



Istanbul  
**GEDİK**  
University  
2651-5229

International Journal of  
Economics Administrative  
and Social Sciences

**IJEASS**

Cilt: 4 - Özel Sayı



İstanbul Gedik Üniversitesi / Istanbul Gedik University

**İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Dergisi**

**International Journal of Economics, Administrative and Social Sciences (IJEASS)**

2021 OCAK Cilt 4

*Sosyal Bilimler Eğitiminde Yenilikçi Yaklaşımlar Özel Sayısı*

IJEASS, yılda iki kez yayımlanan hakemli dergidir.  
IJEASS is a peer-reviewed journal published twice a year.

Dili: Türkçe – İngilizce  
Language: Turkish – English

**ISSN: 2651-5229**

**İMTİYAZ SAHİBİ / PUBLISHER**

Nihat Akkuş, Professor  
Istanbul Gedik University

**YÖNETİCİ / MANAGER**

Gülperen Kordel  
Istanbul Gedik University

**YAYIN KOORDİNATÖRÜ / PUBLICATION COORDINATOR**

Nigar Dilşat Kanat  
Istanbul Gedik University

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**

Editör / Editor

*Deniz Ünan Göktan*, Assistant professor  
Istanbul Gedik University

Yardımcı Editörler/ Associate Editors

*Metin Toptaş*, Assistant professor  
Istanbul Gedik University

*Selim Sezer*, Assistant professor  
Istanbul Gedik University

*Özlem Denli*, Associate professor  
Istanbul Gedik University

*Ece Erbuğ*, Assistant Professor  
Istanbul Gedik University

## ULUSLARARASI DANIŞMA KURULU / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD

- Prof. Dr. Gülsevil Alpagut, Istanbul University  
Prof. Dr. Yener Altunbaş, Bangor University  
Prof. Dr. Mehmet Asutay, Durham University  
Prof. Dr. Kerim Atamer, Istanbul Gedik University  
Prof. Dr. Nur Centel, Koç University  
Asst. Prof. Nikos Christofis, Shaanxi Normal University  
Assoc. Prof. Murat Volkan Dülger, Istanbul Aydın University  
Prof. Dr. Robert Petros Ghazaryan, NAS RA International Scientific Educational Center  
Prof. Dr. Mehmet Hasan Eken, Kırklareli University  
Prof. Dr. İsmail Hakkı Eraslan, Düzce University  
Prof. Dr. Erol Esen, Akdeniz University  
Prof. Dr. Gökhan Malkoç, Medipol University  
Prof. Dr. Nilüfer Narlı, Bahçeşehir University  
Asst. Prof. Aslı Telsiren Ömeroğlu, Doğuş University - Universite Sorbonne Paris / Cite Paris 7 Diderot  
Assoc. Prof. Ozan Örmeci, İstanbul Kent University  
Asst. Prof. Bilal Solak, Kyrgyz- Turkish Manas University  
Dr. Tomasz Stepniewski, The John Paul II Catholic University of Lublin  
Asst. Prof. Rahime Süleymanoğlu-Kürüm, Bahçeşehir University  
Prof. Dr. Haluk Yavuzer, Medipol University

## BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES FOR THIS ISSUE

- Asst. Prof. Damla Bayraktar Aksel, Bahçeşehir University  
Asst. Prof. Elif Gençkal Eroler, Istanbul Gedik University  
Prof. Dr. Fuat Güllüpnar, Anadolu University  
Asst. Prof. Hatice Çakıcı Karaman, Yeditepe University  
Dr. Nevin Şahin, Orient-Institut Istanbul  
Assoc. Prof. Nihan Bozok, Beykent University  
Asst. Prof. Özlem Derin, Istanbul Gelişim University  
Asst. Prof. Sinan Acar, Bartın University

## AMAÇ VE KAPSAM / AIMS AND SCOPE

İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Dergisi, sosyal bilimler alanında özgün bilimsel araştırma ve değerlendirmelere yer vererek alandaki bilimsel birikime katkı sağlamayı ve disiplinler arası çalışmayı teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Ekonomi, işletme, uluslararası ticaret, finans, yönetim, pazarlama, psikoloji, sosyoloji, uluslararası ilişkiler, siyaset bilimi, kamu yönetimi, hukuk ve ilgili alt-alanlarda çalışmalara yer vermektedir. Dergi özgün araştırma ve teorik makaleleri, istatistiksel analizleri, örnek olayları ve kitap eleştirilerini yayımlamaktadır.

International Journal of Economics, Administrative and Social Sciences aims to contribute to the existing academic literature and encourage interdisciplinary work through publishing outstanding, original research and review. The journal publishes empirical and theoretical articles, statistical analysis, case studies and book reviews. Topics related to this journal include but are not limited to economics, business, international finance and trade, marketing, management, psychology, sociology, political science, public administration, international relations and law.

İstanbul Gedik Üniversitesi – İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Cumhuriyet Mah. İlkbahar Sk. 34841  
Yakacık-Kartal/İSTANBUL  
E-Mail: [ijeass@gedik.edu.tr](mailto:ijeass@gedik.edu.tr)

İstanbul Gedik Üniversitesi'nin resmi yayın organıdır.  
Her Hakkı Saklıdır. Makalelerin sorumlulukları yazar(lar)a aittir.  
All rights reserved. Authors are fully responsible for their paper.

## YAYIN KURULUNDAN / EDITORIAL NOTE

Değerli Okurlar,

International Journal of Economics, Administrative and Social Sciences'ın (IJEASS) Ocak 2021 sayısı, İGÜN Sosyoloji Bölümü tarafından 23.10.2020 tarihinde ikincisi düzenlenen Sosyal Bilimler Eğitiminde Yenilikçi Yaklaşımlar Çalıştayı'nda sunulan bildirilerden türetilmiş eserlerden oluşmaktadır. Çalıştay'a ve bu özel sayıda eserleri bulunan yazarlarımıza değerli katkıları ve aktif öğretim yöntemlerini tanıtan önemli çalışmaları için bir kez daha teşekkür etmek isteriz.

Başta pandemi döneminde uzaktan eğitim olmak üzere sosyal bilimlerin farklı alanlarını ve güncel konularını kapsayan, fark yaratan ve eleştirel düşüncüyü teşvik eden yenilikçi uygulamaları içeren IJEASS'ın bu özel sayısını okuyucularımızla buluşturmanın mutluluğunu yaşıyoruz.

Yılda iki kez yayımlanan ve Türkçe ve İngilizce makalelerin kabul edildiği dergimizin Haziran 2021 sayısı için makalelerinizi bekliyoruz.

Dear Readers,

The January 2021 issue of International Journal of Economics, Administrative and Social Sciences (IJEASS) is a special issue which is derived from the papers presented at the Innovative Approaches to Teaching Social Sciences Workshop II, which is organized by Istanbul Gedik University Department of Sociology on 23.10.2020. Once again we would like to thank our authors for their valuable contribution and noteworthy studies that emphasize active teaching methods.

We are pleased to present this special issue of IJEASS to our readers, as it covers a broad range of up-to-date topics including debates on distance education during pandemic, and as it introduces innovative teaching methods that make a difference and encourage critical thinking.

New submissions for June 2021 issue are welcomed for IJEASS. The journal is published twice a year and articles both in Turkish and in English are accepted.

## İçindekiler/ Contents

### *Araştırma Makalesi / Research Article*

Sosyoloji ve Uluslararası İlişkiler Eğitimlerinin Kesişiminde Ters-Yüz Sınıf Modeli: Covid-19 Öncesi ve Sonrası Uygulamaları

*Flipped Classroom in The Intersections of Sociology and International Relations Education: Applications Before and After the Covid 19 Pandemic*

**Rahime SÜLEYMANOĞLU-KÜRÜM & Ayşegül AKDEMİR** \_\_\_\_\_ **1-17**

### *Derleme / Review*

Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Pandemi Sürecinde Sosyal Bilimler Eğitimi Yeniden Düşünmek

*Measurement and Evaluation in Distance Education: Rethinking Social Sciences Education During the Pandemic*

**Gizem Şükran ÖZALKAN** \_\_\_\_\_ **18-26**

### *İnceleme / Review*

Karşılıklı Konuşmanın ve Eleştirel Düşünmenin Temeli Olarak Sokratik ve Saçmaya İndirgeme Yöntemleri

*The Socratic Method and The Method of Reduction to Absurdity as Basis of Dialogue and Critical Thinking*

**Fikriye Gözde MOCAN** \_\_\_\_\_ **27-39**

### *Araştırma Makalesi / Research Article*

Zihinsel Haritalama Tekniğinin Farklı Ders Bağlamlarda Kullanılması

*The Use of Mental Mapping Method under the Frame of Different Courses*

**Pınar KARABABA DEMİRCAN** \_\_\_\_\_ **40-54**





## Sosyoloji ve Uluslararası İlişkiler Eğitimlerinin Kesişiminde Ters-Yüz Sınıf Modeli: Covid-19 Öncesi ve Sonrası Uygulamaları

### Flipped Classroom in The Intersections of Sociology and International Relations Education: Applications before and after the Covid 19 Pandemic

Gönderilme tarihi/received: 16.12.2020

Kabul tarihi/accepted: 16.01.2021

Araştırma Makalesi / Research Article

**Rahime SÜLEYMANOĞLU-KÜRÜM<sup>1</sup>**

**Ayşegül AKDEMİR<sup>2</sup>**

#### Öz

Bilgiye ulaşmanın son derece kolaylaştığı dijital dünyada, yükseköğretim programlarında eleştirel düşünme, yazılı ve sözel iletişim becerileri kazandırmanın gerekliliği daha da net bir şekilde belirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının günümüz gençliğinin niteliklerine ve iş dünyasının gerekliliklerine hitap edemediği ve yükseköğretimde yeni tekniklerin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ters yüz sınıf modeli, tam da ortaya çıkan bu boşluğa hitap eder şekilde, derslerin teorik yönünün çevrimiçi olarak aktarılması, bunu takip eden yüz yüze eğitimde ise dersin öğrenme çıktılarının edinilmesi için ders içi etkinliklere odaklanılmasına imkân veren bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler, ders içeriğinin analizi ve uygulaması aşamasında öğretim elemanı ile aktif iletişim halindedir. Ters yüz sınıf modelinde çevrimiçi eğitim bir ön-öğretim olarak tasarlanmaktadır. Ancak Covid-19 salgını ile uzaktan/çevrimiçi eğitime geçilmesi süreci, bir yandan ters yüz sınıf modelinin uygulanması için imkânlar sunarken, diğer yandan yüz yüze eğitimin tamamen ortadan kalkması ile bazı yönlerden sekteye uğramıştır. Bu makalede Ters Yüz Sınıf Modeli'nin gelişimi ve esasları tartışılarak Sosyoloji ve Uluslararası İlişkiler alanlarındaki örnek uygulamalar aktarılacaktır. Ayrıca yüz yüze eğitimde kullanılan bazı tekniklerin pratik olarak çevrimiçine nasıl aktarılacağı konusunda tavsiyeler geliştirilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Ters Yüz Sınıf Modeli, Sosyoloji, Uluslararası İlişkiler, Yükseköğretim, COVID-19 Salgını.

<sup>1</sup>Bahçeşehir Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, Çırağan Caddesi, Osmanpaşa Mektebi Sokak, No: 4-6, İstanbul. E-posta: [rahime.kurum@eas.bau.edu.tr](mailto:rahime.kurum@eas.bau.edu.tr), ([orcid.org/0000-0003-3735-5625](https://orcid.org/0000-0003-3735-5625))

<sup>2</sup>Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Çırağan Caddesi, Osmanpaşa Mektebi Sokak, No: 4-6, İstanbul. E-posta: [aysegul.akdemir@eas.bau.edu.tr](mailto:aysegul.akdemir@eas.bau.edu.tr), ([orcid.org/0000-0002-3148-2271](https://orcid.org/0000-0002-3148-2271))

## Abstract

In the digital world where access to information is extremely easy, the need to equip students with critical thinking, written and verbal communication skills in higher education programs has become very clear. Traditional teaching and learning methodologies can neither address the characteristics of the youth today, nor the requirements of the labor market which surfaced the necessity of diversifying teaching methodologies in higher education. In face-to-face education, the flipped classroom method allows the theoretical aspect of the lessons to be delivered online through short videos and to make more effective use of the face-to-face class time by conducting in-class activities. This technique allows interactions between students and the instructor in the most critical phase of the learning process, that is the analysis and application of the subject matter. In the flipped classroom model, online education is designed as pre-teaching. However, shifting to entirely online education in the aftermath of the Covid-19 epidemic has provided both opportunities to expand the flipped learning whilst also created constraints for the learning process due to the complete elimination of the face-to-face teaching. This article discusses the development and the underlying principles of the flipped learning methodology and its applications in the fields of sociology and international relations disciplines. Recommendations will also be provided on transferring some of the techniques used in face-to-face education to online platforms.

**Keywords:** Flipped Classroom Model, Sociology, International Relations, Higher Education, COVID-19 Pandemic.

## 1. Giriş

İngilizce ‘Flipped Classroom Model’ kavramının birebir çevirisi olan ‘Ters Yüz Sınıf Modeli’ (TYSM) Colorado’da bir listede kimya öğretmeni olarak çalışan Jonathan Bergmann ve Aaron Sams’ın ortaya attıkları bir fikir doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Bu iki eğitimci derslere devam edemeyen öğrenciler için dersleri yeniden anlatmaya zaman yaratmak yerine derslerini kaydetmelerine imkân veren bir yazılım satın almaları ile TYSM’yi geliştirmişlerdir (Bergmann ve Sams, 2012a). Bu yazılım aracılığıyla derse devam etmekte zorluk yaşayan öğrenciler dersleri izleme fırsatı bulmakla kalmamış, derslere devam eden öğrenciler de öğrendiklerini pekiştirmek için sıklıkla videolara başvurmuştur. Zaman içinde bu yazılımın kullanımı yüz yüze ders saatinin nasıl kullanılacağı konusunda kökten bir yenilik olarak belirmiştir (Tucker, 2012). Sınıfta geçirilen zamanın etkin kullanımını sağlayan ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımını benimseyen öğretim elemanları bu öğretim modelinin öğrenme çıktılarına ne ölçüde ve hangi koşullar altında hizmet ettiği konusunda farklı deneyimler ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımın temsilcileri ders öncesi paylaşılan video yoğunluklu kaynaklarla dersin öğrenilmeyeceği, ancak öğrencinin zihninde konu ile ilgili sorular uyandırması ve derste ki paylaşımın artırılmasını teşvik ettiği yönünde ortak bir paydada buluşmaktadır.

Ters yüz sınıf modeli ülkemizde yeni açılan çok az sayıda üniversitede temel öğretim yöntemi olarak uygulanmaktadır. Bununla birlikte Avrupa Birliği Jean Monnet Programı kapsamında desteklenen bazı modüllerde de TYSM’nin benimsendiği görülmektedir. Bu makalede TYSM’nin uluslararası ilişkiler ve sosyoloji disiplinlerindeki bazı derslerde nasıl uygulandığı, elde edilen kazanımları ve kısıtları üzerinde durulacaktır. Makalenin dayandığı veri 2017-2020 yılları arasında 150 öğrenciye verilen ‘Toplumsal Cinsiyet Politikaları ve Avrupa Birliği’ derslerindeki öğretim elemanı deneyimleri, öğrenciler ile yapılan ve açık uçlu sorulara dayanan ders değerlendirme anketlerinden oluşmaktadır.

Ayrıca Sosyolojiye Giriş, Uluslararası Göç, Klasik Sosyoloji Teorileri ve Antropolojiye Giriş gibi çeşitli derslerdeki uygulamalar paylaşılacaktır.

Bu verilerden hareketle bu makalede ters yüz sınıf modelinin uluslararası ilişkiler ve sosyoloji disiplinlerinde son derece gerekli olan eleştirel düşünce geliştirme, yazım ve sunum tekniklerine hâkimiyet, grup çalışması ve liderlik becerileri kazandırmak açısından önemi vurgulanırken, yöntemin etkin bir şekilde kullanılması için kontrol edilmesi gereken bazı faktörlere işaret edilmektedir. Bu faktörler sınıf mevcudunun yüksek olması, öğrencilerin ön videoları izlememesi ve grup çalışmalarında bazı öğrencilerin aktif rol almaması olarak özetlenebilir. Bununla birlikte ters yüz sınıf modelini uluslararası ilişkiler ve sosyoloji eğitimlerinin kesişimlerine uyarladığımızda Covid-19 pandemisinin sınırlandırıcı etkisi dikkate alınmalıdır. Ters yüz sınıf modeli ön bilgi aktarım yolu olarak çevrimiçi kaynaklara dayanmakla birlikte pandemi sırasında eğitimin tamamen çevrimiçiye taşınmış olması sınıfın ters yüz edilmesini zorlaştırmıştır. Bununla birlikte bazı etkinliklerin çevrimiçi olarak da yapılması mümkün görünmektedir. Makale üç ana bölümden oluşacaktır. Birinci bölümde ters yüz sınıf modeli ve yapılandırmacı uyum pedagojik araştırmalar ışığında literatürden hareket edilerek tartışılacaktır. İkinci bölüm ters yüz sınıf modelinin yukarıda bahsedilen bağlamlarda uygulanışı ve öğrenci değerlendirmelerinden hareketle etkisini ölçmeye yöneliktir. Üçüncü bölümde ise Covid-19 ile birlikte ters yüz sınıf modelinin çevrimiçiye nasıl dönüştürüldüğü ve uygulama örnekleri aktarılacaktır.

## 2. Ters Yüz Sınıf, Yapılandırmacı Uyum ve Z Kuşağı

Her ne kadar son yıllarda hem uluslararası eğitim camiasında hem de ülkemizde ters yüz edilmiş sınıf kavramını sıkça duymaya başlasak da aslında TYSM 2000'lerin başından beri eğitimcilerin kullandığı bir terim olup temelini Benjamin Bloom'un geleneksel eğitim modeline getirdiği eleştirilerden almaktadır. Bloom'a göre klasik modelde sınıfta en hızlı öğrenenler avantajlıdır ancak yeterli zamanı olduğu takdirde tüm öğrenciler aynı içeriği öğrenebilmektedir. Buna göre öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına ve temposuna göre öğrenmelerini sağlayan bir sistemle öğrencilerin yaklaşık %80'i tüm materyali öğrenebilirken bu oran geleneksel modelde %20'de kalmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012a, s.51). TYSM teknolojinin öğrenme sürecine entegre edilmesine imkân vermesi, bilgiye erişim ve geri bildirim hızlandırması ve pratikleştirmesi ve öğretim elemanları ile öğrenciler arasında etkileşim yaratması nedeniyle üniversite eğitiminde giderek yaygınlaşan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Jenkins vd., 2017).

Bu mantığa göre öğrenmenin bilişsel olarak birbirinden farklı zorlukta çeşitli aşamaları bulunmaktadır; ders içeriğinin kavranması daha kolayken problem çözme, analiz etmek ve yaratıcılık gibi aşamalar daha yüksek bilişsel çaba gerektirmektedir. TYSM'de öğrencilerin eğitime en çok ihtiyaç duyduğu bu üst aşamalarda eğitmenin öğrencinin yanında olması sağlanır; ders içeriğinin aktarılması yani bilgiyi hatırlama ve anlama gibi daha az bilişsel çaba gerektiren aşamalar dersin öncesinde kısa videolarla sağlanmaktadır (Cheng et al, 2018). Aşağıdaki piramit öğrenmenin farklı aşamalarını kolaydan zora doğru (aşağıdan yukarı doğru) göstermektedir. Geleneksel eğitim modelinde bilgiyi anlamak ve hatırlamak gibi kolay aşamalar eğitmenin gözetimindeyken daha zor olan uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma aşamalarında öğrenci yalnız başınadır. TYSM bunu değiştirerek videolar ve ders öncesi çalışmalarla en alttaki kolay basamakları öğrencinin kendi başına yapmasını öngörür. Daha zorlayıcı aşamalar ise sınıf ortamında eğitmenin gözetimi ve yardımıyla yapılır.



Şekil 1. Bloom'un taksonomisi

Bu modele göre eğitimcinin değil öğrencinin merkezde olması (Cheng, 2019) ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu alması (Bergmann ve Sams, 2012a) öngörülür. TYSM'i geleneksel öğretim biçimlerini dışlıyor olarak düşünmemek gerekir çünkü geleneksel ders anlatımı da sınıf içi etkinliklere eklenebilir ancak bu yöntemler daha çok ders öncesine alınarak öğrencinin bilgi aktarımı, bilgiyi hatırlama ve kavrama adımlarını video ve diğer kaynaklardan yararlanarak kendi başına yapması, daha karmaşık olan ve daha yüksek bilişsel beceri gerektiren uygulama ve analiz gibi kısımları ise öğretmenin rehberliğinde yapması sağlanır. Hibrit yaklaşımlar da söz konusu olabilir, önemli olan eğitimcinin neden sınıfını tersyüz etmek istediğine ve öğrenciye ne kadar kontrol vermek istediğine bağlıdır. Öğrencilerin şu nedenlerle tersyüz edilmiş sınıfı takdir ettikleri görülmektedir: “(1) onların dilini konuşuyor olması; (2) onlara kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almayı öğretmesi ve (3) esnek olması ve kendilerine uyan tempoda çalışmaya izin vermesidir.” (Bergmann ve Sams, 2012a, s. 111).

Chin ve Brown (2000) derinlemesine öğrenme (*deep approach to learning*) ile yüzeysel öğrenme (*surface approach to learning*) arasında bir ayrım yapmaktadır. Yüzeysel öğrenme hiyerarşik öğretim yöntemlerinin hâkim olduğu, öğretim elemanının merkezde olduğu bir yönteme işaret ederken, derinlemesine öğrenmeyi sağlayan teknikler ise öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki etkileşim yoluyla elde edilmektedir. Tersine çevrilmiş sınıfta derinlemesine öğrenmeye fırsat veren etkileşimler daha yoğundur. Bu yöntemi benimseyen öğretim elemanları sınıflarında her öğrenci ile konuşmak için fırsat elde ettiklerini ifade etmektedir (Tucker, 2012). Şüphesiz ki bu durum farklı öğrenme becerilerine haiz öğrencilerin durumlarının öğretim elemanı tarafından tespit edilmesini kolaylaştırmaktadır.

John Biggs (2014) tarafından geliştirilen 'yapılandırmacı uyum' (*constructive alignment*) modeli ise öğrenme çıktılarına ulaşmak için öğrencilere en uygun şekilde öğretim ve öğrenme etkinliklerinin tasarlanması, öğrenme çıktılarının öğrencilere net biçimde aktarılması ve öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığını gösteren değerlendirme yöntemleri kullanılmasını öngörür. Öğrenci merkezli ve sonuç odaklı olan bu yöntem, farklı öğrenme becerilerine ve hızına sahip öğrencilere hitap edebilmeyi amaçlar ve ders programını ve etkinliklerini bu yönde tasarlamayı gerektirir. Öğrencilerin özerkliğini ve girişimciliğini ön planda tutan yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni bilginin öğrenilmesi öğrencinin zihninde zaten var olan bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirilmesi ile daha kolaylaşacaktır (Arslan 2007). Buna öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine göre uyumluluk da eklendiğinde verilen eğitim daha da kapsayıcı olacaktır.

Görüldüğü gibi öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar, farklı düzeydeki öğrencilerin kendi zamanlarında esnek bir biçimde öğrenebilmelerini hedeflemektedir. Tucker (2012) tarafından da aktarıldığı gibi bir

dersin 5-6 dakikalık bir videoda özetlenmesi muazzam derecede zordur. Bu pratik bir kavramın net, kısa ve küçük bir parça halinde nasıl açıklanacağı konusunda derin bir düşünce ve anlatım tekniği geliştirmeyi gerektirmektedir. Bu teknikler içinde hız, kullanılan örnekler ve görsel temsil kritik öneme sahiptir. Evde çevrimiçi eğitimin, ders süresinden tasarruf etmeyi sağladığını ifade eden Tucker'a (2012) göre evde çevrimiçi eğitim, öğrenim için ders süresini serbest bırakır.

Ters yüz sınıf modelinin Z kuşağının öğrenim becerileri ile yakından örtüştüğü görülmektedir. Günümüzde öğretim elemanları Y ve Z kuşağına eğitim vermektedir ve bu kuşağın X kuşağına göre farklı öğrenme eğilimleri bulunmaktadır (Çevikbaş ve Argün, 2017). X kuşağından farklı olarak Y kuşağında teknolojinin önemli bir yeri bulunmakta ve milenyum kuşağı olarak da adlandırılan Z kuşağı ise aynı zamanda internet kuşağı olarak bilinmektedir. Öğretim elemanlarının Z kuşağının ihtiyaçlarından ve eğilimlerinden haberdar olmamasının eğitimde bir kuşak farkı yarattığı savunulmaktadır (Shatto ve Erwin, 2017). Bu çalışmalarda Z kuşağına hitap etmenin teknolojiyi öğretim sürecine dahil etmekle mümkün olabileceğinin, farklı öğrenme özelliklerine ve beklentilere sahip olan bu neslin ilgisini ve merakını uyandırmanın geleneksel eğitim yöntemleriyle mümkün olmayacağını altı çizilmektedir. Diğer bir deyişle, günümüzde üniversite öğretimi almakta olan bu öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarına cevap vermek için yenilikçi yöntemler tasarlanmalıdır (Çevikcan ve Argün, 2017).

Z kuşağı bilgisayar, akıllı telefonlar, tablet ve benzeri teknolojilere aşinadır. Günümüzde öğretim elemanlarının ve velilerin büyük birçoğunun ise Y kuşağına mensup olduğu bilinmektedir. Teknoloji Y kuşağı için de önemli olmakla birlikte yeni jenerasyon olan Z kuşağının bilgisayar, akıllı telefonlar, tablet ve benzeri teknolojiler ile olan etkileşimi ile kıyaslanabilecek durumda değildir. Bununla birlikte teknoloji devrimi ile küresel eğitim sistemlerinde bir dönüşüm gerçekleşmektedir ve bu dönüşüm eğitim öğretim ortamının, öğretim elemanın, öğrencilerin ve kullanılan öğretim yöntemlerinin sorgulanmasını ve güncellenmesini gerektirmiştir (Prashar, 2015, Çevikcan ve Argün, 2017). Seemiller ve Grace (2017) Z kuşağı öğrencilerinin öğrendiklerini anında gerçek hayata uyarlayabilecekleri uygulamalı öğrenme yöntemlerini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada bir Z kuşağı öğrencisinin ideal öğrenme ortamını "en fazla bilgiyi elde etmek için öğrenmeyi aktif olarak yapma" olarak tanımlaması dikkate değerdir. Pek çok pedagojik araştırmada ters yüz sınıf modelinin bu kuşağın ihtiyaçlarına uygun bir eğitim öğretim modeli olduğu vurgulanmaktadır (House ve Lane, 2016). WDEGP Jean Monnet Modülünün iki öğrencisinin aşağıdaki ifadeleri hem diğer derslerdeki öğretim elemanları ile arasındaki nesil farkını hissettiklerini silik de olsa ima etmekte hem de Seemiller ve Grace'in çalışmasında alıntılanan bir Z kuşağı öğrencinin ideal öğrenme ortamı tanımı ile benzerlik göstermektedir:

"Edindiğimiz bilgileri uygulamayla pekiştirmek konuları daha iyi anlamamıza yardımcı oldu. Hem de oldukça eğlenceli geçti" (Katılımcı 9).

"Dersin genel işleyişinde sadece öğretim görevlisinin hâkimiyeti olmaması, öğrencilerin de bu denli söz sahibi olması, sürekli konuşma ve sohbet havasında bir ders işlenmesi herkeste dersin içeriğine dair derin bir merak uyandırmıştı" (Katılımcı 9).

TYSM'nin lise ve üniversite eğitiminde etkisini ölçen akademik çalışmalar genellikle 2013 sonrası yayınlanmıştır. Bu yöntemin akademik başarı ve öğrenme süreci üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar yöntemin çoğunlukla başarılı olduğunu ve farklı öğrenme kapasitesindeki öğrenciler için kolaylık sağlayarak başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır. Said ve Zainal (2017) yenilikçi eğitim yaklaşım uygulamalarını derleyen makalelerinde yenilikçi yaklaşımlar içinde tersyüz edilmiş sınıfın önemli bir yer tuttuğunu, bu alanda incelenen 6 çalışmanın 5'inde TYSM'nin öğrencilerin akademik başarısını artırdığını tespit etmişlerdir.

İlk olarak lise kimya derslerinde uygulanan TYSM daha çok problem çözme odaklı sayısal derslere uygun gibi görünmektedir ve literatürde de bu alanlardaki uygulamalar üzerine yapılan çalışmalar ağırlıkta olup sosyal bilimlerde TYSM uygulamalarına yeterince yer verilmemiştir. Ancak Lee ve Liu (2016) sosyoloji eğitiminde bu metodu kullanarak yaptıkları deneysel çalışmayla alana katkı sağlamıştır. Sosyolojiye Giriş dersini alan kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel eğitimle, deney grubundakiler ise TYSM ile aynı materyal üzerinden eğitim görmektedir. İki grup arasındaki farklılık deney grubundakilerin dersten önce dersle ilgili kısa videolar izlemeleridir. Araştırma, ‘hatırlama’ ve ‘anlama’yı ölçen haftalık kısa sınavlar ile ‘uygulama’ ve ‘analiz’i ölçen ünite sonu sınavlarının sonuçlarının karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Sonuçlara göre biri hariç tüm sınavlarda TYSM grubu öğrencileri daha iyi performans sergilemiştir. Bu da önceki çalışmaları destekler nitelikte olup, TYSM’in akademik başarıyı artırdığını göstermektedir.

Ters yüz edilmiş eğitim modeli ülkemizde de son yıllarda uygulanmakta, bazı vakıf üniversitelerinde total bir yöntem olarak tüm eğitim programına uygulanırken bazı üniversitelerde ise öğretim üyeleri öğretme yöntemlerini çeşitlendirmek amacıyla bu modele başvurmaktadır. Eryılmaz & Çiğdemoğlu’nun (2019) çalışması, öğrencilerin bireysel olarak öğrendiği TYSM ile iş birliği yaptıkları (*cooperative learning strategy*) TYSM koşullarını öğrencilerin akademik başarısı, sosyal anksiyete düzeyi ve teknoloji anksiyetesi düzeyi bakımından karşılaştırmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre iki yöntem arasında akademik başarı ve teknoloji anksiyetesi açısından fark görülmemekte ancak iş birliği yaptıkları TYSM koşullarında sosyal anksiyetenin azaldığı bunun da öğrenmeye olumlu katkısı olduğu ifade edilmektedir.

### 3. Yüz-Yüze Eğitimde Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanışı

Uygulanış bakımından ters çevrilmiş sınıf, yani TYSM tek bir model değildir. Ancak ana fikir öğretim yaklaşımını tersine çevirmektir (Jenkins vd., 2017). Öğretim elemanı tarafından oluşturulan videolar artık sınıfta yapılan öğretimi sınıftan önce erişilebilir kılmaktadır. Böylelikle sınıf, problemler üzerine çalışılan, kavramları geliştiren ve işbirlikçi öğrenmeyle meşgul olunan bir yer haline gelir ve en kıt öğrenme kaynağı olan ‘zaman’ etkili bir şekilde kullanılmış olur (Tucker, 2012). Bergman (2012b) ‘Sınıfınızı Tersyüz Etmeden Önce Bunları Dikkate Alın’ başlıklı makalesinde araştırma ve problem-çözme odaklı bu eğitim modelinin, verilen derslerin ve eğiticinin farklılıklarına rağmen bazı ortak ihtiyaçları olduğundan söz eder. Bu ihtiyaçları şu biçimde özetleyebiliriz:

- Sosyal ağlar (Sınıfını tersyüz eden eğitimciler genellikle birbiriyle iletişim halindedir ve yüz yüze ya da dijital sosyal ağlardan yararlanmalıdırlar)
- İdarecilerin desteği (eğitim kurumlarının yöneticilerinin bu konuda liderlik etmesi ve yöreklendirici olması gereklidir)
- Bilgi işlem desteği (teknik konularda, özellikle videolarla ilgili, yardım gerekli olabilir)
- Zaman (eğiticilerin ve öğrencilerin bu sisteme alışmak için zamana gereksinimi vardır. Özellikle videoların hazırlanması zaman alan bir süreç olup 10 dakikalık bir video için yaklaşık 30 dakika gibi bir zaman ayırmak gerekebilir.)
- Düşünceli eğitimciler (süreç üzerinde kafa yormak ve bu eğitim modelini sınıfa ve öğretilecek materyalin içeriğine göre uyarlamak gereklidir).

TYSM'nin uygulanışı incelendiğinde farklı pratikler söz konusu olmuştur. Bunlardan birincisi öğretim üyesinin bir stüdyoda dersin özetini çekip öğrencileri ile paylaştığı ve bu şekilde dersin teorik yönünü anlattığı uygulamadır. İkinci uygulama ise 'Kadının Kalkınması ve Toplumsal Cinsiyet Politikalarının Avrupalılaşması' (Women's Development and Europeanisation of Gender Policies-WDEGP) adlı Jean Monnet modülü projesinin yürütülmesinde uygulanmıştır. Bu projede verilen 'Toplumsal Cinsiyet Politikaları ve Avrupa Birliği' derslerinde öğretim elemanı tarafından oluşturulan Facebook grubu ve Twitter hesabı aktif olarak öğrencilerle iletişime geçmek için kullanılmıştır. Bu uygulamada öğretim elemanları kendi videolarını çekmek yerine dersin içeriğini kapsayıcı videolar, karikatür ve okumaların linklerini sosyal medya hesapları üzerinden paylaşmaktadır. Derse sosyal medya içeriklerini takip etmiş olarak gelen öğrencilerin tartışmak için bir alt yapı bilgisi bu şekilde oluşturulmaktadır. Öğretim elemanının dersi özetleyen videosu dışında ders ile ilgili uluslararası örgütlerin, devlet kurumlarının ve sivil toplum kuruluşlarının yürütmüş olduğu projelerin çıktılarını özetleyen videolar da sıklıkla kullanılmıştır. Bu yöntem sayesinde güncel bilgi öğrencilere en tercih ettikleri aktarım biçimi olan videolar (Seemiller ve Grace, 2017) ve sosyal medya aracılığıyla iletilmiştir. Nitekim ders değerlendirme formlarında pek çok öğrenci videoların çok merak uyandırdığını ve kendilerini daha fazla araştırma yapmak için heveslendirdiğini belirtmiş, böylelikle derslere olan ilgilerinin de arttığını beyan etmiştir. Videolar aynı zamanda paylaşılan makaleleri okumak için merak uyandıracak şekilde seçilmiştir. Bu yöntemin bazı öğrenciler tarafından olumlu bir deneyim olarak algılandığını ve onları çalışmaya teşvik ettiğini aşağıdaki öğrencinin sözlerinden görebiliriz:

“Ders için sosyal medyaya atılan makalelerin çoğunu okudum ve derste sadece kısa özetinden bahsediyor olduğumuz için makalenin tamamını okumak o hafta işlenecek olan ders hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmamı sağladı” (Katılımcı 11).

“Tüm platformlarda paylaşılan kaynaklara erişebildim ve bu derse gelmeden önce ders hakkında bilgi sahibi olabilmem için çok yararlı oldu. Çünkü diğer derslerimden farklı olarak katılımcı bir ders olması sebebiyle bu hazırlık yararına oldu. Derse çok iyi katılmamı sağladı. Başta teorik ve sıkıcı bir ders olacağını düşünmüştüm fakat oldukça yanıldım. Aksine çok keyif aldığım ve çok iyi öğrendiğim bir ders oldu” (Katılımcı 17).

Ancak bu yöntemde de bazı kısıtlar ortaya çıkmaktadır. Sosyal medya günümüz öğrencileri için en erişilebilir mecradır ve bu nedenle sosyal medyada paylaşılan içerikler daha etkin bir şekilde hedef kitleye ulaşmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin dönem başında verilen ders izlencesini dikkatli bir şekilde okumaması, ilk hafta tanışma ve dersin işleyişine ilişkin bilgileri kaçırmaması ve sonradan dersin işleyişi ile ilgili bilgilendirmeyi arkadaşlarından veya öğretim elemanından talep etmemiş olması nedeniyle öğretim elemanının kendisiyle olan iletişim yollarını açmaması ve ders içeriklerinin paylaşıldığı sosyal medya mecralarını takip etmemesi gibi durumlarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu durumlarda da öğrenciler ders içeriklerine erişmeden derse gelmektedir. 3 yıl boyunca yürütülen ve lisans ve yüksek lisans seviyelerinde toplam 6 dersi TYSM ile tamamlayan WDEGP projesinde kayda değer sayıda öğrencinin altıncı hafta derse aktif olarak katılmaya başlamış olması dikkate değerdir. Geleneksel öğretim yöntemi ve ders işleyişinin dışında kalan bu yöntem öğrencilere yabancı gelmektedir. Üniversitede benzer uygulamaların bulunmayışı da bazı öğrencilerin yenilikçi uygulamaların yoğun olduğu bu derse adaptasyonunu zorlaştırmıştır.

Öte yandan öğretim yöntemini ilk haftalarda yakalayan öğrenciler dersin öğretim çıktılarına tam olarak erişmiş ve kendi ifadeleriyle “keyifli” bir öğrenme deneyimi edindiklerini belirtmişlerdir. WDEGP projesinin ilk dönem öğrencilerinden biri ders değerlendirme formunda dersin “açıklayıcı ve eşitlik gözetin” bir yöntem takip ettiğini ve kendisi açısından fark yarattığını

ifade etmiştir (Katılımcı 1). Aşağıdaki öğrencinin ifadeleri TYSM'nin dönem başında yarattığı kaygılar ile dönem sonundaki etkisini değerlendirmesi açısından temsili sayılabilir:

“Böyle bir dersi ilk defa aldığımız için başta etkinlikleri konuşurken nasıl yapacağımız konusunda önyargılarım vardı. Ancak dersi iyice dinledikçe ve etkinlikleri yapmaya başladıkça bu etkinliklerin bana daha katkı sağladığını fark ettim. Daha önce bildiğim fakat bu kadar derinine inmediğim konulara daha çok aşına oldum” (Katılımcı 13).

WDEGP içinde sınıfı ters yüz etmeye yönelik bir dizi etkinlik kullanılmıştır. Bu etkinlikler içinde WDEGP projesi boyunca kullanılanlar içinde bir makalenin yazarına sorular hazırlama üzerine grup çalışması, makalede temel soruları bulmaya teşvik eden Bingo oyunu, ders içeriklerinin detaylı bir şekilde özetlendiği zihin haritası tekniği, iletişim becerilerini geliştirmek için tasarlanan ve sadece görsellerden oluşan ‘pecha kucha’ sunum yöntemi, grup olarak yansıtma raporu yazımı, Avrupa Birliği genelinde ebeveyn izninin tartışıldığı bir AB Bakanlar Konseyi Simülasyonu ve katılımcı video yöntemidir. Dersin içeriğinin bu tür etkinliklerle dolu olması öğrencilerde iki tür algı yaratmıştır. Bunlardan birincisi dersin çok talepkar olduğu yönünde bir algıdır. Bu öğrenciler genellikle dersin işlenişi ile ilgili önceden yeterli bilgi almamış öğrencilerdir ve sonradan yakalamakta zorlanmakla birlikte 6 veya 7 haftadan sonra derse daha fazla katılım göstermeye başlamıştır. İkinci algı ise dersin etkinlikler yoluyla etkili bir öğretim gerçekleştirdiği ve öğrencilerin derste “diri tutulduğu” (Katılımcı 4) ve öğrenmelerini kalıcı hale getirdiği (Katılımcı 17, Katılımcı 19) yönündeki algıdır. Bu ikinci algıya yönelik WDEGP ikinci yıl öğrencilerinden biri tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

“Yaptığımız etkinlikler ile birlikte ders içeriğinden kopmamız engellenmiş oldu. Konu hakkında daha derin araştırma yapmamızı sağladı. Derste öğrendiğimiz bilgileri ders içi etkinlikler sayesinde o anda hoca eşliğinde tekrar etmek ders içeriğinin daha kolay öğrenilmesini sağladı” (Katılımcı 2).

“Diğer akademik çalışmalardan farklı olarak öğrencinin bu faaliyetlerin bizzat içinde olması teori ve pratiği birleştirmiş ve faydalı olmuştur” (Katılımcı 15).

TYSM'nin bir başka avantajı da çeşitliliğe imkân vermesi ve farklı öğrenme becerileri olan öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmesidir. WDEGP projesinde bu çıktı net olarak öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. WDEGP kapsamında yapılan etkinlikler farklı derecelerde puanlanmıştır. Böylelikle sadece vize ve final sınavına bağlı kalan ve öğrencilerin ders içeriklerine sınırlı derecede maruz kaldığı yöntemler tek başına kullanılmamış, bu sınavlardaki puan ağırlıkları azaltılarak ders içi etkinliklere dağıtılmıştır. WDEGP projesinin katılımcılarından birinin aşağıdaki deneyimi yaklaşık olarak öğrencilerin %40'ı tarafından dile getirilmiştir:

“Bu kadar parçalı ve farklı materyaller ile izlenip puanlanma yapılması bizim için çok avantajlıydı” (Katılımcı 3).

“(Yapılan etkinlikler) dersin daha zevkli olmasını sağladı ve bilgilerimi pekiştirdi. Ayrıca bunlardan puanlar almamız yalnız sınav odaklı olmamız gerektiğini gösterdi” (Katılımcı 16).

WDEGP projesinin öğretim yönteminde kullanılan etkinliklerden biri Kahoot üzerinden yapılan çevrimiçi yarışmalardır. Kahoot sınavların geliştirilebildiği ve ‘yarışma programı’ formatında sunulabildiği çevrimiçi bir uygulamadır. Bu uygulamada doğru cevaplar için puan verilir ve katılan öğrenciler cevaplarının sonuçlarını hemen görebilirler. Bu yönüyle Kahoot öğrenmemizin görsel ve sözlü bileşenlerini bir araya getirerek etkili bir öğrenme aracı olarak karşımıza çıkan oyun temelli bir öğrenme aracıdır (Woo, 2014). Öğretim elemanının ekrana yansıttığı bir etkileşimli sınava cep



telefonları üzerinden cevap vermeyi sağlayan bu uygulama hareketli ara yüzü sayesinde akılda kalıcılığı teşvik ederken öğrencilerin dikkatlerini de kendine çekmekte ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Oyunun rekabet ve iş birliği içermesi öğrenmeye yönelik hedef yöneliminde bir artış olduğunu ortaya koymaktadır (Plass vd., 2013). Iwamoto vd. (2017) tarafından ele alınan eserde Kahoot kullanan öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlarda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Günümüzde cep telefonlarına bağımlılık oranı yüksek olan öğrenciler öğretim elemanlarına zaman zaman zorlayıcı deneyimler yaşatmaktadırlar. Öğrencilerin ders sırasında mesajlaşması ve sosyal medya ile meşgul olması pek çok öğretim elemanı tarafından derslerin etkinliğini düşüren bir faktör olarak görülmektedir. Özellikle uluslararası ilişkiler ve sosyoloji alanındaki teorik derslerde öğrencilerin dersi takip etmesini kolaylaştırmak için Kahoot uygulamasının kullanılmasının dersin takibini artırdığı görülmektedir. Öğretim elemanının dersin başında ders hakkında bilgi vermesi ve dersin sonunda Kahoot üzerinden yarışma yapacağını beyan etmesi öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlemesini ve düzenli notlar almalarını sağlamıştır. WDEGP lisans dersinin etkinliklerini değerlendiren katılımcılardan iki tanesinin aşağıdaki ifadeleri diğer öğrenciler arasındaki yaygın algıyı yansıtmaları bakımından temsilidir:

“Bu etkinlikler genel olarak bilgilerin akılda kalıcılığını artıran etkinliklerdi. Benim favori etkinliğim ise Kahoot ve videolardı. Bu ders bana genel olarak çok şey kattı. Yalnızca dinleyip çıktığımız bir ders değil, aktif rol aldığımız bir dersti” (Katılımcı 5).

“Ders içerisinde işlediğimiz şeyleri Kahoot aracılığıyla hem eğlenerek hem de tekrar ederek daha da zihnimize kazınmış oldu. Hiçbir etkinlik yapılmadan dersler işlenmiş olsaydı belki de derse gelmek bu denli eğlenceli olmazdı” (Katılımcı 11).

TYSM kapsamında kullanılan en etkili yöntemlerden biri de pecha kucha sunumudur. Pecha kucha 20 saniyelik 20 slayttan oluşan ve toplam 6 dakika 40 saniye süren bir sunum tekniğidir (Bkz. Masters, 2012, Colombi, 2017). Bu yöntem Astrid Klein ve Mark Dytham tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Slaytlar Microsoft PowerPoint ya da benzer sunum programları ile hazırlanmaktadır ve her biri 20 saniyede akan 20 slayt yoluyla öğrenciler bir mesaj aktarmaktadır (Bayer, 2011, Solutia vd, 2020). WDEGP projesi kapsamında bu teknik hem grup sunumları hem de bireysel sunumlar için kullanılmıştır. Pecha kucha sunum yöntemi öğrencilere ilk tanıtıldığında öğrenciler sadece görsellerden oluştuğu için hazırlanması kolay bir sunum şekli olarak tasavvur edilmiştir. Nitekim Solutia vd (2020, s. 192) tarafından yakın zamanda bir sınıfta yapılan araştırmada da öğrencilerin %93'ünün pecha kucha yöntemiyle sunum yapmanın kolay olacağı varsayımından hareket ettiği ortaya koyulmaktadır. Özellikle grup sunumlarını hazırlamak üzere bir araya gelen öğrenciler, görsellerin seçimi üzerine derin bir araştırma yapmak gerektiğini keşfettiklerini ve bu araştırmanın kendilerini sürükleyerek konu hakkında çok fazla bilgi edinmelerini teşvik ettiğini aktarmıştır. Pek çok öğrenci pecha kucha sunum tekniğinin konuya tam hâkimiyeti sağlarken öğrencilerin sözel iletişim becerilerine olumlu katkı yaptığını, özgüvenlerini geliştirdiğini ve akranlarıyla yapıcı bir iletişim geliştirme konusunda fayda sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, pecha kucha yöntemiyle nasıl bir öğrenme deneyimi edindikleri sorgulandığında öğrencilerin çok fazla pratik yapmak durumunda kaldıklarını ve bu deneyimin kendileri için şaşırtıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular Solutia vd'nin (2020) araştırmasında da doğrulanmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin %95'i çok fazla kez pratik yapmak durumunda kaldıklarını belirtirken, %91'i en az 3 kez pratik yaptığını iletmiştir. WDEGP projesinde işlenen derslerde öğrencilerin pecha kucha sunumları ve Kahoot uygulamaları ile ilgili deneyimlerinin son derece olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca grup halinde yapılan ve dersi özetleyen zihin haritası tekniği de öğrencilerin neredeyse tamamı tarafından olumlu olarak algılanmıştır. Aşağıdaki öğrencilerin ifadeleri yaygın algıları yansıtmaktadır:

“Özellikle pecha kucha tekniği ile sunum ve Kahoot benim öğrenmeme büyük katkı sağladı. Bu etkinlikleri yaparken sıkılmadan ve istekli yaptım. Derse karşı ilgimi çeken en güzel etkinliklerdi. Kahoot uygulaması derse ilgimizi artırdı. Çünkü sonunda bir yarışma yapılması ve kazanma isteği dersi dinlememi sağladı” (Katılımcı 12).

“Kahoot uygulaması özellikle derse çok eğlence kattı. Hem de derse olan ilgimizi artırdı. Dersi pür dikkat dinlememiz gerektiğini Kahoot uygulaması sayesinde öğrenmiş olduk. Zihin haritası yapmamız beyin fırtınasına yol açarak büyük ve kapsamlı konuları tartışmamızı ve şemalandırmamızı sağladı.” (Katılımcı 19)

“Kahoot uygulaması ve zihin haritası gibi etkinlikler hem dersi zevkli hale getirdi hem de kavramayı kolaylaştırdı. Zihin haritası benim için büyük bir artı oldu. Çünkü diğer derslerime çalışırken de sıklıkla kullanıyorum.” (Katılımcı 20)

Herhangi bir projenin kapsamında bulunmayan Sosyolojiye Giriş, Antropolojiye Giriş ve Uluslararası Göç derslerinde de TYSM kullanılmış olup öğrencilerin öğrenme süreci ders öncesinde öğretim elemanı tarafından bizzat hazırlanan videolarla desteklenmiştir. Dersin konusuna göre uzunluğu ve kapsamı değişen bu videolar 5 ila 12 dakika arasında olup öğretim elemanının PowerPoint ekran görüntüsü üzerine konuşmasından oluşmaktadır. Videoları izlemiş ve o haftanın konusunu ilgilendiren makaleyi de okumuş olarak derse gelen öğrenciler derse büyük bir ilgi göstermekte ve geleneksel modele göre sınıf içi tartışmalara daha yüksek katılım sağlamaktadır. Ders sırasında önemli kavramların üzerinden geçilerek ve detaylandırarak geleneksel öğretim yöntemi de kullanılmakta bunun yanın sıra tartışma soruları üzerinden öğrencilerin küçük gruplar halinde veya bireysel olarak çalışması sağlanıp problem çözümü ve uygulama etkinliklerine ağırlık verilmektedir. Dersin kısa bir videosunu izlemiş olmak, okumalarda zorlanan ve/ya İngilizce eğitim verilen üniversitelerde dil bariyeri yüzünden okumaları takip edemeyen öğrencilere de derse katılabilmeleri için bir zemin oluşturmakta, en azından dersin konusunun ana hatlarını kavramalarına yardımcı olmaktadır. Bu modele göre derslerin nasıl işlendiğini daha iyi açıklamak için örnek bir ders planı incelenebilir:

Haftanın Konusu: Irk, Etnisite ve Göç

Ders Materyali: Giddens, A. (2004) Race, ethnicity and migration in Sociology p: 242-260.

Film önerisi: La Haine (1995)

Dersten önce ırka dayalı ayrımcılık, ırk teorileri, etnik kimlikler ve küresel dünyada göç gibi temel kavram ve tartışmaları kapsayan 8-10 dakikalık bir video hazırlanır ve öğrencilerin izlemesi için Blackboard'a aktarılır. Ayrıca öğrencilerin izlemesi için film linki paylaşılır.

- Dersin ilk 15-20 dakikasında tek açık uçlu soruluk bir kısa sınav yapılır (bu, öğretim elemanının tercihiyle ilgili olarak notlandırılmayan bir kısa sınav da olabilir); ‘Azınlıklar toplumda hangi yönlerden marjinalleştirilmektedir? Protesto filmi üzerinden tartışınız.’
- 30-40 dakikasında videoda tartışılan kavramlar derinleştirilir ve ayrıntılı olarak öğrencilere aktarılır.
- 40-45 dakikada ise öğrencilerin kısa sınava verdiği yanıtları okuması ve birlikte ya da 3-4 kişilik gruplar halinde verdikleri yanıtları tartışması istenir.

Derse kısa sınavla başlamak öğrencinin zihninin açık olduğu saatlerde dersin konusuyla ilgili ayrıntılı düşünmesini ve konunun çeşitli boyutlarını ele almasını sağlamaktadır. Sonrasında kavramların derinleştirilmesi ve birlikte yapılan tartışmalar sırasında, önceden üzerinde

düşünmüş oldukları için tüm öğrenciler derse katkı sunabilmektedir. Ayrıca film analizi gibi eğlendirici içerikler sayesinde ders daha ilgi çekici olmakta, göç ve etnisite konusundaki teorik bilgiler görsellikle birleştirildiğinde akılda kalıcı olmaktadır.

TYSM’de dersin problem çözümü odaklı olarak işlenmesi çok önemli olduğundan dersler yalnızca teorik bilgi aktarımından ibaret olmamalıdır. Öğrencilere bir tartışma sorusu veya yöntem dersleri için ise bir egzersiz verip bunun üzerinde bireysel veya grup halinde çalışmalarını teşvik etmek bu konuda işe yaramaktadır. Akran değerlendirmesi yaptırmak öğrencileri ilk denemede zorlayan ama öte yandan da hatalarını görmelerini sağlayan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemin işe yaraması için öğretim elemanının net yönergeler vermesi ve süreci iyi açıklaması gereklidir. Örnek akran değerlendirmesi:

1. Öğrencilere 2-3 boşluk doldurma ve 1-2 kısa cevaplı açık uçlu sorudan oluşan bir kısa sınav uygulanır (bu kısa sınavın notlandırılmayacağı ancak yine de ellerinden geleni yapmaları çünkü gerçek sınavlardan önce bir alıştırma niteliğinde olduğu söylenir. Akran değerlendirmesinden henüz bu aşamada bahsedilmez çünkü öğrenciler öğretim elemanından çok akranlarından çekinmektedir. İsimleri anonim kalacak olsa dahi sınıf arkadaşlarından birinin, kâğıtlarını okuyacağını önceden bilmeleri gergin hissetmelerine ve/ya iş birliği yapmamalarına neden olabilir).
2. Uygun görülen süre bittiğinde herkesten isim yazan kısım görünmeyecek şekilde kâğıtlarını katlayıp teslim etmeleri istenir.
3. Kâğıtlar, herkese farklı birininki gelecek şekilde geri dağıtılır ve öğrencilerden önlerindeki kâğıdı değerlendirmeleri istenir. Bu aşamada öğretim elemanının tercihiyle bağlı olarak defter ve kitapların açık olmasına izin verilebilir.

Buna benzer alıştırmalar TYSM ile birleştirildiğinde Eryılmaz ve Çiğdemoğlu’nun (2019) ifade ettiği gibi öğrencilerin birbiriyle çalışmasını ve iş birliği yapmasını sağlayarak sosyal anksiyelerini azaltmakta ve sınıftaki birlik duygusunu pekiştirerek öğrencileri derse angaje etmektedir.

Bu olumlu deneyimlerin ötesinde TYSM’nin zorlu yanlarından da bahsetmek önemlidir. TYSM’de etkileşim ve derse devam önemlidir. Ancak eğitimdeki nesil farkından dolayı Z kuşağı öğrencileri derse katılım yerine değerlendirme süreçlerine (sınav, ödev vb.) katılımı önemsemektedir. Alışık olmadıkları bu sistem nedeniyle bazı öğrenciler derse adapte olamamıştır. Öğrencilerin %90’lık bir bölümü aktif katılım sağlaması nedeniyle derse istekli olduklarını ve etkinliklerin yazım ve iletişim becerilerini geliştirdiğini, çok yönlü düşüncelerini teşvik ettiğini ifade ederken, öğrencilerin %10’luk bir kesimi de dersin çok fazla etkinliğe dayandığı için zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. İkinci gruba mensup bu öğrencilerin yaygın algıları WDEGP projesine katılan aşağıdaki öğrencinin sözlerinde net bir şekilde özetlenmektedir:

“Öncelikle aşırı derecede zorlayan bir ders oldu. Devamsızlık yapılması durumunda herhangi bir etkinliği kaçıyorsun ve bu da notlara etki ediyor” (Katılımcı 10).

#### 4. Covid-19 ve Çevrimiçi Eğitim ile Ters Yüz Sınıf Modeli

2020’nin Mart ayında Covid-19 salgının etkisiyle zorunlu olarak çevrimiçi eğitime geçilmeden önce, TYSM uygulamaları ve teknolojinin olanaklarını yüksek öğretime entegre etmek sınırlı bir kesimi kapsamaktaydı. Ancak Covid-19 ile birlikte TYSM’nin ön öğrenme aracı ve sınıf içi etkinlikler bölümünde kullanılan çevrimiçi uygulamaların önemi dikkatlerden kaçtı. Derslerin tamamının çevrimiçi olması ve öğretim elemanlarının bu konuya hazırlıksız yakalanması kısa vadede sınıfı ters

yüz etmeyi zorlaştırdıysa da özellikle Y kuşağına mensup öğretim elemanlarının hızlı bir şekilde yeni koşullara uyum sağlama arayışına girdikleri görülmektedir. Covid-19'ın yarattığı olağanüstü koşullar hâlihazırda oldukça yeni olmasına rağmen pandeminin yükseköğretimdeki etkisi üzerine bazı araştırmalar yapılmıştır (Bkz. Tang vd. 2020, Yen, 2020). Pandemi ile birlikte üniversiteler hızlı bir şekilde çevrimiçi eğitim altyapısını geliştirmiş ve acil durum uygulaması niteliğinde uygulamaya koymuştur (Bozkurt ve Sharma, 2020). Bu durum, Tang vd'nin (2020) haklı olarak ve Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisine (*Social Cognitive Theory*) atıfla ifade ettiği gibi, öğrenme çevresinde bulunmanın öğrenme getirmeyeceği eleştirisini beraberinde getirmektedir. Yüz yüze eğitimde öğretim elemanın gözetiminde öğrenci tepkilerinin değerlendirilebilmesi imkânı çevrimiçi eğitim yoluyla ortadan kalkmış ve öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki iletişim azalmıştır.

Covid-19 ile eğitimde zorunlu olarak çevrimiçiye geçişte yaşanan bazı sorunlar Türkiye nüfusunun ciddi bir kesiminin mustarip olduğu dijital uçurumu gözler önüne sermiştir. Bir yandan her üniversitenin dijital altyapısının çevrimiçi eğitime uygun olmaması, diğer yandan bazı öğrencilerin evlerindeki tek bilgisayarı ya da akıllı telefonu hanedeki diğer bireylerle paylaşmak zorunda olmaları bu süreçteki eğitim öğretimi önemli ölçüde zorlaştırmıştır. Teknik altyapı sorunları bir yana, sömestr başında derslerini yüz yüze yapılacak biçimde tasarlayan öğretim elemanları, kısa süre içinde derslerini çevrimiçi olarak yeniden tasarlamak durumunda kalmıştır. Bu süreç pek çok öğretim elemanı için video çekme, çevrimiçi kaynaklardan daha çok yararlanma ve çevrimiçi senkron dersler verme gibi yeni deneyimleri de beraberinde getirmiştir.

Makalemizin bu bölümünde ters yüz sınıf olarak tasarlanmış eğitimi çevrimiçi eğitime uyarlama sürecimizi ve bu süreçte yararlandığımız TYSM'ni açıklayıcı bir vaka olarak sunmaktayız. Çevrimiçi eğitime geçerken, yüz yüze eğitimde de olduğu gibi, sınıf büyüklüğü yapılabilecek etkinlikleri kısıtlayan bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalabalık kitle dersleri ve az mevcutlu seçmeli dersler için farklı yöntemlere ihtiyaç duyulmuştur. Yüz yüze eğitimde kalabalık sınıflarda pek tercih edilmemekle birlikte çevrimiçi eğitime geçildiğinde kalabalık derslerde (50 kişi ve üzeri mevcudu olan kitle derslerinde) PowerPoint kullanımı faydalı olabilmektedir. Her ne kadar eğitimde PowerPoint kullanımının sunumları tektipleştirdiği, iletişimi kalitesini azalttığı ve öğrencileri tembelleştirdiği iddia edildiyse de (Shwom & Keller, 2003, s. 3; Tufte 2003) görsel öğrenmeyi önemseyen günümüz gençliğine daha iyi hitap etmek ve çevrimiçi eğitimdeki bazı boşlukları tamamlamak için PowerPoint kullanımı dikkate alınmalıdır. Craig ve Americ'in (2006) belirttiği gibi bu eleştiriler karşısında PowerPoint kullanımını tamamen yadsımak ve PowerPoint kullanmadan yapılan sunumların/derslerin otomatikman daha iyi olduğunu varsaymak yerine PowerPoint'ten nasıl daha iyi yararlanacağımızı düşünmemizde fayda vardır. Öğretim elemanının önemli noktaları atlamadan, mantıksal bir sırayı takip ederek konunun farklı boyutlarına değinmesi, grafik ve fotoğraf gibi görsel içerikleri daha rahat paylaşabilmesi ve de öğrencinin kamera karşısında dikkatinin dağılması için PowerPoint kullanımı çevrimiçi eğitimde son derece yararlı olmaktadır.

PowerPoint hazırlarken önemli noktalardan biri öğrencide haftalık okumaları da yapmasına gerek olmadığını ve PowerPoint sunumların yeterli olduğunu düşündürecek kadar fazla bilgi yüklememektir. Dersin basit bir özetini içeren PowerPoint dosyası önceden sisteme yüklenir. Öğrenciler bu dosya üzerine daha ayrıntılı ve kişiselleştirdikleri notlar alabilirler. Her dönemin başında özellikle 1. sınıf öğrencilerine yönelik 10-15 dakikalık kısa bilgi verilerek derste not almanın inceliklerini aktarmak faydalı olacaktır. Türk eğitim sisteminde ortaokul ve lise seviyesinde öğrenciler yalnızca dikte edileni yazdıkları, aktif dinleme yoluyla dinledikleri materyalin özünü kavrayıp kendi cümleleriyle yazıya dökmeyi öğrenmedikleri, kendi kendine öğrenme özgürlüğü

sağlanmadığı ve not alma becerisi kazandırılmadığı göz önüne alındığında bu tür yaşamsal becerileri 1. sınıf derslerine entegre etmek gereklidir.

Çevrimiçi eğitim ayrıca ders sırasında ve sonrasında uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmasını mümkün kılmaktadır. Ortak çalışma kâğıtları ve tartışma forumları oluşturarak ders sırasında/sonrasında öğrencilerden gruplar halinde veya bireysel olarak bir soru üzerinde çalışmaları istenir. Bunun yanı sıra öğrenciler derste öğrendikleri çeşitli kavram ve fikirleri her dersin sonunda not ederek zaman içinde kolektif belgeler üretebilirler. Özellikle yabancı dilde eğitim verilen üniversitelerde bu yöntemle öğrencilerin kolektif bir sözlük oluşturması yabancı dillerini geliştirirken dersin kavramlarını daha iyi benimsemelerini de sağlamaktadır. Her dersin sonunda yapılan küçük katkılarla dönem sonuna kadar kapsamlı bir kelime listesi oluşturulmaktadır.

Kahoot'tan hem yüz yüze hem de çevrimiçi eğitimde yararlanılabilmektedir. Önceden hazırlanan çoktan seçmeli veya doğru/yanlış sorularının yüklendiği, sorulara cevap vermek için sürenin ayarlanabildiği (5 ila 240 saniye) bu uygulama sayesinde Bloom'un modelindeki hatırlama ve anlama seviyesindeki içeriği ele almak mümkündür. Soru ve yanıt seçeneklerindeki kelime limitinden dolayı analize yönelik karmaşık ve uzun sorular sormak mümkün olmasa da bu yöntem öğrencinin ilgisinin canlı tutulmasında etkilidir. Test başlatıldıktan sonra öğrencilerin test kodunu kendi bilgisayarlarındaki Kahoot sayfasına girmesi beklenir, daha sonra soruları görebilmeleri için ekran paylaşımı yapılır. Benzer şekilde öğretim elemanı tarafından ayrı bir sekmede Kahoot testi açılır ve öğretim elemanı ekranını paylaşarak öğrenciler ile test kodunu paylaşabilir. Bu aşamada öğrenciler bilgisayar kullanmak yerine ekranlarında gördükleri sorulara cep telefonlarını kullanarak cevap verebilirler. Bu yöntem Avrupa Birliği kurumları, toplumsal cinsiyet ve feminist teori, Avrupa bütünleşme teorileri bağlamında ters yüz eğitimin parçası olarak kullanılmış ve öğrenciler tarafından yüksek ilgi görmüştür. Derste Kahoot yarışması yapılacağı bilgisi her zaman öğrencilerin derse daha dikkatli odaklanmasını sağlamıştır. Öğrenci yorumları, Kahoot ve benzeri interaktif test ve alıştırmaların öğrenme sürecine olumlu etkilerini göstermektedir. İlk defa Kahoot etkinliği yapan öğrencilerin bazıları buna önyargılı yaklaşmakta, ancak süreçten keyif aldıklarını görünce olumlu tutumlar sergilemektedir. Pek çok öğrenci ders sonunda iletişim kutusuna Kahoot testleri yapmaktan keyif aldıklarını ve gelecek derslerde de olmasını istediklerini yazmaktadır.

Bilişsel zorluk açısından daha üst seviyede yer alan uygulama ve analiz basamakları içinse tartışma sorularından yararlanır. Bu durumda dersin başında öğrencilerin ilgisini uyandırmak için mentimeter.com üzerinden bir kelime bulutu oluşturulabilir. Bu yöntemin öğrencilerin dikkatini derse yönlendirmede oldukça etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca dersin sonuna doğru veya öğrencilerin ilgisi ve dikkatinin yüksek olduğu baş/orta kısımlarda bir tartışma sorusu vererek öğrencilerin birlikte çalışabileceği ortak çalışma sayfası üzerinden çalışma odalarında tartışma yapması istenebilir. Bu durumda öğrencilere yalnızca grup halinde tartışınız demek yeterli olmamaktadır; somut bir çıktı istenmesi (örneğin tartışmalarını özetleyen 3 cümle yazmaları veya bir zihin haritası çıkarmaları) daha iyi çalışmalarını sağlamaktadır. Ders öncesinde çevrimiçi eğitim platformuna yüklenen okumalar, kısa videolar ve PowerPoint notları, senkron ders ve sonrasında somut bir problem veya vaka üzerinden yapılan çalışmalar sayesinde öğrenciler yapılandırıcı uyum modelinin de öngördüğü şekilde edindikleri bilgileri mevcut bilgi ve deneyimleriyle birleştirebilmekte, bu da öğrenmenin farklı bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermesine ve daha kalıcı olmasına katkı sunmaktadır.

Yüz yüze eğitime uyumlu olarak hazırlanmış ters yüz sınıfta kullanılan yansıtma raporu yazımı ve zihin haritası hazırlanması gibi grup etkinlikleri de çevrimiçiye kolayca uyarlanabilmektedir. Bu etkinlik Google Docs üzerinden açılan bir doküman aracılığıyla kolaylıkla gerçekleştirilebilmektedir. Böylelikle öğrencilere verilen tartışma soruları için beklenen somut çıktıları ortak bir metin haline

dökerek yapmaları istenebilir. Bu durumda öğrenciler özel kanallar açılarak grup odalarına yönlendirilir ve öğrencilerden birinin ekran paylaşımı yaparak tartışılan konuları kaleme alması teşvik edilebilir. Ayrıca paylaşılan Google Docs belgesine tüm grup üyelerinin erişimi bulunduğu için ortak bir metin hazırlama egzersizi yapılabilir. Bu durum herkese erişilebilir olan bir yoldur. Bununla birlikte bazı vakıf üniversitelerinin öğrencilerine sağladığı Ofis 365 uygulamalarındaki programlarda bu tür paylaşımlar daha kolay gerçekleştirilebilmektedir.

Az mevcutlu derslerde, ters yüz sınıfın yüz yüze eğitime uyarlanmış halinde kullanılan pecha kucha sunumu da benzer bir etkinlikle rahatlıkla kullanılabilmiştir. Bir ders süresince 6 dakika 40 saniyeden oluşan 10 adet sunum etkin bir şekilde yapılabilen ve sunumlar tartışılabilir. İkişerli ya da üçerli gruplar oluşturulduğu varsayıldığında bu sunum tekniğinin bir ders saatinde 30 öğrencinin değerlendirmesine imkân verdiği söylenebilir. Ancak çevrimiçi eğitimde mikrofonu açıp kapatma ve bağlantı sorunları nedeniyle kendiliğinden akan 20 saniyelik sunumlar kısıtlayıcı olmuştur. Bu nedenle pecha kucha sunumu az mevcutlu sınıflarda bireysel bir çalışma olarak yapılabilir. Bu durumda yüz yüze eğitime uygulandığı şekilde çevrimiçi eğitimde de uygulanmasında herhangi bir kısıta rastlanmamıştır.

## 5. Sonuç

Bu makalede amacımız yükseköğretim seviyesinde sosyal bilimler eğitiminde uyguladığımız yöntemleri ve öğrencilerimizden aldığımız geri bildirimleri paylaşmak ve çevrimiçi eğitimde öğrencilerinin derse katılımını teşvik etmek isteyen eğitimcilere ilham vermektir. Vurgulamak istediğimiz noktalardan biri TYSM'i toptan bir yöntem olarak bütün eğitim kurumuna veya dersin tamamına eklememenin şart olmadığı, konunun uygunluğuna göre öğretim elemanının dersinin ne kadarını ters yüz etmek istediğine kendisinin karar verebileceğidir. TYSM'in başarısı tam da eğitmenlere ve öğrencilere tanıdığı bu esneklikten gelmektedir. Bu makalenin hazırlanmasında elde edilen öğrenci deneyimleri tutarlı bir şekilde TYSM işleyişi ve kullanılan etkinliklerin özgüven oluşturduğu, interaktif olması nedeniyle bilgiyi daha kalıcı hale getirirken öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verdiği, hiyerarşik bir düzende planlanmış olmadığı ve teknolojiyi de dahil ettiği için öğrencilerin kendilerini rahat ve öğrenmeye açık hissettikleri bir ortam yaratması şeklinde özetlemiştir.

Türkiye'deki üniversitelerde bir akademisyenin sınıfını ters yüz etmesi çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Her şeyden önce teknik alt yapı olmaksızın eğitimcilerin ve öğrencilerin işi zorlaşmaktadır. Üniversitelerin LMS, Blackboard, Itslearning gibi çevrimiçi eğitim platformlarının olmaması işleri zorlaştırmaktadır. Öğretim elemanları dersten önce okunmasını/izlenmesini istedikleri yazılı ve görsel malzemeleri sosyal medya aracılığıyla paylaşabilirler. Ancak bu durumda hem veri gizliliği açısından (özellikle eğitmenin kendisinin çektiği ve yüzünün görüldüğü videolar) hem de sosyal medya hesabı olmayan öğrenciler açısından sorunlar oluşacaktır. Nitekim yüz yüze eğitim amaçlı olarak tasarlanan WDEGP dersinde bu kısıt net olarak gözlenmiştir.

Bir diğer zorluk ise öğrencilerdeki olası motivasyon eksikliği ve kendi başına öğrenme sorumluluğu almaya alışkın olmamalarıdır. Lise sisteminden gelen eğitime bakışın öğrencilere içerik aktarmaktan ibaret algılanması ile grup çalışması, bireysel öğrenme, araştırma ve problem çözmeye yönelik etkinliklerin yetersizliği gibi nedenlerle öğrenciler üniversiteye başladıklarında dersleri takip etmekte ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almakta zorluklarla karşı karşıyadır. Bu zorluklara öğrencilerin bilgi seviyesiyle öğrenme kapasitesindeki farklar da eklenince (özellikle vakıf üniversitelerinde bölüme birinci yerleşen tam burslu ile son yerleşen öğrenci arasında derslerdeki performanslarına

yansıyan ciddi farklar olması) eğitimciler işini zorlaştırmaktadır. Dersten önce izlenmesi gereken videoları öğrencilerin çoğunun izlemediği ve zorunlu okumaları yapmadığı durumlarda TYSM'yi gereğince uygulamak mümkün olmamaktadır. Esasında farklı seviyedeki öğrencileri aynı noktaya getirme potansiyeli olan bir model olan TYSM'nin işe yaraması için öğrenme amaçları ve hedefleri ile öğrencinin sorumlulukları net bir biçimde onlara aktarılmalıdır.

Üniversitelerde TYSM'yi uygulayabilmek ve bu yolla öğrencilerin akademik başarısına ve derse olan ilgisine katkı yapabilmek için köklü değişimlere ve çalışmalara ihtiyaç vardır. Öncelikle, liseden üniversiteye geçişin öğrenciler açısından radikal bir kopuş olmaması için lise yıllarında öğrencilere öğrenme sorumluluğu verilmeli ve Bloom'un hiyerarşisinde en altta yer alan bilgiyi hatırlama ve kavramanın ötesine geçen etkinlikler yapılmalıdır. Üniversiteye giriş sınavlarının öneminden dolayı çoktan seçmeli sınavların hâkim olduğu bir sistemde bu çok kolay olmasa da öğrencilerin uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma süreçlerini destekleyen sınıf içi etkinliklere ihtiyaç olduğu açıkça ortadadır. Artan bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde TYSM'nin lise seviyesinde de yerleşmesi, öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmesi ve derslerin daha interaktif yapılması öğrencileri üniversite sistemine hazırlayacaktır.

Bir diğer önerimiz üniversite yönetimlerinin öğretim elemanlarına teknik konularda destek verecek birimler oluşturması ve belirli aralıklarla eğitimler verip teknolojik becerilerini taze tutmalarıdır. Bergmann ve Sams'in ifade ettiği gibi üniversite yönetiminin yenilikçi uygulamalara açık olması ve öğretim elemanlarını teşvik etmesi son derece önemlidir. TYSM uygulamaları vakıf üniversitelerinin öğrenci kazanma konusundaki rekabetine kurban edilmemeli, dezavantajlı üniversitelerle iş birliği yapılarak öğretim yöntemleri çeşitlendirilmeli ve demokratikleştirilmelidir.

Son olarak sosyal ağlar ve iletişimin artması ders verme yöntemlerini çeşitlendirmek ve öğrenmeyi daha başarılı ve kalıcı kılmak isteyen öğretim elemanları için yararlı olacaktır. Teknolojinin sağladığı olanaklar ile sosyal medya üzerinden veya web sitelerinden böyle bir ağ kurmak mümkün olabilir.

## Kaynaklar

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012a). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012b). Before you flip, consider this. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 25-25.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 25.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15, 1-6.
- Cheng, L., Ritzhaupt, A. D., & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 793-824.
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- Colombi, A. G. (2017). The impact of pecha kucha presentations in the assessment of a translation studies unit at the University of Western Australia. *IAFOR Journal of Education*, 5(3), 67-85.

- Craig, R. J., & Amernic, J. H. (2006). PowerPoint presentation technology and the dynamics of teaching. *Innovative higher education*, 31(3), 147-160.
- Çevikbaş, M., & Argün, Z. (2017). An innovative learning model in digital age: Flipped classroom. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 189-200.
- Eryılmaz, M., & Cigdemoglu, C. (2019). Individual flipped learning and cooperative flipped learning: their effects on students' performance, social, and computer anxiety. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 432-442.
- House, H., & Lane, W. (2016). *The Flipped Approach to Higher Education*. M. Şahin, & C. F. Kurban (Eds.). Emerald Group Publishing Limited.
- Iwamoto, D. H., Hargis, J., Taitano, E. J., & Vuong, K. (2017). Analyzing the efficacy of the testing effect using Kahoot™ on student performance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 80-93.
- Jenkins, M., Bokosmaty, R., Brown, M., Browne, C., Gao, Q., Hanson, J., & Kupatadze, K. (2017). Enhancing the design and analysis of flipped learning strategies. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1), 1-12.
- Lee, A. M., & Liu, L. (2016). Examining flipped learning in sociology courses: A quasi-experimental design. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 12(1), 47-64.
- Masters, J. C., & Holland, B. E. (2012). Rescuing the student presentation with Pecha Kucha. *Journal of Nursing Education*, 51(9), 536-536.
- Plass, J. L., O'Keefe, P. A., Homer, B. D., Case, J., Hayward, E. O., Stein, M., & Perlin, K. (2013). The impact of individual, competitive, and collaborative mathematics game play on learning, performance, and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1050.
- Prashar, A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. *Journal of Education for Business*, 90(3), 126-138.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About Campus*, 22(3), 21-26.
- Shatto, B., & Erwin, K. (2017). Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the generational divide. *Creative Nursing*, 23(1), 24-28.
- Shwom, B. L., & Keller, K. P. (2003). The great man has spoken. Now what do I do? A response to Edward R. Tufte's "The cognitive style of PowerPoint." *Communication Insight*, 1, 1-15. Retrieved on December 17, 2004 from [www.communipartners.com](http://www.communipartners.com).
- Solusia, C., Kher, D. F., & Rani, Y. A. (2020, March). The Use of Pecha Kucha Presentation Method in the Speaking for Informal Interaction Class. In *7th International Conference on English Language and Teaching (ICOELT 2019)* (pp. 190-194). Atlantis Press.
- Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaeabi, M., & Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 1-12.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82-83
- Tufte, E. R. (2003, September). PowerPoint is Evil. *Wired*. Retrieved on December 8, 2004 from <http://www.wired.com/wired/archive/11.09/ppt2.html>.



Tütüncü, N., & Aksu, M. (2018).

A systematic review of flipped classroom studies in Turkish education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 207-229.

Woo, J. C. (2014). Digital game-based learning supports student motivation, cognitive success, and performance outcomes. *Educational Technology & Society*, 17(3), 291– 307.

Yen, T. F. T. (2020). The performance of online teaching for flipped classroom based on COVID-19 aspect. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 57-64.

## Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Pandemi Sürecinde Sosyal Bilimler Eğitimi Yeniden Düşünmek

### Measurement and Evaluation in Distance Education: Rethinking Social Sciences Education During the Pandemic

Gönderilme tarihi/received: 01.01.2021

Kabul tarihi/accepted: 19.01.2021

Derleme / Review

Gizem Şükran ÖZALKAN<sup>1</sup>

#### Öz

Bu çalışma acil uzaktan eğitimin uygulamaya konduğu süre boyunca öğrenci ve akademisyen görüşlerini araştıran çalışmalardan elde edilen nitel ve nicel verinin sosyal bilimler eğitiminin geleceği gibi daha geniş bir bağlamda bir araya getirildiği bir derleme çalışmasıdır. Acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmeye yaklaşımları açısından akademisyen ve öğrenci deneyimlerine odaklanılmıştır. Türkiye’de acil uzaktan eğitim uygulamalarının geleneksel eğitim mantığıyla yürütüldüğü tartışılmış, bugün süreç içerisinde yaşanan problem ve aksaklıkların da kaynağı olarak görülen; geleneksel sistem mantığının kendini aynı şekilde teknolojiyle aracılanan eğitim içerisinde üretmesi sorunsallaştırılmıştır. Bu kapsamda teknolojik olanaklarla yürütülen eğitimin güçlü ve zayıf yönleri, sosyal bilimler eğitimi açısından etkililik ve verimliliği ile nihayetinde sosyal bilimler eğitiminin geleceği tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Acil uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme, pandemi, sosyal bilimler.

#### Abstract

This study is a review in which the qualitative and quantitative data obtained from studies investigating the views of students and academicians during “emergency distance education” are discussed in a wider context such as the future of social science education. The focus is on experiences of academicians and students in terms of their approaches to measurement and evaluation during the emergency distance education. It is problematized that the traditional logic of educational system reproduces itself in education mediated by technology. In this context, the strengths and weaknesses of education carried out with technological facilities, its effectiveness and efficiency in terms of social sciences education and ultimately the future of social sciences education are discussed.

**Keywords:** Emergency distant education, measurement and evaluation, pandemic, social sciences.

---

<sup>1</sup> Arş. Gör., İstanbul Gedik Üniversitesi Sosyoloji Bölümü. E-mail: [gizem.ozalkan@gedik.edu.tr](mailto:gizem.ozalkan@gedik.edu.tr) ORCID: 0000-0003-1598-0227

## Giriş

Covid-19 salgını 2019 sonunda Çin’den başlayarak büyük bir hızla tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Bulaşma hızı ve yolu sebebiyle insanların bir araya gelmelerini gerektirecek her türlü aktivite, salgının seyrine göre kademeli olarak kısıtlanmıştır. Covid19; Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi olarak ilan edilmiş, dünyadaki uygulamalara benzer şekilde Türkiye’de de 2020 yılı mart ayı itibariyle salgın tedbirleri kapsamında üniversitelerde eğitime üç hafta süreyle ara verilmiş, ardından riski minimize etmek adına üniversiteler için bu dönemin uzaktan eğitim teknikleriyle gerçekleştirileceği duyurulmuştur. Koşulların iyileşmemesi sebebiyle de izleyen öğretim yılı güz döneminin de uzaktan eğitim teknikleriyle yürütülmesine karar verilmiştir.

Bozkurt ve Sharma’nın (2020) da belirttiği gibi hem eğitime bakış açımız hem de onu yorumlama biçimimiz pandemiyle beraber dönüşüme uğramıştır. Uzaktan eğitim, esas olarak görülen yüz yüze eğitimin yanında en iyi ihtimalle ona bir alternatif ya da tamamlayıcı olarak görülmekte, genel itibariyle örgün eğitime dahil olabilecek imkân ya da vakti olmayanlara, bunun yanı sıra her yaşta kendini geliştirmek isteyen kişilere yönelik bir uygulamalar bütünüdür denebilir. Son yıllarda bazı ortak ve çok sayıda öğrencinin katılımını gerektiren derslerin internet üzerinden yürütülmesi, açık ve uzaktan eğitim veren üniversitelerin dünyadaki eğilimlerle paralel olarak artması uzaktan eğitime yönelik talebi de hızla arttırmıştır. Geçmişte sadece örgün eğitime herhangi bir nedenden dolayı ulaşamayanlar için söz konusu olan uzaktan eğitim uygulamaları Covid-19 nedeniyle bugün eğitim öğretim faaliyetleri, her eğitim kademesi için uzaktan eğitim teknikleriyle yürütülmektedir. Söz konusu geçişin ani ve zorlayıcı bir durumdan kaynaklanması, tümünden bir geçiş için gerekli hazırlıkların yapılmasını imkânsız kılmıştır. Pandemi koşullarına hazırlıksız yakalanmaları sebebiyle birçok ülkede “geçme/kalma üzerine kurulu ölçme ve değerlendirme süreçleri askıya alınmıştır” (akt. Bozkurt, 2020, s.120). Diğer yandan birçok ülkede de “geleneksel sınavlar ve testler yerine yeterli geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları olmaksızın bir anda çevrimiçi sınavlar yapılması gerekmiştir” (akt. Bozkurt, 2020, s.120).

Olumsuz etkilerinin yanı sıra pandemi, özellikle teknolojinin sağladığı imkânlardan hangi noktalarda, nasıl ve ne ölçüde faydalanılacağı konusunda geniş bir alan açmıştır da denebilir. Sarı ve Nayır (2010) pandemi döneminde ortaya çıkan fırsatlara ilişkin temaları; “okulların işlevi, yeni eğitim algısı, alternatif eğitim yapıları, 21.yüzyıl öğrenme öğretme becerileri, veli katılımı ve okul yönetim becerileri” başlıkları altında ifade etmiştir. Süreç aynı zamanda, bir bütün olarak uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsızlık konusunda sunduğu esneklik imkânlarının derinlemesine değerlendirilmesi, baskın ve bir nevi de alternatifsiz olarak yürütülen örgün eğitimi hangi noktalarda destekleyebileceği gibi konular üzerinde düşünülebilmesi için alan yaratmıştır. Bu doğrultuda pandemi koşulları, “eğitim sistemlerinin yeniden gözden geçirilmesi, temel felsefesinden uzaklaşmış ve geçerliliği tartışılan yöntemlerin güncellenmesi için bir fırsat olarak değerlendirilmelidir” (Sarı & Nayır, 2020, s.961).

## Uzaktan Eğitim ve Acil Uzaktan Eğitim

İletişim teknolojilerinin gelişimi diğer birçok alanda olduğu gibi eğitimde de hem beklentiler hem uygulama koşulları anlamında geniş çaplı dönüşümleri beraberinde getirmiştir, getirmektedir. Özellikle 1990’lı yıllardan itibaren web tabanlı iletişimin ön plana çıkmasıyla uzaktan eğitim faaliyetleri de yaygınlaşmaya başlamıştır. Türkiye’de de açık ve uzaktan eğitim konusunda yapılan tartışmaların, çok daha öncelerine dayansa da en azından Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin (AÖF) 1982-1983 eğitim öğretim yılında faaliyete geçmesiyle başlayan bir tarihi olduğu söylenebilir. Günümüzde İstanbul Üniversitesi (AUZEF) ve Atatürk Üniversitesi bünyesinde açık ve

uzaktan öğrenme faaliyetleri yürütülmekte, bu programlara yönelik ilgi de gün geçtikçe artmaktadır. Teknolojinin etkin kullanımı doğrultusunda bu kurumların sağladığı eğitimin biçim ve içeriği de günden güne değişmekte; ders materyalleri ve sınavlar çevrim içi ortama taşınırken ders içerikleri de güncel çalışmalar ekseninde sürekli güncellenmektedir.

Moore (2016) uzaktan eğitimi, öğrenme ve eğitimdeki bağımsızlığa vurgu yaparak tanımlar. Buna göre uzaktan eğitim üç bileşenden oluşur; öğrenen, öğreten ve iletişim metodu. “İletişim sistemini anlamak için de ‘mesafeler arası eğitim’ kavramı dikkate alınmalı ve öğretim sistemini anlamak için mesafenin ve otonomun fırsat ve tehditlerine bağlı olarak öğretimin geleneksel kavramlarında değişiklik yapılmalıdır” (Topçu & Türk, 2020, s.218). Kırık (2014, s.76) ta bu doğrultuda uzaktan eğitimin “hiyerarşik, kararlı, karmaşık, doğrusal olmayan” gibi niteliklerle ifade edilebilecek bir öğretim sistemi olduğunu ifade eder.

Dünyada ve ülkemizde yerleşik olarak yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri bugün içerisinde bulunduğumuz zorlayıcı sebep ve süreçlerden birçok yönüyle ayrılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında uzaktan eğitim ve acil uzaktan eğitim kavramlarını birbirinden ayıran özelliklerin de vurgulanması gerekmektedir. Bozkurt’a göre iki uygulama türü, ortaya çıkış ve var olma sebepleri açısından birbirinden çok ayrı nitelik ve amaçlara atıfta bulunmaktadır. Acil uzaktan eğitim bir zorunluluktan doğup beklenmedik koşullardan kaynaklanan geçici çözümlerle eğitimi ayakta tutmayı amaçlarken; uzaktan eğitim bir seçenek olarak yaşam boyu öğrenmeye dayalı kalıcı çözümlerle sürdürülebilir bir uygulamalar bütünü yaratmayı hedeflemektedir (akt. 2020, s.117). Dolayısıyla bugün içerisinde bulunduğumuz acil uzaktan eğitim süreci, süregelen bir uygulamalar bütünü olarak uzaktan eğitim birikiminden faydalanıp, yüz yüze eğitimi imkânsız kılan koşullar içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerini olabildiğince sürdürülebilir kılmayı amaçlayan geniş kapsamlı girişimlerdir.

Örgün eğitimden acil uzaktan eğitime geçişin beklenmedik bir biçimde, aniden gerçekleşmesi, uygulamada birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Bu çalışma kapsamında, bugün Türkiye’de acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemlerin temelinde geleneksel eğitim sistemi ve geleneksel eğitici mantığının teknolojiyle aracılanıp kendini burada yeniden üretmeye çalışmasının yattığı düşünülmektedir. İncelenen çalışmalardaki ortak sorun alanlarına göre de eğitim sürecinin, uzaktan dahi olsa kesin hatlarıyla belirlenmiş bir zaman aralığında gerçekleştiği, eğitim içerik ve süreçlerinde otoritelerin baskın olup sürecin baştan sona öğrenciyi edilgin kılan bir biçimde işlediği, eğitimcinin bir araştırmacı ve akademisyenden ziyade yalnızca bir uygulayıcı ve aktarıcı olarak konumlandırıldığı ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bireysel farklılıkları ihmal eden, tüm öğrencileri aynı öğrenme stiline sahip bireylermiş gibi kabul eden bir anlayışla yürütüldüğü açığa çıkmaktadır. Klasik ve test sınavlarına dayanan ölçme ve değerlendirme anlayışı halen başat konumdayken alternatif teknikler adı verilen ve özerkliğin bir nebze öğrencide olduğu take-home, vb. sınavlar çoğunlukla lisansüstü programlar kapsamında uygulama alanı bulurken “lisans düzeyinde -ödev olarak verilen sınavlar dışında- kullanılmamaktadır” (Sarı, 2020, s.123).

Dolayısıyla bu çalışmada amaçlanan acil uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme açısından yaşanan aksaklık ve sorunların, öğrenci ve akademisyenlerin görüşleri temelinde yapılan araştırmalardan elde edilen veriler temelinde tespit edilmesidir. Saptanan ortak temalardan yola çıkarak sosyal bilimler eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye dair problemlerin; hem içinde bulunduğumuz acil uzaktan eğitim süreci açısından hem de sosyal bilimler eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar geliştirmek gibi daha geniş bir çerçeve içerisinde tartışılmasıdır. Bu anlamda çalışmanın temel sorunu teknolojik olanak ve sınırlılıklara verilen önemin, süregelen geleneksel eğitim müfredat ve içeriğinin önüne geçmesi, acil uzaktan eğitim sürecinin süregelen ders içerik ve uygulamalarının yüz yüze eğitimde olduğu haliyle çeşitli yazılımlar aracılığıyla uzaktan yürütülmeye çalışılmasıdır. İncelenen araştırmalar Türkiye’de lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ve sürecin

yürütücüsü olan öğretim elemanlarının görüş ve deneyimleri çerçevesinde acil uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerine odaklanmışlardır. Bu çalışma kapsamında da veriler, ölçme ve değerlendirme süreçlerini temel alıp eğitimin ve daha özeldede sosyal bilimler eğitiminin günümüz koşullarındaki ve gelecekteki verimlilik ve etkililiğini şekillendiren bakış açılarının eleştirisi kapsamında değerlendirilmiştir.

### **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Geleneksel ve Alternatif Teknikler**

“Eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişmeler meydana getirme sürecidir” (akt. Yaşar, 2011, s.2). Ölçme ve değerlendirme de bu sürecin ayrılmaz bir parçası olarak “belirlenen eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığına karar vermede kullanılır” (Turgut & Baykul, 2015, s.12). Formel eğitim sürecinde öğrencinin kazanması amaçlanan tutum, beceri ve davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiğinin izlenmesi ve değerlendirilmesi, belli standartlara göre oluşturulmuş ölçme ve değerlendirme teknikleri ile sağlanır. Kısacası ölçme, belli nitelik veya özelliklerin bireyler tarafından ne ölçüde edinildiğinin belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Değerlendirme ise söz konusu ölçüm sonucunun, bir ölçüt veya ölçüt takımına göre ele alınıp “o ölçme sonucu hakkında bir yargıda bulunma veya karar verme işlemidir” (Erkuş, 2006, s.10). Eğitimde ağırlıklı olarak bilişsel davranışların kazandırılması ve bunların ne kadar kazandırıldığı belirlenmesi, bununla birlikte de “duyuşsal ve devinimsel (psiko-motor) alanlardaki özellikler ölçülmektedir” (Baran, 2020, s.30).

Eğitimin ve bu eğitimden elde edilen kazanımların ölçümü ve değerlendirmesini böylesi küresel bir alarm durumunda dahi ön plana çıkaran hem bireysel hem toplumsal anlamda; eğitimin bireyleri toplum içerisindeki konumlara yerleştirmede sunduğu olanaklara karşılık toplumların ilerleme ve gelişimlerinde de bu eğitim sisteminde yetişen bireylerin etkisidir. Adil biçimde değerlendirilemeyen bireylerin eğitim sonrası yaşantıları da gerçeği yansıtmayan değerlendirmeler ekseninde şekillenir. Diğer bir yandan eğitim alanlara yönelik sağlıklı ve adil bir ölçme değerlendirme olmaksızın eğitim sisteminin işlerliğinin denetlenmesi de söz konusu değildir. Bunun yanı sıra gerek disiplinlerin gerekse uygulayıcı ve araştırmacıların sağlıklı bir öz değerlendirme yapabilmelerinin yolu da eğitim ve bilgi sağladıkları toplulukların amaçlanan beceri, yetenek ve düşünsel kapasitelerini ne ölçüde geliştirebildiği ya da geliştiremediği üzerine sorgulamalar ve değerlendirmeler üzerinden tartışılabilir. Kısacası eğitimde ölçme ve değerlendirme pratik ve kısa vadeli pragmatik anlamlarının ötesinde çok boyutlu ve geniş kapsamlı toplumsal problemlere sebep olabilmesi açısından birçok disiplinin yanında sosyolojik incelemenin de önemli bir nesnesi olmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme teknikleri birçok farklı özelliğe göre sınıflandırılabilir. Kara'nın (2009) yaklaşımıyla ölçme ve değerlendirme temelde; geleneksel ve alternatif başlıkları altında sıralanmaktadır. Bu birçok farklı sınıflandırmada ortak yaklaşımdır denebilir. Geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri tek başına, öğrenciye bir başarı notu verilmesi ile ilgiliyken alternatif ölçme değerlendirme ise öğrencinin üst düzey yeteneklerini ve performanslarını ölçmek üzere kullanılmaktadır (Kara, 2009). Çakan (2011) eğitim sistemimizde en yaygın kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerini; “çoktan seçmeli maddeler (testler), doğru/yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri, kısa cevaplı maddeler, yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar ve ödevler” olarak aktarmıştır. Bunların yanı sıra alternatif yöntemler adı altında değerlendirilebilecek teknikler ise performans görevleri, öğrenci gelişim dosyaları (portfolyolar), araştırma projeleri, gözlem, görüşme, öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlayan akran ve grup değerlendirmeleri (Alıcı, 2011) olarak sıralanabilir.

Baran (2020, s.33) ilk grupta sayılan tekniklerin nesnel bir sonuca ulaştırdığını, ikinci grupta sayılanların daha öznel bir yaklaşım gerektirdiğini ifade eder. İlk grupta sayılan teknikler cevabı

önceden ve kesin olarak belli sorular aracılığıyla uygulanır. Öğrencinin yalnızca doğru cevaba ulaşması beklenir. Alternatif tekniklerde ise öğrencinin basitçe bir bilgiyi bilip bilmediğinin ötesinde o bilgiyi nasıl uyguladığına yönelik daha üst düzeyde bilişsel ve eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarması hedeflenir. Geleneksel teknikler sonuçları daha hızlı ve kesin biçimde ortaya koyarken alternatif tekniklerde hem değerlendirenin hem de değerlendirilenin süreç ve netice içerisinde bir araya gelmesi söz konusudur. Dolayısıyla söz konusu eğitimin yarattığı değişikliğin analizi baştan sonra, etkileşimli bir biçimde yapılandırılır ve neticenin belirlenmesi geleneksel tekniklere göre daha fazla zaman gerektirmesinin yanı sıra daha karmaşık bir süreç ihtiva eder. Çalışmanın bundan sonraki kısımlarında ölçme ve değerlendirme konusunda alternatif tekniklere yönelik yerleşik bir uygulama alanı olmaması sebebiyle acil uzaktan eğitimde geleneksel tekniklerden yararlanıldığı ortaya koyulmuş, bu durumun yarattığı sorunlar eleştirel olarak değerlendirilmiştir.

### **Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Güncel Sorunlar ve Tartışma**

Yüz yüze eğitimin acil uzaktan eğitim sürecinde temel referans kaynağı olması sebebiyle yüz yüze kullanılan teknikler, çoğunlukla, aynı şekilde uzaktan eğitime uyarlanmıştır. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim mantığına dayanarak yürütülmesi birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Kurnaz ve Serçemeli'nin (2020) akademisyenlerle yürüttüğü araştırmalarında, katılımcıların yarıdan fazlası Covid-19 pandemi dönemi sonrasında derslerini uzaktan eğitim yöntemlerini kullanarak yürütmeyi düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Esneklik, ders içeriğini her an ulaşabilme imkânı, düşük maliyet, istenilen zaman ve yerde derse katılım (akt. Sarıtaş & Barutçu, 2020) gibi etkenler uzaktan eğitimin en olumlu yanları olarak değerlendirilse de incelenen diğer çalışmalarda da olduğu gibi, e-derlere katılım oranı beklenen seviyede gerçekleşmemekte, öğrencilerin ilgili dersi sonradan izleme şansının olması tam vaktinde yapılan derse olan ilgiyi düşürmektedir. Diğer bir yandan ders esnasında aynı ortamda bulunulmaması, öğrencilerin çoğunlukla -zorlayıcı ya da tercihe bağlı sebeplerden- kamera ve mikrofon kullanmıyor oluşu hem öğrencinin orada olup olmadığından emin olamama sorununu hem de ihtiyaca ve gelen tepkilere göre açıklamalara yer vermenin yeterince yapıp yapılmadığı konusundaki belirsizlikleri ortaya çıkarmaktadır.

Sarı ve Nayır (2020) pandemi sürecinin eğitime etkisini Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Dünya Bankası (2020) tarafından yayınlanan eğitim raporlarından elde ettikleri temalar etrafında tartışmışlardır. “Yeni eğitim algısı” teması; yeni değerlendirme sistemleri geliştirmek, salgından sonra ebeveynler, öğretmenler, kitle iletişim araçları, eğitim politikacıları ve diğerlerinin eğitim sürecindeki rollerinin yeniden belirlenmesi ve eğitim sistemlerinin daha güçlü ve adil hale getirilmeye çalışılması yer almıştır (Sarı & Nayır, 2020, s.969). Benzer şekilde Zan ve Zan'ın (2020) araştırmalarında da öğrenciler için derslerin uzaktan yürütülmesinin olumlu yönleri; “uygun ve kullanışlı sistem, etkili öğrenme etkinlikleri, öğrencinin sorumluluk alması” iken olumsuz yönleri; “teknolojik problemler, kültürel ve bölgesel farklılıklar, ders değerlendirme ve puanlandırmadaki adaletsizlikler, derslerin plansız olarak işlenmesi, disipline olamama ve odaklanamama sorunudur.”

Her ne kadar öğrenci ve akademisyenler eğitimde teknoloji kullanımını ve derslerin uzaktan yürütülmesini verimli bulduklarını ifade etseler de Yılmaz-Altuntaş, vd. (2000) bulguladıkları gibi; uzaktan eğitimin verimliliği ile pandemi sonrası da uzaktan eğitim tekniklerinden faydalanma düşüncesi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. İki taraf için de pandemi gibi zorlayıcı bir sebep olmaksızın derslerin uzaktan yürütülmesi arzu edilmemektedir. Uzaktan yürütülen dersler için uygun bir ölçme-değerlendirme yönteminin olmaması, fiziki olarak farklı yerlerde bulunmadan kaynaklı etkileşim eksikliği gibi sebepler her iki taraf için de motivasyonu düşürmektedir.

Durak, vd. (2020) araştırmalarında ise tamamı akademik personelden oluşan katılımcıların çoęu uzaktan eğitimin pandemi sonrasında da yaygınlaşması gerektiğini belirtmiş ancak bunun sağlıklı bir biçimde gerçekteşmesi için öncelikle altyapı eksikliklerinin giderilmesi ve sistemsel problemlerin çözümlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin öz disiplin ve öz düzenlemeye sahip olmaları gerektiği de vurgulanan diğer koşuldur. Nitekim öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluluğunu inceledikleri çalışmalarında Sarıtaş ve Barutçu (2020), öğrencilerin kendini yönetebilme becerileri, motivasyonları, iletişim becerileri ve teknik donanımları kullanma öz yeterliliklerinin yüksek olduğunu, ancak bu süreçte kontrol mekanizmasına ihtiyaç duyduklarını, bir yönlendirici/eğitmen tarafından öğrenme süreçlerinin planlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmanın bir diğer bulgusu da öğrencilerin pandemi tehlikesi yok olduktan sonra çevrim içi derslere devam edilmesi konusunda isteklerinin bulunmadığı, ancak örgün eğitimle beraber bir sečenek olarak kendilerine sunulmasını tercih ettikleridir (Sarıtaş & Barutçu, 2020, s.14). Atasoy vd. (2020) de benzer şekilde öğrencilerin e-derslerle ilgili memnuniyet düzeylerini, öğretim üyesinin yenilikçiliği değişkeniyle incelemiş, öğrencilerin memnuniyetlerini, öğretim üyesinden istedikleri zaman yanıt alabilmeleriyle, danışmanlık hizmetlerinin yeterliliğiyle, iletişimde sorun yaşamamalarıyla ve öğretim üyesinin düzenli olarak kendilerini bilgilendirmesiyle ilişkili bulmuştur. “Yenilikçilik” öğrencilerle kurulan iletişim, içerik, ders ortamı, materyal seçimi ve kullanımı değişkenleri ile etkileşimlidir (Atasoy vd., 2020, s.108).

Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme konusundaki fikirleri araştırmalara göre farklılık göstermektedir. Bir yandan uygulanacak tekniğin pratikliği; uygulama ve değerlendirme sürecinin kısıltı gibi sebeplerden sonuç odaklı teknikler öne çıkarken diğer yandan ödev, proje, vb. sürece dayalı teknikler de ağırlıklı olarak talep edilmektedir. Keskin ve Özer-Kaya (2020) çevrim içi ölçme ve değerlendirme araçlarından sınavın, “hızlı, pratik ve anında geribildirim verilebilmesi” bakımından en fazla olumlu bulunan teknik olduğunu, genel başarıya en fazla etkisi olan ölçme aracının da ödev olduğunu ifade etmiştir. Cabı'nın (2016, s.100) pandemi öncesi gerçekteştirdiği çalışmasında “öğrencilerin her hafta verilen ödev-projeler ve çevrimiçi sınavlar en çok tercih ettikleri ölçme araçları iken dijital ortamda gezinti raporları ve akran değerlendirmesi en az tercih ettikleri ölçme araçlarındandır.” Olumsuz yönler olarak sınavlarda kopya çekilebilmesi ve ödev, proje, vb. alternatif yöntemlerin fazla zaman alıcı olması sıralanırken, akran değerlendirmesi gibi tekniklerin farklı bakış açılarını görme anlamında olumlu yönleri öne çıkmakta fakat bu değerlendirmenin adil olmayacağı konusunda da endişeler varlığını sürdürmektedir. Pandemi sürecinde yapılan Zan & Zan'ın araştırmasında da diğer çalışmalarla paralel bulgular ortaya çıkmış; öğrencilere, vize ve final sınavlarının nasıl yapılmasını tercih ettikleri sorulduğunda neredeyse yarısı ödev çalışmaları veya proje çalışmalarını tercih etmiştir (2020).

### **Sonuç Yerine: Sosyal Bilimler Eğitiminin Geleceği Üzerine Genel Bir Değerlendirme**

Tüm dünyayı beklenmedik bir anda etkisi altına alan Covid-19 pandemisinin etkileri diğer pek çok alanda olduğu gibi eğitim öğretim alanında da sürmektedir. Dünyada 1,6 milyar (UNESCO, 2020a), Türkiye’de ise 25 milyona yakın (UNESCO, 2020b) öğrencinin eğitimi bu süreçte kesintiye uğramıştır. Sürecin ne kadar uzayacağı pandeminin seyrine bağlı olduğundan, eğitimin önümüzdeki dönemlerde yüz yüze yapılıp yapılmayacağı ya da ne zaman örgün eğitime geri dönülebileceği sorusu da belirsizliğini korumaktadır. Fakat gerek literatürden gerekse diğer güncel tartışmalardan çıkan sonuç, pandemi tehdidi ortadan kalksa dahi eğitimsel uygulamalarda tamamen eskiye dönüş gibi bir durumun söz konusu olmadığı, ilerleyen dönemlerde eğitimin gidişatının içerisinde yaşadığımız bu dönem kapsamında şekilleneceği yönündedir. Dolayısıyla yaklaşık bir senedir yürürlükte olup daha ne kadar süre böyle devam edeceğinin bilinmediği bu sürecin detaylı bir biçimde incelenmesi önümüzdeki dönemlere uygun politikalar üretebilmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Sınırları ve standartları önceden belirlenmiş geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin işlerliğinin ciddi biçimde sorgulandığı bu dönem, ülkemizde çoğunlukla teorik ders anlatımına dayanan sosyal bilimler eğitimi için ölçme ve değerlendirme sorunuyla birlikte nitelik sorununu da gündeme taşımaktadır. Beklenmedik bir kriz döneminde dahi derslerin uzaktan da yürütülebilecek nitelikte olması en başta olumlu bir durum gibi görünse de incelenen tüm araştırmaların da gösterdiği gibi e-derslere katılım mevcut öğrenci sayısının yarısından azıyla sınırlı kalmaktadır. “Öğrencilerin yazılı materyalleri daha fazla kullandıkları, canlı derslere katılım ile derslere ilişkin videoları izleme oranlarının düşük olduğu görülmektedir” (Can, 2020, s.36). Öğrencilerin dersle ilgili duyuruları ve önceden sisteme yüklenen dokümanları görüntüleme oranı, derslere katılımlarından çok daha yüksek düzeyde seyretmektedir. Bu noktada; dersin sonradan da izlenebilmesi, ders geçme ve ölçme değerlendirme sisteminin sonuç odaklı olup derse yönelik aktif ve bütüncül bir öğrenci faaliyetini çoğunlukla gerektirmemesi gibi sebepler öne sürülebilmekle birlikte, bu konunun geniş çapta araştırılmasına ihtiyaç vardır.

“Uzaktan eğitim teknikleri yüz yüze eğitimi taklit etmek için değil, anlamlı öğrenme deneyimini sağlamak için kullanılabilir” (Bozkurt, 2020, s.120). Can’ın da vurguladığı gibi; “açık ve uzaktan öğrenme kaynakları geliştirilmeli, kullanımı yaygınlaştırılmalı, sosyal faydayı esas alacak şekilde fonksiyonel hale getirilmelidir” (2020, s.33). Ders içerikleri ve bu içeriklere erişimde esneklik, müfredatın eleştirel düşünce ve eleştirel bakış açısını geliştirecek şekilde planlanması/yeniden yapılandırılması ile ayrı düşünülemez. Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları açısından “eleştirel bakış açısı geliştirebilme”, “doğru kaynaklara bağlanabilme ve doğru bilgiyi filtreleyebilme” (akt. Bozkurt, 2020, s.123) becerilerini geliştirici bir nitelikte olmaları hem şimdi hem gelecekte üzerinde en çok durulması gereken konulardan olmalıdır.

Alışlagelmiş, otoriter nitelikteki düzenlemelerin günümüz eğitim sisteminden beklenenler ile günümüz öğrencileri açısından işlerliği olmadığı yapılan birçok çalışmayla ortaya konmuştur. Dersle ilgili not, devam zorunluluğu, vb. kıstaslar temelinde yönlendirilememektedir. Bu doğrultuda dersin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi noktasında öğretim elemanı ve öğrenci etkileşiminin artırılması, özerkliğin desteklenmesi, içerik ve işleyişin gerek öğretim elemanını gerekse öğrenciyi sınırları kesin olarak belirlenmiş formalitelerden bir ölçüde azade edebilir nitelikte olması gerekmektedir. Geleneksel eğiten ve öğrenen ilişkisinden ziyade öğrenciyi daha katılımcı bir konuma getirebilecek uygulamalı tekniklerle sürece yayılan bir değerlendirme sistemi sosyal bilimler eğitiminin teorik aktarım temelini ötesine geçmesi yolunda en önemli adımdır.

Olağan koşullarda nadiren kullanılan çevrim içi dersler ve çevrim içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları, Sarı ve Nayır’ın da belirttiği gibi “akademik başarıların ölçülmesi konusunda adil değerlendirmeden uzak kalmıştır” (2020, s.972). İncelenen çalışmaların hemen hepsinde cevapları belli olan sorularla oluşturulmuş çevrim içi test ve klasik sınavlarda, bilgiye saniyeler içinde ulaşılabilmesini mümkün kılan teknolojik olanakların kopya çekilmesini de son derece kolaylaştırdığı, bu durumun bazı öğrencilere haksız menfaat sağladığı ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede kullanılacak tekniklerin çağa ve koşullara uygun ve uyarlanabilir olmalarının yanı sıra öğrencilerde öz disiplin sağlayacak nitelikte olmaları da son derece önemlidir. Süreç odaklı ve öğrencileri alanlarına göre onları bilginin pasif alıcılarından bilgi uygulayıcılarına taşıyabilecek alternatif tekniklerin kademeli olarak kullanımı, günümüzde yaşanan pek çok sorunun üstesinden gelebilir. Diğer bir açıdan “ölçme ve değerlendirme sisteminin denetlenebilirliğini ve not adaletini etkileyebilecek birçok unsur olduğundan, alternatif teknikler bazı öğrencileri ileriye dönük avantajlı veya dezavantajlı hale getirmesinin önüne geçmektir” (Sarı, 2020, s.124).

Bilgi artık her an her yerde, saniyeler içerisinde ulaşılabilir niteliktedir. Dolayısıyla onu, “sınırları belli kurumlara hapsedmek” mümkün değildir (Genç & Eryaman, 2008, s.95). “Yüzyıllara göre değişim



gösteren öğrenen yeterlikleri ile değerlendirme faaliyetlerinin de hem bilgi hem de beceri/yeterlik gelişimi açısından sürekli olması gerekmektedir” (Baran, 2020, s.38). Geleneksel eğitim metotlarının ortaya çıktığı sanayi toplumunun gereklilikleriyle günümüzde bireylerden beklenen becerilerin gerektirdiği donanımın birbiriyle uyuşmaması kitlesel anlamda eğitimin niteliğini aşındıran en önemli sebeptir. 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen “eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve uyum sağlayabilme, küresel yetkinlikler ve finansal okuryazarlık” (Topçu & Türk, 2020, s.213) en başta, enformel öğrenimi de biçimlendirebilecek, ona bir yön ve anlayış kazandırabilecek formel eğitim anlayışının yapılandırılmasıyla mümkün olacaktır.

## Kaynaklar

- Alicı, D. (2011). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Dü.) içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 127-168). Ankara: Pegem Akademi.
- Atasoy, R., Özden, C., & Kaya, D. N. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yapılan e-ders uygulamalarının etkililiğinin öğrencilerin perspektifinden değerlendirmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 95-122. doi:https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44491
- Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, AUAd*, 6(1), 28-40.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü, yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, AUAd*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distant Education*, 15(1), 1-5.
- Cabı, E. (2016). Uzaktan eğitimde e-değerlendirme üzerine öğrenci algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 94-101.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6(2), 12-53.
- Çakan, M. (2011). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Dü.) içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 91-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (t.y.). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *NEF-EFMED*, 14(1), 787-809.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Genç, S.Z. & Eryaman, M.Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89-102.
- Hotaman, D. (2020). Online eğitimin başarısı açısından biçimlendirici değerlendirmenin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 729-739.

- Keskin, M., & Özer-Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*(21), 73-94. doi:10.17829/midr.20142110299
- Moore, M. G. (2016). doi:<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221546.1973.11776906>
- Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. doi:<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *IUYD*, 11(1), 5-22.
- Topçu, Z., & Türk, M. S. (2020). Dijital çağda yükseköğretimin geleceği. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 211-229.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO. (2020a). *School closures caused by coronavirus (covid-19)*. UNESCO. 9 9, 2020 tarihinde <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden alındı
- UNESCO. (2020b). *Startling digital divides in distance learning emerge*. UNESCO. 9 9, 2020 tarihinde <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> adresinden alındı
- Yaşar, M. (2011). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Dü.) içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 10-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz-Altuntaş, E., Başaran, M., Özeke, B., & Yılmaz, H. (2020). Covid – 19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejilerine ve öğrenme deneyimlerine ilişkin algı düzeyleri. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 8-23.
- Zan, N., & Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394.

## Karşılıklı Konuşmanın ve Eleştirel Düşünmenin Temeli Olarak Sokratik ve Saçmaya İndirgeme Yöntemleri<sup>1</sup>

### The Socratic Method and The Method of Reduction to Absurdity as Basis of Dialogue and Critical Thinking

Gönderilme tarihi/received: 09.12.2020

Kabul tarihi/accepted: 09.01.2021

İnceleme/ Review

Fikriye Gözde MOCAN<sup>2</sup>

#### Öz

Bu çalışmanın amacı Sokratik yöntem, alegorik anlatım ve saçmaya indirgeme yöntemlerini açıklamak ve bu yöntemlerin sosyal bilimlerde uygulanmasının olanaklılığını tartışmaktır. Felsefe tarihinde Sokrates çoğunlukla öğrencilerine sorular sorarak kendine özgü bir metot ile eleştirel düşünmenin olanağını vermiştir. Bu yöntem herhangi bir görüşte temellenmeyen bir diyalogun kurulabileceğini de göstermektedir. Sokratik yöntemin temelinde kuşkunun ve eleştirel düşünmenin yatması soru soran ve soru sorulan arasında –öğretmen ve öğrenci- karşılıklı bir deneyimin yaşanmasının olanağını vermektedir. Alegorik anlatım, konuyu dolaylı olarak anlatmakla birlikte farklı kavramların diyalog üzerinden tartışılmasını sağlamaktadır. Saçmaya indirgeme yöntemi soru-cevap ile akıl yürütmelerin nasıl deneyimlendiğini göstermektedir. Sokratik yöntem ile paralel olarak düşünüldüğünde saçmaya indirgemenin temelinde de karşılıklı konuşma yatmaktadır. Bu üç yöntem karşılıklı konuşma, eleştirel düşünme kavramları üzerinde temellenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Alegorik Anlatım, Karşılıklı Konuşma, Saçmaya İndirgeme, Sokratik Yöntem, Sosyal Bilimler.

#### Abstract

The purpose of this study is to explain the Socratic method, allegory and the method of reduction to absurdity, while exploring their eligibility in terms of potential applications and usage in social sciences. In the history of philosophy, Socrates is famous for the questions he poses to his students. This unique method of the Philosopher contributes to the development of critical thinking. The method additionally demonstrates how dialogue can be established also without a shared foundational viewpoint or a commonality. The Socratic method offers the possibility for the mutual speaking experience in which critical thinking and doubting emerge between the one who poses the questions and the one who has been questioned –the instructor and the pupil -. Despite being indirect, allegoric

<sup>1</sup> Bu çalışma 23 Ekim 2020 tarihinde İstanbul Gedik Üniversitesi Sosyoloji Bölümü tarafından düzenlenen II. Sosyal Bilimler Eğitiminden Yenilikçi Yaklaşımlar Çalıştay'ında sunulan bildirinin yeniden gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İİSBF, Sosyoloji Bölümü, fikriyegozdemocan@gmail.com, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5662-5912>.

explanation of the topic allows the discussion of concepts via the dialogue differently. Parallel to the Socratic method; mutual speaking also lies in the basis of reduction to absurdity. These three methods are grounded on the concepts of mutual speaking and critical thinking.

**Keywords:** Allegory, Mutual Speaking, Reduction to Absurdity, Socratic Method, Social Sciences.

### **Giriş**

Bu çalışmada özellikle felsefe tarihinde Antikçağdan beri kullanılan Sokratik ve saçmaya indirgeme (*reductio ad absurdum*) yöntemlerinin ve alegorik anlatımın sosyal bilimler eğitiminde nasıl kullanılabileceğini açıklamayı amaçlıyorum. Felsefe tarihinde önemli bir figür olan ve günümüze yazılı eser bırakmayan Sokrates çoğunlukla öğrencilerine soru üzerine tekrar sorular sorarak kendine özgü bir metot ile eleştirel düşünmenin olanağını vermiştir. Sokratik yöntem soru sorularına herhangi bir düşünceyi dayatmadan dolayısıyla herhangi bir sonuç önermesi çıkarma amacı gütmeyen sadece soru üzerine sorular sorarak aslında kişinin en temelde belirli konu üzerindeki bilgilerinin geçersizliğini ve temelsizliğini açığa çıkarmayı sağlamaktadır. Ayrıca bu yöntem herhangi bir görüşte temellenmeyen bir diyalogun kurulabileceğini de göstermektedir. ‘Karşılıklılık’ bir tür çatışma üzerinden değil, söyleme ya da konuşma ile kurulması söz konusu yöntemin sadece felsefe alanında değil tüm sosyal bilimlerde kullanılabileceğini göstermektedir. Sağlamlığından kuşku duyulmayan önermeler özellikle tanım yapılmasına olanak verecek sorular üzerinden defalarca sınanmaktadır. Sokratik yöntemin temelinde kuşkunun ve eleştirel düşünmenin yatması soru soran ve soru sorulan arasında –öğretmen ve öğrenci- karşılıklı bir deneyimin yaşanmasının olanağını vermektedir. Dolayısıyla söz konusu yöntemde asıl amaçlanan ‘belirli bir sonuca’ ulaşmak değil, karşılıklılığın ve diyalogun kendisinin deneyimlenmesidir. Yine bu yöntem öğreten kişiyi bir tür hiyerarşi üzerinden değil, bir yol göstericilik üzerinden konumlandırmaktadır. Sosyal bilimler alanına diyalog temelli kurulan eleştiri odaklı herhangi bir sonuç önermesine varmadan sadece ‘soru sormanın’ temele alındığı söz konusu yöntem öğrencinin de öğrenme sürecinde temel rol oynadığının bizzat deneyimlenmesidir.

Sokratik yöntem gibi yine eleştirel yöntemi esasa alan ‘Saçmaya İndirgeme’ ‘çoğunluğun’ ya da ‘genel kanının’ ortaya koyduğu önermelerin ya da yargıların kişinin kendi akıl yürütmesi ile sınaması anlamına gelir. Kişi yaygın olarak benimsenen ve doğruluğu konusunda ısrarcı olan yargı ne ise onun doğru olabileceğini varsaymaktadır. Bu ‘kabul’ söz konusu yargının ya da önermenin aslında ne kadar ‘saçma’ olabileceğinin kanıtlanması üzerine gelişen akıl yürütmeleri içermektedir. Dolayısıyla saçmaya indirgeme yöntemi genel kanıları önce doğruymuş gibi kabul ederek, akıl yürütmelerle bu kabulün saçmalığını göstermektedir. Bu yöntemde yine soru-cevap ya da soru-sınama-çürütme ile akıl yürütmelerin nasıl olduğunun deneyimlenmesinin de olanağını vermektedir. Sokratik yöntem ile paralel olarak düşünüldüğünde saçmaya indirgemenin temelinde de karşılıklı konuşma yatmaktadır. Bu karşılıklılık önermelerin çürütülmesi yoluyla sosyal bilimlerde eleştirinin ve sorgulamanın ne kadar önemli olabileceğini de açığa çıkarmaktadır.

### **Karşılıklı Konuşmanın Olanağı Olarak Sokratik Yöntem**

Antikçağdaki ve felsefe tarihindeki iz bırakan düşünürlerin belki en başında Sokrates gelmekte. Ünü ve kendine özgü felsefe yapma biçimi 2400 yıl öncesine kadar dayanıyor. Nigel Warburton’un *Felsefenin Kısa Tarihi* adlı yapıtında betimlediği biçimiyle “kalkık burunlu, tombul, pasaklı ve bir parça tuhaf Sokrates, kalıplara uymayan bir adamdı” (2019, s. 11). Her ne kadar biraz pasaklı ve görünüşüne dikkat etmeyen biri olsa da Sokrates son derece parlak bir zihne sahipti. Bundan ötürü de

Atina'daki çoğu kimseyi kızdırmış, sorduğu bitmez tükenmez sorularıyla bazı kesimlerin de tepkisini çekmişti. Çok fazla soru sormasından ötürü ölüme mahkûm edilen Sokrates belki de düşünürlerin en sinir bozucusuydu. Sokrates felsefeyi Pre-Sokratik düşünürlerin 'evrendeki her şeyin temelinde yer alan ilk şeyi bulma' arayışlarından farklı bir yere taşımıştır. Hatta Sokrates ile birlikte felsefe şahlanmıştır (Warbortun, 2019, s. 11). Bu nedenle Sokrates'in felsefe tarihindeki en dikkat çekici ve sıra dışı düşünür olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Sadece tavrı ve yaşam tarzı olarak değil aynı zamanda 'tek bildiğim hiçbir şey bilmediğimdir' ünlü deyişiyle de döneminin 'bilge kişi' algısını bozmuştur. Platon, *Sokrates'in Savunması*'nda Sokrates'in kendini nasıl en bilge kişi ilan ettiğini aktarmaktadır. "Sokrates adında bilge bir adam varmış, yerin altında olan biten her şeyi araştırır, kötüyü iyiymiş gibi gösterirmiş" (Platon, 2006, 18c). Sokrates'in 'bilgelik' ile suçlanmasının kaynağı ise son derece temel bir farkındalıktan kaynaklanmaktadır. Söz konusu kişi olarak en temelde farkında olduğu şey hiçbir şey bilmediği gerçeği. Dolayısıyla bilgeliğin olanağını veren şey aslında bir tür bilgisizliğin farkında olma durumu. Bilgisizliğin farkındalığı üzerinden bilgeliğin keşfi Sokrates için *Delphoi*'daki bir kâhinin sözlerinden geçiyor. *Khairaphon*'un bir gün *Delphoi*'a gitmesi ve *Pythia*'nın da Sokrates'ten daha bilgesinin olmadığını onaylaması ile başlıyor Sokrates'in en bilge kişiyi araştırma serüveni. "Fakat bu adam, hiçbir şey bilmediği halde bir şey bildiğini zannediyor. Tamam, ben de bilmiyorum ama bildiğimi de zannetmiyorum. Bildiğim şeyleri, bilir sanmadığıma göre kendimi, o adamdan en azından küçük bir farkla da olsa daha bilge gibiyim" (Platon, 2006, 21b). Kendini bilge sanan kişi ve kişiler üzerine araştırma yapması Sokrates'i hem bilgelik üzerine bir farkındalığa hem de pek çok düşman edinmesine neden oluyor. Sokrates'in bu ünlü deyişiyle ilgili dikkat edilmesi gereken ve sosyal bilimlerle de ilişkili olabilecek şey ise ilişkinin bilen ve bilmeyen olarak iki taraf üzerine değil de bir eşitlik üzerine kurulması. Sokrates her zaman bir karşılıklı ilişkinin ve bir-aradallığının olanaklılığını gösteriyor.

Felsefenin sosyal bilimlerdeki 'bilim' kavramıyla derdi olduğu açık. Sokrates öncesi düşünürlerin bilim öncesine uygun ve bilimi önceleyen açıklamalar yapması felsefe ve bilim bir-aradallığının olanaklılığını düşündürüyor. Sokrates ile birlikte felsefenin merkezine 'insan' kavramının yerleştirilmesi düşünürlerin uğraştıkları kavramları neyin ilgisinde tartıştıklarını bizlere gösteriyor. Sözcüğü Sokrates'ten sonra Platon'un tartıştığı temel kavramlardan biri erdem kavramı, dolayısıyla insanın erdemi buna bağlı olarak insanın oluşturduğu devletin nasıl adil olacağı. İlk olarak Aristoteles ile *episteme* (bilgi) ayrımı keskin olarak yapılıyor. *Episteme*'yi (bilgi), *episteme theoretike* (teorik bilgi, bilme), *episteme praktike* (pratik bilgi, bilme), *episteme poetike* (poetik bilgi, bilme) olarak üçe ayıran Aristoteles *Metafizik* adlı yapıtında her bilgi alanından o bilgi alanının nesnesinin sağladığı kesinliğin aranması gerektiğinden söz etmektedir (1999, 1025 b vd). Dolayısıyla teorik bilme olarak matematikten aranan kesinlik ile etik alandaki kesinliğin ya da sanat eseri üzerinden elde edilecek kesinliğin aynı olamayacağı açıktır. İlginç olan ise *episteme theoretike*'nin içinde *physike* (fizik), *mathematike* (matematik) ve *prote philosophia*'nın (metafizik) olması. Buna bağlı olarak metafizik gibi değişmeyen ve ayrı başına olan nesnelere ilkelerini bilme ile matematik gibi değişmeyen ve ayrı başına olmayan nesnelere ilkelerini bilme teorik bilme bakımından aynı başlık altında. Bu nedenle matematik gibi kesin, değişmeyen ve kuşku götürmez bir bilmeye daha sonra pozitivistlerin dışlayacağı metafizik olarak *prote philosophia* yani ilk felsefe teorik bilme olarak ortaklığı paylaşmakta.

17.Yüzyılda kuşku götürmez ve kesin bilgiye ulaşmak için felsefeden yola çıkan René Descartes var. Dolayısıyla yine kesinliğin elde edilmesi bakımından felsefe ve felsefi zemin göze çarpıyor. Descartes metod olarak kuşkuyu ortaya koyarken yapmak istediği şeyi açıkça ortaya koyuyor: Kuşku götürmez bilgiyi ortaya koyana kadar duyularla edinilen hiçbir bilgiye güvenmemek ve kuşku götürmez zemin bulunduğu da artık fiziği, fizikten çıkacak ve üç bilim adı altında sınıflandırılacak mekaniğin, tıbbın ve ahlakın olanağını sağlamak. Sağlam bilginin olanaklılığı için duyuların nasıl yetersiz kaldığı

Descartes *Meditasyonlar*'da şöyle ifade ediyor: “Bugüne kadar en doğru ve güvenilir olarak kabul ettiğim her şeyi duylardan ve duylar yoluyla öğrendim; bazense bu duyların aldatıcı olduğunu deneyimledim, öyleyse bizi bir kez aldatmış olan şeylere asla tam anlamıyla güvenmemek ihtiyat gereğidir” (2018, s. 48). Duylardan elde edilen bilgileri ve olguları tek tek incelemek ve onların sağlamlılığını test etmek olanaksız olduğu için kökten ve radikal bir çözüm olarak her şeyden kuşku duymak. Descartes'ın yöntem olarak kuşkuyu nasıl kullandığını da açıklamaktadır. *Felsefenin Kısa Tarihi*'nde Warburton'un ifade ettiği gibi Descartes'teki felsefe, kesinlik ve bilim ilişkisi şöyledir:

“Bir çuval elmayı düşünün. Çuvalın içinde çürük elmalar olduğunu biliyorsunuz, ama hangilerinin çürük olduğundan emin değilsiniz. İçinden çürük elma kalmadığından, sadece taze elmalar bulunduğundan emin olduğunuz bir çuval elde etmek için ne yapardınız? Tüm elmaları döker, teker teker kontrol edersiniz ve sadece sağlam olduğundan emin olduklarınızı çuvala geri atarsınız... Descartes'in şüphecilik yöntemi de aşağı yukarı böyle bir şeydi” (2019, s. 102).

18. Yüzyıla gelindiğinde ise felsefenin bilginin sınırları ve bilgi için ne kadar önemli olduğu açıkça görülmektedir. Özellikle Immanuel Kant aklın hem teorik hem de pratik kullanımına ilişkin belirlemeler yapmakta ve insanın neyin bilip neyi bilmeyeceği konusunda sınırlar çizmektedir. Etik alanda ise felsefenin aklın hem kamusal hem de özel kullanımı bakımından son derece önemli açıklamaları vardır. Özellikle epistemolojik alanda Kant metafiziğin sağlam bir bilim olarak temellerini ortaya koymaya çalıştığını söylemekte ve bunun için de felsefe güvenilir ve temel bir zemin sağlamaktadır. Felsefe-bilgi-bilim arasındaki ilişki ‘sorunsuz’ olarak devam ederken pozitivist bilim anlayışıyla meşru ve kesin bilginin peşine düşülmüş bu uğurda metafizik bilgi ve yargılardan kaçınma durumu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla pozitivism ile başlayan bilimi felsefeden kurtarma çabası hem ‘felsefe nedir?’ hem de ‘bilim nedir?’ sorularının yeniden sorulmasının olanağını sağlamıştır. Daha sonraları felsefe bilimin işine ancak yöntemin sorgulanması ve eleştirisi olarak dâhil olduğu görülebilir. Özellikle Karl Popper'in ortaya koyduğu bilimin doğrulanabilirlik ilkesine karşın yanlışlanabilirlik ilkesi bu eleştiri ve sorgulama durumuna örnek verilebilir. Ya da Thomas Kuhn'un paradigma kavramı bilim insanının olguları açıklarken onları nasıl var olan paradigma kavramı üzerinden anlamlandırıldığı ve ifade yerindeyse onları nasıl var olan paradigmaya ‘uydurduğu’nu hem eleştirmekte hem de göstermektedir. Dolayısıyla Kuhn normal bilimin nasıl krize girdiği ve bilimsel devrimlerin nasıl ortaya çıktığını da açıklamaktadır. Bu nedenle felsefe, bilimin işine tam onun kavramlarını eleştirme ve yeniden tanımlama ve anlamlandırma bakımından tekrar karışmaktadır.

Avrupa'nın ve tüm dünyanın karşılaştığı sorunlara bir cevap olarak doğan sosyal bilimler 19. Yüzyılda gelişmeye başlamıştır. Öncüleri arasına toplum bilim kurma hayali olan Fransız Saint Simon var. Bir bilim olarak sosyal bilimin sosyal dünyadaki olayları düzenleme ve denetleme için kullanılma hayali doğa ve sosyal bilimlere kullanılan yöntemin aynılığı bakımından ele almaktadır. Oysa yine bir sorun söz konudur: Hem eylemleri inceleyen hem de eylemleri incelenenin insan olması sorunsalı. Yani insan hem özne hem de nesne olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın nesnel olup olmadığı sorusu, nesnellüğün gerekli olup olmadığını da yeniden gündeme getirmiştir. Özellikle sosyal dünyanın günlük yaşantılardan, öznel anlamlandırmalardan ve insan etkinliklerinden oluşması gerçeği öznellik vurgusunu güçlendirmektedir. Çünkü insanların nesnel şartlara mekanik ve otomatik bir şekilde tepki veremeyeceği, nesnel şartlarla karşılaştıklarında bir yorumlama sürecine girileceğini açığa çıkarmakta ve sosyal bilimlerde öznellik vurgusu güçlenmektedir. İşte tüm bu bilim tarihi süreci aslında meselenin nasıl felsefe ile içiçeliği ile başladığını sonra nasıl felsefenin bilimden farklı bir şekilde konumlandırıldığını göstermektedir.

Felsefenin bir bilim olma iddiasının olmaması hatta bilim olmaktan da öte bilimin neliğini, yöntemini ve kavramlarını sorgulaması felsefeyi bilimlerin ötesine, hatta bilimlerin erişemeyeceği bir yerde konumlandırılmasına sebep olmuştur. Felsefe günümüzde sosyal bilimler içine girse de sosyal bilimler sınıfının en haylaz ve geveze çocuğudur aslında. Bundan ötürüdür ki felsefe ‘bilim’ kavramına mesafelidir. Hatta 20. Yüzyıl düşünürlerinden Gilles Deleuze’un, felsefenin bir bilim olmadığını çünkü filozofun temel ödevinin kavram yaratma etkinliği olduğunu dile getirmesi ‘felsefe nedir?’ sorusuna verilebilecek en iyi cevap niteliğindedir. “Felsefe de en az başka bir disiplin kadar yaratıcı ve icat eden bir disiplindir. Ve kavramlar, o halleriyle hazır-yapım veriler olarak elde bulunmazlar, göklerin bir köşesinde, bir filozofun gelip, onları devşirip kavramasını beklemezler. Kavramların yapılması, imal edilmeleri gerekir” (2003, s. 19-20). Ayrıca Deleuze’un bu ifadesi ‘bu felsefe ne yapıyor? Ya da ne yapar?’ sorularını da yanıtlamaktadır. Felsefe kavram yaratır, yaratılmış kavramları yeniden tanımlar ve bu işi sıkılmadan yapar. Felsefe kavram yaratma etkinliği soru sorarken öncelikle kendisine ilişkin soru sorar: nedir bu felsefe? Heidegger’e göre ‘felsefe’ sözcüğünün kaynağına gidersek sözcüğün asıl anlamını yakalama ve ‘duyma’ olanağı taşırız: *he philosophia*. Heidegger’e göre özünde Yunanca olan bu sözcük ‘nedir bu?’ sorusu ile birlikte düşünüldüğünde ilerlenecek yolun yönünü belirlemektedir. Ancak bir şey üzerine ‘nedir?’ sorusunun yöneltilmesi o şeyin anlamının düşünülmesidir. Aynı zamanda söz konusu sorunun kendisi Antik Yunandan günümüze kadar gelen ‘yolun’ kendisinin farkındalığıdır. Bu yol ise bilimlerin izlediği yoldan son derece farklıdır. Bu yol bir nelik, bir öz izlediğidir. “Nedir –bu felsefe? Sorusunun tam ve asıl anlamıyla sorduğumuzda, tarihsel kökeni aracılığıyla sorumuz tarihsel bir geleceğe doğru bir yön bulmuş olur... bir şeyin ne olduğu sorusu, öz nedir sorusu ile tanımlanmaktadır” (1995, s. 33).

Sokrates’e dönmek gerekirse onun sosyal bilimler ve kullanılan yöntemler üzerine neler söyleyebileceğini tahmin etmek zor değil. Öncelikle felsefeye bakışı özümseyen herkesin yapacağı gibi kavramsal analize girişecek ve soracak: ‘Bu kadar bilim kavramını kullanıyorsunuz, öncelikle şunun tanımını yapabilir misiniz? Bilim nedir?’. Tıpkı ‘doğruluk nedir?’, ‘erdem nedir?’, ‘bilgi nedir?’ sorularını sorduğu gibi gündelik yaşamda el altında olan, iş gördüğümüz bu nedenle sorgulamadan kullandığımız bilim kavramını yeniden düşünmeyi önerecek ilk iş olarak Sokrates. “Sırayla gitmek için demin sorduğumu tekrarlıyorum. Eğriliğin karşısından doğruluk nasıl bir şeydir? Gerçi bir aralık eğriliğin doğruluktan daha güçlü, daha becerikli olduğu söylenmişti. Ama şimdi doğruluğun akıllılık ve iyilik olduğunu kabul ettiğimize göre, doğruluk, bilgisizlik dediğimiz eğrilikten daha güçlüdür; bunu herkes de böyle bilir” (2007, 351a). Platon’un *Devlet*’inden aktarılan bu satırlarda Sokrates’in kavramları birbirinden ayırma çabasını görmek olanaklı. Kavramının kendisini peşine düşmek ve onun üzerine tanım yapmak konu ne olursa olsun Sokrates’in bir tutumu tam olarak budur. Kavramı ortaya koymak için onun ilgili olduğu diğer kavramlarla ele alınması, ayrımların ortaya konması ve sınırların belirlenmesi felsefenin hem işini hem de sosyal bilimlerdeki rolünü açıklar niteliktedir.

Sokrates’in ve felsefenin yaptığı şeyi kavramlara ilişkin tanım yapmak olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Felsefenin, un eleğindeki ‘elek’ gibi kavramları sarması, elemesi, tanım yapması tüm bunları da sabırla yapması felsefeyi sosyal bilimlerdeki diğer disiplinlerden ayıran en temel özelliktir. Bu özelliği kullanan Sokrates insanları tanım yapmaya zorlar. Ayakkabı ustasının başına dikilip ‘ayakkabı nedir?’ diye sorar. Benzer şeyi askere ‘yiğitlik nedir?’ sorusu üzerinden yapar. Amaç hep aynıdır: Tanım yapmak ve yapılan her tanımdan hareketle karşısındakine başka tanımlar yapmaya zorlamak. Böylece siz çok iyi bildiğinizi sandığınız bir konu üzerine tanım yaparken kendi yaptığımız tanımlarla ilişki başka sorularla karşılaşılıyorsunuz. Soru diğer soruyu, cevap diğer cevabı doğuruyor. Dolayısıyla Sokrates karşılıklı konuşmanın olanağını ve önemini göstermiş oluyor. Tüm bu soru-cevap ilişkisinde ve ediminde temel şey şu: Herhangi bir hiyerarşi üzerinden bu karşılıklılığı sağlamamak. Buna bağlı olarak karşılıklı konuşmanın olanağının bir eşitlik ilişkisinden ve bir-aradalığından geçmesi. Aynı zamanda soru soranın konu üzerine uzmanlığı ya da bilgi sahibi olması da önemli değil.

Soru soran sadece yol gösterici olmak bakımından o bir-aradalığın içinde. Örneğin, bir belgesel çekmek istediğinizi varsayalım. Size Sokrates ne yaptığınızı soracaktır. Yanıtınız açıkça ‘belgesel çekmek istiyorum’ olacak. Olanaklı diyalog şöyle ortaya konabilir: (A) *Ne yapmak istiyorsun?* (B) *Belgesel çekmek istiyorum.* (A) *Ne üzerine ve neden belgesel çekmek istiyorsun?* (B) *Misafirperverlik konusu üzerine belgesel çekiyorum ve bu konunun topluluk tartışmaları için çok önemli olduğunu düşünüyorum.* (A) *Peki, söylediklerinden yola çıkarak soruyorum: Misafirperverlik neden önemli? Topluluğu nasıl tanımlarsın? Bu tanımla ilişkisinde misafirperverliği nasıl tanımlarsın. İyi de ‘önemli olmak da nedir?’* Anlaşılacağı gibi olanaklı konuşmanın devamı getirilebilir ya da ilgili başka örnekler verilebilir. Vurgulanması gereken ise karşılıklı konuşmanın ve diyalogun ne kadar önemli olduğu. Sokrates’in yönteminin olmazsa olmazlarından karşılıklılığın konuşmadır. Bu nedenle Sokratik metodun tek taraflı değil, karşılıklı konuşmaya dolayısıyla soru-cevap ilişkisine vurgu yaptığı açıktır. Dinleyen aynı zamanda konuşan olması, konuşanın da aynı zamanda dinleyen olması dinleyen-konuşan, etkin-edilgen karşıtlığını da eritir niteliktedir. Ayrıca bu karşılıklılık üzerine kurulan konuşma ile hangi konu üzerine söz söyleniyorsa onun hakkında ‘yol kat edilir’ de demek yanlış değildir.

Felsefe tarihinde çokça tartışılan ve bazı dönemlerde de egemenliğini ortaya koyan ‘ben merkezli’ söylem Sokratik diyalog üzerinden ‘sen’in anlaşılması ve fark edilmesine kayar. Bu yolla ben-sen ya da öğretene-öğrenen arasında gidişli gelişli bir ilişki kurulur. ‘Ben’ karşılıklı konuşmada konuşmanın olmazsa olmazıdır ama tek tarafı değildir. ‘Ben’ kadar önem arz eden bir var olan olarak ‘sen’ de öğrenme ve anlama sürecine ‘pasif’ olarak değil ‘etkin’ olarak katılır. Dolayısıyla ben-sen arasında önceliksiz bir ortaklık kurulmuş olur. Söz konusu ortaklığın zemini ise açıkça görülüyor ki konuşmanın kendisidir. Konuşan ve dinleyen olarak ‘ben’ ile konuşan ve dinleyen olarak ‘sen’ arasında karşılıklılık bir-aradalıktaki eşitliğin kavranması bakımından da önemlidir. Hatta şunu söylemek son derece doğrudur: Sokrates, bu eşitliği daha konuşmanın başında kurmaktadır. Platon’un *Devlet*’inde Sokrates’in *Glaukon* ile konuşmasında ‘sen’ konumundaki *Glaukon*’un konuşmaya nasıl yön verdiğini şu satırlarda görmek olanaklı:

“- Ama hatırlarsın, biz müziği jimnastiğin tam karşıtı saymıştık. Bekçilerimize bilgi değil, iyi alışkanlıklar kazandıracaktı. Armoni ve ritim yoluyla uyumlu ve düzenli olmayı öğrenecekleri, gerçeği de, masalı da gereğince söylemeye alışacaklardı. Ama bu öğretimin, senin şimdi söylediğin yüksek amaca ulaştırıcı bir yönü yoktu.

-Söylediklerimizi çok iyi hatırlattın bana. Gerçekten böyle bir amacı yoktu müzik öğretmenimizin. Pek ama Glaukon, neyle yapabilir bunu? Sanatlarla mı? Biliyorsun ki, onlarla da yüksek hiçbir taraf görmemiştik” (2007, 522b).

Karşılıklı konuşmada ‘sen’in ‘ben’e, ‘ben’in de ‘sen’e dönüşmesi konuşmada bir hiyerarşi olmadığını da gösteriyor. Daha çok bilen ya da bilgeliğin bakımından üstün olmama durumu soru soranı da öğrenme sürecine dâhil ediyor. Sorma ve cevap verme edimleri Sokrates’te başka bir yöntemin de altını çiziyor: *Maiotik* yöntem ya da *mauetike*. Kavram ilk bakışta sanki olmayan bir şeyi var etme gibi bir anlamı çağırırsa da aslında tam tersi bir anlama sahiptir. Çünkü Sokrates’e göre olmayan bir şeyi var etmek olanaklı değildir. Bu nedenle *mauetike*de Sokrates’e göre öğrencide var olmayan bir şeyi öğretmek değil, onda zaten olan bir bilgiyi açığa çıkarmaktır. Bu nedenle Sokrates karşısındakine kendine bir bilgi aktarmamış, tıpkı bir ebe gibi karşısındakine zaten var olan bir bilgiyi gün ışığına çıkarmasına yardım etmiştir. *Felsefe Sözlüğü*’nde söz konusu yöntemin öğretimi nasıl eşitlik ilişkisi üzerine konumlandığını görmek mümkün:



“Öğretmenin bilgiyi veren kimse ya da bilginin nedeni olmadığına, yalnızca bilginin doğuşu için araç olduğuna, eğitim ve öğretimin, öğretmen tarafından bir takım malumat ve bilgilerin öğrenciye aktarılması olmadığına inanan Sokrates, doğurtma yöntemiyle, önce öğrencinin bilgiye duyduğu ihtiyacın farkına varmasını sağlamış, onu araştırmaya sevk etmiş; öğrenciye kendisine ait bir bilgiye ulaşması için uygun sorularla yardım etmiş ve ortaya çıkan bilgiyi öğrencinin kendisine mal edebilmesi için de yine sorularıyla öğrencinin bilgisinin hesabını vermesine onu argümanla savunabilir hale gelmesine yardım etmiştir” (1999, s. 581-2)

*Mauetike* doğru sandığımız şeylerin aslında yanlışlanabilir şeyler olduğunun da deneyimlenmesinin olanağını vermektedir. Üstelik bu deneyimleme kendi kabulümüzle ilgili bir deneyimlemedir. Hep bilinenlerden hareketle yapılan tanımlar aslında bilinmeyenlerin keşfini sunmakta ve yeni bilginin açığa çıkmasını sağlamaktadır. Kimi zaman Sokrates *mauetikeyi* de destekleyici soru kalıplarıyla kullanmaktadır. Örneğin; ‘değil mi?’, ‘olur mu?’ ya da ‘olmaz mı?’ sorularla anlatılanlar desteklenmekte buna bağlı olarak da öğrenen kişide zaten var olan bilgiler pekişmektedir.

Karşılıklı konuşmanın deneyimlenmesi tarafların her zaman bir sonuca ulaşacağı anlamına gelmemektedir. Konuşmanın sonunda bilginin farkındalığı elbette önemlidir ama daha da önemlisi ‘yolda olma’ deneyimidir. Soru – cevap üzerinden ilerleyen konuşmada sonuca ulaşmamak ama karşılıklılığı deneyimlemek dolayısıyla bir dil deneyimi yaşamak başattır. Bu durum da şunu ortaya koymaktadır: Konuşmada, konuşanın ya da soru soranın dinleyene ya da cevap verene herhangi bir şeyi dayatması söz konusu değildir. Bundan ötürü hep konuyu ‘baştan’ ele alma, üzerine tartışılan hangi kavram ise onu yeniden anlamlandırma ve onu yeniden tanımlama ile karşılaşmaktadır. Sokratik diyalog üzerinden felsefenin sosyal bilimlere getirdiği belki de en önemli ve çarpıcı bakış açısı yapılan tanımların hep yeniden tanımlamaya ve anlamlandırmaya zorunlu bırakılmasıdır. Felsefede diyalogun ve karşılıklılığın olanağını veren tam da bu yeniden tanımlama ve anlamlandırma çabasının kendisidir.

Sokrates konuşmaya ve söze önem vermektedir. Bundan ötürü de bir düşünür için alışık olmadık biçimde bir şeyler yazmayı reddetmiştir. Çünkü Sokrates’e göre konuşmak her zaman yazmaktan daha iyi olmuştur. Yazılı sözcüklerde, konuşmadaki gibi bir karşılıklılık beklemek olanaksızdır. Bundan ötürü Sokrates’te yüz yüzelik ve yüz yüze konuşma her zaman öncelikli bir yöntem idi. Hatta bu yüz yüzelik bize karşılıklı konuşma sırasında karşıımızdaki kişinin nasıl biri olduğunu da hesaba katma olanağı vermekteydi. Sokrates konuşmayı yazmaya tercih ettiği için, başka bir deyişle yazmayı reddettiği için onun düşüncelerini parlak öğrencisi Platon’un eserleriyle öğreniyoruz. Platon, Sokrates’in konuştuğu pek çok diyalogu kaleme almıştır. Platon’un diyalogları üzerinden Sokrates’in nasıl biri olduğunu, yönteminin ne olduğunu öğreniyoruz. Bu durum elbette şu soruyu akıllara getiriyor: Şimdi bu diyaloglarda asıl anlamda konuşanın Sokrates mi yoksa Platon mu olduğu her zaman açık değil Platon’un Sokrates diye adlandırdığı bir karakterin ağzından kendi düşünceleri aktarıp aktarmadığı ayırt etmek her zaman çok kolay olmamakta. Hatta Warburton’a göre çoğu insan dünyanın görüldüğü gibi olmadığı düşüncesinin Sokrates’e ait değil de Platon’a ait olduğuna inandığını ifade etmektedir (2019, s. 16). Durum böyle olunca Sokrates’in başkahraman olduğu diyalogların öznesinin aslında kim olduğu sorusu kafaları karıştırmaktadır. Bu konuya değinmek alegorik anlatım meselesi için önemlidir.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Çalışmanın konusu Sokrates üzerine şekillense de alegorik anlatımı ortaya koyması bakımından Platon önemlidir. Bundan ötürü alegorik anlatım bu yazıda Sokrates ile ilgili değil, Platon ile ilgili olarak anlatılacaktır.

### ***Alegorik Anlatım Üzerinden Karşılıklı Konuşma***

Platon'un yapıtlarında her zaman konuşanın Sokrates olduğu görülür. Genellikle soruyu soran, sorduğu şey üzerine tekrar soru soran kısacası bıkmadan soru soran kişidir o. Sokrates'in dolayısıyla Platon'un anlatımında başvurduğu çarpıcı bir şey var. O da alegorik anlatım yani benzetme yoluyla, benzetme üzerinden anlatılmak istenenin ortaya konması durumu. Platon'un ünlü benzetmelerinden biri olarak mağara alegorisi aslında onun *epistemed* (bilgi) ne anladığını ortaya koyuyor. Ayrıca, yine söz konusu alegori üzerinden Platon'un epistemolojisiyle ilgili temel kavramları anlama olanağı da var. Platon'un mağara alegorisi farklı açılardan okunabilir. Örneğin, sadece epistemolojik bir bakış ile yani 'Platon'da bilgi nedir?' sorusuna bir cevap edinmek için ya da 'eğitim' kavramının değerlendirilmesi olarak da okumak mümkün. Yine aynı alegoriyi Atina'da Sokrates hakkında çıkan suçlamalar sonucu ölüm cezasına çarptırılmasında filozof-toplum ilişkisinin anlatımı olarak da okuyabiliriz.

Platon'un mağara alegorisi şunu ortaya koymakta: Çoğu şey görüldüğü gibi değildir. Görünüş ile gerçeklik arasında önemli bir fark vardır. Pek çoğumuz görünüş üzerinden gerçekliği kavradığımızı inanırız. Oysa gerçeklik görünüşten çok farklı olabilir. Gerçekliğin nasıl olduğunu kavrayan kişi olarak filozof gerçek anlamda bilgiye ulaşmıştır. Buna bağlı olarak filozof duyuları üzerinden değil düşünmeyle gerçekliğin doğasını kavrayan kişidir. Tam da burada filozofun içinde bulunduğu toplum ile kopukluğu başlar. Çünkü gerçekliğe ve gerçek bilginin doğasına erişen filozof hala görünüşlere inanan kişilerle birlikte yaşamakta ve onlara belki kavrama olanakları hiç olmayacak bir düşünceyi anlatmaya çalışmaktadır. Bundan ötürü gerçekliği gerçek anlamda bilen filozof hala gölgelerle ve görünüşlerle yaşayan kişilere bıkmadan gerçekliğin asıl doğasını açıklamaktadır. Bu süreçte kimileri bilgiyi reddetmekte kimileri de duyduklarından hoşlanmamakta ve filozofu tamamiyle gerçek dışı şeyleri anlattığı gerekçesiyle suçlamaktadır. Yine Sokrates'in konuştuğu Platon'un mağara alegorisi şöyledir:

“-Yeraltında mağaramsı bir yer, içinde insanlar. Önde boydan boya ışığa açılan bir giriş... İnsanlar çocukluklarından beri ayaklarından, boyunlarından zincire vurulmuş, bu mağarada yaşıyorlar. Ne kimildayabiliyorlar, ne de burunlarının ucundan başka bir yer görebiliyorlar... Yüksek bir yede yakılmış bir ateş parıldıyor arkalarında. Mahpuslarla ateş arasında dimdik bir yol var. Bu yol boyunca alçak bir duvar var,...bu alçak duvar arkasında insanlar düşün. Ellerinde türlü türlü araçlar, taştan, tahtadan yapılmış, insana, hayvana ve daha başka şeylere benzer kuklalar taşıyorlar...bu adamların zincirlerini çözer, bilgisizliklerine son verirken, her şeyi olduğu gibi görürlerse, ne yaparlar?.. rahatça görebildiği ilk şeyler gölgeler olacak. Sonra insanların ve nesnelerin sudaki yansılarını, sonra da kendilerini. Daha sonra da, gözlerini yukarı kaldırıp, güneşten önce yıldızları, ayı, gökyüzünü seyredecek... o zaman anlayabilir ki, mevsimleri, yılları yapan güneştir. Bütün görülen dünyayı güneş düzenler. Mağarada onun ve arkadaşlarının gördükleri her şeyin asıl kaynağı güneştir” (2007, 514a-516b).

Platon'un mağara alegorisinin bu kısa aktarımını sanı, inanç, düşünme, bilme kavramları ile açıklamak ve mağara alegorisinde anlatılanları yine Platon'un bölünmüş çizgi benzetmesiyle ilişkilendirmek mümkün. Platon'un temel kavramı olan *idealar*ın ne olduğunu ve onların asıl anlamda bilgi ile ilişkisinin dolaylı anlatımı söz konusu alegoride sunuluyor. Sokrates, bu alegori ile karşısındakinin durumu gözünde canlandırmasını ve mağarada yaşayanlardan birinin özgür kalmasıyla yaşanacakları dolayısıyla farkına varılacak gerçeklikleri tahmin etmesini istiyor. Mağaranın içinde başlayan, mağaranın dışında devam eden farkındalık süreci kişinin asıl gerçeği bulmasıyla da sonlanıyor.

*İdeaları kavrayan kişi bilginin gerçek anlamda ne olduğunu bilen kişi olarak filozof olsa da filozofun görevi bununla bitmiyor. Başka hatta diğerinden daha zorlu bir görev olarak kişi mağaraya dönmeli, gördüklerini ve kavradıklarını hala karanlıkta yaşayan kişilere anlatmalı. Sokrates'in toplumdaki görevini de temsil eden bu benzetme filozofun 'diyalektik yürüyüşünün' tek tek adımlarını ortaya koymaktadır. Boydan boya yürüyüş anlamına gelmektedir diyalektik yürüyüş. Filozof olarak kişi hem bilgiyi kavramaya cesaret eden olarak hem de bilgiyi kavradıktan sonra onu diğerlerine anlatan olarak ikili ödeve sahiptir. Dolayısıyla diyalektik metot gerçek anlamda bilginin yolunu sunan zorlu bir yürüyüştür. "Demin saydığımız bilimlerle uğraşmış bir kafa, ancak diyalektika yoluyla varabilir buna. Başka hiçbir yol bizi götüremez aradığımıza" (2007, 533a).*

Alegorik anlatıma bir diğer örnek yine Platon'un *Devlet* adlı yapıtından verilebilir. Söz konusu yapıtın 6. Kitabında sonlarına doğru belki de kimi zaman gözden kaçan bir paragraf var. Bu paragraftan sonra Platon, felsefe, filozof ve devlet ilişkisi üzerine açıklamalar ortaya koymaktadır. Filozofun yani şeylerin gerçek anlamda ne olduğunu kavrayan kişinin devlet ve devlet yönetimi için ne kadar önemli olduğu yine bir alegori üzerinden anlatılmaktadır. Bu sefer konu gemi ve geminin dümenindeki kaptan üzerinedir. Platon yine Sokrates üzerinden hayal etmemizi ister:

"Bütün gemicilerden daha güçlü kuvvetli bir gemi sahibi var, ama kulağı iyi işitmiyor, gözü iyi görmüyor, denizcilikten de pek o kadar anlamıyor. Gemicilere gelince, onlar da gemiyi sen daha iyi kullanırsın, ben daha iyi kullanırım diye birbirine girmişler, ama hiçbiri kaptanlığın ne olduğunu bilmez, bu sanatı ne zaman, kimden öğrendiğini söyleyemez. Üstelik bu sanatın öğrenilecek bit yanı olmadığını, vardır diyen olursa, ağzını, burnunu dağıtacağını söyleyecek kadar ileri gider. Bu gemiciler donatanın etrafını alıyorlar, yalvarıp yakarıyorlar, dümeni bana ver diye... donatan, geminin kumandasını kime verecek olsa, ötekiler onu öldürmeye, ya da gemiden sürmeye kalkıyorlar... kimler donatanı sıkıştırır, ya da kandırır, kendilerine kumandayı verdirirse, onları övgülere boğuyor, büyük denizci, eşsiz kaptan, usta gemici sayıyorlar... Bu arada akıllarından bile geçmiyor ki gerçek kaptan, havayı, mevsimleri, göğü yıldızları, rüzgarları, daha birçok şeyleri bilen, gemiyi bunlarla yürüten adamdır" (2007, 488d).

Platon, bu benzetme üzerinden filozofların devletteki durumunu göstermektedir. Filozoflara değer vermeyen devletlerin aslında neden filozoflara değer vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Hem mağara hem de gemi ve gemi dümenindeki kaptan benzetmelerinde aslında anlatılmak istenen konular felsefe tarihinde sıklıkla karşılaştığımız epistemolojik ve etik konulardır. Anlatımı güçlü kılan ve akılda kalmasını sağlayan ise onun nasıl anlatıldığıyla ilgilidir. Alegori üzerinden anlatım öğrenen-öğrenen bir-aradalığında ve karşılıklılığında etkili bir yöntem ortaya koymaktadır. Dayatmacı ve didaktik anlatımdan uzak olan alegori üzerinden anlatım öğrenenin anlatılan şeyi içselleştirmesi ve görselleştirmesini sağlar. Bu görselleştirmede kişi konuyu diyalog yoluyla kavramaya çalışarak yine konuşmayı bir-aradalığın merkezine koyar hem de konuya ilişkin kendine özgü katkıları benzetme ile anlatılanlara eklemeye çalışır.

### ***Saçmaya İndirgeme (Reductio ad Absurdum) Yöntemi***

Felsefe Sözlüğü'nde geçtiği biçimiyle saçma "genel olarak akla açıkça karşı olan, gizli ya da örtük değil de, apaçık çelişki sergileyen, mantık yasalarına aykırı olan, sağduyunun apaçık doğru doğrularına ter düşen fikirler, tezler; kendi içinde bir çelişki içeren fikirler; mantık bakımından zorunlu olan bir doğruyla çelişen yargılar için kullanılan sıfat" olarak tanımlanmaktadır (1999, s. 743).

Saçmaya indirgeme (*reductio ad absurdum*) ise ortaya konan önerme ya da tezin aksinin ya da değilinin saçmalığını gösterip önermeyi kanıtlamakla ilgilidir. Örneğin ‘a vardır’ı kanıtlamak istiyorum, bunun için ‘~a vardır’ın ne kadar saçma olduğunu ortaya koymam lazım. Bu yolla ‘a’nın var olduğunu’ kanıtlamış oluyorum. Felsefe tarihinden bu yöntem Sokrates’ten beri kullanılmakta. Platon’un öğrencisi Aristoteles’te de yöntemin örneklerini görmek mümkün. Aristoteles’in *Nikomakhos’a Etik*’te şu uslamaması saçmaya indirgeme yönteminin nasıl bir akıl yürütme ortaya koyduğunu gösteriyor. “Çünkü bilimin nesnesi kanıtlanabilir, oysa ötekiler başka türlü olabilecek nesnelere ilgilidir. Bilgelik de ilkelere özgü değil, çünkü bilgeye düşen şey bazı konularda kanta sahip olmaktır, imdi başka türlü olmayan şeyler ve başka türlü olabilen şeyler konusunda, onlar aracılığıyla doğruya ulaştığımız ve hiç yanlışa düşmediğimiz erdemler bilim, akli başındalık, bilgelik ve us ise, bunların da üçünden) hiçbiri (üçünden, akli başındalık, bilim ve bilgeliği kastediyorum) ilkelere özgü değilse, us ilkelere özgüdür, geri kalan bu” (2005, 1141a1-8)

Saçmaya indirgeme yönteminin en çarpıcı örneklerinden biri Kant’ın özgürlük antinomisinde hem özgürlüğün olduğunu hem de özgürlüğün olmadığını bu yöntemle kanıtlamasıdır. Kant, *Saf Aklın Eleştirisi* adlı yapıtta nedensellik üzerinden özgürlüğün hem var olduğunu hem de olmadığını kanıtlar. Elbette Kant’ın kanıtları belirli bir amaç ve bağlamdadır. Tam da özgürlüğün hem var hem de yok olarak ortaya konması Kant’ın *Pratik Aklın Eleştirisi*’nin çıkış noktası niteliğindedir. Özgürlük kavramı üzerine saçmaya indirgeme yönteminin nasıl kullanıldığına bakmak faydalı olacaktır. 1. Tez olarak ortaya konulan ‘Özgürlük vardır’ tezi söz konusu yöntemin kullanılmasıyla şöyle kanıtlanabilir: Diyelim ki doğa yasalarına uygun nedensellikten başka bir kendiliğindenlik olarak başka bir nedensellikten bahsedilemez. Ama doğada bir şey bir neden-etki bağı içinde hep kendinden önce bir durumu gerektirir. Diyelim ki ‘a’ kendisinin olmasını sağlayan olarak, neden olarak ‘b’yi gerektirir. ‘b’nin de her zaman var olmadığı onun da bir etkisi olduğu açıktır. Çünkü doğada her şey neden-etki bağı içinde kavranır. Dolayısıyla hep var olan ve hep olacak olan bir şeyden söz edilemez. Ama, ‘a’nın nedeni ‘b’nin kendisinin olmasının da bir nedeni vardır. Bu nedensellik zinciri böyle geriye doğru gider. Her şeyin doğa yasalarına göre olduğunu var saymak aslında hep o şeyin bir alt başlangıcının olduğunun varsayılması anlamına gelir. Ama açıktır ki bu ilişki düşünüldüğünde bir alt başlangıç ve buna bağlı olarak tam bir zincirin olduğundan söz edilemez. Doğa yasasının kendisi de zaten şu kabulden hareket etmektedir: ‘bir şeyi belirleyen yeterli neden olmadan, hiçbir şey olmaz’. Dolayısıyla bu nedensellik açıklaması sınırsız bir genellik içerir ve belirtilen yasa ile de çelişir. Bu nedenle yasalara göre belirlenmeden bir şeyin olmasını sağlayan bir nedensellikten ve kendiliğindenlikten söz edilebilir. Bu da doğadaki bu zincirin nedenler bakımından onsuz hiç tam olamayacağı özgürlüktür. *Dolayısıyla özgürlük vardır.*

Yukarıdaki kanıtlamanın aksini yine aynı yöntemi yani saçmaya indirgeme yöntemini kullanarak mümkün. 2. Tez dolayısıyla anti tez olarak ‘özgürlük yoktur’ın kanıtlanması şu düşünce adımlarından geçmektedir: Diyelim ki dünyada bir kendiliğindenlikten böyle bir nedenselliğin olduğundan bahsedebiliriz. Bu kendiliğindenliğin kendisi bir yasaya tabi olmayacak ve bu zincirin başlangıcı olacak. Ama doğa bir neden-etki bağı içinde bu söz konusu neden-etki bağına tabi olmayan kendiliğindenlik bir yasalılık durumunu değil bir yasalısızlık durumunu belirtir. Yasalısızlık söz konusu olduğunda ise tam bir zincirden söz etmek olanaksızdır. Dolayısıyla olanları açıklayacak, olanları neden-etki bağı içinde kavrayacağımız şey doğadadır. Doğadaki nedensellikten başka bir kendiliğindenlik olarak bir nedensellik yoktur. *Bu nedenle özgürlük yoktur.*

Bu örnekler üzerinden saçmaya indirgeme yönteminin ortaya konması yine daha öncede ele alınan kavramlara ve bir-aradalıklara vurgu yapar niteliktedir: Söz konusu yöntemin konuşmada ortaya konması yine ben-sen bir-aradalığının söz yoluyla ve söz üzerinden sağlandığını göstermektedir. Bir şeyin hem olması hem de değilmesi düşüncede ve düşüncüyü aktaran zemin olarak konuşmada hem çeşitliliği hem de karşılıklılığı sağlamaktadır. Kavramın, konunun ya da üzerine konuşulananın tek bir

açından ortaya konulmaması her iki tarafın da ‘tezin çürütülmesi’ bakımından bir eşitlik durumunda olduğu açığa çıkarmaktadır. Dolayısıyla soran-cevaplayan, konuşan-dinleyen karşılıklılığı sözde ve konuşmada erimekte ve karşıt uslamaların olanaklılığını sağlamaktadır.

### **Sonuç**

Bu çalışmada felsefe tarihinde önemli bir figür olan Sokrates’in ve onun öncülüğünü yaptığı karşılıklı konuşmanın ya da diyalogun önemine değiniyorum. Konuşan aynı zamanda dinleyen, dinleyen de aynı zamanda konuşan olmasından ötürü karşılıklı konuşmada ben-sen bir-aradalığının bir tür eşitlik ilişkisi kurduğunu öne sürüyorum. Sokratik yöntem olarak bilinen soru-cevap şeklinde kurulan ve ilerleyen diyalogun özellikle eleştirel ve sorgulayıcı olmasının öğrenmede ve eğitimde önemi büyük. Yukarıda Sokratik yöntem, alegorik anlatım ve saçmaya indirgeme yöntemlerini felsefe tarihindeki kimi filozofları ve kaynakları referans göstererek anlattım. Çalışmanın sonuç kısmında ise açıkladığım söz konusu yöntemlere ilişkin derslerde kendi yaşadığım deneyimleri anlatacak, bu deneyimler üzerinden sıralanan yöntemlerin sosyal bilimlerde kullanımının önemini tartışacağım.

Özellikle 25 ve daha az kişili sınıflarda Sokratik yöntem üzerinden bir konuyu ya da kavramı tartışmak hem öğrencinin konuya dikkatini çekmesini sağlamak hem de konuya dâhil olması için son derece faydalı. Elbette ele alınacak konuyu farklı açılardan anlatmak da olanaklı. Ama derslerde diyalog merkezli bir anlatım öğrenciyi de öğrenme sürecine katıyor. Bu yolla öğrenci soru ne ise kişisel yargılarını ve bakış açılarını da yansıtan tanımlarla cevaplamaya çalışıyor. Öğrenci tarafından verilen her cevap öğretilene başka bir soruyu sormanın olanağını sunuyor. Soru tek bir öğrenciyeye soruluyor gibi gözükse de farklı öğrencilerin de soruyu yanıtlama çabası sorunun sınıf için evrensel olduğunu gösteriyor. Soru-cevap üzerinden ilerleyen derslerde öğrenci soru-cevap sürecinin bir bölümünde artık sadece soruyu cevaplayan olarak değil, soruyu soran olarak konumlanıyor. Öğrencinin savı ve yaptığı tanımlar üzerinden gelişen diyalog, yerini öğrencinin soru sormasına bırakıyor. Böylece öğrenci kendini sorguya maruz bırakılan ya da sadece sürece dâhil bir kişi olarak değil süreci yöneten bu yolla kendini ifade eden kişi olarak algılıyor. Bu yöntem öğrencinin dersi sadece dinleyen olarak değil, bizzat dersi cevaplarıyla yöneten olarak algılamasını sağlıyor. Dolayısıyla öğrenci pasif dinleyen durumundan aktif konuşan durumuna geçiş yapmış oluyor. 2019 Güz döneminde *Felsefeye Giriş* dersinde 7 farklı bölüm öğrencisine ortak şu soruyu sordum: *Metrobüste yer veriyor musunuz? Sorunuzun cevabı evet ise hangi gerekçe ile kime yer veriyorsunuz?* Bu soruyu geliş güzel bir nedenden ötürü değil, Kant’ın kategorik buyruğundaki koşulsuzluğa vurgu yapmak için sormuştum. Amacım her gün yaptığımız ama irdelemediğimiz eylemlerimizde bile çoğunlukla bir koşul üzerinden etkinlikte bulunduğumuzu öğrencilere göstermekti. Bu örnek ile Sokratik yöntem aracılığıyla her öğrenci grubundan 20-25 öğrencinin diyaloga dâhil olduklarını ve bu soru-cevap diyalogu üzerinden öğrencilerin kişisel yargılarının eylemlerindeki koşul olduğunu fark etmeleri söz konusu oldu. Dolayısıyla öğrenciler eylemlerinde neredeyse her zaman koşullu önermelerle etkinlikte olduklarını kendilerini nesne ederek anlamış oldular. Yöntemin 25’ten fazla öğrenci ile nasıl iş göreceği ise elbette tartışma konusu.

İkinci olarak ortaya koyduğum alegorik anlatım öğrencilerin konuyu görselleştirmesini de sağlamakta. Neredeyse her dönem her dersim için alegorik anlatımı kullanıyorum. Şunu söyleyebilirim ki öğrenci ilgisinin az olduğu İngilizce anlatımlı derslerde de bu yöntem üzerinden görselleştirme etkili oldu. Öğrencilere Platon’un mağarayı betimlediği şu paragrafı duvara yansıtarak gösteriyorum: “Yeraltında mağaramsı bir yer, içinde insanlar. Önde boydan boya ışığa açılan bir giriş... İnsanlar çocukluklarından beri ayaklarından, boyunlarından zincire vurulmuş, bu mağarada yaşıyorlar. Ne kımıldayabiliyorlar, ne de burunlarının ucundan başka bir yer görebiliyorlar... Yüksek bir yede yakılmış bir ateş parıldıyor arkalarında. Mahpuslarla ateş arasında dimdik bir yol var. Bu yol boyunca

alçak bir duvar var...bu alçak duvar arkasında insanlar düşün. Ellerinde türlü türlü araçlar, taştan, tahtadan yapılmış, insana, hayvana ve daha başka şeylere benzer kuklalar taşıyorlar” (2007, 514a). Daha konuyu anlatmadan karşılarında bir hikâye buluyorlar. Platon’un mağarayı tüm öğeleriyle betimlediği paragrafı çizmelerini istiyorum. Bu çizimi ister tek isterlerse grup halinde yapabiliyorlar. Çizdiklerinde ise doğru çizimi duvara yansıtıp kendi çizimleriyle karşılaştırmalarını istiyorum. Alegorik anlatımın konunun görselleştirilmesine katkısı çok büyük. Alegorik anlatımın öğrencilerin konuya ilgisini arttırdığını gözlemledim. Ayrıca her öğrencinin alegoride aktarılan ortak öğeleri kendilerine özgün bir anlatımla çizmeleri öğrencilerin derse kendi biriciklerini yansıtan katkılarını da ortaya çıkarmaktadır. Yine Platon’un gemici ve dümenici benzetmesini derslerde kullanmak olanaklı. Bu benzetme iki açıdan kullanılabilir: İlk öğrencilerin geminin dümenine geçmek isteyen denizciler olduklarını var sayarak, ikinci olarak da gemici-dümenici ilişkisinin başka hangi ilişkilerle benzetilebileceğini sorarak. İlk durumda öğrenciler geminin dümenine geçmek için gemiciyi nasıl ikna edebilecekleri yönünde usamlama yapıyorlar. Bu usamlamalara o an karşıt usamlamalar geliştirebiliyorsa karşılıklı konuşma sürüyor. İkinci ve daha ilginç olan ise Platon’un söz konusu alegorisinden hareketle o alegoriyi başka hangi kavramlar üzerinden ya da ilişkisinde düşünülebileceği. Dolayısıyla alegorik anlatım anlatılan konuyu bazen görselleştiriyor bazen de konunun başka kavramlarla ilişkisinde yeniden tartışılmasının olanağını veriyor.

Son olarak, saçmaya indirgeme yönteminin uygulanmasıyla ilgili. Aslında söz konusu yöntemin gündeliklik içinde de kullanıldığına ilişkin örnekler verebiliriz. Burada temel mesele yöneltilen tezi doğruymuş gibi kabul edip onun aksini ortaya koymak ve kanıtlamak. Size yöneltilen ‘Sen iyi bir insan değilsin’ önermesinin aslında ne kadar iyi insan olduğunuzu göstermek için kabul ediyormuş gibi yapıp o önermenin saçmalığını ortaya koymanız, dolayısıyla diğer önermenin doğru olduğunu kanıtlamış olmanız. Öğrencilerin bu yöntemi en iyi anladıkları örnek tuttıkları takım üzerinden oluyor. X takımın taraftarı olan öğrenci Y takımı tutan başka birinin ona ‘X takımı çok kötü bir takım’ demesi ile X takımının aslında iyi bir takım olduğunu göstermek için X takımının kötü olduğu savının X takımının kazandığı kupalar, maçlar vs. üzerinden geçersiz kılıp, X takımının iyi bir takım olduğunu kanıtlaması. Bu türden bir akıl yürütme tartışılan konunun enine boyuna düşünülmesinin ve konunun tersten kanıtlanmasının bir örneği niteliğindedir. Yine söz konusu yöntemin konuşmayı temele alması göze çarpmaktadır.

Tüm bu aktarılan ve örneklendirilen yöntemlerin aslında temeldeki ortaklığı dersin ya da anlatımın konuşmaya dolayısıyla söze dayanması. Burada elbette bahsetmek istediğim konuşmanın tek taraflılığı değil, karşıtlarla gelişen ve zenginleşen diyalogun varlığıdır. Diyalog için karşılıklılık başattır, bundan ötürü ‘ben’e gereksinim olduğu kadar ‘sen’e de gereksinim vardır. Felsefenin her ne kadar kendisi metot olarak kendini sunsa da sıralanan üç yöntem de sosyal bilimlerde kullanılabilir. Bu yöntemlerin özellikle felsefe alanı dışında kullanımı sosyal bilimlerde eleştirel bir bakışın da olanağını sunacaktır. Eleştirel bakış ile söylem içindeki farklı bakış açıları görünür olmaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecine karşılıklı konuşma üzerinden katılması öğreten-öğrenen ilişkisinin tersten okunabileceğini de göstermektedir. Bir hiyerarşi üzerinden değil de eşitlik üzerinden kurulan konuşma dinleyeni konuşan, konuşanı da dinleyen olarak dönüşümlü konumlandırırken eleştirel bakışın öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

## Kaynaklar

Aristoteles. (2005). *Nikomakhos’a etik*. Ankara: Kebikeç Yayınları.

Babür, S. (2002). Aristoteles’te episteme. *Yeditepe’de Felsefe*, Sayı 1, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınları.

- Deleuze, G. (2003). *İki konferans: Yaratma eylemi nedir?- müzikal zaman*. İstanbul: Norgunk Yayınları.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2015). *Felsefe nedir*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Descartes, R. (2017). *Metot üzerine konuşma*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Heidegger, M. (1995). *Nedir bu – felsefe?*. İstanbul: AFA Yayıncılık.
- Kant, I. (2019). *Critique of pure reason*. New York: Cambridge University.
- Kuhn, T.S. (2017). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Platon. (2006). *Sokrates'in savunması*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Platon. (2007). *Platon*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Warburton, N. (2019). *Felsefenin kısa tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

## Zihinsel Haritalama Tekniğinin Farklı Ders Bağlılarında Kullanılması

### The Use of Mental Mapping Method under the Frame of Different Courses

Gönderilme tarihi/received: 29.12.2020

Kabul tarihi/accepted: 11.01.2021

Araştırma Makalesi / Research Article

Pınar KARABABA DEMİRCAN<sup>1</sup>

#### Öz

Bu makale özellikle kent planlaması ve araştırmaları içeren disiplinlerde kullanılan yöntemlerden bir tanesi olan zihinsel haritalama (mental mapping) yönteminin farklı ders yapılarında ortaya koyduğu yararı tartışmayı amaçlar. Bir saha tekniği olan bu yöntemi özellikle kent sosyolojisi ve göç sosyolojisi üzerine derslerde farklı kurgularla uyguladığımda dersteki teorik aktarımların daha kolay yapıldığını deneyimledim. Bunun sebebinin bu tekniğin teorik tartışmaların her öğrencinin kendine has, bireysel deneyimine ulaşmasını sağlamasına bağlıyorum. Grup çalışmalarında kullanıldığında kente dair pek çok meselenin tartışılması görselleştirilmemiş tartışmalara kıyasla daha verimli olmaktadır. Benzer bir uygulama göç sosyolojisi için yapıldığında da insan hareketliliğinin mekândaki dağılımını deneyim üzerinden tartışabilmek aynı şekilde dersin akışı kolaylaşmaktadır. Bu teknik sayesinde öğrencilerin aktif katılımı onları edilgen bilgi alıcılarından kendi deneyimleriyle dersi yapılandıran öznellere dönüştürür. Örneklenecek çalışmalar aynı zamanda öz-düşünümsel/yüzleşmeci yaklaşımın bu derslerin hem tasarım hem de aktardığı meselelerin etrafıca tartışılmasındaki etkisi ile ele alınacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Zihinsel haritalama, Kent sosyolojisi, Göç sosyolojisi, öz-düşünümsellik/yüzleşmeci yaklaşım, öznellik-nesnellik tartışmaları.

#### Abstract

This article aims to discuss the productive feature of the mental mapping technique, which is mainly used in disciplines related to urban planning and research, in different course structures. My experience on the use of variations of this technique in courses is the ease of transmitting the theoretical narrations in courses to students. I believe this outcome is resulted since this technique enables the reach of the theoretical discussions to the individual, authentic experience of each student. When used in group work the discussions related to urban area become more prolific in comparison with the non-visualized discussions. A similar application in the course for Sociology of Migration

<sup>1</sup>Beykent Üniversitesi Sosyoloji Bölümü. E-mail: pinarkarababa@beykent.edu.tr, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1565-9409>.



eases the flow of the course because the spatial distribution of human mobility is discussed over personal experience. As a result of this technique the active participation of students transform them from passive information receivers to agents who shape the course by their experiences. The cases to be presented here will be evaluated together with the effect of self-reflexive approach on the design and the detailed discussions on the course topics.

**Keywords:** Mental Mapping, Urban Sociology, Sociology of Migration, self-reflexivity, objectivity-subjectivity discussions.

### ***Giriş***

Bu makale özellikle coğrafya bölümünde ve kent araştırmaları içeren disiplinlerde kullanılan yöntemlerden bir tanesi olan zihinsel haritalama (mentalmapping) yönteminin farklı ders yapılarında ortaya koyduğu yararı tartışmayı amaçlar. Derslerde zihinsel haritalama yöntemini kullanmak özellikle iki derste benim açımdan çok verimli oldu. Bu dersler çeşitli kez farklı gruplara verdiğim Kent Sosyolojisi dersi ve Göç Sosyolojisi dersleri. Bir saha tekniği olan bu yöntemi özellikle kent sosyolojisi ve göç sosyolojisi üzerine derslerde farklı kurgularla uyguladığımda dersteki teorik aktarımların daha kolay yapıldığını deneyimledim. Benim deneyimim yüzyüze verilen dersler üzerine olmakla beraber bu yöntemin farklı içeriklerde ve bugün içinden geçtiğimiz COVID-19 önlemleri kapsamında yapılan uzaktan eğitim içinde de kullanılabileceğini düşünüyorum. Dolayısıyla genellikle bu makale kapsamı yüzyüze derslerdeki kullanım üzerine teorik ve yöntemsel içerikten ve uygulama örneklerinden oluşsa da uzaktan eğitim için de kısa bir tartışma kısmı barındırıyor.

İleride aktarılacağı gibi zihinsel haritalama tekniği tek bir biçimi olan ve tek bir sahada uygulanabilecek bir teknik olmaktan çok kişinin deneyimini ön plana çıkaran pek çok farklı yöntemi barındıran bir çatı teknik olarak nitelendirilebilir. Benim verdiğim derslerde kullanmayı seçmemin temel sebebi de içeriklerinden ve Türkiye'nin içinden geçtiği ve kentsel dönüşüm, kitlesel göç gibi her iki konuyla ilgili tartışmaların yoğun olduğu dönemden ötürü Kent Sosyolojisi ve Göç Sosyolojisi derslerinin öğrencinin bireysel hayatıyla ilişkilendirilerek daha iyi aktarılabilmesine olan inancım.

Bu çalışmaları yaparken yöntembilimsel olarak nesnellik-öznel tartışmaları çerçevesinde gelişen örtük bir yöntembilimsel tercihin de ders akışını belirlediğinden bahsetmek gerekir. Feminist yöntembilimin özellikle katkı koyduğu, Türkçeye çoğunlukla öz-düşünümsellik olarak çevrilen fakat benim yüzleşmeci yaklaşım olarak kullanmayı tercih ettiğim yaklaşım bu ders kurgusundaki sorgulamalarda belirginleşmektedir. Belli açılardan sosyologların araştırma sahası tasarımlarının ve saha pratiklerinin ön aşaması sayılabilecek derslerde sahayı hangi deneyimin gözünden değerlendirecekleri ve sahadaki kendi varlıklarının dönüştürücü nitelik kazanabilecek izlerini nasıl tartışacaklarını sorgulamaları için bu yaklaşım önemli bulunmaktadır.

Bu çerçeveden hareketle makale içinde örnekleri verilecek olan Kent ve Göç Sosyolojisi içerikleri, yüzleşmeci yaklaşım ve zihinsel haritalama hem teorik hem de yöntembilimsel açıdan değerlendirilecek ve bu teorik zemin derslerde üretilen harita örnekleri üzerinden tartışılacaktır.

### ***Yönteme Dair Not***

Makale zihinsel haritalama tekniğinin derslerdeki kullanımını, edinilen ders deneyimi göç ve kent üzerine derslerden olduğu için kent ve göç bağlamının aktarımı üzerinden tartışır. Teorik çerçevede kent ve göç kavramları etrafında zihinsel haritalamanın kullanımını ise yüzleşmeci yaklaşımın sadece yöntembilimsel bir öge değil aynı zamanda kentsel mekân ve göç sahasını kadar ders ortamını da dahil edecek sorgulamalar içermesidir. Dolayısıyla yüzleşmeci yaklaşım üzerinden yapılacak genel tartışma

çerçevesinde öğrenci-öğretmen arasındaki hiyerarşi, bilginin çeşitliliği ve tekile indirgenemezliği, bilgi nesnesine yaklaşımın kişisel deneyimle ve duygularla ilişkisi ve bilgiye erişen ve bilgiyi aktaran arasındaki farklı gerçekliklerin bağdaştırılması makalenin sorgulama hattını çizer. Bu üç başlığın kendi tarihsel izleklerine baktığımızda hepsinin güncel tartışmalarının nesnellik tartışmaları içinde bir yeri olduğu ve eleştirel teori kapsamında olsun olmasın çoğu tartışmanın araştırma konusu ile ilgili bilgisine danışılacak kişi ve grupları dahil etme ve görünürlüklerini bastırmama üzerinden yöntem geliştirdiği görülür. Bu tutumu andırır şekilde ders tasarımlarında da önemli noktalardan birisi öğrenci-öğretmen arasındaki aşılması zor hiyerarşik kurulumu zorlayıcı bir ilişkiden çıkaran ve öğrencinin bilgi ile etkileşimini arada aracı konumundaki öğretmenlerin diktesi baskın olmadan, daha kendiliğinden bir şekilde sağlama çabalarıdır. Bu sebeple de yüzleşme yaklaşımının sadece yöntembilimsel bir öğreti olarak değil bir etkileşim zemini olarak da kıymeti olduğunu düşünüyorum.

Bu tartışmayı yapabilmek için derslerden sağlanan geri bildirim temel inceleme kaynağı olacaktır. Makale içerisinde derslerde üretilen zihinsel haritalar ve benzeri haritalamalara görsel olarak yer verilip üzerinden ana tartışma yürütülecektir.

COVID-19'un gündelik yaşamıma etkilerinden bir tanesi de derslerde üretilen haritaların bir kısmının pandemi süresinde gitmekle yükümlü olmadığım işyerimde kalması ve onlara ulaşmak için ofisime gittiğimde artık orada olmadıklarını görmemdi. Bu yüzden derslerde üretilmiş bütün haritalara değil fakat bu makaleyi anlamlandırmak için kullanılabileceğini düşündüğüm bazılarına sahibim. Belki de içinden geçmekte olduğumuz hızlı dijitalleşmenin yararlı bulabileceğimiz bir etkisi de en azından insan ömrü için uzun sayılacak bir süre boyunca materyalin en azından yeniden üretilmiş halini koruma altına alma pratiğini pekiştirmesidir.

### ***Zihinsel Haritalama***

Zihinsel Haritalama (mentalmapping) özellikle coğrafya bölümünde ve kent araştırmaları içeren disiplinlerde kullanılan yöntemlerden bir tanesidir. Zihinsel haritalama tekniğinin araştırmalar için yaygın kullanımı kişilerin hafızalarındaki mekânsal ilişkileri belirli bir alana ait bir harita çizmeleri aracılığıyla yansıtmaları üzerinedir. Bu sadece mekânsal öğeleri çizmek üzerinden değil kavramların ilişkilendirilmesi üzerinden de gerçekleşebilir. Teknik şehir planlamacı Kevin Lynch tarafından 1960'ta tanıtılmıştır. Lynch (1960) kişisel haritaların hem bireysel kullanımı ve hafızayı yansıttığını hem de kolektif kullanım ve toplumsal hafızayı göstereceğini iddia eder (s.45-46). Bu yöntem kent sosyolojisi araştırmalarında kullanıldığında farklı grupların kenti nasıl kullandığını gösterir. Zihinsel haritalama belli bir alanın fiziksel oluşumundan çok kişilerin kendi mekânsal deneyimlerini anlamak adına önem taşır. Örneğin kadınlar ışıklandırılmayan caddeleri haritada çizmezken erkekler buraları da kendi yürüyüş yolları içine dahil edebilirler. Üstgeçitler engelliler tarafından çizilmezken öğrenciler tarafından çizilebilir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda kentlerin üniversite kampüsleri ve boş zaman geçirme mekanları ayrıntılı çizilirken çalışan kesimin netleştirdiği deneyim alanları detaylandırılmadan çizilir. Başka bir örnek vermek gerekirse Türkiye gibi kadın ve erkeklerin ayrı mekanlarda da sosyalleştiği ülkelerde (altın günü ve kahvehane örnekleri gibi) kamusal alanın farklı paylaşımları ortaya çıkar.

Zihinsel haritalama kullanımında harita çizen çizim tekniğinde özgür bırakılır; böylelikle bir fiziki haritanın kuşbakışı keskinliği yerine deneyimin yoğunlaştırılması sağlanır. Bu tekniğin teknolojinin gelişmesiyle beraber yeni kullanımları açık kaynaklı harita programlarında kişilerin kendi güzergahlarını belirtmesini de dahil eder. Bödeker'in (2018) çalışması bu sayede elle çizilen haritalarda edinmemizin zor olduğu bilgilere, örneğin mahalleler arası mesafenin yaş alan gruplar

tarafından bir erişim meselesine dönüşmesinin harita ölçeği üzerinden tartışılabilmesi gibi verilere, yaşmamızı sağlamasıdır (s.5).

Zihinsel haritalamanın başka bir kullanımı da kavramların şematikleştirilmesidir. Bu çizimden çok yazı ve bir kavramla ilişkilendirilen alt kategorileri belirlemek ve tartışmak için kullanılan bir türdür. Her iki tür de birbirlerinin araçlarını benimseyebilir, harita çizilirken sokak adları, bina isimleri haritayı doldururken kavramla ilişkilendirilen alt kategoriler resimle çizilebilir.

### ***İnsan – Mekân/ Araştırmacı-Araştırma Sahası İlişkisi: Kent ve Göç Bağlamını Yüzleşmeci Yaklaşım Üzerinden Düşünmek***

Yukarıda örneklendiği gibi zihinsel haritalama en temel olarak insan mekân ilişkisini öne çıkarmaktadır. Kent ve Göç temalarını içeren dersler teorik derslerden daha fazla dinleyicinin kendi deneyimine dair farkındalığının olduğu derslerdir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler hareketlilik, farklılık, dışlanma içeren konularda kenti kendilerinin ve sınıf arkadaşlarının deneyimleri arasındaki farklılık üzerinde gördükten sonra teorik kısımları ilişkilendirmekte kolaylık yaşarlar.

### **Göç Sosyolojisi Bağlamı**

Derslerde zihinsel haritaların kullanımının aşağıda kavramsal olarak detaylandırılacak konularda yararlı olduğu görülmüştür. Bunlardan Kent Sosyolojisi alanında en kapsayıcı olan kategoriler kent hakkı ve gündelik hayat kategorileridir. Göç Sosyolojisi için ise çatı kavramları bulmak göç sosyolojisinin kendisinin geniş ve hala genişlemekte olan kapsamı sebebiyle çok zordur. Göçmenin bir eyleyici olarak teorisinin merkezine alınması tartışmaları devam ederken göçün kadınlaşması gibi bu eyleyen profilini tekilliğinden çıkarmaya yönelik başka tartışmalar farklı zeminlerde gerçekleşmekte; hukuksal tanımlar söylemlerin nüfus üzerindeki etkinliği ile aynı düzlemde etkin olmaktadır.

Göç bir hareketlilik olarak indirgenmesi zor pek çok etken barındırır ve bu sebeple daha geniş kapsamıyla isimlendirilirse göç çalışmaları bütünlük arz etmekten uzaktır ve göçü sürekli yerleşik olarak tanımlananların gözünden değerlendirme potansiyelini barındırırlar. Fırsat kesişmesi, itme-çekme kuramları, merkez-çevre kuramı örneklerinde görüldüğü gibi göçün ve göçmenin tanımında ikili karşıtlığın sabit ve bulunduğu coğrafyaya doğal haklarla bağlı olarak görülen tarafının eylemliliği göç çalışmalarında fazla vurgulanmaz. Göç olgusu göç edenin (diğerinden kısmen bağımsız veya tek hareketlilik sahibi olarak) fırsat, yoksunluk, bağımlılık ilişkileri içinde gerçekleştirdiği bir eylem olarak yer alır ve aslında göç edilen coğrafyayı hâkim bir şekilde yeniden üretirken göçmeni daha çok artık içinde bulunmadığı bir coğrafya ile geldiği coğrafyanın arasında konumlandırır.

1940 yılında Stouffer'in öne sürdüğü *Kesişen Fırsatlar* teorisi göç coğrafyasının sınırlarını göç edilen noktada sonlandırarak, iki mekân arasındaki ilişkiselliği mesafe-çıkır oranı üzerinden tanımlar; fırsat ne kadar çoksa mesafenin artması sorun olmaktan çıkar ve insan sayısı artış gösterir (Stroufer, 1940). Göç teorilerinde hala yaygın kullanılan bir teori ise *İtme-Çekme* teorisidir. Bu teori ise itici ve çekici dört faktör üzerinden (yaşanan yer ile ilgili faktörler/gidilen yer ile ilgili faktörler /engeller/bireysel faktörler) hareketliliği tarif eder (Lee, 1966, s. 50). Etkenlerin belirlenmesi ne kadar önemli olsa da itme-çekme ve göç alan-veren yer karşıtlıkları sanayileşme ve küreselleşme sonrası gelişen dinamikler içinde coğrafyaları birbirine bağlayan koşulları veya siyasi mültecilik, sığınmacılık, sürgün, yerinden edilme gibi farklı göç durumlarını açıklamak için dar bir çerçeve sunar. Sömürgecilik ilişkileri ve küreselleşme sonrası ortaya çıkan bağımlılık ilişkilerini ele alan *Bağımlılık Okulu* ise geliştirdiği *merkez-çevre* kuramı ile göç ilişkilerini tarihsel ve ekonomik olarak açıklar. Bununla birlikte bu görüşte de tek taraflı bir hareketlilik çevreden merkeze doğru akmaktadır (Massey vd.,1993, s. 445). Çok kültürlülüğün ve çeşitliliğin göç kuramına dahil edilmesi Castles ve Miller gibi kuramcılarının

küreselleşme analizleriyle tartışılmaya başlar. Castles ve Miller'ın (1998) göç eğilimleri üzerinden yaptıkları tanımlar küreselleşme, hızlanma, farklılaşma ve kadınlaşma üzerinden küreselleşmenin insan hareketliliğindeki etkilerini inceler ve göçmen bir eyleyen olarak, kendi seçimleriyle ve gittiği yer için dönüştürücü potansiyeliyle teorideki yerini alır (s. 174)

Teorilerin çoğunda görülen tek taraflılık dezavantajlılık, yoksunluk ve hareketlilik anlamında tek bir noktayı mimlerken, hâkim kılınan merkezdeki ve sabit yapılardaki tabakalaşma farkları ve olası iç hareketlilikler tam olarak tartışmaya açılmaz. Aynı şekilde göç alan ülkelerin veya bölgelerin homojen bir yapıda olmadığı ve göç eden ile göç edilen yerde ikamet edenin arasında çok çeşitli ilişkiler doğuracağı temel meselelerden biri olarak yer almaz. Bunların ötesinde hareketliliğin göçmen tanımı dışındaki insan topluluklarında da esas olduğunu fakat mülkiyet ilişkileri çerçevesinde sabitlik, millilik, yerlilik, vatandaşlık ve sınıfsallık tanımları yapıldığı pek çok teori tarafından içerilmez. Bu konularda çeşitliliğe ve hareketliliğe dair farkındalık gelişirse hem ders içeriğini etraflıca tartışmak hem de olası sahaları yapılandırmak açısından bir gelişme sağlanabilir.

### **Kent Sosyolojisi Bağlamı**

Göç Sosyolojisi içerdiği pek çok farklı teoriden dolayı tekli kavramlar üzerinden kolaylıkla tartışılmasa da Kent Sosyolojinin ders içeriği açısından kent hakkı kavramı ve gündelik hayat kavramı öne çıkmaktadır. Dersin mekânsal ilişkileri sorgulayan yapısı bu kategoriler anlamlandırılmaya başlandıkça kent profilleri, kamusal/özel alan ayrımları, toplumsal cinsiyet kategorileri, yaş farklılıkları ve hiyerarşileri, meslek grupları, engellilik, kent ulaşım araçları, hak ve hizmetlere erişim gibi pek çok farklı kategoriye incelenmeye elverişli. Kent hakkı ve gündelik hayat kavramlarının kapsayıcılığı homojenleştirilemeyen yapılarıyla alakalıdır. İçlerinde modern kentin sınırları, üretim ilişkileri, tabakaları ve yerli/göçmen, turistik alan/gündelik alan, çöküntü alanı/soylulaştırma alanı, kent ulaşımı ve erişim gibi pek çok çatışma potansiyeli taşıyan alt kategori barındırır. Harvey'in (2008) *Kent Hakkı* tanımı bu çeşitli ilişkileri ortaya koymaktadır:

Nasıl bir şehir istediğimiz sorusu ne tür toplumsal bağlar, doğa ile ilişkiler, yaşam tarzları, teknolojiler ve estetik değerleri arzulağımızdan ayrıştırılmaz. Kent hakkı kent kaynaklarına erişimde bireysel bir özgürlük olmaktan çok daha fazlasıdır: Kenti değiştirerek kendimizi değiştirme hakkıdır. Dahası bireysel olmaktan öte ortak bir hak türü çünkü bu dönüşüm kaçınılmaz olarak kentleşme süreçlerini yeniden biçimlendirmek üzere ortaklaşa bir gücün uygulanmasına dayanır. Benim iddiam, kentlerimizi ve kendimizi yapma ve yeniden yapma özgürlüğünün en değerli ama aynı zamanda en ihmal edilmiş insan haklarımızdan biri olduğudur (2008, s.23).

Kentin temel tartışma zeminlerinden olan mekân iç içe geçmiş toplumsal örgütlenme alanları üzerinden insan deneyiminin fiziki çerçevesini oluşturur fakat aynı zamanda insan eylemiyle dönüşür. Mekân hem kurucu hem kurulandır. Sürekli planlanıp uygulanan, ıslah edilip işgal edilen, çatışma ve uzlaşma zemini olan bir dönüşüm alanıdır. Tasarım ve oluşturulma süreçleri sadece hâkim gruplar üzerinden ele alınırsa Lefebvre'in (1991) belirttiği deneyimlenme ve deneyimlerin aracılığıyla dönüşüm süreçleri göz ardı edilmiş olur (s.33). Lefebvre'in mekânı tarihselliğin yanına eklemesiyle açılan tartışma zemini Soja (1980) tarafından toplumsal inceleme alanına taşınırken toplumsal-mekânsal diyalektik olarak adlandırılır (Soja, 1980, s.225). Kurucu bir öge olarak mekân ve uzantısındaki kent bağlamı tartışılmaya başlandığında kent dokusunun farklı hiyerarşik adalarında toplumsal ilişkilerin mekânsal sınırlarda nasıl kurulduğu ve mekânı nasıl dönüştürdüğü çeşitli çerçevelerde incelenebilir. Bunlara verilebilecek örnekler çoğunlukla insan merkezli ve insan deneyiminin olduğu mekânsal özelliklere bağlı olarak geliştirilen bilindik kent sınırlarını aşarlar. Kentin çeperleri merkezine konulan insanın baskın erkeklik biçimleriyle ele alındığında kent ve çeperi belli cinsiyet kategorilerinin kullanımına açılmış beton iç ve dış mekânlar olarak eleştiriye açılabilir;

betonun doğa ile ilişkisi, içine dahil olan canlılar, farklı toplumsal cinsiyet gruplarının mekânda ne kadar görünür kılınabildiği ve kentin haneleri tartışmaya açılabilir.

Kentin katmanları arasında hukuki ve idari bir boyut da kazanan en somut ayrımlardan biri özel ve kamusal alanın birbirlerinden farklı kurulması ve farklı kitlelerin kullanımına açılmasıdır. Tarihsel gelişimine bakıldığında sanayileşme ilişkilerinin ürettiği kent ortamı içinde gelişen kamusal alan öncelikle erkeklerin alanı olarak kurgulanmış ve hane üretim ilişkilerinden soyutlanmış gibi hala emek üretilen mekân kapsamına alınmadan kadınların bakım ve yeniden üretim merkezi haline gelmiştir. Kişilerin gündelik hayat izlekleri bu bağların nasıl dokunduğunu ve eylemlerini nasıl anlamlandırdıklarını görselleştirmek açısından önemlidir. Habermas'a (2004) göre rasyonel insanlar belli bir sorunsal etrafında bir araya geldiklerinde, temsiliyeti medya ve kültür alanına da taşan bir kamusal meydana gelmiş olur (s. 95). Oysa kitesadüfilik payı -bir yerde amaçsız beraber bulunmanın doğurdukları- ve bir mekânsal ilişkide o mekânın görünür kıldığı birey olma, rasyonun ilişkilendirildiği gruplara ait olma iktidarın kurulumu sürecinde bir seçim gerektirir. Osmanlı mimarisinde tesadüfi buluşmaların ve ötekiyle karşılaşmanın temel kentsel alanı meydan bulunmaz. Onun yerine kontrollü camii avluları bu seçime bir örnek olarak verilebilir. Aynı toplumda aynı zamanda fakat farklı hiyerarşik kurulumlarda medeniyet, kültür akıl ve bilgi hem mavi yakalı erkeklere karşı beyaz yakalı erkeklerde hem kadınlara karşı erkeklerde toplanabilir. Hem erkek olan işçinin hem de kadının çelişkili bir şekilde doğaya yakın olanı ve eksik olanı temsil etmesi farklı katmanların işleyişindeki pozisyonel tercihlerle alakalıdır. Daha keskin bir ayırım olan özel ve kamusal alan ayrımı da farklı mekanlar üzerinden karşılaştırıldığında netliğini kaybetmeye başlar. Bir yandan Pateman'ın (1998) değindiği gibi ataerkil rollerin atadığı kullanım değerleri bir *erkek kardeşlik sözleşmesi* uyarınca kamusal alana yansır (s.110) Öte yandan özel-kamusal alanların işlerliği iki ayrı mekânda değil birbiri içine geçmiş mekân deneyimlerinde ortaya çıkar. Kadınların günlerini dışarıdaki kafelerde yapması ve günümüzde ofisin eve taşınmış olması sokak içinde hane benzeri yapıların ve tersinin arasındaki ayırımın hala belirgin şekilde bulunabileceğini örnekler. Aynı sanayileşme ilişkilerinin doğurduğu bir diğer alan olan boş zaman geçirme alanı veya turistik mekân ise bu ayrımların dışında var olur gibi görünmektedir. Turistik alanın sanayileşme sonrası artan önemi, hem yeni üretim sisteminin yarattığı boş zaman yani işgücünün dinlenme pratiklerinin kenti dönüştürmesini hem de kent profillerinin buna uygun olarak değişmesini beraberinde getirmiştir. Gündelik yaşam alanı ve turistik alan arasındaki bu ayırım hem herkesin deneyimine açık olan alanla deneyimi özelleştirilmiş alan arasında hem de bir yerin yerlisinin oranın gündelik hayat akışının doğal seyri içindeki konumu ve deneyimi arasında farklılıklar yaratmaktadır:

Bir imge olarak kente dair mevcut söylem “kentin babalarının”, kurucularının ve siyasetçilerinin kitle turizminin, toplanmaların ve ofis veya ticari kiralarının getirdiği geliri artırması üzerinedir. Bu yeni kent siyasalarının merkezinde bulunan kültürel tüketim için estetik mekânların, büyük mağazaların ve hâsılat rekoru kıran müze ve benzeri sergi etkinliklerinin, festivallerin ve her türden gösterilerin tümü kent turisti, kent tatilcisi ve büyük şehir maratoncusu gibi sakin sakin dolaşan avarenin yerini alan yeni türleri cezbetmek amacını güder. Avare, kentin içinden olmamasına rağmen, her zaman hareket halindeki bir gezginden çok bir kent sakini gibi görülmüştür. Bugün içinse yeni kent kültürünün kendisine çağırdığı avare değil turisttir her ne kadar turistin istenmeyen eşinden, göçmenden bir o kadar korkuyorsa da (Huysen, 1997, 59).

Bu karmaşayı bireysel farkındalık noktaları üzerinden anlamlı kılmak için güzergâh çalışmaları faydalı çalışmalardır çünkü gündelik hayatın iç içe geçişliği ve karmaşasını gözler önüne sererler. Bu çalışma için kullanılan zihinsel haritalama insan ve mekân arasındaki Soja'nın (1980) deyiimiyle *sosyo-mekansal ilişkiyi* ortaya çıkarır (s.225). Güzergâh kavramı De Certeau (2009) için kent

plancılarının ve belediyelerin tasarladığı sokağın/mahallenin kişisel kullanımını dolayısıyla da insanın gündelik hayattaki deneyimlerinin hem tasarım ve ekonomik hayat hem de kendi eylemiyle şekillenmesinin kesişme noktasını oluşturur. Gündelik mekân deneyimlenmedikçe kent planındaki bir çizimden öte var olamayan bir mekândır. De Certau bu mekânı hem tasarımın insan deneyimi katkısıyla canlandırılmış hali hem de özel/kamusal ayrımını bertaraf eden niteliği ile alır. Burada bağlayıcı olan hem ikisinin birbiri olmadan var olmaması ve kişiye dair mekânsallığı tanımlamak için bir devamlılık içermesi hem de bu çerçevenin kişinin bireysel ve toplumsal bağlarının çerçevesi olmasıdır:

İnsanın evinden çıkması, sokakta yürümesi anında keyfi olmayan kültürel bir eylem ortaya koymasındır. İkamet edeni kendinden önce de var olan bir toplumsal işaretler ağına (komşuluk, yerlerin görünümü vb.) sokar. Giriş/çıkış, içerisi/dışarısı arasındaki bağ diğer bağlarla (ev/iş, bilinen/bilinmeyen, sıcak/soğuk, nemli hava/kuru hava, etkenlik/edilgenlik, eriş/dişil...) kesişir; bu bağ her zaman, kişinin kendisi ile fiziksel ve toplumsal dünya arasındaki bağıdır; bu git-gel, sosyal karışma ve geri çekilme hareketinden doğrudan doğruya sosyal olarak gerçekliğin kendisini alan kişinin, kendine dair bilincinin kurucu bir diyalektiğinin ilksel tohumlarını (ayrı ayrı birimlere bölünemez) belirli bir toprağa gömen, gündelik olduğu için bıkmak nedir bilmeyen bir yerde saymayla kentli kamusal öznenin ilk adımıyla ilgili ve hatta arkaik bir yapının düzenleyicisidir (De Certeau, 2009, ss.35,36).

### **Yüzleşmeci Yaklaşım Bağlamı**

Gündelik hayat aynı zamanda bizi araştırmacı sıfatı edinmemize gerek kalmadan kültürel çevremizin ve kişisel deneyimimizin etkisiyle gözlemediğimiz ve dahil olduğumuz çevrelerin yargılayıcısı kılar. Bourdieu (2016) günlük hayat eylemlerinin nesnelleştirme etrafında döndüğü yorumunu yapar. Bu aynı zamanda sanayileşme sonrası oluşan modern gündelik hayatın ekonomi tarafından sarılmasıyla da ilişkilidir, ekonominin bireysel eylemi yönlendiren öğretisi kişiyi nesnelleştirmenin kolaylığını da sağlar (s. 113). Buna rağmen bir alanda bulunmanın tesadüfiliği ve kontrol edilemez doğası kişiyi bir mücadele alanında taraf olarak da konumlandırmış olur ve çatışan gerçekliklerin arasında gündelik pratiklerini gerçekleştirmeye yönlendirir (a.g.e., s. 114). Benzer şekilde Bourdieu için akademik üretimde görülen nesnellik eğilimi de hâkim ekonominin egemen zümre ve onu temsil eden bilgiyi belirlemesi üzerinden şekillenir (a.g.e., s. 114). Wacquant (1992) Bourdieu'nün terminolojisi üzerinden hareket ederek farklı epistemoloji kültürlerinden gelen araştırmacıların kendilerini bu bilgi akışı içinde bilinçli olarak konumlandırmaları ve araştırma sahası ile temaslarını bu bilinçle sürdürmelerini akademik bilgi üretiminin kendini narsist ve hegemonik olmaya eğilimli taraflarından ayıracağını öne sürer ve böylelikle bilgi sahibini tekilleştirmek yerine bilgi odaklarını çoğullatır (ss. 71-72). Bu noktada kendini sorgulama pratiğinin nerede durması gerektiği, hiyerarşilerin ne oranda azaltılabileceği ve yüzleşmeci yaklaşımın da bir otorite halini alıp almayacağı tartışma konusudur (Maton, 2003, s.58).

Benim bu yaklaşımı benimserken daha etraflı bir sorgulama yapmamı sağlayan ve özellikle epistemolojik tahakkümden kaçış, araştırma sahasındaki bilgiyi genelleştirme ve bilgi sahiplerini pasifleştirme konularında bir saha pratiği geliştirmemi sağlayan feminist yöntembilimin yüzleşmeci yaklaşıma yaptığı katkıdır.

Daha önce de belirtildiği gibi benim için yüzleşmeci yaklaşımın bahsedilen derslerin hazırlanmasının tüm kapsamına temas eden bir yapısı var. Sadece araştırma sahası içindeki sınırlılıkları, hiyerarşileri, duyguları, sorumlulukları sorgulama yöntemi olarak değil hem derste anlatılan konuların öznellik süzgecinden geçerken dengelenmesi hem de öğrenci ile ilişkideki hiyerarşiyi öğrenciden yana dengelemenin yöntemi benim için beraber deneyimleme alanının artırılması ve kişisel bakışlarımız

üzerinden çeşitliliklerin tartışılmaya açılması. Feminist yöntembilim araştırmacıyı sahaya kendi gözünden, kültürel ve entelektüel geçmişinden değerlendirerek dönüştürme potansiyeli olan bir birey olarak sahanın içine ekler, bilgisine danışılan kişiyi ise içinden bilgi alınacak bir nesne olarak değil bilgi sahibi olan bir özne olarak ele alır. Araştırmacı-danışılan ilişkisindeki kaçınılmaz hiyerarşinin farkındalığı, araştırma deneyiminin yarattığı duyguların tanınması, araştırmacı ile danışılanın farklı gerçeklik algılarının yansıtılması bu araştırmayı gerçekliği verili olarak sorgulamadan değerlendiren ve böylece hegemonik olanı tekrar üreten bir araştırma olmaktan çıkarmayı hedefler (Kümbetoğlu, 2017, ss. 59-60). Yüzleşmecî yaklaşımın feminist yöntembilim ile zenginleşmesinin bu makalede Maton'un (2003) sorgulaması üzerinden temsil edilen kuşku da azaltacağına inanıyorum.

### Derslerden Örnekler

David Harvey (2014) kendisiyle yapılan bir röportajda öğrencileri ile mekân ve kent üzerine ders işlerken karşılaştığı bir güçlükten bahseder: *Onlara kuramsal olarak işyerine ilişkin ders verebilirim, ancak öğrencilerin büyük kısmı işyerinde değil. Fakat ödedikleri kiralar hakkında konuşmaya başladığınızda, o zaman tam olarak neden bahsettiğinizi anlarlar* (s.143).

Kent ve göç üzerine ders verirken benim için önemli olan her ikisi de zamansal ve mekânsal olarak sürekli farklılaşan teorik ve hayata dair zeminler olan bu iki kavramın kişinin deneyimi üzerinden algılanabilmesini sağlamaktır. Böylelikle kent ve göç çalışmalarında akademik bilgi üretimine paralel olarak gündemde büyük bir ağırlığı olan kent profillerine ve göçmen profillerine karşı çoğu negatif olan söylemlerin konu içeriğinin algılanmasına, hiç sorgulanmadan sahanın doğal bir ögesiymiş gibi yansımaya, müdahale edebileceğimi düşünüyordum. Bu temel kaygının ötesinde bulunan ve bence özellikle göç konusunun baştan üzerine inşa edildiği zemin insan hareketliliğinin (sınıfsal dönüşümler ve işyerindeki dikey ve yatay geçişler dahil) durağan yerleşiklik haline göre daha etkin olması. Buna rağmen kentsel, sınıfsal, mesleki konumlar daha çok mekânsal bir sabitlikle algılanmakta. Nüfus hareketliliğinin ve bireysel hareketliliğin hayattaki tesirleri aynı zamanda bu sahalara dair bilgilerin de oluşturulmasında ve mezuniyet sonrasında yapılacak saha araştırması tasarımlarında önem kazanıyor. Böylelikle aslında kartografyanın yabancı olmayan fakat deneyimsel olarak haritaları aşan bir niteliği olan kente zihinsel haritalama yöntemiyle içeriden bakılabiliyor. Bu sayede insan hareketliliğinin dışında bir kimlikmiş gibi anlaşılmaya başlayan fakat aslında hareketli insanların hayatlarındaki bir dönem ve statü olan göç ilişkilerine daha eleştirel bir bakış geliştirmede yardımcı oluyor.

Bu yöntemin benim çalışma koşullarıma sağladığı iki önemli katkı daha var. İlki aslında her iki dersi de bir saha gezisi ile de vermenin yararlı olacağını düşünmem. Benim dersleri verdiğim üniversitelerin fiziki koşulları bir sınıf öğrencinin sorumluluğunu alarak ders saati içinde böyle bir hareketliliğe girmem için müsait değildi. Bunun yerine haritalar üzerinden ders içeriğine dahil olan kent profilleri, gündelik hayat, bireysel deneyimin mekanla ilişkideki kurucu niteliği, kent gözlemleri öğrencilerin çizdiği haritalar üzerinden aktarılabilir. İkinci olarak yüzleşmecî yaklaşımın benimsenmesinin derse yansımaları öğrenme ilişkisindeki hiyerarşilerin kaldırılmasına dahi azaltılması şeklinde gerçekleşti. Bilgiyi pasif olarak alacak bir sınıf yerine, kendisi de bu bilginin görünür kılınmasında etkin olan bir öğrenci grubu her iki konuya da dahil olan çeşitliliği, tabakaları, temassız alanları, boş zaman alanlarını, profilleri kendi üretimleri üzerinden tartıştıkça öğrenciler bilgiye ne kadar çeşitli açılardan bakılabildiğini de birinci elden deneyimlemiş oluyorlar.

Yukarıda da belirtildiği gibi zihinsel haritalar çeşitli biçimler alabilir, benim kullanımında bazı haritalar daha net olarak bu tekniğin sınırları içindeyken bazıları da kavramları, beraber deneyimlenen gözlemleri haritalandırarak ya da şematik hale getirerek tekniğe yaklaşıyor.

İlk vereceğim örnek doğrudan bireysel bir haritalama içerdiği için öğrencilerin üretimini kullanmak istemedim. Aşağıdaki örneği kendim hazırladım. Derste de bu harita türünü sınıfla beraber kendim de

hazırlıyordum, böylece aramızdaki öğretmen-öğrenci mesafesi azalıyordu. Göç haritaları ya da başka bir kullanımıyla göç senaryoları göç konusuna dair bilgilendirilmek istenen kişilere aslında bu göç ilişkilerinden tamamen bağımsız bireyler olmadıklarını göstermek ve akıldaki yerleşik/göçmen ikili karşılığını yıkmak için kullanılır. Akademi öncesinde göç sahasında sivil toplum kuruluşlarında yaptığım çalışmalarda bu tekniği ve yararlarını gördüğüm için göç dersini bu çalışmayla başlatmayı seçiyorum. Bu yöntem altıya bölünmüş bir sayfa içinde yazıyla veya harita çizerek kişinin kendisinin veya ailesinin hareketliliklerini not etmesini içerir. Bunun sonrasında haritalar paylaşılır ve içeriklerinin hareketlilik anlamında farklarından bahsedilir. Sürekli İstanbul'un aynı yakasında farklı evlerde yaşamış birisi ülke değiştirmiş biriyle deneyim açısından ne derece benzeşmektedir? İstanbul'a üniversitede çalışmak için gelmiş birisi de ekonomik göçmen sayılabilecekken neden genelde daha dezavantajlı il ve ilçelerden veya ülkelerden gelenler göçmen olarak nitelendirirler? Ailemizin aktardıkları ile kendi yaşadıklarımız arasında neden bir detay ve hissiyat farkı vardır? Ekonominin, sanayileşmenin hareketliliğimize etkileri nelerdir? Bu ve benzeri sorularla eksen genişletilip daraltılabilir. Bu çalışma sonucunda göç kavramına dair pek çok alt kavram ve deneyim paylaşılabilir.



Şekil 1. Göç haritası

Şekil 1'de görüldüğü gibi bu harita üzerinden kişisel deneyimin belirgin olması ve ailedeki diğer bireylerin göç hikayesinin detaylandırılmamasından, kişisel hayat aktarımında hareketliliğin nerede durduğuna, kent içindeki diğer kişilerle etkileşimden kişinin bulunduğu mekânın kamusal alanında pay almasına kadar çeşitli tartışmalar yapılabilir.

Bu haritalama biçimi zihinsel haritalamaya öykünür ve belli derecede benzer. Kent dersinde ise eğer sınıf kalabalıksa gruplar halinde, az kişiden oluşuyorsa ise bireysel olarak -dersler şimdiye kadar İstanbul'da verildiği için- İstanbul haritasını dörde bölüp bir parçasının çizilmesi üzerinden haritalama çalışmaları yaptım. Grup çalışmalarında kullanıldığında, örneğin 4 grubun İstanbul'un 4 ayrı parçasını çizip birleştirmesi istendiğinde, bu harita üzerinden kentin bilinen ve bilinmeyen kısımları, kamu deneyiminin yoğunlaştığı alanlar ve sınıfsal olarak erişime açık ve kapalı olan alanlar tartışmaya açılabilir. Bunlar üzerinden hem kent için olası politikaları hem de kente dair doğa ile olan ayrım,



kent kümeleşmeleri, kentin sınıfsal sınırları gibi pek çok meselenin tartışılması görselleştirilmemiş tartışmalara kıyasla daha verimli olmaktadır.



Şekil 2. Kent Sosyolojisi dersi harita çizimi 1, 2019

Kişisel haritalamalarda ölçeğin yakınlığı ve uzaklığı karşılaştırma esasını da harekete geçirmektedir. Şekil 2’de görüldüğü gibi kullanılan günlük mekân detayı Şekil 1’deki ilk iki örnekten farklıdır. Sosyolojik bakış açısının temel özelliklerinden olan karşılaştırma esasını aynı alanı gösteren farklı haritalar üzerinden ortaya koyulduğunda veya kentin farklı kişiler tarafından çizilmiş dört parçası birleştirildiğinde özellikle günlük hayat akışında kentin kullandığımız ve benimsediğimiz alanları ve kentin zamanları dahil pek çok paylaşım yapma imkânı doğuyor.



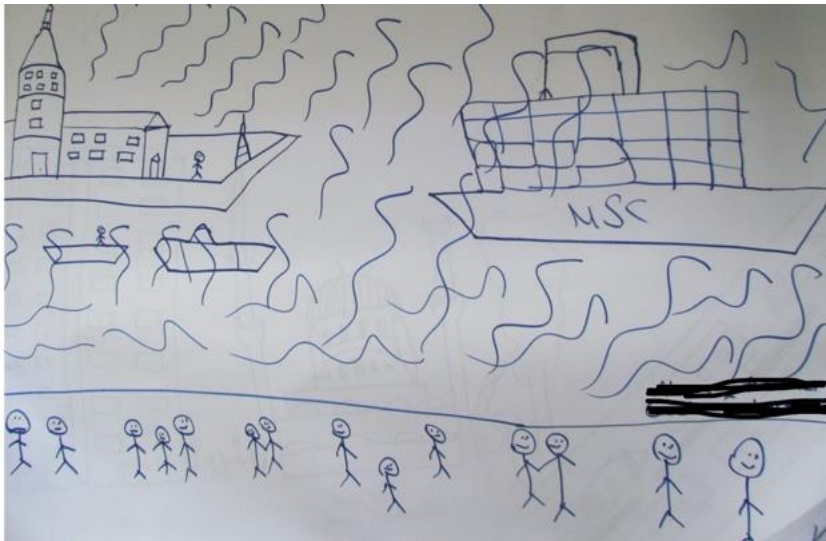
Şekil 3. Kent Sosyolojisi dersi harita çizimi 2, 2019

Şekil 3’ü parçalarına ayırırsak kent sosyolojisinde önemli bir yeri olan turistik alanın Şekil 2’de görülen kentlilerin de kullandığı alandan farklı çizildiğini görürüz. Hatta simitçi bile tur otobüsündeki turistlerin turistik bir nesnesi olarak Cumhuriyet öncesi kıyafetlerle çizilmiştir.



Şekil 4. 2. haritadan kesit

Kent profillerinin tartışmaya açılması üzerinden öğrenciler İstanbul için önemli bir mesele olan yerlilik, kentsoyluluk meselesinde kendi deneyimlerini ifade ettiklerinde, yapılan derslerin çoğunda, Tarihi Yarımada'da turist, Beyoğlu'nda ve Galata'da ise yabancı gibi hissettiklerini söylemişlerdir. Kente ait hissetmenin bölgesel olarak farklılaşmasına bir diğer örnek ise İstanbul'un iki yakasından hangisinde bulunuluyorsa, diğer yakanın daha medeni olarak görülmesi ve bu örneklerde öğrencilerin sıklıkla kullandıkları metro ve metrobüs adabının belirleyici olmasıdır. Bu çerçevede kent ve ulaşım meselesi tartışılırken İstanbul gibi bir metropol ölçeğinde motorlu ve raylı ulaşım araçları mikro evrenler olarak önemli bir belirleyiciliğe sahiptir. Özellikle yaş hiyerarşisi, yaş alanların ve gençlerin hakları, engelliler ve yabancılar konularında raylı ve motorlu toplu taşıma araçları bir vesaitten çok bir hak alma, kaybetme arenasını ve kentin tüm hiyerarşilerinin kemikleştiği bir alan olarak belirtilmektedir. Buna karşılık iki yakayı birleştiren bir diğer araç olan vapurlar boş zamanı, gezintiyi ve bir anlamda kentte dolaşmanın verdiği özgürlüğü simgelemektedir.



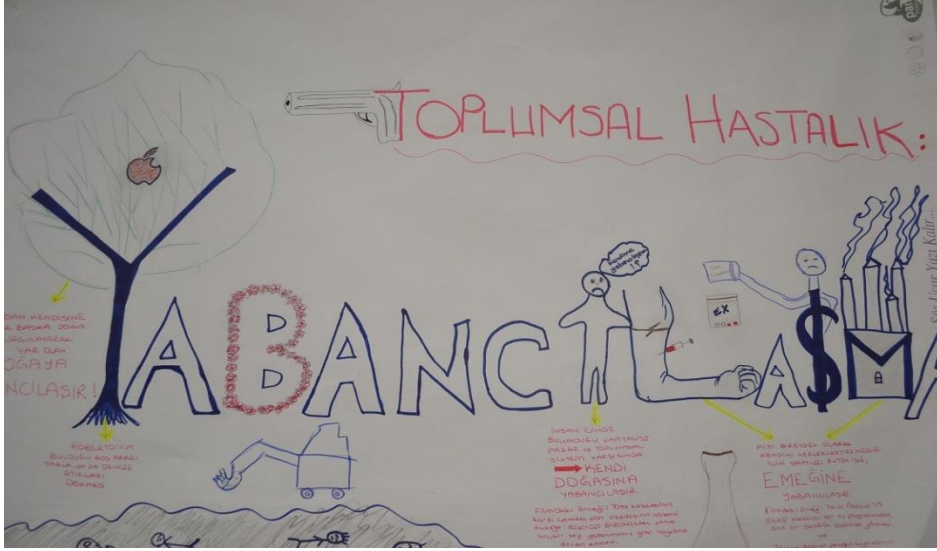
Şekil 5. Kent Sosyolojisi dersi harita çizimi 3, 2019

Kent üzerine verilen bu çalışmaların son noktasında takip eden derslerde konuşulan kamusal/özel alan ayrımları, profiller, toplumsal cinsiyet, engelliler, yaş hiyerarşisi, kent hayvanları, kaldırımın kimin olduğu, kentin kimlerin kullanımına açık olduğu, kentliler, yerleşikler, göçerler, göçmenler, tapulu ev sahipleri, dükkân sahipleri, ikamet izni ve tapusuz ikamet sahibi olanlar gibi farklı gruplar üzerinden bir kent hakkı tanımlaması çalışması yapmanın ders açısından toparlayıcı olduğunu düşünüyorum. Bu sebeple genelde tek bir konu üzerinden ya da farklı gruplar için bir alan tasarımı üzerinden bir son çalışma yaparak son dersi işliyorum. Son derse verilebilecek örneklerden biri *kadın dostu/engelli dostu/yaş alan dostu* bir kent veya mahalle tasarımı iken bir diğer örnek ise *aynı yerde yaşayan öğrenciler, yaş alanlar ve ekonomik anlamda dezavantajlı olan genç ve çocuklar için beraber zaman geçirebilecekleri, ihtiyaçlarına karşılık verebilecek bir toplanma alanı tasarımı* çalışmasıdır. Bu şekliyle yine çizim kullanılan tasarımlar artık olan bir mekâna dair bir zihinsel haritalama kapsamına girmezler fakat haritalama tekniğinin aktarım yararı yine bu çalışmada da kendisini gösterir. Öğrenciler derste hem aktif katılım sağlarken hem de bilgi üretimi ve paylaşımı sürecinde pay alırlar.

Haritaların verdiğim derslerde bir başka kullanımı ise yine sahayı beraber deneyimleme imkânı kısıtlı olduğu için farklı kent yaşamlarını veya sıkıntılarını içeren film ya da belgeseller üzerinden yapılan görselleştirmelerdir. Bu tür haritaların uygulanmasında ise kullanılan yöntem film üzerinden her gruba ya da kişiye bir tema belirlenmesiydi. Aşağıda göreceğiniz iki örnekte farklı kent katmanlarını ve kentte geçen emek türlerini inceleyen bir film için taraflardan bir tanesinin yabancılaşma ögesini diğerinin ise tabakalaşmayı görselleştirdiği haritalar bulunmaktadır. Bu görselleştirmeler üzerinden yapılan çalışmaların kavramların içerdiği çeşitlilikleri çelişkili durumları, çatışmaları, çeşitliliği tartışmaya açmak için verimli bir zemin hazırladığına inanıyorum. Filmler ve belgeseller aynı zamanda olguların yeniden üretimi oldukları için filmlerin benimsediği tavır da aynı teoriler ve kişisel perspektif gibi sorgulanabilir niteliktedir. Sahaya çıkmanın yerini tutmasa da bu pratiği paylaşmak filmi üretenlerin de kendi vizörlerinden baktığını ve bu eylemin sosyal bilimcilerin sahaya kendi perspektiflerinden bakmalarına benzerliğini göstermek adına faydalı olmaktadır. Filmler sadece gösterdikleri değil göstermedikleri üzerinden de görselleştirilebilir. Hangi kent profillerinin filmin kamusal ve özel alanında görülemediği tabakalaşma çalışmalarının sınıfsal boyutunu genişleterek toplumsal katmanlaşma ve hiyerarşilerin kurulmasını engellilik, yaş, toplumsal cinsiyet gibi farklı boyutlarda tartışma imkânı sağlar.



Şekil 6. Kent Sosyolojisi dersi film teması görselleştirme çalışması 1



Şekil 7. Kent Sosyolojisi dersi film teması görselleştirme çalışması 2

### ***Sınırlılıklar ve COVID-19 Koşulları Altında Eğitim Üzerine Notlar***

Bu çalışmalara dair son vurgum olabirliklerini, limitlerini ölçebilmek üzerine. Görsel yöntemlerden bahsettiğim için bu teknikleri paylaştığım öğrenci grupları görme ve çizme yetilerinde duyu kaybı yaşamamış gruplar olarak düşünülebilir. Göç dersini verdiğim öğrenciler içinde görme engelli olan ve dolayısıyla da kendisiyle aynı alfabe ve çizim tekniklerini paylaşmadığımız öğrencim de vardı. Bu ders kapsamında ilk derste göç haritaları çizilirken o ailesinin ve kendisinin göç hikayesini bana aktardı ve onun adına hikâyeyi ben not ettim. Aynı durum kent dersinde olsaydı kendisinin duyular üzerinden bir kent tarifi yapmasını isterdim veya film izleme seansında görme engelliler için anlatımlı bir film paylaşılmış olsaydı aynı şekilde kavramları paylaşması ders için önemli olurdu. Zihinsel haritalama tekniği görselliğe vurgu yapıyor gibi görünse de ön planda olan fikir, deneyim ve duyuların aktarılmasıdır. Zihinsel haritaları sadece kavramların not edilmesinden de oluşabilir fakat deneyim olarak çoğunluğun deneyiminin dışındakini ortaya çıkarmayı amaçladıkları için pek çok duyu kaybına dair engellilik bu haritaların oluşturulmasının dışında yer almaz.

Yukarıdaki örnekler yüzyüze eğitim dönemine dair örneklerdir. COVID-19 önlemleri kapsamında başlatılan uzaktan eğitim sırasında bu dersleri vermedim. Fakat derslere dair bazı meselelerin bu kullanımları uzaktan eğitim için de faydalı kılacağına inanıyorum. Bunlardan en başta geleni saha erişimi olmadığında zihinsel haritaların mekân tartışmalarındaki ve hareketlilik aktarımındaki kolaylaştırıcı etkisi. Bununla birlikte karşılan zorluklardan en ön planda olanı bana göre uzaktan eğitimin grup çalışmaları için daha zor bir eğitim biçimi olması. Hiçbirimizin beraber deneyimlemediği bir sınıf ortamında buluşuyor olmak grup dinamiğini olumsuz etkileyebiliyor. Bununla birlikte içinde bulunduğumuz dönem fotoğraf paylaşımının günlük olarak sıklıkla tüketildiği bir dönem. Bazı uzaktan eğitim programları haritanın Mouse aracılığıyla çizilmesini veya en azından kavramsal haritalar yapılmasını kolaylaştırırken bunların yokluğunda seçilebilecek en kolay yöntemlerden biri parça çizimlerinin fotoğraf ile paylaşılmasını istemek ve bunların beraber kolajını yapmak. Bunu yapmayı denemesem de kavramsal şemalar çizdiğimiz derslerde bir kavram etrafında ilgili görülen alt kavramları yazarak bir kavram ağacı oluşturmanın nasıl olacağını denediğimde iki faydası ile karşılaştım. Bunlardan ilki bu çalışmaya görsel olarak erişebildiğimiz sürece kavramları yerleştirip üzerine konuşmanın görerek daha kolay olması. İkincisi ise kullanılan bazı programlarda ortak kullanıma açılan yazı alanlarını anonim tutmasının öğrencilerin kendilerini

ifade ederken daha güvenli olmasını sağlaması. Yukarıda engellilikler üzerinden yapmış olduğum vurgu uzaktan eğitimde farklı bir boyut olacaktır fakat uzaktan eğitim süreçlerinin tümü için engellilik ve erişim tartışmasının başka bir makalenin özel konusun olması gerektiğini düşünüyorum. Yine de kısaca yüzyüze eğitimde uygulamada zorluk çekilmediğini denediğim bu yöntemin uzaktan eğitimde aynı şekilde uygulanmasının zor olduğuna dair fikrimi belirtmek isterim.

## Sonuç

Zihinsel haritalama tekniğinin araştırmalar için yaygın kullanımı kent tasarımı ve kullanımı ile ilgili konuların planlayan değil deneyimleyen üzerinden ele alınmasını sağlamaktır. Derslerdeki temel kullanımı ise kavramlar arasındaki çelişkileri ve kişisel algılama farklarını görselleştirmedeki yararlıdır. Bireysel üretilene beraber bakmak veya grup çalışmasında üretileni birlikte tekrar değerlendirmek, bu makalede verilen göç ve kent bağlamlarında hazır ve değişmez kabul edilen pek çok kavram ve olguyu farklı açılardan tartışmaya yarar. Özellikle çok çeşitlilik barındıran göç hareketliliği ve bir o kadar çeşitli göç teorilerinin aktarımı sırasında bu konunun değişken yapısını ve kent ilişkilerinin sürekli dönüşen yapısını göz ardı etmemek için kişinin kendi deneyimlerin sınırlarını önceden üretilmiş bilgiler ve aynı ders deneyimini paylaştığı insanlarla karşılaştırabilmesi farklı ölçekler arasında yaratıcı bir şekilde dolaşmaya izin verir. Günümüzde kente ve göçe dair teoriler görülmeyen, dillendirilmeyen, öncekine göre daha katmanlı bulunan olguları daha çok karşıtıklara dayanan eski teorik yaklaşımlara dahil etmeye çalışıyorlar. Dahil etme süreci farklı gerçeklikleri tek bir gerçeğe indirgemekten değil çeşitliliğiyle ele almaktan ve bakış açılarını kendi tarihsellikleri içinde sorgulamaktan geçiyor. Derslerdeki aktarım bu yüzden de tek bir bakışı değil farklı deneyimleri ortaya çıkarmak üzerine yoğunlaştığında bence verimli oluyor. Bu sebeple her iki dersi de hazırlarken, öğrenci-öğretmen ilişkisinde de bilgiyi tek bir tarafın elinde toplamamak için- haritalamanın kullanımının yararına inanıyorum.

## Kaynaklar

Bödeker, M. (2018). Walking and walkability in pre-set and self-defined neighborhoods: A mental mapping study in older adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 15, no.7: 1363, 1-12.

Castles, S. ve Miller, M.J. (1998). *The age of migration: International population movements in the modern world*. London: Mcmillan.

Certeau, M. de. (2009). *Gündelik hayatın keşfi II*. Ankara: Dost.

Habermas, J. (2004). Kamusal alan. Meral Özbek (ed) *Kamusal alan* içinde (ss. 95-102). İstanbul: Hil Yayın.

Harvey, D. (2014) .Kentsel mekân mücadeleleri neden önemlidir?. *Mekân meselesi* içinde. İstanbul: Tekin.

Harvey, D. (2008). The right to the city. *New Left Review*, 53, 23-40.

Huyssen, A. (October 01, 1997). The voids of Berlin. *Critical Inquiry*, 24, 1, 57-81.

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam.

Lee, E. S. (1966) A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57.

Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford, OX, UK; Cambridge, Mass., USA: Blackwell

Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Maton, K. (1 Şubat 2003). Pierre Bourdieu and the epistemic conditions of social scientific knowledge. *Space and Culture*, 6(1), 52-65.

Massey, D. S., ve diğeri (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431-466.

Pateman, C. (1988). The fraternal social contract. Keane, J. (ed) *Civil society and the state: New European perspectives* içinde (101-127). London: Verso.

Soja, E. (January 01, 1980). The socio-spatial dialectic. *Annals of the Association of American Geographers*, 70, 2, 207-225.

Stouffer, S.A. (1940). Intervening opportunities: A theory relating mobility and distance. *American Sociological Review*, 5(6), 845-867.

Wacquant, L. J. D. (1992). Toward a social praxeology: The structure and logic of Bourdieu's sociology. Bourdieu, P ve Wacquant, L. J. D. (Ed.) *An invitation to reflexive sociology* içinde. Cambridge: PolityPress.





İstanbul  
**GEDİK**  
University  
2651-5229