. Ancak kent devleti ile ulus devlet arasındaki yapısal farklılıklar antik deneyimin çağımızda tekrarlanabilmesini olanaksızlaştırır. Popülasyondaki devasa artışın yanı sıra farklı etnik, kültürel, dinsel ve sınıfsal farklılıkları barındıran ulus devletlerin kent devletlerindeki demokratik harmoniyi gerçekleştirebilmesi mümkün görünmemektedir.

Pozitif özgürlükler bireylere siyasal yaşamda etkin olabilmeleri için tanınan haklardır. İnsanlar pozitif özgürlükler vasıtasıyla diğerleriyle etkileşimde bulunarak siyasal yaşama katılırlar. Ancak insanın modern dünyada toplumsal olayları tam manasıyla algılayabilmesi zordur. Son derece geniş bir etkileşim sahasına sahip olan modern toplumsal yaşamda etkileşimde bulunduğu faktörler geniş bir çeşitlilik arz ederler. Modern yaşamın hızı ve değişkenliği her şeyin bulanıklaşmasına neden olur. Bu nedenle modernliği en iyi biçimde ifade eden empresyonist sanat akımında nesnel hareket halinde ve açık seçik algılanamayan bir biçimde resmedilirler.

Modernlik koşullarında birey, toplumsal yaşamda siyasal bir fail olarak konumlandırılır. Ancak içinde bulunduğu devasa hareketlilik içinde diğerleriyle rasyonel bir etkileşim sürdürebilmesi de zordur. Modern zamanlardan önce cemaatinin bir parçasıyken şimdi yalnızdır. Böylece giderek devasa bir bütünlük arz eden devlete entegre olur. Devlet bireyi daha önce ait olduğu topluluktan kopararak, ulusun bir parçası haline getirir. Bireyin, yeni eğitim kurumlarıyla karşılıklı bilginin biçimlenişini sürekli etkileyen devlet karşısında, özgünlüğünü muhafaza edebilmesi giderek zorlaşır. Bu şartlar altında her şeyin merkezde toplanması kaçınılmazdır.

Modernistlerin ilham aldıkları Rönesans hümanizmi bireycilikle birlikte gelişti. Ancak buradaki bireycilik öz-gelişimi (self-development) ima ediyordu. On dördüncü yüzyılın Avrupa'sında siyasal sistem meşruluk kriziyle karşı karşıyaydı. Rönesans hümanizminin babası olduğu düşünülen Francesco Petrarca (1304-74) Avignon'daki tartışmalara yansıyan ortaçağ uygarlığının krizine bir çözüm üretmek amacıyla tüm antik uygarlığı ve Hıristiyanlığı yeniden değerlendirmeye girişti. Çözümü bireycilikte gördü. Çağındaki entelektüellerin fazlasıyla siyasetle ilişkili olduğunu düşünüyordu. Hâlbuki ona göre, öz-gelişim, bireyselleşme ve özgürlük için toplumsal

yaşamın tahrip ediciliğinden kaçarak yalnızlaşmak gerekir (Blanchard, 2001:401). Bu bakış açısı tüm Rönesans boyunca etkili olacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken husus Petrarca'nın geliştirmiş olduğu bireyciliğin diğerlerinin hegemonyasından bağımsızlık anlamına gelen negatif özgürlük (negative liberty) kavramına temel teşkil etmesidir. Modern hümanistler ise Rönesans hümanistlerinin aksine pozitif özgürlük ile negatif özgürlüğü tek potada eritmeye çalıştılar.

Petrarca ve Rönesans hümanistlerinin insanın özgürlüğünü öz-gelişim, bireycilik ve yalnızlaşmakta görmeleri Aristotelesçi insan doğası anlayışından kopuşu ifade eder. Gerçektende Petrarca, Aristoteles ve İbn Rüşd'ün Hıristiyan teolojisini olumsuz etkilediğini düşünüyordu. İbn Rüşd'e göre akıl, bireyselliğin tüm formlarının ötesinde parçalı olmayan yekpare bir bütünlüktü. Petrarca ise kişinin sadece toplumsal yaşamın yanlış yönlendirmelerinden uzaklaşıp öz-gelişimini sağlayarak takva ve bilgeliğe ulaşabileceğine inanıyordu (Gillespie, 2008:50). Modern hümanistler Aristotelesçi insan doğası anlayışını benimseyerek, kişiyi siyasetal karar alma süreçlerinin öznesi haline getirdiler. On dokuzuncu yüzyıla gelindiğinde Aristotelesçi insan doğası anlayışı tamamen egemen hale gelmişti. Tocqueville başta olmak üzere aristokratik liberaller de insanın siyasetal yaşamın bir parçası olması gerektiği konusunda Aristotelesçiler ile hemfikirdiler. Özgürlük, bireysellik ve çeşitliliğin insan doğasının temel ihtiyaçları olduğunu düşünüyorlardı. İnsani varoluş bunların mükemmel bir biçimde bir araya getirilmeleriyle en yüksek seviyesine ulaşabilirdi. Siyasetal katılım insani varoluşu mükemmelleştirmek için gerekliydi (Kahan, 1992:83). Ancak modern demokrasinin ve eşitlik idealinin, özgürlük, bireysellik ve çeşitliliği tehdit ettiğini düşünüyorlardı. Pozitif özgürlük, modern demokrasi ve eşitlik anlayışlarıyla yan yana geldiğinde merkezileşme kaçınılmazdı. Onlara göre bu koşullarda bireysel özeğin muhafaza edilmesi mümkün değildi. Kültürel, etnik ve dinsel farklılıklara sahip mekânlar arasındaki karşılıklı bağların gelişimi bireyi her türlü etkiye açık getirerek merkezileşme süreçlerini hızlandırıyordu.

IV. Medyanın merkezileşmesi ve Sonuçları

Özellikle Fransa örneğinde gözlemlenebileceği gibi siyasetin merkezileşmesiyle bütünlük arz eden bir toplum yaratmak amaçlanmıştır. Gerçektende siyasetin merkezileşmesiyle Fransızların aralarındaki farklılıklar azaltıldığı gibi Norman ve Bretonlar Fransızlaştırıldılar. Ayrıca devletle toplum arasındaki tüm ara kurumlar ortadan kaldırıldı. Birey devletle karşı karşıya bırakıldı. Uzun süreçte, ara kurumların mevcut olmadığı bir siyasetal sistemde bireyin devlete entegre olması kaçınılmazdı. Siyasetal sistemin bu şekilde biçimlenmesi, daha çok, burjuva toplumunun yeni yapısından kaynaklanıyordu. Dijn Edouard Alletz'in modern toplumdaki sosyal değişimleri tartışırken orta sınıfların yükselişine dikkat

çektğini belirtir. Alletz için Devrim sonrası Fransız toplumunun sosyal durumu tamamen kendine özgüdür ve tarihte bir eşi daha görülmemiştir. Fransız entelektüelleri daha önce tecrübe edilmemiş toplum formuyla karşı karşıyadır. Bu nedenle burjuva toplumunun tamamen yeni bir hükümet tipine ihtiyacı vardı (2008:132).

Modernlik kültürel ve iktisadi dönüşümlere paralel olarak gerçekleşecek yeni bir siyasal sistemi gerektirmekteydi. Tocqueville göre Fransa'da merkezileşme eğilimi devrimden çok daha önce *Ancien Régime*'de şekillenmeye başladı. Hatta merkezileşme bizzat *Ancien Régime*'in kurumlarında gelişerek devrimin gerçekleşmesi için gerekli koşulları hazırladı³ (1856:80). XIV. Louis Fransa'yı daha etkili bir güç haline getirebilmek için merkezileşmeye önem verdi. XIV. Louis merkezileşmeyi sağlamak için soyluları kendi egemenliğine kesin bir biçimde boyun eğmeye zorladı (Miller, 2003:871). Bütün gücü kendisinde toplamak için soyluların toplumsal rollerinin zayıflatırken, yerlerine kendi memur ve idarecilerini yerleştirdi (Lakoff, 1998:456). Böylece merkezileşme mutlakiyetçilik üretirken, mutlakiyetçilik de Fransız ulusunun birliğini biçimlendirdi. Devrimden çok önce başlayan merkezileşme Fransız ulusunun gelişimini etkiledi (Young, 1898:26-27). Hatta kültürel sahada merkezileşme eğilimleri XIV. Louis Fransa'sında görülmeye başlamıştı. Güzel sanatlar ve özellikle müzikte merkezi iktidar giderek artan ölçüde belirleyici hale geldi. XIV. Louis döneminde Kraliyet Akademileri vasıtasıyla sanatsal aktiviteler koordine edilerek sanatın kontrolü merkezileşti (Isherwood, 1969:156).

Bu süreçte insanların gelişmeler hakkında haber edinerek tavır belirlemelerini sağlayan medya da giderek merkezde toplanmaya başladı. Bir yandan sayısı hızla artan orta sınıflar siyasette yer almaya başlamıştı. Ayrıca siyasal karar alma süreçlerine katılım da artıyordu. Ancak insanlar giderek yerel meselelerden uzaklaşarak oluşturulmaya çalışılan Fransız Ulusu'nun meselelerine odaklanıyordu. Bu hususta Tocqueville matbaaların merkezde toplanmaya başladığına dikkat çeker. Kendisini sunulan raporlara göre taşra vilayetlerinde on altıncı yüzyılın boyunca ve on yedinci yüzyılın başında faaliyet gösteren çok sayıda matbaanın var olduğunu belirtir. Ancak, bu matbaalar, müşterisizlikten ya da başka sebeplerle on sekizinci yüzyılda kapanmıştır. Ona göre elbette ki on sekizinci yüzyılda, on altıncı yüzyılda basılan kitaptan çok daha fazlası basılmıştır. Ancak, ona göre, on sekizinci yüzyılda basılan kitapların büyük bölümün tek bir zihin yapısının ürünüdür. Paris yerellikleri bünyesinde toplayarak idari, kültürel ve iktisadi yapının belirleyicisi olmayı başarmıştı (1856:97). Düşüncenin şekillenmesini etkileyen ve gündemi belirleyerek meselelerin neler olması gerektiğini tespit

³ Bu çalışmada Tocqueville'in 'L'Ancien Régime et la Révolution' adlı eserinin Harper & Brothers tarafından yayınlanan 'The Old Regime and the Revolution' çevirisini kullandım.

eden medya, tek bir merkezde şekillendikçe çeşitlilikten eser kalmamıştı. Ayrıca toplumsal ve uluslararası meselelerin tek bir merkezden şekillendirilmesi, idari mekanizmanın daha etkin bir biçimde işlemini temin ediyordu. Medyanın merkezileşmesi toplumun yekpare bir bütünlük sergilemesini temin ederek merkezi iktidara yeni olanaklar sunmuştur. Yerel problemlerin geri plana atılması, çevrenin merkeze entegre edilmesini kolaylaştırmıştır.

Yerel kurumların çökmesi, bireylerin toplumdan yalıtılmasına yol açarken iktidarın ve medyanın merkezileşmesi, toplumun tekelden yönlendirilebilirliğini artırmıştır. Bu süreçte bireyle toplum arasındaki doğrudan bağlar koparılırken yerine dolaylı bağlar ikame edilmeye çalışıldı. Ancak modernlik merkezi iktidara geniş bir çevreyi entegre ederken toplumu devasa ölçüde büyüttü. İnsanlar kendilerini tam olarak algılayamadıkları bir bütünlüğün barçası olarak görmeye başladı. Büyük bir nüfusu barındıran modern toplumun harmonisi, ideolojik propagandanın aracı haline gelen medya tarafından sağlanmaya başladı.

Modern siyasal sistemler bir yandan bireyin toplumdan yalıtılması eğilimlerini barındırırken, diğer yandan toplumsal işleyişin mekanikleşmesini sağlamaya çalışır. Bu iki eğilim hem birbirinin zıddıdır hem de birbirlerini dolaylı olarak besler. Bu durum modernliğin ikili karakterinden kaynaklanır. Tocqueville özgürlüğün modern formunun kesin bir biçimde bireyciliğe dayandığını kabul eder. Ona göre ahlaki manada savunulabilir bir demokraside ve akılcı bir devlette özne özgürlükler teminat altına alınmalıdır. Ancak Tocqueville için kamusal hayat, kamusal normlar ve kamu özgürlüğü de en az bireysel haklar kadar önemlidir (Villa, 2005:661). Böylece bireysel özgürlükle kamusal çıkarın nasıl bir arada sürdürülebileceği siyaset biliminin başlıca meselesi haline gelir. Zira Tocqueville, kamusal yaşamın bireyselliği ve bireysel hakları desteklediğine inanır. Gelgelelim demokrasi ve eşitlik siyasal alanın çoğunluğun egemenliğine girmesine yol açarak toplumsal çeşitliliği ortadan kaldırmaktadır. Buna mani olacak geleneksel ara kurumların ortadan kalkması bireyselliğin kamusal işleyiş mekanizmaları ve merkezi iktidar karşısında korunabilmesine mani teşkil eder. Basın gündemi belirlerken yerel meselelerden ziyade genel ve uluslararası meseleleri dikkate alma eğilimindedir. Bu durum daha büyük bir kitleye hitap ederek yüksek satış rakamlarına ulaşma kaygısının yanında yekparelik yaratmakta bir araç olarak kullanılmasından kaynaklanır.

Tocqueville için her türlü rejim bir şekilde insani durumun, maneviyatın, ihtiyaçların ve arzuların belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Tocqueville rejimin özgülüğün sürekliliğini sağlayacak bir biçimde kurumsallaşması gerektiğini düşünür. Fakat özgürlük arzusu, ekonomik refahı engelleyecek bir neticeye de yol açmamalıdır; düşünce özgürlüğünü ve entelektüel zenginliği tahribata uğratmamalıdır. Hâlbuki ona göre, Fransız

Devrimi'yle birlikte gelişen yeni rejim sadece maddi arzuların ve lüks düşkünlüğünün önünü açmıştır. Bu sağlayabilmek için özgürlük idealini çarpıtarak eşitliğe indirgemiş ve böylece siyasal merkezileşmeye neden olmuştur (Winthrop, 1981:110). Özgürlük bireyin maddi refah elde etme çabasının sınırsızlığına indirgendiğinde merkezi iktidarın siyasal karar alma süreçlerinde mutlak belirleyici konuma gelmesi kaçınılmazdır. Medyanın gündemini yerel ilgi ve çıkarlardan daha çok ulusal ve uluslararası meseleler oluşturmaya başladıkça merkezi iktidarın kamuoyunu manipüle edebilmesinin olanakları artmaktadır. Zira bireylerin izole edildiği ve kendi maddi refahlarını elde etme çabası içinde olduğu toplumlarda kamusal çıkar, sadece devletin etkinlik sahasını ilgilendiren bir mesele haline gelir. İnsanlar toplumsal meselelerin birer izleyicisine dönüşürken her türlü etkiye maruz kalmalarına neden olacak bir toplumsal durum vuku bulur.

Tocqueville *Democracy in America* adlı esrinin önemli konu başlıklarından biri de ABD'ndeki basın özgürlüğüdür. Ona göre basın özgürlüğü, siyasal görüşlerin yanı sıra halkın her alandaki kanaatlerini etkiler (2010:289). Her ne kadar basın faaliyetlerinin serbestçe gerçekleştirilmesi çeşitli kanaatlerin ortaya çıkmasına yol açsa da, basının devletle toplum arasında diyaloga dayalı bir sürecin gerçekleşmesini sağlayamaz. Zira toplumsal yaşamın herhangi bir alanında aracı bir rol oynayabilmek için öncelikle tamamen bağımsızlık ile düşünsel bağımlılık arasında bir konumda olmak gerekir. Tam bağımsızlık kimi zaman sorumsuz ve keyfi davranışlara neden olur. Düşünsel bağımlılıklar ise taraftar tutumları beraberinde getirir. Her iki durumda da toplumsal uyum ve istikrar zedelenir.

SONUÇ

Aristokratik liberal düşünürler Fransız Devrimi'nden sonra hızla gelişen merkezileşme karşısında son derece endişeli bir duruş sergiler. Fransız Devrimi'nin yol açtığı dönüşümlerin toplumsal huzuru, refahı ve istikrarı olumsuz etkileyeceğini düşünürler. Diğer yandan değişim süreçlerinin önüne geçilemeyeceğinin de farkındadırlar. Fransız Devrimi'nin yol açtığı etkiler tüm Avrupa çapında etkili olmuştur. Bu etkiler Avrupa'da ekonomik, kültürel ve siyasal merkezileşme eğilimlerinin güçlenmesine ve yaygınlaşmasına neden oldu. Bu merkezileşme eğiliminin özgürlük için sakıncalı olduğunu düşünen aristokratik liberaller, farklı çözümler öne sürmüşlerdir. Devletin hızla güçlenmesinin bireysel otonomi, özgünlük ve özgürlükleri tehlikeye atabileceğine yönelik kaygılar Avrupa siyasetinin gelişim çizgilerini belirledi. Siyasal sistemler bu kaygılar göz önüne alınarak yapılandırılmıştır.

Özellikle Aydınlanma ile birlikte medya giderek artan bir biçimde siyasal toplumun kuruluşunda etkin bir rol oynamıştır. Medya toplumun farklı katmanlarının iletişim kurmalarını sağlayan bir araç işlevi görmüştür.

Medya modern zamanlardan önce hiç görülmedik ölçüde toplumsal yaşamla ilgili her türlü bilginin dolaşımını maksimum seviyeye çıkardı. Fakat özellikle aristokratik liberal düşünürlerin önde gelenlerinden Tocqueville medyanın gelişim süreci ve yeni toplumsal rollü karşısında son derece şüphecidir. Siyasal ve kültürel merkezileşmeyle birlikte medyanın kanaatlerin biçimlenmesinde belirleyici bir rol oynayarak, her türlü yerel ve bireysel konumu merkeze entegre etme işlevi gördüğünü düşünür. Başka bir ifadeyle merkezi iktidar medya vasıtasıyla, yerel ve bireysel kaygıları aşan merkezi mesele ve kaygılar yaratarak çevreyi şekillendirir. Böyle bir durumda toplumsal çeşitliliğin muhafaza edilmesi mümkün değildir.

Aristokratik liberallere göre özgürlük karar alam süreçlerinde aktif rol oynamakla sınırlanamaz. Büyük bir nüfusu barındıran günümüz toplumlarında merkezi eğilimlere karşı bireyselliğin nasıl muhafaza edilebileceği problemlidir. Kitlesel eğilimler, her türlü çeşitliliğin bir kenara bırakılmasına neden olmaktadır. Günümüzde ulus devletlerin sınırlarını aşarak globalleşme eğiliminde olan merkezileşme, her türlü alışkanlık, davranış, kültür ve geleneği bir potada eriterek birbirine benzetme potansiyeli taşımaktadır. Özgürlük arzu edileni yapabilmeye indirgendiğinde dahi bireyin ve toplulukların arzularını merkezileşmenin etkilerine kapalı bir biçimde oluşturabilecekleri bir özerkliğe sahip olmaları gerektiği unutulmamalıdır. Her türlü belirlenim ve yönlendirmeye açık bireylerden oluşan toplumların çeşitlilik ve özgürlüklerini yitirerek modern dünya sisteminin merkezi yönelimlerine kapılmaları kaçınılmazdır. Hâlbuki toplumsal refahı sağlayan en önemli etkenlerin başında gelen yaratıcılığın canlanması için farklı bakış açılarının etkileşimi zaruridir. İlerlemenin sadece tüketime yönelik teknolojideki gelişime indirgenmesi merkezin tüm bireysellikler üzerinden mutlak belirleyici olmasına yol açar. Buna karşı toplumun bireysellik ve çeşitliliği muhafaza etmeyi sağlayacak bir biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

BLANCHARD, W. Scott. (2001), "Petrarch and the Genealogy of Asceticism", *Journal of the History of Ideas*, Vol. 62, No. 3, pp. 401-423.

BRINT, Michael. E. (1985), "Jean-Jacques Rousseau and Benjamin Constant: A Dialogue on Freedom and Tyranny", *The Review of Politics*, Vol. 47, No. 3, pp. 323-346.

BURANELLI, Vincent. (1957), "The Historical and Political Thought of Boulainvilliers", *Journal of the History of Ideas*, Vol. 18, No. 4, pp. 475-494.

CARRESE, Paul. (2004), "Montesquieu's Complex Natural Right and Moderate Liberalism: The Roots of American", *Polity*, Vol. 36, No. 2, pp. 227-250.

CHRISTMAN, John. (2005), "Saving Positive Freedom", *Political Theory*, Vol. 33, No. 1, pp. 79-88.

CONSTANT, Benjamin. (1988), *Political Writings*, edited and translated by: Biancamaria Fontana, Cambridge: Cambridge University Press.

DE DIJN, Annelien. (2005), "Aristocratic Liberalism in Post-Revolutionary France", *The Historical Journal*, Vol. 48, No. 3, pp. 661-681.

DE DIJN, Annelien. (2008), *French Political Thought from Montesquieu to Tocqueville: Liberty in a Levelled Society*, New York: Cambridge University Press.

DE MONTESQUIEU, Baron. (1989). *The Spirit of the Laws*, translated and edited by Anne M. Cohler, Basia Carolyn Miller and Harold Samuel Stone, Cambridge: Cambridge University Press.

DE TOCQUEVILLE, Alexis. (1856), *The Old Regime and the Revolution*, trans. John Bonner, New York: Harper & Brothers.

DE TOCQUEVILLE, Alexis. (2010), *Democracy in America*, ed. Eduardo Nolla, and trans. James T. Schleifer, Indianapolis: Liberty Fund, Inc.

ELLIS, Harold. A. (1986), "Genealogy, History, and Aristocratic Reaction in Early Eighteenth-Century France: The Case of Henri de Boulainvilliers", *The Journal of Modern History*, Vol. 58, No. 2, pp. 414-451.

FINK, Beatrice. C. (1972), "Benjamin Constant on Equality", *Journal of the History of Ideas*, Vol. 33, No. 2, pp. 307-314.

GIDDENS, Anthony. (1990), *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.

GIDDENS, Anthony. (Winter, 1981), "Modernism and Post-Modernism". *New German Critique: Special Issue on Modernism* No. 22, pp. 15-18.

GILLESPIE, Michael Allen. (2008), *The Theological Origins of Modernity*, Chicago: The University of Chicago Press.

GRUNER, Shirley. (1968), "The Revolution of July 1830 and the Expression 'Bourgeoisie'", *The Historical Journal*, Vol. 11, No. 3, pp. 462-471.

HABERMAS, Jurgen & Seyla Ben-Habib. (Winter, 1981), "Modernity versus Postmodernity". *New German Critique: Special Issue on Modernism* No. 22, pp. 3-14.

HABERMAS, Jurgen. (1994), "Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State," pp. 107-148 in *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, edited by Amy Gutmann. Princeton: Princeton University Press.

HABERMAS, Jurgen. (1999), "The European Nation-State and the Pressures of Globalization." *New Left Review* 235, pp. 46-59.

HOBBES, Thomas. (1991), *Leviathan*, edited by: Richard Tuck, Cambridge: Cambridge University Press.

HOBBES, Thomas. (1998), *On The Citizen*, edited by: Richard Tuck & Michael Silverthorne, Cambridge: Cambridge University Press.

HUME, David. (1997), *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*, çev. Aziz Yardımlı. İstanbul: İdea Yayınları.

ISHERWOOD, Robert. M. (1969), "The Centralization of Music in the Reign of Louis XIV.", *French Historical Studies*, Vol. 6, No. 2, pp. 156-171.

KAHAN, Alan. (1985), "Tocqueville's Two Revolutions", *Journal of the History of Ideas*, Vol. 46, No. 4, pp. 585-596.

KAHAN, Alan. (1989), "The Victory of German Liberalism? Rudolf Haym, Liberalism, and Bismarck", *Central European History*, Vol. 22, No. 1, pp. 57-88.

KAHAN, Alan. (1992), *Aristocratic Liberalism : The Social and Political Thought of Jacob Burckhardt, John Stuart Mill, and Alexis de Tocqueville*, Oxford, New York: Oxford University Press.

KAHAN, Alan. (2003), *Liberalism in Nineteenth-Century Europe: The Political Culture of Limited Suffrage*, Hampshire and New York: Palgrave.

KAHAN, Alan. (2012), "Arnold, Nietzsche and the Aristocratic Vision", *History of Political Thought*, Vol. 32, Issue 1, pp. 125-144.

LAKOFF, Sanford. (1998), "Tocqueville, Burke, and the Origins of Liberal Conservatism", *The Review of Politics*, Vol. 60, No. 3 (Summer, 1998), pp. 435-464.

LIGGIO, Leonard P. (1977), "Charles Dunoyer and French Classical Liberalism", *Journal of Libertarian Studies*, Vol. 1, No. 3, pp. 153-178.

MILLER, Stephen. (Summer, 2003), "Absolutism and Class at the End of the Old Regime: The Case of Languedoc", *Journal of Social History*, Vol. 36, No. 4, pp. 871-898.

NÄSSTRÖM, Sofia. (2007), "The Legitimacy of the People", *Political Theory*, Vol. 35, No. 5, pp. 624-658.

RAHE, Paul. (2009), *Soft Despotism, Democracy's Drift: Montesquieu, Rousseau, Tocqueville, and the Modern Prospect*, New Haven & London: Yale University Press.

RAHE, Paul. (2010), *Montesquieu and the Logic of Liberty: War, Religion, Commerce, Climate, Terrain, Technology, Uneasiness of Mind, the Spirit of Political Vigilance, and the Foundations of the Modern Republic*, New Haven & London: Yale University Press.

SENNETT, Richard (1992). *The Fall of Public Man*, New York: W. W. Norton & Company.

SHARON, Krause. (2000), "The Spirit of Separate Powers in Montesquieu", *The Review of Politics*, Vol. 62, No. 2, pp. 231-265.

SWART, Koenraad. W. (1962), "Individualism in the Mid-Nineteenth Century (1826-1860)", *Journal of the History of Ideas*, Vol. 23, No. 1, pp. 77-90.

TOMASELLO, Michael. (2008), *Origins of Human Communication*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

VILLA, Dana. (2005), "Hegel, Tocqueville, and Individualism", *The Review of Politics*, Vol. 67, No. 4, pp. 659-686.

WALLERSTEIN, Immanuel. (1995). "The End of What Modernity", *Theory and Society*, Vol. 24, No. 4: 471-488.

WEIL, Frederick. D. (1986), "The Stranger, Prudence, and Trust in Hobbes's Theory", *Theory and Society*, Vol. 15, No. 5, pp. 759-788.

WINTHROP, Delba. (1981), "Tocqueville's 'Old Regime': Political History", *The Review of Politics*, Vol. 43, No. 1, pp. 88-111.

YOUNG, James T. (1898), "Administrative Centralization and Decentralization in France", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 11, pp. 24-43.

BAROK DÖNEM FLÜTÇÜSÜ JACQUES-MARTIN HOTTETERRE ÜZERİNE BİR İNCELEME

A Survey on Baroque Flautist Jacques-Martin Hotteterre

Özlem KOÇYİĞİT*

ÖZET

Bu çalışmada; Fransız flütçü, besteci, enstrüman yapımcısı, öğretmen ve yazar olan barok dönem müzisyenlerinden Jacques-Martin Hotteterre “La Romain” incelenmektedir. Hotteterre XIV. Louis ve XV. Louis döneminde sarayda çalışan, üflemeli çalgılar yorumcusu ve yapımcısı olan çok ünlü bir ailenin üyesidir. Önemli bir müzisyen olmasına rağmen müzik tarihinde XIX. yüzyılın sonlarında araştırılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada, Hotteterre’in yaşamı, müzikal kimliği araştırılmış, süslemelerinin yer aldığı tablo açıklanmış, op. 2 Premiere süiti ve yazdığı flüt metodu (*Principes de la Flute Traversiere, ou Flute d’Allemagne, De la Flute A Bec, ou Flute Douce, et du Haut-Bois*) incelenmiştir. Barok dönemin önemli niteliklerinden olan süslemelerde Hotteterre’in vermiş olduğu örnekler açıklanmıştır. Fransız flüt ekolünün kurucusu olarak kabul edilen Hotteterre hakkında bilgi sunulması istenmiştir. Yabancı literatürde Hotteterre üzerine yapılan çalışmalara kıyasla, bu müzisyen için Türkiye’de yapılan çalışmalar eksiktir ve henüz arzu edilen düzeye gelmemiştir. Bu çalışmanın sonucunda, Hotteterre’nin günümüz müzik çevresine olan katkıları ortaya koyulmuş ve Hotteterre’in flüt ve müzik tarihindeki önemi irdelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Hotteterre, Flüt, Fransız Barok müziği, Barok müzikte süslemeler

ABSTRACT

In this study, the influential French flautist, composer, instrument maker, teacher and writer of the Baroque period, Jacques-Martin Hotteterre “La Romain”, is appraised. Hotteterre was a celebrated member of the family of woodwind players and instrument makers who were active at the French court during the reigns of Louis XIV and Louis XV. In spite of Hotteterre’s importance, little documentation concerning his life has been accessible. Hotteterre first attracted the attention of scholars in the late nineteenth century. In this study, Hotteterre’s life, op. 2 Premiere suite and writing (*Principes de la Flute Traversiere, ou Flute d’Allemagne, De la Flute A Bec, ou Flute Douce, et du Haut-Bois*), are reappraised. Important characteristics of the Baroque period are evident in examples of Hotteterre’s

* Sanatçı Öğretim Elemanı, Anadolu Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı,
okocyigit@anadolu.edu.tr

ornamentation to the age. The question regarding who is considered to be the founder of the French flute school was asked to glean information regarding Hotteterre. Research on Hotteterre has been developing over a period in the foreign literature, but in Turkey there is a lack of in-depth study on this musician and the Turkish literature needs amending. As a result of this work, Hotteterre's legacy will remind the current music world of his important contribution to flute and music history.

Key Words: Hotteterre, flute, French Baroque music, Ornamentation in Baroque music

GİRİŞ

Klasik müzik tarihinde barok dönem birçok yeniliğin, gelişmenin ve ilerlemenin ortaya çıktığı bir çağdır. 1600-1750 tarihleri arasında İtalya'da opera örneklerinin ortaya çıkmasıyla başlayan ve Johann Sebastian Bach'ın ölümüyle biten barok dönem, müzik formlarındaki yenilikler, enstrüman gelişimindeki ilerlemeler ve çok önemli bestecilerin varlığı ile müzik tarihinin mitleşmiş bir dönemi olarak kabul edilebilir. Bu dönemin önemli özellikleri arasında; nüansların kullanımı ile kontrast kavramının etkisi, ritmik yapıdaki yenilikler, sonat, konçerto, kadans, prelüd, füg ve vokal formlardaki gelişmeler, sürekli basın önem kazanması, kromatik dizinin kullanılması, kilise modlarının majör ve minör tonlarla yer değiştirmesi, süslemelerin dönem müziğindeki etkisinin artması ve çalgı repertuarındaki zenginleşme sayılabilir.

Barok dönemde flüt, gelişmesi ve sevilen bir çalgı olarak tanınmasıyla, bu dönemin en önemli çalgılarından biri olmuştur. Bu doğrultuda barok dönem, flüt repertuarının zenginleşmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Flüt eğitimi yapan kurumların programlarında ve flütçülerin konser programlarında barok döneme ait besteler sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle son yıllarda müzik çevrelerinde barok eserlere büyük bir ilgi olduğu gözlenmektedir. Flüt repertuarında sıkça icra edilen popüler yapıtlar, (Johann Sebastian Bach, Georg Friedrich Haendel, Georg Philipp Telemann, Antonio Vivaldi besteleri gibi) günümüzde barok döneme olan eğilim nedeniyle çok daha zenginleşmekte ve tozlu raflarda bekleyen birçok eser yeniden keşfedilerek yorumlanmaktadır.

Barok dönem boyunca müzik sanatında travers flüt çok önemli bir rol oynamıştır. Soylu bir enstrüman olarak görülen flüt, kadınlardan krallara kadar geniş bir çalgı kitlesine ve popülaritesi sayesinde de geniş bir literatüre sahip olmuştur. Hatta XVIII. yüzyıla kadar flüt kemandan daha sık kullanılmıştır. Özellikle flütün nitelikleri ve kolay erişilebilir bir enstrüman

olmasından dolayı flüt müziği XVII. ve XVIII. yüzyıllarda klavsen müziği kadar popüler bir hale gelmiştir. Flütün bu etkisi dönemin resim, süsleme, edebiyat gibi sanatlarında da görülebilir.

Barok dönemin en önemli flütçüleri arasında Johann Joachim Quantz, Jacques-Martin Hotteterre, Michel de La Barre, Pierre Gabriel Buffardin, Joseph Bodin de Boismortier, Jacques-Christophe Naudot, Johann George Tromlitz, Michel Blavet, Jean Baptiste Loeillet ilk akla gelenlerdir. Bu flütçüler arasında bulunan Quantz ve Hotteterre, flüt tarihi kadar müzik tarihinde de önemli bir konumda bulunmaktadır. Bu flütçüler yazmış oldukları flüt metotlarıyla barok dönem müzik stili hakkında günümüzde de kullanılan başvuru kaynaklarını müzik tarihine kazandırmıştır.

Hotteterre, araştırmacı ve tarihçilerin ilgisini XIX. yüzyılın sonlarında çekmiş ve literatürde daha çok yer alarak, önemi anlaşılmıştır. Bu bağlamda, Türkçe literatürdeki eksiklik nedeniyle, bu çalışmada flütün geçmişinde önemli bir yere sahip olan Hotteterre inceleneyecektir.

1. JACQUES MARTIN HOTTETERRE'İN MÜZİKAL KİMLİĞİ

“La Romain” lakaplı Jacques-Martin Hotteterre (29 Eylül 1673 Paris-16 Temmuz 1763 Paris) Fransız besteci, flütçü, öğretmen, yazar ve enstrüman yapımcısı olarak tanınmaktadır. Hayatı hakkında çok az bilgi bulunmaktadır. Enstrüman yapımcısı ve müzisyen olarak ünlenmiş bir ailenin üyesidir. Enstrüman yapımı ile ünlü Hotteterre ailesi ve yaptıkları flütleri hakkında Ardal Powell (1996) ve Tula Giannini (1993) tarafından yapılan araştırmalar vardır.

Bilim insanı Ernest Thoinan, İtalya'ya bir yolculuk yaptığını söyleyen Hotteterre'in Roma'da bir süre yaşaması sonucunda ‘Le Romain’ *Romalı* diye adlandırıldığını belirtmiş, fakat bu teorinin kanıtlanmamış olduğunu da eklemiştir (Douglas, 1983: X). Hotteterre ailesinin barok obua, fagot, musette ve flütün erken prototiplerini geliştirdiklerine inanılmaktadır. Hotteterre ailesinin enstrüman yapımı, icracılık, bestecilik ve pedagojideki yetenekleri, Fransız ekolündeki tahta üflemeli çalgıların temelini oluşturmuştur. Aile, *hotteterre* adını ve *çipa* amblemini, imal ettikleri enstrümanlarda kullanmışlardır. (Gianni, 2002, 753).

Hotteterre'in kızı Marie-Geneviève 2 Ocak 1763'te orgcu Claude-Bénigne Balbastre ile evlenmiş ve bu birliktelik, Hotteterre'e yaşam boyu birçok müzisyen ve aristokratla ilişki kurma olanağı sağlamıştır. Aile mirası ve öğretmenlik konusundaki başarısı kendisine Paris'te büyük miktarda emlak edindirmiştir. Fransa'nın en iyi müzisyenlerinin yer aldığı Titon du Tillet (*Orchestre de Parnasse*, 1743)'de çalışmıştır. (Gianni, 2002: 753)

Hotteterre'in 1707 yılında Travers Flüt, Blok Flüt ve Obuanın Temel Kuralları (*Principes de la Flute Traversiere, ou Flute d'Allemagne, De la Flute A Bec, ou Flute Douce, et du Haut-Bois*) adlı metodu yayımlanmıştır.

Hotteterre 1719'da Flütle Prelüd Sanatı (*L'art de preluder sur la flute traversiere*) adlı ikinci eserinde egzersiz ve etüdlere ek olarak, ölçüler ve alterasyona dair önemli bilgiler vermiştir (Toff, 1996: 193).

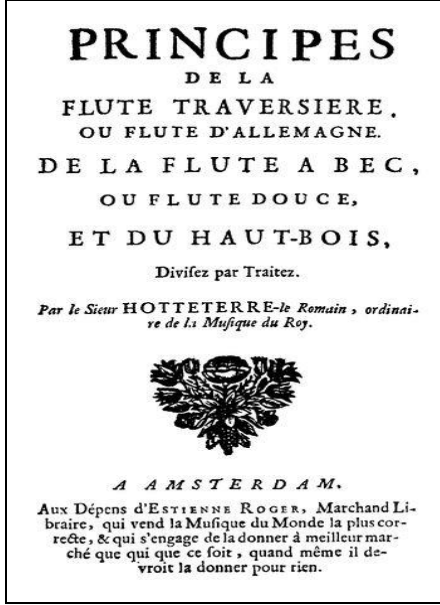
XVIII. yüzyılın başlarında ve sonrasında da öğrenciler, bu çok ünlü öğretmenle kişisel bağlantı kurmuşlardır. Hotteterre, cinsiyet ve sosyal statü farklılığının önemli olduğu o yıllarda, kadınların, avam tabaka ve Orleans Dükü gibi yukarı tabakayı kapsayan amatör müzisyenlerin geniş dünyasında en çok aranan öğretmenlerden biri olmuştur. Hotteterre, flüt metodunun ilk sayfalarında kralın oda orkestrasında flütçü olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kendisi, 1717'de yüksek bir maaşla flütçü Rene Pignon Descoteaux'nun yerine geçmiştir (Powell, 2002: 72).

2. JACQUES MARTIN HOTTETERRE'İN FLÜT METODU

XVII. yüzyılda blok flüt, travers flütten daha gözde bir enstrümandı. Tatlı ve yumuşak bir tona sahip olan blok flüt, XVIII. yüzyılda orkestranın gelişmesi ve parlak ve etkileyici bir enstrümana ihtiyaç duyulmasıyla önemini kaybetti. Travers flüt sade ağızlığı, geniş tonal renk çeşitliliği ve güçlü ifade yeteneği sayesinde bu isteği karşıladı. Travers flüt orkestranın yeni beklentilerini karşılarken solo enstrüman olarak da flüt hayranlarının büyük beğenisini kazandı. Oysa daha önceleri travers flüt orkestrada yetersiz bir enstrüman olarak görülmekteydi (Douglas, 1983: VII-IX).

Böylece 18. yüzyılda travers flüt, blok flütün yerini aldı. XVII. yüzyılın sonlarında Batı Avrupa müziğinde İtalyan asıllı Fransız opera ve bale bestecisi Jean-Baptiste Lully'nin ünlü opera orkestrasının saygınlığı hızla yükseldi. Bunun sonucunda 1677'de bir Lully partiyonunda, travers flütün çok önemli bir konumda yer alması sürpriz olmamıştır (Geringer, 1945: 140). Bu parlak enstrümanın popüleritesindeki hızlı yükseliş sonucunda flüt için aktüel bir öğretim metodu ihtiyacı doğmuş ve Hotteterre yazdığı metotla bu gereksinimi karşılamıştır (Douglas, 1983: IX).

Fransız flüt pedagojisinin atası olarak kabul edilebilecek Hotteterre'in (1707) Travers Flüt, Blok Flüt ve Obuanın Temel Kuralları (*Principes de la Flute Traversiere, ou Flute d'Allemagne, de la Flute a Bec, ou Flute Douce, et du Haut-Bois*) adlı metodu, o güne kadar özellikle flüt için yazılan ilk metottur. Eserin kalitesi ve başarısı nedeniyle 1765'e kadar defalarca kez basılmıştır (Toff, 1996: 193). Aşağıda metodun ilk sayfası gösterilmiştir.



Resim-1: Metodun ilk sayfası

Kaynak: (Hotteterre, 1707: 3)

Hotteterre yazmış olduğu flüt metoduyla, pedagojik şöhretinin besteciliğinin önüne geçmesini sağlamış ve Quantz'ın 1752'de basılan flüt metoduna kadar (yaklaşık olarak 50 yıl boyunca) alanında tek eser olarak kalmıştır.

Hotteterre'in yazmış olduğu metod travers flüt, blok flüt ve obuanın da yer aldığı üç ana bölümden oluşmuştur. Eserin en kapsamlı içeriği, travers flütün yer aldığı birinci bölümdür ve dokuz alt başlıktan meydana gelmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde Hotteterre'in yazmış olduğu flüt metodu incelenecek ve bazı bölümler, günümüz flüt eğitimi ile karşılaştırılacaktır.

Metodun önsözünde Hotteterre, yaşadığı dönemin en çok sevilen ve çalınan enstrümanı olan flütü çalmak isteyenleri daha da heveslendirmek için bu kısa çalışmayı yaptığından söz etmiş ve kendisini bu konuda sorumlu hissettiğinden, birinci amacının genellikle düzeltmenin en zor olduğu başlangıç hatalarını gidermek olduğunu yazmıştır. Bir öğretmenin göstermesine gerek olmadan, verdiği kuralları flütçünün uygulayabileceğini belirtmiştir. Hotteterre'in travers flüt başlıklı bölümünde çok tanıdık bir resim (Resim-2) bulunmaktadır. Bernard Picard'ın yaptığı bu çalışmadaki flütçünün Hotteterre olduğu varsayılmaktadır. Hotteterre, aşağıda verilen Resim-2'in, önerilerini daha da pekiştirmek isteğiyle öğrencilere yazarak anlatmanın zor olduğu parmak pozisyonu için, bir rehber görevi göreceğini belirtmiştir.



Resim-2: Flüt Tutuş Pozisyonu Kaynak: (Hotteterre, 1707: 8)

Birinci bölümde vücut duruşu ve ellerin pozisyonu hakkındaki fikirlerini yazan Hotteterre, usta bir yorumcu olabilmek için duruşun önemini vurgulamış ve olması gerekenleri şöyle açıklamıştır;

“Kişi ister ayakta, ister oturarak çalsın vücut dik, baş yukarıda ve hafifçe sol omuza dönük, elleri, omuzları ve dirsekleri kaldırmadan, sol bilek bükük ve sağ kol vücuda yakın tutulmalıdır. Ayakta çalarken kişi bacakları sabitlemeli ve zorlamadan ve germeden sol bacak önde, vücut sağ kalça üzerine oturmalıdır. Vücut ve baş hareketlerinden kaçınılmalıdır. Böylece flüt, kulaklar kadar gözleri de memnun edecektir.” (Hotteterre, 1707: 9-10).

Günümüzde Hotteterre’in savunduğu bacak pozisyonunu benimseyen ve bu pozisyonun en iyisi olduğunu savunan flütçüler bulunmaktadır. Sol bacağın önde ve dizin bükük duruşunun çok daha esnek ve rahat bir pozisyon sağladığı görüşünün aksine bir diğer görüş ise iki bacağın birbirine paralel durmasıdır. Bu pozisyonu savunanlar ise daha dengeli ve daha az yorucu olduğu görüşündedirler. Başın dik olarak tutulması, aşağı doğru eğilmemesi ve parmakların, omuzların ve dirseklerin kaldırılmaması öğretisi için ise günümüzde her flütçünün hemfikir olduğu söylenebilir. Çalarken yapılan hareketler hakkındaki görüşler ise yine bacak pozisyonu gibi ikiye bölünmüştür. Bazı flütçüler çalarken yapılan hareketlere kesinlikle karşı olurken bir diğer grup, müziğin etkisiyle bazı jestleri hoş karşılar.

Abartmamak, dudak ve vücut pozisyonunu bozmamak şartıyla müziğin etkisiyle yapılan içten ve spontane hareketler, belki de kımıldamadan, heykel gibi çalmaktan çok daha etkileyicidir.

İkinci bölümü üfleme pozisyonuna ayıran Hotteterre, birçok kişi üfleme pozisyonunun kuralları olmayacağını iddia etse de, bu süreci birkaç kural vererek kolaylaştıracağı görüşündedir. Hotteterre’e göre;

“Dudaklar, hava geçişini sağlamak için ortasında küçük bir boşluk bırakarak birleştirilmeli ve öne doğru uzatmayıp aksine pürüzsüz, yumuşak ve düz olması için köşelere çekilmelidir. Dudaklar, üfleme deliğinde biraz açıklık kalacak şekilde ağızlığa sıkıca yerleştirilip, doğru yeri bulmak için içeri ve dışarı çevirirken hafifçe üflenmelidir. Kendini gözlemleyebilmek için ayna karşısında çalışmak çok yarar sağlayacaktır. Önce sesi oluşturmak için çalışmalı, daha sonra sol el parmaklarını sırasıyla yerleştirmeye başlamalıdır. Bütün parmakların kapalı olduğu flütün en pes sesini çalmak (göründüğünden daha zordur) için sabırsız olmadan, egzersiz yapılmalıdır. Üfleme pozisyonunu iyice yerleştirdikten sonra natürel, diyezli ve bemollü sesler çalınmalı.” (Hotteterre, 1707: 11-12).

Ayrıca fiziksel farklılıklardan dolayı bu kuralları doğaları nedeniyle uygulayamayan öğrencilerin de olabileceğini belirtmiştir. Örneğin sağ bileğini bir kemer oluşturur gibi yerleştiren bir flütçüyü örneklemiş fakat bu pozisyonun onun iyi çalamayacağı anlamına da gelmediğini belirterek, yine de yanlış pozisyonları edinmemeleri için dikkatli olmalarını istemiştir.

İkinci Bölüm Hotteterre’in pedagojik bilgisini ve üstünlüğünü ortaya koymaktadır. Üfleme tekniği günümüzde de kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bazı flütçüler dudakları Hotteterre’in betimlediği pozisyonda yerleştirmektedir. Kimi flütçüler dudakların daha önde olması görüşünü savunurken, dudak kenarlarının kesinlikle aşağı doğru pozisyonda bulunmasını benimseyen flütçüler de vardır. Her insanın anatomik yapısı farklı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda dudakların, çenenin, dişlerin, tendonların yapısı, parmakların şekli gibi fiziksel özelliklerin de kişiye özel olduğu düşünülürse, öğretmen üfleme ve tutuş pozisyonu konusunda kendi ekolüne göre üfleme pozisyonunu bildirildikten sonra anatomik farklılıklardan dolayı öğrencinin kendi doğasına ters gelebilecek pozisyonları fark edilerek, en uygun pozisyonu seçmesi doğru olacaktır. Örneğin üfleme pozisyonunda dudakların arasındaki aralık, iki dudağın tam ortasında bulunmalıdır. Bazı kişilerin dudak yapısındaki farklılık nedeniyle üfleme deliği daha yan tarafta yer alır. Bu durum onların güzel bir tona sahip olamayacakları anlamına gelmez, aksine üfleme deliğini tam ortaya almak onların doğasına aykırı gelebileceğinden çok zorlayıcı ve vakit kaybına, hatta öğrencinin isteksizliğine neden olabilir. Kişinin güzel ve etkileyici bir tona ve iyi bir aceliteye sahip olması, flüt çalmak için gerekli yetilerdendir ve bu yetileri fiziksel olarak rahat ettiği bir pozisyonda çalması en doğrusu olabilir.

Hotteterre, metodunun üçüncü bölümünde flütteki natürel sesleri incelemiş, 6 delikli flütteki bu seslerin nasıl elde edileceğini açıklamıştır. Dördüncü bölümde naturel seslerde trillerin nasıl yapılacağını belirtmiş, beşinci bölümde diyez ve bemollerin parmak pozisyonlarını göstermiştir. Altıncı ve yedinci bölümlerde ise triller ve tam seslerdeki çalış şekilleri

hakkında bilgi vermiştir. Bu açıklamaları destekleyen parmak pozisyonlarına dair iki tablo da metodunda yer almaktadır.

Sekizinci ve dokuzuncu bölümler, bu metodun sahip olduğu değeri arttıran önemli bilgiler içermektedir. Barok dönem müziğinde büyük bir yer kaplayan süslemeler hakkında verdiği bilgiler çok önemlidir. Sekizinci bölümde, flüt ve diğer üflemeli enstrümanlar için dil kullanımı, bağ, appoggiatura (abanti), springer¹ ve tril bitirişini örneklerle açıklamıştır. Fransız barok müziğinde önemli bir nitelik olan inequality (eşsizlik) yorum tarzı hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca dil kullanarak daha zevkli çalmak ve monotonluktan kaçınmak için görüşleri şöyledir;

“Örneğin iki temel dil kullanılır: Tu ve ru. Tu çok yaygındır ve hemen her yerde, yan yana veya atlamalı olduğu zaman birlik, ikilik, dördlük ve sekizlik notaların çoğunda kullanılır. Bu notalar adım adım inip çıktıklarında da tu kullanılır ve ru ile değiştirilir. Tu ve ru sekizlik notaların sayısına göre belirlenir. Tek sayılarda tu, ru kullanılır. İlk iki notada tu kullanılsa bile daha sonra ru ile değiştirilir. Bütün sekizliklerin aynı uzunlukta değil bazen birbirlerinden daha uzun veya kısa çalınması gerekir. Böylelikle noktalı çalma stili oluşur (inequality). Ru sekizlik notayı inerek veya çıkararak takip eden aşamalı durumlarda kullanılır. Eğer birkaç sekizlik nota sonrasında onaltılık notalar yer alıyorsa yalnızca onaltılıklarda ru kullanılır. Tril üst notayla başlar ve alt notayla biter. Yalnızca başlangıcında dil kullanılır. Trile başlamak için acele edilmemelidir. Özellikle ağır bölümlerde notanın değerinin yarısı kadar üst ses uzatılarak tril geciktirilir.” (Hotteterre, 1707: 36-44).

Dokuzuncu ve son bölümde ise vibrato ve mordent açıklanmıştır. Hotteterre’in vibrato ve mordent hakkındaki açıklaması kısaca şöyledir;

“Vibrato neredeyse tril gibi çalınır farkı sonunda parmağın yukarı kalkmasıdır. Buna ek olarak delikten daha uzakta ve deliklerin kenarında da yapılır. Trilin aksine alttaki nota ile yapılır. Mordent parmağın deliğe bir ya da iki kez hızlıca vurulmasıyla yapılır.” (Hotteterre, 1707: 45).

Genel inanışın aksine vibrato modern bir keşif değildir; süsleme olarak başlamış ve genellikle parmaklar kullanılarak yapılmıştır. Hotteterre metodunda vibratodan *flattement* diye bahsetmiştir (Toff, 1996: 109).

Hotteterre metodunu flüte yeni başlayanlar için tasarlasa da, müziği bilenlere de yönelir. Bir yorumcu olarak Hotteterre’in öncelikleri hakkında önemli işaretler verir. Hotteterre anarmonik seslerde diyez ve bemoller için farklı frekanslar belirtir ve buna rağmen, birçok kişinin bu ayrımı yapmadığını belirtir (Powell, 2002: 72).

¹Fransızca, accent, aspiration, plainte de denilmektedir. Yardımcı ses iki ana notanın arasına yardımcı bir ses bulunmasıdır. Appoggiatura’dan farkı ise bağlı olduğu sesin değil öncesindeki sesin değerinden almasıdır (<http://www.dolmetsch.com/defss4.htm>).

Hotteterre yazmış olduğu metolla flüt tarihinde önemli bir konuma yerleşmiştir. Onun prensipleri ve düşünceleri, Fransız flüt ekolünün temelini atmıştır. Fransız ekolünün temeli, pırıltılı, gümüşe benzer, temiz, tatlı ve hepsinin üstünde zarifliktir. Büyük bir ton gerekli değildir. Önemli olan miktardan çok taşıdığı kalitedir. Tonun basit zarafeti, sürekli parıldayan ipek gibi bir metaforla betimlenir ve mantıksal olarak Debussy'nin müziğini çağrıştırır. Fakat Fransız flüt geleneği Debussy'den çok önceye dayanır. Bu gelenek Hotteterre'e kadar uzanır. Hotteterre'in flüt metodu Fransız flüt ekolü için bir altyapı hazırlamıştır. Hotterre'in belirttiği gibi artikülasyon, Fransız ekolünde çok önemli bir öğedir (Toff, 1996: 100).

3. HOTTETERRE'İN BESTELERİ

Hotteterre'in besteleri zamanın liberttoları ile ilişkili, büyüleyici ve masumiyet doludur. Sonatları saf müzikal ifade sergiler. Erken barok dönemin ustası, eserlerinde flütün en güzel kalitelerini harika bir beceri ile işlemiştir (Giannini, 2002: 753).

Hotteterre'in eserlerinde Corelli'nin etkisini hissetmekteyiz. Bestecinin Premier *Livre de Pieces* adlı eseri flüt için eşlikli dört süit ve eşlikli iki flüt için bir parça ve bir flüt solodan oluşur. Kitabın başında, eserlerinde bulunan süslemelerin yorumuna dair açıklama bulunmaktadır. Bu süslemeler barok dönem müziğinin önemli unsurlarından olan süslemeler için günümüzde de bir başvuru kaynağı olmaktadır. Aşağıda bu süslemeler verilmiştir (Edizioni Scelte, 1995: 1);

*Figures de
agrement.*

Démonstration

Tablo-1 Hotteterre' in süslemeleri

Coulement (^) : Bu terim, Hotteterre tarafından bir appoggiatura için kullanılmıştır. Sembolle belirtilmiş notaya bir üstündeki ses bağlanmaktadır (Grove, 2002: 550).

Accent (/) : İki sesi incelikle birleştiren kısa notadır (Neumann, 1983: 113).

Port de voix double (/) : Port de voix'nın iki sesli şeklidir (<http://www.dolmetsch.com/defsp2.htm>).

Demie cadence appuyee (tremblement feint) (♯) : Port de voix'nın uzunca yapılmasıyla oluşan bir tür tril.

Tour de gosier (~) : Bir çeşit gruppetto, XVIII. yüzyıl Fransa'sında bazı enstrümanist ve şancıların kullandığı bir terimdir (Neumann, 1983: 466).

Double cadence (♯) : XVII. yüzyıl Fransa'sında gruppetto yaygın olarak double cadence terimiyle kullanıldı (Neumann, 1983: 466). Trilin sonuna eklenen bir tür gruppetto.

Double cadence apuyee (+ ~) : Ana seste yapılan trilin sonu, mordent ile değerinden daha kısa olarak bitirilir.

Battement (♯) : Hotteterre'in mordent için kullandığı terim (Neumann, 1983: 424).

Tour de chant (~) : Mordenti takip eden trilin oluşturduğu süsleme.

Port de voix (v) : (Portamento, kaydırma) Barok vokal ve enstrümantal müzikte, bir tür appoggiatura, bir tam ses veya yarım sesin ana notaya eklenmesidir. Fransız barok müziğinin en önemli süslemesidir. Sembolle belirtilmiş notaya bir altındaki ses bağlanmaktadır (Giannini, 2002: 184).

Barok süslemeler bir dekorasyondan çok daha fazlasıdır ve gereklidir. Akışkan bir yapısı olsa da, yeterli miktarda ve doğru şekillerde yapılması gerekmektedir (Donington, 1982: 91). Barok dönem süslemelerini Fransız müzisyenler nota üzerinde belirtirken, İtalyan müzisyenler belirtmemişlerdir.

Hotteterre'in diğer bir yapıtı, *Deuxieme Livre de Pieces* ise 4 eşlikli süitten oluşmuştur. Hotteterre 1708 yılında, krala ithaf ettiği (op. 2) flüt, diğer enstrümanlar ve sürekli bas için parçaları yayımlamıştır. Bu eserlerin stili Lully'nin müziğine çok benzemektedir. Ayrıca eserlerde İtalyan stiline de etkileri görülmektedir. Bu etki belki de Hotteterre'in İtalya'ya yaptığı ziyaret sonucu olabilir. Fakat Le Romain lakabı dışında bu ziyaret konusunda kesin kanıt bulunmamaktadır. Bu lakabı ailesinin diğer üyeleriyle karıştırılmamak veya İtalyan müziğine karşı duyduğu takdir sonucu kullanmış olabilir. Hotteterre 1715'de ikinci süit kitabını (op. 5) yayımladı. Bu kitapta son iki eser sonat başlığında olsa da bütün bölümler dans

isimleriyle adlandırılmıştır. Bölümlerin her birinde büyük melodik zenginlik ve dans formundaki ustalık göze çarpar (Pottier, 1999: 3, 4). Trio sonatlarını (op. 3) ise 1712'de yayımladı. Eserlerinin doğru bir şekilde çalınmasını sağlamak için, yaratıcı bir yolla 1719'da *L'art de Préluder sur la flûte traversière* adlı eserinin yayımladı. Bu son derece özgün olan çalışma, ilk olarak prelüd yorumunu da ayrıntılı olarak açıklar ve modülasyon, kadans, stil ve tempoları bütün perdelerde örnekler (Gianni, 2002: 753).

Hotteterre'in 1708 yılında basılan süit kitabının son kısmında solo flüt için iki kısa echo ve 1721'de ise air ve brunetterlerin² birkaç düzenlemesi bulunmaktadır (Toff, 1996: 194).

Hotteterre'in kompozisyonları arasında op. 3 trio sonatlar (1712), op. 2, 5, 6, 8 ve iki solo enstrüman için süitler (1712-1717 ve 1722), op. 7 prelüd sanatı ve op. 10 musette metodu (1738) bulunmaktadır.

3.1. (Op. 2) Premiere Süit

Aşağıda Hotteterre'in (Op. 2) Premiere süiti hakkında kısaca bilgi verilecektir. Süit, dansların ya da stilize dans müziklerinin bir araya gelmesinden oluşan ve özellikle barok çağda kullanılan bir formdur. Dans müziklerinin birbirini izlediği bu formun bölümleri genellikle aynı tondadır (Say, 1994: 209). Barok dönemde süit formunun gelişmesiyle sonat formunun ilerlemesi ivme kazanmıştır. Süit çeşitli ülke danslarının ardışıklığı ile oluşur. Hotteterre, bu süiti diğer süitleri gibi travers flüt ve sürekli bas için yazmıştır. Premiere süit, Re Majör tonda ve yedi bölümden oluşmuştur:

1. Prelude (lentamente)
2. Allemande La Royale (gracieusement)
3. Rondeau Le Due d'Orleans (gay)
4. Sarabande La d'Armagnac
5. Gavotte La Meudon
6. Menuet I ve II Le Comte de Brione
7. Gigue La Folichon

Hotteterre, süitte kullanılmasını istediği her süslemeyi işaretlerle belirtmiştir. Lully etkisi bu süitin birinci bölümündeki uvertür tarzı prelüd de görülebilir. Çalgı müziğinde giriş parçası olarak kullanılan prelüd, 4/4'lük ölçüde lentamente (ağırca) başlar ve noktalı ritim yapısındadır. Bölüm daha sonra 3/4'lük ölçüde füg yapısındaki gay (neşeli, hızlı) ile devam eder ve hüznümlü lentamentenin kısa bir dönüşü ile sona erer. Hotteterre krala ithaf ettiği süitin ikinci bölümünü Allemande la Royale şeklinde adlandırmıştır. Allemande, Fransızca Alman dansı demektir ve 4/4'lük ölçüde yazılmıştır. Özgün ve zekice kurgulanmıştır. İçinde bulunan her cümle kadanssal motifle

² XVII. yüzyıl sonlarında ve XVIII. yüzyıl başlarında koyu renk saçlı çoban kızlarını anlatan basit ve zarif şarkılar (<http://www.dolmetsch.com/defsl.htm>).

biter. Üçüncü bölüm, Rondeau le Duc D'Orleans başlığıyla gay temposundadır ve belki de akıcı ve zarif yapısıyla Hotteterre'in en güzel ve uzun bölümlerinden biridir. Tipik olarak ana temanın üç kez tekrarından oluşan rondo formu kullanılmıştır (ABACA). Dördüncü bölümde, barok dönem çalgı müziğindeki süit formunu oluşturan dört çekirdek danstan biri olan sarabande kullanılmıştır. Bu form 3/2'lik ağır ve gösterişli bir İspanyol dansıdır ve bir aşk şarkısı havasındadır. Beşinci bölümde, genellikle sarabande'dan sonra yer alan iki bölmeli, ritmik motifli ve orta hızdaki temposuyla gavotte yer alır. Cümleler dört ölçüden oluşmaktadır ve orta çağ halk dansı havasındadır. Altıncı bölüm, 3/4'lük ölçülü, eski bir Fransız halk dansı olan zarif, iki bölmeli Menuet formunda yazılmıştır. Orta bölüm re minör tondadır. Bir İngiliz dansı olan son bölüm ise Gigue formundadır. Tipik süit bitiriş formu olan ve süitlerin çekirdek formları arasında yer alan hızlı tempolu gigue, 6/8'lik ölçüde, akıcı ve neşeli bir havada yazılmıştır.

SONUÇ

Jacques-Martin Hotteterre, barok dönem müziğinin Fransa'daki önemli müzisyenlerinden birisidir. Özellikle üflemeli çalgılar yapımıcılığı ile ünlenmiş bir ailenin üyesidir. Hotteterre'in enstrüman yapımıcısı olarak etkinliğinin derecesi açık olmasa da bu alanla ilgisi olduğu söylenebilir.

Hotteterre Fransa Kralı XIV. Louis'nin Versailles sarayındaki müzikal etkinliklerinde de saygın bir kişiliktir. Flütçü, besteci, öğretmen ve yazarlığı içinde barındıran çok yönlü bir müzisyendir. Tarihte ilk flüt metodunu yazan Hotteterre, metoduyla döneminin amatör flütçülerine ışık tutmuş ve flütün beğenilen bir enstrüman olmasında rol oynamıştır. Yazmış olduğu metot günümüz zarif, saf ve ışıltılı Fransız flüt ekolü ile örtüşmekte ve bu ekolün temelini Hotteterre'in attığı görüşü kabul edilmektedir. Dönemin ünlü bir flüt öğretmeni olarak flütün popülaritesini yükseltmiştir. Ayrıca kendisinin pedagojik yaklaşımları da öğretmenliğindeki başarısının kanıtıdır.

Hotteterre eserleriyle Barok dönem flüt müziğini yorumlamak isteyen müzisyenler ve dinleyiciler için repertuarı zenginleştirmiştir. Diğer taraftan barok dönem süslemeleri konusunda verdiği bilgiler, bu süslemelerin özellikle de Fransız barok müziğindeki süslemelerin anlaşılması ve doğru yorumlanması konusunda tüm müzisyenler için bir başvuru kaynağıdır. Fransız flüt ekolünün öncüsü olarak görülen Hotteterre'in yaşamı hakkında az bilgi bulunmaktadır. Bu önemli kişilik hakkında yapılan araştırmalar XIX. yüzyılın sonlarında başlamıştır. Son yıllarda barok döneme olan ilginin artması sonucunda Hotteterre hakkında literatür çalışmaları ve eserlerinin yorumlanmasıyla bu açık giderilmeye başlamıştır. Bu bağlamda Türkiye'de de Hotteterre hakkındaki bilgiler sınırlıdır. Bu çalışma, flütle ilgilenen öğrenci, eğitimci ve müzisyenlerin Hotteterre'i tanınması, bilgi edinmesi ve eserlerine repertuarlarında yer

verilmesi isteği ile yapılmıştır. Hotteterre hakkında daha geniş ve ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

DONINGTON, Robert. (1982), *Baroque Music Style and Performance a Handbook*, New York: W. W. Norton & Company.

DOUGLAS, Paul Marshall. (1983), *J. M. Hotteterre, Principles of the flute, recorder, and oboe* (çevirmenin ön sözü).

GERINGER, Karl. (1945), *Musical Instruments*, New York: Oxford University Press.

GIANNINI, Tula. (2002), *Grove Dictionary of Music and Musicians*, New York: Macmillan Publishers Limited, Vol. 11.

GIANNINI, Tula. (1993), "Jacques Hotteterre le Romain and His Father, Martin: A Re-Examination Based on Recently Found Documents" *Early Music*, Vol. 21, No. 3, Aug, pp. 377-395.

GROVE Dictionary of Music and Musicians. (2002), New York: Macmillan Publishers Limited, Vol.6.

HOTTETERRE, Jacques-Martin. (1983), *Principles of The Flute, Recorder and Oboe(1707)*, (Translated, with Introduction and Notes, by Paul Marshall Douglas) New York: Dover Publications.

HOTTETERRE, Jacques-Martin. (1995), *Premier Livre De Pieces*, Firenze: Edizioni Scelte.

NEUMANN, Frederick. (1983), *Ornamentation in Baroque and Post-Baroque Music*, New Jersey: Princeton University Press.

POITTER, Laurence. (1999), *J.M. Hotteterre Music for Flute Vol. 1* (Cd kitapçığı), Canada Naxos.

POWELL, Ardal. (2002), *The Flute*, New Haven and London: Yale University Press.

POWELL, Ardal. (1996), "The Hotteterre Flute: Six Replicas in Search of a Myth" *Journal of the American Musicological Society*, Vol. 49, No. 2, Summer, pp. 228-238.

SAY, Ahmet. (1994), *Müzik Tarihi*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

TOFF, Nancy. (1996), *The Flute Book*, New York: Oxford University Press.

<http://www.dolmetsch.com/defsp2.htm> (19. 10. 2011).

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN KLASİK BATI MÜZİĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

Classroom Teaching Students' Attitudes Towards Classical Music

*Sevgi TAŞ**
*Salih AYDOĞAN***

ÖZET

Bu araştırma, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarını ortaya koymayı, öğrencilerin günlük yaşamlarında klasik Batı müziğine yer verip vermediğini irdelemeyi ve öğrencilerin klasik Batı müziğine yönelik tutumlarına, uygulanan müzik dinleme eğitiminin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, 2009-2010 öğretim yılı 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi, istatistiksel paket programlar kullanılarak; faktör analizi, kümeleme analizi, eşli örneklemeler t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anketin tutum ölçeği kısmı, ölçüm aracı olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan bir müzik dinleme eğitimi programı uygulanmıştır. Elde edilen verilerin ışığında öğrencilerin klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarının, kararsızlık ile katılma arasında olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunun eğitimin ardından durumunu daha iyi analiz edebilmek için, gruba uygulanan kümeleme analizi sonucunda deney grubu, iyi ve orta düzeyde olmak üzere iki kümeye ayrılmıştır. Ön test ve son test tutum puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun orta düzeydeki kümesinin puanında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Klasik Batı müziği, tutum, müzik dinleme eğitimi.

ABSTRACT

This research aims to explore the classroom teacher candidates' attitudes towards classical music, examine the students behaviour whether they give place to classical music in their daily life or not and investigate the effect of the music listening training to the attitudes of the students. The population of the study consist of the students who are studying in the 2009-2010 academic year at the second class of the Elementary Classroom

Teaching department of Faculty of Education Department of Afyon Kocatepe University. In this study, a pre-test and a post-test model is applied with a control group. Statistical analysis of the obtained data is done using factor analysis, cluster analysis and paired-samples t-test. Attitude scale part of the questionnaire which is developed by the researcher is used

as a measurement tool. In addition, a music listening training program which is prepared according to the purposes of the research is applied. In the light of the collected data, the classroom teacher candidates' position on classical music is found between uncertainty and participation. In order to better analyze the attitude of the training group after the training period, a cluster analysis is applied. Experimental group is divided into two sets including candidates with moderate and good attitude levels. Results indicate that a statistically significant increase is recorded in the score of the moderate cluster of the experimental group.

Key Words: Classical music, attitude, training of listening to music

GİRİŞ

İnsan için müzik dinlemek, önemli bir serbest zaman etkinliği ve temel yaşam etkinliklerinin vazgeçilmez eşlikçisidir. Hemen hemen bütün bireyler, zevk ve tercihleri yönünde günlük olarak belli müzikleri çeşitli amaçlar için dinlemektedir. Müzik kariyeri yapmamış kişilerin müzik dinleme alışkanlıkları incelendiğinde müzik dinlemenin, genellikle ev işi yapmak, sohbet etmek gibi temel bir takım etkinliklerin eşliğinde gerçekleştirildiği buna karşın düşük oranlarda ana hedef olduğu ortaya çıkmaktadır (Sloboda, O'Neil ve Ivaldi, 2001). Günümüzde bireyler, gün boyu radyo, televizyon, internet vb kaynaklar aracılığıyla çeşitli müzik türlerinin çok sayıda örneğiyle karşılaşabilmekte; bu örneklerin kimine dikkatini yoğunlaştırmakta, kimini ise hiç duymamaktadır. Bu noktada, bireylerin müzik zevkinin ve tercihinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bireylerin, müzik zevkinin geliştirilmesine yönelik olarak eğitilmesi, daha fazla, bilinçli olarak ve müzik dinlemenin ana hedef olduğu müzik dinleme süreçlerini beraberinde getirecektir.

Kaydedilmiş müzik dinlemek, çocukların en temel boş zaman etkinliğidir (Boal-Palheiros ve Hargreaves, 2001: 103). Çocukların ve gençlerin müzik dinlemesi, kendilerini ifade etmelerini ve duygusal olarak beslenmelerini sağlamaktadır. Bu yaşlarda bireylerin, müzik dinlemeye yönelik eğitilmesi son derece önemli görülmektedir. Çeşitli türleri içeriğinde barındıran müzik dinleme çalışmalarının çocukluk çağlarında başlaması eğitimin başarısını artıracaktır. Çünkü ilköğretim çağında çocuklar, farklı müzik türlerini kabul etmeye son derece açıktır (LeBlanc, Sims, Siivola ve Ebert, 1996: 56).

Klasik Batı müziği kişinin, ruhsal dünyasındaki aşırı duygusallıktan ya da olumsuz davranışlardan arınıp, daha sakin ve olumlu bir yapıya ulaşmasını kolaylaştıracak bir tür olarak görülmektedir. Bununla beraber

bireyi algısal boyutta da etkileyen bir türdür. Örneğin Mozart dinlemek, uzamsal-temporal algıyı geliştirmektedir (Hetland, 2000: 136). Benzer etki, Schubert'in piyano için Fa Minör Fantezisi'nin (Nantais ve Schellenberg, 1999: 371) ve Bach'ın Sol Majör Toccata'sının (BWV 916) (Ivanov ve Geake, 2003: 409), dinletildiği çalışmaların sonuçlarında gözlemlenmiştir.

Bireysel faydalarının yanı sıra klasik Batı müziği, bireyin kültürel bütünlüğünün önemli bir tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Sağlıklı ve mutlu bir insanın, müziksel yaşamında müzik türleri bakımından çeşitlilik ve zenginlik esastır (Uçan, 2005: 110). Bu nedenle eğitimin her aşamasında müzik eğitimi çok tür üzerine temellendirilmelidir. Sanatsal gücüyle, bireye kazandırabilecekleriyle ve kültürel tamamlayıcılığıyla klasik Batı müziği, müzik eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Geçmişte klasik Batı müziği dinleme deneyimleri olan kişiler, bu türün dokunaklı niteliklerine daha duyarlı olmakla birlikte bu türe, bireysel yaşantılarında daha fazla yer vermektedir (Woody ve Burns: 200: 62). Erken yaşta müzik ile beslenen bireyler, ileriki yıllarda müzikle olan ilişkilerinde daha başarılıdır ve yetişkinliğe ulaştıklarında, müziğe karşı olumlu tutumlar sergilemektedir (Akt. Temmerman, 2000: 53). Müzik türlerini kabullenmede önemli bir dönem olan ilkökul yıllarında (LeBlanc vd.,1996: 56) klasik Batı müziği dinlemeye yönelik etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin, ileriki yıllarda bu müziğe ilişkin olumlu tutumlar sergilemesini sağlayacaktır. Birer müzik eğitimcisi olarak sınıf öğretmenlerine bu noktada çok önemli görevler düşmektedir.

Türkiye'de ilköğretim 1. 2. ve 3. sınıflarda sınıf öğretmeni, 4. ve 5. sınıflarda müzik branş öğretmeni müzik derslerini yürütmekte, branş öğretmenin eksikliği durumunda ise müzik dersi, sınıf öğretmenince okutulmaya devam edilmektedir (MEB: 2003, madde 64). Öğretmenlerin görevlendirilmelerine ilişkin yaşanan kadro sorunları ve öğretmen eksiği nedeniyle, 4. ve 5. sınıflar dahil olmak üzere ilk beş sınıfın müzik dersi, esas olarak sınıf öğretmenlerince okutulmaktadır (Saydam 2003: 76).

Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin müzik derslerinde karşılaştıkları problemlerin temel nedenlerinin üniversite yıllarındaki müzik eğitimi eksikliklerine dayandığı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenliği anabilim dallarında, 2006 yılından bu yana ortak uygulanan program çerçevesinde, müzik eğitimi, iki dönemlik bir süreyi kapsamaktadır. Bu dersler sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi için son derece yetersiz görülmektedir. Bu yetersizliklerin başlıcaları; derslerin teorik ağırlıklı işlenmesi, öğrencilerdeki bireysel farklılıklar, materyal eksikliği, blok flüt dışında başka bir çalgıya yer verilmemesi, sınıfların kalabalık olması (Demirbatır ve Helvacı, 2006: 126-127), öğrencilerin geçmiş yıllardaki müzik eğitiminin yetersizliği, ders içeriklerinde ilköğretim müzik dersi içeriklerine yer verilmemesi (Kalyoncu ve Öztürk, 2003: 219-221), derslerde uygulanan öğretim, yöntem ve

tekniklerin yetersiz olması ve dersin işlendiği fiziksel şartların uygun olmaması (Şaktanlı, 2004: 279) yönündedir.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin birer müzik eğitimcisi olarak yetiştirilmesinde, ilköğretim müzik dersi programının mutlaka göz önünde bulundurulması gereklidir. Uygulamada olan İlköğretim Müzik Dersi Programı'nda müzik dinlemeye ilişkin etkinliklere yer verilmektedir. (MEB: 2006: 29, 38, 47, 53, 60). Bu doğrultuda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çok tür çerçevesinde bir müzik kültürüne sahip olmasına yönelik eğitilmeleri önemli görülmektedir. Bu eğitim sürecinde klasik Batı müziği dinlemeye ilişkin uygulamalara geniş bir şekilde yer verilmesi önemlidir.

1. Problem

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin klasik Batı müziğine ilişkin tutumları nasıldır?

1.1. Alt Problemler

1. Klasik Batı müziği öğrencilerin yaşamında nasıl bir yer almaktadır?
2. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarını, klasik Batı müziği dinleme eğitimi nasıl etkilemektedir?

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarını ortaya koymayı, öğrencilerin günlük yaşamlarında klasik Batı müziğine yer verip vermediğini irdelemeyi ve öğrencilerin klasik Batı müziğine yönelik tutumlarına, uygulanan müzik dinleme eğitiminin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

3. Varsayımlar

1. Klasik Batı müziği dinlemenin, toplumumuzda ve bireylerin yaşantılarında yaygın olarak yer almadığı,
2. Yaş grubu olarak üniversite çağı öğrencilerinin, klasik Batı müziğini algılamaya ve öğrenmeye açık olduğu,
3. Sınıf öğretmeni adaylarının; müzik dinleme eğitimi sonunda tutumlarında değişiklik olacağı,
4. Seçilen araştırma modeli ve kullanılacak veri toplama tekniklerinin, araştırmanın amacına, konusuna ve problem çözümüne uygun olduğu varsayılmaktadır.

4. Yöntem

Araştırmada deneysel araştırma modellerinden, ön test-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde

yansız atama ile oluşturulmuş iki grup vardır. Gruplardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubunu oluşturur. Her iki grupta da deney öncesinde ve sonrasında ölçme yapılır. (Karasar, 2004: 97).

Araştırmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarını ortaya koymaya yönelik ölçeği içeriğinde bulunduran bir anket ve araştırmanın eğitim sürecine ilişkin müzik dinleme eğitim programı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

4.1. Çalışma Evreni

Çalışma evrenini, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği ABD 2009-2010 öğretim yılı 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada deney grubunu, normal öğretim ve ikinci öğretimin birer şubesi olmak üzere iki sınıf; kontrol grubunu ise, normal öğretim ve ikinci öğretimin diğer şubeleri olan iki sınıf oluşturmaktadır.

4.2. Anketin Hazırlanması

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model uygulanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda bir anket hazırlanmıştır. Anket üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım öğrencilerin, demografik bilgilerini, ikinci kısım müzik dinleme alışkanlıklarını ortaya koymaya yöneliktir. Üçüncü kısım ise klasik Batı müziğine ilişkin tutumu ölçmeye yönelik bir likert ölçeği niteliğindedir. Anketin hazırlanması sürecinde; sürekli olarak bir müzik eğitimi uzmanı, bir eğitim bilimleri uzmanı ve bir istatistik uzmanının görüşleri alınarak çalışılmış, daha sonra aynı alanlarda uzman, toplam dokuz kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Anketin tutum ölçeği niteliğindeki son kısmına yönelik yapılan eleştiriler doğrultusunda ölçek, tekrar düzenlenerek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Çalışmanın ön uygulaması, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2009-2010 öğretim yılı lisans 2. sınıf öğrencileri dışında kalan öğrencilerinden rastlantısal olarak seçilen 100 sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Tutum ölçeğine yapılan madde analizi sonucuna göre bir ifadenin elenmesiyle ölçeğin daha güvenilir hale geldiği saptanmıştır. Bu analizin ardından uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda tutum ölçeğinin “Cronbach alfa” katsayısı 0,814 olarak güvenilir bulunmuştur.

4.3. Eğitim Programının Tasarlanması

Araştırmada, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarında değişiklik oluşturmaya yönelik bir müzik dinleme eğitim programı hazırlanmıştır. Bu program, klasik Batı müziği dinleme etkinliği çerçevesinde uygulanmaya yönelik olarak 10 ünite çerçevesinde planlanmıştır. Programın içeriğindeki eserler, orijinal yorumu barındıran

“klasik”; öğrencilerin ilgisini çekmeyi ve merak uyandırmayı hedefleyen “popüler”; kendi kültürümüzün renklerini içeriğinde barındıran “Türk yapıtları” olarak türlere ayrılmaktadır. Program, on hafta içinde, her hafta bir ünitenin işlenmesi çerçevesinde planlanmıştır. Öncelikle taslak olarak hazırlanan müzik dinleme eğitim programı on müzik eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, seçilen bazı eserlerin yerine başkalarının da kullanılabileceğini önermiş ve sunulan program taslağını, klasik Batı müziği dinleme eğitimi için uygun bulmuştur. Önerilen eserler değerlendirilerek kimi yerlerde değişikliklere gidilmiş ve programa son hali verilmiştir.

4.4. Eğitimin Uygulanması

Klasik Batı müziği dinleme eğitimi, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Eğitim, sınıf öğretmeni adaylarına, haftada bir saat olmak üzere “Müzik Öğretimi” ders saati içerisinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her çalışmada, öğrenciler, müzik dinleme etkinliğine başlamadan önce dinletilecek eserlerin bestecilerine, dönem özelliklerine, kullanılan enstrümanlara ve eserin biçimsel niteliklerine ilişkin olarak temel düzeyde bilgilendirilmiştir.

Eğitimin ilk haftasında ön test, 10. haftasında da son test sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmıştır.

4.5. Verilerin Çözümlemesi

Ön testten elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmeni öğrencilerinin, türlere göre müzik dinleme sıklıkları ve klasik Batı müziğine ilişkin tutumları betimsel istatistikler ile ortaya koyulmuştur.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarında, ön test ve son test sonuçlarına göre farklılığın olup olmadığı, eşli örneklem t-testi ile incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarını daha iyi analiz edebilmek için ise her iki gruba kümeleme analizi uygulanmıştır. Kümeleme analizi sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının, ön test ve son test tutum puanlarının karşılaştırılması, eşli örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir.

5. Bulgular ve Yorumlar

5.1. Ana Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin klasik Batı müziğine ilişkin tutumları nasıldır?

Tablo 1.

Klasik Batı müziğine ilişkin tutum puanları

Grup	Test	Ortalama	N	Std. Sapma
Kontrol Grubu	Ön test	68,27	53	7,39
Deney Grubu	Ön test	64,98	69	10,74

Kontrol grubunun klasik Batı müziğine ilişkin tutum ortalaması, 68,27 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, beşli likert ölçeğinde 3,73 düzeyine denk düşmektedir. 3,73 düzeyi, kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının, kararsızlık ile katılma arasında olduğunu göstermektedir. Deney grubunun klasik Batı müziğine ilişkin tutum ortalaması ise 64,98 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, beşli likert ölçeğinde 3,60 düzeyine denk düşmektedir. 3,60 düzeyi, deney grubu öğrencilerinin tutumlarının, kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarıyla benzer bir şekilde kararsızlık ile katılma arasında olduğunu ifade etmektedir. (Tablo 1). Bu sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarının kararsızlık ile katılma arasında olduğu görülmektedir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Klasik Batı müziği öğrencilerin yaşamında nasıl bir yer almaktadır?

Tablo 2. Müzik türüne göre dinleme sıklıkları

Müzik türü	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	
Her zaman					
	Yüzde (%)				
Türk halk müziği	2,4	28,2	33,9	20,2	15,3
Klasik Türk müziği	13,7	41,1	27,4	14,5	3,2
Türkçe sözlü pop müzik	2,4	15,3	12,9	48,4	21
Arabesk-fantezi müzik	25,2	48,8	14,6	10,6	0,8
Yabancı pop müzik	19,5	39,8	22	13,8	4,9
Klasik Batı müziği	54,5	28,5	14,6	2,4	0
Caz	74,2	16,1	8,1	1,6	0

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin türlere göre müzik dinleme sıklığı incelendiğinde, öğrencilerin klasik Batı müziğini günlük yaşamında dinlemediği görülmektedir. En çok dinlenen müzik türünün Türkçe sözlü pop müzik olduğu saptanmıştır. Bunu sırasıyla, Türk halk müziği, arabesk-fantezi, yabancı pop ve son olarak da klasik Batı müziği ile Caz müziğinin izlediği görülmektedir. (Tablo 2).

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarını, klasik Batı müziği dinleme eğitimi nasıl etkilemektedir?

Tablo 3. Kontrol grubu ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	Test	Ortalama	N	Std. Sapma	p
Kontrol grubu	Ön test	68,27	53	7,39	0,01*
	Son test	64,47	53	9,49	

*0,01 anlamlılık düzeyinde

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanları, ön test sonucunda 68,27 iken son testte yaklaşık 4 puan gerileyerek 64,47 olmuştur (Tablo 3). Bu durum, öğrencilerin, dönem başından dönem sonuna kadar geçirdikleri süreçte maruz kaldıkları (akademik başarı, sosyal ortam, ruh hali, zaman vb.) rastlantısal etkenler ile açıklanabilir. Rastlantısal etkenlerin, deney grubunu da etkilemesi ve deney grubunun da tutum puanlarını aşağı çekmesi beklenmektedir. Deney grubunun tutum puanları değerlendirilirken, bu durumun da dikkate alınması gereklidir.

Tablo 4. Deney grubu ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	Test	Ortalama	N	Std. Sapma	p
Deney grubu	Ön test	64,98	69	10,74	0,86
	Son test	64,73	69	11,73	

Deney grubu öğrencilerinin, klasik Batı müziği dinleme eğitiminden önce ve sonraki tutum puanları karşılaştırıldığında ise, istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır (Tablo 4). Normal şartlar altında beklenen, kontrol grubunu etkileyen olumsuz rastlantısal etkenlerin, deney grubunu da etkilemesi ve deney grubunda da anlamlı bir düşüşün gerçekleşmesidir. Deney grubunda, son test sonucunda herhangi bir düşüşün gerçekleşmemesinin sebebi, verilen eğitimin negatif etkiyi ortadan kaldırması olarak görülmektedir. Bu durumu daha iyi çözümlmek için,

öncelikle deney ve kontrol gruplarına kümeleme analizi yapılarak, klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarına göre öğrencilerin, kendi içlerinde farklı kümelere ayrılıp ayrılmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol grubuna uygulanan kümeleme analizi sonucunda, öğrenciler farklı kümelere ayrılmamıştır. Bu durumda kontrol grubu öğrencileri, tek bir bütün olarak ele alınabilir. Deney grubu ise klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarına göre, kümeleme analizi sonucunda iki kümeye ayrılmıştır.

Tablo 5. Deney grubunu oluşturan kümeler

Küme	N	Ortalama	Std. Sapma
1	50	69,83	6,62
2	19	52,24	8,93

Birinci küme, ön testten aldığı 69,83 tutum puanı ortalaması ile iyi derecede bir tutuma sahipken; ikinci küme ön testten aldığı 52,24 tutum puanı ortalaması ile orta derecede bir tutuma sahiptir (Tablo 5). Deney grubunun ön test ve son test tutum puanları karşılaştırılırken, grubun sahip olduğu bu yapının dikkate alınması, dinleme eğitiminin bu iki küme üzerindeki etkisinin daha sağlıklı bir şekilde incelenmesine olanak sağlar.

Tablo 6. Deney grubunu oluşturan kümelerin ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	Küme	N	Ön test Ortalama (Std.Sapma)	Son test Ortalama (Std.Sapma)	F	p
Deney grubu	1 (iyi)	50	69,83 (6,63)	67,22 (11,08)	0,09*	0,06*
	2 (orta)	19	52,24 (8,93)	58,16 (11,09)		

*0.10 anlamlılık düzeyinde

Deney grubunun ön test ve son test tutum puanları karşılaştırıldığında; ön test sonucunda tutum puanı iyi düzeyde olan kümenin, ön test ile son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu kümenin ön test sonucunda tutum puanı 69,83 iken, son test sonucunda 67,22'ye düşmüştür (Tablo 6). Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında bu düşüşün, kontrol grubunda saptanan düşüşe oranla çok daha az olduğu dikkati çekmektedir. Bunun sebebi olarak, deney grubuna verilen eğitimin bu gruba pozitif etki etmesi görülmektedir. Ön test sonucuna göre durumu orta olarak nitelendirilen kümenin tutum puanları incelendiğinde ise, diğer kümeye oranla oldukça ciddi bir artışın gerçekleştiği ortaya koyulmaktadır. Bu kümenin ön test sonucunda aldığı puan 52,24 iken, son test sonucunda 58,16 olmuştur. Bu fark, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılıktır.

SONUÇ

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin klasik Batı müziğine ilişkin tutumlarının kararsızlık ile katılma arasında olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin, günlük yaşamlarında klasik Batı müziği dinlemediği tespit edilmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş söz konusudur. Bu durum, öğrencilerin, dönem başından dönem sonuna kadar geçirdikleri süreçte maruz kaldıkları rastlantısal etkenlere bağlı olarak görülmektedir. Benzer bir düşüş, deney grubundan da beklenmesine rağmen deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında herhangi bir fark saptanmamıştır. Deney grubunun durumunu daha iyi anlayabilmek için ön test sonuçlarına yapılan kümeleme analizi sonucunda deney grubu, iyi ve orta olmak üzere iki kümeye ayrılmıştır. İyi durumdaki kümenin son test tutum puanında küçük bir düşüş kaydedilmiştir. Bu düşüş, kontrol grubunda saptanan düşüşe oranla oldukça azdır. Tüm öğrencileri etkileyen negatif rastlantısal faktörlere rağmen, deney grubunun orta durumda olan kümesinin tutumunda, pozitif yönde gelişme saptanmıştır. İyi durumdaki kümenin, negatif rastlantısal faktörlerden kontrol grubuna göre daha az etkilenmesi ve orta durumdaki kümenin tutumundaki pozitif yönde gelişme, müzik dinleme eğitiminin bir sonucu olarak görülmektedir.

ÖNERİLER

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, klasik Batı müziğine ilişkin tutumları, beklenen düzeyin altındadır. Öğrencilerin, klasik Batı müziğine günlük yaşamlarında verdiği yer de tutumları ile aynı yödedir. Bu durum, öğrencilerin mesleki yaşamlarında, birer müzik eğitimcisi olarak sorunlar yaşayabileceklerine işaret olarak değerlendirilmelidir. Bu yüzden sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, çok tür çerçevesinde yürütülmesi gereken müzik eğitimi süreçlerinde, müzik eğitiminin en önemli tamamlayıcılarından biri olan klasik Batı müziğini, tanıma, sevme ve yaşama geçirmeye ilişkin çalışmalara özenle yer verilmelidir. Müzik derslerinin içerikleri, müzik dinleme çalışmalarının etkin bir şekilde uygulanabileceği biçimde düzenlenmelidir. Müzik derslerinin haftalık süreleri artırılarak, lisans eğitiminin tamamına yayılmalıdır. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenliği bölümlerinde, müzik derslikleri kurulmalı ve bu bölümlere, müzik dinleme çalışmaları için uygun ses ve görüntü cihazları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

BOAL-PALHEIROS Garça M. ve HARGREAVES, David J. (2001), Listening To Music At Home and At School. *British Journal of Music Education* 18/2, pp. 103-118.

DEMİRBATIR, Erol ve HELVACI, Ayhan. (2006, 26-28 Nisan), Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Derslerine İlişkin Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.*

HETLAND, Lois. (2000), Listening to Music Enhances Spatial Temporal Reasoning: Evidence for the “Mozart Effect”. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), pp. 105-148. Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows.

IVANOV, Vesna K. ve GEAKE, John G. (2003), The Mozart Effect and Primary School Children. *Psychology of Music*, 31/4, pp. 405-413.

KALYONCU, Nesrin ve ÖZTÜRK, Özlem. (2009, 23-25 Eylül), Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında Verilen “Müzik” ve “Müzik Öğretimi” Derslerinin İçerikleri. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, s. 215-224.

LEBLANC, Albert., SIMS, Wendy L., SIIVOLA, Carolyn ve OBERT, Mery. (1996), Music Style Preferences of Different Age Listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44, pp. 49-59.

NANTAIS, Kristin M. ve SCHELLENBERG, E.Glenn. (1999), The Mozart Effect: An Artifact of Preference. *Psychological Science*, 10/4, pp. 370-373.

SAYDAM, Refik. (2003, 30-31 Ekim), İlköğretim Okulu I. ve II. Devre Müzik Eğitiminde Eğitimci Sorunu. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya. Bildiriler*, s. 75-81.

SLOBODA, John A., O'NEİLL, Susan A. ve IVALDI Antonia. (2001), Functions of music in everyday life: An exploratory study using the Experience Sampling Method. [Abstract]. *Musicae Scientiae* 5 (1): 9-32. <http://users.jyu.fi/~louhivuo/ESCOM%20old/english/MusicScE/MSstart.htm> (30 Ekim 2010).

ŞAKTANLI, S. Cem. (2004, 7-10 Nisan), Son sınıf Öğrencilerinin Lisans Programlarında Verilen Müzik Eğitimi Derslerine İlişkin Görüşleri. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu'nda sunuldu. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta*, s. 271-283.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2003), İlköğretim Kurumları Yönetmeliği http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html (30 Mayıs 2011)

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü (2006), İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Ankara.

TEMMERMAN, Nita. (2000), An Investigation of the Music Activity Preferences of Pre-school Children *British Journal of Music Education*, 17/1, pp. 51-60.

UÇAN, Ali. (2005), Müzik Eğitimi. (3. Basım). Ankara: Evrensel Müzikeyi.

WOODY, Robert H. ve BURNS, Kimberly J. (2001), Predicting Music Appreciation with Past Emotional Responses to Music. *Journal of Research in Music Education*, 49, pp. 57-70.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÇOKLU ORTAM KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN ZAMAN-KRONOLOJİ VE DEĞİŞİM- SÜREKLİLİĞİ ALGILAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

*Effect of Using Multi-Media to Students' Time-Chronology Skills and
Perception Skills of Students' Change-Continuity*

Bülent AKBABA¹

Murat KEÇE^{}**

Mahmut ERDEM^{*}**

ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme-öğretme sürecinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ile değişim-sürekliliği algılama becerilerini kazanmalarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Tek grup ön test-son test yarı deneysel desen ile gerçekleştirilen araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında, Sincan İMKB İlköğretim Okulu'nda 7. sınıfa devam eden 27 öğrencinin katılımıyla 5 haftalık bir uygulama sürecinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerden çoklu ortam kullanımının öğrencilerde zaman ve kronoloji ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu yönde bir değişimin gözlenmesine yol açtığı anlaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde de anlamlı farklılık oluşturacak şekilde bir etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu ortam, zaman ve kronoloji becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, öğrenci tutumları.

ABSTRACT

In this study, it was tried to determine the impact of using multi-media on students' time-chronology and change-continuity perception skills, and its impact on their attitudes to the 7. grade social studies teaching and learning activities. The research, which is in accordance with one group pre-test and post-test quasi-experimental design, was carried out with participation of 27 7. grade students, who study at Sincan İMKB Elementary School, in 5 weeks process. According to the data obtained from the research, it is understood that using multi-media brought a positive change

¹ Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, GEF, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
akbaba@gazi.edu.tr

^{**} Arş. Grv., Gazi Üniversitesi, GEF, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
muratkece@gazi.edu.tr

^{***} Gazi Üniversitesi, GEF, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD Doktora
Öğrencisi mahmuterdem06@gmail.com

on the development of time-chronology and change-continuity perception skills of students. Beyond, it is observed that in the social studies lesson the use of multi-media caused a significant change on students' attitudes to social studies lesson.

Key Words: Multi-media, time and chronology skills, continuity and change perception skills, student attitudes.

GİRİŞ

Sosyal olayların, insanların, nesnelerin ve mekânların geçmişten günümüze nasıl bir değişme ve gelişme gösterdiğinin anlaşılabilmesi için, sosyal bilgiler derslerinde öğretilmesi gereken temel kavramların başında zaman, kronoloji, değişim ve süreklilik gelmektedir (Özen ve Sağlam, 2010). Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan temel becerilerden olan zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri çocuklarda sağlıklı bir zaman algısının oluşmasını sağlayarak, tarihsel süreçte meydana gelen değişimleri bütünlük içinde analiz etmelerini ve sentez yapabilmelerini sağlar (MEB, 2004; Şimşek, 2012). Tarihsel olaylar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesine ve neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesine imkân sağlayan kronoloji bilgisi (Garvey, 1976'dan akt. Şimşek, 2012: 104), pek çok tarihçiye göre tarih biliminin omurgasıdır (Diem, 1982'den akt Şimşek ve Bal, 2010). Tarihsel olayları neden-sonuç ilişkileri bağlamında ayakta tutan sağlam bir köprü (Dilek, 2002) olarak da nitelendirilen kronoloji bilgisi öğrencilerin kendi tarihsel bilgilerini yapılandırmalarını sistematik hale getirir. Michaelis ve Garcia'nın, belirlemiş oldukları tarihle ilgili öğretilmesi gereken 16 kavramdan yedisinin, (*Değişim, Zaman, Süreklilik, Kronoloji, Kuşak, Gelişim, Geçmiş*) kronoloji ile ilgili olması, İngiliz Ulusal Tarih Programında, tarih öğretiminin beş temel amacının ilkinin, öğrencilere kronoloji becerisi kazandırmak olarak belirlenmesi ve ABD'de tarih öğretiminden beklenen standartların ele alındığı beş ana maddenin ilkinin kronolojik düşünme olması (Safran ve Şimşek, 2006) bu kavramın önemine işaret etmektedir. Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmaya çalışılan yeni sosyal bilgiler öğretim programında da bu iki kavramın önemine istinaden *zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama* becerileri yer almıştır. Takvim bilgisi edinme, kronolojik sıralama yapma, geçmiş-bugün-gelecek zamanı ayırt etme, zaman şeridindeki veriyi yorumlama, zaman ifadelerini doğru kullanma, zaman şeridi oluşturma becerileri zaman ve kronolojiyi algılamanın alt becerileri olarak belirlenmiştir (MEB, 2004: 50).

Kronoloji algısının gelişimini sadece yaşa bağlı zihinsel gelişimle ilişkilendirenler olduğu gibi son yıllarda yaşa bağlı gelişimin yanında çocuklara özel yöntem ve teknikler vasıtasıyla kronoloji becerisine yönelik yeterliliklerin kazandırılabilceğini dile getirenler de ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2012). Kronoloji algısında yaşın önemine işaret edenlerden biri olan Dawson (2007), kronoloji becerisinin gelişmesi için izlenmesi gereken basamakları şu şekilde açıklamaktadır: 14 yaşına kadar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanları açısından tanımsal kronolojik kavramlara (önce, sonra, on yıl, yüzyıl gibi), teknik kavramlara (milattan önce, milattan sonra, 1453'ün 15. yüzyıl olduğunu bilme gibi), kavramsal ifadelerle (değişim, süreklilik, dönem, kronoloji, anakronizm gibi) sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler bu özel kavramları içselleştiremezlerse olayları, tarihsel dönemleri ve kişileri kronolojik olarak nasıl sıralamaları gerektiği noktasında başarısız olabilirler (Kabapınar, 2009: 114-115).

Bununla birlikte Chapman, ilkokulda ilk yıldan itibaren çocukların, bir hikâyedeki olayları ardışık bir şekilde sıralayarak kronoloji becerisi konusunda ilerlemeye başladıklarını, Harnett ise, resimleri tarihlendirme etkinlikleriyle çocukların 9-11 yaşlarında, yüzyıl ve bazı durumlarda milattan önceyi içeren tarihlendirme dönemlerini fark edebildiklerini belirterek (akt. Şimşek, 2012), öğretim yöntem ve tekniklerinin kronoloji algısının oluşmasında etkili olduğunu vurgulamıştır.

Sosyal bilgiler programındaki zaman ve kronolojiyi algılama becerisini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında anlamlandırmaya katkı sağlayacak diğer beceri ise değişim ve sürekliliği algılamadır. Sosyal bilgiler programında yer alan değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt boyutları benzerlik ve farklılıkları bulma, zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, geçmişteki problemleri ve nedenlerini tanıma, tarihsel bir problemin çözümüne alternatif çözümler bulma (MEB, 2004) olarak sıralanmıştır.

Öğrencilerin, değişimin bir süreklilik olduğunu bilmeleri ve evrendeki her şeyin önlenemeyen sürekli bir değişim yaşadığını kavramaları önem arz etmektedir. Bu anlamda öğrencilerin toplumu, yaşadıkları kültürü ve kendilerini tanıyabilmeleri için, geçmiş-bugün-gelecek ilişkisi içinde, sosyal bilgileri öğrenerek içselleştirmeleri gerekmektedir. Sosyal olayların, insanların, nesnelerin ve mekânların geçmişten günümüze nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiğinin anlaşılabilmesi zaman, kronoloji, değişim ve sürekliliğin anlaşılabilmesi ile yakından ilgilidir (Demircioğlu, 2007). Sosyal bilgilerin tarihle ilgili ünitelerini öğrenmek için temel gereksinimlerden biri, değişimin zamanın sonucu ve onun geçişinin bir kanıtı olduğunu anlamaktır (Maxim, 1997). Geçmişten bugüne nelerin değişip nelerin değişmediğinin farkına varılması, geçmiş ile bugün arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin neler olduğunun bilinmesi için öğrencilerde değişim ve süreklilik algısının

gelişmiş olması gerekmektedir. Bu algıların gelişmiş olması öğrencilerin, geçmiş ile bugün arasında bütün farklılıkları görekerek bağlantı kurmasına yardımcı olacaktır (Özen ve Sağlam, 2010: 3). Bu beceriye sahip olan öğrenciler geçmişten bugüne nelerin değişip nelerin devamlılık arz ettiğini, geçmiş ile bugün arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğunu yorumlayabilecek; tarihsel süreçteki kopuşların ve devamlılıkların neler olduğunu algılayarak dünyadaki değişimi ve kültürel manadaki devamlılığı algılayabileceklerdir. Naylor ve Diem (1987) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler değişim ve sürekliliği algılamak için pamuk üzerinde fasulye yetiştirerek bitkinin çimlenmesi, büyümesi ve yapraklanması aşamalarını izlemiş ve bu gelişim süreçlerine ilişkin çıkarımlarda bulunmuşlardır.

Zaman ve kronolojiyi, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin kazandırılmasında yaş ile birlikte öğretim yöntem ve tekniklerinin de önemli olduğunu işaret eden araştırmacıların fikirlerine destek olacak önemli bir kaynak da çoklu ortam araçlarıdır. Levstik ve Barton'a göre (1997: 38) öğrencilere geçmişe giden ne kadar çok yol sağlanırsa bildikleri şeylerle bağlantılar kurmaları da o oranda mümkün olmaktadır. Kuramsal temelinde Paivio'nun İkili Kodlama Kuramı'nın da yer aldığı çoklu ortamlar sosyal bilgiler öğretiminde geçmişe giden yol sayısını artıracak çok önemli bir araçtır. Mayer (2001: 2), çoklu ortamı bir materyalin resim ve metinle desteklenerek, birden çok biçimde sunulması şeklinde tanımlamaktadır.

Çoklu ortamda bireyler, geleneksel olarak alışageldiği tekdüze konu çevresinden çıkarak konulara farklı açılardan yaklaşabilmekte, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ortamlardaki pasif rolünden kurtularak birçok iletişim ortamının birleşmesiyle bir çeşit hareketlilik ve katılımçılık kazanmaktadır (Anderson, 2003). Bireyin aktif katılımının sağlandığı, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarının yoğun olarak kullanıldığı, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşiminin vazgeçilmez unsurlar arasında yer aldığı oluşturmacı öğrenme ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir kullanım alanına sahiptir. Bilişim teknolojisinin kullanıldığı çoklu ortam unsurları ile öğrenciler, zengin içerikli öğrenme yaşantıları edinmektedir (Tanyeri, 2007: 464). Öğrenme-öğretme süreçlerinde çoklu ortam araçları vazgeçilmez bir unsur haline gelmektedir. Bu gelişmeye ivme kazandıran bir başka etken de deneysel araştırmalardan elde edilen bulguların, çoklu ortamın öğrenci başarısını arttırdığını göstermesidir (Öztürk ve Otluoğlu, 2003). Çoklu ortamda tasarlanan sosyal bilgiler öğretim materyalleri İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun *Tarih ve Terbiye* adlı eserinde dile getirdiği tarih laboratuvarları fikrinin de çağdaş bir temsilcisi olarak kullanılabilir. Tarih yapma ya da yaparak yaşayarak öğrenme anlayışını çoklu öğrenme ortamlarında gerçekleştirebiliriz. Çoklu ortam araçlarıyla birinci elden kaynakların kopyaları, yazılı ve görsel materyaller ile bir tarihçi gibi çalışma imkânı bulan öğrenciler (Ata, 2005), bu sayede tarih bilgisi ve bilinci kazanmanın yanı sıra sosyal bilgiler

programlarında yer alan becerileri de kazanabilirler. Farklı zamanları yansıtan görsel materyallerin yazılı belgelerle bir arada kullanıldığı çoklu ortam araçları öğrencilerin zaman, kronoloji; değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirmeye yönelik sayısız materyal sunmakta ve uygulama imkânı sağlamaktadır.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman, kronoloji ile değişim ve sürekliliği algılama becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

a) İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları, derslerde çoklu ortam aktiviteleri kullanılmasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

b) Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam aktiviteleri kullanımının, öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerisini kazanmalarına etkisi var mıdır?

c) Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam aktiviteleri kullanımının, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini kazanmalarına etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tek grup ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenlerde, araştırmacı, oluşturduğu yapay ortamda ilgili olayı, değişkeni ve etkenleri, ayarlamak, değiştirmek ve ortadan kaldırmak gibi yollarla istediği duruma getirmekte yani kontrol etmektedir. Yarı deneysel yöntem, araştırmacıların, araştırmasına yol gösterecek bazı yeni durumların meydana gelmesine fırsat hazırladıkları ve bunların etkisini gözlemledikleri araştırma yaklaşımlarıdır (Kaptan, 1988: 73). Yarı deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin kesin bir biçimde saptanabilmesi için en güvenilir araştırmalardır (Ural ve Kılıç, 2006: 19).

Ön test-son test tek gruplu modelde, deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilmektedir. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümler, uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında son test olarak araştırmaya katılan kişiler üzerinde test edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2011: 198).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Sincan İMKB ilköğretim okulunun 7/F şubesinde öğrenim gören 27 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin deney öncesinde ve deney sonrasında sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Yanpar Şahin, Çakır ve Şahin (2000) tarafından geliştirilen ve dereceleme toplamları ile ölçekleme modeline uygun olarak geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. 27 maddenin yer aldığı ölçekte 5’li derecelendirmeye dayalı olarak “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “az katılıyorum”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” seçenekleri yer almaktadır.

Çoklu ortam aktivitelerinin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile değişim ve sürekliliği algılama becerisine etkisini belirlemek amacıyla öncelikle 12 tane açık uçlu sorudan oluşan bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Açık uçlu soruların oluşturulması sürecinde üç alan, bir ölçme değerlendirme ve bir dil bilimi uzmanının görüşlerine başvurulmuş uzmanlardan gelen görüşler neticesinde bir madde ölçme aracından çıkarılmış, bir madde de başka bir maddeyle birleştirilmiştir. Böylelikle 12 açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracındaki madde sayısı 10’a düşürülmüştür. Ayrıca söz konusu becerilere ilişkin öğrenci ürünleri de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Derslerde Yararlanılan Materyaller ve Etkinlikler

Sosyal bilgiler derslerinde beş hafta süren yarı deneysel süreçte sosyal bilgiler ders kitabı yerine bazı görseller (video, animasyon vb.) ve işitsel (marş, şarkı vb.) unsurlardan yararlanılmıştır. Bu süreçte TTNET Vitamin öğretmen portalındaki animasyonlu ders anlatım videolarından (Beylikler Dönemi, Malazgirt Savaşı, İstanbul’un Fethi, Denizlerdeki gelişmeleri anlatan animasyon filmleri vb.) sıklıkla yararlanılmıştır. Bunun yanında Powerpoint sunuları yardımıyla da Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde yer alan konu içerikleri görselleştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılamaları bakımından aynı bölgenin, caminin, köprüünün vb. eski ve yeni görselleri gösterilmiştir. Televizyonda ekrana gelen Muhteşem Yüzyıl dizisinde Kanuni dönemi denizlerdeki gelişmelerin ve geçmişte insanların nasıl haberleştiği ile ilgili konuların işlendiği kısımlar video kesme programı yardımıyla derste kullanılacak bir biçime getirilmiştir. Öğrencilerin kronoloji becerilerinin gelişimi için kendi yaptıkları (doğrusal, döngüsel, metrik gibi) tarih şeritleri üzerinde oyunlar oynanmıştır.

Verilerin Toplanması

Ölçme araçları, öğrencilere 5 haftalık deney öncesinde ve sonrasında tek grup ön test-son test yarı deneysel desene uygun olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları, SPSS 17.00 for Windows paket programında betimsel istatistikler ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerine etkisini deney öncesi ve deney sonrasına ait cevap kâğıtlarından belirleyebilmek amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Verilerin içerik analiziyle incelenmesinin nedenleri: temel amacının toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olması, içeriklerle ilgili ortak ve sistematik verilere ulaşmayı öngörmesi, mevcut metinlerin nitel ve nicel boyutlarından hareketle bilinmeyen sosyal gerçeğe yönelik çıkarım yapmak istemesi, verileri daha derin bir işleme tabi tutması gibi özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Gökçe, 2006).

Öğrenciler tarafından oluşturulan ürünlerin fotoğrafları da çekilerek fotoğraflar üzerinden zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişimine yönelik deney öncesinden deney sonrasına meydana gelen farklılıklar analiz edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve söz konusu becerilere ulaşma düzeylerine ilişkin yapılan analizlere ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1. Çalışma Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Grup	N	\bar{X}	S	Minimum	Maximum
Ön test	27	86.41	8.81	70.00	105.00
Son test	27	92.07	10.59	73.00	114.00

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ($\bar{X} = 86.40$) ve son test ($\bar{X} = 92.07$) puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ön testte aldıkları en düşük puanın 70 iken son testte 73'e yükseldiği, öğrencilerin ön testten aldıkları en yüksek puanın 105 iken son testte ise 114'e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Deney Öncesi ve Sonrası Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	.00	.00		
Pozitif Sıralar	27 ^b	14.00	378.00	-4.554	.000*
Eşit	0 ^c				
Toplam	27				

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler derslerini çoklu ortam aktiviteleri yardımıyla işleyen öğrencilerin 27 maddelik sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=-4.554$; $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, çoklu ortam aktiviteleri kullanılarak gerçekleştirilen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını arttırmada önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler müfredat programındaki becerilerden biri olan değişim ve sürekliliği algılama becerisiyle ilgili olarak öğrencilere Anadolu Selçukluları zamanında deve kervanlarıyla yapılan ticari faaliyetler ile günümüzde tır filolarıyla yapılan ticari faaliyetleri anlatan görseller sunularak görseller arasındaki benzerlik ve farklılıkları değişimin göstergelerini algılama ekseninde incelemeleri istenmiştir. Bu anlamda öğrencilerin ön test cevapları incelendiğinde, öğrencilerin değişimin göstergelerini yüzeysel olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. “İkisi de kervan ve filo”, “ikisi de taşımacılık yapıyor” “resimde yapılanlar “ticarettir şeklinde ve aradaki farkın teknoloji”, “birinde develerle diğerinde tırlarla taşımacılık yapılıyor” şeklinde değerlendirmelerde bulunulmasına karşın son testte ise öğrenci görüşlerinde farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin cevapları şu şekildedir: “Develerle uzun sürede alınan yol, tırlarla kısa sürede ve daha fazla yük taşınarak alınmaktadır”, “Tırlarla taşımacılık daha hızlı, kolay ve ekonomiktir”.

İkinci soruda yine söz konusu görseller üzerinden Anadolu Selçukluları döneminde yaşayan insanlar develer yardımıyla yüklerini taşıırken, günümüzde insanları tırlarla yük taşımaya iten nedenler nelerdir?

sorusu öğrencilere yöneltildiğinde deney öncesinde alınan cevaplar şu şekildedir: “Geçmişte tekerlek olmadığı için hayvanlar kullanılırdı”, “Develerin bakımı zor olduğu için”, “Önceden imkansızlıklar olduğu için develer kullanılıyordu”, “Tırlar develere oranla hem daha konforlu hem de daha dayanıklıdır”. Öğrencilerin dile getirdiği düşünceler göz önüne alındığında tekerleğin o tarihte kullanılıyor olduğunun farkında olunmaması öğrencilerin değişimin farkında olmadıklarını, değişimin dinamiklerini sorgulama bağlamında istenilen düzeyde bilgi, beceriye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin son test formunda dile getirdikleri görüşlerde ise “Teknolojik gelişmeye ayak uydurabilmek ve artan insan ihtiyaçlarını karşılamaya dönük yeni arayışlar içine girilmesi insanları bu şekilde değişiklikler yapmaya itmektir” düşüncesi odak noktayı oluşturmaktadır. Bu anlamda örnek olması açısından öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. “Zamandan ve paradan tasarruf yapılması için”, “İnsanların gücünden tasarruf olması için yani insanlar daha az yorulur”, “Özellikle uzun mesafelerin çok zaman alması ve zararlı dış etkilere açık olması (soygunculuk, sert iklim koşulları gibi), insanları motorlu araçlara itmiştir”. Bu örneklerin yanında “Zaman ve enerjiden tasarruf etmek için tırlar kullanılmıştır” şeklinde dile getirilen düşünceler, öğrencilerin değişimin nedenlerini sorgulama açısından bir gelişim süreci yaşadıklarına kanıt olarak gösterilebilir.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin alt boyutlarından biri olan değişimin dinamiklerini sorgulama becerisini ölçmeye yönelik görseller üzerinden hazırlanan üçüncü soru maddesine (*Ticari faaliyetlerin ve yük taşıma işlemlerinin motorlu taşıtlarla gerçekleştirilmesinin insan yaşamı açısından doğurduğu sonuçları değerlendiriniz.*) deney öncesinde öğrenciler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde değişimin sonuçlarını yorumlamada çoklu bakış açısına sahip olunmadığı ve sonuçları değerlendirmede tam olarak yaratıcı düşünmenin yansıtılmadığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin toplumsal alanda yaşanan değişim ve sürekliliğin sonuçlarını doğru okuyamadıkları yargısı ön plana çıkmaktadır. “Tırlar büyük olduğu için ulaşımda sıkıntı yaşanmaktadır”, “İnsanlar deve beslemek zorunda kalmamışlardır”, “İnsanlar tır ve kamyonlarla gittikleri için fazla yorulmamışlardır”, “İnsanlar yüklerini taşımak için deve beslemekten kurtulmuş olurlardı”, “Tırlar büyük olduğundan dolayı ulaşımda sıkıntılar yaşanmaktadır” gibi ifadeler öğrenciler tarafından dile getirilen görüşlerdendir. Yine deney öncesi uygulamadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerden 9’u, ticari faaliyetlerin motorlu taşıtlarla yapılması sonucunda insanların zamandan tasarruf sağladığı görüşünü belirttikleri gözlenmiştir. Deney sonrası öğrenci görüşleri incelendiğinde ise deney öncesine nispeten değişimin sonuçlarını yorumlama becerilerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada doğrudan alıntı yapılan öğrenci görüşleri durumu destekler

niteliktedir: “*Taşınacak yükler çoğalınca, tır sayısı çoğalmıştır ve egzoz dumanlarından çıkan zehirli gazlar çevreyi kirletmiştir*”, “*Ticarette zaman kazandırmıştır, bu sayede besin maddeleri bozulmadan bir yerden bir yere ulaştırılmıştır*”, “*Uzak noktalara yük taşımak kolaylaşmıştır*”, “*İnsanlar ticaretini kamyon ve “tırlarla yapınca daha fazla yük taşıdıkları için daha fazla para kazanmışlardır*”, “*Yüklerin tırlarla taşınması gelişen teknolojileri ve buluşları ortaya koymaktadır*”. Süreç sonrası ulaşılan bulgular öğrencilerin 17’sinin değişimin sonuçlarını yorumlamada geniş perspektifli bakış açısıyla olaya yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

Değişimin göstergelerini algılama alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı 4. maddede deney öncesinde 1500’lü yıllara ait konut tipleri ile günümüz modern dünyasına ait konut tiplerine ilişkin görseller öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden, sunulan görselleri benzerlik ve farklılıkları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu anlamda deney öncesi ve deney sonrası öğrenci görüşleri incelendiğinde birbiriyle benzerlik gösteren sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Eski evlerin taş, toprak ve kerpiçten yapılmasına karşılık yeni konutların yapımında beton, demir, cam, çelik ve tuğla gibi malzemelerden yararlanıldığı dile getirilen ortak görüşlerden biridir. Bunun dışında eski ve yeni tüm konutların barınma amacıyla yapıldığı görüşü dile getirilmiştir. Yine öğrencilerin modern konutların çok katlı olduğunu, daha estetik göründüğünü ve önceki devirlerde yapılmış konutlara nispeten daha dayanıklı olduklarını belirtmelerine rağmen 1500’lü yıllardaki evlerin tek katlı, estetik bir görünüm taşımayan ve daha dayanıksız olduklarını belirtmişlerdir. Söz konusu maddeyle ilgili ulaşılan bulgular dikkate alındığında öğrencilerin değişimin göstergelerini algılama becerisi konusunda hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Bu arada deney öncesi uygulamaya katılan öğrencilerden yalnızca 6’sının tek yönlü bir bakış açısıyla görselleri yorumladıkları ve değişimin göstergelerini algılama becerisi açısından yeterli seviyede olmadıkları düşünülmektedir. Deney sonrasında görselleri çoklu bakış açısıyla değerlendiren öğrencilerden biri, “*Yeni binalarla, yeşil alanlar azalmış, hava kirliliği artmış ama daha az alanda daha çok sayıda insan yaşar*” sözleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Değişimin dinamiklerini sorgulama boyutu ile ilişkilendirilen 5. maddeye ilişkin (*İnsanların ev tiplerinde ve kullanılan malzemelerin türünde meydana gelen bu değişimlerin nedenleri hakkında bilgi veriniz?*) ön test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin değişimin dinamiklerini sorgulama açısından istenilen seviyede bulunmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşlerinde görsellerin yüzeysel olarak değerlendirildiği, tek yönlü neden-sonuç ilişkisinin kurulamadığı da ulaşılan bulgular arasındadır. Öğrencilerin üzerinde durduğu odak nokta (11 öğrenci) “*Daha iyi bir yaşama kavuşmak için insanların çok katlı konutları tercih ettiği*” düşüncesidir. Yine öğrenci cevaplarında “*yeni konutların sağlamlığı*” üzerinde durulduğu da

anlaşılmaktadır. Bu duruma yönelik örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *“Eskiden kerpiç kullanılıyordu daha sağlam olduğu için şimdi tuğla kullanılıyor.”* *“Günümüzde kullanılan malzemeler sayesinde evler sağlam oluyor bu yüzden insanlar yapı malzemelerini değiştirmişler.”* Son test cevap kâğıtları incelendiğinde ise değişimin nedenlerini sorgulama becerisi bakımından öğrencilerin büyük oranda çoklu bakış açısını kazanabildikleri, görselleri değerlendirmede yaratıcı düşünebildikleri görülmektedir. Teknolojik alanda yaşanan gelişmeler (19 öğrenci), artan nüfusun ihtiyaç duyduğu barınma ihtiyacını karşılamak (14 öğrenci), doğal afetlere karşı dayanıklı konutlar yapmak (25 öğrenci) gibi nedenlerin öğrencileri tarafından dile getirilen görüşlerdeki ana temalar olduğu görülmektedir. Bu temalara yönelik örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *“Hızla gelişen teknoloji, sanayi ve insanların ihtiyaçları doğrultusunda ev türlerinin değişmesine neden olmuştur.”* *“Ekonominin iyileşmesi, kültür seviyenin yükselmesi konut tiplerinde değişimlere neden olmuştur.”* *“İnsanların estetik açıdan daha güzel evler görmek istemeleri konut tiplerindeki değişikliğe etki etmiştir.”* *“Teknolojinin gelişmesiyle çimento, kum, demirin yaygınlaşması insanların konut tiplerini de değiştirmiştir.”*

6. maddede değişimin sonuçlarını yorumlama becerisiyle ilgili olarak öğrencilere görseller sunulmuş ve *“Aradan geçen zaman içinde konut tiplerinde meydana gelen bu değişim insanların yaşamını nasıl etkilemiş olabilir?”* sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin ön test cevapları incelendiğinde değişimin sonuçlarını yorumlama konusunda yine üst düzey düşünme faaliyetlerinin gerçekleştirilemediği gözlenmiştir. Öğrencilerin üzerinde durdukları temaların modern yaşam (18 öğrenci), çağdaşlık (14 öğrenci), insanların değişime ayak uyduramaması (20 öğrenci) olduğu görülmektedir. Bu noktada: *“Geçmiş zamanda yaşayan insanlar bu değişime ayak uyduramamış olabilirler.”* *“Daha modern, külfetsiz, çağdaş, yaşanabilir bir alan olmuştur.”* *“İnsanların yaşamını iyi yönde etkilemiştir.”* şeklinde öğrenci ifadelerine rastlanılmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler müfredat programında yer alan ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilerden bir diğeri zaman ve kronolojiyi algılama becerisidir. Söz konusu becerilerin gelişimi üzerinde çoklu ortam aktivitelerinin etkililiğini belirlemek amacıyla ön ve son uygulamada öğrencilere dört soru maddesi yöneltilmiştir. Bunlardan ilki, üç ayrı maddeden meydana gelmiştir. Söz konusu maddelerde öğrencilerin yüzyıl, kronoloji, zaman gibi kavram ve terimlere ilişkin bilgi ve becerileri ölçülmeye çalışılmıştır. Genel olarak ön test cevapları incelendiğinde öğrencilerin tarihsel olayları kronolojik olarak sıraya koyma, tarihsel kronolojinin önemi ve zaman kavramlarına ilişkin sığ bilgilerden oluşan

düşünceleri dile getirdikleri görülmüştür. Bu anlamda zaman ve kronoloji becerisine ilişkin birinci madde aşağıdaki şekildedir:

- XIII. yüzyıl hangi yıllar arasını ifade etmektedir?
- 1400-1499 yılları hangi yüzyıla denk gelmektedir?
- XI. yüzyıl hangi yıllar arasını ifade etmektedir?

Yukarıdaki soru maddelerine ilişkin ön test cevapları incelendiğinde öğrencilerin herhangi bir yüzyılın hangi yılları kapsadığına ilişkin bilgilerinde yanlışlıkların olduğu anlaşılmaktadır. 27 öğrenciden 20'sinin ön test cevap kâğıdında yukarıdaki soruları doğru olarak cevaplayamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin zaman ve kronoloji hakkındaki yanlış algıları kendini olaylar bilgisi olarak göstermektedir. Sorulara ilişkin örnek cevaplar aşağıda gösterilmiştir.

- XIII. yüzyıl hangi yıllar arasını ifade etmektedir?

Moğol akınları

- XI. yüzyıl hangi yıllar arasını ifade etmektedir?

Türkler batıya göç etmeye karar vermiş.

- 1201-1299 yılları hangi yüzyıla gelmektedir?

Osmanlı'nın kuruluşu

- XI. yüzyıl hangi yıllar arasını ifade etmektedir?

2000-2099

XIII. yüzyıl hangi yıllar arasını ifade etmektedir?

13. yüzyıl 1200-1201

- 1400-1499 yılları hangi yüzyıla denk gelmektedir?

XIII.

- XIII. yüzyıl hangi yıllar arasını ifade etmektedir?

1400-1500 yılları arası

- XIII. yüzyıl hangi yıllar arasını ifade etmektedir?

* Orta çağı ifade etmektedir. Moğol istilaları olmuştur

Son test cevap kâğıtları incelendiğinde öğrencilerden 19'unun yöneltilen soru maddesini doğru cevaplandırmalarına rağmen 8 öğrencinin eksik ya da yanlış cevapladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum uygulanan öğretim yöntem/teknikinin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi kazanmalarında olumlu bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Soruya yönelik örnek cevaplar aşağıda gösterilmiştir.

- XIII. yüzyıl hangi yıllar arasını ifade etmektedir?

1200-1299

- 1400-1499 yılları hangi yüzyıla denk gelmektedir?

15. yüzyıl

c) XIII yüzyıl hangi yıllar arasını ifade etmektedir?

H. 1000 - 1099 yıllarını ifade eder

a) XIII. yüzyıl hangi yıllar arasını ifade etmektedir?

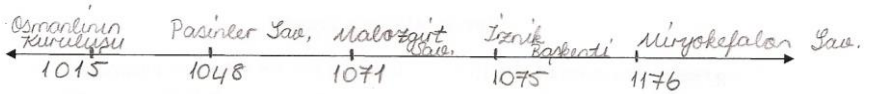
XIII = 13. yy = 1200 - 1299 yılları arası

Öğrencilerde zaman ve kronolojiyi algılama becerisini ölçmeye dönük olarak geliştirilen 2. madde önemli görülen tarihsel olayların kronolojik sıraya konulmasını amaçlamaktadır. Bu anlamda soru maddesi aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

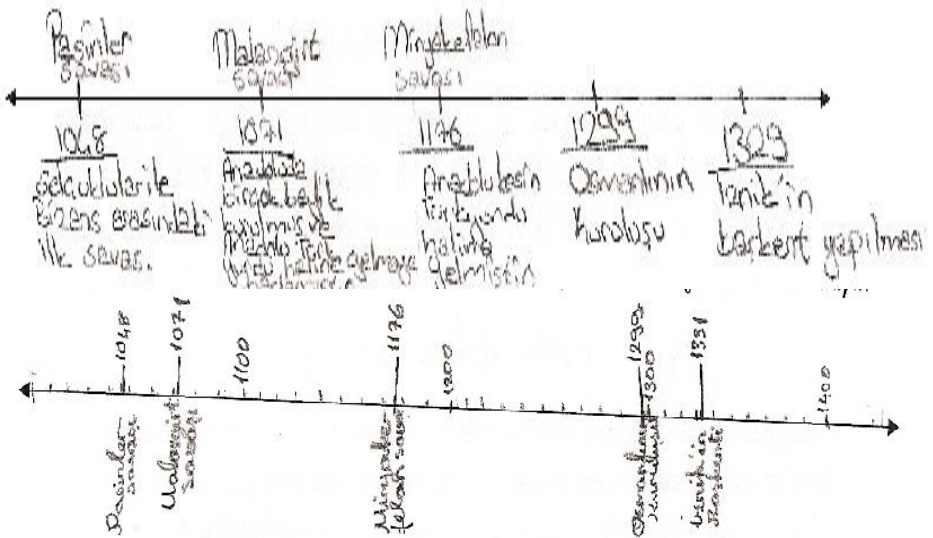
1) *Miryakefalon Savaşı, Malazgirt Savaşı, Osmanlı'nın Kuruluşu, Pasinler Savaşı, İznik'in başkent yapılması* olaylarını oluş sırasına göre kronolojik olarak sıralayın.

Katılımcıların ön test cevapları incelendiğinde öğrencilerin tarihsel olayları kronolojik olarak sıralama becerisine sahip olmadıkları görülmektedir. Öğrencilerden 24'ünün söz konusu maddeyi doğru cevaplayamadıkları gözlenmiştir. Bu durum soruyu doğru cevaplandıran 3 öğrencinin bireysel araştırma becerilerinin yüksek düzeyde oluşu ile ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan öğrencilerin derse hazırlıklı geliyor olmasının da onlara yöneltilen soru maddesini doğru olarak cevaplandırmalarına yol açtığı düşünülebilir. Bu anlamda öğrencilerin ön test cevap kâğıtlarına ilişkin örnek bir bulgu aşağıda yer almaktadır:

2) *Miryakefalon Savaşı, Malazgirt Savaşı, Osmanlı'nın Kuruluşu, Pasinler Savaşı, İznik'in başkent yapılması* olaylarını oluş sırasına göre kronolojik olarak sıralayın



Öğrencilerin son test cevap kâğıtları incelendiğinde ise 21 öğrencinin tarihsel olayları meydana geldiği zamanlarıyla birlikte ele alarak kronolojik bir sıra yapmalarına rağmen 6 öğrencinin yanlış bir kronolojik sıralama yaptıkları görülmüştür. Yine öğrenci başarısındaki bu sayısal artış, sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam tasarımı kullanımının öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin gelişiminde önemli bir etki yaptığı şeklinde açıklanabilir. Aşağıda öğrencilerin son test cevap kâğıtlarından söz konusu soru maddesine ilişkin bulgulardan örnekler yer verilmiştir:



Öğrencilerde zaman ve kronolojiyi algılama becerisini ölçmeye dönük olarak geliştirilen 3. soru maddesinde bazı tarihsel olayların günümüze en yakın olandan en uzak olana doğru kronolojik sıraya konulması amaçlanmaktadır. Bu anlamda soru maddesi aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

3) Aşağıdaki olayları tarih şeridi üzerinde günümüze en yakın olandan en uzak zamana doğru tarihlerini de belirterek kronolojik olarak sıralayınız.

Kösedağ Savaşı, Niğbolu Savaşı, İstanbul'un Fethi, Ankara Savaşı, Varna Savaşı

Öğrencilerin zaman ve kronoloji becerilerini ölçmeye yönelik oluşturulan üçüncü soru maddesine ilişkin ön test cevapları incelendiğinde, 15 öğrencinin tarihsel olayları kronolojik olarak sıralayamadığı, öğrencilerden 8'inin sıralamayı doğru yapmalarına rağmen olayların tarihini belirtmede yanlışlıklar yaptığı, 4 öğrencinin ise hem tarihsel olayları kronolojik olarak sıraladığı hem olayların meydana geldiği tarihi doğru cevaplandığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tarihsel olayların meydana geldiği tarihi göz ardı ederek kronolojik sıralama yapmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Soruya ilişkin örnek cevaplar aşağıda verilmiştir:

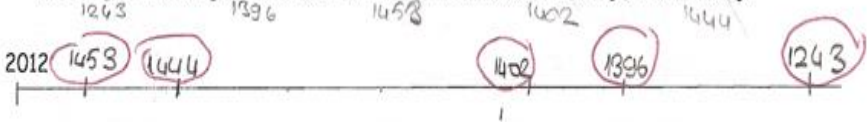
3. Aşağıdaki olayları günümüze en yakın zamana en uzak zamana doğru kronolojik olarak sıralayınız?

Kösedağ Savaşı, Niğbolu Savaşı, İstanbul'un Fethi, Ankara Savaşı, Varna Savaşı

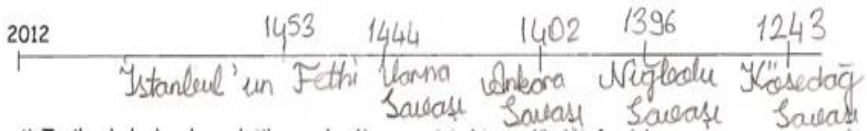
Kösedağ Savaşı, Niğbolu Savaşı, Ankara Savaşı, Varna Savaşı, İstanbul'un Fethi

3) Aşağıdaki olayları tarih şeridi üzerinde günümüze en yakın olandan en uzak zamana doğru kronolojik olarak sıralayınız.

Kösedağ Savaşı, Niğbolu Savaşı, İstanbul'un Fethi, Ankara Savaşı, Varna Savaşı



Çoklu ortam aktiviteleri kullanılarak işlenen 7. sınıf sosyal bilgiler dersi *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinde öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini ölçmeye yönelik geliştirilen üçüncü maddeye ilişkin öğrenci son test cevapları incelendiğinde ön test cevaplarına nispeten daha fazla doğru cevabın verildiği gözlenmiştir. Yarı deneysel işleme katılan 27 öğrenciden 18'inin hem tarihsel olayların meydana geldikleri tarihi hem kronolojik sıralamayı doğru yaptıkları, 4'ünün olayların kronolojik sıralamasını yapmada yanlışlık yapmamasına rağmen olayların tarihini belirtmede yanlış yaptıkları, 5 öğrencinin ise hem olayların tarihini hem de olayların kronolojik sıralamasını belirtmede yanlış yaptıkları gözlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik deney öncesinden deney sonrasına olumlu değişmelerin olduğu görülmüştür. Soruya ilişkin örnek cevaplardan biri aşağıda verilmiştir:



Öğrencilerde zaman ve kronoloji becerisinin gelişimini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan dördüncü maddede "*Tarihsel olayları kronolojik sırayla öğrenmemizin bize ne gibi yararları vardır?*" sorusu yer almıştır. Öğrencilerin ön test cevapları incelendiğinde genel anlamda kronoloji yapmanın ne demek olduğu ve genel mantığı hakkında istenilen düzeyde bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan katılımcılardan 12'sinin kronoloji becerisinin kazanımlarına yönelik genel bilgi sahibi oldukları düşünülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin üzerinde

durdukları ortak nokta tarihsel olayları oluş sırasına göre öğrenerek tarihsel olayların ve zamanların daha iyi anlaşıldığı yönündeki görüştür.

Öğrencilerin zaman ve kronoloji becerisinin gelişimine yönelik son test cevapları incelendiğinde (3 katılımcı dışında) tarihsel olayları kronolojik olarak sıralama becerisine sahip olmanın sağladığı kazanımlara ilişkin ön test cevaplarına nispeten çok yönlü bakışı yansıtan daha detaylı ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin üzerinde durdukları odak noktalar ise kronoloji becerisine sahip olmanın tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisinin anlaşılmasını kolaylaştırdığı, tarihsel olayların ve tarihlerinin daha kolay ezberlenebildiği, bu şekilde öğrenmekten zevk alındığı ve tarihsel olayların bir bütün olarak algılanması yönünde bakış açısı kazandırdığı şeklindedir. Tarihsel olayları kronolojik olarak sıralamanın olayların neden-sonuç ilişkisi içinde ele alınmasını sağladığı katılımcılar tarafından (21 öğrenci) en çok vurgu yapılan görüş durumundadır. Yine kronoloji yapmanın tarihsel olayları dönemlerine göre sınıflandırma noktasında yarar sağladığı da 12 öğrencinin ortak görüşü olarak göze çarpmaktadır. Bu soruya ilişkin örnek cevaplar aşağıda verilmiştir:

4) Tarihsel olayları kronolojik sırayla öğrenmemizin bize sağladığı faydaları yazınız

Tarihsel olayları sıralamamız ve geçmişe dair belirli sahileri olarak hangi yılda hangi olayın olduğunu öğrenmemizi sağlar.

4) Tarihsel olayları kronolojik sırayla öğrenmemizin bize sağladığı faydaları yazınız

Tarih bir zamanın akışıdır. Bu akış içerisinde olaylar sebep ve sonuçlarıyla beraber ortaya çıkar. Bu olayları kronolojik olarak belirtmek, bize olaylar arasındaki ilişkiyi net ve sağlıklı bir şekilde görmemizi sağlar.

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik 5. haftanın sonunda sınıfta birlikte yapılan etkinliklerle öğrencilerden derslerde işlenen tarihsel olayların yer aldığı kronolojik sıralamaya uygun olarak tarih şeridi yapmaları (kendilerine gerekli olan malzemeleri yanlarında getirmeleri bir önceki ders söylenmişti) istenmiştir. Bu tarih şeritlerini *linear (çizgisel-doğrusal) metrik* şeklinde yapanlar (15 öğrenci) olduğu gibi *döngüsel metrik (8 öğrenci)* ve *ana hat tarihsel olaylar* şeklinde (4 öğrenci) yapmayı tercih edenlerin olduğu da görülmektedir.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin kazanımına yönelik öğrencilere deneysel sürecin (5. hafta) sonunda *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinde işlenen konularla ilişkili olarak herhangi bir nesnenin (silah, kale, cami gibi) geçmişten bugüne tarihsel gelişimini anlatan bir takvim hazırlama görevi (bir hafta içinde teslim etmek üzere) verilmiştir. 27

öğrenciden 2'si dışındakilerin verilen görevi istenilen ölçütlere uygun şekilde yerine getirdikleri görülmüştür. Öğrenci ürünleri değerlendirildiğinde 12 öğrencinin geçmişten günümüze cami mimarisinde gözlenen değişmelerle ilgili bir takvim hazırladığı, 8 öğrencinin medreseler ve günümüzde onun devamı niteliğindeki okullarla ilgili ürün hazırladığı, 3 öğrencinin kalelerin tarihsel gelişimi ile ilgili ürün hazırladığı, 2 öğrencinin geçmişten günümüze insanların savaşlarda kullandıkları silah araç-gereçlerinin tarihsel gelişimi üzerine ürün ortaya koydukları görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde deney öncesi ve deney sonrası tutum puanları arasında deney sonrası lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam aktivitelerinden yararlanmak öğrencilerin derse karşı olan tutumları üzerinde olumlu bir etki meydana getirmiştir. Deney öncesinden deney sonrasına sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında meydana gelen olumlu değişimin öğrencilerin davranışlarını şekillendirdiği ve derslerde istenilen performansı sergileme noktasında daha başarılı olmaları için onları motive ettiği şeklinde bir yorumda da bulunulabilir. Tutumlar ve davranışlar arasındaki paralel ilişki birçok araştırmacının çalışmasında yer almaktadır. Kağıtçıbaşı (2010: 125) tutumların davranışlara yol gösteren öğeler olarak değerlendirilebileceğini belirterek bireyin herhangi bir nesne/kişi/kavrama karşı olumlu tutum geliştirmesinin bireyin söz konusu nesne/kişi/kavrama yönelik farkındalık seviyesini arttırdığı ve bireyin davranışlarının olumlu yönde değişmesine etki ettiği üzerinde durmaktadır.

Öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin kazanım düzeylerinin belirlenmesi için ön test ve son test performansları incelendiğinde öğrencilerin deneysel süreç öncesinde söz konusu becerilere sahip olma noktasında önemli eksiklerinin olduğu gözlenmiştir. Deneysel süreç sonrasında ise öğrenci performansları olumlu yönde büyük bir değişim göstermiştir. Öğrencilerin süreç öncesinde Türk Tarihinde Yolculuk ünitesine ilişkin bilgilerinin kısıtlı olması süreç sonunda çoklu ortam araçlarıyla işlenen derslerden edinilen kazanımların öğrencilerin süreç sonrası bilgi-becerilerinde gelişmeler sağladığı bir gerçektir. Ioannou vd. (2007), sosyal bilimler öğretiminde çoklu ortama dayanan öğretim materyali kullanımının öğrencilerin dünya meselelerini öğrenmelerini geliştirmede, sosyal araştırmalara ilgilerini arttırmada, öğretim etkinliğine karşı pozitif tutum oluşturmada metin temelli materyallerden daha etkili olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırma orta düzey okullardaki müfredata yerleştirilen web tabanlı uluslar arası müzakerelerin simülasyonu olan GlobalEd projesi içerisinde yapılmıştır. Bu araştırmanın deneysel deseninde çoklu ortam grubuyla metin grubu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına

göre çoklu ortam kullanımı metin kullanımına göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Buna rağmen çoklu ortamda yer alan öğrenciler metin grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla bilgi edinmiş, öğretim etkinliğine karşı daha etkili tutum geliştirmiş, ek olarak daha fazla materyal kullanmıştır. Akbaba (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Yeşilbursa ve Sabancı, (2009) tarafından yapılan öğrencilerde tarihsel zaman ve kronoloji farkındalığını geliştirmede hikâyelerin kullanımı konulu çalışmada öğrencilerin matematik becerileri ile tarihsel zaman ve kronoloji becerileri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin milat, yüzyıl, milattan önce-sonra gibi kavramlara hâkim olmalarına rağmen bunları zaman şeridinde yerleştirmede zorluklar çektikleri de araştırmanın bir diğer sonucudur. Şimşek ve Bal (2010) öğretmen adaylarının tarih şeridi algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında katılımcıların çizgisel-doğrusal metrik modelden başka ana hat, senkronik döngüsel, ana hat döngüsel tarzında tarih şeritleri oluşturdukları sonucuna ulaşılmışlardır. Özen ve Sağlam (2010) tarafından ilköğretim öğrencilerinin değişim ve sürekliliği algılayışları üzerine yapılan çalışmada öğrencilerin değişimi tanımlamada güçlükler çektikleri ancak genel anlamda değişim ve süreklilik kavramlarını örneklerle açıklayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan, Maden ve Durukan (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrenme-öğretme etkinliklerinde çoklu ortam aktivitelerini kullanmanın metin öğretiminde çok yönlü sunum ve değerlendirme imkânı sağladığı adı geçen çalışmadan çıkan en önemli sonuçlarından biridir. Bu aşamada öğrenme-öğretme süreci etkinliklerinde çoklu ortam aktivitelerinden yararlanmanın öğrenci başarısına olumlu etki yapması çalışma sonuçlarının örtüştüğünü göstermektedir. Çelik (2011) tarafından sosyal bilgiler dersi becerilerinin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine başvuru yapılan çalışmada katılımcıların sosyal bilgiler dersi becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin kısmen katılıyorum seçeneği altında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenmenin kalıcı olmasında öğrencinin sürecin içinde yer alması ve mümkünse birden fazla duyu organına hitap eden öğrenme yaşantıları geçirmesi önemlidir. Bu anlamda çoklu ortam aktiviteleri hareketli animasyonlar ve eğitimsel filmlerin yer aldığı, dersin akış şemasının görüntülü olarak yansıtıldığı, yeri geldiğinde şarkı ve marşların dinletildiği gibi öğrenme-öğretme yaşantıları sunarak öğrencilerin derse ilişkin kazanımlarının kalıcılığını arttırmakta önemli bir rol oynamaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005: 9-11). Öğrenci merkezliliği esas alan bu tür öğrenme aktiviteleri, çoklu ortam olanaklarıyla birden fazla duyuya hitap etme, öğrencilere, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme fırsatı verme,

uzman bilgisine daha hızlı ulaşma ve çok yönlü bakış açısına sahip olma gibi avantajlar da sağlamaktadır.

Sonuç olarak sosyal bilgiler derslerinde çoklu ortam aktivitelerinden yararlanılmasının öğrencilerin derse olan tutumları üzerinde ve sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaya çalışılan becerilerinin (değişim ve süreklilik ile zaman ve kronolojiyi algılama becerisi) kazandırılması noktasında olumlu etkisinin olduğu gözlenmiştir.

ÖNERİLER

Çalışmadan ulaşılan sonuçlar temel alındığında eğitim-öğretim ortamının geliştirilmesi ve başarının artırılması amacıyla bazı önerilerde bulunulabilir. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretiminde çoklu ortam araçları kullanılmalıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoklu ortam araçlarının yer aldığı bir arşive sahip olması ve bu arşivi öğrencileriyle ders içeriklerini zenginleştirmek ve beceri gelişimini sağlamak için kullanması önerilmektedir. Öğrencilerin birinci ve ikinci elden kaynaklarla birer tarihçi gibi çalışabilecekleri ortamların sağlanması bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki gelişimleri için gereklidir. Görsel ve yazılı kaynakların bir arada kullanımı öğrencilerin tarih bilgilerine, tarihsel süreci algılamalarına katkı sağlayacaktır. Çoklu ortam araçlarının sınıf ortamında kullanılabilmesi için gerekli teknik donanımın da sağlanması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin daha rahat hareket etmeleri ve eğitim sürecinin içinde etkin olarak yer almaları için sosyal bilgiler laboratuvarlarına (derslikler) ihtiyaç duyulduğu da anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

AKBABA, Bülent. (2009), *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutumlara Etkisi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

AKKOYUNLU, Buket ve YILMAZ, Meryem. (2005), "Türetimci Çoklu öğrenme Kuramı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.28, ss. 9-18.

ANDERSON, Ian G. (2003), "Developing Multimedia Courseware For Teaching History: A UK Perspective."

http://www.albany.edu/jmmh/vol3/creating_cdroms/creating_cdroms.html.

ASLAN, Aslı; MADEN, Sedat ve DURUKAN, Erhan (2010), "Çoklu Ortam Aktiviteleriyle Metin Öğretimine Bir Model (Fabl Örneği)", *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı10, ss. 67-76.

ATA, Bahri. (2005), "Tarih Pedagojisine Uygun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Nasıl Olmalıdır?", (Ed.), Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun, *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, ss.73-85.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; AKKÜN, Özcan; KILIÇ, Ebru; DEMİREL, Funda ve KARADENİZ, Şirin. (2011), "Bilimsel Araştırma Yöntemleri", (Ed.), BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİRCİOĞLU, İsmail H. (2007), “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğretiminde Kullanılan Zaman ve Kronolojiyle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyi”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı. 19, ss.155- 163.

DİLEK, Dursun. (2002). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.

GÖKÇE, Orhan. (2006), *İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

IOANNOU, Andri; BROWN, Scott; GEHLBACH, Hunter; BOYER, Mark; SOLOMON, Anat; JANİK, Laura; and MANEGGIA, Donalyn (2007), “Incorporating Multimedia in Social Studies Instruction: Does it Improve Students’ Performance, Interest, and Instructional Effectiveness Attitude?”, (Eds.), MONTGOMERIE, C and SEALE, J., *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Chesapeake: Aace.

KABAPINAR, Yücel (2009), “Öğretmen Adaylarının Kronoloji Becerilerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma”, *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul: 7-9 Ekim 2009.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem. (2010), *İnsan ve İnsanlar-Sosyal Psikolojiye Giriş*, İstanbul: Evrim Yayınları.

KAPTAN, Saim. (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. 11. Baskı, Ankara: Tekişik Web Ofset.

LEVSTIK, Linda S. ve BARTON, Keith C. (1997), *Doing History*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

MAXIM, George W. (1997), “Time Capsules: Tools of the Classroom Historian”, *The Social Studies*, volume.88, no.5, pp. 227-232.

MAYER, Richard. (2001), *Multimedia Learning*, New York: Cambridge University Press.

MEB (2004), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programı (Eğitim Amacıyla Hazırlanan Taslak Baskı)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2005), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

NAYLOR, David and DIEM, Richard. (1987), *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House.

ÖZEN, Refiye SAĞLAM, Halil İ. (2010), “İlköğretim Öğrencilerinin Değişim ve Sürekliliği Algılayışları”, *Akademik Bakış Dergisi*, sayı.22, ss.1-15.

ÖZTÜRK, Cemil. ve OTLUOĞLU, Rahmi. (2003), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*, Ankara: Pegem Akademi.

SAFRAN, Mustafa ve ŞİMŞEK, Ahmet. (2006), “İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi”, *İlköğretim Online*, Cilt 5, Sayı.2, ss.87-109.

ŞİMŞEK, Ahmet. (2006), *İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

ŞİMŞEK, Ahmet. (2012), “İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman ve Kronoloji Becerileri”, (Ed.), Mustafa Safran, *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi, ss.93-117.

ŞİMŞEK, Ahmet ve BAL, Mehmet S. (2010), “Tarih Şeridi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Tarihsel Zaman Algılarının İncelenmesi”, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Cilt.1, Sayı1.1, ss.124-151.

TANYERİ, Tayfun. (2007), “Bilgisayar Destekli Öğretim İle İlgili Temel Kavramlar, Öğeleri, Kuramsal Temelleri ve Uygulama Yöntemleri”, (Ed.), Ali Güneş, *Bilgisayar I-II Temel Bilgisayar Becerileri*, Ankara: Pegem Akademi, ss.441-468.

URAL, Ayhan ve KILIÇ, İbrahim. (2006), *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Detay Yayıncılık.

YEŞİLBURSA, Cemil C. ve SABANCI, Osman. (2009), “Öğrencilerde Tarihsel Zaman ve Kronoloji Farkındalığını Geliştirmede Hikâyelerin Kullanımı”, *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale: 1-3 Mayıs 2009.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan. (2006), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2012 YILININ HAKEMLERİ/ ADVISORY BOARD OF THE 2012

Prof. Dr. Selçuk	AKÇAY	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Haluk	ALKAN	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan	ASLAN	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan	BOZ	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurullah	ÇETİN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necati	DEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa	ERAVCI	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa	ERGÜN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim	GÜNER	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet	İNAM	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet	KARAKAŞ	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Lütfi	ÖZAV	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Murat	ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman	ÖZCAN	Kırklareli Üniversitesi
Prof. Dr. Şuayip	ÖZDEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. İsa	SAĞBAŞ	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan	SEVER	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Kemalettin	ŞAHİN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Fahrettin	TIZLAK	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Selmin	TUFAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah	UZ	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Celalettin	VATANDAŞ	Gümüşhane Üniversitesi

Prof. Dr. Hakkı	YAZICI	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Özer	YILMAZ	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Köksal	ALVER	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Kemal	BAYRAM	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Yücel	BULUT	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Kenan	ÇAĞAN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Celal	DEMİR	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan	ECE	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa	GÜLER	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gülten Eren	GÜMÜŞTEKİN	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Cihan	İŞIKHAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf	KARACA	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet	KARAKUYU	Fatih Üniversitesi
Doç. Dr. Nusret	KOCA	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Osman	KONUK	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Şaban	ORTAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ersan	ÖZ	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Gökmen	ÖZMENTEŞ	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice	ÖZUTKU	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Kemal	ŞAN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur	TÜRKMEN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. İlhan	VARANK	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Nail	YILMAZ	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Çiler	AKINCI	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şefik	DENİZ	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. M. Zahit	YILDIRIM	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz	YILDIRIM	Afyon Kocatepe Üniversitesi