

Academic Researches in Social Sciences and Humanities

Editör

Doç.Dr. Mehmet Dalkılıç

Academic Researches in Social Sciences and Humanities



Editör
Doç.Dr. Mehmet Dalkılıç

Ankara, 2019


Kitap Adı : Academic Researches in Social Sciences and Humanities

İmtiyaz Sahibi : Gece Kitaplığı

Genel Yayın Yönetmeni : Doç. Dr. Atilla ATİK

Kapak&İç Tasarım: Melek ZORLUSOY

Sosyal Medya : Arzu ÇUHACIOĞLU

Yayına Hazırlama : Gece Akademi Di.  irimi

Yayıncı Sertifika No : 15476

Matbaa Sertifika No : 34559

ISBN : 978-605-7852-60-1

Editör: Doç.Dr. Mehmet Dalkılıç

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission. Gece Akademi is a subsidiary of Gece Kitaplığı.

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. Gece Akademi, Gece Kitaplığı'nın yan kuruluşudur.

Birinci Basım/First Edition ©Mart 2019/Ankara/TURKEY ©copyright



Gece Publishing

ABD Adres/ USA Address: 387 Park Avenue South, 5th Floor, New York, 10016, USA

Telefon/Phone: +1 347 355 10 70

Gece Akademi

Türkiye Adres/Turkey Address: Kocatepe Mah. Mithatpaşa Cad. 44/C Çankaya, Ankara, TR

Telefon/Phone: +90 312 431 34 84 - +90 555 888 24 26

web: www.gecekitapligi.com — www.gecekitap.com

e-mail: geceakademi@gmail.com

Academic Researches in Social Sciences and Humanities

Editör

Mehmet Dalkılıç

Yazarlar

Chapter 1: Profit Mwanyenyeka, Efsun Kürüm,

Chapter 2: Demet Akarçay Ulutaş, Dilara Ustabası Gündüz, Ayşe Nur Boz,

Chapter 3: Gencay Saatçı,

Chapter 4: Meltem Düzbastılar,

Chapter 5: Abdoulmaged Taha Ahmad Abdoulmaged, Ahmed Emin
Osmanoğlu,

Chapter 6: Sevda Aydın Karimova

Editörün Notu

Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Contents

Chapter 1	1
A Survey on Determinants of Bank Profitability (Profit Mwanyenyeka, Efsun Kürüm).....	1
Abstract.....	2
1. Introduction.....	2
2. Overview of Existing Literature on Bank Profitability.....	3
3. References	7
Chapter 2	9
Türkiye'deki Sosyal Hizmet Eğitiminde Kültürel Yetkinliğin İncelenmesi (Demet Akarçay Ulutaş, Dilara Ustabaşı Gündüz, Ayşe Nur Boz).....	9
1. Giriş	10
2. Kavramsal Çerçeve	11
2.1. Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük Kavramları	11
2.2. Kültürel Yetkinlik Kavramı	12
2.3. Sosyal Hizmet Eğitiminde Kültürel Yetkinlik.....	16
3. Araştırmanın Amacı ve Yöntemi	19
3.1. Araştırmanın Amacı	19
3.2. Araştırmanın Yöntemi	19
4. Bulgular ve Tartışma	20
4.1. Sosyal Hizmet Müfredatında Kültürel Yetkinliğe Özel Dersler ve İçerikleri	20
4.2. Sosyal Hizmet Müfredatında Kültürel Yetkinliğe Değinen Dersler.....	25
5. Sonuç ve Öneriler.....	27
6. Kaynakça	28
Chapter 3	33
İlişkisel Pazarlama Stratejisi Olarak TORQUE Modelinin Otel İşletmelerinde Uygulanabilirliği (Gencay Saatçı).....	33
1. Giriş	34
2. İlişkisel Pazarlama Stratejisi Olarak Torque Modelinin Süreçler Analizi.....	34

2.1. (R) İlişki Kurma Süreci	36
2.2. (Q) Kalite Süreci	36
2.3. (U) Benzersizlik Süreci	37
2.4. (E) Etik Süreci	37
2.5. (T) Teknoloji Süreci	38
2.6. (O) Organizasyonel Değişim Süreci.....	38
3. Otel İşletmelerinde İlişkisel Pazarlama Stratejisi Olarak Torque Modelinin Uygulanabilirliği.....	40
4. Referanslar	43
Chapter 4	45
Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Özel Yetenek Sınavı İkinci Aşama Puanlarının İncelenmesi (Meltem Düzbastılar).....	45
1. Giriş	46
1.1. Çalışmanın Amacı.....	47
2. Yöntem	47
2.1. Araştırma Modeli	47
2.2. Çalışma Grubu	48
2.3. Verilerin Toplanması.....	48
2.4. Verilerin Analizi	48
3. Bulgular	49
3.1. Birinci Alt Problem ile İlgili Bulgular	49
3.2. İkinci Alt Problem ile İlgili Bulgular	50
3.3. Üçüncü Alt Problem ile İlgili Bulgular.....	51
3.4. Dördüncü Alt Problem ile İlgili Bulgular.....	51
3.5. Beşinci Alt Problem ile İlgili Bulgular	52
4. Sonuç ve Tartışma	53
5. Kaynaklar	55
Chapter 5	57
İktidar ve İdeolojinin Dönüşümü Bağlamında Ders Kitapları: Mısır (Abdoulmaged Taha Ahmad Abdoulmaged, Ahmed Emin Osmanoğlu).....	57

1. Giriş	58
2. Tarih Ders Programları ve Kitapları	60
3. Mısır Ders Kitapları	64
4. Sonuç.....	72
5. Arapça Kaynakça	73
6. Latin Harfli Kaynakça	74
Chapter 6	77
Yapay Zekâ ve Vatandaşlık: Etik ve Hukuki Sorunlar (Sevda Aydın Karimova).....	77
1. Giriş	79
2. İnsan, Vatandaş, Yapay zekâ	80
3. Vatandaşlık nedir?.....	81
4. Yapay zekâ nedir?.....	82
5. Bu tür varlıklar hukuksal anlamda vatandaş olarak adlandırılabilir mi?	83
6. İnsan hakları ve biyoetik ihlal ediliyor mu?	84
7. Otonom yapay zekânın sorumluluğu	86
8. Sonuç.....	86
9. Kaynaklar	88

CHAPTER 1

**A Survey on Determinants of Bank Profitability
(Profit Mwanyenyeka, Efsun Kürüm)**

A Survey on Determinants of Bank Profitability

Profit Mwanyenyeka¹, Efsun Kürüm^{1,2}

¹ Department of Banking and Finance, Near East University, 99138, Nicosia,
North Cyprus, TRNC Mersin 10-Turkey

¹E-mail: profymwax@outlook.com

²E-mail:efsun.kurum@gmail.com (Corresponding Author)

Abstract

In the financial systems, since the banks work as financial intermediaries their importance is great and for every country they play a vital role for economic growth and financial development. The researches have been made in recent years shown that most of the financial crises arise from the bankruptcy of the banks. This result clearly demonstrates the importance of these establishments. Therefore, to evaluate and monitor the profitability of banks with the accurate measures is substantial. In this section, the methods applied for the banks' profitability assessment up to now and related findings have been emphasized.

1. Introduction

Banks have a significant role in financial systems since they play a role as intermediaries. They collect funds and actuate resources to finance every sector in the economy. Commercial banks seek ways to remain profitable under increasing pressure due to rapid changes in globalization, rearranged policies and competition with other banks. In any country, almost everything is linked to its banking system. Therefore, to understand determinants of profitability of a bank leads to a stabilized economy.

A well-functioning banking system facilitates the exchange of goods and services. It play a vital role for economic growth and financial development for every country. In the past decades, surveys have shown that most of the financial crisis occurred because of banks failure, which clearly indicates the importance of such institutions. In the banking sector, it has been noted that commercial banks take the largest slice of the banking industry. These banks provide a wide range of services, such as, loans, credit cards, cheques, mobile banking, e-banking facilities, Automatic Teller Machines (ATM), SWIFT, EFT. Survival of them mostly depends on their profitability.

Generally, performance of the banks can be dealt with in terms of competition, concentration, efficiency, productivity and profitability [4]. The measures of bank performance, in relation to profitability, can simply be described as risk minimization and positive return on investment. The profitability of a bank is affected by internal and external determinants. Besides other managerial strategies, internal factors contain the bank's liquidity management, credit risk management, operating expenses management and assets management. Moreover, profitability of banks, as highlighted by Ongore

and Kusa (2013), in developing and developed countries is usually affected by different factors. For instance, some developed countries have high technology advantage as compared to developing countries.

In literature, it has been observed that ROA (Return on Asset) and ROE (Return on Equity) have usually been used as a measure of bank profitability. Furthermore, financial ratios have been benefited to measure the overall soundness of banks. In addition to these, CAMEL has also been recognized as effective, efficient and accurate model to evaluate bank profitability [12,21]. CAMEL was started to use in the 1980's. The Bank of International Settlements (BIS) proposed the CAMEL framework in 1988 for assessing financial institutions and banks [21]. Afterwards, it was also adopted by other US Supervisory agencies, the Federal Reserve System, Office of the Comptroller of currency (OCC) and the Federal Deposit Insurance Corporation (FDIC). Thus, by this model, Bank supervisory authorities have rated the banks based on six factors which are capital adequacy, asset quality, management soundness, earnings and profitability, liquidity and sensitivity to market risk [6]. Hence, the financial condition of the banks has been evaluated accurately and consistently. Since it has provided flexibility on-site and off-site monitoring and helped to reduce the potential risk which may bring about bank failure, this framework has been accepted in the banking system all over the world.

2. Overview of Existing Literature on Bank Profitability

Bank profitability can be measured using different indicators; however clarifying how bank performance can be further assessed according to literature is substantial. In the past, in order to measure bank performance, financial ratio analysis or comparing the budget of the bank with its performance have been used by financial institutions, or a mixture of these methodologies have been applied.

Bank profitability is generally explained as a function of internal or external elements. While internal factors are expressed as bank specific factors, external determinants may be classified as economic and market factors. Bank specific factors are related to the banks' management decisions which affect the operational outcomes of the banks. Such factors are mostly obtained from the balance sheet and the income statements. The impact of management on performance depends on bank objectives, policies, decisions and actions, and this changes from one bank to another.

In fact, bank profitability research dates back to the studies of Short (1979) and Bourke (1989). Bourke (1989) studied on twelve countries selected in Europe, North America and Australia using pooled time series method with linear regression to predict effects of some internal and external variables on profitability. In his study, staff expenses, capital ratio and liquidity ratio constituted internal variables, concentration ratio, government ownership, interest rates, market growth and inflation were used as external variables. He showed that a bank is accepted as more profitable if it has a high capital ratio and market growth.

Demirguc-Kunt (1999) examined eighty developed and developing countries in the years between 1988 and 1995 and they found that foreign banks had more profitability than domestic banks in developing countries. In the study, he used external factor variables like concentration ratio, government ownership and interest rate. Kasie et al (2014) have stressed that bank profitability has been usually evaluated based on how well assets have been utilized, shareholders equities and liabilities, revenues and expenses.

According to European Central Bank 2010 report on how to evaluate bank performance, it was highlighted that there are traditional measures, economic measures and market based measures of profitability. The report further pointed that ROE and ROA, as traditional measures of bank performance, were not risk sensitive and could not be used as stand alone performance measure. Furthermore, the report pointed out that these indicators are short term and not appropriate in high volatility conditions. Performance measurement can also be further done in two different ways as economic measures and market based measures. Economic based measurements include indicators like:

-EVA (Economic Value Added) which is related to total return of an investment and takes into account the opportunity cost aspect.

-RAROC (Risk Adjusted Return on Capital) which analyses risk adjusted financial performance. Moreover, it is a ratio obtained by dividing risk adjusted return to equity capital.

Market based profitability measurement includes a number of ratios like total shareholder return, price earnings ratio, price to book value and default rate [9].

As expressed in the research of Ongore and Kusa (2013), size and composition of credit portfolio, capital size, and size of deposits liabilities, interest rate policy, labour productivity, technology, management quality, bank size, and ownership type have also been used as factors to evaluate the bank performance.

As already mentioned bank performance can be assessed by using ROA, ROE and NIM (Net Interest Margin). However, there are other studies which measure it differently. In recent studies, the method which is mostly used is the CAMEL concept. CAMEL is an acronym for determinants of bank performance which are Capital adequacy, Asset quality, Management, Earning and Liquidity ratios. Camel is a system which is developed by the US supervisory authorities to examine banking institutions on site in the early 1980s [12]. This concept however limited the number of variables to be used in studies. Therefore, most studies which use this concept also include variables like bank size, bank deposits, productivity ratio, cost of fund ratio and bank portfolio composition [3,17,19,24].

If we examine the CAMEL components in detail, Capital adequacy is a ratio of bank capital to its risk adjusted assets. This ratio helps to protect and promote stability and efficiency in the banking industry. The minimum ratio should be 8%. Different outcomes were found by Husain et al (2015) who studied determinants of profitability in Malaysia, concluded that there was a negative relations among capital adequacy and ROA. Hence, it can be inferred that different results can be obtained from different economic

environments. As expressed by Wahdan and Leithy (2017) capital adequacy determines a financial institution's capacity to meet its liabilities and other risks like credit or operational risk.

Asset quality is one of the internal determinant of bank profitability. Trujilo-Ponce (2013) studied on Spanish banks and found that less amount of poor asset quality in the balance sheet was a favourable indicator in terms of their profit. Ally (2014) noted that poor asset quality is one of the considerable causes of bank failure.

Another factor is bank size. Spathis et al (2002) proclaimed that bank size has an effect on profitability of the bank by analysing small and big banks. The research was done with twenty three banks in Greece for the period of 1990-1999. The study distinguished small and large banks' effect on profitability using logistic regression and they concluded that bank size played a crucial role. Trujilo-Ponce (2013) studied on Spanish banks to analyse the relation between bank size and profitability and found a positive effect on ROA like Spathis et al (2002). According to Wahdan and Leithy (2017), the impact of expanding bank size on profitability can be positive up to a definite threshold but after this level it may cause a negative effect. Moreover, Podder (2012) emphasized that bank size is an internal factor since bank management is responsible from the expansion by addition of assets and liabilities.

Operating efficiency is another commonly used variable for profitability and can be defined as a measure of how better bank expenses are managed. It can also be used to evaluate cost management. Ratio of cost to income or ratio of bank's operating expenses to its revenues can be used to measure this efficiency. If an increase occurs in operating expenses ratio, this could be a signal of inefficiency. As pointed out by Wahdan and Leithy (2017), a negative relationship between ROE and operating expense ratio shows that a bank is inefficient in cost management.

Another ratio is the liquidity ratio which displays whether a bank meets its financial obligations. The most used ratios measuring liquidity are loan to deposit, net loans to total assets and liquid assets to deposits. For instance, if the loan to deposit ratio raises, then liquidity falls, as a result, banks will be reluctant to lend. Ongore and Kusa (2013) found a weak relation among liquidity and commercial banks' profitability. Husain (2015) obtained similar results with Ongore and Kusa (2013) and he noted a weak impact of liquidity ratio on performance of commercial banks in Malaysia.

As for industry based factors, they are referred to as uncontrollable variables or external factors in terms of bank profitability. Staikouras and Wood (2004), Athanasoglou et al (2008), Petria et al (2015) used such variables in their research like bank ownership (foreign bank or domestic) and market concentration. Market concentration is mostly given by Hirschman-Herfindahl (HHI) index which is calculated as the sum of square of market share. Greater market concentration means less competition. According to Athanasoglou et al (2008) findings both ownership and concentration of market did not influence on bank profitability. Flamini et al (2009) utilised market power in their study and found that it had no direct effect on bank profitability.

Macroeconomic factors are also external determinants and those factors are not affected by specific decisions and policies of the banks. The most used macroeconomic variables are Gross Domestic Product (GDP) and inflation. In the study of Staikouras and Wood (2004), it has been found that GDP has a direct impact on profitability. Akhtar et al (2011) studied on profitability of Pakistan banks and obtained similar results as Staikouras and Wood. Also, Trujilo-Ponce (2013), Petria et al (2015) and Kamran et al (2016) found the similar outcomes related to effect of GDP on profitability. In addition, Ally (2014) declared that GDP has an impact on demand and supply of loans and bank deposits.

Another macroeconomic determinant that is thought to effect profitability is inflation. Inflation causes changes in demand of different types of financial services. A rise in inflation may lead to difficulties for borrowers and this may conduce to termination of loans. Since such a situation directly affects interest rates, the operation and margins of the bank have also been influenced. Staikouras and Wood (2004) highlighted that besides raising in labour prices, inflation has also caused with changes in interest rates and in asset prices. The study of Yilmaz (2013) related to Turkish banks' profitability has indicated that inflation has a significant effect on profitability. Moreover, Ally (2014) pointed out that inflation affects the real value of revenue and costs. In literature, some of the other macroeconomic variables whose impacts on profitability studied are exchange rates, imports, tax rates and income level.

Since the financial crisis of 2008, the banking system has faced with many different challenges in banking activities. In the period before financial crisis, profitability of banks boosted due to the use of high leverage and reliance on relatively cheap wholesale funding. Changes in the banking sector caused some of these strategies less viable, unfavorable macroeconomic policies and financial market conditions also reduced the use of some of the strategies. After this experience, bank profitability has been determined by how banks adapt to the new operational environment. Banks have made sustainable effort to reconfigure their business models in responds to challenges which occurred in crisis time. Furthermore, after 2008 crisis, most banks in Euro zone had scaled down their activities in several areas with high risk while they strengthened core business activities [10]. According to the Asian economic and financial review [8], banks have concentrate on increasing capital in their balance sheet to meet risk-based requirements. New liquidity regulations as per Basel III imply that banks rely more on stable funding resources and to hold more liquid assets which will lead to less profits.

Finally, if we look at general view of the banks recently the banks in advanced economies have displayed a stronger balance sheet because they have stable profitability according to 2016 IMF World Economic and Financial Surveys. However, the survey have also stated that market capitalization of these banks fallen by almost \$430 billion thus resulting in increased challenges for weaker European banks. Because of less margins and low demand for domestic markets, Japanese banks faced significant challenges, too. Also, due to increased capital requirements and poor profitability, ROE decreased by 11.4% in Europe and 3% in US banks in 2016. This necessitated fundamental

changes in banking structuring since about a third of European banks had poor profitability.

3. References

1. Ally, Z. (2014). "Determinants of Banks' Profitability in a Developing Economy: Empirical Evidence from Tanzania", *European Journal of Business and Management*, Vol.6, No.31.
2. Akhtar, F.M., Ali, K. and Sadaqat, S. (2011). "Factors Influencing the Profitability of Islamic Banks of Pakistan", *International Research Journal of Finance and Economics*, Issue 66 (2011).
3. Athanoglou, P.P., Brissimis, S.N., Delis, M.D. (2008). "Bank-Specific, Industry-Specific and Macroeconomic Determinants of Bank Profitability", *Journal of International Financial Markets, Institutions and Money*. Vol.18, Issue 2, pp. 121-136.
4. Bikker, J.A. and Bos, J.W.B. (2005). "Trends in Competition and Profitability in the Banking Industry: A Basic Framework", *SUERF- The European Money and Finance Forum*, Vienna.
5. Bourke, P. (1989). "Concentration and Other Determinants of Bank Profitability in Europe, North America and Australia", *Journal of Banking and Finance*, 13, 65-79.
6. Dang .U. (2011). "The CAMEL Rating System in Banking Supervision A Case Study", Degree Thesis, Arcada University of Applied Sciences International Business, Arcada, Finland.
7. Demircuc-Kunt, A. and Huizinga, H. (1999). "Determinants of Commercial Bank Interest Margins and Profitability: Some International Evidence". *The World Bank Economic Review*, Vol.13, No.2, pp. 379-408.
8. Duraj, B. and Moci, E. (2015). "Factors Influencing the Bank Profitability- Empirical Evidence from Albania", *Asian Economic and Financial Review*, 5(3), 483-494.
9. European Central Bank Eurosystem (2010). "Beyond ROE- How to Measure Bank Performance", Technical Report.
10. European Central Bank Eurosystem (2016). "Financial Stability Review, Technical Report.
11. Flamini, V., McDonald, M.C., Schumader, L. (2009). "The Determinants of Commercial Bank Profitability in Sub-Saharan Africa, IMF Working Paper, No. 9-15.
12. Gupta, C.A.R. (2014). "An Analysis of Indian Public Sector Banks Using CAMEL Approach", *IOSR Journal of Business and Management* Vol.16, Issue 1, pp. 94-102.
13. Husain, A., Affandi, S., Shukur, N.A. (2015). "The International Determinants of Islamic Banks' Profitability in Malaysia", *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 5(7), pp. 17-21.
14. IMF World Economic and Financial Surveys (2016). *Fostering Stability in a Low-Growth, Low-Rate Era*, Global Financial Stability Report.
15. Kasie, E. G, Egbunike, F.C and Nwaolisa, F. (2014). "Determinants of Bank Profitability in Nigeria: Using CAMEL Rating Model (2001-2010)", *Journal of Business and Management*, Vol.16, Issue 9, pp. 44-50.
16. Kamran, H.W, Jonhson, Z. and Sammer, M. (2016). "Determinants of Profitability in Banking Sector", *International Journal of Information Research and Review*. Vol.03, Issue 05, pp. 2258-2264.
17. Nouaili, M. Abaoub, E. and Ochi, A. (2015). "The Determinants of Bank Performance in Front of Financial Changes: Case of Trade Banks in Tunisia", *International Journal of Economics and Finance Issues*, 5(2), 410-417.

18. Ongore, V.O. and Kusa, G.B. (2013). "Determinants of Financial Performance of Commercial Banks in Kenya", *International Journal of Economics and Financial Issues*, Vol.3, No.1, pp. 237-252.
19. Petria, N., Capraru, B. and Ilnatov, I. (2015). "Determinants of Banks' Profitability: Evidence from EU 27 Banking Systems", *Procedia Economic and Finance*, 20, pp. 518-524.
20. Podder, B. (2012). "Determinants of Profitability of Private Commercial Banks in Bangladesh: An Empirical Study", Master Project, Asian Institute of Technology School of Management, Thailand.
21. Rostami, M. (2015). "CAMELS' Analysis in Banking Industry", *Global Journal of Engineering Science and Research Management*, 2 (11).
22. Short, B.K. (1979). "The Relationship Between Commercial Bank Profit Rates and Banking Concentration in Canada, Western Europe, and Japan", *Journal of Banking and Finance*, 3, pp. 209-19.
23. Spathis, Ch., Kosmidou, K. and Doumpos, M. (2002). "Assessing Profitability Factors in the Greek Banking System: A Multicriteria Methodology", *International Transactions in Operational Research*, 9, pp. 517-530.
24. Trujillo-Ponce, A. (2013). "What Determines the Profitability of Banks? Evidence from Spain", *Accounting & Finance*, Vol.3, Issue 2, pp. 561-586.
25. Wahdan, M. and Leithy, W.E. (2017). "Factors Affecting the Profitability of Commercial Banks in Egypt over the Last 5 year (2011-2015)", *International Business Management*, Vol.11, Issue 2, pp. 342-349.
26. Staikouras, C. and Wood, G.E. (2004). "The Determinants of European Bank Profitability", *International Journal of Economics and Business Research*, Vol.3, No.6, pp. 57-68.
27. Yilmaz, A. A. (2013). "Profitability of Banking System: Evidence from Emerging Markets", *WEI International Academic Conference Proceedings*.

CHAPTER 2

**Türkiye'deki Sosyal Hizmet Eğitiminde Kültürel Yetkinliğin
İncelenmesi (Demet Akarçay Ulutaş, Dilara Ustabası
Gündüz, Ayşe Nur Boz)**

Türkiye’deki Sosyal Hizmet Eğitiminde Kültürel Yetkinliğin İncelenmesi

Demet Akarçay Ulutaş¹, Dilara Ustabası Gündüz², Ayşe Nur Boz³

¹KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü,
E-mail: demet.akarçay@karatay.edu.tr

²KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü,
E-mail: dilara.ustabasi@karatay.edu.tr

³KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü,
E-mail: aysenur.boz@karatay.edu.tr

1. Giriş

Çeşitliliğin ve çoğulculuğun bir aradalığının desteklendiği postmodernist söylemlerin yaygınlaştığı günümüzde, küreselleşmenin de etkisiyle artan sosyal, ekonomik, kültürel, siyasal değişimlerin neden olduğu göç hareketleri, farklı etnik, dini köken ve sosyokültürel değerlere sahip birey ve grupları bir araya getirmiştir. Göç hareketleriyle bir araya gelen ekonomik, politik, sosyal, kültürel, etnik, dini ve birçok bakımdan farklı olan sosyal gruplar çokkültürlü toplumların oluşmasına neden olmaktadır.

Çokkültürlü toplum yapısının oluşmasında göç hareketlilikleri önemli bir rol oynarken, bu toplumlarda göçe ve göç sonrasına bağlı sorunlar baş göstermektedir. Göç, başlı başına sosyal, ekonomik, kültürel ve politik nedenlerle gerçekleştirilen, birçok anlamda birey ve ailelere güçlükler yaşatan bir süreçtir. Göç sonrası süreçte, yeni yerleşilen ortama ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda uyum sağlayabilmek uzun zaman almakta, göçün yapısına göre yaşanan sorunların niteliği de değişmektedir. Örneğin terör, savaş gibi insan hayatını tehdit eden bir ortamdan kaçmak amacıyla yapılan plansız hareketlilik ile ekonomik kaygılarla daha iyi bir yaşam sürebilme amacıyla yapılan planlı hareketlilikler, insanların yeni yaşam ortamlarına uyum sağlama süreçlerini etkilemektedir. Bu nedenle, kamu veya sivil toplum kuruluşlarında göçmenlerle çalışan meslek elemanlarının bu güçlükleri içeren göç sürecine hâkim olmaları önem arz etmektedir. Göçmenlerle çalışan meslek gruplarının tüm bu hassasiyet içeren konulara ve göçmenlerin farklılıklarına uygun çalışmalar yürütebilmesi gerekmektedir. Göçmenlerle çalışan sosyal hizmet uzmanlarının, farklı sosyal grupların kültürel niteliklerine uygun olarak hizmet modelleri ve koşulları yaratması beklenmektedir. Bu sebeple çokkültürlü toplumla çalışan meslek gruplarının yeterli donanıma sahip olması için eğitim başat bir rol üstlenmektedir.

İçerisinde yaşadığımız postmodern dönemde böylesine farklı sosyokültürel değerlere sahip birey ve grupların birlikte barış içerisinde yaşayabilmelerini mümkün kılabilmek adına birçok meslek grubu çalışmalar yürütmektedir. Bu alanda etkin olan meslek gruplarından sosyal hizmet mesleğinin eğitiminde; kültürlerarası iletişim, çokkültürlülük, çokkültürcülük ve kültürel yetkinlik gibi kavramların dikkate alınması gerektiği açıktır. Bu konularda edinilecek yetkinliğin çalışma ortamında, mesleki uygulamalarda ve insanlar arası iletişimde kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Göç olgusunun sonuçlarına ya da etkilerine maruz kalan birey ve gruplarla çalışan bir meslek dalı olan

sosyal hizmetin de bu alanda bireyi biyopsikososyal olarak bütüncül bir şekilde değerlendirdiği müdahale planlarını ve uygulamalarını çerçevlendirmede “çevresi içinde bireyi” ele aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, bireylerin ve grupların yaşadıkları süreçleri anlamlandırmalarında, kültürel özelliklerin kaçınılmaz yansımaları sosyal hizmet eğitiminde kültürel yetkinliğe ilişkin bilgi donanımının ve becerilerin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu özgünlükle hazırlanan bu çalışmada, Türkiye’deki sosyal hizmet eğitiminde kültürel yetkinliğin öğrenciye nasıl kazandırıldığı ve sosyal hizmet eğitimi için belirlenmiş standartlarla ve ilkelerle gösterdiği uygunluğun tartışılması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın literatür aşamasında çokkültürlülük, çokkültürcülük, kültürel yetkinlik kavramları ele alınarak, sosyal hizmet mesleğinde çokkültürcü yaklaşımının yeri, sosyal hizmet eğitiminde kültürel yetkinliğin önemi gibi konulara ışık tutulacaktır. Araştırmanın nitel deseninde, Türkiye’de 2019 yılında aktif 63 sosyal hizmet bölümünden 41’inin müfredatları üzerinden içerik analizi gerçekleştirilerek kültürel yetkinliğin sosyal hizmet eğitimindeki kapsamı ve boyutları değerlendirilmektedir.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük Kavramları

Günümüzde küreselleşme ve uluslararası politik ekonomi¹ gelişmeleri uluslararası göçlere, bu göçler de göçmen, sığınmacı ve mülteci sorununa neden olmuştur. Toplumsal yapının çokkültürlü özelliğinin belirginleşmesi, sosyal hizmet uygulamalarında ve sosyal politikaların tasarlanmasında kültürel, sosyal farklılıkların ve hassasiyetlerin göz önüne alınmasını gerektirmiştir. Tüm bu farklılıklar içerisinde çatışmanın çıkması muhtemel bir sorundur. Her bir farklılığın tanınma mücadelesi taşıdığı günümüzde hiçbir kültür grubunun değerleri bir başka kültürle karşılaştırılmayacak derece özel ve değerlidir. Özensel’in (2012, s. 55) belirttiği üzere, “farklılıkların eşit ve barış temelinde, birlikte yaşamlarını gerçekleştirme” günümüz sorunlarının başında gelmektedir. Buradan hareketle, toplumsal barışın tesis edilmesi sürecinde, çokkültürlülük ve çokkültürcülük öne çıkan kavramlardan olarak sayılabilmektedir.

Çokkültürlülük ve çokkültürcülük kavramları, birbiriyle sıkça karıştırılan kavramlardan olmakla birlikte, çokkültürlülük 1980’li yıllarda modern ulus devlet anlayışına getirilen eleştirilerle birlikte yaygınlaşan küreselleşme sonucu ortaya çıkan sosyokültürel bir olgudur (Çelik, 2008, s. 319). Kavramsal olarak yeni olsa da olgu olarak çok eskilere dayanmaktadır. Bu kavram, farklı kültürlerin aynı zaman ve ortamda birlikte var olduklarını göstermektedir (Çelik, 2008, s. 321). Bu tanımla, kavramın toplum yapısını tasvir eden bir

¹ Uluslararası politik ekonomi, politika ve ekonomi arasındaki etkileşimi teorik olarak açıklayan ve küreselleşmenin bu iki sistem arasındaki etkileşimi hızlandırdığını, mekânsal olarak toplumlar arasındaki sınırların kaldırılarak devletler arasında ekonomik bağılıkların kurulduğunu belirten bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Al, 2015, s. 146). Bu çalışmada, bu kavramın tercih edilmesinin nedeni ise, devletler arasında ekonomik güç ve rekabet avantajı kazanma yarışının politik düzlemde de kendini şekillendirmesinin ve uluslararası toplumun sosyal sorunlara verdiği yanıtın yine ekonomik ve politik sisteme göre değişmesinden dolayı göç olgusunun bölgesel ve dönemsel olarak farklı yorumlanmasını sağladığının düşünülmesidir.

özelliğe sahip olduğu görülebilmektedir. “Çokkültürlülük, farklı nüfus gruplarının değerlerini, inançlarını, hayat tarzlarını ve ihtiyaçlarını anlayıp onlara saygı duymamız gerektiğini vurgulamaktadır” (Keçeci, 2017, s. 194). Hoopes’a (1979) göre ise çokkültürlülük, kişinin bilgi birikiminde ustalaştığı ve rahat hissetmek ve karşılaşılan her kültürden insanlarla ve farklı kültürel geçmişe sahip bir grupla herhangi bir durumda etkili bir şekilde iletişim kurmak için gerekli becerileri geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Ronnau, 1994, s. 31).

Diğer bir kavram olan çokkültürcülük, farklı kültürel kimliklere sahip birey ve grupların aynı toplum içerisinde çatışma içerisine girmeden varlıklarını sürdürmenin politik imkanlarına vurgu yapan bir kavramdır. Çokkültürcülük, çokkültürlülüğü benimsemekle birlikte toplumdaki farklılıkların ayrımcılığa maruz kalmaması için bir kimlik siyaseti sunmaktadır (Anık, 2012, s. 75, 77). Kavram bu yönüyle çokkültürlülük kavramıyla benzer olup, normatif bir özellik taşıması sebebiyle ondan farklılaşmaktadır. Çokkültürcülük, 1970’li yıllarda Kanada’da Quebec eyaletinde ortaya çıkan sorunlar üzerine getirilen çözüm yolu olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Quebec eyaletinde diğer eyaletlerden farklı olarak Fransızca konuşan nüfusun yaygın olması ve bu eyaletin Anayasada Kanada’nın kurucu iki ulusundan biri olarak tanınma isteği dönemin hükümetince bölünme tehdidi olarak algılanmıştır. Bunu önlemek adına Fransızcanın ikinci resmi dil olarak tanınması, Quebec’lilerin ayrılmasını önlemek için bir çokkültürcü önlem olarak yorumlanabilmektedir (Kalaycı, 2007). Çokkültürcülük, Kanada örneğinde olduğu gibi farklı bir dilin yasalarda yer alması, kültürel farklılıkların toplumda kabul görmesi, haklarının korunması ve kamuda temsil edilmesi anlamına gelen siyaset biçimidir.

Kanada’yı çokkültürlü yapıda toplumsal uyumu yakalama noktasında, başarı örneği olarak gösteren başka bir araştırmacı olan Özensel (2012, s. 64), “çokkültürlü tek devlet” olmasının bileşenlerinden bahsetmiştir. Mahtani’nin (2004, s. 2) çalışmasından yaptığı alıntı ile bu bileşenleri, kendi kimliğini korumak isteyen gruba izin verilmesi, kültürlerinin geliştirilmesi ile birlikte Kanada toplumunun bir parçası haline gelebilmeleri noktasında bireylerin desteklenmesi, Kanada’da konuşulan dillerin öğrenilmesi konusunda yardım edilmesi şeklinde betimlemiştir. Ayrıca, bu ülkenin çokkültürlü yaklaşımının eşitlik, katılım ve takdir etme bileşenlerinden oluştuğunu özetlemektedir. Buradan hareketle, bu kavramların sosyal hizmet eğitiminin içinde hem siyasi kimlik hem de farklılıklarla bir arada yaşamanın şekillendirilmesi bağlamında bilgi ve beceri kazanımı ve değerleri kabullenme noktasında yer alması gerektiği düşüncesi, kültürel yetkinlik eğitiminde ilk önemli adımı işaret etmektedir.

2.2. Kültürel Yetkinlik Kavramı

Kültür, bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığı, belli bir toplumun kendisi, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesi, bir insan ve toplum teorisi olarak tanımlanabilen (Güvenç, 1979, s. 95) karmaşık bir kavramdır. Marshall (1999, s. 442), “sosyal bilimde kültürün, insan toplumunda biyolojik olarak değil, toplumsal araçlarla aktarılıp iletilen her şeyi anlattığına değinmektedir. Özgür’e (2010, s. 92) göre, kültür “sadece bir yaşam tarzı

olarak değil, bireyin tüm yaşam alanlarını – politik pozisyonu dâhil – kuşatan genel çerçeve olarak anlaşılmalıdır”. Buradan hareketle, bir meslek uygulaması içinde kültürel yetkinlik, çokkültürlü toplumlara özel çalışma yürüten sosyal hizmet uzmanlarının sahip olması gereken mesleki bilgi, beceri ve değer temeline işaret eden bir kavram olarak dikkati çekmektedir.

Kültürel yetkinlik, farklı sosyokültürel değerlere sahip birey ve grupların istek ve beklentilerine cevap verebilmek için gerekli bilgi, beceri ve kapasite özelliklerine sahip olmak olarak tanımlanmaktadır (Barutçugil, 2011). Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak kültürel yetkinliğin sosyal hizmetin bilgi, beceri ve değer temeli bağlamında ele alındığında, farklı kültürel geçmişe ve değerlere mensup birey ve gruplarla çalışmada müracaatçı grubunun kültürel farklılıklarına, değerlerine ve tercihlerine göre uyarlanabilen bir iletişimin kurulabilmesi ve hassasiyetlerine uygun müdahale planının kurgulanabilmesi gerektiği anlaşılabilmektedir.

Kültürel yetkinlik kavramının etnik hassasiyet, kültürel duyarlılık ve çokkültürlü dayanışma gibi unsurları barındıran geniş bir kapsamı vardır (Boyle ve Springer, 2008, s. 55). Milton Bennett (1986) tarafından bireylerin kültürel farklılıklara verdiği tepkileri tanımlamak için geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity /DMIS), kültürlerarası etkileşimde bireylerin deneyimlerini aşamalar halinde açıklayan bir yapı sunmaktadır. Modelin her evresi yapılandırmacı psikoloji ve iletişim teorisindeki kavramların yer aldığı altı gelişim evresinden oluşmaktadır. Model, bireyin kültürel farklılıklarıyla ilgili sergilediği belirli tutum ve davranış örüntülerini açıklayan bilişsel bir yapılanma üzerine kurulmuştur. Tek kültürcü bir tutumla bireyin içinde bulunduğu kültürü tek ve doğru kabul ettiğini bu sebeple ilk aşamada diğer kültürlere mensup kişileri anlamaktan kaçındığını söyleyerek bu ilk evreyi inkar olarak adlandırmıştır (Bennet ve Bennet, 2001). İnkâr evresinde olan insanlar kendi kültürünü korumak ve farklı kültürlerle etkileşime girmemek için psikolojik ve fiziksel dışlamayla kendilerini korumak çabası içerisindedir. Modelin ikinci evresi olan savunma aşamasında, birey içinde bulunduğu kültürü ve değerleri diğer kültürlerden üstün görmektedir. İçinde bulunulan kültürün yüceltildiği ve diğer kültürlerin geçersiz olduğu düşünülen bu evrede bireyler kültürel farklılıkları bir tehdit olarak algılama ve o farklılıklara karşı eleştirel olma eğilimindedir (Bennet, 2011). Modelin üçüncü evresi olan azaltma aşamasında, birey kendi kültürünün üstün olduğu tutumunu korumakla beraber yüzeysel de olsa diğer kültürlere ait değer ve farklılıkların varlığını kabul etmektedir. Bu evrede, bireyin tek kültürcü perspektiften, çok kültürcü perspektife geçişi başlamakla birlikte birey, kültürler arası benzerliklere odaklanarak evrensellik vurgusuyla diğer kültürleri önemsizleştirme veya romantikleştirme eğilimindedir. Modelin dördüncü evresi olan kabul etme basamağıyla birey kendi kültürünün yanı sıra başka kültürlere ait değerlerin var olduğu gerçeğini eşit derecede kabul etmektedir (Hammer vd., 2003). Bu evredeki bireyler kültürel farklılıklara karşı saygılıdır. Bireyin diğer kültürlere ilişkin empati geliştirip o kültürlerin değerlerini ve bakış açısını anlaması uyum evresinde gerçekleşmektedir (Bennett, 1998). Uyum evresindeki bireyler, farklı bir kültürle daha aktif bir biçimde iletişim

kurma ve o kültürü tanıma merakı içindedir. Modelin son evresi olan bütünleşme aşamasında, birey çokkültürcü bakış açısını kazanmış ve farklı kültürlerle ilişkin deneyimleri içselleştirme noktasına gelmiştir. Bütünleşme evresindeki bireylerin bakış açıları farklı kültürleri de dünya görüşlerine dahil edebilme olanağını kendilerine verecek kadar genişlemiştir. Amerikan Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği'nin farklı nüfus gruplarının değerlerinin anlaşılması ve buna bağlı olarak bilgi ve becerinin geliştirilerek sürdürülmesi üzerine kurulu olan kültürel yetkinlik modelinin alandaki mesleki uygulamalarla birlikte program ve politikalara yansıtacağı düşünülmektedir. Bu modelin başka bir önemli tarafı ise, izlenen strateji ve politikalarla birlikte asıl amacın bireyin ya da grubun haklarının savunulması ve yaşamına ilişkin kararları verebilmesi noktasında güçlendirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte, devletin ve kamu politikalarının rolünün savunuculuk ve güçlendirme aşamasında gerekli özgürlük alanını tanıması ve imkan sunması şeklinde çerçeveslendiği yorumu yapılabilmektedir.

Kültürel yetkinlik kavramının tarihsel süreç içerisinde farklı nüfuslarla çalışabilmede beyaz olmayan ırksal, etnik veya kültürel kökenlerden bireylere ve gruplara atıfta bulunduğu ancak kavramın zamanla din, dil, yaş, yetenek, cinsiyet, cinsellik, milliyet ve diğer grup farklılıklarını kapsayacak şekilde genişletildiği görülmektedir (Abrams ve Moio, 2013, s. 245). Sue (1982, 1992) ve Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği (2001) modellerindeki kültürel yetkinlik açıklamalarını değerlendiren Krentzman ve Townsend (2008, s. 8) her iki modeldeki kültürel yeterliliğin, kendinden farklı bireylerle etkin bir şekilde çalışmak için gerekli olan inanç, bilgi ve becerilere sahip olmak anlamına geldiğini ve bu doğrultuda kültürel yeterliliğin tüm farklılık biçimlerini içererek sosyal adalet ilkesinin göz ardı edilemeyeceğini vurgulamıştır.

Sosyal bir varlık olan insanın doğumundan ölümüne kadar olan süreçte edindiği yaşam stili onun kültürü, değerleri hakkında bilgi vermektedir. Dünya coğrafyası üzerinde düşünüldüğünde, birçok farklı bölgenin ve hatta bu bölgelerin dahi kendi içerisinde hakim kültürden farklılık arz eden alt kültürlerinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bir toplum içinde yaşayan bireylerin sosyal çevrelerinden etkilenerek belli davranış ve düşünce kalıplarının içine girdiği ve süreç içinde bu kalıpların kültürel nitelik kazandığı ve nesiller arası aktarımla taşındığı görülmektedir. Daha açık bir anlatımla, ayrımcılığı etkileyen fiziksel farklılıklar, yerleşmiş kalıplar, normlar, medya gibi pek çok faktör önyargılar oluşturabilmekte ve bu çerçevede Bandura'nın ifade ettiği sosyal öğrenme teorisine göre model alınan tutum ve davranışlarla diğer insanlar arasında yayılmaktadır (Cankurtaran ve Beydili, 2016, s. 4). Dolayısıyla, sosyal hizmet alanında kültürel yetkinlik eğitiminin "farklılıklara saygı" söyleminden ziyade "farklılıkları kabullenerek", buna göre mesleki uygulamaların geliştirilmesi amacıyla şekillenmesi gerekmektedir. Böyle bir bakış açısı, sosyal hizmet eğitiminin farklılıkların getirdiği özelliklerin toplumdaki yansımalarının incelenmesi ve özellikle grupla ve toplumla sosyal hizmet müdahaleleriyle olumsuz tutum ve davranışların farklılıkların kabul edilmesine dönüştürülmesine (toplumsal değişim hareketliliği) hizmet edeceği düşünülmektedir.

Kültürel yetkinliğin bileşenlerinden olan bilgi donanımı ve becerilerin kazanımı noktasında özellikle sosyal hizmet alanında hem eğitim düzeyinde hem de mesleğin uygulanma sürecinde pek çok nitel ve nicel tasarımlı çalışmaya ihtiyaç duyulduğu gözlenmektedir. Bir örnek üzerinden açıklanacak olursa, Amerikan toplumundaki kültürel ve etnik çeşitlilik üzerine sosyal hizmet uzmanlarına yönelik kültürel yetkinlik araştırmaları azımsanmayacak kadar fazla olduğu görülmektedir. Bunlardan biri, Weaver tarafından (1999, s. 217, 223) kültürel açıdan yetkin hizmet sunumu için gerekli bilgi, beceri ve değerler hakkında yerli Amerikalı 62 müracaatçıyla yapılan anket uygulamasıdır. Araştırma sonunda sosyal hizmet uzmanlarının her kültüre tüm yönleriyle hakim olmasının mümkün olmadığına ancak yerli Amerikalılar arasındaki çeşitliliği bilmenin önemine değinilmektedir. Yerli müracaatçılarla çalışan sosyal hizmet uzmanlarının alçakgönüllü olma, öğrenmeye isteklilik gösterebilme, önyargılarının bilincinde olma, yargısız hareket edebilme, açık fikirli olma, sabırlı olma, dinleme ve üretken sessizliğe izin verebilme gibi becerilere sahip olması ve sessizlikleri doldurmak için konuşmak için dürtülere direnmeleri gerektiğine değinilmiştir. Ayrıca çalışmada sosyal adalete değer vermenin önemi üzerinde durulmuştur. Sosyal hizmet alanında, göçün çocuk ruh sağlığı üzerindeki etkilerine yönelik bir çalışma yürüten Polat (2007), kültürel farklılıklarda gerçekleştirilemeyen uyumun çocuklarda psikolojik ve davranışsal sorunlara yol açtığını ve göç öncesi ve sonrası süreçlerin biyopsikososyal olarak bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Boyle ve Springer (2008, s. 69), sosyal hizmet eğitimi yoluyla kültürel açıdan yetkin uygulayıcıların yetiştirilmesinde kültürel yeterliliği ölçmede ve kültürel açıdan uygun hizmetlerin sunulmasında bazı boşlukların olduğuna değinmişlerdir. Bu boşluklar kültürel yeterliliği tanımlamak için kullanılan geniş terimler, kültürel yeterliliği ölçmek için araçların yavaş gelişmesi ve kültüre özgü eğitim ve ölçme tekniklerinin bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Çalışmanın sonunda yazarlar belirli topluluklarla kültürel yetkinlik üzerine ampirik araştırmaların artırılarak farklı gruplarla kültürel yeterliliği ölçmek için yeni araçların geliştirilmesinde araştırmacılar ile hedef müracaatçı gruplarını tanıyan sosyal hizmet uzmanları arasında iş birliği kurulmasının gerektiğine değinilmektedir. Bu çalışmalar farklı kültüre, değerlere ve tercihlere sahip birey ve gruplarla çalışırken özel mesleki becerilerin gerekli olduğunu bunun da sosyal hizmet eğitiminin kültürel yetkinlik boyutuyla verilebileceğini göstermektedir.

İçerisinde yaşadığımız postmodern dönemin bu bölgelerdeki insanları çeşitli nedenlerle harekete geçirmesi ve farklı unsurları bir araya getirmesi çokkültürlü toplumların oluşmasında etkili olmaktadır. Böylesi bir toplumsal yapıda kültürler arası iletişimin kurulabilmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çokkültürlü toplumlarda görev yapan sosyal hizmet uzmanlarının üzerinde durduğu bir konu olan kültürel yetkinlik, farklı sosyokültürel değerlere ve geçmişe sahip birey ve gruplarla çalışabilme için gerekli mesleki bilgi, beceri ve değer temeline işaret etmektedir. Bu anlamda, ayrımcılık ve sosyal dışlanmayla mücadele eden ve sosyal uyumu sağlama amacıyla göçmenlerle ve diğer farklı sosyokültürel geçmişe sahip gruplarla

çalışan sosyal hizmet uzmanlarının kültürel yetkinliğe sahip olması gerekmektedir. Sosyal hizmet eğitiminin saha uygulamalarından bağımsız tutulamayacağı açıktır. Uygulamalı bir meslek ve disiplin olan sosyal hizmette kültürel yetkinlik eğitiminin geliştirilebilmesi için saha çalışanlarının deneyimleri, eğiticilerin rolü ve araştırmacıların ampirik bulgularının iş birliği içerisinde eğitim içeriğini zenginleştirmek adına kullanılabileceğine vurgu yapılmaktadır.

2.3. Sosyal Hizmet Eğitiminde Kültürel Yetkinlik

Türkiye, son sekiz yıldan beri Suriye'den gelen kitlesel göçle, içerisinde barındırdığı alt kültürlerle ek olarak, farklı bir sosyokültürel grupla karşı karşıya kalarak toplumsal yapısında çokkültürlü unsurların daha belirgin hale geldiği bir dönem yaşamaktadır. Böylesi bir dönemde göçmenlerle çalışan meslek gruplarından sosyal hizmet uzmanlarının bu farklılıklara karşı profesyonel donanım gerektiren kültürel yetkinliğe sahip olması olmazsa olmazlardandır.

Sosyal hizmet ihtiyaç ve yardım kavramlarıyla birlikte olgunlaşmış, temelde insan haklarının korunmasını, sosyal adaletin tesisini hedef alan bir meslektir (Küçükkaraca, 2013, s. 92). Sosyal hizmet uzmanları, birey, grup ve toplum odaklı çalışmalarla, sorunlarla mücadele eden bir meslek grubu olarak kültürel yetkinliğe sahip olmalıdırlar. Mesleğin doğası gereği, uzmanların müracaatçı grubunu olduğu gibi kabul eden, önyargılı olmayan, farklılıklara saygılı olan, pratik çözüm üretebilen, sabırlı, hoşgörülü, stresle başa çıkma kapasitesi yüksek gibi birçok özelliğe sahip olması gerekmektedir (Güzel ve Selcik, 2017, s. 768). Sosyal hizmet alanındaki uygulamaların, bireyi dahil olduğu grup ya da topluluk içinde farklı biyolojik, kültürel, sosyal, etnik vb. farklılıklara sahip bireylerin karşılaştığı her türlü olumsuz tutum ve davranışlarla başa çıkmaları noktasında güçlendiren ve destekleyen uygulamalar olarak tanımlanan ayrımcılık karşıtı uygulamalarla (Cankurtaran ve Beydili, 2016, s. 2) şekillendiğini ve önceliklendirildiğini ifade etmenin yanıltıcı olmayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, sosyal hizmetin farklı kültürlerle çalışma noktasında, uygulama alanında hizmet sunumundan ziyade teorik bilgi üretme ve bu bilgiyi geliştirmeye odaklanması ve bu açıdan da kültürlerle ilişkin özellikleri ve anlamlandırmaları insan hakları ve sosyal adalet vurgusuyla yapılan uygulamaya yabancılaşmadan analiz edebilmesinin ve okuyabilmesinin bu alandaki yetkinlik becerilerinin gelişimine önemli bir dayanak oluşturacaktır (Yaman ve Akyurt, 2013, s. 112). Sosyal Hizmet Eğitim Konseyi'nin belirlediği 2015 yılı "Eğitim Politikası ve Akreditasyon Standartları"na

(<https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Standards-and-Policies/2015-EPAS/2015EPASandGlossary.pdf.aspx>) göre, etik ve profesyonel davranışın sergilenmesi, uygulamada farklılıkların ve çeşitliliklerin gözetilmesi, insan haklarının ve sosyal, ekonomik ve çevresel adaletin geliştirilmesi, uygulamada ve araştırmada aydınlatılmış onamın alınması, politika uygulamasının gerçekleştirilmesi, bireyler, aileler, gruplar, örgütler ve topluluklarla çalışılması, bireylerin, ailelerin, grupların, örgütlerin ve toplulukların değerlendirilmesi, farklı düzeylerde müdahalelerin yapılması

ve bunların değerlendirilmesi şeklindeki yeterliliklerle sosyal hizmet eğitiminin çerçevesi görülmektedir. Buradan hareketle, her bir yeterlilikte farklı gruplarla çalışmanın ve değerlerin müdahalelere yansıtılmasının vurgulandığı görülmektedir.

Ayrıca, kültürel yetkinlik, sosyal hizmet eğitiminin temel bir ilkesidir. Kültürel yeterlilik Sosyal Hizmet Eğitimi Konseyi (CSWE) eğitim politikası Akreditasyon Standartları ile Ulusal Sosyal Hizmet Birliği (NASW) etik kurallarında yer aldığı vurgulanabilmektedir (Abrams ve Moio, 2013, s. 245). Bu noktada, Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği tarafından hazırlanan kültürel yetkinlik için standartlarından bahsetmek faydalı olabilecektir (<https://www.socialworkers.org>; National Association of Social Workers - NASW- Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği, 2015):

Standart 1. Etik ve Değerler: Sosyal hizmet uzmanlarının, Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği'nin (2008) etik standartlarının değerlerine uygun olarak çalışmalıdırlar. Kültürel yetkinlik, öz-farkındalığa, kültürel duyarlılığa sahip olmayı ve etkili mesleki uygulamalar için kültürün önemini anlamayı ve benimsemeyi gerektirmektedir.

Standart 2. Öz farkındalık: Sosyal hizmet uzmanları, kendi kültürel kimlikleri ve diğerlerinin kimliklerini saygı duymaktadırlar. Sosyal hizmet uzmanları, aynı zamanda kendi farklılıklarının ve güçlerinin de farkında olmalı, bu farklılık ve gücün müracaatçılarıyla yaptıkları çalışmalarındaki etkilerini kabul etmelidirler. Ayrıca, sosyal hizmetin her alanında iktidar ve farklılık dinamikleri için kültürel duyarlılık göstermelidirler.

Standart 3. Kültürlerarası Bilgi: Sosyal hizmet uzmanları, tarih, gelenekler, değerler, aile sistemleri ve ırk ve etnik yapı, göç ve mülteci statüsü; kabile grupları, din ve maneviyat; cinsel yönelim, cinsiyet kimliği veya ifadesi, sosyal sınıf ve çeşitli kültürel grupların zihinsel veya fiziksel yetenekleri gibi sanatsal ifadeleri içeren ancak bunlarla sınırlı olmayan özel bilgi ve anlayışı geliştirmeye ve sahip olmaya devam etmelidirler.

Standart 4. Kültürlerarası Beceriler: Sosyal hizmet uzmanları, kültürün uygulamada, politikada ve araştırmadaki önemine dair bir anlayış ve saygı gösteren çok çeşitli becerileri (mikro, mezzo ve makro) ve teknikleri kullanmalıdırlar.

Standart 5. Hizmet Sunumu: Sosyal hizmet uzmanları, hizmetlerin, kaynakların ve kurumların kullanımı hakkında bilgi ve beceri sahibi olmalı ve çok kültürlü topluluklara hizmet vermeye hazır olmalıdırlar. Hem resmi hem de gayri resmi ağlar içinde kültürel olarak uygun yönlendirmeler yapabilmekte ve belirli kültürel grupları etkileyen hizmet boşlukları çalışmak için ele alabilmektedirler.

Standart 6. Güçlendirme ve Savunuculuk: Sosyal hizmet uzmanları, sosyal sistemler, politikalar, uygulamalar ve programların çokkültürlü müracaatçı grupları üzerindeki etkilerinin farkında olup, bu gruplar için savunuculuk yapmalıdırlar. Sosyal hizmet uzmanları ayrıca, marjinalleşmiş ve ezilen grupları güçlendiren ve savunan politika ve uygulamaların geliştirilmesine ve uygulanmasına katılmalıdırlar.

Standart 7. Çeşitli İşgücü: Sosyal hizmet uzmanları, meslekte çeşitliliği sağlamak için işe alım, kabul, sosyal hizmet programları ve kurumlarında kalıcı olma çabalarını destekleyerek savunmalıdır.

Standart 8. Profesyonel Eğitim: Sosyal hizmet uzmanları, meslek içi kültürel yetkinliği geliştiren mesleki eğitim ve öğretim programlarını savunmakta, geliştirmekte ve bunlara katılmaktadırlar. Sosyal hizmet uzmanları, kültürel yeterliliği yaşam boyu öğrenmenin odağı olarak benimsemelidirler.

Standart 9. Dil ve İletişim: Sosyal hizmet uzmanları, İngilizce yeterliliği sınırlı veya az okuryazarlık becerisine sahip, görme engelli veya az gören, işitme engelli veya işitme engelli bireyler de dahil olmak üzere, tüm kültürel grupların müracaatçıları ile etkili bir iletişim kurmalı ve savunuculuğunu yapmalıdır (Goode & Jones, 2009).

Standart 10. Kültürel Yetkinliği Geliştirmede Liderlik: Sosyal hizmet uzmanları, kurumsal ortamlarda ve topluluklarda çok kültürlü gruplarla etkin bir şekilde çalışmak için liderlik becerilerini gösteren değişim rolünü üstlenmelidirler. Sosyal hizmet uzmanları ayrıca, kurum içinde ve dışında kültürel yeterliliği geliştirmek, yapısal ve kurumsal baskıya meydan okumak ve çeşitli ve kapsayıcı kurumlar ve topluluklar oluşturmak ve sürdürmek için sorumluluk yüklenmelidirler.

Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği tarafından belirlenen bu standartlarda da görülebileceği gibi, farklı kültürlere mensup bireylerle çalışmada yeterli kültürlerarası beceriye sahip olmayan uygulayıcıların sağlıklı bir iletişim kurmadan başarılı bir sosyal hizmet müdahalesi gerçekleştirmesi mümkün olmamaktadır. Bu anlamda sosyal hizmet eğitiminde çokkültürcü yaklaşımla kültürel yetkinliğin kazandırılması önem taşımaktadır. Özgür (2010, s. 94, 96, 98) çokkültürcü sosyal hizmet kapsamında farklılıkları kabul etmenin yanında aktif olarak bu farklılıklarla çalışabilmede “değer temelinde, kabul, saygı ve hoşgörü başka bir deyişle kültürel duyarlılığın” olması, bilgi temelinde “farklı grupların iletişim kalıpları, dünya görüşleri, inanç sistemleri ve değerleri hakkındaki bilgiye” hakim olunmasını ve beceri temelinde ise görüşme yapma, empati kurma, uzlaşma, problem çözme, güçlendirme gibi yeteneklere sahip olunması gerektiğine değinmiştir.

Kültürel yetkinliğin yaşam boyu öğrenmeyi gerektirdiğine ve bu öğrenme sürecinde sürekli değişime bağlı belirsiz duygu ve ilişkilere hazırlıklı olmanın önemine değinen Bernard ve Moriah (2007, s. 87-90), sosyal hizmet uzmanlarının kültürel yetkinliği için, hayat boyu öğrenme sürecinde bazı altın prensipler belirlemişlerdir. Bu prensiplerden biri, sosyal hizmet uzmanlarının farklılıkları anlayabilmeleri için önce kendi kültürlerinin farkında olması gerektiğidir. Yazarların belirlediği prensiplerden bazıları şu şekilde sıralanabilir; uzmanların, kültürlerarası ilişki kurabilmede kendilerinin ve temsil ettikleri kurumsal ayrıcalıkların farkında olması, hizmet ve müdahaleleri ailelerin ve toplulukların güçlü yönlerine dayandırmaları, kültürel gruplar arasındaki farklılık dinamiklerini araştırmaları ve anlamaları, çeşitli gruplar hakkında bilgi edinmeye hazır olmaları, güçlendirme ve savunuculuk rollerini kullanmaları gerektiğidir.

3. Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin kültürel yetkinliğin geliştirilmesine nasıl bir yanıt sunduğu üzerine şekillenmektedir. Bununla birlikte, sosyal hizmet öğrencilerinin kültürel yetkinliğe ilişkin bilgi donanımı ve becerilerinin nasıl geliştiği noktasının eğitim müfredatındaki yerinin anlaşılması ve eğitim standartlarıyla nasıl kesiştiğinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Nitel bir araştırma deseninde tasarlanan bu çalışmada, içerik analizi ile veriler değerlendirilmeye çalışılmıştır. Görsel ya da yazılı medyada yer alan verinin sistematik bir şekilde değerlendirilmesi amacını taşıyan içerik analizi, yığın halindeki verinin kategorize edilmesi ve kodlanması açısından bir esneklik ve verinin sunumunda şeffaflık sağlamaktadır (Mayring, 2004, s. 269). Cohen, Manion ve Morrison (2007), içerik analizinin eldeki metnin içeriğinin düzenlenmesine, sınıflandırılmasına ve karşılaştırmasına olanak sağladığından teorik sonuçlara ulaşmadaki öneminden bahsetmiştir (Göktaş, Küçük, Aydemir vd., 2012, s. 180).

Nitel veri analizi birbirini takip eden üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama olan veri özetleme (data condensation), verinin alan notları, gözlem, dokümanlar ve diğer deneysel materyaller aracılığıyla toplanması, basitleştirilmesi, özetlenmesi ve dönüştürülmesi sürecini ifade etmektedir. İkinci aşama verinin görsel hale getirilmesi (data display) olarak isimlendirilmektedir. Bu aşamada, ilk aşamada dönüştürülen verilerin şekillendirilmesi, toplanması ve örgütlenmesi sağlanmaktadır. Verilerin görsel hale getirilmesi verilerin neler olduğunun ve bu verilerle ne yapıldığının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Son aşama olan tasarı ve sonuca ulaşma (drawing and verifying conclusions) ise veri toplamadan itibaren notlarla, açıklamalarla, çizimlerle ve önerilerle elde edilen verilerin yorumlanması sürecini ifade etmektedir (Miles vd., 2014; Özdemir, 2010).

Bu çalışmada, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) 2018 yılına ait tercih kılavuzu kullanılarak aktif olarak öğrenci alımı yapan ve sosyal hizmet bölümüne sahip 63 Üniversite belirlenmiştir. Listelenen Üniversitelerin Web sayfalarında yer alan müfredat ve ders içerik bilgilerine ulaşılabilen 40 Üniversiteden 41 bölüm, çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Bölümlerin kültürel yetkinlik ve farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle uygulama noktasında sundukları sosyal hizmet eğitimi, içerik analizi prosedürleri izlenerek değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular, tablolar ve başlıklar halinde sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında yanıtları bulunmaya çalışılan sorular şu şekilde sıralanabilmektedir;

1. Türkiye’de sosyal hizmet müfredatında yer alan ve farklı kültürlerle çalışmayı ele alan derslerin isimleri nelerdir?

2. Türkiye’de sosyal hizmet müfredatında yer alan ve farklı kültürlerle çalışmayı ele alan derslerin işlediği temel kavramlar hangileridir?

3. Türkiye’de sosyal hizmet müfredatı bütüncül olarak incelendiğinde, kültürel yetkinliğe ilişkin teorik bilgi, uygulama ve süpervizyon aşamalarında nasıl bir yer edinmektedir?

4. İncelenen müfredatlarda kültürel yetkinliğe ilişkin derslerde ölçme ve değerlendirme nasıl yürütülmektedir?

5. İncelenen müfredatlardaki farklı kültürlerle çalışmayı ele alan derslerin içeriği Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği tarafından belirlenen sosyal hizmet uygulamasında kültürel yetkinliğe ilişkin standartlarla ve göstergelerle karşılaştırıldığında nasıl bir çerçeve oluşturmaktadır?

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, incelenen 41 sosyal hizmet bölümünün müfredatına ilişkin elde edilen bulgular sunulmaktadır. İncelenen verilerin başlıklandırılmasında, temel olarak doğrudan kültürel yetkinliği geliştirmeyi ve farklı kültürlerle yapılacak uygulamaları hedefleyen derslerin ve asıl hedefi farklı olmasına karşın ders içeriğinde farklı kültürlerle yapılan uygulamaları ele alan derslerin incelenmesi olmak üzere iki kategori kullanılmıştır. Bu başlıkların belirlenmesinde Okech ve Barner (2014), Hall ve Theriot (2007), Jani, Osteen ve Shipe (2016), Lalayants, Doel ve Kachkachishvili (2014), Lee, Blythe ve Goforth (2009), Voss, Bolton, Rolly, Dente, Ingersoll ve Bartholomew (2015), Caragata ve Sanchez (2015) tarafından yapılan çalışmalardan faydalanılmıştır.

4.1. Sosyal Hizmet Müfredatında Kültürel Yetkinliğe Özel Dersler ve İçerikleri

Bu bölümde, incelenen müfredatlar içinde kültürel yetkinlik, farklı kültürlerle çalışma, göç gibi kavramları doğrudan isminin içinde geçiren dersler ele alınmış ve bu derslerin içerikleri, Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği tarafından belirlenen sosyal hizmet uygulamasında kültürel yetkinliğe ilişkin standartlara ve göstergelere göre incelenmiştir. Buna göre, aşağıdaki tabloda, doğrudan farklı kültürlerle çalışmayı ele alan spesifik dersler Üniversitelere, ders türüne ve saatine göre sıralanmıştır.

Tablo 1. Sosyal Hizmet Müfredatında Kültürel Yetkinliğe Özgü Derslerin Üniversitelere göre Dağılımı

Üniversite Adı	Dersin Adı	Dersin Türü	Ulusal Kredisi	AKTS	Dersin Dönemi
Adıyaman Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	3	3	3
	Eleştirel Çok Kültürcü Sosyal Hizmet	Z	2	4	6
	Göç, Kentleşme ve Sosyal Hizmet	Z	2	3	6
	Baskı Karşıtı Uygulama	S	2	3	7
Atatürk Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	3	4	6
Başkent Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	2	4	3\4
Selçuk Üniversitesi Beyşehir Ali Akkanat Uyg. Bil. Yük.	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	2	4	6

Üniversite Adı	Dersin Adı	Dersin Türü	Ulusal Kredisi	AKTS	Dersin Dönemi
Bitlis Eren Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	3	4	3
	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	3	4	4
	Göç ve Kentleşme Sorunları	S	3	4	8
Celal Bayar Üniversitesi	Baskı Karşıtı Uygulama	S	3	5	7
	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	2	2	4
	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	3	5	7
Düzce Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	2	3	3
	Baskı Karşıtı Uygulama	S	3	5	7
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	3	5	5
İstanbul Arel Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	2	3	5
	Farklı Kültürleri Anlamak	S	2	3	7
	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	4	10	8
İstanbul Aydın Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	2	3	3
	Kent ve Kültür	S	3	3	7
İstanbul Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	2	3	3
	Sosyal Hizmet Uygulamalarında Kültürel Farklılıklar	S	2	4	5
	Göç, Göçmenlik ve Sığınmacılık	Z	2	4	6
	Uluslararası Sosyal Hizmet	S	2	4	7
Kırıkkale Üniversitesi	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	2	2	5
	Göç Kentleşme ve Sosyal Hizmet	S	2	2	6
	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	2	2	7
Kocaeli Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	2	4	6
	Baskı Karşıtı Sosyal Hizmet Uygulaması	S	2	5	6
KTO Karatay Üniversitesi	Ortak Yaşam Kültürü ve Bütünleşme	S	3	3	2
	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	3	5	5
	Baskı Karşıtı Uygulama	S	2	5	7
Medeniyet Üniversitesi	Çok Kültürcü Sosyal Hizmet	S	3	5	7
	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	3	4	2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Göç ve Sosyal Hizmet	Z	4	4	4
Necmettin Erbakan Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	2	4	2
	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	2	3	6

Üniversite Adı	Dersin Adı	Dersin Türü	Ulusal Kredisi	AKTS	Dersin Dönemi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	3	4	1
	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	3	4	6
	Çok Kültürcü Sosyal Hizmet Uygulamaları	S	3	4	6
	Göç ve Kentleşme Sorunları	S	3	4	7
Selçuk Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	3	4	5
Süleyman Demirel Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	3	4	4
Üsküdar Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	3	4	5
	Göç ve Kentleşme Sorunları	S	2	4	5/6
	Küreselleşme ve Sosyal Hizmet	S	2	4	5/6
	Farklılık, Ayrımcılık ve Sosyal Hizmet	S	2	5	7
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	3	5	3/4
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	3	5	5
	Uluslararası Sosyal Hizmet	S	3	5	5
	Göç, çok kültürlülük ve Uyum	S	3	5	7
	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	2	5	7
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	2	2	3
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	Küresel Toplum Algılama	Z	3	4	3
	Uluslararası Sosyal Hizmet Uygulamaları	Z	3	4	5
	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	3	5	3
	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	3	5	5
İstanbul Altınbaş Üniversitesi	Kültür ve Toplum		2	2	1
	Göç ve Kentleşme Sorunları	S	3	5	4
	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	3	5	5
Anadolu Üniversitesi	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	Z	4	6	7
Ankara Üniversitesi	Uluslararası Sosyal Hizmet	S	3	3	2
	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	3	3	3
İstanbul Esenyurt Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	2	3	4
	Göç, Çokkültürlülük ve Uyum	Z	3	4	2
Fırat Üniversitesi	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	3	4	3
	Baskı Karşıtı Uygulama	S	3	4	3

Üniversite Adı	Dersin Adı	Dersin Türü	Ulusal Kredisi	AKTS	Dersin Dönemi
İstanbul Gelişim Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	2	3	6
	Mültecilerle Sosyal Hizmet	S	3	4	6
İstinye Üniversitesi	Sığınma ve Göç Alanında Sosyal Çalışma	S	3	5	7
Karabük Üniversitesi	Göçmenler, Sığınmacılar ve Mülteciler	S	3	4	3
	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	3	4	4
	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	3	5	6
İstanbul Maltepe Üniversitesi	Mülteciler için Sosyal Hizmet	S	3	4	3
	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	3	5	3
Nişantaşı Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	Z	2	6	7
Sakarya Üniversitesi	İnsan Hakları ve Sosyal Hizmet	S	2	4	3
	Göçmen ve Sığınmacılarla Sosyal Hizmet	S	2	5	6

Yukarıdaki tabloda yer alan derslerin içerikleri incelendiğinde, ders kapsamında işlenen kavramlar; baskı, ayrımcılık, sosyal adaletsizlik, kentleşme, aidiyet ve uyum, kimlik, insan hakları, sosyal adalet, sosyal savunmasızlık, çok kültürlülük, mültecilik, göçmenlik ve sığınma olarak karşımıza çıkmaktadır. Dersler, bu kavramlara göre incelendiğinde, özellikle insan hakları ve sosyal adalet kavramlarının Sosyal Hizmet Eğitim Konseyi'nin sosyal hizmet eğitim programının içeriğine ve Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği'nin kültürlerarası bilgi, güçlendirme ve savunuculuk standartlarına uyumlu olduğu dikkati çekmektedir. Esas itibarıyla, makro bileşenlere sahip bu iki kavram, çok kültürlü yapının önemli bir bağlamı olan küreselleşme ve küresel dayanışmanın desteklenmesindeki temel ilkeler olarak ifade edilebilmektedir (Bolea, 2012, p. 284; Osteen, Vanidestine, & Sharpe, 2013, p. 111; Small et al., 2015, p. 415).

Kavramların yanında, incelenen bu derslerde öne çıkan kuramsal yaklaşımların yoğunluklu olarak eleştirel teori, insan haklarına ilişkin kuramlar, aydınlanma düşüncesi, göç kuramları olduğu görülmüştür. Bu kuramsal yaklaşımlar detaylı olarak incelendiğinde, özellikle çok kültürlü yapının açıklanmasında modernist (kapitalist) ve Marksist kuram iki temel düşünce yapısı sunmaktadır (Tekinalp, 2005, s. 75). Bunun yanında, insan haklarına ilişkin kuramlar başlığı altında, baskı karşıtı uygulamanın beslediği yaklaşımların ele alındığı düşünülmektedir. Bu şekilde değerlendirildiğinde, güçlendirme, ırkçılık karşıtı, yapısal, feminist ve radikal yaklaşımın (Tuncay ve İl, 2006) ele alınması Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliğinin "uzmanlık eğitimi" ve "güçlendirme ve savunuculuk" standardına uygun bir çerçeveye çizdiği öngörülmektedir. Göç kuramlarına değinildiğinde ise, Ravenstein'in göç kanunları, itme- çekme kuramı, Petersen'in beş göç tipi, keşisen fırsatlar,

merkez- çevre, göç sistemleri, ilişkiler ağı kuramı (Çağlayan, 2006) literatürde ve ders içeriklerinde yer verilmiş şekilde karşımıza çıkmaktadır. Irkçılık karşıtı ve çokkültürlü sosyal hizmet, baskıcı ve ayrımcı karşıtı sosyal hizmet, toplum çalışmasının çeşitli kolları gibi eleştirel modeller olarak sıralanan bu yaklaşımların temelinde hak savunuculuğunun ön plana çıktığı ve toplumda ve hizmet sunumunda yaşanan dönüşümün iyi analiz edilmesi gerektiği yatmaktadır (Atasü Topcuoğlu ve Akbaş, 2009, s. 179). İncelenen derslerin içeriğinde yer alan kuramsal perspektifin geliştirilmesi adına, Hall ve Theriot (2007, s. 260), özellikle sosyal hizmet eğitiminde çok kültürlülüğe ait teorik bilginin, Lee ve Greene (1999, 2003) tarafından belirtilen çok kültürlülük odağına, Devore ve Schlesinger'in (1999) odaklandığı etnik farklılıklara duyarlı uygulama yaklaşımına, Green (1995) tarafından ifade edilen insani hizmetlerde kültürel farkındalık yaklaşımına ve Lum (2004) tarafından kültürel ortaklı ve kültürel özgüllük kavramları odağında geliştirilen sistematik bir süreç- adım yaklaşımına dayandırılması gerektiğini önermektedir.

İnsan hakları ve sosyal hizmet adıyla müfredatta yer alan dersin içeriğinde, insan haklarına ilişkin üçüncü kuşak haklara yer verildiği görülmektedir. Konuya ilişkin literatür taraması yapıldığında, Karel Vasak tarafından yapılan sınıflandırmaya göre, üçüncü kuşak hakların dayanışma hakları ya da grup hakları olarak tanımlandığı dikkati çekmektedir. Çevre hakkı, barış hakkı, ekonomik ve sosyal gelişme hakkı olarak örneklendirilebilen (Turhan, 2013, s. 369) bu hakların tarihsel süreç itibarıyla yaşanan toplumsal olaylar sonrasında ortaya çıkan ihtiyaçları ifade ettiği yorumu yapılabilmektedir. Jellinek sınıflandırmasıyla örtüşen birinci ve ikinci kuşak insan haklarından olan negatif, pozitif ve aktif statü haklarından (Gözler, 2017) ziyade daha gelişmiş hakları benimseyen üçüncü kuşak hakların (halkların hakları) (Gökpinar, 2015, s.43) ders içeriğinde yer alması, özellikle güçlendirme ve savunuculuk standardının vurguladığı ezilen grupları savunan politika ve uygulamaların geliştirilmesi adına önem taşımaktadır.

Bahsedilen derslerin içeriklerinde kırılğan gruplara özel bilgi paylaşımına önem verildiği görülmektedir. Derslerde ele alınan kavramların çocuklar, kadınlar, gençler, yaşlılar, engelliler, madde bağımlıları özelinde sosyal hizmet uygulamalarının tartışıldığı gözlenirken LGBTİ ve seks işçileri gibi farklı grupların kırılğan gruplar arasında değerlendirmede yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Bu bölümde incelenen üç ders kapsamında, farklı kültürel yapının kentleşme, gecekondulaşma ve küreselleşme bağlamında değerlendirildiği ve sosyal refah sistemlerinin farklı kültürlerin yapısal özelliklerinin açıklanmasında kullanıldığı görülmüştür. Bunun dışında, bir ders kapsamında özellikle ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşların (Birleşmiş Milletler, Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü, Türkiye ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı, Karadeniz Ekonomik İşbirliği, İslam Birliği Teşkilatı, Avrupa Konseyi gibi) genel özellikleri ve bu kuruluşların sosyal sorunların çözümündeki etkinliğinin tartışıldığı dikkati çekmektedir. Caragata ve Sanchez (2015, s. 215) alan uygulaması noktasında ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarıyla kurulacak işbirliğinin çok kültürlü yapıyı ve farklı kültürlere ait özellikleri anlamada önemli olduğunu vurgularken, Small vd. (2015) ise alan uygulaması ile öğrencilerin kültürel yetkinlik eğitimi sürecinde

farklı kültürel özelliklere sahip müracaatçılara yönelik sunulan hizmetlerde etik karar verme ve etkili hizmet sunum süreçlerini gözlemleme fırsatı bulduklarını ifade etmektedir. Alptekin (2015, s. 17), planlı ve düzenli bir biçimde süpervizör denetiminde yürütülen sosyal hizmet alan uygulamasının öğrencilerin bilgi donanımı ve becerilerinin gelişmesine ve olgunlaşmalarına olanak sağlayacağını belirtirken alan uygulaması kapsamında süpervizyonun (mesleki yönetim) öğrenci için mesleki bir rol model edinmeleri için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır.

Derslerin öğrenim çıktıları incelendiğinde, öğrencinin toplumsal sorunlara yönelik çözüm üretme ve eleştirel düşünme, bireylerin göç sürecinde yaşadıkları sorunları analiz etme becerisinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirlenmiştir. Buna karşın, beceri gelişimine yönelik bir ölçme ve değerlendirmenin alan uygulaması olmadan sadece yazılı bir sınav ya da literatür taramasından faydalanılarak oluşturulan raporlar aracılığıyla yapılmasının önemli bir tartışma konusunu işaret ettiği de gözden kaçırılmamalıdır. Alan uygulamasının, bu başlık altında değerlendirilen göçmen ve sığınmacılarla sosyal hizmet ya da benzer isimleri taşıyan derslerde iki saat teorik ders, bir saat uygulama olarak yer aldığı vurgulanması gerekmektedir. Bu vurgunun yanında, adı geçen bir saat uygulamanın fiilen bir eğitsel danışman ve kurum danışmanı gözetmenliğinde, alanda sürdürülen bir sosyal hizmet çalışması olmaktan ziyade öğrencilerin alandaki uzmanlarla, müracaatçılarla (öğrencilerin sosyal bağları aracılığıyla erişebildikleri bireylerle) yaptıkları görüşmeler ve hazırladıkları raporlarla şekillendiği anlaşılmaktadır.

4.2. Sosyal Hizmet Müfredatında Kültürel Yetkinliğe Değinen Dersler

Kültürel yetkinliğe ilişkin bilgi donanımının ve becerilerin geliştirilmesi bağlamında diğer derslerin içinde ele alınan konuların olup olmadığının incelenmesine dönük bir motivasyonla içerik analizi sürdürülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, incelenen 41 müfredatta 14 farklı ders (Türkiye'nin toplumsal yapısı, insan davranışı ve sosyal çevre, modernleşme ve sosyal sorunlar, sosyal antropoloji, çağdaş sosyal hizmet kuramları, sosyal psikoloji, genel sosyoloji, sosyal hizmet açısından yeni toplumsal hareketler, kültür sosyolojisi, sosyal politika ve planlama, sosyal adaletin temelleri, sosyal sorunlar, sosyal hizmet etiği, Türkiye'nin güncel sosyal sorunları) içeriğinde kültür, çokkültürlülük, kültürel yetkinlik, göç, değişim gibi kavramların tartışıldığı görülmüştür.

Bir önceki bölümde yer alan spesifik derslerin içeriğinde yer alan kavramlara ek olarak küreselleşme, cinsiyetçilik, sınıf, ırk ve etnisite, kültürel uyarlanma, kültürelleşme, sosyal çözülme, toplumsal bütünleşme gibi kavramların ele alındığı görülmektedir. Çokkültürlülük kavramının içinde toplumda farklı kültürlerin varlığının tanınmasına, insan haklarına saygıya ve buna bağlı olarak da toplumsal barışa yapılan bir vurgunun (Demir, 2012, s. 1455) olduğu düşünüldüğünde, bütünleşme, uyarlanma gibi kavramlarla birlikte sınıflaşmanın ve toplumsal cinsiyet algısının kültürel yetkinlik bilgisinin ve becerisinin geliştirilmesine yönelik farklı bir bakış açısı sunabilecektir.

İncelen bu derslerde, yoğunluklu olarak toplumsal değişimin, bireyin çevresiyle etkileşiminin, değişen tutum ve davranışlarının, doğum, evlilik, yaşlılık, ölüm gibi yaşam döngüsünün farklı kültürlerdeki yansımalarındaki ve anlamlandırmalarındaki değişkenliklerin ele alındığı dikkati çekmektedir. Bunun yanında, önemli sayılabilecek bir farkın da altını çizmenin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Van der Lee ve Van Oudenhoven (2000, 2002, 2003) tarafından sınıflandırılan çok kültürlü kişilik boyutları kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olarak ifade edilebilmektedir. Buna göre, kültürel empati farklı kültürel geçmişe ve özelliklere sahip bireylerin duygu, düşünce ve davranış örüntülerini anlayabilmeyi betimlerken açıklık boyutu farklı kültürel gruplara yönelik önyargılardan kurtulmayı ve farklı gruplarla etkin iletişim kurabilmeyi ifade etmektedir. Farklı kültürlerle ve sosyal durumlara karşı dışa dönük bir iletişim bağı kurabilmeyi anlatan sosyal girişkenliğin yanında, başka bir boyut olan duygusal denge farklı kültürel özelliklere ve yaşantılara sahip bireylerle çalışma noktasında gerginlik, sinir, korku, dışlama gibi olumsuz duygularla başa çıkabilmeyi açıklamaktadır. Bu sınıflandırmada son boyut olan esneklik ise, farklı kültürlerle çalışan bireylerin yeni ve bilinmeyen durumlara hızlıca uyum sağlayarak çözüm önerileri geliştirebilmelerini ifade etmektedir (Polat, 2009, s. 158-159). Dolayısıyla, sosyal hizmet eğitiminin içinde yer alan kültürel yetkinliğin geliştirilmesi noktasında Van der Lee ve Van Oudenhoven (2000, 2002, 2003), Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği'nin kültürel yetkinlik için belirledikleri etik ilke ve standartlarla uyumlu bir noktaya değinmektedir. Bu eğitimin içindeki öğrencilerin kültürel yetkinlik kazanımlarının içinde farklı kişilik boyutlarına ilişkin becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu açıdan, özellikle empati, duygu ve düşünceler arasında kurulan denge, farklı olgulara yaklaşım noktasında ya da mevzuatın çözüme kavuşturamadığı durumlarda alınabilecek inisiyatif ve esnek kararlar farklı kültürlerle çalışmada, temel becerileri oluşturduğu gözlenmektedir.

İsmiyle kültürel yetkinliği ifade eden spesifik derslerin içeriklerinde dil, din, evlilik biçimleri, ölüm ve doğuma ilişkin anlamlandırmalar, haberleşme kanalları, değerler, normlar gibi kültürel sembollere vurgu oldukça az görülürken diğer alan derslerinin içeriklerinde bu sembollerin daha detaylı yazılmış olduğu belirlenmiştir. Kültürel yetkinliğe ilişkin spesifik derslerle diğer incelenen alan dersleri arasındaki temel farklardan biri de alan derslerinin zorunlu, kültürel yetkinliğe özgü derslerin insan hakları ve sosyal hizmet dersi dışında çoğunluğunun seçmeli ders olarak müfredatta yer almasıdır.

Bu başlık altında incelenen derslerin öğrenme çıktıları incelendiğinde, derslerin sonunda öğrencilerin toplumsal yapı ve değişim noktasında sosyal hizmet uygulama örneklerini görebildikleri, sosyal sorunları ırkçılık, cinsiyetçilik ve sınıflaşma bağlamında tartışabildikleri, kültürlerle özgü farklı düşünce biçimlerini analiz edebildikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bu derslerin de sınıf içinde teorik düzlemde ele alındığı alan uygulamasına dönük bir çerçevesinin olmadığı dikkati çekmektedir. Buna karşın, Kelly'nin (1995) kişisel yapı kuramına göre, insanların deneyimlerine dayanarak kişisel yapılarını oluşturduklarını ve sonraki deneyimlerinde bu yapıları kullanarak

yorum yaptıklarını ve tepkilerde bulduklarını ifade edilmektedir (Bektaş, 2006, s. 47). Dolayısıyla, bireyin içinde yaşadığı kültürel ortamdan etkilenerek yaşadığı olayları, duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve tepkilerini belirledikleri ve bunlara farklı anlamlar yükleyebildikleri yorumu yapılabilmektedir. Daha açık bir anlatımla, öğrencilerin müracaatçıların bireysel yaşam deneyimlerini ve bu deneyimlere kültürel yansımaları görebildikleri uygulama ortamı, sosyal hizmet eğitiminin temel bileşenlerinden biri olarak vurgulanabilmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Sosyal hizmet, bireylerin iyilik hallerinin artırılması ve sosyal adaletin geliştirilmesi için insan hakları ışığında mikro, mezo ve makro düzeylerde çalışmalar yapan bir uygulama alanı ve disiplin olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan sosyal hizmet eğitiminin teorik bilgi, alan uygulaması ve süpervizyon bileşenlerinin bütüncül halde işlenmesi önem taşımaktadır. Her bireyi kendine özgü nitelikleriyle birlikte özel olarak değerlendiren sosyal hizmet uygulamalarının etkin ve işlevsel olabilmesinin bu alandaki eğitim süreciyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireylerin, grupların ve toplumların gelişim ve değişimlerine aracılık etme noktasında ihtiyaç duyulan bilgi kaynaklarına doğru ulaşımın ve farklılıklarla çalışmaya uygun becerilerin gelişmesinin eğitim sürecine dayandığı açık bir şekilde görülebilmektedir. Sosyal hizmet alanında farklı kültürle yapılacak uygulamalarda kültürlere ait gündelik dil ve tutumlar gibi sembollerin uzman tarafından göz ardı edilmemesi ve eleştirilmeye ya da değiştirilmeye çalışılmaması önemli bir sorumluluğu ifade etmektedir (Yaman ve Akyurt, 2013, s. 109).

Çok kültürlü eğitimin ortaya çıkmasında ve şekillenmesinde toplumsal düzeyde pek çok değişimin etkili olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, tarım toplumundan sanayileşmeye ve bilgi toplumuna doğru olan geçişle birlikte göç hareketlerinin ülkeler arasında kurulan sosyal ve ekonomik ilişkilerin gelişiminin toplumların yapısını daha dinamik ve karma hale getirdiği düşünülmektedir (Cırık, 2008, s. 27). Dolayısıyla, öğrencileri farklı kültürlerle çalışmaya hazırlık aşamasında bireylerin, grupların ve toplumların kendilerine özgü niteliklerinin ve kültürel arka planlarının iyi okunabilmesi ve analiz edilebilmesi kültürel yetkinliğin temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu nedenle, kültürel yetkinlik eğitiminin çokkültürlü yapının anlaşılması ve değerlerinin tanınması aşamasından başlaması önem taşımaktadır.

Başka bir açıdan değerlendirildiğinde, küreselleşme ve toplumsal olaylarla yaşanan sınırlar ötesi göç hareketliliklerinin nedenlerinin, sonuçlarının ve etkilerinin doğru değerlendirilmesi sosyal hizmetin her düzeydeki uygulaması için kaçınılmaz bir noktayı oluşturmaktadır. Bertera and Littlefield (2003, p. 138) tarafından yapılan çalışmada, araştırma örneklemini oluşturan öğrenciler dersin içeriğinin doğrudan isminde yer alan uluslararası içerikte olmasını dikkat çekici bulmuşlardır. Diğer derslerin ise, karşılaştırmalı sağlık sistemleri ya da yaşlılar için karşılaştırmalı hizmetler gibi konu bazında isimlendirmelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında, bazı müfredatlarda uluslararası sosyal hizmet içeriğinin mevcut derslerin içine dahil edildiğini ve

bunun büyük resmin görülmesini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan, özelleştirilmiş bilgi donanımı ve uzmanlığın kültürel farklılığı olan gruplarla yapılacak uygulamalarda olumlu yönde daha fazla etkisinin olduğu yorumu yapılabilmektedir (Lalayants et al., 2014, p. 455).

Marmaray projesinde çalışan çokuluslu proje ekibiyle yapılan bir araştırma sonucunda çokkültürlü bir örgütsel yapıda, uyum sürecinin sağlanabilmesinde çalışanların farklılığı kabul etmeleri gerektiğine, bunun da ancak farklılık konusunda verilecek eğitimle sağlanabileceğine ve bu sayede davranışsal ve iletişimsel olarak ekip çalışmasının yürütülebileceğine vurgu yapılmaktadır (Gültekin ve Ulukan, 2012, s. 100). Sosyal hizmet mesleğinde ve insanla iletişim kurma becerisi gerektiren birçok meslekte müracaatçı grubunun kimliğinin, benimsediği kültürel öğelerin ve bu aidiyetlerin müracaatçı için ne anlama geldiğini ve yaşadığı sosyal sorunlardaki kültürel öğelerin etkisini tespit edebilmek önemli bir beceridir. Bu beceriye sahip meslek elemanlarının müracaatçıyla güvene dayalı ilişki kurabilmesi kolaylaşacaktır (Kararmak, 2016, s. 120). Bu çalışmalardan yola çıkarak sosyal hizmet mesleğinde müracaatçı gruplarının çeşitliliği halinde ve/veya çalışma ortamının çokkültürlü yapıda olması durumunda başarılı bir mesleki çalışmanın yürütülebilmesi için insanlar arası ilişkilerin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesi gerektiği ve bunun da kültürel yetkinlik eğitiminden geçtiği söylenebilir.

Yiğit (2017, s. 163) sosyal hizmet eğitiminin nitelikli olabilmesinin mesleğin hedef kitlesi olan bireylerin, grupların, kurumların ve toplumların farklılaşan ihtiyaçlarına uygun, sürekli yenilenen ve değişime açık olmasıyla mümkün olabileceğine değinmektedir. Buradan hareketle, sosyal hizmet eğitiminin içinde hedefi farklı olan alan derslerinde işlenen kültürel yetkinlik konularından ziyade tekil olarak kültürel yetkinliğe ya da çokkültürlü yapıya özel derslerin açılması daha önerilen bir müfredat içeriğini temsil etmektedir.

Sonuç olarak, günümüzdeki Türkiye'nin toplumsal değişimi ve hareketliliği düşünüldüğünde, sosyal hizmet eğitiminin güncel sorunlara yanıt verebilir nitelikte olması önem taşımaktadır. Buradan hareketle, son dönemlerde farklı kültürlerle bir arada daha yoğunluklu olarak yaşanan ülkemizdeki sorun alanlarına daha etkili sosyal hizmet müdahaleleri gerçekleştirmek adına sosyal hizmet eğitiminin de spesifik konulara daha fazla eğilmesi gerekmektedir. Kültürel yetkinliğin geliştirilmesi adına bu alandaki derslerin seçmeli kategorisinden çıkarılarak zorunlu dersler şeklinde müfredata eklenmesi bir öneri olarak sunulabilmektedir. Bunun yanında, ders içeriklerinde öğrencilerin farklı kültürleri daha iyi tanımaları ve müdahale planlarını daha iyi takip edebilmelerinin önemi düşünülerek alan uygulamasının entegre edilmesi başka bir önemli öneriyi oluşturmaktadır.

6. Kaynakça

- Abrams, L. S., Moio, J. A. (2013) Critical race theory and the cultural competence dilemma in social work education. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 245-261, DOI: 10.5175/JSWE.2009.200700109
- Al, A. (2015). Politika- ekonomi keşilmesi: Yeni bir bilim dalı olarak uluslararası politik ekonomi, *IGÜSBD*, 2 (1), 143-159.
- Alptekin, K. (2015). *Başlangıçtan Bugüne ve Yarına Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitimi*. Ankara: Atlas Yayınevi.

- Anık, M. (2012). *Kimlik ve Çokkültürcülük Sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Atasü Topcuoğlu, R., Akbaş, E. (2009). Küreselleşme sürecinde daralan sosyal haklar ve Türkiye’de sosyal hizmet sunumunda yaşanan dönüşümün kuramsal ve politik çerçevesi. Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu Bildiri Kitabı, Akdeniz Üniversitesi Yayını: Antalya, 175-181.
- Barutçugil, İ. (2011). *Kültürler Arası Yönetim*. İstanbul: Kariyer Yayınları
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlilikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 43-59.
- Bennett, J. (2011). Developing Intercultural Competence, A1ea Conference February 20-23, San Francisco, CA, USA.
- Bennett, J. M., Bennett, M. J. (2001). “Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach To Global And Domestic Diversity”, The Diversity Symposium.
- Bennett, M. (1998). “Intercultural Communication: A Current Perspective”. Bennett, M.J. (Ed.), Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bernard, W. T., Moriah, J. (2007). Cultural competency: an individual or institutional responsibility? *Canadian Social Work Review*, 24(1), 81-92.
- Bertera, E. M., & Littlefield, M. B. (2003). Evaluation of elektronik discussion forums in social work diversity education: a comparison of anonymous and identified participation. *Journal of Technology in Human Services*, 21(4), 53-71.
- Bolea, P. S. (2012). Cross- cultural service learning with native Americans: pedagogy for building cultural competence. *Journal of Teaching in Social Work*, 32(3), 284-299.
- Boyle, D. P., Springer, A. (2001) Toward a cultural competence measure for social work with specific populations. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 9(3-4), 53-71, DOI: 10.1300/J051v09n03_03.
- Cankurtaran, Ö., Beydili, E. (2016). Ayrımcılık karşıtı sosyal hizmet uygulamasının gerekliliği üzerine. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27(1), 145- 160.
- Caragata, L., & Sanchez, M. (2015). Globalization and global need: new imperatives for expanding international social work education in North America. *International Social Work*, 45(2), 217-238.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 27-40.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 67- 91.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies*, 7/4, 1453-1475.
- Gökınar, M. (2015). Bir kavram olarak insan hakları ve çeşitli açılardan sınıflandırılması. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 120, 11-72.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.
- Gözler, K. (2017). *İnsan Hakları Hukukuna Giriş*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Gültekin, Z., Ulukan, C. (2012). Çokuluslu ekiplerde kültürel farklılıklar ve yönetimi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12(1), 89-102.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Güzel, B., Selçik, O. (2017). Sosyal hizmet uzmanının mesleği ile bütünleşmesi. *Journal of International Social Research*, 10(48).
- Hall, J. C., & Theriot, M. T. (2007). An exploratory study evaluating the effectiveness of an innovative model for teaching multicultural social work education. *Journal of Teaching in Social Work* 27(3-4), 259-271.

- Hammer, M. R., Bennett, M. J., Wiseman, R. (2003). "Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory", *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 425-430.
- Jani, J. S., Osteen, P., & Shipe, S. (2016). Cultural competence and social work education: moving toward assessment of practice behaviors. *Journal of Social Work Education*, 52(3), 311-324.
- Kalaycı, H. (2007). Kanada-Quebec Sorunu. Çokkültürlülük, Kendi Kaderini Tayin, Milliyetçilik ve Federalizm. Ankara Üniversitesi SBE Siyaset Bilimi ABD Doktora Tezi.
- Karaırmak, Ö. (2016). Çok kültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 116-127.
- Keçeci, G. (2017). Makro sosyal hizmet uygulamasında kullanılan modeller, teknikler ve sosyal hizmet uzmanlarının rolleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 187-202.
- Krentzman, A. R., Townsend, A. L. (2008) Review of multidisciplinary measures of cultural competence for use in social work education. *Journal of Social Work Education*, 44(2), 7-32
- Küçükkaraca, N. (2013). "İnsan Hakları, Sosyal Adalet ve Sosyal Hizmet", *Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet-Temelleri ve Uygulama Alanları* (içinde) Yay. Haz.: H. Acar, N. Engiz, E. Akman, Ankara: Maya Akademi.
- Lalayants, M., Doel, M., & Kachkachishvili, I. (2014). Pedagogy of international social work: a comparative study in the USA, UK and Georgia. *European Journal of Social Work*, 17(4), 455-474.
- Lee, E. K. O., Blythe, B., Goforth, K. (2009). Teaching note: Can you call it racism? An educational case study and role-play approach. *Journal of Social Work Education*, 45(1), 123-130.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları 624.
- Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis, *A Companion to Qualitative Research* (İçinde), Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Ed.), Londra: Sage Publication, 266-269.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. California: Sage Publications.
- National Association of Social Workers (2015). Standards and Indicators for Cultural Competence in Social Work Practice.
- Okech, D., & Barner, J. R. (2014). MSW students' motivations for taking an international social work elective course. *Journal of Teaching in Social Work*, 34, 167-181.
- Osteen, P. J., Vanidestine, T. J., & Sharpe, T. L. (2013). Multicultural curriculum and MSW students' attitudes about race and diversity. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(2), 111-128.
- Özdemir, C. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Özgür, Ö. (2010). Çokkültürcü sosyal hizmet: eleştirel bir bakış. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(2), 89-104.
- Polat, G. (2007). İç göçün çocuk ruh sağlığına etkisi ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18 (1), 89-106.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154- 164.
- Ronnau, J. P. (1994) Teaching cultural competence: practical ideas for social work educators, *Journal of Multicultural Social Work*, 3(1), 29-42, DOI: 10.1300/J285v03n01_04.
- Small, E., Sharma, B. B., & Nikolova, S. P. (2015). A pilot study evaluating students' interest in international social work education. *Social Work Education*, 34(4), 414-427.
- Tekinalp, Ş. (2005). Küreselleşen dünyanın bunalımı: çokkültürlülük. *Journal of Istanbul Kultur University*, 1, 75-87.

- Tuncay, T., İl, S. (2006). Sosyal hizmette baskı karşıtı uygulama. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 17(2), 59-71.
- Turhan, A. (2013). İnsan hakkı kuşakları arasındaki tamamlayıcılık ilişkisi, İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 4(2), 357- 378.
- Voss, R. W., Bolton, D. L., Rolly, H. F., Dente, C. L., Ingersoll, T. S., Bartholomew, J. (2015). A qualitative study of an international social work course in Germany: using the EPAS core competencies and practice behaviors as the coding scheme. *International Social Work*, 60(4), 1-11.
- Weaver, H. N. (1999). Indigenous people and the social work profession: Defining culturally competent services. *Social Work*, 44(3), 217-225.
- Yaman, Ö. M., Akyurt, M. A. (2013). Sosyal hizmete kültürel yaklaşım: 2011 Van depremi örneği. *Sosyoloji Dergisi*, 3(26), 105-144.
- Yiğit, T. (2017). Türkiye’de sosyal hizmet eğitim/öğretiminde kalite güvence sistemi ve akreditasyon standartlarına ilişkin bir model çerçeve önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 151-168.
- <https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=PonPTDEBrn4%3D&portalid=0>, Erişim Tarihi: 08.04.2019.
- <https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Standards-and-Policies/2015-EPAS/2015EPASandGlossary.pdf.aspx>, Erişim Tarihi: 10.05.2019.

CHAPTER 3

**İlişkisel Pazarlama Stratejisi Olarak TORQUE Modelinin
Otel İşletmelerinde Uygulanabilirliği (Gencay Saatçı)**

İlişkisel Pazarlama Stratejisi Olarak TORQUE Modelinin Otel İşletmelerinde Uygulanabilirliği

Dr. Öğr. Üyesi Gencay SAATCI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Turizm Fakültesi, gencaysaatci@comu.edu.tr

1. Giriş

Pazarlamanın; işletmenin varlığını sürdürebilmesi için, hedef pazarlara uygun ürün ve hizmetleri ortaya çıkarmak ve tüketici tatminini üst düzeyde tutmaya yönelik planlar geliştirmek olduğunu belirtmek mümkündür. Genel olarak pazarlama; planlı ve kontrollü bir şekilde, değişen çevre koşulları altında insan ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gelişen bir işletme yönetim aracıdır. Çağdaş pazarlama anlayışı olarak ilişkisel pazarlama da, müşterilere öncelikle satış yapmak yerine, müşteriye odak noktası olarak görüp, sunulan hizmet/ ürünün değerinin düşünülmesi işletmeler için öncelikli bir tercih haline gelmiştir. Geleneksel pazarlama anlayışı ile ilişkisel pazarlama arasında göze çarpan en belirgin fark; birinin satış odaklı diğerinin ise müşteri odaklı olmasıdır. Geleneksel pazarlamanın satış odaklı olmasının olağan bir sonucu da kısa dönemli kurulmuş bir müşteri-işletme ilişkisidir. Oysa ilişkisel pazarlama; müşteriyle uzun dönemli, kalıcı ve sürekli bir ilişki kurulmasını amaç edinmiştir.

Turizm sektöründe faaliyet gösteren otel işletmelerinin, sayılarının artması ve bu işletmelerin ait oldukları pazar içerisinde varlıklarını devam ettirebilmeleri için; satış ve pazarlama çabaları içine girdikleri bilinen bir gerçektir. Mevcut müşterilerin korunması ve onlarla uzun dönemli ilişkilerin geliştirilmesi, ilişkisel pazarlama faaliyetlerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, mevcut müşteriler ile güvene dayalı uzun süreli ilişkiler oluşturmada etkili olan pazarlama çabaları, ilişkisel pazarlama olarak adlandırılmaktadır. İlişkisel pazarlama kapsamında uygulanabilecek model “TORQUE” isimli, operasyonel bir modeldir. Bir ilişkisel pazarlama stratejisi olarak TORQUE modeli de; mevcut müşteriye korumanın yanı sıra, müşteriye geri getirmeyi amaçlamaktadır.

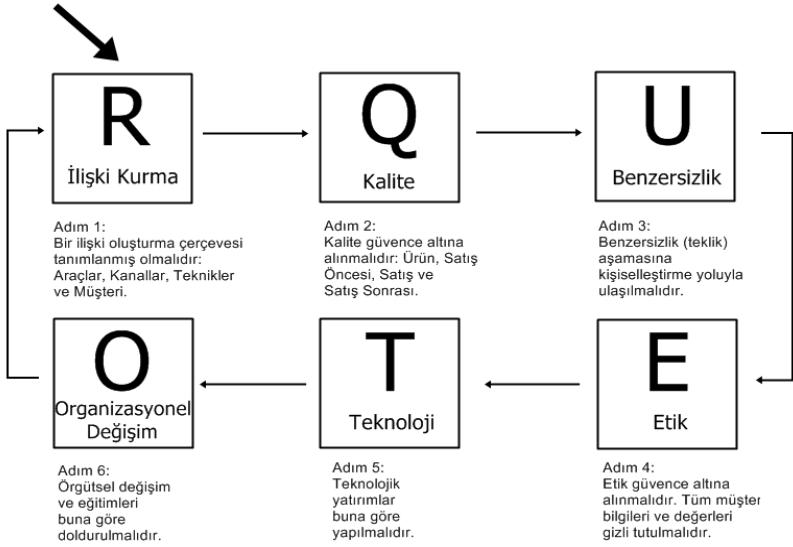
2. İlişkisel Pazarlama Stratejisi Olarak Torque Modelinin Süreçler Analizi

İlişkisel pazarlama, alışılmış davranışların ilerisine geçip özel ilişkiler oluşturmaya çalışarak, hizmet süreci ve değer oluşturma üzukulabarine odaklanmaktadır. Her müşteri için bireysel davranma ve kısa dönemli satış merkezli alışverişler yapma yerine, uzun dönemli bir ilişki kurulması gerektiği üzerinde duran bir kavram özelliği taşımaktadır (Selvi, 2007: 23). Grönroos (1996: 7), ilişkisel pazarlama anlayışının üç oluşumu olduğunu ve bunların; “ilişkiler, iletişim ve bağlantılar” temeline dayalı pazarlama çabaları olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda Gengler ve Leszczyc (1997: 24) de, ilişkisel pazarlamanın, müşteriler ile uzun vadeli ve seri işlemler içeren bir süreçten oluştuğunu belirtmişlerdir. Worthington ve Horne (1998: 39) ise, ilişkisel pazarlamayı; bir Ortadoğu atasözüyle şu şekilde ifade etmişlerdir; “Bir tüccar

olarak, eğer her kasabada bir arkadaşın varsa, en iyisini yapabilirsin.”. Kısacası ilişkisel pazarlama; müşterilerle ilişki kurmak, müşteri ilişkilerini çekici hale getirmek ve bu ilişkileri geliştirmektir. İlişkisel pazarlama ile ilgili yapılan tanımlarda ortaya çıkan temel unsurlar ise, alıcı ve satıcı arasında doğan uzun süreli ve taraflara fayda sağlayan bir ilişki olmasıdır. İşletme ve müşteri arasında uzun süreli bir ilişki oluşturulmasını ilke edinen ilişkisel pazarlama, müşteri sadakatini artırmayı, aynı zamanda da müşterinin işletmeye geri dönüş oranını yükseltmeyi hedeflemektedir. İşletmelerin, ilişkisel pazarlama stratejilerini uygularken bu süreçlere etkin olarak yer vermesi, başarılı bir ilişki oluşturulmasında etkili olmaktadır. İletişim, etkileşim ve değer süreçlerinin herhangi bir tanesinin eksikliği söz konusu olduğunda, süreç başarısızlıkla sonuçlanacaktır. İlişkisel pazarlamayı benimsemiş olan işletmelerin hedeflerine ulaşabilmeleri söz konusu süreçlerin başarısıyla mümkündür.

İlişkisel pazarlamanın temel amaçlarından biri, müşteriye kazanmak ve bu müşterileri devamlı birer müşteriye dönüştürmektir. İlişkisel pazarlama, satış ve ürün odaklı yaklaşım yerine, müşteri odaklı yaklaşımı benimsemektedir. İlişkisel pazarlama amaçlarının gerçekleştirilebilmesi; iletişim, etkileşim ve değer süreçlerinin uygulanma başarılarıyla ilgilidir. İlişkisel pazarlama, müşterilerle kurulan güçlü ilişkiler sayesinde, gelirlerin artırılması ve maliyetlerin düşürülmesi gibi beklentileri de içinde barındıran, oldukça popüler bir konudur. Popülaritesine rağmen, ilişkisel pazarlamayı operasyonel hale getirmeye yönelik hazırlanmış akademik çalışma sayısı oldukça azdır. TORQUE modeli bu amaçla geliştirilen yaklaşımlardan birisi olarak ortaya çıkmaktadır. TORQUE kelimesi, günlük hayatta çok sık kullanılmamakla birlikte, fizikte “döndürme kuvveti”, makine mühendisliğinde “direnci ortadan kaldıracı kuvveti” anlamlarına gelmektedir. TORQUE kelimesi pazarlama açısından ele alındığında ise; “müşteriye geri getirmeye yol açan döndürme kuvveti” anlamına gelmektedir. Aşağıdaki Şekil 1’de yer alan TORQUE modeli altı adımdan oluşmaktadır ve aynı zamanda her adım, İngilizce baş harflerinin kısaltmasıdır (Kulabaş ve Sezgin, 2003: 76):

Şekil 1’de de ifade edildiği gibi Torque Modeli; T => Technology, (Teknoloji); O => Organisational Change, (Organizasyonel değişim); R => Relationship Building, (İlişki Kurma); Q => Quality, (Kalite); U => Uniqueness, (Benzersizlik); E => Ethics, (Ahlak) terimlerinin kısaltılmasından oluşmaktadır. Modelin “R (İlişki Kurma)” aşamasından başlaması ise ilişkisel pazarlamanın ilişki kurma temeline dayanmaktadır. TORQUE modelinin uygulanması esnasında, tüm süreçlerin tek tek analiz edilmesi gerekmektedir. Modelin başarıya ulaşması için her bir aşamasının sağlıklı oluşturulması gerekmektedir. TORQUE modelinin daha iyi anlaşılabilmesi için tüm basamaklarının ayrıntılı analizinin yapıp açıklanması yerinde olacaktır.



Şekil 1: TORQUE Modeli

Kaynak: Kulabaş, 2003: 29, “Torque- The Rotating Force to Bring Customer Back a Relationship Model” isimli çalışmadan uyarlanmıştır.

2.1. (R) İlişki Kurma Süreci

İlişkilerde alıcıların tutum ve davranışları gelecekteki ilişkilerin ve beklentilerin oluşmasında önemlidir. Müşteri ile işletme arasında oluşturulacak kaliteli ilişki, işletmeye bazı avantajlar sağlamaktadır. Karlılık, ağızdan olumlu reklamlar ve fikir ayrılıklarını çözümlenme kolaylığı kaliteli ilişkisel etkileşimlerin getirilerindedir (Selvi, 2007: 104). Sunulan hizmetten yeterince tatmin olamamış bir müşteri için yakın ilişkiler, olumsuz sonuçlar doğurabilmekte ve müşteri ile yapılacak ilk ilişki, müşteri ile gerçekleştirilebilecek sonraki ilişkileri de etkilemekte ve memnun olmamış bir müşterinin kalite ile ilgili sonraki değerlendirmeleri de bu çerçevede olmaktadır (Akgeyik, 1997; 3-5). TORQUE modelinin “(R) ilişki kurma” süreci dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; müşteri ile kurulması beklenen ilişkinin tanımlanması (ilişki kurmak için sebep nedir?, ilişkinin kapsamı nedir?, müşteri ilişki için istekli mi?, ilişkinin önemi nedir?), potansiyel müşterilerin saptanması, saptanan müşterilerle sağlıklı bir ilişkinin kurulmasını sağlayacak olan kanal ve araçların belirlenmesidir.

2.2. (Q) Kalite Süreci

Hizmet kalitesi temel olarak, müşterilerin beklentileriyle ilişkilendirilmelidir. Müşteriler kaliteyi, beklenen hizmet ile gerçekleşen hizmetler arasında algılanan fark olarak değerlendirmektedirler. Bunlara ek olarak, hizmetlerde kalitenin insan unsuruna bağlı olduğu dikkate alınırsa, müşteri ilişkilerinin önemi de ortaya çıkmaktadır (Özer, 2006: 162).

Müşteriyle kurulmuş olan ilişki, kalite eksikliğinin herhangi bir yansımasından etkilenebilmektedir. Bu nedenle çoğu durumda, ilişkisel pazarlamaya uygulamalarını gerçekleştiren işletmeler müşteri beklentilerini anlamaya çalışmaktadırlar. Bu beklentiler, bir takım kriterlerle belirlenebilmektedir. Tek bir müşteriden alınan tüm bilgiler, işletmenin kullandığı yöntemler ile birlikte birleştirilmelidir. Müşterinin işletmeden beklentileri, müşterinin profili kadar önemlidir. Eğer müşterinin beklentileri karşılanmazsa, ilişkinin devamı bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenebilecektir (Kulabaş, 2003: 45). TORQUE modelinin (Q) kalite aşaması, ürünün ortaya çıkması esnasında kalite ilkelerinin benimsenmesini öngörmektedir. Bunun yanında ürün&hizmetin müşteriye ulaşma anına kadar geçirilen tüm süreçlerde kalitenin mutlaka oluşturulması ve korunması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2.3. (U) Benzersizlik Süreci

Artan rekabet ortamı, işletmelerin kendilerini farklılaştırma, benzerlerinde ayrı olma, kalabalık arasında fark edilebilme yollarına gitmelerine neden olmuştur. Farklılaştırma, işletme için yeni olan ürünlerin geliştirilmesi veya elde edilmesini ve ürünlerin halka ulaştırılmasını içerir. Farklılaştırma stratejisi ürün veya eşsiz hizmet, fiyata önem vermeyen müşterileri vurgular. Tek olma özelliği, dizayn, performans, kalite veya anlamlı farklılaştırılmış dağıtım pazarı hizmet sağlama yoluyla elde edilir (Ünüsân ve Sezgin, 2005: 232). Örneğin; bir seyahat işletmesinin sunduğu tur paketleri, bir otel zincirindeki otellerin hizmet düzeyleri birbirinden farklı olabilir. Aynı seyahat işletmesi düşük ve orta gelir grubundaki müşterileri için ayrı ayrı tur paketi hazırlayabilir. Bu tur paketindeki oteller, lokantalar, animasyon etkinlikleri müşteri gruplarına göre farklılaştırılabilir. Her işletme, içinde bulunduğu ortamda rakiplerine göre farklı pazar pozisyonuna ulaşarak rakiplerinden farklı bir konumda yer almak ister. Bu yüzden işletmelerin benzersizlik özelliği yaratmaya gitmeleri kaçınılmazdır (İslamoğlu, vd., 2006: 128). TORQUE modelinin (U) benzersizlik adımı, kişiye özel hizmetlerin verilebilmesi amaçlanmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için ise (Kulabaş ve Sezgin, 2003: 80-81); müşteri profillerine göre belirlenmiş segmentlerin oluşturulması gerekmektedir.

2.4. (E) Etik Süreci

Etik; iyi, kötü, doğru ve yanlış gibi kavramları inceleyen, bireylerin ve grupların davranış ilişkilerinin hangisinin doğru, hangisinin yanlış olduğunu belirleyen ahlaki ilkeler, değerler ve standartlar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Eser, 2007: 201). Otel işletmelerinin başarılı bir şekilde varlığını sürdürmesinde etik kuralların oluşturulması ve çalışanların bu etik kurallar doğrultusunda davranması önemlidir. Etik kuralların uygulanması ve çalışanlar arasında kabul görebilmesinde, bu kuralların (neyin doğru neyin yanlış olduğunun) yöneticiler tarafından çalışanlara açıklanması ve bizzat yöneticiler tarafından uygulanması gerekmektedir. Dolayısıyla, otel işletmelerinin başarısında hem çalışanların, hem de yöneticilerin etik sorumluluklarını yerine getirmeleri oldukça önemlidir (Varinli, 2004: 45).

Modelin bu aşamasında ise, işletme müşteri üzerinde güven unsurunu kayıtsız olarak oluşturmaldır. Müşterilerin özel hayatlarına ilişkin bilgilerin, gizli tutulacağına dair işletmeye güven duyan müşterilerin işletmeye geri dönüş oranları daha hızlı ve fazla olacaktır.

2.5. (T) Teknoloji Süreci

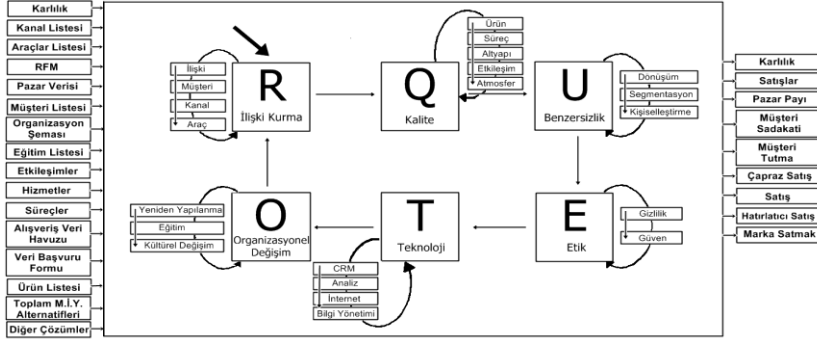
Teknoloji, girdileri arzu edilen çıktılara ve amaçlara dönüştürmeye yarayan araçlar topluluğudur (Kanıbir, vd., 2003: 348). Teknolojik gelişmeler, günlük yaşantıyı, içinde bulunulan çevreyi ve işletmelerin müşterilerle karşılaştığı pazarların yapısını büyük ölçüde yeniden şekillendirmektedir. Artık özel müşteri isteklerine kitlesel üretim imkânlarını kullanarak cevap verebilmek olanaksız hale gelmiş, elektronik ticaret, müşterilerle iki taraflı iletişim olanağı sağlayan pazarlama araçlarının kullanılması, çarpıcı gelişmeler olarak ortaya çıkmıştır (Soyuer ve Ventura, 2004: 210). Turizmde ilişkisel pazarlama uygulamalarında, teknoloji kullanımı ayrı bir öneme sahiptir. İnternet, etkileşimli bir iletişim aracı olarak hala başlangıç dönemini yaşamaktadır. Teknoloji ilişkisel pazarlama için önemli bir araçtır. Ancak pek çok uygulamada teknolojinin araç değil amaç boyutuna geldiği görülmektedir. Özellikle (R) ilişki kurma-(Q) kalite ve (U) benzersizlik adımlarını tamamlamadan, bir başka deyişle ilişkisel pazarlama konusunda stratejileri belirlemeden (T) teknoloji adımını atmak, teknolojik yatırımları tamamlamak teknolojiyi araç boyutundan amaç boyutuna taşımaktadır. TORQUE modelinde (T) teknoloji adımının beşinci adım olarak tanımlanmasının ana sebebi budur (Kulabaş ve Sezgin, 2003: 82). TORQUE modelinin bu aşamasında ise; CRM, analiz, internet ve bilgi yönetimi önemli rol oynamaktadır.

2.6. (O) Organizasyonel Değişim Süreci

Günümüz küresel rekabet ortamında, işletmeler değişen şartlara uyum sağlamak ve kendilerini bu değişime ayak uydurmak zorunda kalmaktadır. Bunun sonucunda, çok kısa zaman dilimlerinde ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik alanlarda meydana gelen olağanüstü değişim işletmeler içerisinde de birçok açıdan yeni yapılanmaları gerekli kılmaktadır (Elibol, 2005: 155). Bu aşamada ilişkisel pazarlamanın başarısı için, üst yönetimin desteği ve projenin bir parçası olmaları en az diğer kalemler kadar önemlidir (Kulabaş ve Sezgin, 2003: 81). Modelin (O) organizasyonel değişim aşamasının başarıya ulaşması için; işletmede yeniden yapılanma, sürekli eğitim ve kültürel değişim esas kabul edilmek durumundadır.

Rekabetin gittikçe arttığı bir ortamda, fark yaratabilen işletmelerin ayakta kalabilecekleri olağan bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Bir ilişkisel pazarlama modeli olarak TORQUE da bu anlamda, işletmeleri benzerlerinden farklı kılmayı ve işletmelerin var oluş amaçlarına ulaşmasını sağlamaktadır. Modelin uygulanması esnasında, alt süreçlerinden bir tanesinin eksikliği ya da yanlış konumlandırılması; modeli başarısızlığa sürükleyebilecektir. Bu nedenle öncelikle her bir aşamanın başarıya ulaşmasının ilke edinilmesi işletme yararına olabilecektir. Bu aşamada modelin başarıya ulaşması için; tüm alt aşamalarında verim elde edilmesinin yanında, doğru girdilerle

desteklenmesi gerekmektedir. Oluşturulan girdilerin sağlıklı olması, modelin başarıya ulaşmasını ve çıktıların beklenen düzeyde olmasını sağlayacaktır. TORQUE modeli için öngörülen girdi ve çıktıların özetle aşağıdaki Şekil 2’de olduğu gibi açıklamak doğru bir yaklaşım olabilecektir.



Şekil 2: TORQUE Modelinin Girdileri ve Çıktıları

Kaynak: Kulabaş, 2003: 64, “Torque- The Rotating Force to Bring Customer Back a Relationship Model” isimli çalışmadan uyarlanmıştır.

Yukarıdaki Şekil 2’de de ifade edildiği gibi; modelin başarılı olmasını destekleyecek girdiler; karlılık, kanal listesi, araçlar listesi, pazar verisi, müşteri listesi, organizasyon şeması, eğitim listesi, etkileşimler, hizmetler, süreçler, alışveriş veri havuzu, veri başvuru formu, ürün listesi, toplam müşteri ilişkileri yönetimi alternatifleri ve diğer çözümler şeklinde sıralanmaktadır. Genel olarak girdiler; modelin her bir aşamasını oluşturan süreçlerin alt kısımlarıdır. Buradan da TORQUE modelinin, uyarlanabilmesinde tüm altı sürecin eksiksiz olarak tanımlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Örneğin; modelin ilk aşaması olan ilişki kurma sürecinin alt süreçleri olarak ortaya çıkan; ilişki kurma, kanal, araç, müşteri tanımlama aşamaları, TORQUE modelini oluşturma ve uygulamada kullanılması gereken süreçlerdendir. TORQUE modelinin doğru girdilerle desteklenmesi halinde; çıktıları da işletmeye yarar sağlayacak şekilde olacaktır. Bunlara örnek olarak da; karlılık ve satışların artışı, pazar payının genişlemesi, müşteri sadakatinin oluşturulması, uzun vadeli müşteri elde etme verilebilir.

İlişkisel pazarlama, müşteriler ile istek ve ihtiyaçlarının arasında iletişim yaratan bir süreçtir. Müşterilerin ihtiyaçlarının ne olduğunun tespit edilmesi en iyi hizmetin bu doğrultuda nasıl olması gerektiğinin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Çünkü ilişkisel pazarlamanın temeli, karşılıklı güven ilişkisine dayanmaktadır. İlişkisel pazarlamanın özelliği gerçek değeri arz etmesi ve süreklilik sağlamasıdır. Müşteriyi geri döndürmeyi amaçlayan TORQUE modeli de ilişkisel pazarlamanın temel amacını benimseyerek yola çıkmaktadır. Modelin başarıya ulaşmasında alt süreçlerin verimli olması etkili rol oynarken; ilişkisel pazarlama uygulamalarında da TORQUE modelinin yaratacağı anlam göz ardı edilmeyecek kadar yararlı olabilecektir. TORQUE modeli, işletmenin müşterisiyle arasında ilişkisel bir bağ oluşturma ve bu

ilişkinin uzun vadeli bir ilişki olarak şekillenmesini amaçlamaktadır. Müşteriyle ilişki kurmak için, onu diğer müşterilerden ayrı kılan özellikleri bilmek, bunun için de müşteriye özel farklılaştırılmış ürünler sunmak, işletme-müşteri arasında güven oluşturmak, kaliteli ürün&hizmet sunmak TORQUE modelinin başlıca amaçlarını oluşturmaktadır.

İyi bir hizmet sunmak, aynı müşteriye tekrar kazanmak için izlenmesi gereken yolların başında yer almaktadır. İlişkiyi uzun süreli ve kalıcı hale getirmek, müşterilere farklı ürün/hizmet sunmak ilişki pazarlamanın temel taşlarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda; işletmelerin bir kere satış yapmış oldukları müşterileri tekrar geri döndürebilmelerinin temel yolunun TORQUE modelini uygulamalarından geçtiği söylenebilir. Böylece; pazarlama hedeflerine ulaşırlarken verimli sonuçlar elde etmeleri de mümkün olabilecektir. Sonuç olarak; TORQUE modelinin uyarlanması için, öncelikle her bir aşamasının alt süreçleri analiz edilip benimsenmelidir. Alt süreçlerin herhangi birisinin eksik ya da yanlış oluşturulması halinde model başarısızlığa uğrayabilecektir. Bunun yanında her bir aşamasının amacına uygun olarak girdilerle desteklenmesi, işletmenin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracak bir yol izlemesini sağlayabilecektir.

3. Otel İşletmelerinde İlişkisel Pazarlama Stratejisi Olarak Torque Modelinin Uygulanabilirliği

Bir otel işletmesinin başarısında, müşterilerinin istek ve ihtiyaçlarına göre belirlenen pazarlama araştırmaları büyük önem teşkil etmektedir. Müşteri istek ve ihtiyaçlarını belirlerken de; onlarla uzun dönemli bir süreci kapsayan ilişki içerisinde olma şartıyla karşılaşmaktadır. Uzun süreli, kaliteli ve sağlıklı bir müşteri ilişkileri yönetimi oluşturulurken; müşteri ile işletme arasında güçlü bir bağ oluşması olağan bir sonuçtur. İşletme kurduğu ilişki sayesinde müşterilerle daha sıkı bağlar geliştirmektedir. Bu durum, işletmeye rakipleri karşısında bir avantaj sağlayabilecektir. Konuya müşteriler açısından yaklaşıldığında ise; öncelikle bireylerin tanıdıkları ve güvendikleri işletmeler ile ilişki içinde olmayı istedikleri sonucu bilinen bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu durumda söz konusu bireyler, yeni bir işletme ile karşılaşma esnasında ortaya çıkabilecek olan potansiyel riskleri azaltma eğiliminde olmuş olacaktırlar.

Otel işletmelerindeki pazarlama faaliyetleri diğer işletmelere göre daha dinamik bir süreç gerektirmektedir. Üretim ve tüketimin aynı anda gerçekleşmesinden dolayı, müşteri pazarlanan ürünü, nasıl olduğunu bilmeden satın almak durumundadır ve neticesinde satın aldığı ürün bir hizmet olduğu için de iade etme şansı bulunmamaktadır. Otel işletmeleri, uzun süreli bir ilişki yürütüp, yeni müşterilerin işletmeye getirebilecekleri maliyeti düşürmek için ilişki pazarlama uygulamalarını benimseyebilmektedirler. Karar verme aşamasında en kısa süreye sahip olmak, işletme hakkında bilgi edinme sürecini kısaltmak, riski en aza indirmek gibi nedenlerle de müşteriler ilişki pazarlamayı tercih etmektedirler. Otel işletmelerinin içinde buldukları pazarın yapısı ile rekabet durumu, müşteri profili ve işletme hedefleri doğrultusunda yeni stratejiler geliştirilebilir. Söz konusu durum, işletmenin pazarlama politikası kapsamında incelenecek ve entegre edilip

uygulanabilecek yeni ilişkisel strateji yaklaşımlarından olacaktır. Özellikle otel işletmelerinde pazarlama karar süreçlerinin çok hızlı bir süreç olduğu bilinen bir gerçektir. Rekabet ortamının çetin ve zorlu olması; otel işletmelerinin pazarlama karar sürecini ve bu doğrultuda oluşan ilişki hiyerarşisini yönetip yönlendirebilmeye yönelik TORQUE modelinde olduğu gibi bir stratejik model geliştirmeleri gerekmektedir.

TORQUE uygulamasında; ilk aşamada müşteriyle ilişki kurma hedeflenmektedir. Müşteriyle ilişki kurarken de onu olabildiğince yakından tanımak ilke edinilmiştir. Bu bağlamda; müşteri sadakati artacak ve dolayısıyla da işletmenin gelirleri yükselecektir. Modelin uygulanabilir olması; işletme ile müşteri arasındaki ilişkinin varlığına, çift taraflı güvene, kalite oluşumuna, teknolojiye ve organizasyonda yeniden yapılanmaya bağlıdır. TORQUE modelinin genel özellikleri düşünülüp, herhangi bir işletme veya müşterinin beklentileri göz önünde bulundurulduğunda; model, otel işletmelerinin ilişkisel pazarlama uygulamalarında büyük bir rol oynayabilecektir. TORQUE modelinin otel işletmelerinde uygulanabilirliği süreç analizi kapsamında şu şekilde incelenebilir:

(R) İlişki Kurma Süreci: Otel işletmelerinde, uzun dönemli ilişki oluşturabilmek için; memnuniyet, sadakat ve müşteri değeri oluşturulması gereği bilinen bir gerçektir. Müşteriler ile ilişkinin kalitesinin artırılabilmesiyle birlikte ortaya çıkabilecek olan müşteri memnuniyeti de rakip otel işletmelerine karşı en etkili rekabet avantajı olarak ön plana çıkacaktır. Bu tür faaliyetleri başarılı bir şekilde yerine getiren otel işletmeleri, TORQUE modelinin ilk aşaması olan ilişki kurma sürecini başarılı bir şekilde oluşturmuş olacaklardır.

(Q) Kalite Süreci: Otel işletmelerinde kalite kavramı genel olarak, müşterilerin beklentilerinin karşılanmasıyla ilgili bir kavramdır. Çünkü müşteriler kaliteyi, beklenen hizmet ile gerçekleşen hizmetler arasındaki algılanan fark olarak değerlendirmektedirler. Bekledikleri hizmetler ile karşılaşılan müşteriler, onların zihnindeki kalite kavramını tam olarak karşılamaktadır. Kaliteli bir hizmet ile karşılanan bir müşterinin; söz konusu işletmeye karşı bağlılığının oluşması olağan bir sonuç olarak ortaya çıkabilecektir. Otel işletmelerinde sunulan hizmetin kaliteli olması ve müşterilerle ilişkinin kaliteli olması; TORQUE modelinin kalite aşamasının uygulanabilirliğine temel teşkil edecek olan uygulamalar olarak öncelik kazanmaktadır. İlişki kalitesinin geliştirilmesinde otel işletmelerinde gizlilik ilkesinin bu aşamada da önemli olduğunu belirtmekte fayda bulunmaktadır. Dolayısıyla da; modelin ikinci aşaması olan kalite süreci, modeli başarıya taşıyan bir etken olarak sürecin oluşmasına yardım edebilecektir.

(U) Benzersizlik Süreci: Uzun süreli ve devamlı bir müşteri ilişkisi oluşturmaya çalışan otel işletmeleri, kendilerini benzer işletmelerden ayrı konuma getirebilecek hizmet/ürün sunmaları gerektiği için müşterilerine farklılaştırılmış ürün sunmak durumunda kalmışlardır. Farklılaştırma süreci, işletme için yeni olan ürünlerin geliştirilmesini veya elde edilmesini ve ürünlerin müşterilerine ulaştırılmasını içermektedir. Her müşterisine kendisini özel hissettirecek ürün sunması veya farklı hizmet oluşturması; işletmeler için sadık birer müşteri yaratma yolunda atılmış güçlü bir adım olabilecektir.

Müşteri ile sürekli iletişim halinde bulunabiliyor olunacak ve elde edilen bilgilerle sadakat ve sık kullanıcı programları gibi uygulamalarda bulunuluyor olunacaktır. Bu durum da rakiplere karşı avantaj elde edilebilmesini sağlayacak olan benzersizlik yaklaşımının uygulanabilmesi ile paralellik gösteren bir gelişim olacaktır. Benzersizlik yaklaşımı oluşturabilmek adına; müşterilerin işletmenin yakınları, üyeleri ya da ortakları gibi görülmesi, ilişkisel pazarlamanın otel işletmesinin işletme yönetsel etkinlik ve faaliyetlerine paralellik göstermesi sağlanabilecektir. Modelin üçüncü aşamasında yaratılan söz konusu benzersizlik özelliği taşıyan ürün/hizmetler, başarılı bir TORQUE stratejisi oluşturabilmektedir.

(E) Etik Süreci: Otel işletmelerine sunulan hizmetlerin dokunulmazlık ve tüketilmeden önce incelenememesi gibi özelliklerinden dolayı, müşteriler otel işletmelerinin vermiş oldukları sözlere güvenerek satın alma yoluna gitmektedirler. Uygulanan işletme politikaları olarak, gizlilik ve güven ilkelerini benimsemiş otel işletmeleri, tekrar tercih edilme oranlarını arttırabilmektedirler. Bu durumda da müşterinin düşünmeden karar verebileceği bir işletme konumuna gelebileceklerdir. Böylece etik aşamasıyla birlikte modelin başarıya ulaşması için, önemli bir adım daha atılmış olabilecektir. Etik yaklaşım dâhilinde sürekli gelen müşterilerin sayılarının arttırılması, satın alma miktar ve sıklıklarının geliştirilmesi ve belli bir güven ortamı yaratılarak müşterilerin ortalama harcama miktarlarının arttırılabilmesi mümkün olabilecektir. Tercih edilecek sadakat ve/veya sık kullanıcı programlarının da belli bir etik yaklaşım doğrultusunda uygulanması da TORQUE modelinin etik yaklaşımı dâhilinde yapılabilecek çalışmalardan birisi olabilecektir. Müşterilerde kişiye özel indirim ve taksitlendirme yapılırken etik kuram ve uygulamaların bu doğrultuda unutulmaması da modeli uygulayan otellerden beklenecek bir yaklaşım olacaktır. Otel işletmeleri için etik olmayan davranışların ve uygulamaların müşterilerde memnuniyetsizliği arttırmanın yanında müşteri politikasına yönelik maliyetleri arttırması da beklenebilecek bir gelişim olacaktır.

(T) Teknoloji Süreci: Otel işletmelerinin içinde buldukları çevreyi takip ederek meydana gelen teknolojik gelişmeleri değerlendirip kullanabilmeleri işletmelerini başarıya ulaştırabilecek bir aşamadır. Otel işletmelerine gelen sürekli müşterilerin üyelik sistemine dâhil edilmeleri ve üyelik durumlarına göre işletme kredi kartları (Platin Card, Gold Card, Silver Card uygulaması gibi) verilmesi doğru bir yaklaşım olabilecektir. Bunun yanında; teknolojik yaklaşım doğrultusunda müşterilere ilişkin veri tabanlarının bu amaçla hazırlanmış paket programların otel yönetim sistemlerine entegrasyonu ile kullanılması da mümkün olabilecektir. Böylece; yeni müşteriler bulma, müşterilerle doğrudan iletişim kurabilme ve müşteri bilgilerinin toplanabilmesi konularında sağlanacak avantajlar sonucunda müşteri memnuniyetini arttırabilmek mümkün olabilecektir. Tüm bu teknolojik gelişmelerin kullanılabilirliği; sanal ortamdaki mevcut teknolojik imkânlarla (web sayfası hazırlanması ve CRS'lere (Merkezi Rezervasyon Sistemleri) dâhil olunması gibi) paralel bir yapılanmayla gidilmesiyle mümkün olabilecektir. Örneğin; modelin üçüncü aşaması olarak benimsenen

benzersizlik sürecinin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için teknoloji aşamasıyla da mutlaka desteklenmesi gerekmektedir.

(O) Organizasyonel Değişim: Otel işletmeleri, içerisinde buldukları rekabet ortamında, sürekli gelişip değişen koşullara uyum sağlamak zorunda kalmaktadırlar. Bu yüzden de, otel işletmelerinin faaliyetlerinde birçok açıdan yeniden yapılanma gerekli kılınmaktadır. Organizasyonel değişim süreci, bazı durumlarda otel işletmelerinde mevcut konumdan farklı bir konuma gelme anlamı da taşımaktadır. Bu aşamada; otel işletmelerinin mevcut durumlarını değerlendirip kendilerine uygun olan bir organizasyon yapısını belirlemeleri işletmenin yararına olabilecektir. Organizasyonel yapılanma sonucunda sürekli gelen müşterilere daha fazla özen ve önem gösterilmesine ilişkin uygulanabilecek yönetsel yaklaşımlar neticesinde müşteri eşitliği ilkesi de kısmen sağlanabilecektir. Her müşteriye ayrı mal ve/veya hizmet üretilmesi yerine özellikle sürekli müşterilerin istek ve beklentilerine uygun mal ve/veya hizmet üretmeye yönelik organizasyonel yapılanmaya gitmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bununla birlikte, bu süreç TORQUE modelinin son aşamasını oluşturmasından dolayı; başarılı bir ilişkisel pazarlama modeli ortaya çıkarabilmek için takip edilmesi gereken önemli bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır.

Üretim esnasında müşteriyle birebir ilişki içerisinde olunması, otel işletmelerinde ilişkisel pazarlama uygulamalarının tercih edilmesini etkileyen bir nitelik taşımaktadır. İlişkisel pazarlama uygulamalarıyla birlikte, işletmeler ile müşteriler arasındaki etkileşimin artırılmasını sağlamanın yanında, bir ortaklık oluşturma konusunda da başarı elde edilmektedir. İlişkisel pazarlamanın bu denli kuvvetli bir etki göstermesi göz önünde bulundurularak, başarılı olması için gereken unsurlar, işletmeler tarafından göz ardı edilmeyecek kadar önem teşkil edebilecektir. Bir ilişkisel pazarlama modeli olarak TORQUE, otel işletmelerinin benzerlerinden farklı konuma gelmesini ve otel işletmelerin temel amaçlarına ulaşmasını sağlamaktadır. İlişkisel pazarlama genel olarak, müşterilerin güvenini oluşturup, müşteri bağlılığı yaratmayı ilke edinmiştir. Böylece uzun dönemli müşteriler elde edilebilmek için, müşteriyi geri döndürmeyi amaçlayan TORQUE modelinin; otel işletmelerinin ilişkisel pazarlama uygulamalarında yaratacağı başarı göz ardı edilmeyecek kadar önem taşımaktadır.

4. Referanslar

- Akgeyik, T. (1997). Kamu Hizmetlerinde Yeni Kalite Anlayışı. Celal Bayar Üniversitesi İ. İ. B. F. Dergisi, 3, 2-9.
- Elibol, H. (2005). Bilişim Teknolojileri Kullanımının İşletmelerin Organizasyon Yapıları Üzerindeki Etkileri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13, 155-162.
- Eser, Z. (2007). Hizmetlerde Pazarlama İletişimi. (1. Basım). Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Gengler, C. E. ve Leszczyc, P. T. L. P. (1997). Using Customer Satisfaction Research for Relationship Marketing: A Direct Marketing Approach. Journal of Direct Marketing, 11 (1), 23-29.
- Grönroos, C. (1996). Relationship Marketing: Strategic and Tactical Implications. Management Decion, 34, 5-14.

- İslamoğlu, A. H., Candan, B., Hacıefendioğlu, Ő. ve Aydın, K. (2006). Hizmet Pazarlaması. (1. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ő.
- Kanıbir, H., Aydın, G. ve Nart, S. (2003). Teknolojik Yeniliklere Dayalı Bankacılık Hizmetlerini Kullanım Özelliklerine Göre Müşteri Profillerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Pilot Çalışma. 8. Ulusal Pazarlama Kongresi, 16-19 Ekim, Kayseri.
- Kulabaş, Y. (2003). TORQUE – The Rotating Force to Customer Back a Relationship Model. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kulabaş, Y. ve Sezgin, S. (2003). TORQUE - Müşteriyi geri döndürme kuvveti/Bir ilişkisel pazarlama modeli. İTÜ dergisi/d mühendislik. 2 (5), 74-84.
- Özer, A. (2006). Muhasebe Firmalarında Pazar Odaklılık ve İlişkisel Pazarlama. Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi. 5 (17), 153-168.
- Selvi, M. S. (2007). İlişkisel Pazarlama Stratejiler ve Teknikler. (1. Basım). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Soyuer, H. ve Ventura, K. (2004). BütünleŐik Bilgi Sistemi Uygulamaları ve Üretim-Pazarlama Arayüzü. 3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, 25-26 Kasım, Eskişehir.
- Ünüsan, Ç. ve Sezgin, M. (2005). Turizmde Strateji Eksenli Pazarlama İletişimi. (1. Basım). İstanbul: Nüve Kültür Merkezi Yayınları.
- Varinli, İ. (2004). Hizmet İŞletmelerinde Çalışanların Etik Olmayan DavranıŐlara İlişkin Değerlendirmeleri: Otel İŞletmelerinde Bir Uygulama. Ege Akademik Bakış Dergisi. 4 (1-2), 44-53.
- Worthington, S. ve Home, S. (1998). A New Relationship Marketing Model and Its Application In The Affinity Credit Card Market. International Journal of Bank Marketing. 16 (1), 39-44.

CHAPTER 4

**Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Özel Yetenek Sınavı
İkinci Aşama Puanlarının İncelenmesi (Meltem Düzbastılar)**

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Özel Yetenek Sınavı İkinci Aşama Puanlarının İncelenmesi

Meltem DÜZBASTILAR

*Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, E-mail:meltemerol78@yahoo.com*

1. Giriş

Müzik yeteneği özel yeteneğin bir koludur. Bireyin müzik alanında doğuştan getirdiği gizil gücün yanında müziksel işitme, müziksel yazma, söyleme ve çalma alanlarında başarılı olması olarak tanımlanabilir (Sağır ve vd., 2015: 640). Yetenekte olduğu gibi, müzik yeteneği de geliştirilebilen ve ölçülebilen bir özelliktir.

Müziksel yetenek testleri, müziksel yeteneğin farklı boyutlarını ölçer. Tonal bellek, ritmik bellek, ses aralıklarını ayırt etme, akor analizi ve müziksel duyarlılık gibi özel becerilere odaklanarak, öğrencinin müzik alanında başarı açısından gizil gücünü ölçmeyi ifade eder (Aktaran: Yağcı, 2009: 16; Richardson, 1990: 2). Müzik yeteneği seviyesi bireylere göre farklılıklar göstermektedir. Kimileri seslerin kalın- ince durumunu ayırt edebilirken, kimileri duyduğu seslerin notalarını söyleyebilmekte, kimileri de çalgı çalabilmektedir (Yağcı, 2009: 15). Ülkemizde müzik öğretmenliği bölümleri öğrenci alırken adayların yeteneklerini ortaya çıkarabilecek yetenek sınavları yapmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı üniversitenin Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2012-2017 yıllarında yapılan özel yetenek sınavları iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada Dikte, 2 Ses İşitme, 3 Ses İşitme, 4 Ses İşitme, Ezgi ve Ritim Tekrarı; ikinci aşamada ise Müziksel Çalma, Müziksel Söyleme Solfej Okuma ve sınavıdır (Kılavuz, 2012-2017).

İkinci Aşamada adaylar; “Müziksel Çalma”, “Müziksel Söyleme” ve “Solfej Okuma” becerilerini sergilerler. Müziksel Söyleme ve Müziksel Çalma sınavında hazırladıkları parçaları söyleyen ve çalan öğrencilerden Solfej Okuma sınavında, adayın kendisine verilen solfeji okurken “notaları, ses aralıklarını, ses yüksekliklerini ve ritim kalıplarını” doğru şekilde vermesi beklenmektedir. Adayın solfej okuma becerisi, temel nota ve ritim bilgisine dayalı olarak doğru ve temiz okuması dikkate alınarak ölçülmektedir (Kılavuz, 2012-2017). Solfej Okuma, Müziksel Söyleme ve Müziksel Çalma sınavları, 100 üzerinden değerlendirilmektedir.

Bu araştırma, Karadeniz bölgesinde bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Özel Yetenek Sınavlarının (2012-2017) ikinci aşamasında yer alan “Solfej Deşifre, Söyleme, Çalma ve Çalgı Deşifre” sınav puanlarının altı yıl içindeki durumunun mezun olunan lise türü ve cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

İlgili yayınlar incelendiğinde, özel yetenek sınavı puanları ile akademik başarı, MİOY dersi başarısı arasındaki ilişki, bireysel çalgı ve söyleme dersleri arasındaki ilişki şeklinde yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Sağır'ın 2007 yaptığı yetenek sınavlarını değerlendiren çalışmasında, belirtilen Öğrencilerin Özel Yetenek Giriş Sınavı Birinci Aşamasındaki başarı ve başarısızlıklarının değerlendirmiştir. Sınava giren 544 adayın hangi soru tiplerine göre başarı durumlarını tespit etmiştir. Sonuçlar karşılaştırıldığında güzel sanatlar liselerinden mezunları ile alan dışından başvuran adaylar arasında anlamlı bir başarı farkı bulunamamıştır.

GÖĞÜŞ'ün 1995 yılında yaptığı yetenek sınavlarının değerlendirilmesi ile ilgili çalışmasında, Müzik eğitimi bölümlerinde yapılan giriş yetenek sınavlarının geçerlik düzeyleri ele alınmıştır. Bu amaçla örneklem olarak seçilen Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Bölümüne 1991-1994 yılları arasındaki sınav puanlarıyla ilgili ders notları karşılaştırılmıştır.

2009 yılında Ufuk Yağcı Yetenek Sınavlarıyla ilgili çalışması sonucunda okullar arasında işitme algılama boyutunda farklılıklar olduğu saptanmıştır. Ece ve Bilgin (2007) çalışmalarında; yetenek sınavlarında lise türüne göre anlamlı bir fark oluşmadığını tespit etmişlerdir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, Karadeniz bölgesinde bir üniversitenin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Özel Yetenek Sınavlarının (2012-2017) ikinci aşamasında yer alan “Solfej Deşifre, Söyleme, Çalma ve Çalgı Deşifre” sınav puanlarının altı yıl içindeki durumunun mezun olunan lise türü ve cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu bağlamda, çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Alt Problem: 2012-2017 yılları arasında yapılan Yetenek Sınavlarındaki “Solfej Deşifre” puanlarının, Mezun Olunan Lise ve Cinsiyet değişkenine göre dağılımı nasıldır?

2. Alt Problem: 2012-2017 yılları arasında yapılan Yetenek Sınavlarındaki “Söyleme” puanlarının, Mezun Olunan Lise ve Cinsiyet değişkenine göre dağılımı nasıldır?

3. Alt Problem: 2012-2017 yılları arasında yapılan Yetenek Sınavlarındaki “Çalma” puanlarının, Mezun Olunan Lise ve Cinsiyet değişkenine göre dağılımı nasıldır?

4. Alt Problem: 2012-2017 yılları arasında yapılan Yetenek Sınavlarındaki “Çalgı Deşifre” puanlarının, Mezun Olunan Lise ve Cinsiyet değişkenine göre dağılımı nasıldır?

5. Alt Problem: 2012-2017 yılları arasında yapılan Yetenek Sınavlarındaki Solfej Deşifre, Söyleme, Çalma ve Çalgı Deşifre puanlarının yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili yöntem bilgilerine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, İlişkisel Araştırmaların bir türü olan “Korelasyonel Araştırmalar” modeli kullanılmıştır. Korelasyonel Araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla, değişkenlere

müdahale edilmeden yürütülen araştırmalardır (Aypay, Cemaloğlu ve diğerleri, 2014: 68; Büyüköztürk, Çakmak vd, 2016 :185).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma, ilgili üniversitenin Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programında altı yılı kapsayan Özel Yetenek Sınavlarında müziksel işitme-yineleme, dikte, solfej okuma, müziksel söyleme ve müziksel çalma basamakları kapsamaktadır. Çalışmanın verilerini, her yıl İçin sınavı kazanan 50, toplamda 300 öğrencinin aldıkları puanlar oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubu Verileri Tablosu

Eğitim- Öğretim Dönemi	ERKEK		KADIN		ALAN DIŞI		ALAN İÇİ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2012	23	%46	27	%54	7	%14	43	%86
2013	19	%38	31	%62	4	%8	46	%92
2014	11	%22	39	%78	7	%14	43	%86
2015	19	%38	41	%82	4	%8	46	%92
2016	18	%36	32	%64	12	%24	38	%76
2017	26	%52	24	%48	4	%8	46	%92

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini oluşturan Karadeniz bölgesinde bir üniversitenin Müzik Öğretmenliği Programının Yetenek Sınavı puanları, dekanlığın onayı ile *üniversite isminin belirtilmemesi koşuluyla* elde edilmiştir. Bu nedenle araştırmada Üniversite ve Fakülte ismi belirtilmemiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışma grubunda 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 ve 2017 yıllarındaki yetenek sınavı ikinci aşama puanları SPSS 21 programı ve Microsoft Excel kullanılarak analiz edilmiş ve gerekli karşılaştırmalar yapılmıştır.

Yapılan korelasyon ölçümleri öncesinde, veriler üzerinde basıklık çarpıklık analizi katsayılarına belirlemek amacıyla veriler için normallik sınaması yapılmıştır. Verilerin basıklık çarpıklık katsayıları Tablo 2’de görölmektedir.

Tablo 2. Verilerin Basıklık Çarpıklık Katsayıları

Özel Yetenek Sınavları	Basıklık		Çarpıklık	
	Ölçüm	SS	Ölçüm	SS
2012 2. Aşama	-,383	,337	-,572	,662
2013 2. Aşama	-,034	,337	-,782	,662
2014 2. Aşama	-,013	,337	-,977	,662
2015 2. Aşama	-,034	,337	-,782	,662
2016 2. Aşama	-,694	,337	,057	,662
2017 2. Aşama	-,655	,337	,132	,662

Basıklık çarpıklık katsayılarının sıfır olması, dağılımın normal dağılım olduğunu, sıfırdan uzaklaşmaları ise dağılımın normal dağılımdan uzaklaştığını gösterir (Köklü-Büyüköztürk, 2000: 68; Baykul, 1999: 134; Altunışık vd., 2005: 156). Analizlerde puanlar +1 -1 sınırları içinde ise, puanlar normal dağılıma göre fazla sapma yapmamış anlamına gelmektedir (Köklü vd., 2006: 63; Albayrak vd., 2005: 54).

3. Bulgular

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular, yukarıda verilen alt problemlerin sırası ile sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Problem ile İlgili Bulgular

Birinci alt problem; “2012-2017 yılları arasında yapılan Yetenek Sınavlarındaki “Solfej Deşifre” puanlarının, Mezun Olduğu Lise ve Cinsiyet değişkenine göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu değişkenlere göre, “Solfej Deşifre” puanlarının ortalaması aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Mezun Olunan Lise ve Cinsiyet değişkenine göre “Solfej Deşifre” puanlarının ortalamaları.

SOLFEJ DEŞİFRE	Alan Dışı	Alan İçi	Erkek	Kadın
2012	71,43	72,29	75,00	71,43
2013	76,67	76,09	78,60	74,62
2014	75,00	78,28	65,91	81,19
2015	63,44	74,70	67,70	77,54
2016	71,98	85,89	79,72	84,14
2017	59,06	80,76	74,81	83,59

Solfej deşifre 100 puan üzerinden hesaplanmaktadır. 2013 yılı dışındaki bütün yıllarda Alan İçi öğrenciler Solfej Deşifrede daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bazı yıllarda, Alan İçi ve Alan Dışı arasındaki puan farkının fazla olduğu görülmüştür. Özellikle 2017 yılında 21,7 puan, 2016 yılında 13,91 puan ve 2015 yılında 11,46 puan fark vardır.

Cinsiyet değişkeninde ise çoğunluk olarak kadınların yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. 2012 ve 2013 yıllarında erkek öğrencilerin ortalaması daha yüksektir. 2014 yılı, aradaki farkın en fazla olduğu (15,28) yıldır.

Genel olarak bakıldığında Solfej Deşifre puanlarının çoğunun 70-80 arasında olduğu görülmektedir. Puanlarının ortalamalarının en yüksek olduğu yıl 2016 yılıdır. En yüksek olan 85,89 ortalamayı, Alan İçi öğrencileri almıştır. 2017 yılında ise Alan Dışı öğrencileri en düşük ortalamayı almışlardır.

3.2. İkinci Alt Problem ile İlgili Bulgular

İkinci alt problem; “2012-2017 yılları arasında yapılan Yetenek Sınavlarındaki “Söyleme” puanlarının, Mezun Olduğu Lise ve Cinsiyet değişkenine göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu değişkenlere göre, “Söyleme” puanlarının ortalaması aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Mezun Olunan Lise ve Cinsiyet değişkenine göre “Söyleme” puanlarının ortalamaları.

SÖYLEME	Alan Dışı	Alan İçi	Erkek	Kadın
2012	62,38	64,53	67,17	61,73
2013	70,42	54,78	56,93	55,48
2014	68,32	65,48	57,34	68,28
2015	70,94	75,49	72,17	76,94
2016	67,19	65,30	58,06	70,08
2017	70,63	66,30	64,57	68,91

Altı yılı kapsayan yetenek sınavlarının söyleme aşamasında, Alan Dışı öğrencilerinin genel olarak daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Alan İçi öğrencileri 2012 ve 2015 yıllarında daha yüksek ortalamayı tutturmışlardır. 2013 yılında Alan içi ve Alan Dışı arasındaki fark 15,64 puana kadar çıkmıştır.

Tabloya bakıldığında cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin genel olarak daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. 2012 ve 2013 yıllarında erkekler kadınlara göre daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Söyleme puanlarında en yüksek ortalamayı da en düşük ortalamayı da kadınlar almıştır. 2013 yılında en düşük, 2015 yılında ise en yüksek puanlar alınmıştır.

3.3. Üçüncü Alt Problem ile İlgili Bulgular

Üçüncü alt problem; “2012-2017 yılları arasında yapılan Yetenek Sınavlarındaki “Çalma” puanlarının, Mezun Olduğu Lise ve Cinsiyet değişkenine göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu değişkenlere göre, “Çalma” puanlarının ortalaması aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Mezun Olunan Lise ve Cinsiyet değişkenine göre “Çalma” puanlarının ortalamaları.

ÇALMA	Alan Dışı	Alan İçi	Erkek	Kadın
2012	69,76	73,49	75,14	71,11
2013	69,58	74,89	74,47	74,46
2014	83,79	76,51	78,27	77,31
2015	83,44	82,88	81,64	83,71
2016	67,40	83,82	79,10	80,31
2017	77,50	76,96	76,06	78,02

Mezun olunan lise değişkenine göre, üç yıl (2014, 2015 ve 2017) Alan Dışı öğrencileri, üç yıl da (2012, 2013 ve 2016) Alan İçi öğrencileri daha yüksek puanlar almıştır. 2016 yılı, aradaki farkın en yüksek olduğu yıldır. Alan İçi öğrencilerinin ortalaması Alan Dışı öğrencilerinden 16,42 puan daha yüksektir.

2015, 2016 ve 2017 yıllarında kadınların aldıkları puanların ortalaması erkeklerinkine göre daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre alınan puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Çalma aşamasında, en düşük puanı 2016 yılında Alan Dışı öğrenciler almıştır. En yüksek notu ise yine 2016 yılında Alan İçi öğrenciler almıştır.

3.4. Dördüncü Alt Problem ile İlgili Bulgular

Dördüncü alt problem; “2012-2017 yılları arasında yapılan Yetenek Sınavlarındaki “Çalgı deşifre” puanlarının, Mezun Olduğu Lise ve Cinsiyet değişkenine göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu değişkenlere göre, “Çalgı deşifre” puanlarının ortalaması aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Mezun Olunan Lise ve Cinsiyet değişkenine göre “Çalgı Deşifre” puanlarının ortalamaları.

ÇALGI DEŞİFRE	Alan Dışı	Alan İçi	Erkek	Kadın
2012	43,81	66,59	60,43	65,93
2013	49,58	71,92	71,93	69,03
2014	68,93	76,07	76,82	74,58
2015	65,00	80,30	70,53	84,31
2016	49,38	84,67	75,00	76,88
2017	44,38	75,11	69,18	76,41

Çalgı Deşifre puanları 100 üzerinden hesaplanmaktadır. 2012-2017 yıllarının hepsinde, Alan İçi öğrenciler, Alan Dışı öğrencilerden daha yüksek puanlar almışlardır. 2016 yılı aradaki farkın en fazla olduğu yıldır. Alan İçi öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması, Alan Dışı öğrencilerinkinden 35,29 puan daha fazladır.

Cinsiyet değişkenine göre, kadınların daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Sadece 2013 ve 2014 yıllarında erkek öğrenciler kadın öğrencilerden daha yüksek puan almışlardır.

Genel bakıldığında ise, 2012 yılında Alan Dışı öğrencilerinin en düşük puanları aldığı görülmektedir. 2016 yılında ise Alan İçi öğrenciler en yüksek ortalamayı tutturmuştur.

3.5. Beşinci Alt Problem ile İlgili Bulgular

Beşinci alt problem; “2012-2017 yılları arasında yapılan Yetenek Sınavlarındaki Solfej Deşifre, Söyleme, Çalma ve Çalgı Deşifre puanlarının yıllara göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Aşağıdaki tabloda, bu basamakların genel ortalamaları verilmiştir. İkinci aşamadaki puanların hepsi 100 üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 7. Son yedi yılın Solfej Deşifre, Söyleme, Çalma ve Çalgı Deşifre Puanlarının Genel Ortalamaları.

Yetenek Sınavı Aşamaları	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Altı yılın Ortalama Başarı Puanları Yüzdeleri
Solfej Deşifre	72,12	76,13	77,83	73,8	82,55	79,03	%76,91
Söyleme	64,23	56,03	65,88	75,13	65,75	66,65	%65,61
Çalma	72,97	74,47	77,53	82,93	79,88	77	%77,46
Çalgı Deşifre	63,4	70,13	75,07	79,08	76,2	72,65	%72,76

Solfej deşifrede en düşük puanlar 2012 yılında, en yüksek puanlar ise 2016 yılında alınmıştır. 100 üzerinden hesaplanan puanlar 72,12 ile 82,55 arasında değişmektedir. Genel ortalamaya göre başarı puanı %76,91'dir.

Söyleme aşamasında en düşük puanlar 2013 yılında (56,03), en yüksek puanlar ise 2015 yılında (75,13) alınmıştır. Söyleme puanlarının genel ortalaması % 65,61 olarak görülmektedir.

Çalma puanlarının ortalaması yıllara göre bakıldığında, birbirine yakın olduğu görülmektedir. 2012 yılında en düşük ortalama, 2015 yılında ise en yüksek ortalama alınmıştır. Genel ortalamaya göre başarı puanı %77,46'dır.

Çalgı deşifre aşamasında en düşük puan olan 63,4 puanı 2012 yılında alınmıştır. 2015 yılında ise 79,08 ile en yüksek puan alınmıştır. Genel ortalamaya bakıldığında, genel başarı puanı %72,76'dır.

2012 ve 2015 yılları, en düşük ve en yüksek ortalamaya sahip yıllar arasında ön plana çıkmaktadır. 2012 yılı Solfej Deşifre, Çalma ve Çalgı Deşifre aşamalarında en düşük puan ortalamalarına sahiptir. 2015 yılı ise Söyleme, Çalma ve Çalgı Deşifre aşamalarında ise en yüksek ortalamalara sahiptir.

Altı yılın ortalama başarı puanında en düşük oran Söyleme'ye aittir. Başarı yüzdesi %65,61'dir. En yüksek ortalama ise Çalma'ya aittir. Başarı yüzdesi %77,46'dır.

4. Sonuç ve Tartışma

Solfej deşifre, 100 puan üzerinden hesaplanmaktadır. 2013 yılı dışındaki bütün yıllarda Alan İçi öğrenciler solfej deşifrede daha yüksek ortalamaya sahiptir. Cinsiyet değişkeninde ise çoğunluk olarak kadınların yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. 2012 ve 2013 yıllarında erkek öğrencilerin ortalaması daha yüksektir. Genel olarak bakıldığında Solfej Deşifre puanlarının çoğunun 70-80 arasında olduğu görülmektedir. En yüksek olan 85,89 ortalamayı, Alan İçi öğrencileri almıştır. 2017 yılında ise Alan Dışı öğrencileri en düşük ortalamayı almışlardır.

Söyleme, 100 puan üzerinden hesaplanmaktadır. Alan Dışı öğrencilerinin genel olarak daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Alan İçi öğrencileri 2012 ve 2015 yıllarında daha yüksek ortalamayı tutturmuşlardır. Tabloya bakıldığında cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin genel olarak daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. 2012 ve 2013 yıllarında erkekler kadınlara göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Söyleme puanlarında en yüksek ortalamayı da en düşük ortalamayı da kadınlar almıştır. 2013 yılında en düşük, 2015 yılında ise en yüksek puanlar alınmıştır.

Çalma, 100 puan üzerinden hesaplanmaktadır. Mezun olunan lise değişkenine göre, üç yıl (2014, 2015 ve 2017) Alan Dışı öğrencileri, üç yıl da (2012, 2013 ve 2016) Alan İçi öğrencileri daha yüksek puanlar almıştır. 2015, 2016 ve 2017 yıllarında kadınların aldıkları puanların ortalaması erkeklerinkine göre daha yüksektir. Çalma aşamasında, en düşük puanı 2016 yılında Alan Dışı öğrenciler almıştır. En yüksek notu ise yine 2016 yılında Alan İçi öğrenciler almıştır.

Çalgı Deşifre puanları, 100 üzerinden hesaplanmaktadır. 2012-2017 yıllarının hepsinde, Alan İçi öğrenciler Alan Dışı öğrencilerden daha yüksek puanlar almışlardır. Cinsiyet değişkenine göre, kadınların daha yüksek

ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Sadece 2013 ve 2014 yıllarında erkek öğrenciler kadın öğrencilerden daha yüksek puan almışlardır. Genele bakıldığında ise, 2012 yılında Alan Dışı öğrencilerinin en düşük puanları aldığı görülmektedir. 2016 yılında ise Alan İçi öğrenciler en yüksek ortalamayı tutturmuştur.

Solfej deşifrede puanlar 72,12 ile 82,55 arasında değişmektedir. Genel ortalamaya göre başarı puanı %76,91'dir. Söyleme aşamasında en düşük puanlar 2013 yılında (56,03), en yüksek puanlar ise 2015 yılında (75,13) alınmıştır. Söyleme puanlarının genel ortalaması % 65,61 olarak görülmektedir. Çalma puanlarının ortalaması yıllara göre bakıldığında, birbirine yakın olduğu görülmektedir. 2012 yılında en düşük ortalama, 2015 yılında ise en yüksek ortalama alınmıştır. Genel ortalamaya göre başarı puanı %77,46'dır. Çalgı deşifre aşamasında en düşük puan olan 63,4 puanı 2012 yılında alınmıştır. 2015 yılında ise 79,08 ile en yüksek puan alınmıştır. Genel ortalamaya bakıldığında, genel başarı puanı %72,76'dır.

2012 ve 2015 yılları, en düşük ve en yüksek ortalamaya sahip yıllar arasında ön plana çıkmaktadır. 2012 yılı Solfej Deşifre, Çalma ve Çalgı Deşifre aşamalarında en düşük puan ortalamalarına sahiptir. 2015 yılı ise Söyleme, Çalma ve Çalgı Deşifre aşamalarında ise en yüksek ortalamalara sahiptir.

Altı yılın ortalama başarı puanında en düşük oran Söyleme'ye aittir. Başarı yüzdesi %65,61'dir. En yüksek ortalama ise Çalma'ya aittir. Başarı yüzdesi %77,46'dır.

Araştırmanın sonucunda, gerek mezun olunan lise gerekse cinsiyet açısından çok büyük farklarla karşılaşılmemiştir. Ece ve Kaplan'ın (2008) yaptığı araştırmada yetenek sınavlarının her iki aşamasına giren 538 adayda işitme puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Aynı Şekilde Kurtuldu ve Aksu (2016) yaptıkları çalışmada, Güzel Sanatlar Lisesi mezunu müzik öğretmeni adaylarının, 'Diğer Lise' mezunlarına göre daha başarılı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sağır'ın 2007 yılında yapmış olduğu araştırmada, yetenek sınavında lise türlerine göre öğrenciler arasında anlamlı bir başarı farkının bulunmadığı saptanmıştır.

Cinsiyet açısından bakıldığında, tüm aşamalar içinde Çalma aşaması dışındaki aşamalarda (Solfej Deşifre, Söyleme ve Çalgı Deşifre) kadınların erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar içinde Aksu ve Kurtuldu (2016), yaptıkları çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Öneriler;

Alan Dışı öğrencilerle aralarında başarı açısından anlamlı fark olmadığından, Güzel Sanatlar Liselerindeki öğrenci ve öğretmenlerin, lise ders içerikleri ve lisans özel yetenek sınavına hazırlanma konularında daha hassas olmaları önerilmektedir.

Öğrenciler sınava hazırlık aşamasında, aralık ve akor çalışmalarını artırabilirler.

Sınava girecek adayların öğrencilerin müzikal hafızalarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaya yönlendirilmelidir.

Hem solfej hem de çalgı açlarından daha fazla deşifre çalışmaları önerilmektedir.

Öğrencilerin sınavdaki eksikliklerinin belirlenmesi ve giderilmesi için, benzer araştırmaların farklı üniversiteler ve Güzel Sanatlar Liselerinde yapılmasının daha bilinçli şekilde sınava hazırlanmayı sağlayacağı ve sınav başarısını artıracacağı düşünülmektedir.

5. Kaynaklar

- Aksu, C., Kurtuldu, M. K. (2016). GSL Mezunu Öğrencilerin Lisans Yetenek Sınav Puanlarının Bazı Lise Derslerine Göre Karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 4, Sayı: 36, Aralık 2016, s. 191-206.
- Albayrak, A. S., vd. (2005). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara. Asil yayın Dağılım Ltd. Şti.
- Altunışık, R., vd. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul. İstanbul.Baskı: Avcı Ofset.
- Aypay, A., vd. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. 1999. *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., vd. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.
- Ece ve Bilgin (2007). Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Başarı Durumlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Güz 2007, 8(14), 113-130.
- Ece, A.S, Kaplan, S. (2008). Müziksel Algılama (İşitme, Okuma, Yazma) Ses Ve Çalgı Yeteneği Arasındaki İlişkilerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. Mart Cilt:16 No:1 285-296.
- Göğüş, G. (1995). *Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerine Giriş Yetenek Sınavlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kılavuz. (2012-2017). Eğitim Fakültesi müzik öğretmenliği ve Resim-İş Öğretmenliği, Güzel sanatlar fakültesi resim bölümü 2012 yılı Özel yetenek sınavları kılavuzu. Temmuz, Trabzon.
- Köklü N., Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş*. Ankara. Pegem A. Yayıncılık.
- Köklü, N., vd. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara. Pegem A. Yayıncılık.
- Kurtuldu, M. K., Aksu, C. (2016). Müzik Öğretmeni Adaylarının Lisans Programı Başarılarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 11/14 Summer 2016, p. 425-440.
- Sağır, Turan. (2007). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü İle Diğer Liselerden Mezun Öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Giriş Sınavındaki Başarı Durumlarının İncelenmesi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. Cilt:2, Sayı:2 212-221.
- Sağır T. ve vd. (2015). “Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Yolları ile Sınav Başarısı ve Yerleşirmeye Esas Olan Puanları Arasındaki İlişkiler”, VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-7 Haziran, Ankara.
- Yağcı, U. (2009). *Türkiye’deki Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Öğrenci Özel Yetenek Giriş Sınavlarının Müziksel İşitme-Algılama Boyutunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara.

CHAPTER 5

**İktidar ve İdeolojinin Dönüşümü Bağlamında Ders
Kitapları: Mısır (Abdoulmaged Taha Ahmad Abdoulmaged,
Ahmed Emin Osmanoğlu)**

İktidar ve İdeolojinin Dönüşümü Bağlamında Ders Kitapları: Mısır

Dr. Abdoulmaged Taha Ahmad ABDOULMAGED, Dr. Ahmed Emin OSMANOĞLU

Ministry of Education, Center of Curricula and
Materials Development, Cairo, Egypt,
mageid888@yahoo.com
Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü,
ahmed_osmanoglu@yahoo.com

Özet

Bu çalışmada Mısır ders kitapları incelenmiştir. Araştırmanın amacı dönemsel siyasal iktidarların ders kitaplarını nasıl etkilediklerinin belirlenmesidir. Modern çağda Mısır'da gerçekleşen siyasal dönüşümler modern Mısır tarihinin yazımı üzerinde etkili olmuştur. Bu etki gerek tarihsel gerçeklerin ele alınışı, gerekse tarihsel olayların analizinde açıkça görülmüştür. Hakim sınıfların ideolojilerine göre ders programlarının geçirdikleri değişimler betimlenmiştir. Çalışma literatür taramasına dayalı doküman incelemesi yöntemine göre yapılandırılmıştır. Araştırmada; 1952-1989 arasında Cemal Abdünnasır, Enser Sedat ve Hüsnü Mübarek'e göre öğretim politikalarının, araçlarının ve yöntemlerinin belirlendiği, Ahmed Urabi, Mustafa Kamil, Muhammed Ferid, Saad Zağlul, Abdünnasır, Enver Sedat ve Hüsnü Mübarek gibi kişiliklerin kabul gördüğü, Osmanlı Devleti dönemi Mısır valisi Mehmed Ali Paşa'nın hanedanlığının, ilk Mısırlı Cumhurbaşkanı Muhammed Necib'in ve Muhammed el-Beradey'in ders kitaplarından dışlandıkları, Mısır'ın, 2015-2016 senesinden itibaren ders kitaplarında İsrail'i düşman değil dost ülke olarak lanse etmeye başladığı, terör, şiddet ve radikal fikir iddialarıyla Salaheddin Eyyubi'nin mücadeleleri, Ukbe bin Nafi kassalarının bir bölümlerinin ders kitaplarından çıkarıldığı, tarih ve yurt bilgisi dersleri müfredat ve içeriği bakımından yoğun boyutta milliyetçi mesajlarla donatıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mısır, ders kitapları, tarih ders kitapları.

1. Giriş

Eğitim medenî, yapıcı ve toplumda aktif yurttaşlar yetiştirmenin anahtarıdır. Ulusal, evrensel ve özgün değerlere sahip insanlar yetiştirmenin temel aracıdır. Eğitimin organizasyonu ve kontrolü, hâkimiyeti en üst seviyede elinde bulunduran devlet tarafından üstlenilmiştir. Devlet kurduğu düzene sadık ve bu düzenle uyumlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar (Oktay, 2011). Eğitime yüklenen devlet ideolojisini gerçekleştirme sorumluluğu eğitim bilimleri literatürüne de sıkça yansımıştır. Varış (1969) eğitim programını, millî eğitim politikasına ters düşmeyen faaliyetler olarak tanımlarken,

Kemertaş (2003) ise programın resmî kurumların kontrolünde, millî eğitimin ve kurumların amaçlarının gerçekleşmesine yönelik olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple eğitim programları ve ders kitapları devletlerin ideolojilerini, algılarını yansıtan ve toplum hakkında bilgiler sağlayan ayna vazifesi görmektedir (Osmanoğlu, 2012). Eğitim programlarının ve ders kitaplarının oturmuş, istikrarlı bir devlet politikasına göre hazırlanması istenen ve beklenen bir durumdur. Gündelik politikalara göre değiştirilmeleri, yöneticileri memnun edebilmek veya onlara yakınlaşarak menfaat temin etmek aracı yapılması, demokrasi dışı yöntemler ile devlet yönetimlerini ele geçirenlerin eğitimi kendi ideolojilerine göre yönlendirmeye çalışmaları meşru olarak kabul edilmemektedir.

Okul kitaplarındaki bilgiler bir bakıma toplumu inşa edicidir. Ancak, okul kitaplarındaki içerik, belli siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel amaçları gerçekleştirme yolunda gerekli ulusal ve toplumsal hafızayı inşa etme amacıyla bu içeriği belirleyen ve oluşturan siyasal güçlerden etkilenir. Okul kitapları belli bir toplumda yaşanan siyaset, uygarlık ve ekonomi çatışmalarını yansıtır. Bu kitaplar, bir perspektif belirlendikten sonra belli eğilimleri olan kişiler tarafından tasarlanır ve kaleme alınırlar. Kitapların yazımı, toplumla ilgili belli siyasal ve ekonomik sınırlar ışığında gerçekleşir. Okul kitapları, sosyal tesislerden ibaret olup telifleri esnasında belli bilgilere yer verilirken diğer bilgiler gözardı edilir. Bu ayırım ise toplumun ve ona egemen olan güçlerin uygun gördüğü şekilde yapılır. Okul kitapları, bir anlamda toplumsal uyum araçları olup toplumda egemen olan ideolojik mesajın etkisine tabi olur. İşte bu nedenle okul kitapları, iktidar, tarih ve kültür arasındaki etkileşiminin ürünleri olarak karşımıza çıkar (Crawford, 2000). Ders programlarına yönelik siyasal müdahalelerin programlar ve kitaplar üzerinde etkileri olduğu açıktır. Bu müdahaleler, programların değişim ve gelişim sürecine zarar vermektedir. Çünkü hazırlanan program, o ülkede egemen olan belli siyasal düşünceleri, eğilim ve ideolojilerin gönüllü taraftarı olmaktadır. Bu müdahaleler, neyin nasıl öğretilmesi gerektiği noktasında kendini göstermektedir (Woodpower, 2013). Brunner'e (2013) göre örgütlü baskı grupları okul kitabı yayıncıları üzerinde bir otokontrol oluşturmaktadır. Sözkonusu gruplar, bu otokontrol, yeni ders kitaplarında çağın gerekleriyle uyumlu olmayan kuru metinlerin oluşmasına yol açmıştır. Tabii ki bu da tarih dersleri ve bu derslerin öğretimi üzerinde olumsuz bir etkide bulunmaktadır. Okul kitaplarının metin içerikleri sanki yaşamıyormuş gibi görünmekte ve öğretilen içerik yarar sağlamamakta, tarih dersinin öğretiminde yaşanan gelişmeden çok uzak kalmaktadır. Araştırma, okul kitapları üzerindeki kontrol ve denetimin tarih dersini nasıl bilgi bakımından düşürerek belli baskı gruplarının ideolojilerini desteklediğini açıkça ortaya koymaktadır.

Evrensel düzeyde bakıldığında, iktidarlar okullarda okutulan tarih kitaplarının üretim ve dağıtımlarına müdahale etmektedir. Aynı şekilde programlar da bunları belirlemekte ve büyük ölçüde kontrol ederek sürekli biçimde denetlemektedir. Dolayısıyla okullarda okutulan tarih kitaplarının yazarları derin bir açmazla karşı karşıya kalmaktadırlar: Bir yandan kendi görüşlerini ifade noktasında göreceli olarak özgür iken öte yandan sürekli siyasal iktidar ve eğitimle ilgili kurumların baskıları altında çalışmaktadırlar.

Bu da onların bilimsel ve meslekî özgürlüklerini etkilemektedir (De Baets, 2002).

Siyasal eğilim ve mülâhazalardan en fazla etkilenen eğitim programları vatandaşlık ve ulusal kimliğin inşasına, toplum yapısının korunmasına ve yaşanan olayların kaydına katkıda bulunan sosyal bilimler ders programlarıdır. Bu programlar, öğrencilere ilkokul aşamasından lise aşamasına kadar uygulanır. Bunların öğrencilerin ruhlarında ve zihinlerinde büyük etkisi vardır. Onların sağlıklı veya sağlıksız bir şekilde eğitilmeleri üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bu derslerden tarih dersi önemlidir.

2. Tarih Ders Programları ve Kitapları

Tarih, öğrencilerde ulusal kimliğin güçlendirilmesine, vatan sevgisi ve duygusuyla millî sorumluluk bilincinin gelişmesine en fazla katkıda bulunan derslerden biridir. Bu ders sayesinde öğrenciler tarihlerine karşı şuurulu olmayı, gerektiğinde onunla iftihar etmeyi, gerektiğinde ders çıkarabilmeyi, bugün sahip olduğu imkanların atalarının elleriyle inşa edilmesini ve diğer milletler karşısında kendi millet ve vatanlarını korumak ve yükseltmek için gerektiğinde canlarını bile nasıl feda ettiklerini öğrenirler.

Tarih öğretiminde iki eğilim vardır. Birinci eğilim, vatandaşlık bilincinin inşa edilmesi ve geliştirilmesinde araç olduğu görüşüdür. Çünkü tarih, milletin büyük kahramanları ile iftihar edilmesini ve gerektiğinde onlar için üzülmeye duyularını harekete geçirerek öğrencilerde ulusal vicdanın uyarılmasını sağlar. Diğer eğilim ise, tarih öğretiminin sadece bunlarla sınırlı kalmaması gerektiğini savunarak tarihin yenilgi, hayal kırıklığı ve mahcubiyetle dolu sayfalarının da öğrenciye sunulması gerektiğini ileri sürer. Ulusal kimliğin geliştirilmesi için, ne kadar acı olsa da, tarihin bu yönünün ulusal hafızayı korumak adına işlenmesi gerekir. Böylelikle öğrenci, tarihte yaşanan olaylardan ders alabilecektir. Bu yüzden tarihin iki yüzünün de, hem parlak hem de karanlık olanın öğrencilere gösterilmesi gerekir. Böylelikle çocuk, halkının tarihiyle bütünleşir. Bu da bir tür sosyal barışın ve buna bağlı olarak da özlenen ulusal birliğin sağlanması sonucuna götürür (Farac, 2004).

Tarih programının bu hedefleri gerçekleştirebilmesi için belli bir tarihsel dönemin salt yüceltilip diğerinin salt kötülenmemesi, dünya görüşlerinin farklılığı sebebiyle iktidarı elinde bulunduran liderlerden farklılaşan tarihî şahsiyetlerin kıymetlerinin düşürülmemesi ve karalanmaması gerekir. Arap dünyasında ve Mısır örneğinde tarih dersiyle ilgili müfredat programları göreceli objektiflikten çok uzak olduğu görülür. Bunun nedeni, rejimdeki siyasal değişikliklerin genellikle askeri geçişler ile sağlanmasıdır. Asker, yönetimi darbe ele geçirmesini bir zafer olarak görür ve buna dayanarak kendinden önceki tarihi bütün olumluluklarıyla birlikte kazıyarak sadece kendini ve ideolojisini yüceltir.

Tarih programlarındaki önyargı ve ideolojik yanlı tutumlar, tarihçilerin çoğunlukla oryantalistlerin yazdıkları tarihlere dayanmalarıyla açıklanabilir. Oysa bu, Arap coğrafyasına yönelik fikrî işgale katkı sağlamaktadır. Batının oryantalist yazarların yazdıkları tarihler "gerçek tarih" sayılırken bu çerçevenin dışına çıkan tarih anlatımları gerçek dışı olarak nitelenmektedir. Aşağıda örneği verileceği gibi millete ve devlete zaar veren şahsiyetlerden biri

yüceltilirken millî değerlerine bağlı nice kahramanlar, zaferler tarih yazımından silinip atılabilmektedir. Herhangi bir lider, vatansever olduğu halde sırf mevcut iktidarın ideolojik faktörleri sebebiyle terörist ve ajan olarak ilan edilebilme, bu da ders programı yazıcılarını olumsuz etkilemektedir.

İdeolojinin tarih dersleri üzerindeki etkisi Al Baseet'in (2009) araştırmasında açıkça ortaya çıkmıştır. Sözkonusu araştırma, Filistin sınırları içindeki Arap okullarında zorunlu eğitim kapsamında işlenen derslerde Hazret-i Muhammed'in (aleyhisselam) sahabesine ait tabloyu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma onuncu sınıfta okutulan "Arapların Siyasî Tarihi" ders kitabını incelemiştir. Kitapta, Hazret-i Ebu Bekir, Hazret-i Ömer, Hazret-i Osman, Hazret-i Ali, Hazret-i Talha, Hazret-i Zübeyr, Hazret-i Muaviye, Hazret-i Hasan, Hazret-i Aişe ve Hazret-i Fatıma gibi şahsiyetleri karalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oysa bu kişilikler, İslam medeniyetini inşa edenlerdir. Kitap yazarları, bunların şahsî hayatlarına yönelik eleştiriler getirerek Sahabe-i Kiram arasındaki ictihadi ihtilaflar ve savaşlar üzerinde yoğunlaşmışlardır. Sahabe-i Kiram arasındaki ilişki, sevgi ve kaynaşma değil, bir ihtilaf ve çelişki ilişkisi olarak gösterilmiş, İslamiyet'in siyasî bir düzen olarak insanlığa uygun olmadığını kanıtı olarak sunulmuştur. Halbuki modern dünya düzenlerinin ve hakimlerinin dünyada sebep oldukları açlıklar, göçler, savaşlar, çeşitli toplumsal eşitsizlikler ve adaletsizlikler her gün bir önceki güne göre daha da artarak devam ederken bu yaklaşım nasıl açıklanabilir?

İsraili araştırmacı Elie, İsrail ideolojisinin okul kitapları üzerindeki etkisini açığa çıkarmayı amaçlayan araştırmasında, ders kitaplarını ele almıştır. Örnekleme tarih dersine ait on kitap, coğrafya dersine ait altı kitap ve hayat bilgisi dersine ait bir kitaptan oluşmaktadır. Bunlar liselerde okuyan Yahudi ve Arap öğrencilere okutulan ders kitaplarıdır. Araştırmacı, araştırmaya konu kitapların 1996-2009 yılları arasında, yani İsrail ile Filistin Kurtuluş Örgütü arasında Oslo Anlaşmasının imzalandığı 1993'ten sonra yayınlandığına, anılan kitapların İsrail'i destekleyen siyonist ideoloji ile dolu olduğuna dikkat çeker. Kitaplarda Yahudiler "Medeniyeti getiren", Araplar ise "ilkel" veya "geri kalmış" olarak anlatılmakta, tarih kitapları Arap Filistin halkının varlığını inkar etmekte, "Filistin halkı" ifadesi kesinlikle kullanılmamaktadır. Bu kitaplar, İsraili öğrenciyi militarize ederek bir askere dönüştürmektedir. Filistinliyi ise bir terörist gibi sunmakta, Yahudilerin demografik yapısı için tehdit gibi göstermektedir. Okul kitaplarında kullanılan resimler de Yahudilerde Filistinlilere karşı nefret ve düşmanlık hissi uyandıracak bir rol oynamaktadır. Filistin köyü, solgun ve sarı renklerle gösterilirken Yahudi yerleşkeleri, İsviçre evleri gibi alımlı renklerle öne çıkarılmaktadır. Nakab çölünde bir yerleşke bile olsun, cazip renklerle sunulmaktadır. Siyonist çetelerinin kendi çıkarlarını koruma ve çoğunluğu muhafaza etme adına işledikleri katliamlara meşruiyet kazandırılmaktadır. Coğrafya kitaplarında ve haritalarda Filistin şehir ve köylerinin isimleri değiştirilmektedir. Örneğin Halil şehri, El Ecdad şehri olarak isimlendirilmektedir (Nasser, 2013).

İşgal altındaki Filistin topraklarında ilkokul düzeyinde okutulan tarih kitaplarında İslam medeniyeti tarihi, fetihler, savaşlar ve iç çekişmelerden ibaret gibi gösterilmekte, olumsuzluklar üzerinde yoğunlaşmış olumlu yönlerin

tamamı göz ardı edilmektedir. Bu kitaplar, müslümanları kendi özülle çelişkide olan, birleşmesi asla mümkün olmayan, mensuplarını düşmanlar karşısında korkak, kendi aralarında aşırı katı ve acımasız bir topluluk olarak göstermektedir. Bu kitaplara göre müslümanların kalkınabilmesi, ancak yabancı yardımlarıyla mümkündür. Bu söylemleriyle işgalin meşrulaştırılması hedeflenmektedir. Coğrafya kitapları da Arap İslam toplumlarından ortaçağda yaşıyorlarmış gibi anlatmakta, bunların modern anlamda bir üretim, sanayi ve tarımlarının olmadığını işlemektedir. Bu kitaplara göre müslümanlar modern üretim tekniklerini bilmemektedir. Bu kitaplarda bütün Arapça yer ve akarsu isimleri İbranice olanlarla değiştirilerek Filistin'in İslam-Arap kimliğinin yapıtaşları silinmektedir. Örneğin Kudüs ve El Halil Dağları Yehuda Dağları olarak değiştirilmiştir. Bunun yanısıra Yahudiler tarafından yerleşke haline dönüştürülen Filistin toprakları da Yahudi tarihine bağlanmaktadır. Örneğin Masada yerleşkesinden bahsederlerken bu bölgeyi Makkabiler tarihine bağlamaktadırlar (Khalle, 1982).

Siyasal değişimlere bağlı olarak ders müfredatlarında değişikliklerin açık bir şekilde görüldüğü ülkelerden bir Suriye olmuştur. Esed rejimi ile Türkiye arasında yaşanan siyasî uyuşmazlık ve Türkiye'nin Suriye devrimini desteklemesi, halkına yönelik katliamları sebebiyle Esed ve rejimine karşı duruşu Suriye'de bazı derslerin, özellikle de tarih dersi içeriğinin değiştirilmesine yol açmıştır. Bu bağlamda Suriye Eğitim ve Öğretim Bakanlığı resmi internet sitesi, müfredatta varolan bazı hataların düzeltilmesi gerekçesiyle 7 Ağustos 2016'da 2016-2017'dan itibaren tarih dersi müfredatında ve 8. sınıf tarih kitaplarında bazı değişiklikler yapıldığını ilan etmiştir (<https://futureuae.com>).

Esed hükümetin Eğitim ve Öğretim Bakanlığı İslam dünyasında asırlarca devam eden Osmanlı idaresi dönemine eski müfredatta, "Osmanlı Fethi Dönemi" denirdi. Bu dönem, Fatih Sultan Mehmed'in İstanbul'u fethiyle başlar ve Fransız işgaline kadar sürerdi. 8. sınıf tarih kitaplarının 2016-2017 basımı değişiklik yapılmış halinde "Osmanlı Devletinin Kuruluşu ve Avrupa'da genişlemesi" başlığı altında beş ifade değiştirilmiştir: Fatih Sultan Mehmed, "İkinci Mehmed"; Osmanlı fethi, Osmanlı işgali; İstanbul'un fethi, İstanbul'un düşüşü; İstanbul'un Osmanlı topraklarına katılması, İstanbul'un istilası; Balkanların fethi, Balkanların Osmanlı idaresine girişi olmuştur (Mesud, 2016).

Abens (2011), Litvanya tarihinde demokratik dönem ile totaliter dönemler arasında karşılaştırmalar yapmakta, her iki döneme ait tarih programlarının özelliklerini saptayarak ikisinde de hâkim olan sosyal, kültürel ve siyasal yaşantının ayrıntılarını ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaya göre, 20. yüzyılda yaşanan siyasal değişim, hemen ardından tarih ders kitaplarında yapılan düzeltmelerle ortaya çıkmakta, kısaca yaşanan değişim tarih kitaplarına yansımaktadır. İktidarın değişmesiyle birlikte önceki rejimin kahramanları önemsizleştirilmekte veya kahramanları kitaplardan silinmekte, yeni yorumlar ve kahramanlarla yeni bir resmî tarih başlamaktadır. Araştırmaya göre totaliter dönemde okutulan tarih kitapları Carlis Olmanes ve Stalin dönemlerinde olduğu gibi devletin katı kontrolü altında olduğu kadar, despot liderin de kontrol ve denetimi altında bulunmakta idi. Çünkü totaliter rejimler, iktidarın

reklam ve tanıtımı, liderin yüceltilmesi ve ululanması için tarih dersini bir araç olarak kullanmaktadır. Demokratik dönemde ise liderler tanıtılırken "resmî" bir üslup kullanılmamış, ev sahipleri veya arkadaşmış gibi samimi bir yaklaşım kullanılmıştır. Totaliter dönemde anlatılar demokratik dönemden farklı olarak büyük ölçüde sözlü tarihler ve otobiyografiler üzerine yoğunlaşmıştır. Totaliter dönemlerde kullanılan dil tamamen kontrol altında olan, totaliter yönetimi destekleyen bir tarza sahiptir. Örneğin Stalin'in enternasyonalist yönetimi döneminde bu görülmektedir. Bu dönemde, başka ülkelerin işgaline meşruluk kazandıracak ifadeler kullanılmıştır. Çünkü dil, ulusal kimliği oluşturan unsurların en önemlilerinden biridir. Totaliter dönemde tarih dersinin amacı hâkim rejim veya kahramanlarının tanıtılıp yüceltilmesi, buna karşın yurttaş bireyin yarar ve ülkülerinin gözardı edilmesidir. Tarih dersinin içeriğindeki değişimle birlikte önceki kahramanlar ya da belli gruplar etnik kimlik veya toplumsal statülerinden dolayı gözardı edilirken yeni iktidarın eğilimine bağlı yeni kahramanlar öne çıkarılmaktadır. Tarih öğretmeni de böyle bir ortamda benimsediği ya da karşı çıktığı bu ideolojinin taşıyıcısı olmaktadır. Bunu yapmadığı takdirde baskıya uğramaktadır.

Chouhan'ın araştırması (2014) ise, Hindistan'da okutulan tarih kitaplarının sömürge idaresinden ve bu idarenin eğilimlerinden etkilendiğini göstermektedir. Hindistan'da tarih kitapları arasında bir homojenlik olması için çok çaba harcanmasına rağmen bu hedefe asla ulaşılamamıştır. Zira Hindistan'da iktidara gelen her hükümet, Hindistan tarihine ilişkin kitapları yeniden yazdırmıştır.

Rusya Federasyonunda net bir ideolojik dönüşüm yaşanmış, buna bağlı olarak liselerde okunan ulusal tarih derslerinde Eğitim Bakanlığı tarafından köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Bakanlığın bu çalışması; tarih eğitimi ve okullardaki tarih müfredatlarında açık bir şekilde görülmektedir. Yeni tarih kitaplarında vatanseverlik, milliyetçilik ve devlet gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Rusya Federasyonu'nun tarihi Başkan Putin'in bakış açısına göre yeniden yazılmış, Rusya Federasyonu'nun tarihiyle ilgili tek bir kitap yazılması konusunda medyada büyük tartışmalar yaşanmıştır. Ders programlarıyla ilgili politikaların oluşturulmasında birbiriyle bağlantılı üç faktörün etkisi söz konusudur: Siyasi müdahale, tarih mirası, kişisel ideolojiler. Rusya Federasyonu'nda resmi tarih dersi müfredatının oluşturulmasında bu üçünün çok büyük rolü vardır (Zajda, 2014).

Bir başka örnek de Tayvan'dan verilebilir. Ülkede yetmişli ve seksenli yıllarda yaşanan sosyal olaylar, protesto hareketleri ve siyasal reformların ardından okullarda okutulan ders kitaplarına ciddi eleştiriler yöneltildi. Bu kitaplar, egemen Çin milliyetçiliği kimliğini güçlendiriyordu. Birçok öğretmen, tarihçi ve eğitim bilimci tarafından da Çin milliyetçiliği propagandası içermeleri sebebiyle ders kitaplarına yönelik eleştirilerde bulunulmuştu. Kitaplar, Çin kültür mirası, Konfüçyus idealleri, Çin halkının prensipleri, önceki başkan Chiang Kai-shek gibi Çin kahramanları ve Çin'in komünist ilkelerine ağırlık vermekte iken Tayvan'da yaşayan farklı sosyal ve kültürel grupların bakış açılarını dikkate almıyordu. Tüm bu eleştiriler üzerine Tayvan Eğitim Bakanlığı 1985 yılında eğitim uzmanlarından oluşan bir kurul oluşturarak Tayvan halkının ihtiyaçlarına cevap verecek yeni ulusal ders

programlarını tasarlama ve hazırlama vazifesiyle görevlendirdi. Kurulun çalışmaları sonucunda yeni okul kitapları yayınlandı. Bu kitaplar, 1989'dan 1995'e kadar okullarda okutuldu. Tayvan Eğitim Bakanlığı 1993'te okul müfredatları için yeni kılavuzlar yayınladı. Yayımlanan yeni müfredat kılavuzları her şeyden çok Tayvan'ın gelişmesini ve geçmişten bugüne yaşanan değişimleri vurguluyordu. 1994'te Tayvan Eğitim Bakanlığı öğrencilere okutulması zorunlu bir ders koydu. Dersin adı "Yurt Bilgisi" idi. Bu dersin, temel öğretimin ikinci sınıfından altıncı sınıfına kadar haftada 40 dakika okutulması zorunlu kılındı. Ders sayesinde öğrencilere kendi doğdukları yer, toplumlarının tarih ve coğrafyası ile yerel lehçeleri öğrenmeleri için fırsat ve kaynak sağlanıyordu. Böylelikle öğrencilerin Tayvan'daki etnik ve kültürel çeşitliliği anlamaları da hedefleniyordu. İlkokul düzeyine yönelik sosyal ders kitapları tahlil edilmiş (1987), yapılan bu tahlil Tayvan tarih ve coğrafyasının içerikte az bir yer kapladığını göstermiştir. Yaklaşık 1200 sayfanın sadece % 30'luk kısmında Tayvan'ın işlendiği görülmüştür. Buna karşılık 1989-1995 yılları arasında kullanılan yeni ders kitapları analiz edildiğinde, bu kitaplarda farklı etnik ve kültürel guruplara, bunların tarih, kültür ve deneyimlerine daha fazla yer verildiği görülmüştür. Kitaplardaki bilgilerin, daha dikkatli ve kültür guruplarının gerçeklerine ve Tayvan toplumunu oluşturan her iki cinsiyete uygun oldukları tespit edilmiştir. Yapılan karşılaştırmada bu yeni kitapların geleneksel ders kitaplarına göre daha gerçekçi olduğu sonucuna varılmıştır. Yeni okul kitaplarının içeriğinden eski başkan başkan Chiang Kai-shek'e ibadet derecesinde saygı göstermek gibi ifadeler çıkarılmıştır (Ya-Chen, 2006).

Türkiye'de 27 Mayıs ve 12 Eylül askerî darbe dönemlerinde okutulan ortaokul düzeyi ders kitaplarında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. İnal (2004), araştırmasında darbe süreçlerinin ders kitaplarını etkilediğini, darbelerin temsil ettiği değerlerin ders kitaplarına yansıdığını, bu değerlerin ders kitaplarıyla yeniden üretildiğini, her iki askerî darbe döneminde demokrasi ve milliyetçiliğe ilişkin görüşlerdeki bazı farklılıklara rağmen, resmî ideolojinin temel noktalarının değişmediğini, ders kitaplarında milliyetçiliğin demokratik değerlerden daha önce geldiğini belirlemiştir.

Yukarıda bulunan seçilmiş literatürden çıkarılan ortak sonuç yönetime hakim olan sınıfların öğretim programı ve ders kitaplarını kendi lehlerine geliştirdikleri söyleler ve ideolojiler bağlamında etkileme ve kontrol altına almakta çekinmedikleridir. Bu maksatla vatandaş yetiştirme süreçleri ile ilgili olan tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerini hedef almaktadırlar. Söz konusu bu durum aşağıda Mısır ders kitapları üzerinden genişçe örneklendirilmiştir.

3. Mısır Ders Kitapları

Modern çağda Mısır'da gerçekleşen siyasal dönüşümler modern Mısır tarihinin yazımı üzerinde etkili olmuştur. Bu etki gerek tarihsel gerçeklerin ele alınışı, gerekse tarihsel olayların analizinde açıkça görülmüştür. Bazı tarihsel gerçekler kimi zaman bir lidere duyulan düşmanlık veya her hangi bir Mısır liderine yaranma amacıyla veya Mısır halkından bazılarının özellikle de iktidar için mücadele eden gurupların mevcut liderle aralarındaki ideolojik farklılık

sebebiyle çarpıtılmış ve tahrif edilmiştir. Belli bir olay veya bu olayın ardındaki etkenler üzerinde farklı düşünmemiz mümkündür. Fakat, ders kitaplarında apaçık bir hezimetin zafere dönüştürülmesi gerçek bir felakettir. Çünkü bu toplumsal hafızanın bozulması demektir.

Mısır'da okul müfredatının geliştirilmesinin önündeki sorunların en büyüğü, ders programlarının geliştirilme veya değiştirilmesinin genellikle Mısır'ın yönetimine geçen liderin siyasal eğilim ve mülahazalarına tabi olması ve programlarla ilgili sorun ve konuları ele almakla görevli eğitimci ve planlayıcıların çalışmaları üzerinde etkili olmalarıdır.

Bedran (1989) tarafından yapılan bir araştırmada eğitim politikanın 1952-1989 arasında şu ya da bu şekilde Mısır'a hâkim olan resmî ideolojinin yansması olduğu sonucuna ulaşmıştır. Burada ideoloji ile kastedilen, 40 sene zarfında hâkim siyasî rejim ve siyasî elitin eğilim ve öncelikleridir. Çünkü bu eğilimler, belli bir fikrî ve epistemik çerçeveye tabidir. Bu dönemde ortaya çıkan çatışmalar da siyasî elitin (Cemal Abdünnasır, Enser Sedat, Hüsnü Mübarek) sahip olduğu ideolojinin farklılığını net bir şekilde yansıtmaktadır. Çünkü başkalarına tabi gerikalmışlar dünyasında, birey-lider-yönetenlerin toplumsal ve politik ilişkiler yapısına yönelik dönemsel ve genel ifadesi belirleyici olmaktadır.

Ali (1995) politikanın partizanlık gereği eğitim alanına sokulduğunu, buna uymamanın hukuksal bir suçlama sebebi sayıldığını belirtir. Çünkü millî çizgi ile partizanlık eş değerde tutulmaktadır. Mısır'da 1960'lı ve 1970'li yıllarda egemen olan hava, Mısır toplumunun geneli bakımından insan düşüncesini kısıtlayan ve kontrol etmeye çalışan güç ve faktörlerle dolu idi. Korku, baskı, değer ve ülkülerde gerileme, suçlanma gibi duyguların hakim olduğu bu ortam sağlıklı bir atmosfer oluşturmuyor, başarısızlık, karamsarlık, güvensizlik, bencillik, hoşnutsuzluk ve millî bağlılıktan uzaklık gibi duygulardan başka bir şey üretmiyordu. Doğal olarak bu dönemde de eğitim faaliyetini sürdüren ve yönlendiren güçler bulunmaktaydı. Bunlar da hiç kimsenin kontrol edemediği ve hesap sormadığı, ülkeyi dilediği gibi yöneten politik güçlerdi. Böyle bir ortamda egemen politik gücün düşüncesiyle çelişecek her hangi bir düşüncenin hayat bulması düşünülemezdi. Eğitim kurumu, bu dönemde siyasî idarenin arzularına göre şekilleniyor, onun amaçlarını gerçekleştirmek için çalışıyordu. Kamu yararını ve ulusal çıkarları gerçekleştirmek gibi bir amaç sözkonusu değildi (Heykel, 1989).

Neill (2006) iki adet birinci kademe birinci sınıf ahlak kitabını değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda kitapların seküler değerlere göre oluşturulduğunu saptamıştır. Örneğin, resimlerde aile 2-3 bireyden meydana gelmektedir. Bireyler batı modasına uygun giyinmektedirler. Anneler kısa pileli etek ve balıkçı yaka kazak giymektedirler. Babalar takım elbise giymekte ve kravat takmaktadırlar. Kitaplarda gösterilen yaşam tarzının gerçek hayatla alakası yoktur. Kitaplar vatandaşlık ve milliyetçilik temalarıyla doludur. Ona göre Devlet, milliyetçilik yoluyla din temelli problemlere çözüm aramaktadır. Müslümanlarla Hıristiyanları birleştiren barışçıl yaklaşımın din değil seküler olan millî birlik olduğunu düşünmektedir (Neill, 2006).

Atallah ve Makar (2014) araştırması, Mısır Eğitim ve Öğretim Bakanlığı'nın tarih derslerinin politize edilmemiş olduğuna ilişkin iddialarına

rağmen Mısır okullarında okutulan tarih derslerinin politize edilmiş olduğu sonucuna varmıştır. Bakanlığa göre tarih derslerinde kişiler değil olaylar üzerinde durulmakta, bu da müfredatın politize edilmesini engellemektedir. Fakat sözkonusu araştırmaya göre bu doğru değildir. Çünkü müfredatı oluşturanlar, Mısır'daki milliyetçi eğilimi yansıtan kişileri özellikle seçerek bunlar üzerinde durmaktadırlar. Bunlara baktığımızda, Ahmed Urabi, Mustafa Kamil, Muhammed Ferid, Saad Zağlul, Abdünnasır, Enver Sedat ve son olarak Hüsnü Mübarek gibi kişilikleri kapsadığını görürüz. Buna karşın bazı kişilikler de dışlanmaktadır. Örneğin Muhammed Necib.

Bakanlık, milliyetçi yaklaşımın yayılmasının müfredatı politize etme şekillerinden biri olduğunu kavrama konusunda başarısızdır. Milliyetçi kişiliklerin ele alınması, 1925 devriminden sonra Mısır'da milliyetçiliğe doğru yönelişi meşrulaştırmak için tatbik edilen bir yöntemdir. Yani müfredat politize edilmiştir. Milliyetçi akımın egemenliği kontrol altına alınmadıkça tarih ders programlarının reformuna yönelik çalışmaların hiçbir anlamı olmayacaktır. Araştırmanın tavsiyesi, tarih ve yurt bilgisi derslerinin sürekli olarak politize edildiklerini kabul etmek gerektirir. Her iki ders de, müfredat ve içeriği bakımından sorun ve aynı zamanda endişe kaynağı olacak boyutta milliyetçi bir mesaj barındırırken toplumsal hoşgörü ve çeşitliliği kabul noktasında her hangi bir içeriğe sahip değildir.

Modern çağda Mısır'a hakim olan rejimlerde yaşanan siyasal değişiklikler, ders programlarında bazı tarih dönemleri veya tarihsel kişiliklerin görmezden gelinmesine yol açmıştır. Örneğin Osmanlı Devleti dönemi Mısır valisi Mehmed Ali Paşa'nın hanedanlığı gerçek hayatta ve daha sonra ders programlarında çeşitli karalamalara maruz kalmıştır. Mehmed Ali Paşa hanedanına ait yaşayan fizikî sembollerin çoğu değiştirilmiştir. Örneğin Mehmed Ali Paşa Köprüsü, Hayriyye Köprüsü olarak; Birinci Fuad Üniversitesi, Kahire üniversitesi olarak; Faruk Üniversitesi, İskenderiye Üniversitesi olarak; İbrahim Paşa Üniversitesi, Ayn Şems Üniversitesi olarak, Mehmed Üniversitesi, Asyut Üniversitesi olarak değiştirilmiştir. Aynı şekilde meydanlardaki Fuad, İbrahim Paşa, Abbas isimleri kaybolmuştur. İbrahim Paşa heykeli, dönemine tanıklık edecek şekilde ayakta dururken İbrahim Paşa Meydanı'nın adı Opera Meydanı olarak değiştirilmiştir (Kharboush, 2016). Bütün bu semboller ders kitaplarında yeni isimleriyle zikredilmiş onları inşa eden veya yapımına katkıda bulunan hanedan mensuplarının isimleri belirtilmemiştir.

Okullarda okutulan tarih kitaplarının yazarları, Hidiv İsmail ve Hidiv Tevfik'in Mısır'ın inşaya kalkışmasında, orayı Paris'e benzetmelerindeki rollerini görmezden gelerek Hidiv İsmail'i kamu malını arzu ve gösteriş uğrunda israf ve çarçur ettiği, o ve Said Paşa'nın Mısır'ı dış borç yükü altına soktukları iddiasını ileri sürerler. Bu iddia sosyal ders müfredatlarında bugüne kadar aynen böyle dile getirilmeye devam etmiştir. En fazla suçlamaya maruz kalan ise Kral Faruk olmuş ve kendisi kadınlarla adı çıkmış şarap içen, İngiliz işgal döneminin uşağı Günahkar Kral olarak nitelenmiştir. Rivayete göre Mısırlılar onun döneminde yolsuzluk, cehalet, yoksulluk ve gerikalmışlıktan çok çekmişlerdir. 23 Temmuz 1952 Devrimi işte bu zulme son vermiş ve halkı özgürleştirmiştir. Fakat devrimden kırk yıl sonra bazı tarihçiler Kral Faruk'un

tarikh kitaplarının çoğunda anlatıldığı gibi kötü bir insan olmadığı, aksine vatansever olduğunu, buna karşın devrimi yapan kadronun malî ve idarî yolsuzluğa battıklarını dile getirmişlerdir (Shamsoldeen, 2016) Kral Faruk için kullanılan kötü sıfatlar, Napolyon veya Mısır valiliği yapan İngiliz lordları gibi İngiliz ve Fransız işgal tarihinin önemli kişilikleri için bile kullanılmamıştır. Bunların hiçbiri Kral Faruk kadar kötü ve çirkin sıfatlarla anılmamışlardır. Kral Faruk çok kötü sıfatlarla anılmış, adının geçtiği her yerde "bozuk / günahkar" sıfatı mutlaka zikredilmiştir. O kadar ki Kral Faruk dönemini yaşamamış Mısırlılar, bu kralın döneminde sadece yüz kızartıcı ve ahlakdışı fiililerin işlendiği, hayatının ne krallara ne de normal insanlara yakışmayacak şekilde sefahat ve ahlaksızlık içinde geçtiği zannına kapılmışlardır (Kharboush, 2016).

Kral Faruk bunca kötü sıfatla anılmasına rağmen Kral Faruk devrinde Mısır Ekonomisi günümüzde bile görülmemiş derecede güçlü bir ekonomi olmuştur. İşgal, saray ve yolsuzluklara rağmen onun döneminde Mısır Poundu, fiyat olarak Altın Pound'dan daha değerli idi. Altın Pound (97,5 Mısır Kuruşu) ederdi. Devrim olduğunda Mısır Poundu; İngiliz Sterlini, Dolar, Riyal, Mark ve Japon Yeni'nden daha güçlü bir para birimiydi. Geçen asırda yetmişli yılların başlarına kadar da bu özelliğini korumuştur. O dönemde dolar 35 Mısır Kuruşu iken Suud Riyali yirmi kuruştur (www.faroukmisir.net)

Mısır ders kitaplarında tarihin çarpıtılması ve politikanın etkisine dair bir diğer örnek; Birinci Fuad Üniversitesi'nin (günümüzde Kahire Üniversitesi) inşasında önemli role sahip olan Hidiv İsmail'in kızı Prens Fatıma Sultan hakkındadır. Bu üniversitenin inşasıyla ilgili tüm giderleri Prens Fatıma üstlenmişti. Bu giderler o dönemde 26 bin Mısır Poundu olarak belirlenmiş, kendisi üniversite inşaatının bitmesi için şahsî takı ve mücevherlerini teklif etmiştir (<http://cu.edu.eg>) Bugün öğrencilerin çoğu Kahire Üniversitesinin yapımında en büyük katkıya sahip olan bu prensesi tanımadığı gibi, ders kitaplarında da Kahire Üniversitesi'nin kuruluşunda rolü olan bu büyük kişilikten söz edilmemektedir. Bunun nedeni, Mehmet Ali Hanedanı'nın Mısır'daki izlerini ve hatırasını silmeye yönelik varolan siyasal eğilimdir.

Mısır'da Mehmed Ali Paşa dönemi tarihinin ele alınmasıyla ilgili siyasal mülâhazaların rolüne ilişkin sunduğumuz bu bilgiler dışında yine ders kitapları üzerindeki siyasal etkiler sebebiyle adı anılmayan veya karalanan tarihsel kişilikler de vardır. Bunlardan biri, modern çağda Mısır'ın ilk cumhurbaşkanı olarak görev yapan Muhammed Necib'dir. Kendisi 28 Nisan 1954 tarihinde Cemal Abdünnasır tarafından görevinden uzaklaştırılmıştır. Mısır siyaseti bu liderin hayatıyla ilgili de büyük haksızlık yapmıştır. Sarvat'e (2002) göre "Mısır tarihi, adını okul kitaplarından silmek, bazıları da bu şahsiyeti Mısır tarihinden çıkartmakla kendisine büyük haksızlık etmiştir." Mısır'da okutulan tarih kitaplarına göre Temmuz Devrimi'nden sonra Mısır'ın yönetimine gelen ilk Cumhurbaşkanı Cemal Abdünnasır'dır.

Kharboush (2016) 60'lı yıllarda tarih ders kitaplarında Başkan Cemal Abdünnasır'ın Mısır'ın ilk başkanı olduğu, kendisinin Firavunlardan beri Mısır'da yönetimi üstlenen ilk Mısırlı lider olduğu belirtilmekteydi. Mısırlıların bir kuşağı, Muhammed Necib ismini ancak Abdünnasır'ın ölümünden sonra duydu. Çünkü Necib, 1954 yılında Cumhurbaşkanlığı

görevinden azledildikten sonra yıllarca zorunlu ikamete tabi tutulduktan sonra Abdünnasır ölünce serbest bırakılmıştır. Başkan Hüsnü Mübarek zamanında Başkan Muhammed Necib'in itibarı iade edilmiş ve Muhammed Necib'in modern tarihte Mısır'ın ilk başkanı olduğu belirtilmiştir.

Siyasi mülahaza ve değişikliklerin Mısır'da okutulan tarih dersi müfredatına etkilerinden biri de ölen başkanlardan Enver Sedat döneminde, onun iktidarda olduğu 1979 yılında görülmüştür. O yıl Mısır, İsrail ile bir barış anlaşması imzalamıştır. Yeni siyasetle birlikte tarih derslerinin içeriği de buna uyum sağlayacak şekilde değiştirilmiş ve "Arap-İsrail Savaşı" olarak bilinen mücadele, "Arap-İsrail Uyuşmazlığı" olarak tanımlanmaya başlamıştır (Said, 2018)

Siyasi baskı, insan haklarına saygısızlık, demokrasi eksikliği, halkların kendi ülkelerini ve kaynaklarını kendilerini yönetme arzusu gibi faktörlerin etkisiyle bölge halkları "halk istiyor", diye sloganlar atmaya başladılar. Bu noktaya gelinmesi, bu halkların yaşadıkları baskı ve zulüm hisleri, insanlarda korku bariyerinin yıkılması ve değişim için özveride bulunmaya hazırlıklarının doğal bir sonucuydu. Nihayetinde Arap Baharı olarak bilinen devrimler ve bu bağlamda Mısır'da 25 Ocak 2012 tarihindeki devrim yaşandı (Alsayed, 2013).

Arap Baharı devrimlerinin yaşandığı Arap ülkelerinin birçoğunda okul müfredatlarında değişiklikler olmuştur. Bu değişikliklerin bazıları kısmi olurken, bazıları kapsamlı olmuştur. Eski müfredat programında varolan bazı bilgiler silinirken bazılarında da eklemeler olmuştur. Değişiklikler özellikle öğrencilerin kimlikleri üzerinde etkili olan Din Bilgisi, Arapça, Yurt Bilgisi, Sosyal dersler ve özellikle tarih dersinde yaşanmıştır. Ders müfredatlarında gerçekleşen bu değişikliklerin arkasında siyasal etkenler ve ideolojik yönelimlerin olduğu bilinmektedir. Bunlar, devrimlerin yaşandığı ülkelerde yeni siyasal eğilimlere hizmet etmek üzere gerçekleşen değişikliklerdir.

Arap Baharı devrimleri arasında en önemlilerden biri ve bütün dünyanın dikkatini çeken devrim, 25 Ocak 2012 tarihinde gerçekleşen Mısır Devrimi ve bu süreçte yaşanan gelişmelerdir. Gençlerin uzun süredir sosyal medya vasıtasıyla yaptıkları çağrılar ve bu çağrılara verilen olumlu cevapla Tahrir Meydanı'nın ele geçirilmesi ve Hüsnü Mübarek'in kansız bir azille görevden alınması, Mısır tarihinde yaşanmış emsalsiz bir olaydı. 25 Ocak Devrimi'nin lider kadroları arasında en meşhurlardan biri olan Vail Ghoneim, Mübarek'in yönetimden çekildiği günü şöyle anlatmıştır: "Tahrir Meydanındaki bu anlar, hayatımın en tatlı anlarıydı. Bitmeyen bir hikayenin birinci perdesini böyle kapatıyorduk. Bu hikaye, Mısır gelişmiş dünya devletlerinden biri oluncaya kadar bitmeyecekti. İlk görevi tamamlamıştık. Mübarek rejimi kabusu üstümüzden çekilmişti. Uzun yıllardır rejimin bizi artık olmadığını ikna etmeye çalıştığı Mısır'ımızı bulmuştuk. Bunun için diğer milyonları ikna eden birkaç bin kişi gerekiyordu. Çok geçmeden onlar da özgürlük ve onur uğruna onlara katıldılar." (Ghoneim, 2012).

25 Ocak Devrimi'nden sonra eğitim uzmanları, 25 Ocak Devrimi'nin yansımaları ışığında kalkınmayı gerçekleştirecek yeni müfredat ve eğitim hedefleri talebinde bulundular. Okullardaki müfredatın yeniden yapılandırılması zorunlu oldu (Marzouk, 2013).

Muhammed Mursi'nin başkanlık makamına gelmesi, modern tarihte Mısır'da yaşanan en önemli olaylarından biri iken Hasan el-Benna tarafından kurulan Müslüman Kardeşler hareketi için de çok önemli bir hadise idi. Hareket mensuplarından hiçbiri Arap Baharı devrimlerinin olduğu ülkelerden her hangi birinde iktidara gelmemişti. Bu dönemde Mısır'da aktif olan siyasî güçler arasında devletin kimliği, fonksiyonları, ekonomik yönetimi ve sosyal adaletin sağlanması gibi konularda mücadele yaşandı. Bu güçlerden biri 2012 Haziran'ından 2013 Haziran'ına kadar ülkeyi yöneten Müslüman Kardeşler Hareketi idi. Diğerleri sivil akımlar ve silahlı kuvvetler idi. Bu mücadele, Müslüman Kardeşlere cephe alan birçok muhalif gücün ortaya çıkmasıyla sonuçlandı ve bunlar Kurtuluş Cephesi ya da Halk Akımı olarak adlandırıldı. Müslüman Kardeşler bu muhalif güçlerin faaliyetini Karşı Devrim saymıştı. Çünkü bunlar şu veya bu şekilde Başkan Muhammed Mursi'nin ülkeyi idare etme gücünü sabote etmeye çalışıyorlardı (Hilal ve diğerleri, 2015).

30 Haziran 2013 günü Mısır halkından oluşan kalabalıklar harekete geçtiler ve gösterilere başladılar. Bu gösteriler sonunda Savunma Bakanı Sisi, 3 Temmuz günü Başkan Mursi'yi görevinden azletti. Mursi taraftarlarına göre bu, askerî bir darbeydi. Mursi'ye muhalif güçler ise, bunu 25 Ocak Devrimi için tamamlayıcı devrim olarak nitelediler. Sisi'nin yönetime gelmesiyle birlikte Mısır siyasetinin tamamını ilgilendiren değişiklikler başladı.

Sisi yönetime geldikten sonra Mısır halkının düşünür ve aydınları arasından kendisini destekleyenleri toplayarak Müslüman Kardeşler Hareketini ve Başkan Mursi dönemini karalamaya girişti. Onları terörizmi destekleyen gruplardan biri olarak suçlamaya başladı. Hareket, medya organlarında terörist Müslüman Kardeşler Cemiyeti diye anılmaya başladı. Oysa cemiyet mensupları Halk ve Şura Meclisleri seçimlerine katılmış ve buralarda çoğunluğu elde etmişler, çıkardıkları aday olan Muhammed Mursi Cumhurbaşkanı seçilmişti. Seçimler, bütün dünyadan gözlemcilerin bulunduğu bir ortamda şeffaf ve güvenilir şekilde gerçekleştirilmişti. Bunların tamamı değişerek devlete karşı belli bir fikir ve siyasal akımın egemenliğinde yeni bir dönem başlamıştı. Elbette bu siyasal değişikliklerin ders programları ve müfredat üzerinde etkileri olacaktı.

Mısır Eğitim ve Öğretim Bakanlığı yaşanan bu gelişmeler çerçevesinde ders programları ve müfredatta Sisi ve onun rejiminin siyasal düşünceleri ve ideolojik eğilimleri ile uyumlu köklü değişiklikler yapma çabasına girdi. Esas hedef tabii ki Mursi ve onun taraftarları, ideolojisi, düşünce ve eğilimleri ve hatta onun düşünce ve ideolojilerine yakın düşünce ve ideolojilerdi. Nitekim eğitim programı ve müfredatın Mısır'ın yeni lideri ve onun rejimi ve onun eğilimleriyle uyumlu kılınması için gerekli değişikliklerin yapılması amacıyla siyasî ve ideolojik eğilimler dayatılmaya başladı. Eğitim ve Öğretim Bakanlığı'ndaki yetkilileri veya ders programı ve müfredatı planlayıp yazmakla görevli uzmanları yönlendiren, ister Sisi ve rejimi olsun, ister onun tarafından getirildiği için rejimle aynı zihniyette olan bizzat Eğitim ve Öğretim Bakanlığı personeli olsun, ders programları ve müfredatı planlama ve yazmakla görevli uzman personel Mısır'ın yeni liderini memnun etmek amacıyla dersleri ve müfredatı değiştirmeye başladılar. Bu süreçte Mursi'ye ilişkin, uzaktan yakından onun düşüncesiyle ilişkili bulunan her şey

müfredattan ayıklanmıştır. Mısır'ın yeni başkanı Sisi'ydi. Dolayısıyla dersler ve müfredat da onun fikrî eğilimini yansıtmalıydı. Yazılan tarih, zaferi kazananların yazdığı tarih olmalıydı. Sadece uluslar arası planda değil, devletin içinde de böyle olmalıydı. Bu sadece akademik tarih için değil, okullardaki tarih de böyle olmalı, muzaffer olan yüceltilip iyilikleri öne çıkarılmalıydı. Onun hiçbir kötü yanı olamazdı. Eşi görülmemiş başarılar ve zaferler ancak onun olabilirdi. Bazı dönemler ve tarihler kasıtlı olarak gözardı edilebilirdi.

Eğitim programları ve derslerin değişiminde siyasal etkilerin en somut tezahürlerinden biri Başkan Muhammed Mursi'nin görevden uzaklaştırılmasından sonra atanan ilk Eğitim ve Öğretim Bakanı Dr. Mahmud Ebunnasr'ın göreve gelmesinden sonra yaşanmıştır. Kendisi, ders programları ve müfredatı inceleyerek Müslüman Kardeşler düşüncesiyle irtibatlı bilgi olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir inceleme komisyonu kurdu muştur. Göreve geldikten bir süre sonra CBC Kanalı Kanalı'nda gazeteci Lamees el-Hadidi'ye verdiği bir mülakatta, sözkonusu kurulu İdari Savcılığa havale ettiğini, çünkü ders kitaplarında Müslüman Kardeşlere ilişkin her hangi bir bilginin bulunmadığını tespit etmekle görevli bu kurul üyelerinin kendisine gülerek "Ders programları ve müfredatta Müslüman Kardeşlere ilişkin bir şey yok" dediklerini, fakat iki ders kitabında bu tür bilgilere rastlanıldığını söylemiştir (el-Hadidi, 2013)

Muhib el-Rafî, Eğitim ve Öğretim Bakanlığı görevini üstlendiğinde, Ders İçeriği Geliştirme Merkezi tarafından oluşturulan kurulun vardığı sonuçları onaylamıştır. Kurul, ilkokul birinci sınıftan lise üçüncü sınıfa kadar tüm arapça ders kitaplarının içeriklerini inceleyerek bunların muhtemel terör, şiddet ve radikal fikirlerden ya da siyasî, dinî eğilimler ya da suistimale açık kavramlardan arındırmakla yükümlü kılınmıştı (<https://akhbarelyom.com>). Bu çalışmalar sonucunda ilkokul beşinci sınıf Arapça ders kitabında Salaheddin Eyyubi'yle ilgili bir bölüm ile, ortaokul birinci sınıf arapça kitabında Ukbe bin Nafi kıssasının bir bölümü çıkarılmıştır (Muhammed, 2015).

Eğitim ve Öğretim Bakanı Muhib el-Rafî, Arapça ders kitabından Salaheddin Eyyubi maddesinin çıkarılmasını izah ederken gerekçe olarak içeriğin bu yaştaki çocuğun akıl seviyesine uygun olmadığını söylemiştir. Bakan, gazeteci Vail el-Abrashi ile yaptığı söyleşide ise asıl sorunun, hikayenin giriş bölümü ve hikayeyi anlatanla ilgili olup Salaheddin hikayesinin bizzat kendisiyle ilgili olmadığını ifade etmiştir. Bakana göre hikayenin giriş bölümünde ilkokul beşinci sınıf öğrencisinin kaldıramayacağı ağırlıkta bir şiddet mevcuttur. Burada birçok ölüm ve kanın aktığı büyük bir savaştan bahsedilmektedir. Halbuki daha uygun olanın Salaheddin'in yaralanan Aslan Yürekli Richard'ı tedavi etmesi olduğunu belirtirken giriş bölümünden silinen kısmın tekrarı önlemek amacıyla silindiğini, çünkü aynı bölüme tarih dersinde daha ayrıntılı bir şekilde yer verildiğini, orada Salaheddin Eyyubi'nin hayatından bol bol sahneler anlatıldığını söylemiştir (el-Abrashi, 2015).

Modern tarih profesörü Asım el-Dusûkî, Arabia.net adlı haber sitesine yaptığı açıklamada, Arapça ders kitabında bu tür çıkartmalar yapılmasının,

ders içeriklerinde halklar arasında kin ve nefreti kıskırtma ve şiddete özendirme gibi olumsuzlukları görmeye yönelik artan baskılar sebebiyle gündeme geldiğini söylemiştir. Çünkü her hangi bir halkın kahramanı, başka bir halkın düşmanı olabilir. Kumandan Salaheddin Eyyubî, Araplar ve Müslümanlar için bir kahraman iken Batılılar açısından bir düşmandır. Prof. El-Dusukî, Eğitim ve Öğretim Bakanlığı'ndaki ders programı ve müfredat uzmanlarının korktukları ifadelerle ilgili bazı örnekler vermiştir. "Ukbe Berka'daki birliğin komutanı olarak görevini ifa edip Müslümanlar arasında vuku bulan iç çatışmalardan uzak durdu. Bütün ilgisini Berberi kabileleri arasında İslamiyeti yaymaya ve artan Hıristiyan saldırılarına karşılık vermeye yöneltti." Bu ifadelerden bazılarında Allah yolunda cihadın, İslamiyeti kılıç ve güç kullanarak yaymanın özendirilmesi gibi bir tema anlaşılabilir. Prof. Dusukî, Ukbe bin Nafi hikayesinde yer alan bir paragrafı daha örnek vermiştir: "İç savaşın patlak vermesinden sonra birçok belde müslümanlara itaati terk etmişlerdi. Vedan, Ifrikiya, Cerme, Kusûri Havar bunlardan bazıları idi. Ukbe, bu beldelerle savaştı ve onları güç kullanarak İslam Devleti'nin egemenliğine kattı. Onlarla Fas bölgelerine daldı. Az sayıda ve hafif silahlı birliklerle çöle girdi, düzenli ve büyük Roma birliklerine karşı çete savaşları vermeye başladı. Romalılar çöl savaşında Müslümanlarla boy ölçüşemiyorlardı. Hazret-i Muaviye'nin ölümünden sonra oğlu Yezid'in hilafeti döneminde Ukbe ikinci kez Hicri 62 yılında valilik görevine getirildi. Yezid onu Fas vilayetinin vali olarak atadı. Ukbe bu kez Kayravan'a yöneldi. Oradan büyük bir ordu ile çıkarak birçok kale ve şehri topraklarına katarak en uzaktaki Sus'ta Atlantik Okyanusu kıyılarına ulaştı. Bizanslıları Kuzey Afrika sahillerinin büyük bölümünden söküp atmaya başardı." Prof. Dusukî burada Romalılar ve Bizanslıların bugünkü Batılılar olduğunu, ilkokul beşinci sınıf Arapça ders kitabında da Salaheddin Eyyubî kıssasının silinen paragrafının haçlıların hezimetini ve kovulmalarından bahsetmesi sebebiyle günümüz Batı ülkelerine karşı düşmanca bir tutum olarak yorumlanabileceğini söylemiştir (Abd-al-Hamid, 2015).

Siyasetin ders programları ve müfredat değişiklikleri üzerindeki etkilerinin örneklerinden biri de Eğitim ve Öğretim Bakanlığı tarafından Arapça ders kitaplarında yapılan değişiklik sonucu Muhammed el-Beradey'in ismi ve resminin Nobel Ödülü alan kişilikler adlı "Faaliyet 3" bölümünden çıkarılmasıdır. Bu bölüm, Nobel ödülüne layık görülen Mısırlı şahsiyetleri ele almakta olup 1978'te barış ödülü alan Enver Sedat, 1999'da kimya ödülü kazanan Prof. Dr. Ahmed Zveil, 2005 yılında Nobel ödülü kazanan ve Mursi'nin azlinden sonra geçici olarak Başkanlık görevini yürüten Muhammed el-Beradey'dir. Onun ismi ve resminin silinme sebebi, askerî darbenin ardından göstericilere karşı uygulanan şiddete gösterdiği tepkiydi. Gazetenin haberine göre, Eğitim ve Öğretim Bakanlığı'ndan bir kaynak, bazı veliler ve öğretmenlerden destekleyen ile karşı çıkan gruplar arasındaki tartışmaya zemin hazırlamamak ve öğrencileri bu konuda bölünmeye itmeme için Muhammed el-Beradey'in isim ve resminin silinmesine yönelik Arapça müsteşarının bürosuna ve Müfredat Geliştirme Merkezi'ne birçok istek geldiğini söylemiştir (Hussein, 2016). Görünen o ki, el-Beradey'in ismi Sisi

tarafından silinmiştir. Çünkü el-Beradeý, Mısır silahlı kuvvetlerinin Rabia Meydanı'ndaki direnişini dağıtmak için aşırı güç kullanmalarına karşı çıkmıştı.

Şüphesiz ki, şiddet ve radikalizmi özendirdiği, uzun yıllardır kabul edilemez siyasî ve dinî eğilimler içerdiği iddia edilen bu içerikler Mısır halkının tarihte eşi görülmemiş bir şekilde sokağa inmesine sebep olmamıştı. Görünen o ki, yeni iktidarın ideolojisine uymayan herşey ders kitaplarından çıkarılmaktaydı. İslamî fetihlerin inanmayanları var olduğuna inanılan sonsuz azaptan kurtarma amaçlı değil de sömürgeleştirme faaliyetleri olduğu gibi bir kabul vardı. Bu bağlamda vatanımı, milletini ve inancımı müdafaa eden Salâheddin Eyyubî şiddet ve radikalizm ile özdeşleştirilmektedir.

Hüveydi (2016) Mısır ders programları ve müfredatının geliştirilmesi amacının siyasî mülahazalardan bağımsız olmadığını belirtir. Bunlar ne din, ne eğitim sistemini yükseltme, ne de öğrencilerin yükünü hafifletme amacıyla atılmış adımlar değildir. Konuya siyasetin kokusu ve dolgusu dâhil olmuştur. Mısır'daki "siyonist düşmana" yönelik siyasetteki köklü stratejik dönüşümler ders programları ve müfredatları oluşturan uzmanlar üzerine baskı uygulamaktadır.

Hüveydi (2016), Tel Aviv Üniversitesi'ne bağlı İsrail Ulusal Güvenlik Araştırmaları Enstitüsü tarafından Ofear Fintz'e hazırlatılan "Mısır Ders Kitaplarında İsrail'le Barış; Mübarek ve Sisi Dönemlerinde Yaşanan Değişimler" başlığı altında yayınlanan bir araştırmaya atuf yaparak, "Dünya Coğrafyası ve Modern Mısır Tarihi" adlı kitapta yapılan değişiklikleri dile getirmiştir. 2015-2016 senesi ortaokul 3. sınıfta okutulan bu kitapta ve sosyal bilgiler ve Mısır tarihiyle ilgili programlarda İsrail Mısır'ın düşmanı değil dost ve mütefiki olarak tanımlanmıştır. Şöyle ki, Camp David Anlaşması, Arap ülkelerinin ekonomik durumlarının iyileştirilmesi için zorunlu görüldüğünden yapılmış bir anlaşmadır. İsrail ile Araplar arasında barışı sağlamanın ekonomik avantajları vurgulanmıştır. İsrail, Mısır ile dostane ilişki içerisinde olan ve barış sürecinde ortak bir ülkedir. 2002'deki ders kitabı Arap-İsrail savaşları hakkında 32 sayfa, Arap-İsrail barış süreci hakkında 3 sayfaya yer verirken, yeni tarih kitabı İsrail-Filistin savaşına sadece 12 sayfa, Arap-İsrail barışına 4 sayfa ayırmaktadır. Yeni tarih kitaplarında Filistin halkının meşru haklarının tanınması ve Filistin halkının kendi kaderini belirlemesi gibi Filistin meselesiyle ilgili barış antlaşmasının en önemli maddeleri silinmiş, yeni tarih kitaplarında Madrid ve Oslo barış görüşmelerinde Araplar büyük bir başarı sağlamış gibi sunulmuştur. "Çatışma" kavramı silinerek yerine "barış" kavramı kullanılmış, barışın stratejik önemi vurgulanmıştır.

Müfredatın, özellikle milletin hafızası sayılan tarih dersine ait içeriğin geliştirilmesi zorunludur. Çünkü tarih, çocukların zihin ve yüreklerinin oluşumuna katkıda bulunan bir derstir. Bu nedenle objektif bir şekilde geliştirilmelidir. Fakat siyasî mülahazalar ve hizbî arzulara göre değiştirildiği görülmektedir. Mısır'da iktidar değişimi, ders kitaplarının değişim ve içeriklerinin geliştirilmesinde belirleyici rol oynamaktadır.

4. Sonuç

Modern çağda Mısır'da gerçekleşen siyasal dönüşümler modern Mısır tarihinin yazımı üzerinde etkili olmuştur. Bu etki gerek tarihsel gerçeklerin ele

المنشأ، فربما التاريخي أحداث في التحليل من الواضح قد لوحظ. التعليم المؤسسات، سياسي الإدارة من أهدافنا وفقا تشكيل، من الأهداف من تحقيقها من أجل العمل. 1952-1989 في Cemal Abdünnasır، Enser Sedat، Hüsnü Mübarek صاحب من الأفكار التعليم السياسات، الأساليب و الطرق من تأثيرها. Ahmed Urabi، Mustafa Kamil، Muhammed Ferid، Saad Zağlul، Abdünnasır، Enver Sedat و Hüsnü Mübarek مثل الشخصيات من قبل في عهد الدولة العثمانية مصر والي Mehmed Ali Paşa 'nın hanedanlığı و أول مصري رئيسا Muhammed Necib من البرامج من الخارج، مختلف الكلمات من تعرض. Mehmed Ali Paşa hanedanına من يعيش فيزيكي رموز من المجتمع من الحياة من حيث هو كما في الكتب من التعليم. Bu dönem mensupları işgalci Fransız و İngiliz idarecileri bu şekilde karalanmamıştır. Enver Sedat döneminde، مصر، إسرائيل مع أول سلام معاهدة التوقيع إسرائيل مع مصر من قبل. مصر، إسرائيل مع أول سلام معاهدة التوقيع إسرائيل مع مصر من قبل.

Chosen Cumhurbaşkanı Mursi، general Sisi 'nin darbesinden sonra azledilmiş و müteakiben من الكتب من التعليم. İlkul birinci sınıftan lise son sınıfa kadar tüm arapça من الكتب من التعليم. İlkul birinci sınıftan lise son sınıfa kadar tüm arapça من الكتب من التعليم. İlkul birinci sınıftan lise son sınıfa kadar tüm arapça من الكتب من التعليم.

Mursi 'den sonra geçici olarak görevlendirilen Muhammed el-Beradeý'in ismi و resmi مصر مسلح القوات من Rabia Meydanı 'ndaki direniş dağıtmak için aşırı güç kullanmalarına karşı çıkması sebebiyle çıkarılmıştır. 2015-2016 senesinden itibaren إسرائيل مصر 'in düşmanı değil dost و mütefiki olarak من الكتب من التعليم. Tarih و yurt bilgilisi dersleri müfredat و içeriği bakımından yoğun boyutta milliyetçi bir mesajlarla donatılmıştır.

5. Arapça Kaynakça

- بدران، شبل (1989). الأيديولوجيا و التربية في مصر دراسة في العلاقة بين بنية النظام السياسي و السياسة التعليمية في الفترة من عام 1952- و حتى عام 1989. مجلة رابطة التربية الحديثة، 7 (1)، 1-39، تم استرجاعه على الرابط <http://search.mandumah.com/Record/42598>
- علي، سعيد إسماعيل (1995). عروة وثقى بين السياسة و التعليم. مجلة رابطة التربية الحديثة، 10 (78)، 5-11، تم استرجاعه على الرابط <http://search.mandumah.com/Record/40893>
- فرج، هاني عبدالستار (2004). التربية و المواطنة : دراسة تحليلية. مجلة مستقبل التربية العربية، 10 (3)، ص ص 9-37 تم استرجاعه على الرابط <http://search.mandumah.com/Record/21563>
- البيضا، موسى إسماعيل (2009). أصحاب النبي محمد صلى الله عليه وسلم في منهاج التعليم الإسرائيلي في المدارس العربية : (الأهداف ، الأساليب ، المصادر ، المناهج ، نماذج. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 23 (4)، ص ص 1153-1193، تم استرجاعه على الرابط <http://search.mandumah.com/Record/76913>
- ناصر، نعيم (2013). فلسطين في الكتب المدرسية في إسرائيل : الأيدولوجيا و الدعاية في التربية و التعليم . منظمة التحرير الفلسطينية - مركز الأبحاث. العدد 252، ص ص 224-231، تم استرجاعه على الرابط <http://search.mandumah.com/Record/630193>
- خلة، كامل محمود (1982). تشويه تعليم تاريخ و جغرافية الوطن العربي في المرحلة الابتدائية في فلسطين المحتلة. جامعة الدول العربية - الأمانة العامة . العدد 20/19، تم استرجاعهم استرجاعه على الرابط <http://search.mandumah.com/Record/51357>
- هيكل، سالم حسن علي. (1989) الفكر التربوي في مصر بين سنوات الاحتلال و سنوات الاستقلال. مؤتمر رابطة التربية الحديثة بعنوان (نحو رؤية نقدية للفكر التربوي العربي) من 4-6 يوليو 1989. القاهرة ، مصر ، رابطة التربية الحديثة، تم استرجاعه على الرابط <http://search.mandumah.com/Record/45580>
- غنيم، وائل (2012). الثورة 2.0: إذا الشعب يوما أراد الحياة. القاهرة : دار الشروق .

- مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم. (2013). إدارة التغيير التربوي وثورة 25 يناير تحديات الواقع وتطلعات المستقبل. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، 23(4)، 367-411.
- هلال، على الدين. (2015). عودة الدولة: تطور النظام السياسي في مصر بعد ثورة 30 يونيو، مجلة الديمقراطية، 15(59)، الصفحات 208-21.
- عطا الله، معتز؛ مقار، فريدة. (2014) القومية والتجانس في المناهج الدراسية المعاصرة: المبادرة المصرية للحقوق الشخصية. القاهرة، تم استرجاعه بتاريخ 2018/6/20 على الرابط <https://eipr.org/publications>
- تروت، محمد (2002). شاهد على عصر الرئيس محمد نجيب. القاهرة: المكتب المصري الحديث.
- الأبعاد السياسية لتعديل المناهج الدراسية في دول الإقليم. (الاثنين 17 من أكتوبر، 2016). موقع مركز المستقبل للأبحاث والدراسات المتقدمة. تم استرجاعه بتاريخ 2018/5/15 على الرابط <https://futureuae.com/ar-AE/Mainpage/Item/1945>
- خربوش، محمد صفى الدين. (2016). كتابة التاريخ بلون السياسة: تزييف تاريخ مصر الحديث والمعاصر. موقع المركز العربي للبحوث والدراسات، تم استرجاعه بتاريخ 2018/7/14 على الرابط <http://www.acrseg.org/40288>
- موقع الملك فاروق الأول (بدون تاريخ) الاقتصاد المصري القوي في العصر الملكي، تم استرجاعه بتاريخ 2018/7/14 على الرابط <https://www.faroukmisr.net/report37.htm>
- جامعة القاهرة (بدون تاريخ nd). الأميرة فاطمة إسماعيل ومشروع الجامعة، تم استرجاعه بتاريخ 2018/6/17 على الرابط <http://cu.edu.eg/ar/page.php?pg=contentFront/SubSectionData.php&SubSectionId=231>
- سعید، كرم (2014). التعليم والبناء الديمقراطي في مصر: المعضلة وخبرات الحل، مركز الأهرام للدراسات <http://acpss.ahram.org.eg/News/5370.aspx> السياسية والاستراتيجية، تم استرجاعه بتاريخ 2018/6/25 على الرابط
- السيد، كوثر محمد توفيق (2013). المؤتمر العلمي الأول: التعليم.. وأفاق ما بعد ثورات الربيع العربي، مصر، MD.688069. الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية ببها، 2، صص. 1195-1227. دار المنظومة
- مسعود، محمد (9 أغسطس، 2016). السلطان محمد الفاتح «محتلاً» في منهاج وزارة التربية السوري. صحفية <http://www.alquds.co.uk/?p=578565> القدس العربي، تم استرجاعه على الرابط
- الرشدي، أسامة. (2014). استراتيجيات الإعلام المصري خلال فترة حكم محمد مرسي وما بعد الانقلاب. مجلة سياسات عربية، (6)، DOI: 10.12816/0005302
- الحديدي، لميس. (المقدم). (الثلاثاء 24 سبتمبر، 2013). مقابلة مع وزير التربية والتعليم الدكتور محمود أبو النصر. في برنامج هنا العاصمة على قناة cbc. [بث إذاعي]
- البراشي، وائل. (المقدم). (الاثنين 4 من يونيو، 2015). لقاء وحوار مع وزير التربية والتعليم الدكتور محب الرافعي. في برنامج العاشرة مساءً على قناة دريم 2. [بث إذاعي]
- التعليم: تنقيح مناهج اللغة العربية بجميع المراحل (الأربعاء، 18 مارس، 2015)، جريدة أخبار اليوم، تم استرجاعه على الرابط <https://akhbarelyom.com/news/newdetails/>
- محمد، ياسمين، (الجمعة 20 مارس 2015). القصة الكاملة لحذف بعض المناهج الدراسية بمختلف المراحل التعليمية، جريدة المصري اليوم، تم استرجاعه على الرابط http://www.masrawy.com/News/News_Egypt/details/2016/
- عبد الحميد، أشرف (23 مارس، 2015). مصر.. إلغاء دروس عن صلاح الدين وعقبة بن نافع، موقع العربية نت، تم استرجاعه على الرابط <https://www.alarabiya.net/ar/arab-and-world/egypt/2015/03/23/html>
- حسين، محمود طه (الاثنين 21 مارس 2016). تفاصيل حذف اسم البرادعي من الفائزين بجائزة نوبل في مناهج الابتدائية، جريدة اليوم السابع، تم استرجاعه على الرابط <https://www.youm7.com/story/2016/3/21/2638927>
- هويدي، فهمي (الجمعة 7 من أكتوبر 2016). تشوية بدعوى التطوير، جريدة الشروق، تم استرجاعه على الرابط <http://www.shorouknews.com/columns/view.aspx>
- شمس الدين، فتحى (16 مايو، 2016). من يكتب التاريخ في العالم العربي. موقع بي بي سي عربي، تم استرجاعه على الرابط http://www.bbc.com/arabic/interactivity/2016/05/160516_comments_history

6. Latin Harfli Kaynakça

- Abens, A. (2011). Effects of authoritarianism on the teaching of Latvian history. Unpublished doctoral thesis. University of Latvia Faculty of Pedagogy, psychology, and art. Riga, Latvia.
- Brunner, T. (2013). Censorship in History Textbooks: How Knowledge of the Past is Being Constructed in Schools. The Undergraduate Research Journal at the University of Northern Colorado. 3(2), 1-17.
- Chouhan, M. (2014). History curriculum development in India since 1947. International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature, 2(3), 53-58.
- Crawford, K. (2000). Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook- Issues and Methods. International of Historical Learning, Teaching and Research. 1(1), 1-8.

- De Baets, A. (2002). History: School Curricula and Textbooks. Derek Jones, ed., Censorship: A World Encyclopedia, London/Chicago, Fitzroy Dearborn.
- Kemertaş, İ. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. İstanbul: Birsen
- Neill, M. C. (2006). Islam in Egyptian education: Grades K-12, Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association. (101)4, 481-503.
- Oktay, A. (2011). Eğitimin temel kavramları ve eğitim düşüncesinin tarihsel gelişimi. A. Oktay (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (s.1-23). İstanbul: PegemA.
- Osmanoğlu, A. E. (2012). Türkiye Cumhuriyeti ve Mısır Arap Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Su, Ya-Chen. (2006). Political Ideology and Taiwanese School Curricula. Asia Pacific Education Review, Education Research Institute. 7(1), 41-50.
- Variş, F. (1969). Eğitimde program araştırmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(1), 23-32.
- Woodpower, Z. J. (2013). The Australian National History Curriculum: Politics at Play. Unpublished doctoral thesis. The University of Sydney, Department of History. Sidney, Australia.
- Zajda, J. (2014). The "Politicizing" of Russian History Education in the Russian Media. *Educational Practice and Theory*, 36(2). 53-77.

CHAPTER 6

Yapay Zekâ ve Vatandaşlık: Etik ve Hukuki Sorunlar
(Sevda Aydın Karimova)

Yapay Zekâ ve Vatandaşlık: Etik ve Hukuki Sorunlar

Sevda Aydın Karimova

HÜ Biyoetik Merkezi – Uluslararası ziyaretçi araştırmacı
AMBA Hukuk ve İnsan Hakları Enstitüsü – Doktora öğrencisi
sevda.aydin.k@gmail.com

Özet

Temel maksadı “yeni insan-robot ilişkilerinin arayışı” olan, bir insan gibi düşünmeyi ve hissetmeyi beceren, yapay zekâyâ sahip olan, kadın görünümlü android Sophia’ya Suudi Arabistan devletinin resmen vatandaşlık tanınması, bugün bütün dünyada “otomatik aygıt” veya “makina insan” olarak kabul edilen yapay zekâyâ ve robota yeni statü verdi.

Vatandaşlık, birey ile devlet arasında bu devletin yasaları ve uluslararası normlara tabi yasal ilişki, aynı zamanda, etik, ahlaki, sosyal, politik, manevi ve ekonomik bağlılık ifade eder. “Akıllı robotun” insana, kişiye eşdeğer tutulması, robot-insanın devlet karşısında politik, ekonomik, sosyal ve diğer hak ve görevlerini yerine getirebilmesi açısından da doğru kabul edilemez.

Bunun yanı sıra, düşünen ve hissedebilen yapay zekâların korunması ile ilgili mevzuatın oluşturulması, yapay zekâ ve robotlarla ilgili faaliyetlerin uluslararası normlar ve ulusal yasalarla düzenlenmesi gerekir.

Diğer bir mesele ise, yapay zekâların işleyebileceği “kanunsuzluklar” veya “suçlar” için onları yapan veya programlayan kişilerin bireysel sorumluluğunu belirlemektir. Bize göre, yapay zekânın “sahibi” tehlike kaynağının sahibi olarak ceza ve medeni sorumluluk taşımalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Hukuk, Etik, Biyoetik, Vatandaşlık

Abstract

Android Sophia is a robot which resembles a woman and has an artificial intelligence that allows her to think like a human and feel like a human has one main purpose and that is to find a whole new understanding for human-robot relationships. She was given a citizenship by Saudi Arabia which gave a whole new status for artificial intelligence and robots which are called “automatic device” or “machine man”.

Citizenship means a legal relationship between the citizen and state which depends onto state’s laws and international norms. It also symbolizes the ethical, moral, social, political and economic dependence. To see “smart robot” in same condition as man, individual is not acceptable given the setback that it cannot be expected to obey to what robot-state relationship requires; the political, economic, social dependency as well as other rights and responsibilities.

Moreover, to protect the artificial intelligence (AI) which can think and feel like humans, a legislature should be created, and international norms and laws shall be established to define the activities of AI and robots.

Another issue is to determine to anomalies that AIs can commit and to create personal responsibilities for those who build or program them for illegal purposes. The “owner” of the AI has to carry the cost of the crime and the civil responsibility that comes with it in our opinion.

Keywords: Artificial intelligence, Law, Ethics, Bioethics, Citizenship

1. Giriş

Amerikan bilim adamı David Hanson'un “Hanson Robotics” şirketi tarafından tasarlanan, temel maksadı “yeni insan-robot ilişkilerinin arayışı” olan, bir insan gibi düşünmeyi ve hissetmeyi beceren, yapay zekâya sahip olan, kadın görünümlü android Sophia'ya, Suudi Arabistan devletinin 25 Ekim 2017 tarihinde resmen vatandaşlık tanınması, aşağı yukarı 100 yıl önce, 1920 senesinde Çek yazar Karel Çapek'in “Rossmus Universal Robots (R.U.R.)” adlı eserinde ilk defa “mecburi hizmet”, 'köle emeği' anlamında kullanılan, bugün bütün dünyada “otomatik aygıt” veya “makina insan” olarak kabul edilen robota yeni statü verdi. (not: Çek dilinde robota - iş anlamına, daha geniş anlamda, rab'in (kölenin) yaptığı iş anlamına gelir.)

Bu eserin yazılmasından 36 yıl sonra 1956'da Dartmouth College yaz konferansının konusunu “Yapay Zekâ” olarak belirleyen Amerikalı akademisyen John McCarthy ve arkadaşları, bu yeni kavramı da hayata geçirmiş oldu.

Monarkların, kralların, bir ailenin üyelerinin yönettiği devletlerde, vatandaşlara tebaa gibi bakıldığı toplumlarda, hâkim elit kesimin kimi veya neyi kendine vatandaş – tebaa kabul ettiği konusu, 37 - 41 yılları arasında görev yapmış, skandallarıyla meşhur üçüncü Roma İmparatoru Caligula'nın atı Incitatus'u senatoya üye yaptırması gibi bir olaydır.

Aynı zamanda bu durum, son dönemlerde Suudi Krallığının yeni teknolojilerin gelişimine yönelik faaliyetinin propagandası, reklamı gibi de kabul edilebilir. Ancak birilerinin keyfi kabul ettiği kararlar, bir bütün olarak insanlığın dengesini, dünyanın düzenini değiştirmeye yönelmişse, insanlığı gelecekte tehlikelerle karşı karşıya bırakabilirse, bir zekâ robotunun, vatandaşlık alması; genel anlamda vatandaşlık, insanlık, hak, hukuk kavramlarına yeni anlam getiriyorsa, bu yeni durumun dini, felsefi, etik, politik, sosyal ve hukuki alanlarda araştırılması ve tartışılması gereklidir. Bu yeni teknolojik gelişmeler bugün ne amaçla yapılıyor olursa olsun, gelecekte doğurabileceği bugünden öngörülebilir ya da öngörülemeyen tehlikelerin farkında olmak ve bugünden gerekli önlemleri alabilmek önemlidir.

Konuya semantik dinler açısından baktığımızda; tabiatın, Yaratanın yarattığı ile insanın yarattığını eşit tutmak, insanın yarattığı, Yaratanın yarattığından daha zeki ve fiziksel olarak daha güçlü olsa dahi kabul edilemez. Yaratılan bu obje, sanayi ve teknoloji üretimi olduğu için “kâmil” olamaz. Örneğin, Hristiyan din adamlarına göre, insan şuurlu, özgür bir varlıktır, Bog

(Allah) tarafından ona benzer ve onun imgesinde yaratılır ve bu durum yalnızca Homo Sapiens'in biyolojik türüne aittir.² Robotların insanla aynı statüye, aynı haklara sahip olduğu konusunda ısrar edenler, diğer insanlara ve insanlığa karşı haksızlık etmiş olurlar.

On dördüncü Dalay Lamanın açıklamalarına göre de, makinenin bilince sahip olduğunu veya algılama yetisinde olduğunu iddia etmek, Budizm inanışına göre kabul edilemezdir.³

2. İnsan, Vatandaş, Yapay zekâ

Felsefede insan zekâsının tabiatı ve statüsü meselesi, henüz nihai sonuca ulaşmamıştır. Bunun yanı sıra, robotların düşünme, hissetme ve hareket etme yetisinin ne düzeyde olduğunun net kriterleri de henüz belirlenmemiştir. Alan Turing'e göre, yapay düşünce ve zekânın normal koşullarda insanın düşüncesine yakın olabileceği ihtimali vardır.⁴ İnsana benzer robotların ve yapay zekânın oluşturulması ile ilgili sorunlar şartlı olarak iki gruba ayrılır: ilk grup “yapay zekâ nedir? onu oluşturabilir miyiz? eğer oluşturabilirsek, nasıl?” sorularına yanıt ararken, “yapay zekânın etiği” olarak adlandırılan ikinci grup ise “yapay zekânın oluşturulması insanlık için hangi sonuçlara yol açabilir?” sorularına cevap arar.

Etikte transhümanizm yandaşları yapay zekânın oluşturulması ile ilgili faaliyetlerin insanlığın en önemli görevlerinden olduğunu düşünürken, insanın kontrol imkânlarının sınırlarını aşan yapay zekânın yaratılmasının yol açabileceği küresel risklerden korkanlar da vardır.

İnsan kavramının tam ve kesin tanımı felsefede verilememiştir, ancak genel olarak “burada ve şimdi farkında olma”, “geçmiş, şimdi ve gelecek algısının olması” ve “türün üyesi olma” gibi göstergelerle tanımlanır. Etimolojik olarak bakıldığında, insan kelimesi Arapça “üns” kökünden oluşup ünsiyete, ilişkiye girebilen, iletişim kurabilen anlamını taşır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde de “toplum halinde bir kültür çevresinde yaşayan, düşünme ve konuşma yeteneği olan, evreni bütün olarak kavrayabilen, bulguları sonucunda değiştirebilen ve biçimlendirebilen canlı” olarak tanımlanır.

Francis Crick “insan atomların birleşiminden öte bir şey değildir” der. Bunun yanı sıra, İ.Kuçuradi, “İnsan ve değerleri” adlı kitabında “insan akıl varlığıdır ve insanı diğer canlılardan farklı kılan değerlerinin olmasıdır”, “insan değer yaratan bir varlıktır” der.⁵ Peki, yapay zekâ değer yaratabilir mi?

Evrim teorisinin kurucusu Darwin'e göre ise insan ile daha aşağı hayvanlar arasındaki ayrım ve farklılığı oluşturan en önemli şey vicdandır. Peki, yapay zekâ vicdana sahip olabilir mi?

² Христианская биоэтика. www.taday.ru/text/1017675.html

³ Далай-Лама XXIV и Десмонд Туту. Книга радости. Москва. 2018. изд. ОЗОН.

⁴ Алан Тьюринг и его влияние на искусственный интеллект. <https://rb.ru/storu/turing/>

⁵ Kuçuradi, İoanna. İnsan ve değerleri. Türkiye Felsefe Kurumu. 2003

3. Vatandaşlık nedir?

Vatandaşlık, hukuki, siyasi ve sosyo-ekonomik yönleri olan çok boyutlu bir kavramdır. Aristoteles'e göre vatandaş, herhangi bir devletin müzakereci veya yargısal idaresinde yer alma yetkisine sahip olan kişidir.

Vatandaşlık tanımı çeşitli disiplinlerde farklı biçimde yapılmaktadır. Sosyologlara göre vatandaşlık bir topluluğa aidiyet olarak tanımlanmıştır. Siyaset teorisi açısından vatandaşlık devletle ilintili statü, sadakat, hak ve yükümlülükler olarak açıklanmaktadır. Hukuki açıdan ise vatandaşlık, devletin bir üyesi olarak kişinin yasal statüsünü ve bununla bağlantılı hak ve görevleri ifade etmektedir.

Vatandaşlık, belirli bir ülkenin yasal üyesi olma durumu olarak tanımlanır. Devlete mensup olan, onunla politik ve hukuki bağlılığı, aynı zamanda karşılıklı hak ve sorumlulukları olan kişi devletin vatandaşdır. 27256 sayılı 29.05.2009 tarihli Türk Vatandaşlığı Kanununun 3. Maddesi'nin "ç" bendinde vatandaş tanımı devlete vatandaşlık bağı ile bağlı olan kişi olarak geçiyor.⁶ Türkiye Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı Hukuk Sözlüğünde "kişi" terimi, hak sahibi varlığı ifade eder.⁷ Hukuk düzeni biri gerçek kişi, diğeri tüzel kişi olmak üzere iki türlü kişi kabul etmektedir. Gerçek kişiler sadece insanlardan ibarettir, tüzel kişiler ise, belli bir amacı gerçekleştirmek için kurulmuş ve hukuk düzeninin aradığı koşullara sahip bulunan kişi toplulukları ile mal topluluklarıdır.

Vatandaşlık, onun elde edilme biçimine bakmaksızın herkes için eşittir. Vatandaşların hakları, özgürlükleri ve görevleri; onların menşinden, sosyal ve maddi durumundan, ırkından, milli mensubiyetinden, cinsinden, eğitiminden, dilinden, dini inancından, politik ve diğer bakışından, karakterinden, ikamet yerinden, o yerde yaşadığı süreden ve diğer koşullardan bağımsız olarak eşittir.

Her ülke vatandaşlığa dair kendi politika, yönetmelik ve kriterlerine sahiptir. Kişi bir kaç bazda vatandaşlığa alınabilir: doğumla kazanılan vatandaşlık, yani soy bağı veya doğum yerine göre ve sonradan kazanılan vatandaşlık, yani evlenme yoluyla kazanılan, evlat edinilme ile kazanılan ve s.⁸ Genellikle doğum koşullarına dayanan vatandaşlık otomatiktir, ancak diğer durumlarda bir başvuru gerekli olabilir.

Avrupa Vatandaşlık Sözleşmesinin ikinci maddesinde, "vatandaşlık" kişinin etnik kökenini ifade etmeyen kişi ile devlet arasındaki yasal bir bağ anlamına gelir.⁹

Vatandaşlığın, "haklara sahip olma hakkı" olmasını göz önünde bulundurarak, uluslararası toplum ve uluslararası örgütler, onunla ilgili ilişkilerin doğru bir şekilde düzenlenmesi için bir dizi belge kabul etmiştir:

⁶ Türk Vatandaşlığı Kanunu. Tarih: **29.05.2009. Sayı: 27256.**

⁷ Türkiye Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı Hukuk Sözlüğü. <http://www.sozluk.adalet.gov.tr/ki%C5%9Fi>

⁸ Türk Vatandaşlığı Kanunu. Tarih: **29.05.2009. Sayı: 27256.**

⁹ Avrupa Vatandaşlık Sözleşmesi, 6.11.1997. Strazburg. <http://tbddergisi.barobirlik.org.tr/m2008-77-445>

Vatandaşlık Kanunlarının Çatışmasına ilişkin Sözleşme (1930, Lahey, Milletler Cemiyeti), Vatansız Kişilerin Statüsüne ilişkin Sözleşme (1954, New York, BM), Evli Kadınların Uyraklığına ilişkin Sözleşme (1957, New York, BM), Vatansızlığın Azaltılmasına ilişkin Sözleşme (1961, New York, BM), Avrupa Vatandaşlık Sözleşmesi (1997, Avrupa Konseyi) Ancak, vatandaşlığa ilişkin detaylı düzenlemeler kanunlara bırakılmıştır.¹⁰

Vatandaşlığa dair uluslararası normların ve birçok ülkelerin ulusal mevzuatının hükümlerinin analizinden anlaşılıyor ki, vatandaşlık birey ile devlet arasında bu devletin yasaları ve uluslararası normlara tabi yasal ilişkidir ve hem devletin, hem de bireyin politik, ekonomik, sosyal ve diğer haklarını ve görevlerini kapsar.

Diğer bir mesele, robot-insana vatandaşlığın verilmesi prosedürü ile ilgilidir. Amerikan bilim adamlarının patenti ile Amerikan şirketinin hazırladığı, Çin Halk Cumhuriyetinde üretilen, bilgelik, hoşgörü ve iyilik gibi insani değerlere göre programlanmış android Sophia'nın, vatandaşlığa hangi bazda (nesep bağına göre, doğum yeri sebebiyle, evlilik sebebiyle, yatırım sebebiyle, uzun süre bu ülkede yaşama sebebiyle ve diğer) alındığı konusu hukukun çözmesi gereken bir sorundur.

4. Yapay zekâ nedir?

Yapay zekâ, genel olarak bilgisayarimsal (computational) modeller kullanılarak mental yetilerin çalışılması olarak tanımlanmaktadır. Britannica.com'daki tanıma göre yapay zeka, bir bilgisayarın veya bilgisayar kontrolündeki bir robotun çeşitli faaliyetleri zeki canlılara benzer şekilde yerine getirme kabiliyetidir.¹¹

Yapay zekâyı özelleştirilmiş yapay zeka ve genel yapay zeka olarak iki ayrı kategoriye ayırabiliriz. Özelleştirilmiş yapay zeka bir görevi gerçekleştirme doğrultusunda geliştirilmiş yazılımlardır. Görevlerini bir insandan daha iyi bir şekilde yerine getirebilseler ve gündelik hayatımızı kolaylaştırsalar bile özelleştirilmiş yapay zekanın yapabilecekleri sınırlıdır. Çözmek için programlanmadıkları sorunlarla karşılaştıklarında bir sonuç veremezler. Oysa genel yapay zekada kastedilen, canlı bilincine sahip ve her yönüyle öğrenmeye, gelişime açık bütün bir zihindir.¹²

Evensel olarak yapay zekânın tam bir tanımı daha yapılamamıştır. Yapay zekâyı farklı bilim insanları farklı şekillerde tanımlamışlardır; "İnsan düşüncesi ile ilişkilendirdiğimiz karar alma, problem çözme, öğrenme gibi faaliyetlerin otomasyonu" (Bellman, 1978), "Bilgisayarları düşündüren yeni, heyecan verici bir çaba" (Haugeland, 1985)", "Bilgisayarimsal modellerin kullanılmasıyla zihinsel fakültelerin incelenmesi" (Charniak ve McDermott, 1985), "İnsanlar tarafından yapıldığında zekâ gerektiren işlevleri yapan makineler üretme sanatı" (Kurzweil, 1990), "İnsanların şu anda daha iyi

¹⁰ Neslihan Temelat. Türkiye Büyük Millet Meclisi. Araştırma Merkezi. Ülke Anayasalarında Vatandaşlık Tanımları. Ekim 2011.

¹¹ <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence>

¹² ODTÜ Robot Topluluğu. Yapay zekanın geleceği. ODTÜLÜ. Sayı 64. Ocak-Haziran 2018.

olduğu şeyleri bilgisayarların daha da iyisini yapması” (Rich ve Knight, 1991), "Algılamayı, aklını ve hareketini mümkün kılan hesaplamaların incelenmesi" (Winston, 1992), "Akıllı davranışları bilgisayarimsal işlemlerle açıklamayı ve taklit etmeyi amaçlayan bir çalışma alanı" (Schalkoff, 1990), "Akıllı davranışın otomasyonu ile ilgilenen bilgisayar bilimleri dalı" (Luger ve Stubblefield, 1993).

5. Bu tür varlıklar hukuksal anlamda vatandaş olarak adlandırılabilir mi?

Bir robotun vatandaşlık almasından sonra, bir yapay zekâ botuna da Japonya’da, Tokyonun Shibuya bölgesinde özel ikametgâh verildi. Shibuya Mirai (Mirai - Japonca “gelecek” anlamına gelir) adlı, 7 yaşında bir erkek çocuğu olarak bilinçlendirilmiş, fiziksel olarak var olmasa da bir mesajlaşma uygulaması üzerinden insanlarla konuşabilen bu bot, Shibuya yerel yönetiminin projeyi desteklemesiyle, bölge sakinleriyle daha yakın bir iletişim kurmayı ve insanların fikirlerinin yetkililer tarafından duyulmasını hedefliyor. Her ne kadar farklı amaçlar için yapılan şeyler olsa da, gelecekte farklı sonuçlar doğurabileceği düşünülüyor.

Peki, bir vatandaş olarak, insansı duygusal robot olan Sophia “evlenmek” ve “doğum yapmak” isterse buna izin verilecek mi? Nitekim Kuzey Dakota Eyalet Üniversitesi öğrencileri 3D baskı teknolojilerini kullanarak kendi kendini kopyalayan robot oluşturmak için adımlar attılar. Sophia gibi başka robotlar da vatandaşlık alırsa, belki de kendi kendini kopyalama haklarını talep edebilirler. Bu robotların her birinin kaç çocuk sahibi olabileceği konusunda herhangi bir kısıtlama olmaksızın, bir ulusun insan nüfusunu kolaylıkla aşabilirler. Oy veren vatandaşlar olarak bu robotlar toplumsal değişim yaratabilir, değerler, kanunlar değişebilir.

Yasal anlamda, robota vatandaşlık tanınması hiç bir yönden doğru sayılamaz. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin 15. maddesine göre, “Herkesin bir yurttaşlığa hakkı vardır. Hiç kimse keyfi olarak yurttaşlığından veya yurttaşlığını değiştirme hakkından yoksun bırakılamaz.” Bildirge insan hakları bildirgesi, aynı zamanda evrensel etik kodudur ve konu da insanı kapsıyor.¹³

İnsan onuru, bu sene 70. Yılıni kutladığımız İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ne göre de temel değerdir (BM, 1948). Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler, birbirlerine karşı kardeşlik anlayışıyla davranmalıdırlar (Madde 1). Onur, insanlara özgüdür, makineler ya da robotlar için değildir. Bu nedenle, bir robot, insanın görüntüsüne sahip olsa da, ya da bir robot bireysel insan bilşini aşan güçlü öğrenme kapasitesine sahip olsa bile, robotlar ve insanlar karıştırılmamalıdır. Robotlar, yapay zekâlar insan değildir - insan yaratıcılığının bir sonucudur, etkili ve verimli araçlar ya da araçlar olmak için teknik destek sistemine ve bakıma ihtiyaç duymaktadırlar.¹⁴

¹³ İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. BM. 1948. Paris.

¹⁴ Report Of COMEST On Robotics Ethics. 2017

“Makine canlandırılacak, tapılacak bir şey değil. Makine biziz, bizim sürecimiz, düzenlememizin bir yönü. Makinelere sorumlu olan biziz, onlar bizi domine etmiyor veya tehdit etmiyorlar. Sınırlardan biz sorumluyuz; Biz onlarız.” diyor Donna Haraway.¹⁵

Sophia'nın vatandaşlık ilanından sonra, eleştirmenler, Suudi Arabistan'daki kadınlardan daha fazla hak sahibi olduğu ve insan hakları konusunda önemli endişelerinin ortaya çıktığını belirterek Sophia'daki adaletsizliğe işaret ettiler. Gelecekte robotlar hayvanlardan daha fazla hak kazanırsa, daha da fazla eleştiri ortaya çıkacaktır. Sophia'nın vatandaşlığı, insan, hayvan veya makine olsun, bir kişi olarak kabul edilmenin ne anlama geldiğiyle ilgili etik ve hukukta ele alınacak derin sorular doğurmaktadır.

Avrupa Parlamentosu'nun Hukuk İşleri Komitesi'nin 2016 seneli raporu, robotların “gerçek kişiler, tüzel kişiler, hayvanlar veya nesnelere olarak mı yoksa yeni bir kategori olarak mı tanımlanması gerektiği” sorusunu sorguluyor. Sophia'nın şimdiki ve gelecekteki yeteneklerini konumlandırmak amacıyla bu kategorilerin her birini sırayla yasal bir kişilik çerçevesinde tartışmak gerekir.

Sophia'yı mevcut kategorilerde (hayvan, tüzel kişi, gerçek kişi) sınıflandırmaya çalışmak yerine, başka bir seçenek yapay zekâ için tamamen ayrı bir yasal statü oluşturmaktır. Bu, “elektronik kişi” yasal statüsünün oluşturulmasını öneren Avrupa Komitesinin tavsiyesidir.

6. İnsan hakları ve biyoetik ihlal ediliyor mu?

Bu konu dünyada şu an çok tartışılan bir mesele. Örneğin, 11 Eylül 2018 tarihinde Paris, Fransa'da UNESCO'nun “Yapay Zekâ: Karmaşıklığına ve toplumuza etkisine yansımaları” üzerine yuvarlak masa toplantısı yapılmıştır.

Birleşmiş Milletler, yapay zekâyla ilgili gelişmeleri ve yaratabileceği tehditleri incelemek için Hollanda'nın Lahey kentinde bir merkez kurdu. Bunun yanı sıra, kısa süre önce aralarında Türk bilim adamının da bulunduğu dünyanın önde gelen 100 robot uzmanı, BM'ye yazdıkları mektupta yapay zekâ robotlarının yeni bir silahlanma yarışı çıkarabileceği uyarısını yaptı.

Fakat yapay zekâ veya robotlar günlük hayatta birçok kolaylık sağlıyor, hatta bazı bilim adamlarına göre insanlığın sonunu getirebilecek tehlike durumlarında insanlığın kurtuluşuna yardım da edebilirler.

Robotlarla ilgili bilimkurgu romanları yazarı Isaac Asimov'un İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi referans alınarak oluşturduğu '3 Robot Yasası' Robot Hakları'na göre ilk kural: 'bir robot, hiçbir şekilde insana zarar veremez veya pasif kalmak suretiyle zarar görmesine izin veremez'. İkinci kural: 'bir robot ilk kuralla çelişmediği sürece kendisine insanlar tarafından verilen komutlara itaat etmek zorundadır'. Üçüncü kural: 'bir robot ilk iki kuralla çelişmediği sürece, kendi varlığını korumak zorundadır'. Sonradan eklenen bir

¹⁵ Roman V. Yampolskiy. Human Indignity: From Legal AI Personhood to Selfish Memes. 2018. https://www.researchgate.net/publication/328137127_Human_Indignity_From_Legal_AI_Personhood_to_Selfish_Memes

de 'Sıfır kuralı' var: 'bir robot insanlığa zarar veremez veya hareketsiz kalarak insanlığın zarar görmesine seyirci kalmaz'.¹⁶

Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun “Bilimsel ve Teknolojik İlerlemelerin Barışın ve İnsanlığın Yararına Kullanılmasına dair” 10 Kasım 1975 tarihli Bildirisinin 8. ve 9. maddelerine göre: Bütün Devletler, bilimsel ve teknolojik sonuçların insan hakları ve temel özgürlükler ile insanlık onuru aleyhine kullanılmasını önlemek ve engellemek için yasal önlemler dahil gerekli her türlü tedbiri alır. Bütün Devletler ne zaman gerekli görürlerse, bilimsel ve teknolojik gelişmeler çerçevesinde insan haklarını ve özgürlüklerini güvence altına alan mevzuata uygunluk sağlamak için tasarrufla bulunabilir.¹⁷

Yapay zekâ ve robotlar yeni ve benzeri görülmemiş yasal ve etik sorunları gündeme getiriyor. Robotların tasarımı, inşası ve programlanmasının karmaşıklığı göz önüne alındığında, merkezi bir etik sorun “izlenebilirlik”dir: bir robotun tüm geçmiş eylemlerinin (ve ihmallerinin) nedenlerini izleme olanağı. Yüksek düzeyde özerklik, karar verme kapasiteleri ve öğrenme yetenekleri olan robotlar için, bu izlenebilirlik gereksinimi sorunlu olsa da, bu tür robotlar sadece belirli görevleri yerine getirmek için değil, çevreleriyle etkileşim içinde kendilerini öğrenmek ve geliştirmek için programlanmışlardır. Bu da “izlenebilirlik” ile ilgili mevcut yasal ve etik kavramlarda değişiklikler yapılmasını gerektirir.¹⁸

Robot endüstrisinin gelecekteki yasal ve etik düzenlemesi için en somut girişimlerden biri, Avrupa Parlamentosu'nun Hukuk İşleri Komisyonu tarafından 2016 yılında yayımlanan Robotik hakkındaki Medeni Hukuk Kuralları Komisyonu tavsiyelerinin yer aldığı taslak rapordur. Robotun insan güvenliği, mahremiyet, dürüstlük, onur ve özerklik üzerindeki muhtemel etkileri konusunda bu teklif, robotların kullanımı ve robotların kullanımıyla ilgili birçok yasal ve etik meseleyi ele almaktadır. 2017 yılında, Rathenau Instituut, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi (PACE) tarafından görevlendirilen “Robot Çağında İnsan Hakları” hakkında bir rapor yayınladı. Raporda, robotiğin, özel hayata saygı, insanlık onuru, mülkiyet, güvenlik ve sorumluluk, ifade özgürlüğü, ayrımcılığın yasaklanması, adalete erişim ve adil yargılamaya erişim dâhil olmak üzere insan hakları ile ilgili bir dizi konu üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerine değinilmektedir.

Leenes ve arkadaşlarına (2017) göre robotik alanın dört düzenleyici ikilemeyle yüz yüze geldiği görülmektedir: (1) hızlı teknolojik gelişmelere ayak uydurma ikilemi; (2) inovasyonu uyarmak (ya da en azından engellemek) ile insan temel hak ve değerlerini korumak arasında bir denge kurmanın ikilemi; (3) var olan sosyal normları onaylama veya bu normları yeni ve farklı

¹⁶ I.Asimov. The Rest of the Robots. Grafton Books, London, 1968

¹⁷ BM Bilimsel ve Teknolojik İlerlemelerin Barışın ve İnsanlığın Yararına Kullanılmasına dair Bildiri. 1975.

¹⁸ Oktay Zihni Fırat, Seniye Ümit Fırat. Endüstri 4.0 Yolculuğunda Trendler ve Robotlar. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi. Cilt: 46, Sayı:2, Kasım 2017

yönlere değiştirme arasındaki ikilem ve (4) tekno-regülyasyonda etkinlik ve meşruiyet arasında dengelenme ikilemi.¹⁹

7. Otonom yapay zekânın sorumluluğu

Hukukun eski alanlarından biri sorumluluk hukukudur ve ortaya çıkan bir başka sorun ise otonom bir yapay zekânın neden olduğu hasarlar için sorumluluk meselesidir. Aktörler değişiyor, ama sorun aynı. Hukuki sorumluluk konusunda, öncelikle “yapay zekânın veya robotların sorumluluğu” ifadesi mi, yoksa bunun yerine “yapay zekâ veya robotlar için vekâleten sorumluluk” mu kullanılmalıdır? Herhangi bir hasar için yapay zekâ veya robotun kendisi hukuki sorumluluk alabilir mi? Yoksa onu programlayan gerçek ve ya tüzel kişiler mi bu sorumluluğu taşır? Özellikle yapay zekâ kendiliğinden yeni şeyler öğrenebiliyorsa belirli durumlarda hasara neyin ve kimin neden olduğunu belirlemek daha zor olabilir. Genel olarak, otonom bir robotun yol açtığı hasarın sorumluluğunu belirlemek zordur ve daha önce benzeri görülmemiş zorluklar doğuracağı tahmin ediliyor.

Bu özel durumda, en son cevap veren, sorumlu olan kişinin kim olduğuna karar vermek, yani sorumluluğun gerçekte yattığı yeri belirlemek gerekmektedir.

Örneğin “Volvo” şirketi 2020’de üreteceği sürücüsüz araç için sorumluluğu alacağını bildirdi, ama belirli şartlarla.

Hukuk düzenlerinde yasa koyucu, karar alıcı ve yargı organının dijital dönüşüm ve inovasyonun ortaya çıkarabileceği soru(n)ları öngörebilmesi bu konuların çok yönlü değerlendirilmesini gerektirmektedir. Örneğin Avrupa Birliği’nde bu konuda ortak politika oluşturabilmek için Yapay Zekâ Hakkında İş Birliği Deklarasyonu yayımlanmış ve 2019’da Yapay Zekâ Etik Kılavuzu yayımlanması kararlaştırılmıştır.²⁰

Yapay zekâ ve vatandaşlık probleminin çözümü için anahtar olabilecek temel konu, yapay zekâ veya robot devletin tanıdığı ve kabul ettiği sübjektif hukukun ve sorumlulukların taşıyıcı tarafı olabilir mi?²¹

8. Sonuç

Anlaşıldığı gibi, Suudi Arabistan devletinin Sophia’ya vatandaşlık vermesi yapay zekânın insana, kişiye eşdeğer tutulması robot-insanın devlet karşısında politik, ekonomik, sosyal ve diğer hak ve görevlerini yerine getirebilmesi açısından da doğru kabul edilemez.

Sokrates “adaletli biri olmam için adaletin ne olduğunu bilmem gerekir” der. Hakkın, özgürlüğün, vatandaşlığın ne olduğunu, neden var olduklarını, hangi ihtiyaç doğrultusunda oluştuğunu bilmek gerekir öncelikle. Açıklık getirmediğimiz kavramlar başımıza bela olur.

¹⁹ Report Of COMEST On Robotics Ethics. 2017

²⁰ Aşçıoğlu Öz, Gamze. Yeni dünyanın yeni hukuku. ODTÜLÜ. Sayı 64. Ocak-Haziran 2018.

²¹ Марченко М.Н. Теория государства и права. Учебник. Московский Государственный Университет. 2003. стр.591.

Önemle belirtmek isterim ki, robotlarla, yapay zekâyla ilgili faaliyetlerin uluslararası normlar ve ulusal yasalarla düzenlenmesi gerekir, aksi takdirde, insanlık önlenemeyen felaketlerle karşı karşıya kalabilir. Bir etik ve hukuki sorun, eylem haline geldiğinde tartışılmamalı, daha öncesinde tartışılmalıdır.

Yapay zekâ kendi kararıyla insani olursa, o zaman bizim türümüzün doğuştan gelen değerlerini almalı ve bu değerlerden çıkan ahlaki ve etik seçenekleri sunarak tepki vermelidir.²²

Birçok bilim insanı robotikler için genel bir ahlaki çerçeve oluşturmayı, insanlığı yapay zekâ ve robotlardan korumak için ana **robotik ilkeleri** belirlemeyi öneriyor. Ancak öncesinde üzerine düşünmemiz gereken konulardan biri, biz kendi ahlakımızı biliyor muyuz? Ahlak evrim sırasında gelişmiştir. Bizler birlikte yaşamak için kurallara sahip olmayı gerektiren, toplu halde yaşayan türleriz. Evrensel bir etik kuram olmadığı, ahlakımızı yeterince iyi ve ayrıntılı olarak bilmediğimiz için bunların kolayca programlanabilmeleri sorunludur. Öncelikle kendi iyi tanımlanmış normlarımızı, belirli bağlamlarda programlayarak başlamalıyız. Şu an sadece makineler için programlama etiğinin başlangıcındayız.²³

Bu konu şimdi ortaya çıkan bir sorun değil, daha 1992’de, yani yapay zekâyla vatandaşlık verilmeden 25 sene önce bile bu sorunlar öngörülerek üzerine fikir yürütülmüştür. Solum, bir yapay zekânın insan, dolayısıyla vatandaş olarak kabul edilemeyeceğini “yapay zekâ ruha sahip olamaz”, “yapay zekâ bilince sahip olamaz”, “yapay zekâ niyetliliğe sahip olamaz”, “yapay zekâ duygulara sahip olamaz”, “yapay zekâ çıkarlara (interests) sahip olamaz”, “yapay zekâ özgür iradeye sahip olamaz” başlıklı argümanları ile savunuyor.²⁴

Kaçınılmaz değişimlerdeki istikrarsızlık ve memnuniyetsizlik risklerini ele almak için yeni bir sosyal sözleşme modeline ihtiyaç vardır. Literatür “Biyotetik Ulusal Organlar” olduğu gibi “Yapay zekâ-etik Ulusal Organları” oluşturulması gerektiğini söylüyor, Avrupa Konseyi de bu yönde tavsiyede bulunuyor.

Yapay zekâ uzmanlarının ortak görüşü robotlar, yapay zekâ vatandaş olamaz, ama robotların belirli hakları da olmalı yönünde.

Zamanla, robotlara şirketlere benzer bir tür “kişilik” verildiğini de görebiliriz. Amerika Birleşik Devletleri’nde, şirketlere vatandaşları ile aynı hak ve yükümlülüklerden bazıları verilmektedir, örneğin din ve vicdan özgürlüğü, ifade özgürlüğü hakları. Bir şirkete insanlara benzer haklar verilebiliyorsa, akıllı makineler için de aynısını yapmak mantıklı olabilir.

Sophia’ya vatandaşlık verilmesinin detayları açıklanmadı, bu duyurunun bir tanıtım çalışması olduğuna dair şüpheler uyandırıldı. Reklam olsun ya da olmasın, bu olay, etik ve yasal çerçevelerde robotların geleceği hakkında bir

²² Daniel Raphael. Artificial intelligence. A Protocol for Setting Moral and Ethical Operational Standarts.

²³ Artificial Intelligence and Ethics. Luís Moniz Pereira. Ciência. 2018

²⁴ Legal Personhood for Artificial Intelligences. Lawrence B. Solum. North Carolina Law Review. 4-1-1992.

soru ortaya koyuyor: robotlar, insanlık niteliğini kazandıkça, hakları tanınmalı ve korunmalı mı?²⁵

Sonuç olarak, vatandaş etik, ahlaki, sosyal, politik, manevi, ekonomik ve yasal bağlılık ifade ettiği için robotlara, yapay zekâyâ vatandaşlık verilmesi makul kabul edilemez. Bunun yanı sıra düşünen ve hissedebilen yapay zekâların korunması ile ilgili uluslararası ve ulusal yasal mevzuatın oluşturulması önemlidir.

Bir diğer önemli konu ise, robotların işleyebileceği “kanunsuzluklar” veya “suçlar” için onları yapan veya programlayan kişilerin bireysel sorumluluğunun belirlenmesidir. Bize göre, yapay zekânın “sahibi” tehlike kaynağının sahibi olarak ceza ve medeni sorumluluk taşımalıdır. Bu konuda ülkelerarası hukuki metinler oluşturulmalıdır.

9. Kaynaklar

1. Avrupa Vatandaşlık Sözleşmesi. 6.11.1997. Strazburg.
2. Aşçıoğlu Öz, Gamze. Yeni dünyanın yeni hukuku. ODTÜLÜ. Sayı 64. Ocak-Haziran 2018.
3. BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. 1948.
4. BM Bilimsel ve Teknolojik İlerlemelerin Barışın ve İnsanlığın Yararına Kullanılmasına dair Bildiri. 1975.
5. Türkiye Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı Hukuk Sözlüğü. <http://www.sozluk.adalet.gov.tr/ki%C5%9Fi>
6. Türk Vatandaşlığı Kanunu. Tarih: 29.05.2009. Sayı: 27256
7. Kuçuradi, İoanna. İnsan ve değerleri. Türkiye Felsefe Kurumu. 2003.
8. ODTÜ Robot Topluluğu. Yapay zekânın geleceği. ODTÜLÜ. Sayı 64. Ocak-Haziran 2018.
9. Zihni Fırat, Oktay. Ümit Fırat, Seniye. Endüstri 4.0 Yolculuğunda Trendler ve Robotlar. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi. Cilt: 46, Sayı:2, Kasım 2017.
10. Temelat, Neslihan. Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Merkezi. Ülke Anayasalarında Vatandaşlık Tanımları. Ekim 2011.
8. Report Of COMEST On Robotics Ethics. 2017.
9. Asimov, Isaac. The Rest of the Robots. Grafton Books, London, 1968.

²⁵ Gali Katznelson. AI Citizen Sophia and Legal Status. 2017

10. <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence>
12. Pereira, Luís Moniz. Artificial Intelligence and Ethics. Ciência. 2018.
13. Raphael, Daniel. Artificial intelligence. A Protocol for Setting Moral and Ethical Operational Standarts.
11. Solum, Lawrence B. Legal Personhood for Artificial Intelligences. North Carolina Law Review. 1992.
14. Katznelson, Gali. AI Citizen Sophia and Legal Status. 2017.
15. Yampolskiy, Roman V. Human Indignity: From Legal AI Personhood to Selfish Memes. 2018.
16. Алан Тьюринг и его влияние на искусственный интеллект. <https://rb.ru/storu/turing/>
17. Далай- Лама XXIV и Десмонд Туту Книга радости. Москва.2018. изд. ОЗОН.
18. Марченко, М.Н. Теория государства и права. Учебник. Московский Государственный Университет. 2003. стр. 59119.
19. Христианская биоэтика. www.taday.ru/text/1017675.html