ISBN: 978-605-68062-7-8

ICOESS 2019

3RD INTERNATIONAL CONGRESS OF EURASIAN SOCIAL SCIENCES

3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi

18-21 April / Nisan 2019 *Bodrum / MUĞLA*

Editör

Prof. Dr. Kadir ULUSOY

BİLDİRİ TAM METİNLERİ

KONGRE E-KİTABI

ISBN: 978-605-68062-7-8

ICOESS 2019

3RD INTERNATIONAL CONGRESS OF EURASIAN SOCIAL SCIENCES

(3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi)

18-21 April / Nisan 2019

Bodrum / MUĞLA

Editör

Prof. Dr. Kadir ULUSOY

BİLDİRİ TAM METİNLERİ

KONGRE E-KİTABI

ONUR KURULU

Prof. Dr. Refik TURAN (Türk Tarih Kurumu Başkanı)
Prof. Dr. Ahmet ÇAMSARI (Mersin Üniversitesi Rektörü)
Celalettin EKİNCİ (Kayseri Millî Eğitim Müdürü)

DÜZENLEME KURULU BAŞKANI

Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Mehmet KÖÇER (Süleyman Demirel Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kadir ULUSOY (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Veli TOPTAŞ (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Binnaz KIRAN (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Aftab Kamal PASHA (Jawaharlal Nehru Üniversitesi, Yeni Delhi-HİNDİSTAN)
Prof. Dr. Antonis LIONARAKIS (Hellenic Open University, YUNANİSTAN)
Prof. Dr. Arshi KHAN (Aligarh Muslim Üniversitesi, Aligarh-HİNDİSTAN)
Prof. Dr. Beyhan KESİK (Giresun Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Bobby HARREVELD (Central Queensland University, AVUSTRALYA)
Prof. Dr. Botir USMONOV (Tashkent State Technical University, ÖZBEKİSTAN)
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Cleborne D. MADDUX (University of Nevada, KANADA)
Prof. Dr. Dursun DİLEK (Sinop Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Geza DAVID (Elte Üniversitesi, Budapeşte-MACARİSTAN)
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ivanovska OLENA (Kiev Taras Sevcenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Kapanitsya LUBOV (Kiev Taras Sevcenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Lindita XHANARI LATIFI (Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK)
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Musa QASIMLI (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, AZERBAYCAN)
Prof. Dr. Natalija LEPKOVA (Vilnius Gediminas Technical University, LİTVANYA)
Prof. Dr. Oya HAZER (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Paul KAWACHI (Open University of China, ÇİN)
Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Ramesh C. SHARMA (Wawasan Open University, MALEZYA)
Prof. Dr. Segeda SERGEY (Ukrayna Bilimler Akademisi, UKRAYNA)
Prof. Dr. Tamar LOMINADZE (Georgian Technical University, GÜRCİSTAN)
Prof. Dr. Vladimir ZUEV (Institute of Social Sciences and Humanities, Kazan, RUSYA)
Doç. Dr. Alper KAŞKAYA (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ayşegül TURAL (Bartın Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Barış ÇAYCI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bekir TAVAS (Biznesi Üniversitesi, KOSOVA)
Doç. Dr. Benito PERRI (PsyD Touro College Graduate School Of Education, ABD)
Doç. Dr. Binnaz KIRAN (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Fikret ALINCAK (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Harun ER (Bartın Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hasan YILMAZ (Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, KIRGIZİSTAN)
Doç. Dr. Mujib ALAM (Academy of International Studies, Jamia Millia Islamia University, Yeni Delhi, HİNDİSTAN)
Doç. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nurlana MUSTAFAYEVA (Azerbaycan Diller Üniversitesi, AZERBAYCAN)
Doç. Dr. Özkan AKMAN (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Sujata ASHWARYA (Centre for West Asian Studies, Jamia Millia Islamia University, Yeni Delhi, HİNDİSTAN)
Doç. Dr. Todor Ioana CRISTINA (Alba Iulia Üniversitesi, ROMANYA)
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV (Nahçıvan Bilimler Akademisi, AZERBAYCAN)
Doç. Dr. Tudora ARNAUT (Tarash Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğr. Üyesi Kateryna TELESHUN (Taras Shevchenko Üniversitesi, UKRAYNA)
Dr. Öğretim Üyesi Yavuz TOPKAYA (Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Mahmoud HAWAMDEH (Al Quds Open University, FİLİSTİN)

HAKEM KURULU

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. A. Kadir MASKAN (Dicle üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ahmet ALTINDAĞ (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY (Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK (İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Akif AKKUŞ (Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ali ALAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ali MEYDAN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ali YILMAZ (Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Bahri ATA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Davut KILIÇ (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. F. Ahsen TURAN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Falih KÖKSAL Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fatih AYDIN (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN (Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Güldane ARAZ AY (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Gülşen AVCI (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Haluk KORKMAZYÜREK (Toros Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hasan BAHAR (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Haydar ÖZTAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hikmet YAZICI (Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Hüsnü Ezber BODUR (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA (Atatürk Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. İsmail BAKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kemal YAKUT (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kenan ARIBAŞ (Aksaray Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Leyla VARLIK ŞENTÜRK (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Lokman ÇİLİNGİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL (Amasya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Makbule SABZİYEVA (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mine IŞIKSAL BOSTAN (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Naim UZUN (Aksaray Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Oktay BAYKARA (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Özgül KELEŞ (Aksaray Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Raşit ZENGİN (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN (Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Salih CEPNİ (Uludağ Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Selahittin TOLKUN (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Serap ERGENE (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR (Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Sibel ERKAL (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Tangül KABAEL (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Turhan ÇETİN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Uğur BÜYÜK (Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Uğur ÜNAL (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Ümit DENİZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Vâris ÇAKAN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ (İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE)
Prof. Dr. Zeynep ÇOPUR (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Abdülkadir UZUNÖZ (Nevşehir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Adem BELDAĞ (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ahmet NALÇACI (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ahmet Sait CANDAN (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Alper ÇİLTAŞ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Aslı TAYLI (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ayşe KÜÇÜK YILMAZ (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ayşe Ülkü OĞUZHAN BÖREKÇİ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bayram TAY (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Bedia KOÇAKOĞLU (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Birol ALVER (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Burcu ERŞAHAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Bülent GÜVEN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Çağdaş Erkan AKYÜREK (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Demet CANSARAN (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Devrim ALICI (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Elif ALADAĞ (Adnan Menderes Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM (Amasya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Esra YAKUT (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Filiz ERDEMİR GÖZE (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Filiz YILDIRIM (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Gökhan GÖKGÖZ (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Gülcan IŞIK (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Gülten CÜCEOĞLU ÖNDER (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Habibe YAZICI ERSOY (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hafize Melek HİDAYETOĞLU (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hakan KOÇ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Halit Turgay ÜNALAN (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hande ŞAHİN (Celal Bayar Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hasan AYDIN Ondokuz Mayıs Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hikmet SÜRMELİ (Mersin Üniversitei, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN (Trakya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. İbrahim Ümit YAPICI (Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN (Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Levent ERASLAN (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mehmet ÖZCAN (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Meral AKAN (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Murat KOÇ (Çağ Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ (İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mustafa ERTÜRK (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mustafa GÜÇLÜ (Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU (Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nejdet GÖK (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Nilgün AÇIK ÖNKAŞ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Niyazi ÖZER (İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Oğuzhan KARADENİZ (Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Özlem TAGAY (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Rafet METİN (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Salih USLU (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI (Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Serkan HACICAFEROĞLU (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN (Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ (Kırklareli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Süleyman CAN (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Şenay GÜNGÖR (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Tuba BÜYÜKBEŞE (Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Uğur ABAKAY (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Ülkü Ayşe OĞUZHAN BÖREKÇİ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Vedat AKTEPE (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Yaşar KOP (Kafkas Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Yusuf KESKİN (Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Zafer KUŞ (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Zuhal TÜRKTAŞ (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Doç. Dr. Zülal ERKAN (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Adem TAŞDEMİR (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet ŞAHAN (Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet UYSAL (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Akif KÖSE (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Alparslan KARTAL (Kafkas Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Atilla ÖZDEMİR (Sinop Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Aysun ÇELİK (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Behice VARIŞOĞLU (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Cemalettin YILDIZ (Giresun Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Cihat DEMİR (Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ebru AY (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Elif AKTAŞ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Emine ARSLAN (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Emine GÖZEL (Şırnak Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Emine KARASU AVCI (Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Emine ÖNDER (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Erkan AKGÖZ (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Firdes TEMİZGÜNEY (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Genç Osman İLHAN (Yıldız Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Gonca KEÇECİ (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Güldener ALBAYRAK (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Haki PEŞMAN (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Hayri AYDOĞAN (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Şevket Çağatay ÇAPRAZ (Kırklareli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim SARI (Dumlupınar Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi İrem NAMLI ALTINTAŞ (Süleyman Demirel Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Kadir TUNCER (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Kenan İLARSLAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Kerem ÇOŞKUN (Artvin Çoruh Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Kübra ÖNDER (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi M. Sema ÜŞENMEZ (Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mahmut AKKOR (Kırklareli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Ali ALTIN (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Ali BÜYÜKPARMAKSIZ (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet AYDIN (Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet AYDINER (Adnan Menderes Üniversitesi, TÜRKİYE)

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet DEMİRTAŞ (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Melek KÖRÜKCÜ (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Melike FAİZ (Kastamonu Üniversitesi TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Menderes ÜNAL (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt GÜNDÜZ (Süleyman Demirel Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mine CAN (Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Muhammet SAYGIN (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa GÜLTEKİN (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ÖZGENEL (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Nedim ÖZDEMİR (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Neval AKÇA BERK (Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK (Süleyman Demirel Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Niyazi GÜMÜŞ (Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Nuray Hilal TUĞAN (Başkent Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Nurcan ÇİÇEK (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Nurhan ATALAY (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Osman DALAMAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ömür ÇOBAN (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sefa Salih AYDEMİR (Adıyaman Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Serdar SAYGILI (Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Serkan SAY (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sevim GÜVEN (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sıtkı ÇEKİRDEKCİ (Sinop Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sibel ADAR CÖMERT (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Sibel ÖZAFŞARLIOĞLU (Uşak Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Şükran KARACA (Cumhuriyet Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Tuba PEHLİVAN (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Tuğba Cevriye ÖZKARAL (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ubeydullah SEZİKLİ (İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Ümit İZGİ ONBAŞILI (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Veli BATDI (Kilis 7 Aralık Üniversitesi, TÜRKİYE)
Dr. Öğretim Üyesi Yunus Emre AYNA (Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE)

DAVETLİ KONUŞMACILAR

Prof. Dr. Tamar LOMINADZE
Georgian Technical University, GÜRCİSTAN

Doç. Dr. Tudora ARNAUT
Taras Shevchenko Üniversitesi, Ukrayna Gagauzlar Birliği Başkanı, UKRAYNA

Doç. Dr. Bekir TAVAS
Biznesi Üniversitesi, KOSOVA

Doç. Dr. Hasan YILMAZ
Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, KIRGIZİSTAN

Dr. Öğretim Üyesi Taleh HALİLOV
Nahçivan Devlet Üniversitesi, AZERBAYCAN

İÇİNDEKİLER

TBMM'NİN 26. YASAMA DÖNEMİNDEKİ NORMAL YASAMA İLE İLGİLİ OYLAMALARDA İDEAL NOKTA TAHMİNİ 5

TBMM'NİN 2015-2018 YASAMA DÖNEMİNDEKİ AR-GE VE EĞİTİM İLE İLGİLİ YASALARIN OYLAMALARINDA İDEAL NOKTA TAHMİNİ 23

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA BECERİ TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ANALİZİ 41

EVCİL HAYVAN BESLEMEYE KARŞI YAKLAŞIMIN BAZI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ .. 51

ÇOCUKLUK ÇAĞI İSTİSMAR YAŞANTILARI ile BORDERLİNE KİŞİLİK ÖRGÜTLENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE SAVUNMA MEKANİZMALARI ve DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜNÜN ETKİSİ 67

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN İLETİŞİM BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 81

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN OKURYAZARLIK BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 88

DEVLET ve GÜVENLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TEORİLER ÇERÇEVESİNDE DÖNÜŞÜMÜ 95

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM YAZILIMININ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN "KESİRLER" KONUSUNDAKİ MATEMATİK BAŞARISINA ETKİSİ VE ÜSTBİLİŞ BECERİLERİNDEKİ ROLÜ 120

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİNİN ENSTÜMANTAL OLUŞUM SÜRECİNİN BİLGİSAYAR DESTEKLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ 136

SELFIE YA DA DİJİTAL DÖNEMDE "VAROLMAK" 145

ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARI ÖLÇEĞİ VE MESLEKİ DOYUM ÖLÇEĞİ GÖZDEN GEÇİRME ÇALIŞMASI 157

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ÖZ-YETKİNLİK ÖLÇEĞİ GÖZDEN GEÇİRME ÇALIŞMASI 172

TÜRKÇE'YE ÇEVRİLEMEYEN YABANCI SÖZCÜKLERE KAVRAMSAL KARŞILIKLAR: LİSE ÖĞRENCİLERİNDEN BİR ÖRNEKLEM 184

ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KOLEKTİF YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ 196

EĞİTİMDE MÜZELERİN KULLANILMASI: ESKİŞEHİR İL EĞİTİM TARİHİ MÜZESİ ÖRNEĞİ 205

FİNANSAL İLETİŞİM UYGULAMALARI İNCELEMESİ: BIST XMESY ÖRNEĞİ 221

TÜKETİM SOSYOLOJİSİ AÇISINDAN YOUTUBER'LARIN GENÇLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ 231

REALİST BİR BAKIŞ: VESTFALYA BARIŞI VE ETKİLERİ 247

AİLE BİRLİĞİ İÇİNDE ERGİN ÇOCUK İLE ANNE/ BABA ARASINDA BORÇ İLİŞKİSİ DOĞURAN YÜKÜMLÜLÜKLER 262

BÜTÇE HAKKININ OSMANLI İMPARATORLUĞUNDAN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE VE SEÇİLMİŞ ÜLKELERDEKİ TARİHSEL GELİŞİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 278

VERGİ KAVRAMININ TEORİK ÇERÇEVESİNİN İDEAL BİR VERGİ SİSTEMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 288

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE KONUŞMA KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TESPİT EDİLMESİ: NİĞDE İLİ ÖRNEĞİ 296

DEVLET VE ÖZEL FEN LİSELERİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ) 315

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)..... 336
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ ŞEHİRDE BULUNAN MİLLİ PARKLARA YÖNELİK FARKINDALIKLARI: BALIKESİR ÖRNEĞİ..... 354
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MÜZELERİN DEĞER AKTARIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ..... 365
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZELERDEN YARARLANMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA..... 379
BİREYSEL DEĞERLERİN ve BENLİK YAPISININ BOYUN EĞİCİLİKLE İLİŞKİSİ..... 393
BENLİK KURGUSU VE BİREYSEL DEĞERLERİN YAŞAM DOYUMUYLA İLİŞKİSİ..... 409
ÖĞRENCİLERİN FİZİKSEL VE ZİHİNSEL GELİŞİMLERİ İÇİN BAHÇE İŞLERİ YAPTIRMAK FAYDALI MIDIR? 423
AHLAKİ VE SOSYAL BİR DEĞER OLARAK BİYOETİK NASIL OLMALIDIR?..... 428
ÇEVRESEL FAKTÖRLERİN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ MUHTEMEL ETKİLERİ..... 433
ÇEVRESEL POLİTİKALARIN HAZIRLANMASINDA ÇEVRESEL DEĞERLERİN YERİ VE ÖNEMİ..... 439
İLKÖĞRETİM ÇOCUKLARI İÇİN BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİ..... 445
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)..... 451
EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN FASTFOOD TÜKETİM ALIŞKANLIKLARI VE TÜKETİM ALIŞKANLIKLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER: BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ.. 467
BULGAR TRAKYA KOMİTASININ FAALİYETLERİ..... 478
İŞSİZLİK EKONOMİK BÜYÜME VE YOKSULLUK İLİŞKİSİ: TÜRKİYE İÇİN EKONOMETRİK BİR ARAŞTIRMA..... 486
WEB 2.0 ARAÇLARI DESTEKLİ COĞRAFYA ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARI VE TUTUMUNA ETKİSİ... 496
WEB 2.0 ARAÇLARI DESTEKLİ DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARI VE TUTUMUNA ETKİSİ..... 519
İŞTEN AYRILMA NİYETİ, ÖRGÜTSEL SİNİZM VE ÜCRET TATMİNİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ..... 542
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GERİ DÖNÜŞÜM KAVRAMINA YÜKLEDİKLERİ METAFORLAR..... 554
ERKEK İKTİDARININ YENİDEN ÜRETİMİ BAĞLAMINDA MEDYANIN DİLİ: TÜRKİYE TELEVİZYONLARINDA YAYINLANAN TEMİZLİK REKLAMLARI ÖRNEĞİ..... 567
T.C. KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI DÖSİMM GELENEKSEL EL SANATLARI ONLİNE MAĞAZASINDA SATILAN TEKSTİL ÜRÜNLERİNİN İNCELENMESİ..... 579
GELENEKSELDEN MODERNE DESEN TASARIMI: ÇORUM ULU CAMİİ ÖRNEĞİ..... 589
ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI ETKİNLİKLERİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZEKÂ ALANLARININ GELİŞİMLERİNE ETKİSİ..... 598
SÜHEYLÎ'NİN *FEZÂ'İL-İ ŞÂM* ADLI MESNEVİSİ VE YENİ BİR NÜSHASI ÜZERİNE..... 612
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME BİÇEMLERİNİN BELİRLENMESİ..... 633
LİSE 1 TARİH DERSİ ÖĞRENCİLERİNİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ..... 641
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN OYNAMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ..... 651

ULUSLARARASI ÇOCUK KAÇIRMANIN HUKUKÎ BOYUTU 662
YASAL DÜZENLEMELERDE AİLE KURMA MODELLERİ 670
TÜRKİYE'DE ULAŞTIRMA MODELLERİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN YÜRÜTÜLDÜĞÜ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ 677
KÜÇÜLMEYE GİDEN ORGANİZASYONLARDA ÇALIŞAN PERFORMANSINI KORUMAK ADINA UYGULANAN TUTUMLAR: BİR ÖRNEK UYGULAMA 686
YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN "MOLEKÜL" KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI 696
CULTURAL REASONS BEHIND TURKISH SPEAKERS HAVING DIFFICULTY IN LEARNING ENGLISH 705
ALTERNATİF BİR EĞLENCE: AKRAN ÖĞRETİMİ İLE ZEKÂ OYUNLARI 715
SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN UYGULANAN ETKİNLİKLER VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 725
1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA YEŞİLLÜ KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK GÖRÜNTÜSÜ 751
1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA KARPUZ KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK GÖRÜNTÜSÜ 763
1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA YENİCE KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK GÖRÜNTÜSÜ 775
1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA ÇİFTLİK KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK GÖRÜNTÜSÜ 787
SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDAKİ COĞRAFİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİ MERKEZLİLİK DÜZEYİ .. 798
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI 807
KENTLERİN MARKALAŞMASINDA YEREL YÖNETİMLERİN ROLÜ 824
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK KAYGI DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 831
MİNYATÜR SANATINDAN YANSIYAN LALE DEVRİ MODASI 844
ŞİİR MECMUALARININ ÖNEMİ VE MİLLİ KÜTÜPHANE'DE 26 HK 1060ARŞİV NUMARASI İLE KAYITLI ŞİİR MECMUASININ TANITIMI 856
ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN AMAÇ, İLKE VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ AÇISINDAN FARKINDALIK DÜZEYLERİ 872
TÜRKİYE EKONOMİSİNDE GÖRÜLEN İŞSİZLİK PROBLEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 888
SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA EKOLOJİK AYAK İZİ FARKINDALIĞI 895
KÜRESEL ENERJİ REKABETİNDE DOĞU TÜRKİSTAN 908
MUĞLA İLİNDEKİ NÜFUSUN DOĞUM YERİNE GÖRE BİLEŞENLERİ VE DEĞİŞİMİ (1935-2017) 917
MUĞLA İLİNDEKİ BAŞKA İL DOĞUMLULARIN İLLERE GÖRE DAĞILIMI (1950-2017) 928
DİVANU LÜGATİ'T TÜRK'TE GÖÇLE İLGİLİ KAVRAMLAR 953
TEREKE DEFTERLERİNE GÖRE XIX. YÜZYILDA AYINTAB KAZASINDA SOSYO-EKONOMİK HAYAT 960
ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜLTİMEDYA ARAÇLARINI KULLANMA DURUMLARI 986
7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ 995

EKONOMIK KRIZ DÖNEMLERİNDE GENEL ISSIZLIK VE GENC ISSIZLIK: TÜRKIYE EKONOMISINDEN ÖRNEKLER..1001
KAMU DİPLOMASİSİNDE YENİ EĞİLİMLER (İNANÇ DİPLOMASİSİ ÖRNEĞİ)……1011
LİYAKAT İLKESİNİN UYGULANMASINDA BİR İSTİSNA: "İSTİSNAİ MEMURLUK"……1024
ÖRGÜTLERDE STRATEJİ-YAPI İLİŞKİSİ: BURNS VE STALKER'IN ÖRGÜT YAPISI TÜRLERİ İLE PORTER'IN REKABET STRATEJİLERİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR İNCELEME……1054
İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİNDE ETKİN BİR İŞE ALIM SÜRECİ İÇİN YAPAY ZEKÂ YÖNTEMLERİNİN KULLANIMI……1068
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÖZYETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN YORDANMASI……1081
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLK ADIM……1090
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SİVİL TOPLUM KURULUŞLARINA YÖNELİK ALGILARI……1102
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ NİTELİKLİ ÖĞRETMEN ALGILARI……1111
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ……1119
İPEK YOLU ÜZERİNE DÜNYA TARİHİ, KÜLTÜREL MİRAS OLARAK TEBRİZ ÇARŞISI……1128
DOĞA OLAYLARINDA OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMI OLARAK BİLİM MERKEZLERİ: SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖZÜNDEN ESKİŞEHİR BİLİM DENEY MERKEZİ ÖRNEĞİ……1148
İNGİLİZ BELGELERİNDE MİLLİ MÜCADELE VE VAHDETTİN……1159
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN "ÖĞRENCİ", "ÖĞRETMEN" VE "OKUL" KAVRAMLARINA İLİŞKİN ALGILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ ARACILIĞIYLA TESPİT EDİLMESİ……1188
YENİ MEDYAYLA DİJİTALLEŞEN SOSYAL YAŞAM VE PHOTOLURKING……1201
MARKA BAĞLILIĞI YARATMADA MÜŞTERİ İLİŞKİLERİ YÖNETİMİNİN (CRM) ROLÜ……1212
SOSYAL MEDYA KULLANIMININ GÖSTERİŞÇİ TÜKETİME ETKİSİ……1227
KELİME SERVETİ KAZANDIRMADA DRAMA DESTEKLİ EĞİTİMİN ETKİSİ……1235
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET ALGILARI ve UYGULAMALARI……1247
KÖYDEN ŞEHRE EVRİLMEDE İDARİ FONKSİYON VE LOKASYON ÖZELLİKLERİNİN ROLÜ: KARAKÖPRÜ ÖRNEĞİ..1257
TÜRKİYE'DE DOĞAL COĞRAFİ ÖZELLİKLERİN ŞEHİR KİMLİĞİ OLUŞUMU ÜZERİNE ETKİLERİ……1268
SURİYELİ GÖÇMENLERİN NÜFUS YAPISI ÜZERİNE ETKİLERİ: ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ……1278
DEĞERLERİN GENÇ SEÇMENLERİN SEÇMEN DAVRANIŞLARINA ETKİSİ: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ……1297
İDEOLOJİK GENÇLİK ÖRGÜTLERİNİN GENÇLERİN SEÇMEN DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİLERİ……1311
2005-2018 YILLARI ARASINDA EĞİTİM FAKÜLTELERİ BÜNYESİNDE ÇIKARILAN DERGİLERDE YAYIMLANAN SOSYAL BİLGİLER İLE İLGİLİ MAKALELERİN META-SENTEZ YOLUYLA İNCELENMESİ……1321
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARAŞTIRMA OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ……1338
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ……1352
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGILARI VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ……1365
LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ DENETİM VE ANNE-BABA TUTUMU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BAZI SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)……1382
SURİYELİ MÜLTECİLERDE TRAVMA SONRASI STRES BOZUKLUĞU VE YAŞAM DOYUMU DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ……1408
EXPLAINING ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY REGARDING INCLUSIVE EDUCATION: A MIXED METHOD STUDY……1429
ERKEN ÇOCUKLUK SOSYAL ALANDA BİR DURUM ÇALIŞMASI: KÜLTÜREL OKURYAZARLIK……1448

TBMM'NİN 26. YASAMA DÖNEMİNDEKİ NORMAL YASAMA İLE İLGİLİ OYLAMALARDA İDEAL NOKTA TAHMİNİ

Aziz Kutlar
Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü, akutlar@sakarya.edu.tr

Ahmet Gülmez
Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü, agulmez@sakarya.edu.tr

Ali Kabasakal
Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü, kabasakal@sakarya.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, 26'ıncı yasama döneminde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde oylamaya sunulan kanun teklif ve tasarıları ideal noktalar analizi ile ele alınmaktadır. İlgili yasama dönemde 488 kanun teklif ve tasarısının mecliste geçtiği tespit edilmiştir. Beş başlık altında ele alınan kanun teklif ve tasarılarından normal yasama ile ilgili farklı alanlarda kabul edilen ve yasalaşan 35 adet kanun teklif ve tasarıları bu çalışmada ele alınmıştır. İlgili yasama döneminde iktidarda Ak Parti (AKP), anamuhalefet partisi Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) ve diğer muhalefet partileri Halkların Demokratik Partisi (HDP) ve Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) olmak üzere dört parti parlementoda yer almıştır. İktidar partisinin ve muhalefet partilerinin oylamalardaki davranışları Bayesian ideal noktalar yöntemi ile analiz edilmektedir. Oylanan konular ile ilgili oylamalara toplam 394 vekilin katılmış (toplam vekillerin yaklaşık%72) ve katılanların %74'ünün AKP vekili, en az katılanların ise % 4.5 ile HDP vekilleri olduğu görülmüştür. Oylamalara katılım ile ilgili bu kuralın hemen hemen tüm oylamalarda değişmediği anlaşılmaktadır. Kullanılan oyların çoğunun -1 ile 0 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuç, AKP'li vekillerin parti disiplinine riayet ettikleri anlamına gelmektedir. Buna karşın sadece bir AKP vekilin ideal nokta değeri pozitif tarafta yer almaktadır. Nerdeyse tüm AKP vekilleri aynı yönlü rey kullanmanın yanında üç MHP vekilinin de ideal nokta değerlerinin eksi olduğunu hatırlamak gerekir. Diğer taraftan CHP ve HDP vekillerinin ideal nokta tahminlerinin pozitif çıkması, çok sıkı muhalefet ettiklerini görülmektedir. Özellikle Bayesian algoritması 2 ile 4 arasında çıkan iki CHP'li vekili en sert muhalefet yaptıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İdeal Nokta, Siyasi Partiler, Parlamento, Türkiye

IDEAL POINT ESTIMATION FOR THE NORMAL LEGISLATION IN THE 26TH LEGISLATIVE PERIOD OF THE TURKISH GRAND NATIONAL ASSEMBLY

ABSTRACT

In this study, during the Turkey Grand National Assembly's 26th legislative period, proposals and the draft law presented to the voting are dealt with ideal spots analysis. In the relevant legislative period 488 law proposals and drafts of the law voted and were passed in the parliament. 35 law proposals and drafts which are accepted and enacted in different areas related to normal legislation from the law proposals and drafts under five headings are discussed in this study. During the relevant legislative period, four parties - the AK Party (AKP), the main opposition Republican People's Party (CHP) and other opposition parties, the Democratic Party of Peoples (HDP) and the Nationalist Movement Party (MHP), were included in the parliament. The behavior of the ruling party and opposition parties in voting is analyzed with Bayesian ideal points method. A total of 394 deputies have participated in the voting on the issues that were voted (approximately 72% of the total deputies) and 74% of the participants were AKP deputies, and the least attending were HDP deputies with 4.5%. It is understood that this rule of participation in voting has not changed in almost all the voting. Most of the votes cast vary between -1 and 0. This result means that the AKP deputies comply with the party discipline. On the other hand, the ideal point value of only one AKP deputy is on the positive side. It is important to remember that almost all AKP proxies have the same directional preference as well as minus the ideal point values of the three MHP deputies. On the other hand, ideal point estimations of CHP and HDP proxies are positive and they are very close. Particularly, the two CHP's deputies between Bayesian algorithm 2 and 4 were found to have the strongest opposition.

Keywords: Ideal point, Political parties, Parliament, Turkey

1.GİRİŞ

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) TC Anayasası 7. Maddede açıkça ifade edildiği üzere yasama yetkisine münhasıran sahiptir ve bu yetki devredilemez niteliktedir. 23 Nisan 1920 tarihi TBMM'nin yasama organı kimliğini kazandığı an olarak hem hukuki hem siyasi hem de tarihi açıdan özel bir anlama sahiptir. 1921 Anayasasında (Teşkilatı Esasiye) yasama, yürütme ve yargı gücünü tek elde toplayan TBMM, 1924 Anayasası ile modern Türkiye Cumhuriyetinin kurumlarına geçerlik kazandırmış ve çok partili döneme geçiş süreci gibi radikal bir dönüşüm yaşamıştır. TBMM, 1961 ve 1982 Anayasalarında benimsenen kuvvetler ayrılığı sistemi gereğince yasama organı olarak münhasıran yetkinin sahip olmuştur (Gözler, s.11, 30, 36; Atar, s.39; İba, s.26, 30, 41; Özbudun, s.25; Tanör / Yüzbaşıoğlu, s.3 vd.; Hasdemir, s.256).

Bu çalışmada Türkiye Büyük Millet Meclisinin (TBMM) Kasım 2015-Haziran 2018 (26'ncı yasama dönemi) döneminde farklı alt kategoriler şeklinde toplanan yasa teklifleri ve yasa tasarılarını ele alınmaktadır. Bu yasama dönemi Türkiye Cumhuriyeti için son derece önemlidir. Çünkü bu yasma döneminde ülkede *seçimle gelen iktidarı devirmek için* 15 *Temmuz 2016'da bir askeri darbe teşebbüsünün olmasına rağmen, ülkede olağanüstü hal ilan edilmiş olsa bile, parlamento, varlığını sürdürmüş*tür. Parlamenter rejimin bu parlamento döneminde Başkalık rejimine dönüşmüştür. Bu açıdan bakıldığında ilgili dönemde parlamentonun davranışı önem arz etmektedir.

TBMM bu dönem içerisinde onayladığı Uluslararası anlaşmalar da dahil toplam 488 kanun tasarı ve teklifini gündemine almıştır. TBMM web sayfasında verilen 26'ıncı yasama döneminde Meclis tarafından kabul edilen, ret edilen veya onaylanan 488 karar tek tek derlenmiştir. Bu çalışmada önemli bir kısmı uluslararası anlaşmalara ait olan bu kararlardan ancak TBMM tarafından oylanan uluslararası anlaşmalar dışındaki toplam 100 adet yasa teklif ve tasarıları ele alınacaktır.

TBMM'nin görev ve yetkileri Anayasa'nın 87. maddesinde düzenlenmiştir. Kanun yapmak bu yetkilerden sadece bir tanesidir. Nitekim kanun koymak dışında kanunları değiştirmek ve kaldırmak, bütçe ve kesin hesap kanun tekliflerini görüşmek ve kabul etmek, para basılmasına ve savaş ilânına karar vermek, milletlerarası antlaşmaların onaylanmasını uygun bulmak, TBMM üye tamsayısının beşte üç çoğunluğunun kararı ile genel ve özel af ilânına karar vermek ve Anayasanın diğer maddelerinde öngörülen yetkileri kullanmak ve görevleri yerine getirmek de TBMM'nin yetki ve görev alanına dâhil edilmiştir (Gözler, s.170 vd.; Atar, s.107, 255; İba, s.196; Özbudun, s.239; Tanör ve Yüzbaşıoğlu, s.273).

TBMM bu çalışmaya konu olan dönmede, 550 milletvekilinden oluşur ve milletvekillerinin tamamı genel oylarla bir başka ifadeyle genel seçimlerle seçilirler. Son anayasadaki düzenlemelerle Milletvekili seçilebilmek için yaşa ilişkin koşul karşılaştırmalı hukuk dikkate alındığında radikal bir şekilde on sekiz yaşın tamamlanması olarak belirlenmiştir. On sekiz yaşını tamamlayan, her Türk milletvekili seçilebilmektedir (AY m.76). Milletvekili seçilmeye engel teşkil eden durumlar da yine Anayasanın 76. maddesinde tespit edilmiştir. (Gözler, s.129-135; Atar, s.214; İba, s.176; Tanör / Yüzbaşıoğlu, s.232, 239; Erkmen, s.1226).

TBMM üyeleri için geçerli olan kural emredici vekalet değil, temsili vekalettir. Bir başka ifadeyle milletvekilleri seçildikleri bölgeyi veya kendilerini seçenleri değil, bütün Milleti temsil ederler (Erkmen, s.1226). (İba, s.178; Özbudun, s.279; Tanör / Yüzbaşıoğlu, s.221).

Verilen dönemde kabul edilen tasarı ve teklifler kısaca ; (1).Güvenoyu, bütçe kesin hesapları, gensoru,(2).Ekonomik içerikli kanunlar, vergi vb. (3).Araştırma geliştirme ve eğitim içerikli yasalar (4)Değişik konular, hükümet hakkında verilen gensoru vb. (5). Beşinci kısım olarak onaylanan uluslararası değişik yasaları ele almaktadır

TBMM üyelerinin kullandıkları oylardan hareketle yargısal politik tutumlarını, Bayesyen *Markov Zinciri Monte Carlo* (MCMC) algoritmalar yolu ile gerçekleştirilen Dinamik Madde Tepki Kuramı (*Dynamic Item Response Theory*) aracılığıyla tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaca dönük olarak ideal noktalar (açıklanmış eğilimler) tahmininde (*ideal point estimation*) bulunulacaktır. İdeal nokta tahmini her bir milletvekilinin oy verme tutumunun uzamsal/uzaysal (*spatial*) konum üzerinde bir noktada gösterilmesi esasına dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle tutumsal bir uzamda milletvekilleri en soldan en sağa bir dizgi üzerinde konuşlandırılmaktadırlar. Her bir vekilin oyu ideal noktasını oluşturan gizli (*latent*) bir değişkendir. Gözlenen tutumların altında yattığı varsayılan gözlenemeyen tutumlar vekilin karar verirken kullandığı oy ile gözlemlenebilir hale gelmektedir.

İdeal nokta tahmini hukuk ve siyaset bilimi alanlarında politik tutumları ölçmede kullanılmaya başlanmıştır (Bailey & Rivers, 1997; Clinton & Mierowitz, 2001; Clinton et al., 2004; Cox & Poole, 2002; Heckman & Snyder, 1997; Jenkins, 1999; Londregan, 2005; Martin, ve Quinn, 2002; Martin vd., 2005; Helmke ve Sanders, 2006; Martin ve Quinn, 2007; Epstein vd., 2007)

Çalışmada giriş kısmından sonra, bu konuda yapılan akademik çalışmaları içeren literatüre yer vermiştir. Ardından çalışmada kullanılacak yöntem ve bu yönteme ait açıklamalardan sonra gerekli ampirik sonuçlara değinilmiş, sonuç kısmındaki açıklamalarla çalışma sonlandırılmıştır.

2. Literatür

Han, çalışmasında Avrupa Parlementosunun beşinci döneminde yoklamalı oturumlarının Bayesgen mekansal oyverme modellerinin performansını araştırmaktadır. Bayesgen yöntem çok miktarda veri kaybının ve az sayıda rastsal yoklamaların olduğu durumlarda ortaya çıkan tahmin belirsizliğini ölçmeyi mümkün kılmaktadır. Bu nedenle bahsedilen bu yöntem Avrupa parlementosu üyelerinin oyverme davranışı hakkında daha güvenilir çıkarımlar yapmamıza olanak sağlamaktadır.

Papavero ve Zucchını'nin kadın parlementerlerin oyverme davranışı üzerine yaptığı çalışmada kadınların partiler arası işbirlikleriyle parti grup kararını zorladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada (1) ortalama olarak, kadınlar farklı partilerde bir grup olarak daha düşük bir uyum gösterirken, erkeklerden daha yüksek bir parti uyumluluğu gösterir; (2) cinsiyetin parti uyumu üzerindeki etkisi, bireysel özelliklere, parlamento partilerinin büyüklüğü ve örgütlenmesine ve kadınların parlamento gruplarındaki paylarına bağlı değildir; (3) kadın milletvekillerinin farklı davranışları, partilerde farklı aday belirleme modellerine bağlı olabilir.

Parlamentodaki oylamalarla ilgili iki farklı demokraside iki farklı görüşün olduğunu belirtmekte fayda bulunmaktadır. Örneğin, ABD'de hem seneto hemde temsilciler meclis 1871-1998 dönemini kapsayan oylamalarında partilerin oylama üzeride bir etkisinin olup olmadığını ele alan bir çalışmada Snyder ve Groseclose bu etkinin belirgin olduğunu ifade etmekteler. Buna karşı Türkiye ile ekonomik ve politik benzerlik taşıyan Brezilya ile ilgili bir çalışmada Zucco ve Lauderdale oylamalar üzerinde Başkanın etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Sağdıç vd. Normalleştirilmiş Banhalf Güç Endeksini kullanarak TBMM'de iktidar partisinin oyverme gücü etkisini analiz etmişlerdir. Türkiyede politik hayatın istikrarsız ve kırılgan olduğu sonucuna ulaşmışlar. Bu çalışma oyverme gücünün kavramsal ve teorik temellerini açıklamayı ve 1987-2011 yılları arasında TBMM'de iktidar, koalisyon ve ana muhalefet partileri arasında güç dağılımını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu karar verici aktörlerin oyverme gücü günlük temsilci hareketliliği ve nitelikli çoğunluk kuralına göre ölçülmektedir. Tablo ve grafikler türkiyede politik hayatın yakın zamana kadar ne kadar kırılgan ve istikrarsız olduğunu göstermektedir.

Doğanay çalışmasında; demokrasiye atfedilen anlamların kapsamını genişletebilecek alternatif söylemsel stratejiler parlamento tartışmalarından muaf tutulduğunu hatta reformların güncel toplumsal sorunlara çözüm önerileri olmaktan ziyade çoğunlukla, sekülerizm ve din, Batılılaşma ve ulusal çıkarlar, sivilleşme ve ulusal güvenlik gibi iki kutuplu konular arasındaki konjonktürel tercihler olarak tartışıldığını belirtmektedir.

3. Model

Milletvekilleri Meclis çalışmalarına kanun görüşmelerinde verdikleri oylarla katkı sağlamaktadır. TBMM İçtüzüğü m.139'a göre üç tür oylama usulü vardır. Bunlar işaretle oylama, açık oylama ve gizli oylamadır. İşaretle oylamada üyeler oylarını el kaldırarak, tereddüt halinde ayağa kalkarak verebilirler. Açık oylamada ise milletvekilleri oylarını ad ve soyadlarının ve seçim çevrelerinin yazılı olduğu oy pusulalarını kutuya atarak, elektronik oylayarak ya da yüksek sesle ayağa kalkarak kabul, çekimser ya da ret kelimelerinden birini söylemeleri ile kullanmış olurlar. Gizli oylamada ise milletvekilleri üzerinde hiçbir işaret olmayan yuvarlakların kürsüden kutuya atarak oylarını kullanmış olurlar. Kural olan oylama işaretle oy kullanmaktır. İstisnaları ise Anayasada, kanunlarla ya da TBMM İçtüzüğünde gösterilmiş olabilir.

Veri kaynağı olarak TBMM nin verilen dönemde oyladığı tüm kanun tasarı ve tekliflerinin aldığı tüm kararların yer aldığı Meclis veri tabanından temin edilmiştir. Veriler istatistiki yönteme uygun olarak kararlara katılanların olumlu reyler bir(1), muhalefet edenler sıfır(0) olarak tablolaştırlımıştır. Kararlara katılamyanlar ise NA(mevcut değil) şeklinde kaydedilmiştir. Elde edilen veriler , özellikle parlementolardaki uygulamalar için çokça kullanılan bir veri formu olan RollCall data şekline dönüştürülmştür (Poole and Rosenthal ,1997).

Çalışmada kullanalacak yöntem Bayesian MCMC (Markov Chain Monte Carlo) algoritması yolu ile yapılan analizdeMadde Tepki Kuramı (item response theory (IRT)) kullanılmıştır. Madde Tepki Kuramı (item response theory (IRT) ilk önceleri kişilerin yeteneklerini ölçme değerlendirme testlerinde kullanılan psikometrik bir yöntem olarak kullanılmıştır. (Armstrong at al.2014,221; Jackman,2009;455,) . Bu çalışmada kullanılan Madde

Tepki modeli Poole (2001, 2005) tarafından geliştirilen Karesel-Normal (QN) yöntemidir. Veri biçimi olarak Poole and Rosenthal (1997) tarafından geliştirilen *rollcall* data türü kullanılmıştır.

Kullanılan modelle ilgili standart tanımlamalar Jackman (2009: 455-469) ve Armstrong vd.'den (2014: 221-224) yola çıkılarak aşağıdaki şekilde açıklanabilir: Bire bir yapılan oylamada kullanılan *roll-call* verisi $j \in \{1, \ldots, m\}$ olmak üzere, hazır olan ve oylamaya katılan milletvekili sayısı $i \in \{1, \ldots, n\}$ kadar, bu vekillerin 'iptal' (ζ_j) ve 'red' (ψ_j) şeklinde tercihleri olsun. Lokasyon Rd biçiminde tanımlansın, d ifadesi politika yüzeyini veya düzlemini ifade etmektedir. *i* vekilin j inci *roll-call* oylamasında 'kabul' ifadesi (y_{ij}= 1), "ret" ise (y_{ij}= 0) şeklinde tanımlanmaktadır. Vekillerin karesel fayda fonksiyonu;

$$U_i(\zeta_j) = -||x_i - \zeta_j||2 + \eta_{ij} \text{and} U_i(\psi_j) = -||x_i - \psi_j||2 + v_{ij}$$

şeklinde tanımlanmıştır. Denklemde $x_i \in Rd$ *i* vekilin *ideal noktasını,* η_{ij} ve v_{ij} faydanın hata veya stokastik (ihtimal) elemanları olarak tanımlanırken, $||\cdot||$ Öklidyen kuralı ifade etmektedir.

Fayda maksimizasyonunun uygulama biçimi; şayet $U_i(\zeta j) > U_i(\psi_j)$ *ise* yij= 1 olur, diğer durumda ise y_{ij}= 0 dır. Bu modelde hata terimleri olarak yer alan η_{ij}ve $v_{ij} E(\eta_{ij}) = E(v_{ij})$, şeklinde eş normal dağılıma sahip, var $(\eta_{ij} - v_{ij}) = \sigma_j^2$ biçiminde olmak üzere, hata terimleri *roll-call* ve vekiller arasında bağımsız dağılıma sahiptir. Bu varsayımlar altında,

$$\pi_{ij} = \Pr(y_{ij}=1) = \Pr U_i(\zeta_j) > U_i(\psi_j)$$
$$= \Pr v_{ij} - \eta_{ij} < ||x_i - \psi_j||2 - ||x_i - \zeta_j||2$$
$$= \Pr v_{ij} - \eta_{ij} < 2(\zeta_j - \psi_j)x_i + \psi_j\psi_j - \zeta_j\zeta_j$$
$$= (\beta_j x_i - \alpha_j)$$

denklemi oluşturulmuştur. Burada $\beta_j = 2(\zeta_j - \psi_j)/\sigma_j$, $\alpha_j = (\zeta_j\zeta_j - \psi_j\psi_j)/\sigma_j$, olmak üzere $(\cdot)$ ibaresi standart normal dağılım fonksiyonunu ifade etmektedir. Yukarda tanımlanan, probit modele uyumlu bir model olup, modelde tanımlanan x_i vekilin gözlemlenemeyen ideal noktasını temsil etmektedir. Aynı şekilde denklemde ifade edilen β_j vektörü, 'hayır' pozisyonuna oransal olarak ortaya konulan politika düzlemindeki j inci önermenin yönünü temsil etmektedir. Tek boyutlu durumdaki bu oran $\tau_j = \alpha_j/\beta_j = (\zeta_j 2 - \psi_j 2)/2(\zeta_j - \psi_j) = (\zeta_j + \psi_j)/2$ tanımlı, önermeler arasındaki sınır değeri ifade eder. Vekiller iki önerme arasındaki tercihlerinde bağımsız, kayıtsız, fark etmez durumdadırlar.

R paket programı Bayesian analiz ve tahminler için kullanılan en geniş programdır. Bu çalışmada R bilgisayar paket programı altında çalışan MCMCpack (Martin, Quinn and Park, 2011) ve pscl (Jackman, 2012) alt programları marifetiyle bu tahminler ve analizler yapılmıştır. Roll-call data analizinin istatistiği Clinton, Jackman and Rivers (2004)'nın geniş çalışması ile detaylandırılmıştır.

4. Ampirik Değerlendirmeler

TBMM kaynaklarından 2015-2018 yıllarını kapsayan 26'ıncı yasama dönemine ait alınan veriler beş alt kategori şeklinde değerlendirilmiştir. Aşağıdaki tabloda görüleceği gibi her yasa veya tasarı ile yapılan oylama(roll call)

kabul (1) ve ret (0) başlıkları altında toplanmıştır. Ancak bazen reylerde çekimser veya mükerrer rey denilen rey kullanma biçimine rastlamıştır. Bu tür rey kullanma oranının çok düşük düzeyde olduğu ve sonucu etkilemediği belirlenmiştir. Nitekim tüm dönem içerisinde en fazla iki oylamaya katılan vekiller değerlendirme dışı bırakılmıştır.

26'ıncı yasama döneminde oylanan 488 yasa teklif ve tasarılarından uluslar arası anlaşmalar, Ar-Ge ve eğitim, güvenoyu ve gensoru gibi konular dışında kalan; insan hakları, varlık fonu, ohal, epdk, nüfus, helal akreditasyon, tsk kanunu, iş mahkemeleri, ceza mahkemeleri, icra ve iflas kanunu değişiklikleri gibi toplam 35 yasa teklifi bu çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır. Ele alınan grupta ise 35 yasanın meclis gündemine geldiği anlaşılmaktadır. Aşağıda bu yasaların oylaması ile ilgili analize girmeden önce oylamaya katılan milletvekillerin oy kullanma oranları verilmektedir.

5. TBMM'de Partilerin Tanımlanması ve Yerleri

Verilen yasama döneminde yer alan etkili dört parti bulunmaktadır. Bu partiler sağ-sol ideolojik ayrım yerine meclisteki temsil oranına göre sıralanmıştır. Buna göre mecliste AKP'nin 316, CHP'nin 134, HDP'nin 59 ve MHP'nin 41 milletvekili bulunmaktadır. Bu partiler sırasıyla 1, 2, 3 ve 4 şeklinde kodlanarak analize dahil edilmişlerdir. Partilerin ideolojik tutumları ikinci planda tutulmuştur. AKP'nin muhafazakar, CHP'nin sosyal demokrat, HDP'nin daha çok etnik içeriği yoğun bir sol eğilimli bir parti, MHP'nin ise milliyetçi çizgide bir siyaset sürdürdüğü bilinmektedir. Oylamaya katılan milletvekilleri kodlaması, önce milletvekilin ad ve soyadlarının baş harfleri, peşinde ait olduğu partinin kısa adı ve son olarak seçildiği ilin trafik kodu ilave edilerek oluşturulmuştur.[1]

Yirmi altıncı dönem yasama meclisinde 550 milletvekilinin bulunduğu varsayımından hareketle, aşağıdaki Tablo 1 incelendiğinde vekillerin yaklaşık %72 oranında vekillerin oylamalara katıldığını görmekteyiz. Vekillerin ilk konuda yer alan yasaların oylamasına rağbet ettiği, bundan sonrakilere o kadar özen göstermedikleri anlaşılmaktadır. Bunun nedenleri aşağıda tartışılacaktır. Özellikle bazı partilerin Meclise fazla gelmediği görülecektir. İdeal noktalar yaklaşımında oylamalarda evet demek veya kabul etmek daha liberal bir tutum olarak değerlendirilirken, hayır demek veya yasanın geçmesine direnmek muhafazakarlık olarak değerlendirilmektedir. Ancak parlamenter sistemlerde parti disiplini göz önünde bulundurulduğunda, iktidar partisinin geçirmek istediği yasayı büyük rahatlıkla geçireceği bilindiğinden vekillerin davranışını da bu doğrultuda değerlendirmek gerekir. Gelişmekte olan ekonomilerde parlamentolar her zaman demokratik ve daha özgürlükçü kararlar alamayabilirler.

Tablo 1. Partilerin Oylama Tablosu

	AKP	%	CHP	%	HDP	%	MHP	%	Toplam	%
IV.Grup	292	0,741	59	0,149	18	0,045	25	0,063	394	0,716

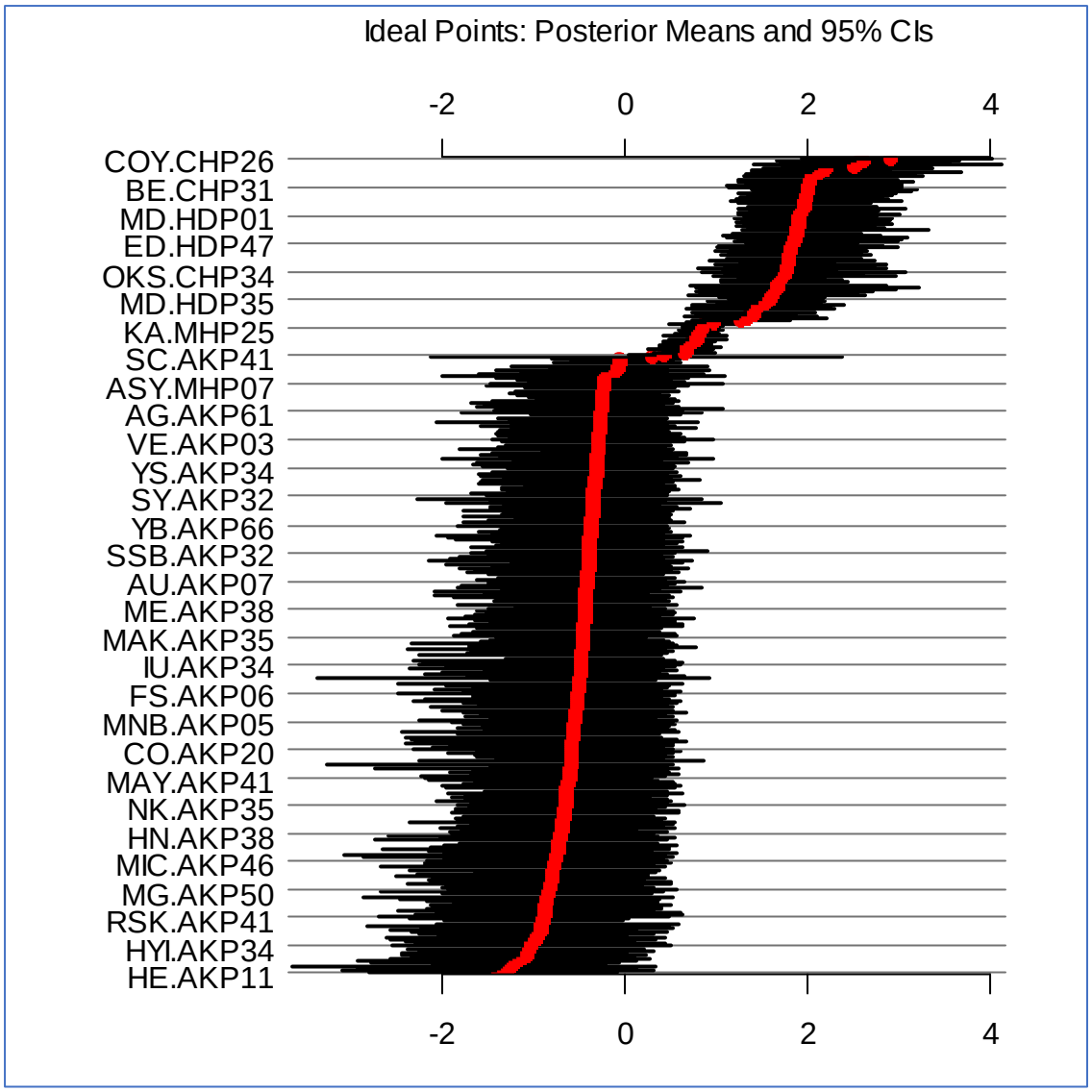
[1] Örneğin MAP.AKP34 , ilk üç harf vekilin ad ve soyadını, AKP partisini, 34 İstanbul'un trafik kodunu göstermektedir.

6. Konularına Göre Oylama Davranışı

6.1. IV. Grup Yasa Teklif ve Tasarılarının Oylanması

Bu grup yasa teklifi ve tasarıları ile ilgili yapılan oylamaya nispeten diğer iki oylamaya göre daha fazla katılım olmuştur. Oylama toplam 394 vekilin katıldığı (toplam vekillerin yaklaşık %72'si) ve katılanların %74'nün AKP vekili, en az katılanların ise % 4.5 ile HDP vekilleri olduğu tabloda görülmektedir. Bu kuralın dört grup yasa için de değişmediği anlaşılmaktadır. Şekil 1'de kullanılan reylerin çoğunun eksi bir ile sıfır arasında değiştiği görülmektedir. Bu grup oylamada en liberal rey kullanan HE.AKP11 kodlu AKP vekilin ideal nokta değeri -1.38 civarındadır. Bu rakamın mutedil bir rakam olduğunu kabul etmek gerekir. Buna karşın sadece bir AKP vekilin ideal nokta değeri pozitif tarafta yer almaktadır. Nerdeyse tüm AKP vekilleri aynı yönlü rey kullanırken üç MHP vekilinin de ideal nokta değerlerinin eksi olduğunu gözden kaçmamaktadır.

Diğer tarafta sürekli grafiğin en sağ köşesinde yer alan HDP vekillerinin yerine CHP'den COY.CHP26 kodlu bir vekil yer almaktadır. Gerçi diğerleri HDP ve CHP vekillerinde oluşsa bile, önceki oylama davranışlarında farklı bir sonucun olduğunu görmek gerekir. Nitekim Şekilde sağ en üstte yer alan vekillerin son sırasının CHP'li vekile ait olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar aşağıdaki Tablo 2'de daha detaylı yer almaktadır.



Şekil 1. IV. Grup Yasalardaki İdeal Noktalar Tahmini

Aşağıdaki Tablo 2'de Mecliste oylanan dördüncü grupta yer alan yasa tasarı ve tekliflerin vekillere göre ideal nokta tahminleri verilmektedir. Tüm nokta değerlerin verilmesi, hangi vekillerin oylamalardan kaçındığını veya fikir değiştirdiğini ilginç bir şekilde göz önün sermektedir. Özellikle iktidar partisinde 11 milletvekilinin, Ana muhalefet partisinde ise 60 vekilin sadece bir oylamaya katıldığı görülmektedir. Meclisin en devam etmeyen vekillerinin HDP'li vekillerin olduğu oylamalarda takip edilmiştir. Bazı iktidar partisi vekillerinin dördüncü grup yasa tasarı ve tekliflerinin oylamalarında ret oyu kullandıkları, tabloda görülmektedir. Tabloda görülen en önemli ayrıntı vekillerin büyük bir kısmının ideal nokta tahmin değerlerinin (-1,1) aralığında bulunmalarıdır. Sadece HDP vekillerinin ideal nokta değerlerini birden büyük(>1) değer taşıdığı, bunun anlamının ise bu parti temsilcilerinin parlamentoda yasalara karşı aşırı bir direnç gösterdikleri anlamına gelmektedir. Bu yasa döneminde HDP'nin aşırı tepkili tutumunun kabul edilen yasaların içeriği ile ilgili mi, yoksa bir protesto anlamını mı taşıdığı, daha ileri araştırmalarla tespit edilebilir.

Tablo 2. IV. Grup Oylanan Yasalara Ait İdeal Nokta Tahminleri

k1	l4		l4
OC.AKP01		ASK.AKP61	-0,49
TD.AKP01	-0,46	SS.AKP61	
MSE.AKP01	-0,47	MA.AKP63	-0,25
TK.AKP01	-0,43	MAC.AKP63	-0,23
FGS.AKP01		FC.AKP63	-0,27
NU.AKP01	-0,44	AEF.AKP63	-0,27
AA.AKP02	-0,39	MKG.AKP63	-0,5
A.B.AKP02	-1,25	MA.AKP63	-0,47
IHF.AKP02	-0,27	HO.AKP63	-0,53
SF.AKP02	-0,39	IHY.AKP63	-0,64
VE.AKP03	-0,29	KY.AKP63	-0,47
HDO.AKP03	-0,32	MA.AKP64	-0,92
AO.AKP03	-0,75	AT.AKP64	-0,65
CG.AKP04	-0,46	BA.AKP65	
MNB.AKP05	-0,55	BK.AKP65	-0,84
HI.AKP05	-0,05	AA.AKP66	-0,79
YA.AKP06	-0,68	YB.AKP66	-0,37
MA.AKP06	-0,28	BB.AKP66	-0,4
AIA.AKP06		ES.AKP66	-0,45
EA.AKP06	-0,43	FC.AKP67	-0,91
AB.AKP06	-0,35	HO.AKP67	-0,65
VB.AKP06	-0,58	OU.AKP67	-0,47
NC.AKP06	-0,6	CA.AKP68	-0,54
LSC.AKP06	-0,35	II.AKP38	-0,76
CC.AKP06	-0,47	MS.AKP68	-0,24
AG.AKP06	-0,5	NA.AKP69	
EI.AKP06	-0,73	SK.AKP69	-0,55
AI.AKP06	-0,4	RK.AKP70	-0,25
MM.MHP06		RS.AKP70	-0,96
JS.AKP06	-0,46	RC.AKP71	-0,57
FS.AKP06	-0,51	MD.AKP71	-1,02
YTT.AKP06	-0,49	AO.AKP71	-0,87
AU.AKP06	-0,34	AH.AKP72	-0,3
IA.AKP07	-0,98	YT.AKP74	-0,43
MC.AKP07	-0,44	OA.AKP75	-0,43
SNC.AKP07	-0,76	NA.AKP76	-1,22
MK.AKP07	-0,67	FD.AKP77	-0,59
GOE.AKP07	-0,57	MAS.AKP78	-0,25
HS.AKP07	-0,32	BU.AKP78	-0,61
AU.AKP07	-0,41	MHD.AKP79	-0,29
IK.AKP08	-0,55	RP.AKP79	-0,93
ME.AKP09	-0,19	MD.AKP80	-0,79
AO.AKP09	-0,73	SO.AKP80	-0,32
MS.AKP09	-0,38	FA.AKP81	-0,22
AA.AKP10	-1,07	AK.AKP81	-1,23

KB.AKP10	-1,28	FO.AKP81	-0,37
SK.AKP10	-0,6	IO.CHP01	1,6
MP.AKP10	-0,43	ZIT.CHP01	
HE.AKP11	-1,38	EDT.CHP01	
EF.AKP12	-0,36	AU.CHP01	
CY.AKP12		AA.CHP10	
VD.AKP13	-0,11	BK.CHP03	1,9
AE.AKP14	-0,69	MT.CHP05	1,91
FK.AKP14	-0,46	AGB.CHP06	2,04
BO.AKP15	-0,36	TB.CHP06	
RP.AKP15	-0,4	ME.CHP06	1,6
EA.AKP16	-0,59	LG.CHP06	1,54
IA.AKP16	-0,25	AHH.CHP06	
MMA.AKP16	-0,72	AHK.CHP06	
ZB.AKP16	-0,55	BK.CHP06	
HC.AKP16	-0,92	AN.CHP06	0,3
BK.AKP16	-0,39	SS.CHP06	2,52
OM.AKP16	-0,41	NY.CHP06	1,69
MM.AKP16		NYI.CHP06	2,04
HS.AKP16	-0,52	MA.CHP07	
CKT.AKP16	-0,43	DB.CHP07	
EYG.AKP16	-0,31	COB.CHP07	
AG.AKP17	-0,29	NNK.CHP07	
BT.AKP17	-0,52	DK.CHP07	
MEA.AKP18	-0,3	UB.CHP08	
HF.AKP18	-0,48	MLB.CHP09	
LIC.AKP19	-1,2	BT.CHP09	
ASC.AKP19	-0,4	HY.CHP09	
SU.AKP19	-1,02	AA.CHP10	2,2
CO.AKP20	-0,58	NH.CHP10	
SR.AKP20	-0,78	MT.CHP10	
ST.AKP20	-0,5	YT.CHP11	
NZ.AKP20		TO.CHP14	
EB.AKP21	-0,31	MG.CHP15	
MGE.AKP21	-0,73	NAK.CHP16	2
RS.AKP22	-0,53	EA.CHP16	1,92
EA.AKP23	-0,24	CI.CHP16	1,91
MB.AKP23	-0,7	LK.CHP16	
TO.AKP23	-0,42	OS.CHP16	2,01
OS.AKP23	-0,85	ME.CHP17	
SB.AKP24	-0,62	BO.CHP17	1,87
SK.AKP24	-0,85	TK.CHP19	
RA.AKP25	-0,31	KA.CHP20	1,75
IA.AKP25	-0,34	MB.CHP20	1,72
OD.AKP25	-0,28	EB.CHP22	
MI.AKP25	-0,68	OG.CHP22	1,81
ZT.AKP25	-0,79	UC.CHP26	
NA.AKP26	-0,21	GU.CHP26	1,95
ENG.AKP26	-0,35	COY.CHP26	2,92

HK.AKP26	-0,47	AE.CHP27	1,87
CCC.AKP27	-0,73	MG.CHP27	1,81
ME.AKP27	-0,48	BYB.CHP28	1,34
AG.AKP27	-0,39	MD.CHP31	1,9
ANK.AKP27	-0,88	BE.CHP31	2
MS.AKP27		ST.CHP31	1,87
ST.AKP27	-0,65	HY.CHP31	
AU.AKP27	-0,97	IB.CHP32	1,98
AY.AKP27	-0,45	AA.CHP33	2,14
NC.AKP28		HC.CHP33	1,77
CO.AKP28	-0,46	SK.CHP33	1,81
SO.AKP28	-0,79	DFS.CHP33	1,96
HOA.AKP29	-0,43	OA.CHP34	
CP.AKP29	-0,41	YA.CHP34	
OK.AKP31	-0,77	GAI.CHP34	1,63
MO.AKP31	-0,33	EA.CHP34	
FS.AKP31	-0,59	SSA.CHP34	
HBT.AKP31	-0,82	MA.CHP34	
AY.AKP31	-1,11	KEB.CHP34	
SSB.AKP32	-0,39	IC.CHP34	
SY.AKP32	-0,35	DC.CHP34	
LE.AKP33		SD.CHP34	
HO.AKP33	-0,5	ZE.CHP34	
ACT.AKP33	-0,72	DE.CHP34	
YT.AKP33	-0,25	EE.CHP34	
BA.AKP34	-0,41	AE.CHP34	
MA.AKP34		MAH.CHP34	
AB.AKP34	-0,58	IK.CHP34	
ANB.AKP34	-0,57	AO.CHP34	
AB.AKP34	-0,38	DE.CHP34	1,98
FB.AKP34	-0,51	AE.CHP34	1,68
OB.AKP34	-0,28	SO.CHP34	1,93
VB.AKP34	-0,57	SP.CHP34	
HB.AKP34	-0,28	OKS.CHP34	1,75
AHC.AKP34	-0,34	AS.CHP34	2,15
ABC.AKP34	-0,54	BT.CHP34	1,74
HD.AKP34	-0,57	MT.CHP34	1,79
MME.AKP34	-0,44	MST.CHP34	1,99
AE.AKP34	-0,34	GT.CHP34	
EE.AKP34	-0,7	ET.CHP34	
ME.AKP34	-0,78	BY.CHP34	1,62
EK.AKP34	-0,3	GY.CHP34	
HK.AKP34	-0,57	ZA.CHP35	
RK.AKP34	-0,52	MB.CHP35	
EKA.AKP34	-0,62	MAB.CHP35	1,68
TK.AKP34	-1,16	TB.CHP35	1,47
FK.AKP34	-0,43	MC.CHP35	2
MDK.AKP34	-0,5	AC.CHP35	
BK.AKP34		KK.CHP35	

MK.AKP34		ATO.CHP35	
MM.AKP34	-0,36	OP.CHP35	1,87
MMU.AKP34	-0,43	SSB.CHP35	
NN.AKP34	-0,81	AS.CHP35	
MAP.AKP34	-1,33	KOS.CHP35	
DAS.AKP34	-0,4	ZT.CHP35	1,66
MBS.AKP34	-0,6	AY.CHP35	
FBS.AKP34		CA.CHP38	1,46
YS.AKP34	-0,32	VG.CHP39	
HS.AKP34	-0,24	TK.CHP39	
MS.AKP34	-0,64	HA.CHP41	1,54
HSE.AKP34	-0,65	FKH.CHP41	1,84
HT.AKP34	-0,62	TT.CHP41	1,97
IU.AKP34	-0,47	MHB.CHP42	
SU.AKP34	-0,32	VA.CHP44	
SY.AKP34	-0,39	MN.CHP45	
HY.AKP34		OO.CHP45	1,79
MY.AKP34	-0,31	TYB.CHP45	
HYI.AKP34	-1,03	OSA.CHP48	
HAY.AKP34	-0,4	ND.CHP48	2,01
MZ.AKP34	-0,45	AU.CHP48	
HD.AKP35	-0,97	OFG.CHP51	1,81
FSH.AKP35	-0,33	ST.CHP52	
NK.AKP35	-0,66	EO.CHP54	1,81
MAK.AKP35	-0,46	HT.CHP55	
HK.AKP35	-0,39	KZ.CHP55	
KAS.AKP35	-0,39	BK.CHP57	
IMT.AKP35	-0,46	AK.CHP58	1,8
BY.AKP35		EK.CHP59	
AA.AKP36	-0,33	FO.CHP59	
YSB.AKP36	-0,35	CY.CHP59	
MC.AKP37	-0,36	KD.CHP60	1,88
MD.AKP37	-0,27	HP.CHP61	1,99
HK.AKP37	-0,54	OY.CHP64	
SD.AKP38	-0,57	UD.CHP67	1,67
ME.AKP38	-0,44	ST.CHP67	
IEK.AKP38	-0,66	MRY.CHP74	
HN.AKP38	-0,71	OY.CHP75	
MO.AKP38		MI.CHP77	
IT.AKP38	-0,57	MD.HDP01	1,91
TY.AKP38	-0,37	BY.HDP02	2,52
SM.AKP39	-0,47	BO.HDP04	1,44
MA.AKP40	-0,69	DT.HDP04	
SC.AKP40	-0,38	HO.HDP12	1,79
ZA.AKP41	-0,59	MCG.HDP13	2,63
SC.AKP41	0,43	NA.HDP.21	
FI.AKP41	-0,4	MI.HDP13	1,89
RSK.AKP41	-0,89	IB.HDP21	1,81
IS.AKP41	-0,44		

CY.AKP41	-0,29	CD.HDP21	2,55
MAY.AKP41	-0,61	SY.HDP21	
AA.AKP42	-0,88	MT.CHP34	1,79
ZA.AKP42	-0,47	YA.CHP34	1,96
MB.AKP42	-0,52	NA.HDP30	
MBA.AKP42	-0,86	AZ.HDP30	
AD.AKP42		DMF.HDP33	
HE.AKP42	-0,64	EA.HDP34	
HET.KP42	-0,32	PB.HDP34	
MUK.AKP42	-0,54	CD.HDP34	
HAO.AKP42	-0,05	FKD.HDP34	2,03
AS.AKP42	-0,3	GP.HDP34	1,85
LSU.AKP42	-0,65	MD.HDP35	1,58
OU.AKP42	-0,45	EK.HDP35	1,42
IG.AKP43	-0,67	AB.HDP36	
VK.AKP43	-0,25	AA.HDP47	1,78
MSN.AKP43	-0,8	ED.HDP47	1,83
AT.AKP43	-0,28	MS.HDP47	2,06
OC.AKP44	-0,44	BCO.HDP49	1,91
TO.AKP44	-0,37	AY.HDP49	
MS.AKP44	-0,68	BK.HDP56	
BT.AKP44		KY.HDP56	
NY.AKP44	-0,56	AO.HDP62	
UA.AKP45	-1,06	IA.HDP63	
MB.AKP45	-0,71	OB.HDP63	
RB.AKP45	-0,22	DO.HDP63	
IB.AKP45	-1,04	LB.HDP65	
SO.AKP45	-0,88	AG.HDP65	
MIC.AKP46	-0,76	THO.HDP65	
MUD.AKP46	-0,29	BOE.HDP65	
CG.AKP46	-0,37	NY.HDP65	
VK.AKP46	-0,67	AA.HDP72	
IK.AKP46	-0,35	MAA.HDP72	
NR.AKP46	-0,36	SB.HDP72	
MU.AKP46	-0,21	FE.HDP73	
CBC.AKP4l	-0,41	AI.HDP73	
OM.AKP4l		MEA.HDP76	
NO.AKP48	-0,38	MK.MHP01	0,27
HO.AKP48	-0,75	MV.MHP01	
MES.AKP49	-0,67	SY.MHP01	
MA.AKP50	-1,06	MP.MHP03	0,75
EG.AKP50	-0,28	SC.MHP06	
MG.AKP50	-0,84	EH.MHP06	0,82
AK.AKP51	-0,6	MM.MHP06	-0,23
EO.AKP51	-0,64	ZT.MHP06	-0,07
OC.AKP52	-0,89	MG.MHP07	-0,26
MG.AKP52	-0,91	ASY.MHP07	-0,23
NK.AKP52		DD.MHP09	0,81
ET.AKP52	-0,42	IO.MHP10	

HA.AKP53	-0,48	IB.MHP16	-0,26
OAB.AKP53	-0,48	KK.MHP16	1,42
HK.AKP53	-0,87	EHA.MHP20	0,85
SD.AKP54		KA.MHP25	0,84
MI.AKP54	-0,44	MNA.MHP31	0,82
RU.AKP54	-0,3	NO.MHP32	
ASU.AKP54	-0,77	OO.MHP33	
AIY.AKP54	-0,08	BS.MHP33	0,79
AD.AKP55	-0,56	CA.MHP34	
CK.AKP55	-0,44	IFA.MHP34	0,97
ACK.AKP55	-0,26	AE.MHP34	0,69
OK.AKP55	-0,39	AMI.MHP34	
FK.AKP55	-0,06	AK.MHP34	
HBK.AKP55	-0,61	HK.HDP34	
YA.AKP56	-0,33	FKD.HDP34	
NM.AKP57	-0,81	EHY.MHP34	-0,59
HB.AKP58	-0,84	IUY.MHP34	0,67
SD.AKP58	-0,92	AKT.MHP35	
MHS.AKP58	-0,59	OV.MHP35	1,36
IY.AKP58 -	-0,53	YH.MHP38	
MA.AKP59	-0,68	SS.MHP41	
AD.AKP59	-0,81	MK.MHP42	0,79
MY.AKP59	-0,38	EA.MHP45	0,68
ZA.AKP60	-0,22	FOT.MHP46	0,69
YB.AKP60	-0,79	ME.MHP48	0,69
CC.AKP60	-0,47	ZA.MHP54	
CG.AKP60	-0,45	EU.MHP55	0,87
MB.AKP61	-0,88	A.B.AKP02	
SC.AKP61	-0,89	DB.MHP80	
AG.AKP61	-0,26	RE.MHP80	0,72

7. Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışma 1920'de toplanan ve 1923'te Türkiye Cumhuriyetini kuran TBMM'nin 26'ncı yasama Dönemini kapsayan 2015-2018 yılları arasında mecliste görüşülen ve oylanan yasa tasarı ve tekliflerinin oylamasında vekillerin kullandığı oyların ideal nokta tahminleri yapılmıştır. Bayesian algoritması kullanılarak yapılan ideal nokta tahminlerinde oylanan yasa ve teklif ve tasarıları dört alt grup şeklinde değerlendirilmiştir.

Tüm oylamalarda iktidar partisi vekillerinin parti disiplini göz önünde bulundurulduğunda, yapılan oylamalarda olumlu rey kullandıkları sürpriz değildir. Politik yapısı Türkiye'ye benzeyen Brezilya ile ilgili bir çalışmada vekillerin roll-calll şeklindeki rey kullanmalarında parti ve ideolojik tutumların ötesinde başkanın da oylamada etkisinin olabileceği vurgulanmaktadır (Zucco Jr. and Lauderdale, 2011). 26'ıncı yasama döneminde oylanan 488

yasa teklif ve tasarılarından uluslar arası anlaşmalar, Ar-Ge ve eğitim, güvenoyu ve gensoru gibi konular dışında kalan; insan hakları, varlık fonu, ohal, epdk, nüfus, helal akreditasyon, tsk kanunu, iş mahkemeleri, ceza mahkemeleri, icra ve iflas kanunu değişiklikleri gibi toplam 35 yasa teklifi bu çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır. Dördüncü grup yasa teklif ve tasarılarında bir dizi AKP vekilinin bazı oylamalarda olumsuz rey kullandıkları, ideal nokta tahminlerinden anlaşılmaktadır. Diğer taraftan ana muhalefet partisinin ve MHP'nin ılımlı bir muhalefet güttüğü, gözlemlenirken, ana muhalefetin son grup oylamada olumsuz oy kullandığı ve aşırı direnç gösterdiği anlaşılmaktadır. Meclisin üçüncü büyük partisi HDP'nin tüm oyalamalarda ciddi muhalefet yaptığı ve yasalara karşı aşırı direnç gösterdiği sonucu çıkmaktadır. Sadece oylamalardaki olumsuz tutumunun yanında, Meclisi zaman zaman protesto eder şekilde oylamalara katılmadığı yine elde edilen sonuçlar arasındadır.

KAYNAKÇA

Armstrong, D. A. vd. (2014). *Analyzing spatial models of choice and judgment with R*, CRC Press,Taylor & Francis Group.

Atar, Y. (2017). *Türk Anayasa Hukuku*, 11. Baskı, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Bailey, M. ve D. Rivers (1997). "Ideal point estimation: A survey", Paper presented at the Annual Meetings of the Midwest Political Science Association, Chicago.

Balo, Y. S. (2012). "Yasama Dokunulmazlığı", *TBB Dergisi*, 100: 13-44.

Bertelli, A. M. ve C. R. Grose (2006). "The spatial model and the Senate trial of president Clinton", *American Politics Research*, 34(4): 535-559.

Clinto, J. D. ve A. Mierowitz (2001). "Agenda constrained legislator ideal points and the spatial voting model", *Political Analysis*, 9: 242-259.

Clinton, J. vd. (2004). "The statistical analysis of roll call data", *American Political Science Review*, 98: 355-370.

Cook, C. E. (1998). *Lobbying for higher education: How colleges and universities influence federal policy*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Cox, G. W. ve K. T. Poole (2002). "On measuring partisanship in roll-call voting: The U.S. House of Representatives, 1877-1999", *American Journal of Political Science*, 46: 477-489.

Doğanay, U. (2007) "The Turkish parliament on democracy", *PARLIAMENTARY AFFAIRS*, 60 (3): 388-408.

Epstein, L. vd. (2007). "Ideological Drift Among Supreme Court Justices: Who, When, and How Important?" *Northwestern University Law Review*, 101:1483-1542.

Erkmen, A. (2018) "Türkiye'de 1950 ile 2002 Yılları Arasında Uygulanan Genel Seçim Sistemlerinin Halk İradesine Etkisi", *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 18 (3): 1225-1247.

Field, K. (2006). "A Texas millionaire plots the future of higher education", *The Chronicle of Higher Education*, 52(39), A16.

Gözler, K. (2016). "Yasama Dokunulmazlığı, Bir Karşılaştırmalı Anayasa Hukuku İncelemesi", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71-101.

Gözler, K. (2016). *Türk Anayasa Hukukuna Giriş*, 11. Baskı, Ekin yayınevi, Bursa.

Han, J.H. (2007) “Analysing Roll Calls Of The European Parliament - A Bayesian Application”, *European Unıon Polıtıcs*, 8 (4): 479-507.

Hasdemir, T. A. (2014) “1980 Sonrası Türkiye'de Seçim Sistemi: Kimi Saptamalar”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 253-276.

Heckman, J. J. ve J. M. Snyder (1997). “Linear probabilty models of the demand for attributes with an empirical application to estimating the preferences of legislators”. *RAND Journal of Economics*, 28: 142-189.

Helmke, G. ve M. S. Sanders (2006). “Modeling Motivations: A Method for Inferring Judicial Goals from Behavior”, *The Journal of Politics*, 68(4): 867-878.

İba, Ş. (2018). *Türk Anayasa Hukuku*, Turhan Kitapevi, Ankara.

Jackman, S. (2000a). “Estimation and Inference Are Missing Data Problems: Unifying Social Science Statistics via Bayesian Simulation.” *Political Analysis*, 8(4):307–332.

Jackman, S. (2000b). “Estimation and Inference via Bayesian Simulation: An Introduction to Markov Chain Monte Carlo.” *American Journal of Political Science,* 44(2):375–404.

Jackman, S. (2001). “Multidimensional Analysis of Roll Call Data via Bayesian Simulation: Identification, Estimation, Inference, and Model Checking.” *Political Analysis*, 9(3):227–241.

Jackman, S. (2009). *Bayesian Analysis for the Social Sciences*, John Wiley & Sons, Ltd, West Sussex.

Jackman, S. (2012). *pscl: Classes and Methods for R Developed in the Political Science*. Computational Laboratory, Stanford University. R package version 1.04.1.

Jenkins, J. A. (1999). “Examining the bonding effects of party: A comparative analysis of roll-call voting in the U.S. and Confederate houses”. *American Journal of Political Science*, 43: 144-165.

Londregan, J. (2000). “Estimating legislators’ preferred points”, *Political Analysis*, 8: 35-56.

Martin, A. D. (2003) “Bayesian Inference for Heterogeneous Event Counts”. *Sociological Methods and Research*, 32:30–63.

Martin, A. D. vd. (2005). “The Median Justice on the United States Supreme Court”. *North Carolina Law Review*, 83:1275–1322

Martin, A. D. vd. (2011). “MCMCpack: Markov chain Monte Carlo in R”. *Journal of Statistical Software*, 42(9):1–21.

Martin, A. D. ve K. M. Quinn (2002) “Dynamic Ideal Point Estimation via Markov Chain Monte Carlo for the U.S. Supreme Court, 1953-1999”. *Political Analysis*, 10(2):134–153.

Martin, A. D. ve K. M. Quinn (2007) “Assessing Preference Change on the US Supreme Court”. *Journal of Law, Economics and Organization*, 23(2):365–385.

McCarty, N. vd. (2001). “The hunt for party discipline in Congress”. *American Political Science Review*, 95: 673-687.

Özbudun, E. (2005). “Constitutional Debates on Parliamentary Inviolability in Turkey”. *European Constitutional Law Review*, 1(2): 272–280.

Özbudun, E. (2017). *Türk Anayasa Hukuku*. 17. Basım, Yetkin Yayınevi, Ankara.

Papavero, L. C. ve F. Zucchini (2017). “Gender and party cohesion in the Italian parliament: a spatial analysis”. *Italian Political Science Review/Rivista Italiana di Scienza Politica*, 48(2): 243–264

Poole, K. T. (2000). “A non-parametric unfolding of binary choice data”. *Political Analysis*, 8: 211-237

Poole, K. T. (2005). *Spatial Models of Parliamentary Voting*. New York: Cambridge University Press.

Poole, K. T. Ve H. Rosenthal (1997). *Congress: A Political-Economic History of Roll-Call Voting*. New York: Oxford University Press

Sağdıç, E. N. vd. (2013). “Voting Power and the Measurement of Voting Power Indices of Grand National Assembly of Turkey: 1987-2011”. *AMME IDARESI DERGISI*, 46(3): 1-32

Segal, J. A. ve A. D. Cover (1989). “Ideological Values and the Votes of U.S. Supreme Court Justices”. *The American Political Science Review*, 83(2): 557-565

Snyder, J. M. ve T. Groseclose (2000).“Estimating Party Influence in Congressional Roll-Call Voting”. *American Journal of Political Science*, 44(2): 193-211

Tanör, B. ve N. Yüzbaşıoğlu, (1982). *Anayasasına Göre Türk Anayasa Hukuku*. 10 Baskı, Beta Yayınevi, İstanbul.

Zucco, C. ve B. Lauderdale (2011), “Distinguishing Between Influences on Brazilian Legislative Behavior”. *Legislative Studies Quarterly*, 36(3): 363-396.

TBMM'NİN 2015-2018 YASAMA DÖNEMİNDEKİ AR-GE VE EĞİTİM İLE İLGİLİ YASALARIN OYLAMALARINDA İDEAL NOKTA TAHMİNİ

Aziz Kutlar

Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü, akutlar@sakarya.edu.tr

Ahmet Gülmez

Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü, agulmez@sakarya.edu.tr

Ali Kabasakal

Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü, kabasakal@sakarya.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, 64'üncü ve 65'inci Cumhuriyet hükümetlerinin işbaşında olduğu Kasım 2015-Haziran 2018 yılları arasını kapsayan 26'ıncı yasama döneminde TBMM'de oylanan kanun teklif ve tasarıları ideal noktalar analizi ile ele alınmaktadır. Verilen dönemde toplamda 488 kanun teklif ve tasarısının mecliste oylandığı tespit edilmiştir. Beş başlık altında ele alınan kanun teklif ve tasarılarının Ar-Ge ve eğitim içerikli yasalar kapsamı içinde kabul edilen ve yasalaşan 9 kanun teklif ve tasarıları bu çalışmada ele alınmaktadır. Ele alınan dönemde ikitidar partisi AK Parti (AKP), anamuhalefet partisi Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) ve diğer muhalefet partileri Halkların Demokratik Partisi (HDP) ve Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) olmak üzere dört parti parlementoda yer almıştır. İktidar partisinin ve muhalefet partilerinin oylamalardaki davranışları Bayesian ideal noktalar yöntemi ile analiz edilmektedir. R paket programının kullanıldığı Bayesian analizinde Ar-Ge ve eğitim ile ilgili yasalarda partilerdeki oylamaya katılan vekillerin ve partilerin liberal veya muhafazakar eğilimde olup olmadıkları tespit edilmektedir. Bayesian analizi sonucunda sadece AKP vekillerinin ideal nokta değerleri sıfırın altında bulunmuştur. Yani sadece iktidar partisi değişim veya evet yönünde yoğun oy kullanmışlardır. Yine de 14 AKP vekilin ideal nokta değerleri sıfırın üstündedir. AKP vekilleri zaman zaman oylama esnasında ret yönünde rey kullanmışlardır. Oylamaya katılanların %90 oranında AKP'li vekil olması ortalama yoğunluğun 0 ile 1 aralığında olmasına, yani liberal tanımlı alanda yer almasına yol açmıştır. Diğer taraftan Araştırma Geliştirme ve eğitim ile ilgili yasalara karşı duran partilerin MHP ve HDP olduğu sonucuna ulaşılmıştır. HDP vekillerinin ideal noktaları 4-4.5 aralığında iken, MHP vekillerinin ise ideal nokta değerleri 3 civarında olması dikkat çekmektedir. Birbirinin rakibi şeklinde tanımlanacak iki partinin ne tür yasa teklif ve tasarı hakkında aynı safta yer aldıkları ve muhafazakar yapıda oldukları incelemeye değer bir konudur.

Anahtar Kelimeler: İdeal nokta, Siyasi partiler, Parlamento, Türkiye

IDEAL POINT ESTIMATION FOR THE R-D AND EDUCATION VOTED IN THE 2015-2018 LEGISLATIVE PERIOD OF THE TURKISH GRAND NATIONAL ASSEMBLY

ABSTRACT

In this study, the proposals and drafts of the law voted by the Turkish Parliament in the 26th legislative period between November 2015 and June 2018, when the 64th and 65th Republican governments were in charge, with ideal points analysis. In the given period, it was determined that a total of 488 law proposals were voted in the parliament. 9 law proposals adopted and enacted within the scope of the laws with the content of R & D and education are discussed in this study. In the period covered, the four parties included in the parliament were the AK Parti (AKP), the main opposition Republican People's Party (CHP) and the other opposition parties, the Democratic Party of Peoples (HDP) and the Nationalist Movement Party (MHP). The behavior of the ruling party and opposition parties in voting is analyzed with Bayesian ideal points method. The behavior of the ruling party and opposition parties in voting is analyzed with Bayesian ideal points method. In Bayesian analysis, where the R package program is used, the R & D and education laws determine whether the parties and parliamentarians participating in the voting have liberal or conservative tendencies. As a result of Bayesian analysis, only the ideal point values of the AKP deputies were found to be below zero. In other words, only the ruling party had a heavy vote for change or yes. Nevertheless, the ideal point values of 14 AKP deputies are above zero. AKP proxies voted against the rejection from time to time during the voting. The fact that 90% of the participants in the vote were AKP deputies led to the average density being in the range of 0 to 1, that is, in the liberalized defined area. On the other hand, it is concluded that the parties opposing the laws on R&D and education are MHP and HDP.While the ideal points of the HDP proxies are in the range of 4-4.5, the MHP proxies are the ideal point values of 3. It is worth checking out that the two parties, which will be defined as each other's rival, are on the same ranks of some kind of law proposal and bill and are conservative.

Keywords: Ideal point, Political parties, Parliament, Turkey

1.GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti, kurulduğu günden başkanlık sistemine geçilen 2018 yılına kadar parlamenter sistem ile yönetilmiştir. Parlamenter sistemde parlamentoda çoğunluğu sağlayan tek veya birden fazla parti (koalisyon) ülkeyi yönetir ve gerekli yasal düzenlemeleri yapar. Her ülkenin demokratikleşme süreci farklıdır. Türkiye Cumhuriyetini, yasama meclisinin kurduğu düşünülürse, TBMM ülkenin en önemli politik kurumu olduğu aşikârdır.

TBMM'nin 550 üyesinin belirlendiği 1 Kasım 2015 seçimleri TBMM'nin 25. Döneminin tabi olduğu bir seçimdir ve bu seçimde uygulanan sisteme göre bir partinin tek başına iktidar olabilmesi için 276 milletvekiline sahip olması gerekli ve yeterlidir. Toplam kayıtlı seçmen sayısı 56.949.009 iken seçimlerde oy kullanan seçmen sayısı 48.537.695 kişidir. Katılım oranı % 85,23 ile oldukça yüksek bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Seçim sonucunda Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) %49,5 oy oranı ile 317 milletvekili kazanmıştır. Böylece tek başına iktidar olabilme imkanını elde etmiştir. Ana muhalefet partisi olarak Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) %25.32 oy oranı ile 134 sandalye ile TBMM'de temsil hakkı kazanmıştır. Muhalefet partilerinden Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) %11.9 oy oranı ile 40 milletvekili, Halkların Demokrasi Partisi (HDP) ise %10.76 ile 59 milletvekili kazanmışlardır. Seçime katılan diğer 13 parti ise yüzde onluk seçim barajı sistemi gereğince TBMM'de temsil hakkı elde edememişlerdir.

Ülkelerin demokratikleşmesinde şüphesiz en önemli görev o ülkelerin halkoyu ile seçilmiş parlamentosuna aittir. Çeşitli ideolojik ve pragmatik programlarla halkın önünde kendilerini ifade eden partiler parlamentolarda, milletvekili sayılarınca temsil edilirler.

Bu çalışmada Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Kasım 2015-Haziran 2018 (26'cı yasama dönemi) döneminde oylanan Ar-Ge ve eğitim ile ilgili yasa teklifleri tasarılarını ele alınmaktadır. Bu yasama dönemi Türkiye Cumhuriyeti için son derece önemlidir. Çünkü bu yasma döneminde ülkede *seçimle gelen iktidarı devirmek için* 15 *Temmuz 2016'da bir askeri darbe teşebbüsünün olmasına rağmen, ülkede olağanüstü hal ilan edilmiş olsa bile, parlamento, varlığını sürdürmüş*tür. Parlamenter rejimin bu parlamento döneminde Başkalık rejimine dönüşmüştür. Bu açıdan bakıldığında ilgili dönemde parlamentonun davranışı önem arz etmektedir.

TBMM bu dönem içerisinde onayladığı Uluslararası anlaşmalar da dahil toplam 488 kanun tasarı ve teklifini gündemine almıştır. TBMM web sayfasında verilen 26'ıncı yasama döneminde Meclis tarafından kabul edilen, ret edilen veya onaylanan 488 karar tek tek derlenmiştir. Bu çalışmada önemli bir kısmı uluslararası anlaşmalara ait olan bu kararlardan ancak TBMM tarafından oylanan uluslararası anlaşmalar dışındaki toplam 100 adet yasa teklif ve tasarıları ele alınacaktır.

Çalışmamızın içeriği ile ilgili olarak TBMM'de kanunların yapılması, kabul edilmesi ile ilgili hukuki rejim üzerinde de durulması gerekmektedir. Kanun önerileri kanun teklifi şeklinde ortaya çıkmaktadır ve kanun teklif etmeye her bir milletvekili yetkilidir. TBMM yapacağı seçimler dâhil bütün işlerinde üye tamsayısının en az üçte biri ile toplanır. TBMM, Anayasada başkaca bir hüküm yoksa toplantıya katılanların salt çoğunluğu ile karar verir; ancak karar yeter sayısı hiçbir şekilde üye tamsayısının dörtte birinin bir fazlasından az olamaz. TBMM tarafından

kabul edilen kanunlar, Cumhurbaşkanı tarafından on beş gün içerisinde Resmi Gazetede yayımlanması gerekir ki yürürlük kazanabilsinler (AY m.89). Cumhurbaşkanı yayımlanmasını kısmen ya da tamamen uygun bulmadığı kanunları gerekçesi ile birlikte bir kez daha görüşülmesi için TBMM'ye geri gönderir. TBMM geri gönderilen kanunu üye tamsayısının salt çoğunluğuyla aynen kabul ederse, kanun Cumhurbaşkanınca yayımlanır; Meclis, geri gönderilen kanunda yeni bir değişiklik yaparsa, Cumhurbaşkanı değiştirilen kanunu tekrar Meclise geri gönderebilir (Atar, s.199; İba, s.211; Özbudun, s.291; Tanör / Yüzbaşıoğlu, s.292).

TBMM bu çalışmaya konu olan dönmede, 550 milletvekilinden oluşur ve milletvekillerinin tamamı genel oylarla bir başka ifadeyle genel seçimlerle seçilirler. Son anayasadaki düzenlemelerle Milletvekili seçilebilmek için yaşa ilişkin koşul karşılaştırmalı hukuk dikkate alındığında radikal bir şekilde on sekiz yaşın tamamlanması olarak belirlenmiştir. On sekiz yaşını tamamlayan, her Türk milletvekili seçilebilmektedir (AY m.76). Milletvekili seçilmeye engel teşkil eden durumlar da yine Anayasanın 76. maddesinde tespit edilmiştir. (Gözler, s.129-135; Atar, s.214; İba, s.176; Tanör / Yüzbaşıoğlu, s.232, 239; Erkmen, s.1226).

TBMM üyeleri için geçerli olan kural emredici vekalet değil, temsili vekalettir. Bir başka ifadeyle milletvekilleri seçildikleri bölgeyi veya kendilerini seçenleri değil, bütün Milleti temsil ederler (Erkmen, s.1226). (İba, s.178; Özbudun, s.279; Tanör / Yüzbaşıoğlu, s.221).

Milletvekilliği Cumhurbaşkanlığı'nın yanında doğrudan millet tarafından seçilen bir temsil kabiliyetidir(Erkmen, s.1225.). Yasama dokunulmazlığı, tüm modern hukuk sistemlerinde milletvekillerinin yasama faaliyetlerindeki verimliliklerinin artmasına, diğer organlara karşı bağımsızlıklarının sağlanmasına hizmet eden ve T.C. Anayasasında da kabul görmüş olan evrensel bir hukuki müessesedir (Gözler, Yasama Dokunulmazlığı, s.73; Balo, s.15). Nitekim anayasanın 83. maddesine göre, milletvekilleri TBMM'deki çalışmalarındaki oy ve sözlerinden, Mecliste ileri sürdükleri düşüncelerden, o oturumdaki Başkanlık Divanının teklifi üzerine Meclisçe başka bir karar alınmadıkça bunları Meclis dışında tekrarlamak ve açığa vurmaktan sorumlu tutulamazlar. Milletvekillerinin yasama dokunulmazlığını tamamlayan bir diğer müessese de yasama sorumsuzluğudur (Balo, s.15). Buna göre, seçimden önce veya sonra bir suç işlediği ileri sürülen bir milletvekili, Meclisin kararı olmadıkça tutulamaz, sorguya çekilemez, tutuklanamaz ve yargılanamaz. Ağır cezayı gerektiren suçüstü hali ve seçimden önce soruşturmasına başlanılmış olmak kaydıyla Anayasanın 14 üncü maddesindeki durumlar sorumsuzluğun istisnalarıdır (Atar, s.238, 239; Özbudun, s.281, 283; Tanör / Yüzbaşıoğlu, s.241, 244; Gözler, s.74).

Verilen dönemde kabul edilen tasarı ve teklifler kısaca ; (1).Güvenoyu, bütçe kesin hesapları, gensoru,(2).Ekonomik içerikli kanunlar, vergi vb. (3).Araştırma geliştirme ve eğitim içerikli yasalar (4)Değişik konular, hükümet hakkında verilen gensoru vb. (5). Beşinci kısım olarak onaylanan uluslararası değişik yasaları ele almaktadır. Bu çalışmada "Araştırma geliştirme ve eğitim içerikli yasalar" başlığını ile tanımlanan kanun teklif ve tasarıalrını ele alacağız.

TBMM üyelerinin kullandıkları oylardan hareketle yargısal politik tutumlarını, Bayesyen *Markov Zinciri Monte Carlo* (MCMC) algoritmalar yolu ile gerçekleştirilen Dinamik Madde Tepki Kuramı (*Dynamic Item Response*

Theory) aracılığıyla tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu amaca dönük olarak ideal noktalar (açıklanmış eğilimler) tahmininde (*ideal point estimation*) bulunulacaktır. İdeal nokta tahmini her bir milletvekilinin oy verme tutumunun uzamsal/uzaysal (*spatial*) konum üzerinde bir noktada gösterilmesi esasına dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle tutumsal bir uzamda milletvekilleri en soldan en sağa bir dizgi üzerinde konuşlandırılmaktadırlar. Her bir vekilin oyu ideal noktasını oluşturan gizli (*latent*) bir değişkendir. Gözlenen tutumların altında yattığı varsayılan gözlenemeyen tutumlar vekilin karar verirken kullandığı oy ile gözlemlenebilir hale gelmektedir.

İdeal nokta tahmini hukuk ve siyaset bilimi alanlarında politik tutumları ölçmede kullanılmaya başlanmıştır (Bailey & Rivers, 1997; Clinton & Mierowitz, 2001; Clinton et al., 2004; Cox & Poole, 2002; Heckman & Snyder, 1997; Jenkins, 1999; Londregan, 2000; McCarty et al., 2001;K. T. Poole, 2000; K. T. Poole & Rosenthal, 1997;Martin ve Quinn 2002; Clinton, 2004). ABD'de gerçekleştirilen öncü çalışmalarda Yüksek Mahkeme yargıçlarının kullandıkları oylardan hareketle liberal ve muhafazakâr olarak tanımlanan iki eksen üzerinde yargısal politik tutumları ortaya konulmuştur (Segal ve Cover 1989; Segal vd., 1995; Martin, ve Quinn, 2002; Martin vd., 2005; Helmke ve Sanders, 2006; Martin ve Quinn, 2007; Epstein vd., 2007)

Çalışmada giriş kısmından sonra, bu konuda yapılan akademik çalışmaları içeren literatüre yer vermiştir. Ardından çalışmada kullanılacak yöntem ve bu yönteme ait açıklamalardan sonra gerekli ampirik sonuçlara değinilmiş, sonuç kısmındaki açıklamalarla çalışma sonlandırılmıştır.

2. Literatür

İlk altı Avrupa parlamentosunun 1980-2009 yılları arasındaki karşılaştırmasının yapıldığı çalışmada Lo (2018), dinamik ideal noktalar tahmininde, bu süre içerisinde bazı Avrupa parlamentosu üyelerinin önemli ölçüde ideolojik değişim gösterdiklerini vurgulanmaktadır.

Han, çalışmasında Avrupa Parlementosunun beşinci döneminde yoklamalı oturumlarının Bayesgen mekansal oyverme modellerinin performansını araştırmaktadır. Bayesgen yöntem çok miktarda veri kaybının ve az sayıda rastsal yoklamaların olduğu durumlarda ortaya çıkan tahmin belirsizliğini ölçmeyi mümkün kılmaktadır. Bu nedenle bahsedilen bu yöntem Avrupa parlementosu üyelerinin oyverme davranışı hakkında daha güvenilir çıkarımlar yapmamıza olanak sağlamaktadır.

Papavero ve Zucchını'nin kadın parlementerlerin oyverme davranışı üzerine yaptığı çalışmada kadınların partiler arası işbirlikleriyle parti grup kararını zorladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada (1) ortalama olarak, kadınlar farklı partilerde bir grup olarak daha düşük bir uyum gösterirken, erkeklerden daha yüksek bir parti uyumluluğu gösterir; (2) cinsiyetin parti uyumu üzerindeki etkisi, bireysel özelliklere, parlamento partilerinin büyüklüğü ve örgütlenmesine ve kadınların parlamento gruplarındaki paylarına bağlı değildir; (3) kadın milletvekillerinin farklı davranışları, partilerde farklı aday belirleme modellerine bağlı olabilir.

Parlamentodaki oylamalarla ilgili iki farklı demokraside iki farklı görüşün olduğunu belirtmekte fayda bulunmaktadır. Örneğin, ABD'de hem seneto hemde temsilciler meclis 1871-1998 dönemini kapsayan oylamalarında partilerin oylama üzeride bir etkisinin olup olmadığını ele alan bir çalışmada Snyder ve

Groseclose bu etkinin belirgin olduğunu ifade etmekteler. Buna karşı Türkiye ile ekonomik ve politik benzerlik taşıyan Brezilya ile ilgili bir çalışmada Zucco ve Lauderdale oylamalar üzerinde Başkanın etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Sağdıç vd. Normalleştirilmiş Banhalf Güç Endeksini kullanarak TBMM'de iktidar partisinin oyverme gücü etkisini analiz etmişlerdir. Türkiyede politik hayatın istikrarsız ve kırılgan olduğu sonucuna ulaşmışlar. Bu çalışma oyverme gücünün kavramsal ve teorik temellerini açıklamayı ve 1987-2011 yılları arasında TBMM'de iktidar, koalisyon ve ana muhalefet partileri arasında güç dağılımını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu karar verici aktörlerin oyverme gücü günlük temsilci hareketliliği ve nitelikli çoğunluk kuralına göre ölçülmektedir. Tablo ve grafikler türkiyede politik hayatın yakın zamana kadar ne kadar kırılgan ve istikrarsız olduğunu göstermektedir.

Doğanay çalışmasında; demokrasiye atfedilen anlamların kapsamını genişletebilecek alternatif söylemsel stratejiler parlamento tartışmalarından muaf tutulduğunu hatta reformların güncel toplumsal sorunlara çözüm önerileri olmaktan ziyade çoğunlukla, sekülerizm ve din, Batılılaşma ve ulusal çıkarlar, sivilleşme ve ulusal güvenlik gibi iki kutuplu konular arasındaki konjonktürel tercihler olarak tartışıldığını belirtmektedir.

3. Model

Veri kaynağı olarak TBMM nin verilen dönemde oyladığı tüm kanun tasarı ve tekliflerinin aldığı tüm kararların yer aldığı Meclis veri tabanından temin edilmiştir. Veriler istatistiki yönteme uygun olarak kararlara katılanların olumlu reyler bir(1), muhalefet edenler sıfır(0) olarak tablolaştırlımıştır. Kararlara katılamyanlar ise NA(mevcut değil) şeklinde kaydedilmiştir. Elde edilen veriler , özellikle parlementolardaki uygulamalar için çokça kullanılan bir veri formu olan RollCall data şekline dönüştürülmştür (Poole and Rosenthal ,1997).

Çalışmada kullanalacak yöntem Bayesian MCMC (Markov Chain Monte Carlo) algoritması yolu ile yapılan analizdeMadde Tepki Kuramı (item response theory (IRT)) kullanılmıştır. Madde Tepki Kuramı (item response theory (IRT) ilk önceleri kişilerin yeteneklerini ölçme değerlendirme testlerinde kullanılan psikometrik bir yöntem olarak kullanılmıştır. (Armstrong at al.2014,221; Jackman,2009;455,) . Bu çalışmada kullanılan Madde Tepki modeli Poole (2001, 2005) tarafından geliştirilen Karesel-Normal (QN) yöntemidir. Veri biçimi olarak Poole and Rosenthal (1997) tarafından geliştirilen *rollcall* data türü kullanılmıştır.

Kullanılan modelle ilgili standart tanımlamalar Jackman (2009: 455-469) ve Armstrong vd.'den (2014: 221-224) yola çıkılarak aşağıdaki şekilde açıklanabilir: Bire bir yapılan oylamada kullanılan *roll-call* verisi $j \in \{1, \ldots, m\}$ olmak üzere, hazır olan ve oylamaya katılan milletvekili sayısı $i \in \{1, \ldots, n\}$ kadar, bu vekillerin 'iptal' (ζ_j) ve 'red' (ψ_j) şeklinde tercihleri olsun. Lokasyon Rd biçiminde tanımlansın, d ifadesi politika yüzeyini veya düzlemini ifade etmektedir. *i* vekilin j inci *roll-call* oylamasında 'kabul' ifadesi (y_{ij}= 1), "ret" ise (y_{ij}= 0) şeklinde tanımlanmaktadır. Vekillerin karesel fayda fonksiyonu;

$$U_i(\zeta_j) = -||x_i - \zeta_j||2 + \eta_{ij} \text{and} U_i(\psi_j) = -||x_i - \psi_j||2 + v_{ij}$$

şeklinde tanımlanmıştır. Denklemde $x_i \in R$*d i* vekilin *ideal noktasını,* η_{ij} ve v_{ij} faydanın hata veya stokastik (ihtimal) elemanları olarak tanımlanırken, $||\cdot||$ Öklidyen kuralı ifade etmektedir.

Fayda maksimizasyonunun uygulama biçimi; şayet $U_i(\zeta j) > U_i(\psi_j)$ *ise* y_{ij}= 1 olur, diğer durumda ise y_{ij}= 0 dır. Bu modelde hata terimleri olarak yer alan η_{ij}ve $v_{ij}E(\eta_{ij}) = E(v_{ij})$, şeklinde eş normal dağılıma sahip, var $(\eta_{ij} - v_{ij}) = \sigma_j^2$ biçiminde olmak üzere, hata terimleri *roll-call* ve vekiller arasında bağımsız dağılıma sahiptir. Bu varsayımlar altında,

$$\pi_{ij}=\Pr(y_{ij}=1)=\Pr U_i(\zeta_j)>U_i(\psi_j)$$
$$=\Pr v_{ij}-\eta_{ij}<||x_i-\psi_j||2-||x_i-\zeta_j||2$$
$$=\Pr v_{ij}-\eta_{ij}<2(\zeta_j-\psi_j)x_i+\psi_j\psi_j-\zeta_j\zeta_j$$
$$=(\beta_j x_i-\alpha_j)$$

denklemi oluşturulmuştur. Burada $\beta_j= 2(\zeta_j- \psi_j)/\sigma_j$, $\alpha_j= (\zeta_j\zeta_j- \psi_j\psi_j)/\sigma_j$, olmak üzere $(\cdot)$ ibaresi standart normal dağılım fonksiyonunu ifade etmektedir. Yukarda tanımlanan, probit modele uyumlu bir model olup, modelde tanımlanan x_i vekilin gözlemlenemeyen ideal noktasını temsil etmektedir. Aynı şekilde denklemde ifade edilen β_j vektörü, 'hayır' pozisyonuna oransal olarak ortaya konulan politika düzlemindeki j inci önermenin yönünü temsil etmektedir. Tek boyutlu durumdaki bu oran $\tau_j= \alpha_j/\beta_j= (\zeta_j2 - \psi_j2)/2(\zeta_j- \psi_j) = (\zeta_j+ \psi_j)/2$ tanımlı, önermeler arasındaki sınır değeri ifade eder. Vekiller iki önerme arasındaki tercihlerinde bağımsız, kayıtsız, fark etmez durumdadırlar.

R paket programı Bayesian analiz ve tahminler için kullanılan en geniş programdır. Bu çalışmada R bilgisayar paket programı altında çalışan MCMCpack (Martin, Quinn and Park, 2011) ve pscl (Jackman, 2012) alt programları marifetiyle bu tahminler ve analizler yapılmıştır. Roll-call data analizinin istatistiği Clinton, Jackman and Rivers (2004)'nın geniş çalışması ile detaylandırılmıştır.

4. Ampirik Değerlendirmeler

TBMM kaynaklarından 2015-2018 yıllarını kapsayan 26'ıncı yasama dönemine ait alınan veriler beş alt kategori şeklinde değerlendirilmiş ve bu çalışmanın konusu olan Ar-Ge ve eğitim ile ilgili olanlar III. Grup olarak adlandırılmıştır. Aşağıdaki tabloda görüleceği gibi her yasa veya tasarı ile yapılan oylama(roll call) kabul (1) ve ret (0) başlıkları altında toplanmıştır. Ancak bazen reylerde çekimser veya mükerrer rey denilen rey kullanma biçimine rastlamıştır. Bu tür rey kullanma oranının çok düşük düzeyde olduğu ve sonucu etkilemediği belirlenmiştir. Nitekim tüm dönem içerisinde en fazla iki oylamaya katılan vekiller değerlendirme dışı bırakılmıştır.

26. yasama döneminde parlamentoda oylanan 488 yasanın 388 adedinin uluslarassı anlaşmalar ve uyum süreçleri ile ilgili olduğu bilinmektedir. Geriye kalan 100 yasadan 9 adedi AAraştırma Geliştirme ve Eğitim ile ilgilidir. Siyasi partilerin meclis çalışmalarında meclisi nasıl disipline ettiği, yasaların meclisten geçip geçmemesinin saikleri ele alınmaktadır. Aşağıda Tablo 1'de bu yasaların oylaması ile ilgili analize girmeden önce oylamaya katılan milletvekillerin oy kullanma oranları verilmektedir.

5. TBMM'de Partilerin Tanımlanması ve Yerleri

Verilen yasama döneminde yer alan etkili dört parti bulunmaktadır. Bu partiler sağ-sol ideolojik ayrım yerine meclisteki temsil oranına göre sıralanmıştır. Buna göre mecliste AKP'nin 316, CHP'nin 134, HDP'nin 59 ve MHP'nin 41 milletvekili bulunmaktadır. Bu partiler sırasıyla 1, 2, 3 ve 4 şeklinde kodlanarak analize dahil edilmişlerdir. Partilerin ideolojik tutumları ikinci planda tutulmuştur. AKP'nin muhafazakar, CHP'nin sosyal demokrat, HDP'nin daha çok etnik içeriği yoğun bir sol eğilimli bir parti, MHP'nin ise milliyetçi çizgide bir siyaset sürdürdüğü bilinmektedir. Oylamaya katılan milletvekilleri kodlaması, önce milletvekilin ad ve soyadlarının baş harfleri, peşinde ait olduğu partinin kısa adı ve son olarak seçildiği ilin trafik kodu ilave edilerek oluşturulmuştur.[2]

Yirmi altıncı dönem yasama meclisinde 550 milletvekilinin bulunduğu varsayımından hareketle, aşağıdaki tabloda görüleceği gibi, üçüncü grup yasaların oylamasına meclisin %56'lara kadar düştüğünü görmekteyiz. İktidar partisinde katılım oranı %90'lara yaklaşırken muhalefet partilerinde bu oran %1,5 ile %5,4 arasındadır. İdeal noktalar yaklaşımında oylamalarda evet demek veya kabul etmek daha liberal bir tutum olarak değerlendirilirken, hayır demek veya yasanın geçmesine direnmek muhafazakarlık olarak değerlendirilmektedir. Ancak parlamenter sistemlerde parti disiplini göz önünde bulundurulduğunda, iktidar partisinin geçirmek istediği yasayı büyük rahatlıkla geçireceği bilindiğinden vekillerin davranışını da bu doğrultuda değerlendirmek gerekir. Gelişmekte olan ekonomilerde parlamentolar her zaman demokratik ve daha özgürlükçü kararlar alamayabilirler.

Tablo 1. Partilerin Oylama Tablosu

	AKP	%	CHP	%	HDP	%	MHP	%	Toplam	%
III.Grup	281	0,897	17	0,054	5	0,015	10	0,031	313	0,569

6. Konularına Göre Oylama Davranışı

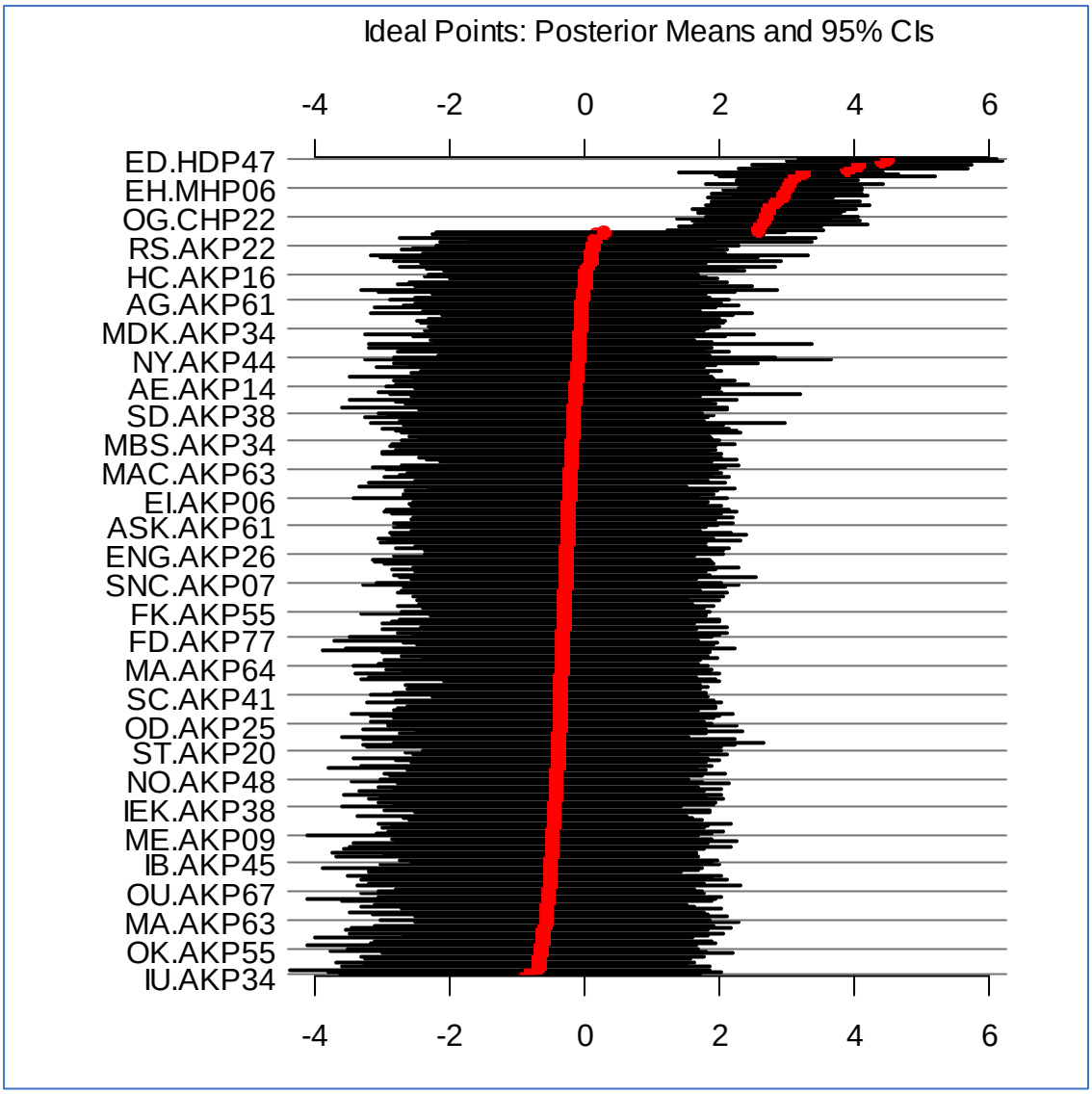
6.1. III. Grup Yasa Teklif ve Tasarılarının Oylanması

Bu grupta 9 adet yasa teklif veya yasa tasarısı onaylamıştır. Görece diğer grup yasalarına göre düşük sayıdadır. Bu oylamalara toplam 313 (toplam vekillerin %57 si) vekilin katıldığı katılanların %90'ının iktidar partisi AKP vekillerine ait olduğu, %1.5 oranı ile en düşük katılımın HDP vekillerine ait olduğu görünmektedir.

Bu grup yasalarda sadece AKP vekillerinin ideal nokta değerleri sıfırın altındadır. Yani sadece iktidar partisi değişim veya evet yönünde yoğun oy kullanmışlar. Yine de 14 AKP vekilin ideal nokta değerleri sıfırın üstündedir. Zaman zaman oylama esnasında ret yönünde rey kullanmışlardır. Fakat en muhafazakar görünen IU.AKP34 kodlu vekilin bile ideal nokta değeri eksi(>-0.89) bir ile sıfır arasındadır. Bu da oylamaların çok da katı

[2] Örneğin MAP.AKP34 , ilk üç harf vekilin ad ve soyadını, AKP partisini, 34 İstanbul'un trafik kodunu göstermektedir.

muhafazakar görünümlü olmadığını göstermektedir. Şekil 3'te görüleceği gibi, grafiğin en alt tarafındaki nihai değerin sıfır ile bir arasında olduğu göze çarpmaktadır. İlginç bir şekilde ortalama yoğunluğun 0 ile 1 aralığında olduğu, yani liberal tanımlı alanda yer aldığı açıkça görülmektedir. Diğer taraftan bu grup yasalara karşı duran partilerin MHP ve HDP olması daha ilginç bir durumdur. Birbirinin rakibi şeklinde tanımlanacak iki partinin ne tür yasa teklif ve tasarı hakkında aynı safta yer aldıkları incelemeye değer bir konudur. Nitekim Şekil 3'te görüleceği gibi, grafiğin en altında MHP ve HDP vekillerini dizilmektedir. Bütün sonuçların verildiği Tablo 2'de de, daha açıkça görüleceği gibi, HDP vekillerinin ideal noktaları 4-4.5 aralığında iken, MHP vekillerinin ideal nokta değerleri 3 civarında olması dikkat çekmektedir.



Şekil 1. III.Grup Yasalardaki İdeal Noktalar Tahmini

Aşağıdaki Tablo 2'de Mecliste oylanan Ar-Ge ve Eğitim ile ilgili tasarı ve tekliflerin vekillere göre ideal nokta tahminleri verilmektedir. Tüm nokta değerlerin verilmesi, hangi vekillerin oylamalardan kaçındığını veya fikir değiştirdiğini ilginç bir şekilde göz önüne sermektedir. Özellikle iktidar partisinde 11 milletvekilinin, Ana muhalefet partisinde ise 60 vekilin sadece bir oylamaya katıldığı görülmektedir. Meclisin en devam etmeyen vekillerinin HDP'li vekillerin olduğu oylamalarda takip edilmiştir. Bazı iktidar partisi vekillerinin üçüncü grup yasa tasarı ve tekliflerinin oylamalarında ret oyu kullandıkları, tabloda görülmektedir. Tabloda görülen en önemli ayrıntı vekillerin büyük bir kısmının ideal nokta tahmin değerlerinin (-1,1) aralığında bulunmalarıdır. Sadece HDP vekillerinin ideal nokta değerlerini birden büyük(>1) değer taşıdığı, bunun anlamının ise bu parti temsilcilerinin parlamentoda yasalara karşı aşırı bir direnç gösterdikleri anlamına gelmektedir. Bu yasa döneminde HDP'nin aşırı tepkili tutumunun kabul edilen yasaların içeriği ile ilgili mi, yoksa bir protesto anlamını mı taşıdığı, daha ileri araştırmalarla tespit edilebilir.

Tablo 2. Tüm Oylanan Yasalara Ait İdeal Nokta Tahminleri

k1	l3		l3
OC.AKP01		ASK.AKP61	-0,26
TD.AKP01	0,02	SS.AKP61	-0,17
MSE.AKP01	-0,26	MA.AKP63	-0,57
TK.AKP01	-0,44	MAC.AKP63	-0,22
FGS.AKP01	-0,39	FC.AKP63	
NU.AKP01	-0,35	AEF.AKP63	-0,12
AA.AKP02	-0,11	MKG.AKP63	-0,36
A.B.AKP02	-0,4	MA.AKP63	-0,53
IHF.AKP02	-0,52	HO.AKP63	-0,58
SF.AKP02	-0,42	IHY.AKP63	-0,46
VE.AKP03		KY.AKP63	-0,44
HDO.AKP03	-0,4	MA.AKP64	-0,35
AO.AKP03	0,01	AT.AKP64	-0,14
CG.AKP04	-0,29	BA.AKP65	
MNB.AKP05	-0,14	BK.AKP65	-0,11
HI.AKP05	-0,36	AA.AKP66	-0,62
YA.AKP06	-0,24	YB.AKP66	-0,51
MA.AKP06	-0,16	BB.AKP66	
AIA.AKP06	0,16	ES.AKP66	-0,35
EA.AKP06	-0,41	FC.AKP67	-0,45
AB.AKP06		HO.AKP67	-0,31
VB.AKP06		OU.AKP67	-0,53
NC.AKP06	-0,01	CA.AKP68	-0,37
LSC.AKP06	-0,21	II.AKP38	-0,11
CC.AKP06	0,07	MS.AKP68	-0,31
AG.AKP06	-0,66	NA.AKP69	-0,29
EI.AKP06	-0,24	SK.AKP69	-0,38
AI.AKP06		RK.AKP70	-0,26
MM.MHP06		RS.AKP70	-0,68
JS.AKP06	-0,21	RC.AKP71	-0,39

FS.AKP06	-0,65	MD.AKP71	-0,48
YTT.AKP06		AO.AKP71	-0,3
AU.AKP06	-0,69	AH.AKP72	-0,21
IA.AKP07	-0,54	YT.AKP74	-0,18
MC.AKP07		OA.AKP75	-0,44
SNC.AKP07	-0,3	NA.AKP76	-0,68
MK.AKP07	-0,36	FD.AKP77	-0,33
GOE.AKP07	-0,31	MAS.AKP78	-0,22
HS.AKP07	-0,5	BU.AKP78	-0,37
AU.AKP07	-0,34	MHD.AKP79	-0,08
IK.AKP08	-0,06	RP.AKP79	-0,32
ME.AKP09	-0,48	MD.AKP80	-0,14
AO.AKP09	-0,5	SO.AKP80	-0,18
MS.AKP09	0,1	FA.AKP81	-0,4
AA.AKP10	-0,09	AK.AKP81	-0,28
KB.AKP10	-0,36	FO.AKP81	-0,16
SK.AKP10	-0,62	IO.CHP01	
MP.AKP10	-0,48	ZIT.CHP01	
HE.AKP11	-0,04	EDT.CHP01	
EF.AKP12	-0,53	AU.CHP01	
CY.AKP12		AA.CHP10	
VD.AKP13		BK.CHP03	
AE.AKP14	-0,13	MT.CHP05	
FK.AKP14	-0,07	AGB.CHP06	
BO.AKP15	-0,07	TB.CHP06	
RP.AKP15	0	ME.CHP06	
EA.AKP16		LG.CHP06	
IA.AKP16	-0,28	AHH.CHP06	
MMA.AKP16	-0,08	AHK.CHP06	
ZB.AKP16	-0,28	BK.CHP06	
HC.AKP16	0	AN.CHP06	
BK.AKP16	-0,41	SS.CHP06	-0,08
OM.AKP16	-0,55	NY.CHP06	
MM.AKP16		NYI.CHP06	
HS.AKP16	-0,57	MA.CHP07	
CKT.AKP16	0,1	DB.CHP07	
EYG.AKP16	-0,38	COB.CHP07	
AG.AKP17	-0,41	NNK.CHP07	
BT.AKP17	-0,02	DK.CHP07	
MEA.AKP18	-0,44	UB.CHP08	
HF.AKP18	-0,51	MLB.CHP09	
LIC.AKP19	-0,15	BT.CHP09	
ASC.AKP19	-0,08	HY.CHP09	
SU.AKP19	-0,33	AA.CHP10	
CO.AKP20	-0,19	NH.CHP10	
SR.AKP20	-0,46	MT.CHP10	
ST.AKP20	-0,4	YT.CHP11	
NZ.AKP20	-0,32	TO.CHP14	
EB.AKP21	-0,17	MG.CHP15	

MGE.AKP21	-0,65	NAK.CHP16	
RS.AKP22	0,1	EA.CHP16	
EA.AKP23	-0,48	CI.CHP16	
MB.AKP23	-0,38	LK.CHP16	
TO.AKP23	-0,64	OS.CHP16	
OS.AKP23	-0,27	ME.CHP17	
SB.AKP24	-0,43	BO.CHP17	
SK.AKP24	-0,34	TK.CHP19	
RA.AKP25		KA.CHP20	
IA.AKP25	-0,05	MB.CHP20	
OD.AKP25	-0,38	EB.CHP22	
MI.AKP25	-0,41	OG.CHP22	2,68
ZT.AKP25	-0,37	UC.CHP26	2,65
NA.AKP26	-0,53	GU.CHP26	3,12
ENG.AKP26	-0,28	COY.CHP26	
HK.AKP26	-0,15	AE.CHP27	
CCC.AKP27	-0,37	MG.CHP27	-0,1
ME.AKP27	-0,45	BYB.CHP28	2,58
AG.AKP27	-0,29	MD.CHP31	
ANK.AKP27	-0,25	BE.CHP31	
MS.AKP27	-0,11	ST.CHP31	
ST.AKP27	0,05	HY.CHP31	
AU.AKP27	-0,33	IB.CHP32	
AY.AKP27	-0,41	AA.CHP33	
NC.AKP28		HC.CHP33	
CO.AKP28	-0,35	SK.CHP33	
SO.AKP28	-0,36	DFS.CHP33	
HOA.AKP29	-0,62	OA.CHP34	
CP.AKP29	-0,44	YA.CHP34	
OK.AKP31	-0,26	GAI.CHP34	
MO.AKP31	-0,02	EA.CHP34	2,76
FS.AKP31	-0,56	SSA.CHP34	
HBT.AKP31	-0,43	MA.CHP34	
AY.AKP31	-0,01	KEB.CHP34	
SSB.AKP32	-0,48	IC.CHP34	
SY.AKP32	-0,28	DC.CHP34	
LE.AKP33		SD.CHP34	
HO.AKP33	-0,17	ZE.CHP34	
ACT.AKP33	-0,63	DE.CHP34	
YT.AKP33	-0,26	EE.CHP34	
BA.AKP34		AE.CHP34	
MA.AKP34		MAH.CHP34	
AB.AKP34	-0,63	IK.CHP34	
ANB.AKP34		AO.CHP34	
AB.AKP34	-0,45	DE.CHP34	
FB.AKP34	-0,26	AE.CHP34	
OB.AKP34	-0,47	SO.CHP34	3,06
VB.AKP34		SP.CHP34	
HB.AKP34	-0,66	OKS.CHP34	

AHC.AKP34	-0,6	AS.CHP34	
ABC.AKP34	-0,24	BT.CHP34	
HD.AKP34	-0,56	MT.CHP34	
MME.AKP34		MST.CHP34	
AE.AKP34	-0,06	GT.CHP34	
EE.AKP34	-0,5	ET.CHP34	
ME.AKP34	-0,36	BY.CHP34	
EK.AKP34	-0,34	GY.CHP34	
HK.AKP34	-0,26	ZA.CHP35	
RK.AKP34	-0,23	MB.CHP35	
EKA.AKP34	0,09	MAB.CHP35	
TK.AKP34	-0,31	TB.CHP35	
FK.AKP34	-0,07	MC.CHP35	
MDK.AKP34	-0,07	AC.CHP35	
BK.AKP34	-0,06	KK.CHP35	
MK.AKP34		ATO.CHP35	
MM.AKP34	-0,02	OP.CHP35	
MMU.AKP34	-0,18	SSB.CHP35	
NN.AKP34	-0,3	AS.CHP35	
MAP.AKP34	-0,37	KOS.CHP35	
DAS.AKP34	-0,23	ZT.CHP35	
MBS.AKP34	-0,19	AY.CHP35	
FBS.AKP34		CA.CHP38	2,68
YS.AKP34	-0,16	VG.CHP39	
HS.AKP34	-0,57	TK.CHP39	
MS.AKP34	-0,07	HA.CHP41	3,13
HSE.AKP34	-0,37	FKH.CHP41	
HT.AKP34	-0,69	TT.CHP41	
IU.AKP34	-0,89	MHB.CHP42	
SU.AKP34	-0,08	VA.CHP44	
SY.AKP34	-0,18	MN.CHP45	
HY.AKP34		OO.CHP45	3,23
MY.AKP34	0,11	TYB.CHP45	
HYI.AKP34	-0,43	OSA.CHP48	
HAY.AKP34	-0,23	ND.CHP48	
MZ.AKP34	-0,1	AU.CHP48	
HD.AKP35	-0,09	OFG.CHP51	2,57
FSH.AKP35		ST.CHP52	
NK.AKP35	-0,43	EO.CHP54	
MAK.AKP35	-0,43	HT.CHP55	
HK.AKP35	-0,05	KZ.CHP55	
KAS.AKP35	-0,53	BK.CHP57	2,96
IMT.AKP35	-0,4	AK.CHP58	
BY.AKP35		EK.CHP59	
AA.AKP36	-0,01	FO.CHP59	
YSB.AKP36	-0,33	CY.CHP59	2,65
MC.AKP37	-0,34	KD.CHP60	0,16
MD.AKP37	-0,3	HP.CHP61	
HK.AKP37	0,29	OY.CHP64	2,84

SD.AKP38	-0,16	UD.CHP67	2,75
ME.AKP38	-0,56	ST.CHP67	
IEK.AKP38	-0,45	MRY.CHP74	
HN.AKP38	-0,24	OY.CHP75	
MO.AKP38		MI.CHP77	
IT.AKP38	-0,7	MD.HDP01	4,08
TY.AKP38	-0,37	BY.HDP02	
SM.AKP39	-0,2	BO.HDP04	
MA.AKP40	-0,24	DT.HDP04	
SC.AKP40	-0,28	HO.HDP12	
ZA.AKP41	-0,35	MCG.HDP13	
SC.AKP41	-0,37	NA.HDP.21	
FI.AKP41	-0,19	MI.HDP13	
RSK.AKP41	-0,29	IB.HDP21	
IS.AKP41	-0,24		
CY.AKP41	-0,5	CD.HDP21	
MAY.AKP41	-0,26	SY.HDP21	3,9
AA.AKP42	-0,81	MT.CHP34	
ZA.AKP42	-0,39	YA.CHP34	
MB.AKP42	-0,36	NA.HDP30	
MBA.AKP42	-0,18	AZ.HDP30	
AD.AKP42		DMF.HDP33	
HE.AKP42	-0,13	EA.HDP34	
HET.KP42	-0,26	PB.HDP34	
MUK.AKP42	-0,86	CD.HDP34	
HAO.AKP42	-0,32	FKD.HDP34	
AS.AKP42	-0,27	GP.HDP34	4,41
LSU.AKP42	-0,53	MD.HDP35	
OU.AKP42	-0,07	EK.HDP35	
IG.AKP43	-0,11	AB.HDP36	3,95
VK.AKP43	-0,37	AA.HDP47	
MSN.AKP43	-0,53	ED.HDP47	4,49
AT.AKP43	-0,22	MS.HDP47	
OC.AKP44	-0,29	BCO.HDP49	
TO.AKP44	-0,13	AY.HDP49	
MS.AKP44	-0,39	BK.HDP56	
BT.AKP44		KY.HDP56	
NY.AKP44	-0,1	AO.HDP62	
UA.AKP45	-0,33	IA.HDP63	
MB.AKP45	-0,35	OB.HDP63	
RB.AKP45	-0,2	DO.HDP63	
IB.AKP45	-0,51	LB.HDP65	
SO.AKP45	-0,11	AG.HDP65	
MIC.AKP46	-0,37	THO.HDP65	
MUD.AKP46	-0,37	BOE.HDP65	
CG.AKP46	0,13	NY.HDP65	
VK.AKP46	-0,01	AA.HDP72	
IK.AKP46	0,1	MAA.HDP72	
NR.AKP46	-0,01	SB.HDP72	

MU.AKP46	-0,19	FE.HDP73	
CBC.AKP4l	-0,52	AI.HDP73	
OM.AKP4l		MEA.HDP76	
NO.AKP48	-0,43	MK.MHP01	
HO.AKP48	-0,26	MV.MHP01	
MES.AKP49	-0,21	SY.MHP01	
MA.AKP50	-0,57	MP.MHP03	0,1
EG.AKP50	-0,25	SC.MHP06	
MG.AKP50	-0,19	EH.MHP06	2,99
AK.AKP51	-0,3	MM.MHP06	
EO.AKP51	-0,33	ZT.MHP06	
OC.AKP52	-0,44	MG.MHP07	
MG.AKP52	-0,3	ASY.MHP07	
NK.AKP52		DD.MHP09	
ET.AKP52	-0,52	IO.MHP10	
HA.AKP53	-0,24	IB.MHP16	
OAB.AKP53	-0,13	KK.MHP16	
HK.AKP53	-0,47	EHA.MHP20	
SD.AKP54		KA.MHP25	2,85
MI.AKP54	-0,37	MNA.MHP31	2,94
RU.AKP54	-0,06	NO.MHP32	
ASU.AKP54	-0,44	OO.MHP33	
AIY.AKP54	-0,36	BS.MHP33	
AD.AKP55	-0,28	CA.MHP34	
CK.AKP55		IFA.MHP34	3,04
ACK.AKP55		AE.MHP34	
OK.AKP55	-0,65	AMI.MHP34	
FK.AKP55	-0,32	AK.MHP34	
HBK.AKP55	-0,04	HK.HDP34	
YA.AKP56	-0,16	FKD.HDP34	
NM.AKP57	-0,53	EHY.MHP34	
HB.AKP58	-0,25	IUY.MHP34	
SD.AKP58	-0,45	AKT.MHP35	
MHS.AKP58	-0,22	OV.MHP35	
IY.AKP58 -	-0,23	YH.MHP38	
MA.AKP59	-0,32	SS.MHP41	
AD.AKP59	-0,33	MK.MHP42	
MY.AKP59	-0,28	EA.MHP45	3,04
ZA.AKP60	-0,49	FOT.MHP46	2,98
YB.AKP60	-0,49	ME.MHP48	2,71
CC.AKP60	-0,5	ZA.MHP54	
CG.AKP60	-0,35	EU.MHP55	2,62
MB.AKP61	-0,32	A.B.AKP02	
SC.AKP61	-0,45	DB.MHP80	
AG.AKP61	-0,04	RE.MHP80	2,72

7.Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışma 1920'de toplanan ve 1923'te Türkiye Cumhuriyetini kuran TBMM'nin 26'ncı yasama Dönemini kapsayan 2015-2018 yılları arasında mecliste görüşülen ve oylanan yasa tasarı ve tekliflerinin oylamasında vekillerin kullandığı oyların ideal nokta tahminleri yapılmıştır. Bayesian algoritması kullanılarak yapılan ideal nokta tahminlerinde oylanan yasa ve teklif ve tasarıları dört alt grup şeklinde değerlendirilmiştir.

Tüm oylamalarda iktidar partisi vekillerinin parti disiplini göz önünde bulundurulduğunda, yapılan oylamalarda olumlu rey kullandıkları sürpriz değildir. Politik yapısı Türkiye'ye benzeyen Brezilya ile ilgili bir çalışmada vekillerin roll-calll şeklindeki rey kullanmalarında parti ve ideolojik tutumların ötesinde başkanın da oylamada etkisinin olabileceği vurgulanmaktadır (Zucco Jr. and Lauderdale, 2011).

Ancak üçüncü grup yasa teklif ve tasarılarında bir dizi AKP vekilinin bazı oylamalarda olumsuz rey kullandıkları, ideal nokta tahminlerinden anlaşılmaktadır. Diğer taraftan ana muhalefet partisinin ve MHP'nin ılımlı bir muhalefet güttüğü, gözlemlenirken, ana muhalefetin son grup oylamada olumsuz oy kullandığı ve aşırı direnç gösterdiği anlaşılmaktadır. Meclisin üçüncü büyük partisi HDP'nin tüm oyalamalarda ciddi muhalefet yaptığı ve yasalara karşı aşırı direnç gösterdiği sonucu çıkmaktadır. Sadece oylamalardaki olumsuz tutumunun yanında, Meclisi zaman zaman protesto eder şekilde oylamalara katılmadığı yine elde edilen sonuçlar arasındadır.

KAYNAKÇA

Armstrong, D. A. vd. (2014). *Analyzing spatial models of choice and judgment with R*, CRC Press,Taylor & Francis Group.

Atar, Y. (2017). *Türk Anayasa Hukuku*, 11. Baskı, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Bailey, M. ve D. Rivers (1997). "Ideal point estimation: A survey", Paper presented at the Annual Meetings of the Midwest Political Science Association, Chicago.

Balo, Y. S. (2012). "Yasama Dokunulmazlığı", *TBB Dergisi*, 100: 13-44.

Bertelli, A. M. ve C. R. Grose (2006). "The spatial model and the Senate trial of president Clinton", *American Politics Research*, 34(4): 535-559.

Clinto, J. D. ve A. Mierowitz (2001). "Agenda constrained legislator ideal points and the spatial voting model", *Political Analysis*, 9: 242-259.

Clinton, J. vd. (2004). "The statistical analysis of roll call data", *American Political Science Review*, 98: 355-370.

Cook, C. E. (1998). *Lobbying for higher education: How colleges and universities influence federal policy*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Cox, G. W. ve K. T. Poole (2002). "On measuring partisanship in roll-call voting: The U.S. House of Representatives, 1877-1999", *American Journal of Political Science*, 46: 477-489.

Doğanay, U. (2007) "The Turkish parliament on democracy", *PARLIAMENTARY AFFAIRS*, 60 (3): 388-408.

Epstein, L. vd. (2007). "Ideological Drift Among Supreme Court Justices: Who, When, and How Important?" *Northwestern University Law Review*, 101:1483-1542.

Erkmen, A. (2018) "Türkiye'de 1950 ile 2002 Yılları Arasında Uygulanan Genel Seçim Sistemlerinin Halk İradesine Etkisi", *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 18 (3): 1225-1247.

Field, K. (2006). "A Texas millionaire plots the future of higher education", *The Chronicle of Higher Education*, 52(39), A16.

Gözler, K. (2016). "Yasama Dokunulmazlığı, Bir Karşılaştırmalı Anayasa Hukuku İncelemesi", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71-101.

Gözler, K. (2016). *Türk Anayasa Hukukuna Giriş*, 11. Baskı, Ekin yayınevi, Bursa.

Han, J.H. (2007) "Analysing Roll Calls Of The European Parliament - A Bayesian Application", *European Unıon Polıtıcs*, 8 (4): 479-507.

Hasdemir, T. A. (2014) "1980 Sonrası Türkiye'de Seçim Sistemi: Kimi Saptamalar", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 253-276.

Heckman, J. J. ve J. M. Snyder (1997). "Linear probabilty models of the demand for attributes with an empirical application to estimating the preferences of legislators". *RAND Journal of Economics*, 28: 142-189.

Helmke, G. ve M. S. Sanders (2006). "Modeling Motivations: A Method for Inferring Judicial Goals from Behavior", *The Journal of Politics*, 68(4): 867-878.

İba, Ş. (2018). *Türk Anayasa Hukuku*, Turhan Kitapevi, Ankara.

Jackman, S. (2000a). "Estimation and Inference Are Missing Data Problems: Unifying Social Science Statistics via Bayesian Simulation." *Political Analysis*, 8(4):307–332.

Jackman, S. (2000b). "Estimation and Inference via Bayesian Simulation: An Introduction to Markov Chain Monte Carlo." *American Journal of Political Science,* 44(2):375–404.

Jackman, S. (2001). "Multidimensional Analysis of Roll Call Data via Bayesian Simulation: Identification, Estimation, Inference, and Model Checking." *Political Analysis*, 9(3):227–241.

Jackman, S. (2009). *Bayesian Analysis for the Social Sciences*, John Wiley & Sons, Ltd, West Sussex.

Jackman, S. (2012). *pscl: Classes and Methods for R Developed in the Political Science*. Computational Laboratory, Stanford University. R package version 1.04.1.

Jenkins, J. A. (1999). "Examining the bonding effects of party: A comparative analysis of roll-call voting in the U.S. and Confederate houses". *American Journal of Political Science*, 43: 144-165.

Londregan, J. (2000). "Estimating legislators' preferred points", *Political Analysis*, 8: 35-56.

Martin, A. D. (2003) "Bayesian Inference for Heterogeneous Event Counts". *Sociological Methods and Research*, 32:30–63.

Martin, A. D. vd. (2005). "The Median Justice on the United States Supreme Court". *North Carolina Law Review*, 83:1275–1322

Martin, A. D. vd. (2011). "MCMCpack: Markov chain Monte Carlo in R". *Journal of Statistical Software*, 42(9):1–21.

Martin, A. D. ve K. M. Quinn (2002) "Dynamic Ideal Point Estimation via Markov Chain Monte Carlo for the U.S. Supreme Court, 1953-1999". *Political Analysis*, 10(2):134–153.

Martin, A. D. ve K. M. Quinn (2007) "Assessing Preference Change on the US Supreme Court". *Journal of Law, Economics and Organization*, 23(2):365–385.

McCarty, N. vd. (2001). “The hunt for party discipline in Congress”. *American Political Science Review*, 95: 673-687.

Özbudun, E. (2005). “Constitutional Debates on Parliamentary Inviolability in Turkey”. *European Constitutional Law Review*, 1(2): 272–280.

Özbudun, E. (2017). *Türk Anayasa Hukuku*. 17. Basım, Yetkin Yayınevi, Ankara.

Papavero, L. C. ve F. Zucchini (2017). “Gender and party cohesion in the Italian parliament: a spatial analysis”. *Italian Political Science Review/Rivista Italiana di Scienza Politica*, 48(2): 243–264

Poole, K. T. (2000). “A non-parametric unfolding of binary choice data”. *Political Analysis*, 8: 211-237

Poole, K. T. (2005). *Spatial Models of Parliamentary Voting*. New York: Cambridge University Press.

Poole, K. T. Ve H. Rosenthal (1997). *Congress: A Political-Economic History of Roll-Call Voting*. New York: Oxford University Press

Sağdıç, E. N. vd. (2013). “Voting Power and the Measurement of Voting Power Indices of Grand National Assembly of Turkey: 1987-2011”. *AMME IDARESI DERGISI*, 46(3): 1-32

Segal, J. A. ve A. D. Cover (1989). “Ideological Values and the Votes of U.S. Supreme Court Justices”. *The American Political Science Review*, 83(2): 557-565

Snyder, J. M. ve T. Groseclose (2000).“Estimating Party Influence in Congressional Roll-Call Voting”. *American Journal of Political Science*, 44(2): 193-211

Tanör, B. ve N. Yüzbaşıoğlu, (1982). *Anayasasına Göre Türk Anayasa Hukuku*. 10 Baskı, Beta Yayınevi, İstanbul.

Zucco, C. ve B. Lauderdale (2011), “Distinguishing Between Influences on Brazilian Legislative Behavior”. *Legislative Studies Quarterly*, 36(3): 363-396.

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA BECERİ TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ANALİZİ

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Eskişehir Osmangazi University, eartvinli@ogu.edu.tr

Ahmet KIYANÇİÇEK
Eskişehir Osmangazi University, akyancicek@gmil.com

ÖZ

Bu araştırma da amaçEğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan 5, 6, ve 7. sınıf ders kitaplarında yer alan etkinliklerden öğrencilerin tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini kazandırmaya dönük olanların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizini yapmaktır. Bu amaçla söz konusu etkinliklerin öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ve yeterliliklerini ne düzeyde geliştirdiği incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde MEB TTKB tarafından okutulmasına karar verilen ve Tebliğler Dergisinde yer alan sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler Ulum tarafından geliştirilen bilişsel beceri boyutu ile ilgili anahtar tablodan yararlanılarak analiz edilmiştir. (2017) Elde edilen bulgulara göre; ortaokul seviyesindeki 5, 6, ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer verilen tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine yönelik etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel beceri boyutunu oluşturan farklı basamaklarına çeşitli oranlarda dağıldığını ancak daha çok alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü tespit edilmiştir. Bu sonuca bakılarak tablo, grafik ve diyagram okuma becerisine yönelik etkinliklerde öğrencilerden yeni veriler üretmek yerine daha çok var olan bilgileri kullanmalarının istendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Ders Kitapları, Beceriler

ABSTRACT

The aim of this research the Ministry of education taught in schools 5-6 and 7. the aim of this course is to analyze the students ' ability to draw tables, graphs and diagrams and interpret them according to The New Bloom taxonomy. For this purpose, it is aimed to examine the level at which the students develop their high-level cognitive skills and competences.In the study, document review method was used from qualitative research patterns. The study group consists of social studies course books which are published in the Journal of communiqués and which are decided to be read by Meb TTKB at secondary school level in 2018-2019 academic year. The activities in the textbooks were analyzed using the key table related to cognitive skill dimension developed by Ulum (2017).According to the findings; in the middle school level 5,6 and 7.it has been determined that the activities related to drawing tables, charts and diagrams and interpreting skills are distributed at various rates in different stages of the renewed Bloom taxonomy which form the cognitive skills dimension, but they measure lower levels of cognitive skills. Based on this result, it was determined that students were asked to use more available information instead of producing new data in activities aimed at reading tables, graphs and diagrams.

Keywords: Social Studies, Textbooks, Skills

GİRİŞ

Sosyal bilgiler bireyin yaşamında farkındalığını arttıran bireyi topluma adapte etmek ve geçmiş, şimdi ve gelecek arasında bağ kurmasını sağlayan, küreselleşen dünyada demokrasinin, bilginin ve teknolojinin önemini kavrayan, bilgiyi arayan ve sorgulayan, teknolojinin doğru kullanılmasını sağlayan, yaşamın her alanında doğayı gören, doğayı bilinçli bir şekilde kullanan, birey ve toplum haklarına saygılı bireyler yetiştirmeyi amaç edinen ve toplumun ihtiyaçlarını her yönden karşılayabilen vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinen önemli bir derstir. Başka bir tanımda ise sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine ve toplumun bir parçası haline gelmesine yardımcı olacak, sosyal bilimlerin üretmiş olduğu bilgiyi kullanarak bireyin iyi bir vatandaş olmasını sağlayacak bir ders olarak tanımlamaktadır. (Tay,2011). Sosyal bilgiler bireyin sosyal yaşam alanında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, huzurlu, mutlu yaşamasını, insanın kendisini gizil güçleri ve yetenekleri doğrultusunda geliştirip kendini gerçekleştirilmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içine girebilir. (Sönmez, 1998: 3). MEB ise sosyal bilgiler öğretim programında sosyal bilgileri " Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konuları yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi" olarak tanımlamıştır. (MEB,2005) Sosyal bilgiler için birçok tanım yapılmasına rağmen tanımlarda ortak noktalar olduğu görülmektedir. Bu ortak noktalar Doğanay (2008:80) göre sosyal bilgilerin temel amacı vatandaşlık eğitimidir. Vatandaşlık eğitimi dört önemli ve zorunlu boyutu kapsamaktadır. Bunlar; bilgi, bilgi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar ve sosyal katılım becerileridir. Sosyal bilgilerin bilgi temelini, sosyal bilgilerin ilişkili olduğu diğer sosyal bilimler ve bireylerle ilgili tüm bilgiler oluşturmaktadır. Bu bilgiler, insanların tarihsel boyutta diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerinin bilgisidir. Bireyin etkin bir vatandaş olarak yetiştirebilmesi için bireylere birçok becerinin kazandırılması gerekmektedir.

Beceri TDK tarafından "elinden iş gelme durumu, maharet ve kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet" olarak tanımlanmıştır. (www.tdk.gov.tr). Başka bir tanımda ise beceri "Beceri, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılarak geliştirilmesi hedeflenen ve yaşama aktarılması beklenen kabiliyetler bütünü" olarak tanımlanmıştır. (Bilgili 2009; Carroll, 1993). Tanımda da görüldüğü üzere görüldüğü beceri bireye eğitim hayatında kazandırılan ve bireyin yaşamı sürecinde ihtiyacı olduğunda aktif olarak kullanılmasının istenen zihinsel öğrenmeler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde bireye kazandırılması istenilen beceri sayısı yirmi yedi olduğu görülmektedir. Kazandırılması istenen becerilerin her biri ayrı bir öneme sahip olmakla birlikte tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama beceresi türkçe ve matematik dersiyle bağlantılı olması ayrıca bireyin sosyal yaşamında aktif olarak kullanacağı bir beceri olmasından dolayı öğrenciye kazandırılması gerekmektedir.

2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom taksonomisi, eğitimcilerin, başta öğrenciler olmak üzere ders kitapları, derse yönelik etkinliklerin düzeyleri ve eğitim de birçok amaca hitap eden bir yöntemdir. İlk Bloom taksonomisi 1956 yılında yayımlanmış ve ilk yıllarda büyük oranda kabul edilmiştir. Sonraki yıllarda ise bazı araştırmacılar bu sınıfları çeşitli yönlerden eleştirmişlerdir. Bu eleştiriler sonunda yeni sınıflamalar geliştirilmiştir. (Yüksel,2007). Bu eleştiriler doğrultusunda öğrenci merkezine yönelik ve bu yaklaşımın ön gördüğü şekilde üst düzey bilişsel becerilerin tam olarak ölçülebilmesi için Bloom taksonomisinin eleştirilen özelikleri ele alınarak taksonominin yenilenmesi sonucuna varılmıştır. (Koç, Çiftçi, Sönmez, 2013) Eleştiriler sonucunda değişen Bloom taksonomisinin değişen eğitim politikalarına uygun bir sınıflama yapılarak eğitim ve öğretim programlarının ön gördüğü, temel hedeflerin daha doğru, daha tutarlı ve yüzyılın ihtiyacını karşıladığı söylenmiştir. (Amer,2006; Tutkun, Güzel, Köroğlu ve İhsan, 2012). Bloom taksomisinin çağa uygun hale getirilmesinden sonra Yenilenmiş Bloom Taksonomisi adını almış ve bilişsel boyut olarak altı aşama olarak sıralanmıştır.

2.1 Hatırlama

Hatırlama sırasında öğrenciye sunulan bilgi parçasının kendine sunulduğu şekilde aynısını veya benzer şekilde bulup bulamadığını, yapıp yapamadığını belirlemek amacıyla uzun süreli bellekle ilişki kurup belleğin kontrolü sonucunda edindiği bilgidir. Tanıma ve zihinde yeniden canlandırma olarak iki alt kategoriden oluşmaktadır. (Anderson,2005)

2.2 Anlama

Anlama kategorisi, öğrenme etkinliği sırasında sözel, yazıyla veya şekillerle verilen iletilerin öğrenen kişi tarafınca kategorilendirilmesi, yorumlanması, farklı biçimde ifade edilebilmesi, özetlenmesi, önceden öğrendikleri ile kıyaslama yapılabilmesi ve uzun süreli bellekteki bilgilerin açıklanabilmesidir (Forehand,2010). Anlama basamağı, eğitim-öğretim esnasında sözlü, yazılı ve grafikle verilmiş olan mesajların öğrenci tarafından yorumlanması, sınıflandırılması, özetlenmesi, başka şekilde ifade edilebilmesi, öğrendiği bilgilerle kıyaslama yapılabilmesi ve uzun süreli bellekte var olan bilgilerin açıklanabilmesidir (Forehand, 2010).

2.3 Uygulama

Uygulama öğrenci tarafından öğrenilen bilginin çeşitli şekilde sürekli tekrarını sağlamaktır. Uygulama, eğitim-öğretim ortamındaki sunulan her bir bölümü birleştirerek çelişkisiz ve kullanışlı bir bütünlük oluşturma ile alakalı bir basamaktır. Burada ki kilit nokta, araştırma yaparak, problem çözümünü sağlayacak süreci saptamaktır (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010).

2.4 Çözümleme

Çözümleme, öğrencinin öğrendiği bir konunun diğer konularla ve alanlarla ilişkisini fark edip parçadan bütüne veya bütünden parçaya ulaşma sürecine çözümleme denir. Öğrenilen konunun farklı bakış açısıyla görülebilmesi

için üst düzey bilişsel beceriler için temel oluşturan bir aşama olduğundan öğrenciye tam anlamıyla kazandırması büyük önem arz etmektedir.

2.5 Değerlendirme

Değerlendirme, standartları ve ölçüleri içeren basamaktır. Ölçütler ve standartlar, öğrenci tarafından belirlenebileceği gibi başkaları tarafından da belirlenebilir. Bunlar hem niteliksel hem de niceliksel olabilir. (Arı,2018)

2.6 Yaratma

Yaratma, elemanların bir bütünü meydana getirecek biçimde, kısımları orijinal bir şekilde düzenlemeyi kapsar. Yaratma genelde önceden edinilen bilgilere istinaden gerçekleşmekte ve tecrübeler (kendisinin) ile organize edilmektedir. Bu basamakta hiç düşünülmemiş bir vazifeyi tamamlama gibi bir davranış gösterilemez. Bunun nedeni, öğrencinin düşünebileceği bir taslağın meydana getirilmesi ve bu biçimde belirli bir çerçeveye göre düzenlenmiş olmasıdır. (Ulum,2017)

3.YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırma türü, araştırmanın konusunun doğal ortamda incelendiği, araştırmacının doğrudan doğruya araştırma alanına dahil olduğu, birbiriyle çok yakından ilişkili olan değişkenlerin birlikteliğini ön plana çıkaran, katılımcıların algı ve deneyimleriyle ilgilenen, esnek yapısıyla araştırma sürecinde değişik yöntemlerin birlikte kullanılmasına olanak sağlayan, toplanan verilerden yola çıkarak anlamlı bir yapıya ulaşma amacı olan, çalışma konusu ile alakalı olarak hitap ettiği kitleye betimsel gerçekçi bir resim sunmayı amaçlayan bir bilimsel araştırma türüdür.(Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Desen olarak araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Bu yöntem (Karasar, 2014) tarafından "olguyu yansıtan belgelerin incelenmesi ile verilere ulaşılması olarak tanımlamıştır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde MEB TTKB tarafından okutulmasına karar verilen ve Tebliğler Dergisinde yayımlanan Anadolu Yayıncılık 5. Sınıf, MEB Yayınları 6.sınıf ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır**.**

3.3 Verilerin Toplanması

Veriler doküman inceleme yöntemiyle toplanmıştır. 5, 6, ve 7. sınıf sosyal bilgiler (Ulum,2017) hazırlamış olduğu etkinliklerin bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflama tablosunda kullanılan anahtar tablo ile toplanmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlarla araştırmacı sonuçlar arasında bağlantı kurabilir, sonuçlara anlam yüklemesi yapıp tahminler ve buna benzer yorumlarda bulunabilir. (Yıldırım ve Şimşek 2013).

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1. Tablo, Grafik Ve Diyagram Çizme Ve Yorumlama Becerisi İle Dorudan İlişkili Etkinliklerin YBT Analizi

YBT Alt Düzey Bilişsel Beceriler	Etkinlik Sayıları
Hatırlama	3
Anlama	4
Uygulama	-
YBT Üst Düzey Bilişsel Beceriler	Etkinlik Sayıları
Çözümleme	1
Değerlendirme	-
Yaratma	-
Genel Toplam	8

Sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine yönelik bir kazanım verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programında en az kazanım verilen beceridir. Kazanım 7.sınıf insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında verilmiştir. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan 8 etkinlik bulunmuştur. f (7) alt düzey bilişsel beceri ve f (1) üst düzey bilişsel becerilerden oluşmaktadır.

Tablo 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Tablo, Grafik Ve Diyagram Çizme Ve Yorumlama Becerisi İle Dolaylı Olarak İlişkili Etkinliklerin YBT Analizi

YBT Alt Düzey Bilişsel Beceriler	Etkinlik Sayıları
Hatırlama	10
Anlama	12
Uygulama	1
Toplam	23
YBT Üst Düzey Bilişsel Beceriler	Etkinlik Sayıları
Çözümleme	1
Değerlendirme	1
Yaratma	1
Toplam	3

Genel Toplam	26

Sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi ile ilgili doğrudan etkinlik az sayıda olsa da ünite sonu ölçme aracı olarak kullanılması ve bir çok konuyla bağlantılı olmasından dolayı tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi ile ilgili dolaylı etkinlik sayısı fazladır. Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabında tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi ile ilgili dolaylı etkinlik sayısını veren Tablo 1 incelendiğinde beceri ile ilgili etkinlik sayısı f (26) dır. Bu etkinliklerden f (23) alt düzey bilişsel becerilerden, f (3) üst düzey bilişsel becerilerden oluşmaktadır.

Tablo 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Tablo, Grafik Ve Diyagram Çizme Ve Yorumlama Becerisi İle Dolaylı Olarak İlişkili Etkinliklerin YBT Analizi

YBT Alt Düzey Bilişsel Beceriler	Etkinlik Sayıları
Hatırlama	19
Anlama	13
Uygulama	4
Toplam	36
Üst Düzey Bilişsel Beceriler	Etkinlik Sayıları
Çözümleme	6
Değerlendirme	2
Yaratma	3
Toplam	11
Genel Toplam	47

Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı incelendiğinde tablo grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi ile ilgili dolaylı etkinlik sayısı f (47) dir. Bu etkinliklerden f (36) alt düzey bilişsel becerilerden, f (11) üst düzey bilişsel becerilerden oluşmaktadır.

Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Tablo, Grafik Ve Diyagram Çizme Ve Yorumlama Becerisi İle Dolaylı Olarak İlişkili Etkinliklerin YBT Analizi

YBT Alt Düzey Bilişsel Beceriler	Etkinlik Sayıları
Hatırlama	22
Anlama	20
Uygulama	2
Toplam	44
YBT Üst Düzey Bilişsel Beceriler	Etkinlik Sayıları

Çözümleme	2
Değerlendirme	1
Yaratma	2
Toplam	6
Genel Toplam	50

Sosyal bilgiler 7.sınıf ders kitabı incelendiğinde tablo grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisi ile ilgili dolaylı etkinlik sayısı f (50) dir. Bu etkinliklerden f (44) alt düzey bilişsel becerilerden, f (6) üst düzey bilişsel becerilerden oluşmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen verilere göre incelenen 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine yönelik etkinlikler Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel boyutuna göre incelendiğinde toplam 131 etkinlik bulunmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde etkinliklerin yüksek oranda alt düzey bilişsel becerileri geliştirdiği dolaysıyla homojen bir dağılım göstermediği görülmektedir. Alt düzey bilişsel basamakların yaklaşık (%77) alt düzey bilişsel basamaklardan, (%23) kısmının ise üst düzey bilişsel basamaklarda olduğu tespit edilmiştir.

Bu boyutuyla incelendiğinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerilerine yönelik etkinliklerin sosyal bilgiler öğretim programında yapılandırmacı yaklaşıma geçildiği halde ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenciyi daha çok ezberci öğrenmeye zorladığı görülmektedir. Yapılandırıcı anlayışı esas alarak hazırlanan ders kitaplarında öğrencinin bilgi, birikim ve deneyimlerini harekete geçiren, kavram ve anlamların neler olabileceğini hissettiren, yorum yapma ortamı oluşturan metinler bulunmaktadır. Yani öğrenci merkezli bir anlayış oluşturulmuştur (Kabapınar, 2007:28-29). Ancak tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine yönelik etkinlikler incelendiğinde ders kitaplarının daha çok ezberci bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine yönelik etkinlikler incelendiğinde öğrencileri oluşturmaya, eleştirmeye, değerlendirmeye, karmaşık zihinsel becerileri oluşturmaya yönelik etkinlik sayısı kısıtlıdır. (Akyol,2001)

Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine yönelik etkinlikler YBT'nin bilişsel süreç boyutundaki yerleri daha üst düzey bilişsel basamakları kapsayacak şekilde uzmanlarca yeniden düzenlenmelidir. Çünkü istendik yönde verilmek istenilen hedefler ne kadar üst düzeyde yer alırsa bilginin o kadar kalıcılığının sağlanmış olacağı düşünülmektedir. Bu durumda yapılandırmacı eğitim anlayışında önemli bir unsur olarak nitelendirilen "yaparak ve yaşayarak öğrenme", gerçekleşebilir. Bunun sağlanması için değerlendirme ve yaratma basamaklarına öncelik verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü değerlendirme ve yaratma basamağında yer alan bir hedef ifadesi; üst düzey bilişsel süreç, sorgulama ve yeni bir ürün ortaya koyma gibi hedefler içerdiğinden dolayı faydalı olacağı ifade edilebilir. (Demir,2015)

Sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin birçok konu ile bağlantılı olmasından dolayı 7.sınıfı beklemeden tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisinin kazandırılması için etkinlikler üzerinde öğrenciyle birlikte yorum yapılarak öğrenciye kazandırılması sağlanabilir. Bunun yanında tablo, grafik ve diyagram çizme

ve yorumlama becerisinin sosyal bilgilerin yanında fen bilgisi ve matematik ile de ilişkili olduğunda birçok becerinin yanında bu önemli becerinin kazandırılması için öğretmenler arasında koordinasyon sağlanabilir.

Sosyal bilgiler dersinin içeriğinin yoğun olmasının yanında ders saatinin yetersiz olmasından dolayı beceriler öğrenciler tarafından tam kazanılmadığından öğrenciler üst sınıflarda ve beceri ile ilgili diğer konuları anlamakta zorluklar yaşayabilir. Bu sebepten öğrencilerin becerilerini geliştirebileceği etkinlik ödevleri verilebilir.

Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisini geliştirmeye yönelik hava durumu, ihracat, ithalat gibi verilerini gösteren vb. günlük hayatta devamlı karşılaşılan tablo ve grafikler sınıf ortamına getirilerek ve tartışılarak, becerenin daha iyi kavranması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2001). "İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarında Ki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 7(2): 169- 178.

Amer, A. (2006). "Reflection On Bloom's Revized Taxonomy." *Electronic Journal Of Resarch İn Education Psychology,* 4(1): 213- 230.

Anderson, L. W. (2005). "Objectives, Evaluation, And The İmprovement Of Education." *Studies İn Educational Evaluation*, *31*(2-3): 102-113.

Arı,T.(2018). 2005 Ve 2007 Ortaokul Türkçe Eğitim Programlarındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ayvacı, H.Ş., Türkdoğan, A. (2010). "Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen Ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi." *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1): 13- 25.

Bilgili A.S (2009). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler Ve Sosyal Bilgiler. A. S (ed), Sosyal Bilgilerin Temelleri (s. 1-34). Ankara. Pegem akademi.

Corchran, D. Ve Jonklin J. (2007). "A New Bloom Transforming Learning." *Learning And Leading With Tecnology,* 35(5): 22-25.

Demir,P. (2015). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar Ve Seviye Belirleme Sınav Soruları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Doğanay, A. (2008). "Çağdaş Sosyal Bilimler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi". *Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2): 77- 96.

Kabapınar, Y. (2007). İlköğretimde Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara Maya Akademi Yayın Evi.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevleri.

Koç, H., Çiftçi, T. VE Sönmez, Ö.F .(2013). "ÖSS, YGS VE LYS Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi." *Karadeniz Araştırmaları Dergisi,* 36(1): 257- 275.

MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. Ve 5.Sınıf Öğretim Programı Ve Klavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Sönmez,V. (1998). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu.Ankara: Anı Yayınları.

Tay, B. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü, Bugünü Ve Yarını. Turan R, Ulusay K. (ed) Sosyal Bilgileri Temelleri. Ankara: Pegem Akademi.

Tutkun, O., Güzel, D., Köroğlu, M., İhsan, H. (2012). "Bloom's Revized Taxonomy And Critics On İt." *The Online Journal Counselling And Education,* 1(3): 23- 30.

Ulum, H.(2017). Meb İlkokul 2,3 Ve 4.Sınıf Türkçe Ders Ve Çalışma Yer Alan Etkinlilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yüksel, S. (2007). "Bilişsel Alanın Sınıflamasında Taksonomi, Yeni Gelişmeler Ve Sınıflamalar." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(3): 479- 513.

EVCİL HAYVAN BESLEMEYE KARŞI YAKLAŞIMIN BAZI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayça Büyükcebeci
Dr.,Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Muğla Meslek Yüksekokulu, buyukcebecia@gmail.com

Hasan Yılmaz
Doç. Dr., Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, hasanyilmaz@hotmail.com

ÖZ

Yapılan bu araştırmanın amacı; İnsanların evcil hayvan beslemelerinin bazı kişilik özellikleri ve psikolojik ihtiyaçlar ile ilişkisini ortaya çıkarmak ve Türkiye'de konuya ilişkin bilimsel bir ilginin oluşmasına katkı sağlamaktır. Araştırmada evcil hayvan beslemeye karşı iki zıt düşünce (halen besleyenler-hayvan sevmeyenler) araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır. Psikolojik ihtiyaçlar, örselenme yaşantıları, sosyal onay ihtiyacı, aleksitimi ve Eysenck kişilik tipleri ise bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırma 18-40 yaş aralığında 366 birey üzerinde gerçekleştirilmiştir. Eysenck Kişilik Anketi (Eysenck & Eysenck, 1975), Çocukluk Örselenme Yaşantıları (Bernstein vd.,1994), Temel Psikolojik İhtiyaçlar (Kesici vd., 2003), Sosyal Onay İhtiyacı (Karaşar ve Öğülmüş, 2016) ve Toronto Aleksitimi (Güleç vd., 2009) ölçeklerinin kullanıldığı araştırmada veriler tanımlayıcı istatistik ve t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda; Eysenck kişilik boyutlarından nörotizm (t=-2.263, *p*<.025) ve psikotizm (t=-2.555, *p*<.011) alt boyutlarında iki grup arasında negatif yönde ve anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukluk çağı örselenme yaşantıları açısından; ilişkinin (t= 2.267, p<.024) pozitif yönde ve anlamlı olduğu gözlenmiştir. Psikolojik ihtiyaç açısından; özerklik (t= 2.005, *p*<.046) ve ilişki ihtiyacı boyutunda (t= 1.991, *p*<.047) iki grup arasında pozitif ve anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu fark hayvan sevmeyenler yönünde daha yüksek bulunmuştur. Algılanan sosyal onay ihtiyacı açısından ise; hayvan beslemeye karşı gösterilen tutumlar ile genel sosyal onay ihtiyacı puan ortalamaları arasındaki farkın negatif yönde ve anlamlı olduğu görülmüştür (t=-.3.418, *p*<.001). Algılanan sosyal destek ihtiyacının alt boyutları açısından ise; sosyal geri çekilme boyutunda hayvan besleyenlerin ortalaması daha yüksek (3.10) olup, iki grubun ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmüştür (t= 3.702, *p*<.001). Buna karşılık başkalarının yargılarına duyarlılık (t= 2.717, *p*<.007) ve olumlu izlenim çabası (t=-2.246, *p*<.025) anlamlı ve negatif düzeyde evcil hayvan besleyenlerde daha düşük bulunmuştur. Aleksitimi açısından ise; hayvan besleyenlerin genel aleksitimi puan ortalamaları (8.36), hayvan sevmeyenlerin puan ortalamalarından(7.68) daha yüksek bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (t=2.413, p<.016) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Evcil Hayvan, Kişilik özellikleri, Psikolojik değişkenler.

THE STUDY OF THE APPROACH TOWARDS PETKEEPING IN TERMS OF SOME CHARACTERISTICS OF PERSONALITY

ABSTRACT

The objective of this research is to find out the relation between petkeeping and some characteristcs of personality and psychological requirements, and provide contribution in arousing a scientific interest about this topic in Turkey. Two opposite approaches (petkeepers, non-animal lovers) were the independent variables of this research. Psychological requirements, experienced multreatment, the need for social approval, Alexitimia and Eysenck personality types were set as the dependant variables. The research was conducted on 366 individuals between 18 – 40 age range. In this research Eysenck Personality Questionnaire(Eysenck & Eysenck, 1975), Childhood Multreatment Experiences (Bernstein et.al., 1994), , Basic Psychological Requirements (Kesici et.al., 2003), Social Approval Needs (Karaşar & Öğülmüş, 2016) and Toronto Alexitimia (Güleç et.al., 2009) Scales were used and the data were analysed through descriptive statistics and t test. At the end of the research, a significant negative difference was found between two groups for the sub-dimensions of neuroticism (t=-2.263, p<.025) and psychoticisizm (t=-2.555, p<.011), which are the two of Eysenck personality dimensions.The relation (t= 2.267, p<.024) was positive in terms of childhood multreatment experiences. It was seen that there is a significant positive difference between two groups for the dimensions of autonomy (t= 2.005, p<.046) and the need for relationship in terms of psychological requirement. This difference was higher for non-animal lovers. And from the aspect of perceived social approval need, the difference between the average scores of attitudes towards petkeeping and general social approval need was negative and significant (t=-.3.418, p<.001). In terms of sub-dimensions of perceived social support need, the average of petkeepers for the dimension of social withdrawal was higher (3.10), and the difference between the two groups was significant and positive (t= 3.702, p<.001). However, sensitivity to others' judgements (t= 2.717, p<.007) and positive impression effort (t=-2.246, p<.025) was found at a significantly and negatively low level on petkeepers. In terms of Alexitimia, overall average alexitimia score (8.36) of petkeepers was higher than the average of non-animallovers (7.68). The conclusion was reached that the difference between the averages is statistically significant (t=2.413, p<.016). The findings were discussed in respect of the related literature.

Keywords: Pet, personality characteristics, psychological variables.

1. GİRİŞ

Beş milyar yaşındaki Dünya gezegeninde, insan türü bilinen piramidin en son ve en üst noktasında kabul edilmesine karşılık her yönüyle içinde yer aldığı doğanın bir parçasıdır. Birçok yazar insanın doğa ile bütünlüğünü unutmasını ya da ihmal etmesini ruhsal ve çevre sorunlarının en önemli sebebi olarak görmektedir (Beck, 2014). İnsan doğa ilişkisinde en önemli boyutlardan bir tanesi de insanın diğer canlı türleriyle ilişkisidir. Bu ilişkide hayvanların çok ayrı ve özel bir yeri vardır. İnsan bazı dönemlerde onları tanrılaştırmış, çoğu zaman çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için onlardan yararlanmıştır. Son yüzyılda ise bir kısmının soyunun tükenmesinde en önemli rolü oynamıştır.

Son çeyrek yüzyılda insan hayvan ilişkisi bilim insanlarının yeniden gündemi olmuştur. Özellikle psikoloji alanında yapılan çalışmalarda evcil hayvan beslemenin ilişki ihtiyacı, yalnızlık (Andreassen, Stenvold ve Rudmin, 2013) hatta bazı patolojilerde terapi aracı olarak etkisi araştırma konusu yapılmaya başlanmıştır (Antonacopoulos ve Pychyl, 2010). Bununla birlikte günümüzde yaşamını evcil hayvanlarla paylaşan insanların sayısında da artış gözlenmektedir (Guthrie, Marshall, Hendrick, Hendrick ve Logue, 2018). Geniş ailelerin yerini çekirdek ailelerin alması, ergenlik ve yetişkinlik dönemine ulaşan bireylerin evden ayrılması (Beck, ve Katcher, 2003), ölüm ve boşanma (Adrian, Deliramich ve Frueh, 2009) gibi durumların bu artışta rolü olduğu düşünülmektedir. Hayvanların kullanıldığı terapilerinin otistik, zihinsel, sipastik engelliler üzerinde olumlu sonuçlarının gözlenmesinin ardından (Banks, Willoughby ve Banks, 2008), normal bireyler üzerinde hayvan beslemenin etkileri de araştırılmaya başlanmıştır (Bao ve Schreer, 2016). Yurtdışında yapılan pek çok çalışmada hayvanların korku, panik, üzüntü, heyecan, özlem, bağlanma, sevinç gibi insanların yaşadığı duyguların hepsini yaşadıklarının kanıtlanmasından sonra (Amiot ve Bastian, 2015) insanla hayvan arasında kurulan iletişimin ve empatinin normal insanların ruh sağlığı üzerindeki etkileri de araştırılmaya başlanmıştır (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius ve Kotrschal, 2012).

Yapılan bir araştırmada hayvanla temasın ve ilişkinin sosyal yaşlanmayı geciktirdiği, rol ve statü kayıplarına bağlı depresyon için koruyucu rol oynadığı saptanmıştır (Berget, Ekeberg, ve Braastad, 2008). Evcil hayvan beslemenin çocukları ve yetişkinlerin sorumluluk duygularına olumlu etkiler yaptığı (Kertes, Hall ve Bhatt, 2018), merhamet, şefkat, yardımseverlik gibi olumlu duyguların gelişmesine katkı sağladığı saptanmıştır (Hosey ve Melfi, 2014). Evcil hayvanları ile güçlü bağları bulunan bireylerin, depresyon ve anksiyete gibi psikolojik sorunları da diğer bireylere göre daha az yaşadıkları gözlenmiştir (Winefield, Black ve Chur-Hansen, 2008; Himsworth, ve Rock, 2013). Bununla birlikte evcil hayvan beslemenin fiziksel sağlık üzerinde olumlu etkilerinin olduğu da birçok araştırmada ortaya konmuştur (Allen, Barker ve Friedmann, 2011). Birlikte yürüyüş yapmak gibi sıradan faydaların yanında, bir hayvana dokunan insanın kalp ritminin düzeldiği, yüksek tansiyonunda düşmeler ortaya çıktığı saptanmıştır (Allen, Blascovich ve Mendes, 2002). Bu sebep ile günümüzde, hayvanlarla iletişimin ve temasın faydaları, hayvan destekli tedaviler ve terapilerde kendisini göstermektedir. Engelli bireylerin yaşamlarını kolaylaştırma ve yaşam kalitelerini artırmada da evcil hayvanların çok büyük katkıları gözlenmiştir (Berget, Ekeberg, Pedersen ve Braastad, 2011). Yurt dışında benzer araştırmaların çok sayıda yapılmış olmasına karşılık bu konuda Türkiye'de son derece sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Yapılan bir lisans

üstü çalışmada (Şahin, 2016), evcil hayvan sahibi bireylerde bağlanma ve mizaç-karakter özellikleri incelenmiştir.

Yapılan araştırmanın temel amacı evcil hayvan beslemenin bazı kişilik özellikleri ve psikolojik ihtiyaçlar ile ilişkisini ortaya koymaktır. Bu konunun ele alınmasındaki en önemli sebep ise Türkiye'de konuya ilişkin bilimsel bir ilginin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde; evcil hayvan beslemeye karşı iki kutup düşünceye sahip bireylerin; psikolojik ihtiyaçlar, örselenme yaşantıları, sosyal onay ihtiyacı ve aleksitimi açısından farkları incelenmiş ayrıca Eysenck kişilik tipleri açısından karşılaştırmaları yapılmıştır.

1. Yöntem

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Evcil hayvan beslemeye karşı görüşler bağımsız değişken olarak belirlenmiş olup, Eysenck kişilik tipleri, örselenme yaşantıları, psikolojik ihtiyaçlar, sosyal onay ihtiyacı ve aleksitimi bağımlı değişkenleri ile ilişkisi test edilmiştir. Araştırmanın örneklemine, veri toplama araçlarına ve analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

1.1. Evren ve Örneklem

Araştırma 18-40 yaş grubunda 366 birey üzerinde gerçekleştirilmiştir. Küme örnekleme yöntemi kullanılarak bir ilin merkez ilçesinden seçilen iki mahallede ikamet eden bireylerden gönüllük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır. Örneklem grubunun özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemine Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	*N*	*%*	*Yaş*	*N*	*%*	*İlişki Durumu*	*N*	*%*	*Eğitim Düzeyi*	*N*	*%*
Erkek	148	40.4	18-22	114	31.1	İlişkisi yok	78	21.3	İlk-Orta	51	13.9
Kadın	218	59.6	23-30	132	36.1	Flört-sevgili-nişanlı	141	38.5	Lise	88	24.1
Toplam	366	100.0	31 +	120	32.8	Evli	115	31.4	Üniversite	186	50.8
						Boşanmış	32	08.8	Lisans Üstü	41	11.2

1.2. Veri Toplama Araçları

Eysenck Kişilik Anketi; Eysenck & Eysenck, (1975) tarafından geliştirilmiş ve Francis ve arkadaşları (1992) tarafından gözden geçirilmiş, 24 maddelik kısa form oluşturulmuştur. Form, dışadönüklük, nörotizm, psikotizm ve yalan söyleme olmak üzere, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe uyarlaması Karancı vd. (2007) tarafından yapılan aracın iç tutarlığı alt boyutlar için sırasıyla .78, .65, .42 ve .64 olarak bildirilmiştir.

Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği (ÇÖYÖ); Bernstein vd. (1994) tarafından geliştirilmiş, cronbach alpha katsayısı 0.79–0.94 arasında olduğu rapor edilmiştir. Ölçeğin Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışması Aslan ve Alparslan tarafından (1999) yapılmış ve cronbach alpha katsayısı 0.96 bulunmuştur.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (TPİÖ); temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyini belirlemek amacıyla Gagne, M. (2003) tarafından geliştirilmiş ve Kesici vd (2003) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçek, özerklik ihtiyacı, yeterlilik ihtiyacı ve ilişki ihtiyacı boyutlarından oluşmaktadır ve iç tutarlık katsayısı .76 olarak bildirilmiştir.

Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği; bireylerin sosyal onay ihtiyacını ölçmek amacıyla Karaşar ve Öğülmüş (2016) tarafından geliştirilmiştir Başkalarının yargılarına duyarlık, sosyal geri çekilme ve olumlu izlenim bırakma alt boyutlarından oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayıları sırasıyla.83,.80, ve .80 olarak bildirilmiştir.

Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20); aleksitimi düzeyini ölçmeyi amaçlayan 20 maddelik kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin duygularını tanımada güçlük, duygularını söze dökmede güçlük ve dışa-dönük düşünme alt ölçekleri vardır. Türkçe uyarlama çalışması Güleç vd., (2009) tarafından yapılan ölçeğin iç tutarlık katsayıları toplam ölçek için .78, alt ölçekler için .80, .57 ve .63 olarak bildirilmiştir.

1.3. Analiz Yöntemleri

Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistik değerler (Ortalama, standart sapma, standart hata) hesaplanmış, ortalamaların karşılaştırılmasında t testi kullanılmış ve .05 anlamlılık düzeyi aranmıştır.

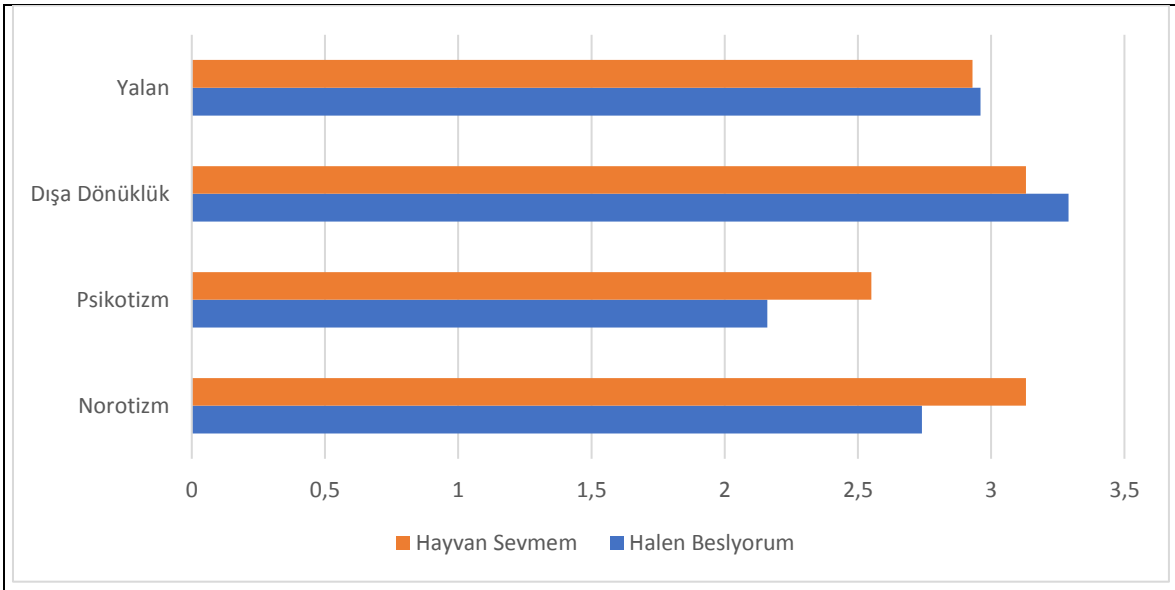
2. Bulgular

Eysenck kişilik tipleri ile evcil hayvan beslemeye karşı yaklaşım arasındaki ilişkilere ait bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Eysenck Kişilik Tipleri İle Evcil Hayvan Beslemeye Karşı Yaklaşım

	Evcil	N	Ortalama	S.S.	S.H.	t	p
Nörotizm	Halen besliyorum	277	2,74	1,42	,08	-2,263	.025
	Hayvan Sevmiyorum	89	3,13	1,41	,15		
Psikotizm	Halen besliyorum	277	2,16	1,20	,07	-2,555	.011
	Hayvan Sevmiyorum	89	2,55	1,37	,14		
Dışa Dönüklük	Halen besliyorum	277	3,29	1,49	,08	.929	.384
	Hayvan Sevmiyorum	89	3,13	1,31	,13		
Yalan	Halen besliyorum	277	2,96	1,52	,09	,137	.895
	Hayvan Sevmiyorum	89	2,93	1,41	,14		

Tablo 2 incelendiğinde Eysenck kişilik boyutlarından dışa dönüklük ve yalan alt boyutlarında halen evcil hayvan besleyenler ve hayvan sevmeyenler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark gözlenmezken, nörotizm (t=-2.263, *p*<.025) ve psikotizm (t=-2.555, *p*<.011) boyutlarında iki grup arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Bu durum Nörotizm ve psikotizm kişilik özelliğinin hayvan sevmeyenlerde evcil hayvan besleyenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte hayvan sevmeyenlerin nörotizm ortalamasının (3.13) psikotizm ortalamasından daha yüksek olduğu da saptanmıştır. Eysenck kişilik tipleri ile evcil hayvan beslemeye karşı yaklaşım arasındaki ilişkilere ait bulgular Şekil 1'de özetlenmiştir.



Şekil 1. Hayvan Beslemeye Karşı Yaklaşım ve Eysenck Kişilik Tipleri Puan Ortalamaları

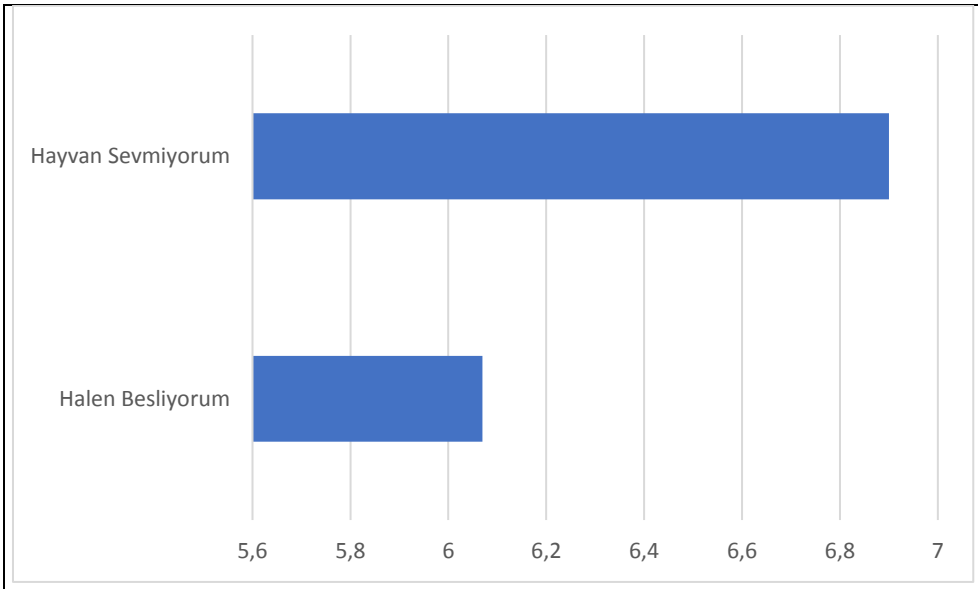
Çocukluk örselenme yaşantıları ile evcil hayvan beslemeye karşı yaklaşım arasındaki ilişkilere ait bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Örselenme Yaşantıları İle Evcil Hayvan Beslemeye Karşı Yaklaşım

	Evcil	N	Ortalama	S.S.	S.H.	t	p
Örselenme Yaşantıları	Halen besliyorum	277	6,07	1,87	,11	2.267	.024
	Hayvan Sevmiyorum	89	6,90	1,79	,18		

Fiziksel, duygusal ve cinsel istismarı içeren çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki bireylerin evcil hayvan besleme ile ilgili düşünceleri arasındaki ilişki incelendiğinde halen bir evcil hayvan besleyenlerin örselenme puan ortalamaları 6.07 iken hayvan sevmeyenlerin ortalaması 6.9'dur. İki farklı düşünceye sahip grup arasında örselenme puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel bakımdan anlamlı

bulunmuştur (t= 2.267, p<.024). Bu durum hayvan sevmeyenlerin göreceli olarak evcil hayvan besleyenlere kıyasla çocukluk dönemi örselenme yaşantılarına daha fazla sahip olduklarını göstermektedir.



Şekil 2. Hayvan Beslemeye Karşı Yaklaşım ve Örselenme Yaşantıları Puan Ortalamaları

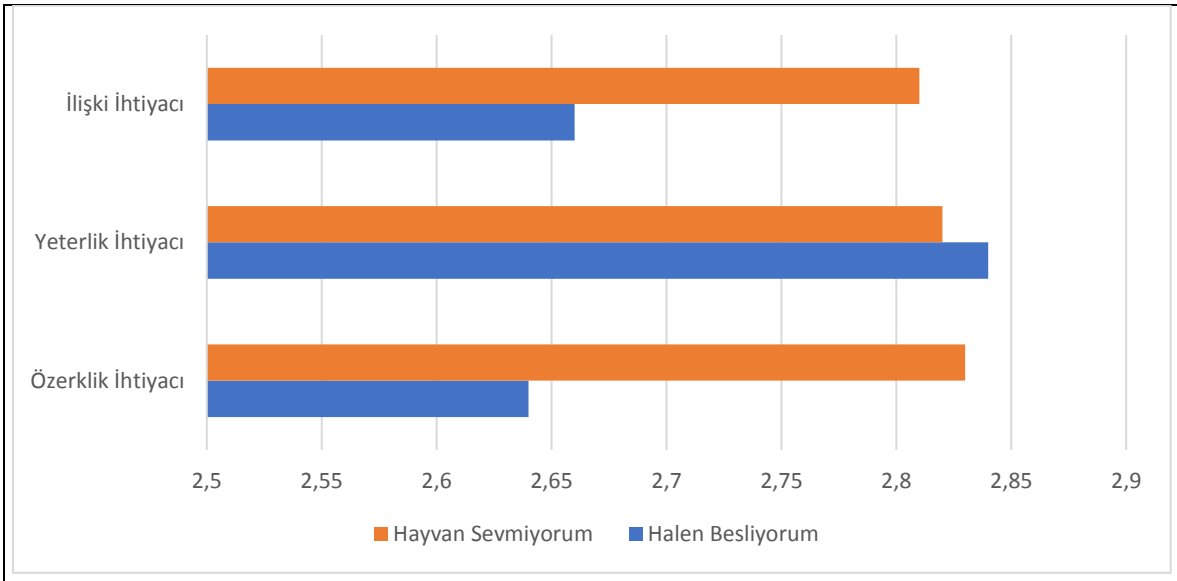
Evcil hayvan besleyenlerle hayvan sevmeyenler grubun temel psikolojik ihtiyaçlar açısından analizinden elde edilen bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir

Tablo 4. Psikolojik İhtiyaçlar İle Evcil Hayvan Beslemeye Karşı Yaklaşım

	Evcil Hayvan Düşüncesi	N	Ortalama	S.S.	S.H.	t	*p*
Özerklik İhtiyacı	Halen besliyorum	277	2,64	,53	,03	2.005	.046
	Hayvan Sevmiyorum	89	2,83	,52	,05		
Yeterlik İhtiyacı	Halen besliyorum	277	2,84	,60	,03	.402	.688
	Hayvan Sevmiyorum	89	2,82	,45	,04		
İlişki İhtiyacı	Halen besliyorum	277	2,66	,56	,03	1.991	.047
	Hayvan Sevmiyorum	89	2,81	,50	,05		

Kendini düzenleme kuramında belirtilen üç temel psikolojik ihtiyaç açısından bakıldığında; yeterlik ihtiyacı boyutunda evcil hayvan besleyenler ile hayvan sevmeyenler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=.402, *p*>.05). Özerklik (t= 2.005, *p*<.046) ve ilişki ihtiyacı boyutunda (t= 1.991, *p*<.047) ise iki grup arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Hem özerklik ihtiyacının hem de ilişki ihtiyacının hayvan

sevmeyenlerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Temel psikolojik ihtiyaçlar açısından evcil hayvan besleyenler ile hayvan sevmeyenlerin karşılaştırılması Şekil 3'de gösterilmiştir.



Şekil 3. Hayvan Beslemeye Karşı Yaklaşım ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Puan Ortalamaları

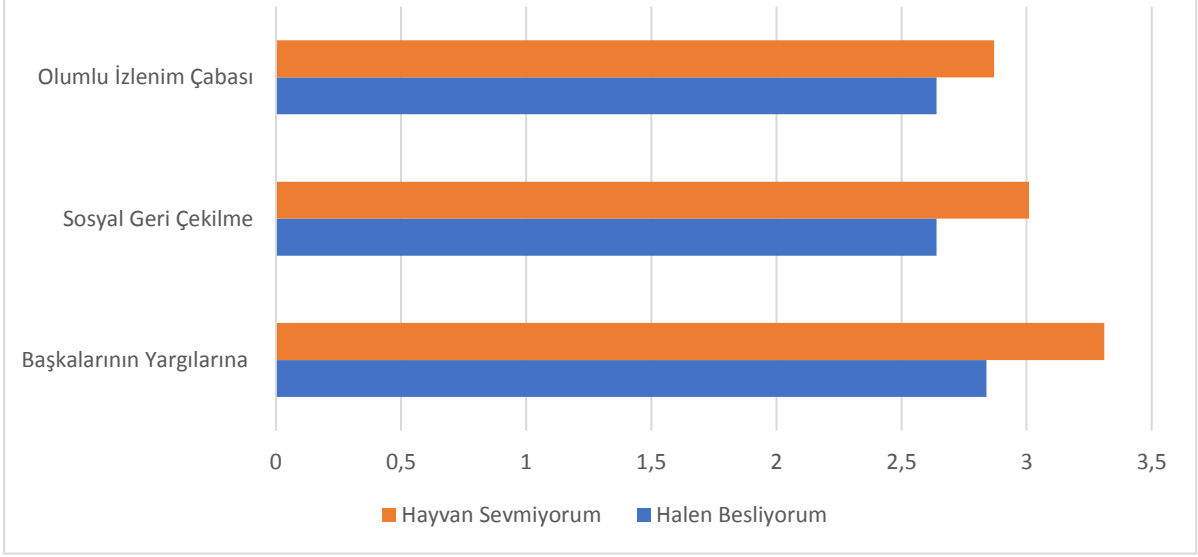
Algılanan sosyal onay ihtiyacı açısından evcil hayvan besleyen ve hayvan sevmeyen grubun

Tablo 5. Algılanan Sosyal Onay İhtiyacı İle Evcil Hayvan Beslemeye Karşı Yaklaşım

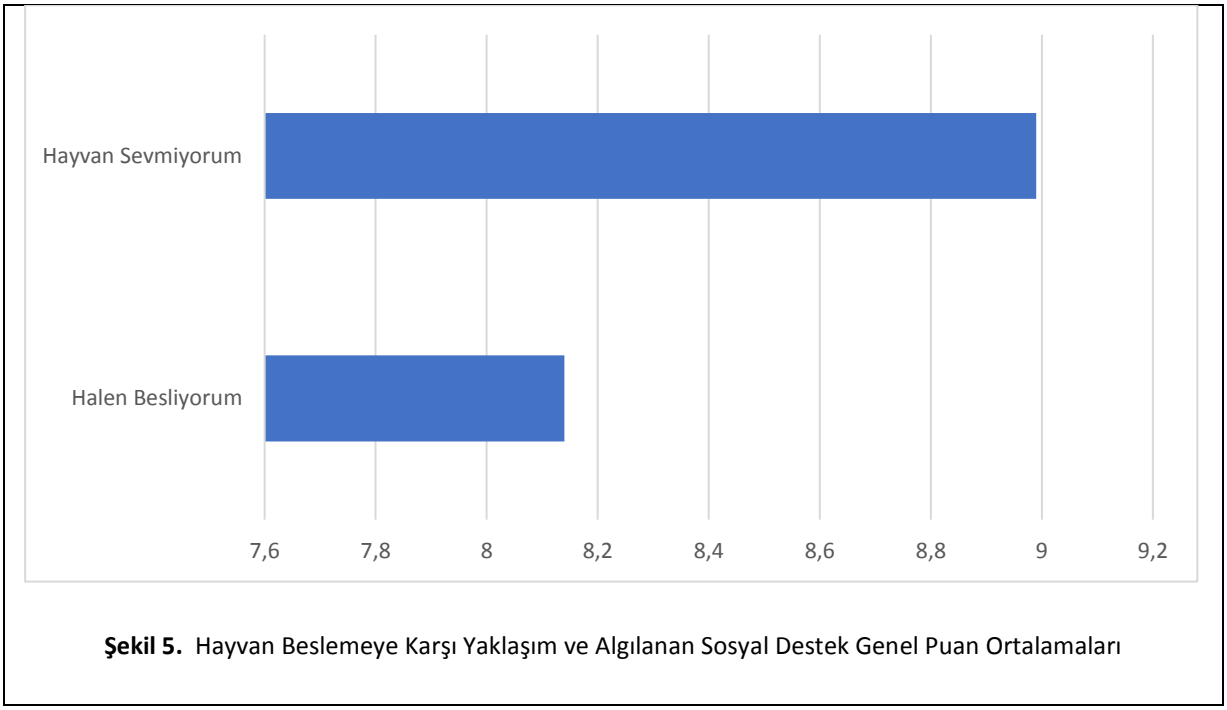
	Evcil	N	Ortalama	S.S.	S.H.	t	*p*
Başkalarının Yargılarına Duyarlılık	Halen besliyorum	277	2,84	,66	,04	-2,717	,007
	Hayvan Sevmiyorum	89	3,31	,72	,09		
Sosyal Geri Çekilme	Halen besliyorum	277	3,01	,69	,04	3,702	.001
	Hayvan Sevmiyorum	89	2,64	,70	,09		
Olumlu İzlenim Çabası	Halen besliyorum	277	2,64	,70	,04	-2,246	,025
	Hayvan Sevmiyorum	89	2,87	,72	,09		
SOSYAL ONAY İHTİYACI TOPLAM	Halen besliyorum	277	8,14	1,74	,10	-3,418	.001
	Hayvan Sevmiyorum	89	8,99	1,79	,23		

karşılaştırılmasından elde edilen bulgular Tablo 5'de gösterilmiştir.

Genel sosyal onay ihtiyacı açısından bakıldığında evcil hayvan besleyenlerin ortalaması (8.14) iken hayvan sevmeyenlerin ortalaması (8.99) olduğu görülmektedir. Genel sosyal onay ihtiyacı puan ortalamaları arasındaki fark da istatistiksel bakımdan anlamlı bulunmuştur (t=-.3.418, *p*<.001). Bu durum algılanan sosyal destek ihtiyacının evcil hayvan besleyenlerde daha az, hayvan sevmeyenlerde daha fazla olduğunu göstermektedir. Algılanan sosyal destek ihtiyacının alt boyutları açısından bakıldığında ise sosyal geri çekilme boyutunda evcil hayvan besleyenlerin ortalaması daha yüksek bulunmuştur (3.10). Bu boyutta iki grubun ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmektedir (t= 3.702, *p*<.001). Bu durum evcil hayvan besleyenlerin diğer gruba kıyasla sosyal ortamlardan daha uzak kalmayı seçtikleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık başkalarının yargılarına duyarlılık (t= 2.717, *p*<.007) ve olumlu izlenim çabası (t=-2.246, *p*<.025) ise anlamlı düzeyde evcil hayvan besleyenlerde daha düşüktür. Algılanan sosyal onay ihtiyacı puan ortalamalarının evcil hayvan besleyenlere ve hayvan sevmeyenlere göre dağılımı Şekil 4 ve 5'de özetlenmiştir.



Şekil 4. Hayvan Beslemeye Karşı Yaklaşım ve Algılanan Sosyal Destek Alt Boyutları Puan Ortalamaları



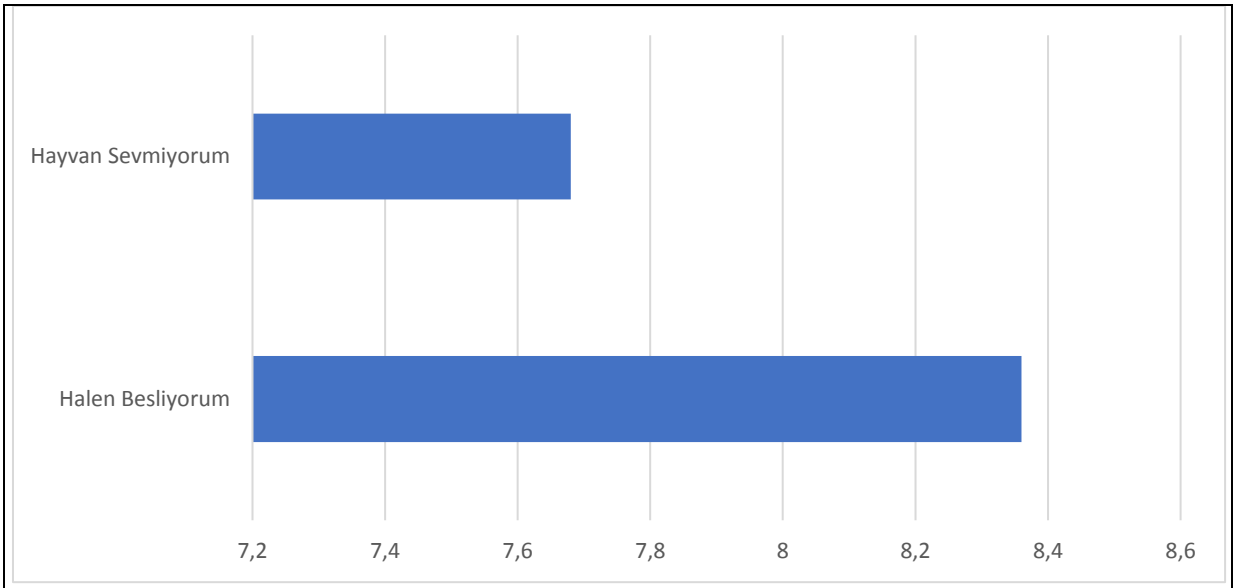
Şekil 5. Hayvan Beslemeye Karşı Yaklaşım ve Algılanan Sosyal Destek Genel Puan Ortalamaları

Aleksitimi ve evcil hayvan beslemeye karşı yaklaşım arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Aleksitimi İle Evcil Hayvan Beslemeye Karşı Yaklaşım

	Evcil	N	Ortalama	S.S.	S.H.	t	*p*
ALEKSİTİMİ	Halen besliyorum	277	8,36	1,28	,07	2.413	.016
	Hayvan Sevmiyorum	89	7,68	1,35	,14		

Aleksitimi duyguları tanımlama ve açıklama konusunda sıkıntı yaşamayı anlatan bir kavramdır. Aleksitimili bireylerin başkalarının duygularını anlamada ve empati kurmakta zorluk yaşadıkları ve duygusal yanıt vermekte yetersiz kaldıkları bilinmektedir. Evcil hayvan besleyenlerin genel aleksitimi puan ortalamaları 8.36 iken hayvan sevmeyenlerin puan ortalamaları 7.68 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki fark istatistiksel bakımdan anlamlı bulunmuştur (t=2.413, p<.016). Bu durum insanlarla iletişim ve ilişkide, kendini ifade etme, anlama ve anlaşılma bakımından sıkıntı çeken bireylerin hayvanlarla duygusal temasa yönelik daha olumlu bir tutum geliştirmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 6. Hayvan Beslemeye Karşı Yaklaşım ve Aleksitimi Puan Ortalamaları

3. Tartışma ve Sonuç

Şehir yaşamı bireylere pek çok fayda sağlarken, kişilerarası ilişkilerin zayıflamasını ve sosyal desteğin azalmasını da beraberinde getirmiştir. Doğadan uzaklaşan insanoğlu için mutlu olmanın koşulu, çok fazla emek ve çaba gerektirir olmuştur. Ruh sağlığı ve kişiliğin büyük ölçüde çevresel koşullar ve diğer insanlarla deneyimlenen yaşantıların niteliği ile şekillendiği bilinmektedir (Robertson, Robertson, Jepson, & Maxwell, 2012). Günümüzde bireylerin mutsuzluk ve yalnızlık gibi kendisini kötü hissettiren durumlarla baş etme yöntemi olarak evcil hayvanlara yöneldikleri görülmektedir (Haskaya Suna; 2019). Amerikan Pet Ürünleri Üreticileri Derneği (2003)'nin yaptığı araştırmaya göre, Amerika'da yaklaşık olarak evlerin %60'ında evcil hayvan beslenmektedir (APPMA 2003. Türkiye'de ise son 30 yılda özellikle Ankara, İstanbul, İzmir gibi büyükşehirler başta olmak üzere pet hayvanlara yönelik faaliyet gösteren özel veteriner kliniklerinin sayısı hızla artmakta ve yaygınlaşmaktadır (Aral vd., 2010). Kişiler, evcil hayvanları sevgi nesnesi, yalnızlığına ortak etme, içinde yaşadığı duyguları dengeleme aracı gibi işlevleri için ediniyor görünmektedir (Haskaya Suna, 2019).

Gerçekleştirilen bu araştırmada literatürü destekler nitelikte tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın ilk bulgusu nörotizm ve psikotizm kişilik özelliklerinin hayvan sevmeyenlerde evcil hayvan besleyenlere kıyasla daha yüksek olduğudur. Eysenck, nörotizm'in; kaygı, korku, depresyon, düşük benlik saygısı, duygusal ve mantık dışı davranışlar göstermeye yönelik yatkınlık ile ilişkili olduğunu vurgularken, psikotizm'in saldırganlık, mesafeli davranma, antisosyal davranışlar ve diğer insanlara karşı duyarsız davranma ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (Eysenck & Eysenck, 1975). Nörotizm ve psikotizm kişilik özelliklerine sahip bireylerin diğer insanlarla kurdukları iletişime yansıyan bu olumsuz özelliklerinin, hayvanlara bakış açılarını ve hayvanlarla kurdukları iletişimi de olumsuz etkilediği söylenebilir. Paden- Levy'nin (1985) kişilik tipleriyle hayvan sahibi olma arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında da, nörotizm ile hayvan sahibi olma arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan hayvanlara karşı olumlu duyguları olan ve hayvan besleyen grubun nörotizm ve psikotizm kişilik özellikleri daha düşük bulunmuştur. Bu durumun, hayvanların insanlar üzerindeki fiziksel, sosyal ve ruhsal sağlığın gelişmesi ve korunması üzerindeki olumlu teröpatik etkisinden kaynaklandığı (Morrison, 2007) düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen ikinci bulgu ise, hayvan besleyen ve sevmediğini belirten iki grup, örselenme yaşantıları açısından karşılaştırıldığında, hayvan sevmeyenlerin göreceli olarak evcil hayvan besleyenlere kıyasla çocukluk dönemi örselenme yaşantılarına daha fazla sahip olduklarıdır. Çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının çocuğun ruhsal dünyasındaki yıkıcılığı yetişkinlikte, yoğun ya da hafif düzeyde, etkisini sürdürmeye devam etmektedir. Yapılan araştırmalar çocukluk çağı örselenme yaşantılarının yetişkinlik yıllarında depresyon, madde kullanımı, anti sosyal davranış bozuklukları, kişilik bozuklukları, panik bozukluklar, öfke kontrol bozuklukları, bağlanma bozuklukları ve travma sonrası stres bozuklukları gibi bir çok temel ruhsal probleme neden olduğu yönündedir (Brown ve Anderson, 1991; Springer, Sheridan, Kuo, ve Carnes, 2007). Örselenme yaşantıları bireylerin yetişkinliklerinde kendilerine, dünyaya ve diğer insanlara karşı güven duygularına zarar veren deneyimlerdir (Bostancı, Akbayrak, Bakoğlu ve Çoban, 2006; Özen, Antar ve Özkan, 2007; Yıldız, 2007). Bu olumsuz etkinin hayvanlara karşı gösterilen eğilimlere de yansıdığı düşünülmektedir.

Hayvan besleyenler ile sevmediğini belirten gruplar üç temel psikolojik ihtiyaç açısından değerlendirildiğinde; yeterlik ihtiyacı boyutunda herhangi bir fark elde edilmezken, özerklik ve ilişki ihtiyacı boyutunda iki grup arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Hem özerklik ihtiyacının hem de ilişki ihtiyacının hayvan sevmeyenlerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hayvanların sahipleriyle kurdukları iletişim, diğer insanlarla kurulan iletişimden farklı olarak şartlara göre değişmemekte, tutarlılık ve süreklilik göstermektedir (Bagley & Gonsman, 2005). Hayvanlarla kurulan ilişkide, koşulsuz sevgi ve sadakat söz konusudur. Bu durumun da bireylerin ilişki ve özerklik ihtiyacını belli bir oranda karşıladığı söylenebilir.

Algılanan sosyal destek ihtiyacı açısından iki gruba bakıldığında ise, özerklik ve ilişki ihtiyacının evcil hayvan besleyen grupta daha düşük bulunması sonucu ile tutarlı olarak, algılanan sosyal destek ihtiyacının da evcil hayvan besleyenlerde daha az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Algılanan sosyal destek ihtiyacının alt boyutlarına bakıldığında ise, sosyal geri çekilme boyutunda evcil hayvan besleyenlerin ortalaması daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Bu durum evcil hayvan besleyenlerin diğer gruba kıyasla sosyal ortamlardan uzak kalmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık başkalarının yargılarına duyarlılık ve olumlu izlenim çabası alt boyutları ise anlamlı düzeyde evcil hayvan besleyenlerde daha düşük bulunmuştur Hayvanların bakıcılarıyla kurdukları ilişkide koşulsuz bir bağlılık ve yakınlık söz konusudur. Bu durumun da duygusal ve fiziksel temas ihtiyacını büyük ölçüde karşıladığı, sosyal destek ihtiyacını azalttığı söylenebilir (Allen, Blascovich ve Mendes 2002; Nieburg ve Fischer 1982).

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise evcil hayvan besleyenlerin genel aleksitimi puan ortalamalarının hayvan sevmeyenlerin puan ortalamalarından daha yüksek ve anlamı olmasıdır. Hayvanlar kelimeler olmadan iletişim kurabilir, bir his sağlayabilir. Sundukları bağlılık, sevgi ve samimiyetle onlara bakım veren kişileri her şartta koşulsuz ve pozitif olarak algılarlar (Hardigg 1983; Hirschman 1994). Yapılan araştırmalarda hayvan sahipleri,

yaşadıkları duygusal doyumu ve memnuniyeti genellikle diğer insanlarla olan ilişkilerinde hissettikleri samimiyet, iletişim seviyesi ve arkadaşlıkla kıyaslanamayacak kadar üstün ve deneyimlemez olduğunu belirtmektedir (Cusack 1988; Sable 1995; Ross ve Baron-Sorensen 1998). Araştırma bulgularıyla tutarlı olarak, Haskaya- Suna (2019), evcil hayvan sahiplerini bütüncül psikoterapi perspektifinden ela aldığı çalışmasında, evcil hayvanların, kişiler için sevgi nesnesi olarak görüldüğü, kendilik aktivasyonunu gerçekleştirmede etken olduğu, ayrılık anksiyetesi, terk, depresyonu, kayıp ve yas ile baş etmede destekleyici özellik taşıdığı, aynalanma ihtiyacına olanak tanıdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Aleksitimi gibi insanlarla iletişim ve ilişkide, kendini ifade etme, anlama ve anlaşılma bakımından sıkıntı çeken bireylerin hayvanlarla duygusal temasa yönelik daha olumlu bir tutum geliştirmiş olmaları anlaşılır bir durum olarak değerlendirilebilir.

Alan yazında evcil hayvanların ruh sağlığı üzerinde koruyucu ve tedavi edici etkisini kanıtlayan daha pek çok çalışma mevcuttur (Berget, Ekeberg & Braastad, 2008; Banks, Willoughby & Banks 2008; Antonacopoulos & Pychyl, 2010; Berget, Ekeberg, Pedersen & Braastad, 2011; Himsworth & Rock, 2013; Amiot & Bastian, 2015). Ülkemizde henüz uygulanmasa da yaklaşık son 30 yıldır hayvan destekli terapiler; yaygın gelişimsel bozukluk, yalnızlık duygusu, stres, depresyon, afazi, şizofreni, demans ve alzheimer tedavilerinde destek tedavi olarak kullanılmakta (Cevizci, Sen, Güneş ve Karaahmet, 2009), giderek artan bilimsel kanıtların da etkisi ile tüm dünyada yaygınlaşmaktadır.

Gerçekleştirilen araştırma ile insanların ruh sağlıkları, psikolojik ve sosyal destek ihtiyaçları üzerinde evcil hayvanların olumlu etkisi olabileceği görülmüş olup, elde edilen sonuçların daha sonra yapılacak çalışmalara dayanak olması açısından önemli bulgular olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Ülkemizde ruhsal sağlığın korunması, desteklenmesi ve tedavisinde hayvan destekli yaklaşımlardan yararlanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adrian, J. A., Deliramich, A. N., & Frueh, B. C. (2009). Complicated grief and posttraumatic stress disorder in humans' response to the death of pets/animals. *Bulletin of the Menninger Clinic, 73*, 176-187. doi:10.1521/bumc.2009.73.3.176

Allen, K. M., Barker, S. B., & Friedmann, E. (2011). Physiological correlates of health benefits from pets. In P. McCardle, S. McCain, J. A. Griffin, & V. Maholmes (Eds.), *How Animals Affect Us: Examining The İnfluence Of Human-Animal İnteraction Of Child Development And Human Health* (pp. 163-182). Washington, DC: American Psychological Association. Stellenbosch University. https://scholar.sun.ac.za (Erişim tarihi: 9 Ocak 2019).

Allen, K., Blascovich, J., & Mendes, W. B. (2002). Cardiovascular reactivity and the presence of pets, friends, and spouses: The truth about cats and dogs. Psychosomatic Medicine, 64(5), 727-739. http://wendyberrymendes.com/cms/uploads/Allen2002-%20Cardiovascular%20reac.pdf (Erişim tarihi: 9 Ocak 2019).

American Pet Products Manufacturers Association. (2003). new survey reports 7.7 million pet cats, 65 million pet dogs owned in U.S. http://www.appma.org/press/press_releases/2003/nr_04-14-03.asp (Erişim tarihi: 29 Mart 2019).

Amiot, C. E., & Bastian, B. (2015). Toward a psychology of human-animal relations. *Psychological Bulletin, 141*(1), 6-47. doi:10.1037/a0038147

Andreassen, G., Stenvold, L. C., & Rudmin, F. W. (2013). My dog is my best friend: Health benefits of emotional attachment to a pet dog. Psychology & Society, 5(2), 6-23. http://www.psychologyandsociety.org/__assets/__original/2013/04/2.pdf (Erişim tarihi: 9 Ocak 2019).

Antonacopoulos, D., & Pychyl, T. A. (2010). Examining the role of pet ownership, human social support, pet attachment in psychological health of individuals living alone. *Anthrozoös, 23*, 37-54. http://dx.doi.org/10.2752/175303710X12627079939143 (Erişim tarihi: 9 Ocak 2019).

Aral, Y., Aydın, E., Cevger, Y., ve Demir, P. (2010). Ankara ili evcil hayvan veteriner kliniklerinin yönetimsel ve ekonomik açıdan değerlendirmesi. *Kafkas Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi Dergisi, 16*(3), 503-508.

Aslan S. H., Alparslan Z. N. (1999). Çocukluk örselenme yaşantıları ölçeği'nin bir üniversite öğrencisi örnekleminde geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi,10*, 275-85.

Bagley, D. K. and Gonsman, V. L. (2005). Pet attachment and personality type. *Anthrozoös, 18*(1), 28-42.

Banks, M. R., Willoughby, L. M., & Banks, W. A. (2008). Animal-assisted therapy and loneliness in nursing homes: Use of robotic versus living dogs. *Journal of the American Medical Directors Association, 9*(3), 173-177. doi:10.1016/j.jamda.2007.11.007

Bao, K. J., & Schreer, G. S. (2016). Pets and happiness: Examining the Association between pet ownership and wellbeing. *Anthrozoös, 29*(2), 283-296. doi:10.1080/08927936.2016.1152721

Beck, A. M. (2014). The biology of the human-animal bond. *Animal Frontiers, 4*(3), 32-36. doi:10.2527/af.2014-0019

Beck, A. M., & Katcher, A. H. (2003). Future directions in human–animal bond research. *American Behavioral Scientist, 47,* 79–93. doi:10.1177/0002764203255214.

Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H., & Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. Frontiers in Psychology*, 3*(234), 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2012.00234

Berget, B., Ekeberg, O., & Braastad, B. O. (2008). Animal-assisted therapy with farm animals for persons with psychiatric disorders: Effects on selfefficacy, coping ability and quality of life, a randomized controlled trial. Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health, 4, 4-9. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2323374/pdf/1745- 0179-4-9.pdf (Erişim tarihi: 9 Ocak .2019).

Berget, B., Ekeberg, O., Pedersen, I., & Braastad, B. (2011). Animal-assisted therapy with farm animals for persons with psychiatric disorders: Effects on anxiety and depression. A randomized controlled trial. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health, 27*, 50-64. doi:10.1080/0164212X.2011.543641

Bernstein D. P., Fink L., Handelsman L. et al. (1994). Initial Reliability And Validity Of A New Retrospective Measure Of Child Abuse And Neglect. *Am J Psychiatry, 151*(8), 1132-1136.

Bostancı, N., Akbayrak B., Bakoğlu, B. ve Çoban Ş. (2006). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının depresif belirtileri üzerine etkisi. *Yeni Sempozyum Dergisi*, *44*(2), 100–106.

Brown, G. R. ve Anderson, B. (1991). Psychiatric morbidity in adult psychiatric ınpatients with childhood histories of sexual and physical abuse. *Am JPsychiatry, 148*, 567-572.

Cevizci, S., Erginöz, E. ve Baltaş, Z. (2009). Ruh sağlığının iyileştirilmesinde destek bir tedavi yaklaşımı: Hayvan destekli tedavi. *Nobel Med*, *5*(1), 4-9.

Cusack, O. (1988). *Pets and Mental Health.* New York: Haworth Press.

Eysenck, H. J., Eysenck, S. B. (1975). Manual of the Eysenck personality questionnaire (adult and junior). London: Hodder & Stoughton.

Francis, L. L., Brown, L. B., Philipchalk, R. (1992). The development of an abbreviated form of the revised Eysenck Personality Questionnaire (EPQR-A): its use among students in England, Canada, the U. S. A. And Australia. *Personality and Individual Difference, 13(*4), 443-449.

Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement . *Motivation and Emotion, 27*(3), 199–224.

Guthrie, M. F., Marshall, P. H, Hendrick, S. S., Hendrick, C. and Logue, E. (2018) Human love styles and attitudes toward pets. *Anthrozoös, 31*(1), 41-60. DOI: 10.1080/08927936.2018.1406200

Hardigg, V. (1983). All in the family? It's no longer taboo to acknowledge links between humans and beasts. *US News and World Report 115*, 69–70.

Haskaya-Suna, A. (2019). Türkiye'de yaşayan evcil hayvan sahiplerinin bütüncül psikoterapi perspektifinden analizi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, *2*(3), 131-153.

Himsworth, C. G. and Rock, M. (2013). Pet ownership, other domestic relationships, and satisfaction with life among seniors: Results from a Canadian national survey. *Anthrozoos, 26(*2), 295-305. doi:10.2752/175303713X13636846944448

Hirschman, E. C. (1994). Consumers and their companion animals. *Journal of Consumer Research 20*, 616–632.

Hosey, G. And Melfi, M. (2014). Human-animal interactions, relationships and bond: A review and analysis of the literature. *International Journal of Comparative Psychology, 27*(1), 117-142. http://escholarship.org/uc/item/6955n8kd (Erişim tarihi: 9 Ocak 2019).

Karancı, N., Dirik, G., Yorulmaz, O. (2007). Eysenck kişilik anketi-gözden geçirilmiş kısaltılmış formunun (EKA-GGK) Türkiye'de geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 18*(3), 1-8.

Karaşar, B. ve Öğülmüş, S. (2016). Sosyal onay ihtiyacı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizi. *Ege Eğitim Dergisi 17*(1), 84-104.

Karaşar, B. ve Öğülmüş, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde sosyal onay ihtiyacı ve psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 97-121.

Kertes, D. A., Hall, N. and Bhatt, S. S. (2018). Children's relationship with their pet dogs and oxtr genotype predict child-pet ınteraction in an experimental setting. *Frontiers in Psychology, 9*, 1472. doi:10.3389/fpsyg.2018.01472

Kesici, Ş., Üre, Ö. ve Bozgeyikli, H. (2003). Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliliği. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* (p. 85). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Morrison, M. L. (2007). Health benefits of animal-assisted interventions. *Complementary Health Practice Review*, *12*(1), 51-62.

Nieburg, H. A. and Fischer, A. (1982). *Pet Loss: A Thoughtful Guide for Adults and Children*. New York: Harper and Row.

Özen, Ş., Antar, S. ve Özkan, M. (2007). Çocukluk çağı travmalarının umutsuzluk, sigara ve alkol kullanımı üzerine etkisi; üniversite son sınıf öğrencilerini inceleyen bir çalışma. *Düşünen Adam*, *20*(2), 79-87.

Paden-Levy, D. (1985). Relationship of extraversion, neuroticism, alienation, and divorce incidence with pet-ownership. *Psychological Reports*, *57*(3), 868-870.

Robertson, R., Robertson, A., Jepson, R. and Maxwell, M. (2012). Walking for depression or depressive symptoms: A Systematic review and meta-analysis. *Mental health and physical activity*, *5*(1), 66-75.

Ross, C. B. and Baron-Sorensen, J. (1998). *Pet Loss and Human Emotion.* Philadelphia: Accelerated Development.

Sable, P. (1995). Pets, attachment, and well-being across the life cycle. *Social Work 3*, 334–342.

Springer, K. W., Sheridan, J., Kuo, D., ve Carnes, M. (2007). Long-Term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: Results from a large population-based sample of men and women. *Child Abuse and Neglect*, 31, 517-530.

Şahin, M. (2016). Evcil hayvan sahibi bireylerde bağlanma ve mizaç-karakter incelemesi. *Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi.* Üsküdar Üniversitesi: İstanbul.

Winefield, H. R., Black, A., & Chur-Hansen, A. (2008). Health effects of ownership of and attachment to companion animals, in an older population. International Journal of Behavioral Medicine, *15*(4), 303-310. doi:10.1080/10705500802365532

Yıldız, S. (2007). İlköğretim II. kademesindeki çocuklara yönelik istismarın ve ihmalin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*.Sakarya Üniversitesi: Sakarya.

ÇOCUKLUK ÇAĞI İSTİSMAR YAŞANTILARI ile BORDERLİNE KİŞİLİK ÖRGÜTLENMESİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE SAVUNMA MEKANİZMALARI ve DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜNÜN ETKİSİ

Aykut BORA
Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, aykut.psk@gmail.com

Zeynep Belma GÖLGE
Dr.Öğr.Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, golgebelma@gmail.com

ÖZ

Amaç: Bu çalışmanın amacı çocukluk çağında maruz kalınan fiziksel, cinsel ve duygusal kötüye kullanım ve ihmal yaşantılarının, borderline kişilik örgütlenmesi ile arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkide savunma mekanizmaları ve duygu düzenleme güçlüğünün etkili olup olmadığının araştırılmasıdır. **Yöntem:** Araştırmanın örneklemi, 349'u kadın, 181'i erkek olmak üzere 530 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 32.11 yaş olup (SS: 10.01) yaş aralığı 18-65 yaştır. Örneklem oluşturulurken kolayda örneklem türünden yararlanılmış ve katılımcıların tamamına internet üzerinden ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından hazırlanan Görüşme Formu, Borderline Kişilik Envanteri (Aydemir ve ark., 2006), Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği (Aslan ve Alparslan, 2009), Savunma Biçimleri Testi (Yılmaz ve ark.) ve Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği (Rugancı, 2008) kullanılmıştır. Bu araştırma için İstanbul Üniversitesi Cerrrahpaşa Tıp Fakültesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS_20 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Ki Kare Analizi testi, Independent Sample t testi, One Way ANOVA, korelasyon, doğrusal ve hiyerarşik regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyleri $p<0.05$, $p<0.01$, $p<0.001$ olarak incelenmiştir. **Bulgular:** Katılımcıların borderline kişilik envanterinden aldıkları puanlar ile çocukluk çağı örselenme yaşantıları toplam puanı (r: .419), fiziksel kötüye kullanım (r: .397), cinsel kötüye kullanım (r: .276), duygusal kötüye kullanım ve ihmal (r: .377) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Doğrusal regresyon analizinde de çocukluk çağı örselenme yaşantılarının borderline kişilik örgütlenmesinin %17.5'lik bir dilimini açıkladığı görülmüştür. Yanı sıra çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile duygu düzenleme güçlüğü (r: .352) ve immatür savunma mekanizmaları (r:.208) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Borderline kişilik örgütlenmesinin bağımlı değişken olduğu hiyerarşik regresyon analizinde ise birinci adımda çocukluk çağı örselenme yaşantıları modele dahil edilmiş ve açıklanan varysans oranı %18 olarak bulunmuştur. İkinci adımda duygu düzenleme güçlüğünün eklenmesi ile açıklanan varyans %34'e, immatür savunma mekanizmalarının eklenmesi ile de %39'a yükselmiştir. **Sonuç:** Araştırma sonucunda çocukluk çağı örselenmelerinin borderline kişilik örgütlenmesi ile arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğü ve immatür savunma mekanizmalarının istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin ve açıklayacılığının olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:Çocuk istismarı, borderline kişilik örgütlenmesi, savunma mekanizmaları, duygu düzenleme

THE EFFECT OF DEFENSE MECHANISMS AND DIFFICULTIES IN EMOTION REGULATION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN BORDERLINE PERSONALITY ORGANIZATION AND CHILDHOOD MALTREATMENT

ABSTRACT

Objective: The aim of this study was to investigate the relationship between physical, sexual and emotional abuse and neglect experiences in childhood and borderline personality organization and to investigate whether the defence mechanisms and difficulties in emotion regulation were effective in this relationship.
Method: The sample of the study consisted of 530 people, 349 of whom were women and 181 were men. The mean age of the participants was 32.11 years (SD: 10.01) and the age range was 18-65 years. While the sample was created as easy sample and all participants were accessed via internet. Interview Form, prepared by the researchers, Borderline Personality Inventory (Aydemir et al., 2006), Childhood Trauma Questionnaire Scale (Aslan and Alparslan, 2009), Defense Style Questionnaire (Yılmaz et al.) and *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (Rugancı, 2008). This study was approved by the Scientific Ethics Committee of Istanbul University Cerrrahpaşa Medical Faculty. SPSS_20 (Statistical Package for Social Sciences) statistical program was used to analyze the data. Chi Square Analysis, Independent Sample t test, One Way ANOVA, correlation, linear and hierarchical regression analyzes were performed to evaluate the data. In statistical analysis, the significance levels were evaluated as $p < 0.05$, $p < 0.01$, $p < 0.001$. **Results**: There was a positive correlation between the scores and the scores obtained from the borderline personality inventory between the total scores of childhood traumatic experiences (r: .419), physical abuse (r: .397), sexual abuse (r: .276), emotional abuse and neglect (r: .377) subscales. In linear regression analysis, it was observed that childhood traumatic experiences explained 17.5% of borderline personality organization. In addition, a moderate positive relationship was found between childhood traumatic experiences and emotion regulation difficulties (r: .352) and immature defense mechanisms (r: .208). In the hierarchical regression analysis when the borderline personality organization is a dependent variable, childhood traumatic experiences were included in the model in the first step and the explained variance rate was found as 18%. In the second step, the variance explained with the addition of emotion regulation difficulty increased to 34% and to 39% with the addition of immature defense mechanisms. **Conclusion:** As a result of the research, it was understood that there was a statistically significant effect and explanatory effect of emotion regulation and immature defense mechanisms in the relationship between childhood trauma and borderline personality organization.

Keywords: Child maltreatment, borderline personality organization, defense mechanisms, emotion regulation

1.GİRİŞ

Günümüzde borderline kişilik örgütlenmesinin etyolojisine ilişkin genetik, nörobiyolojik ve psikososyal faktörlerin bileşeninden oluşan bütünsel bir anlayış hakimdir. Psikososyal faktörler olarak daha çok çocukluk çağı örselenme yaşantıları, işlevsiz ebeveyn-çocuk ilişkisi ve güvensiz bağlanma örüntüsü üzerinde durulmaktadır (Ançel ve ark., 2010; Laporte ve ark., 2011; Kaplan, 2016; Baryshnikov ve ark., 2017). Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile borderline kişilik örgütlenmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların birçoğunda çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile borderline kişilik örgütlenmesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır (Herman ve ark., 1989; Arslan ve ark., 1997; Keser, 1998; Fassler ve ark., 2005; Sansone ve ark., 2011; McFetridge ve ark., 2015; Frias ve ark., 2017). Bu çalışmalar, çocukluk çağında maruz kalınan örselenme yaşantılarının borderline kişilik özelliklerinin gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer yandan çocukluk çağı örselenmelerinin borderline kişilik özellikleri üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunun anlaşılması için, bu ilişkinin ortaya çıkmasında etkili diğer aracı değişkenler de araştırılmalıdır (Carvalho Fernando ve ark., 2013). İlgili literatürde, çocukluk çağı örselenme yaşantıları ve borderline kişilik örgütlenmesi arasıındaki ilişkide aracı değişkenlerden biri olarak duygu düzenleme güçlüğüne işaret edilmektedir. Çocuklar,maruz bırakıldıkları örseleyici yaşantılar karşısında onları durdurabilecek ve onlarla baş edebilecek düzeyde gelişmiş bir benliğe sahip değildir. O nedenle, çocukluk çağında maruz kalınan örseleyici yaşantılar duygusal gelişim ve duygu düzenleme süreçleri için önemli bir risk faktörüdür (Marusak ve ark., 2015). Burns ve arkadaşlarının (2010) araştırmasında tüm çocukluk çağı istismar türleri ile duygu düzenleme güçlüğü arasında pozitif yönü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı çalışmada duygusal istismarın, duygu düzenleme güçlüğü üzerinde en güçlü yordayıcı olduğu da bildirilmiştir.

Glenn ve Klonsky (2009) yürüttükleri nicel araştırmanın, duygu düzenleme güçlüğünün borderline kişilik örgütlenmesinin en temel özelliklerinden biri olduğuna ilişkin teorileri doğrular nitelikte olduğunu bildirmiştir. Kim ve arkadaşlarının (2018) borderline kişilik bozukluğunun eşlik ettiği ve etmediği majör depresif bozukluğu olan hastalarla yürüttüğü araştırmada borderline kişilik bozukluğu tanısı eşlik eden grubun çocukluk çağı örselenme yaşantıları ve duygu düzenleme güçlüğünden aldığı puanlar diğer gruba oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kuo ve arkadaşlarının (2015) araştırmalarında ise duygusal istismar borderline kişilik özelliklerinin yoğunluğuna etki eden tek örselenme yaşantısı olarak bildirilmiştir. Yanı sıra aynı çalışmada duygu düzenleme güçlüğünün çocukluk çağı duygusal istismarı ve borderline kişilik örgütlenmesi arasında kısmi aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Carvalho Fernando ve arkadaşlarının (2014) araştırmasında da duygu düzenleme güçlüğünün çocukluk çağı duygusal istismarı ile borderline kişilik örgütlenmesi arasında kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur. Rosenstein ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında cinsel, fiziksel ve duygusal istismar yaşantılarının tümü ile borderline kişilik özellikleri ve duygu düenleme güçlüğü arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Yapılan regresyon analizinde ise yalnız duygusal istismarın borderline kişilik özellikleri üzerinde yordayıcı olduğu bildirilmiştir. Aynı çalışmada duygusal istismar ve borderline kişilik özellikleri arasında duygu düzenleme güçlüğünün güçsüz olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir doğrudan etkisi olduğu

anlaşılmıştır. Demirkapı Şahin (2013)'in çalışmasında duygusal istismar başta olmak üzere çocukluk çağı örselenmeleri ile kimlik bocalaması arasındaki ilişkide duygu düzenleme güçlüğünün kısmi aracı olduğu görülmüştür. Kimlik bocalaması borderline kişilik örgütlenmesinde en çok öne çıkan özelliklerden ve tanı ölçütlerinden biridir (Wilkinson-Ryan, 2000).

Savunma mekanizmaları ise istismar edici yaşantılara maruz kalan çocukların duygu düzenleme süreçlerinde de anlamlı bir işleve sahiptir. Çocuklar,maruz kaldıkları örseleyici yaşantılar karşısında onları durdurabilecek ve onlarla baş edebilecek düzeyde gelişmiş bir benliğe sahip değildir (Marusak ve ark., 2015). O nedenle maruz kaldıkları örselenme yaşantıları, onların benlik fonksiyonlarının gelişimini, savunma mekanizmalarının olgunlaşmasını, dürtülerin düzenlenmesi ve sağlıklı kişiler arası ilişkiler geliştirmesini engeller niteliktedir. Örselenme yaşantılarıyla birlikte olgunlaşması olumsuz etkilenen savunma mekanizmaları ise ruhsal gelişim, kişilik özellikleri ve psikopatolojiler ile yakından ilgilidir (Finzi ve ark., 2003). Ebeveynleri tarafından fiziksel olarak istismar edilen çocuklarla yürütülen klinik çalışmalar, bu çocukların yaşadıkları örselenme ile baş etmek üzere yoğun olarak immatür savunma mekanizmalarına başvurduklarını göstermiştir. İstismar mağduru çocuklar, sevgi ve düşmanlık duygularını entegre edemediklerinden dolayı maruz kaldıkları örselenme yaşantıları karşısında inkar, bölme, yansıtma, içe alma ve saldırganla özdeşleşme gibi immatür savunma mekanizmalarını kullanabilmektedir (Pearce ve Pezzot-Pearce, 1997; akt: Finzi ve ark., 2003) Bu savunma mekanizmalarının uzun süre kullanılması ise çocukların dış gerçekliği algılama, duyguları tanıma ve ifade etme, içsel ve dışsal kaynaklardan gelen endişeyi düzenleme, dürtüler üzerinde bir denetim sağlama gibi benlik işlevlerinde anlamlı bir düzensizlik ve bozulmaya yol açabilmektedir (Finzi ve ark., 2003).

Warren (2000)'ın araştırmasında immatür savunma mekanizmaları, çocukluk çağı istismarları ile travma sonrası stres bozukluğu başta olmak üzere psikpatoloji gelişiminde aracı değişken olduğu saptanmıştır. Strandholm ve arkadaşlarının (2016) ergenlerin kullandıkları savunma mekanizmalarının düzeyleri ile yetişkinlikteki kişilik bozuklukları arasındaki ilişkiyi inceleyen uzun süreli izlem çalışmalarında, immatür savunma mekanizmalarının kişilik bozukluklarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada immatür savunma mekanizmalarının borderline kişilik bozukluğununun yordayıcılarından biri olduğu bildirilmiştir.

Çocukluk çağı örselenme yaşantıları, savunma mekanizmaları, duygu düzenleme güçlüğü ve borderline kişilik örgütlenmesi arasındaki ilişkilere değinen çalışmalara yukarıda yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamında çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile borderline kişilik örgütlenmesi arasındaki ilişkide savunma mekanizmaları ve duygu düzenleme güçlüğünün etkili olup olmadığı araştırılacaktır. Son yıllarda üzerinde sıklıkla durulan çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile borderline kişilik örgütlenmesi arasındaki ilişkide etkili olan iki faktörün yer aldığı bir modelin araştırılmasının literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, okuma yazma bilen ve yaş aralığı 18-65 yaş arası olan kadın ve erkeklerden oluşmaktadır. Örneklem oluşturulurken kolayda örneklem türünden yararlanılmış ve katılımcıların tamamına internet

üzerinden ulaşılmıştır. Verileri değerlendirilen katılımcı sayısı 349'u kadın, 181'i erkek olmak üzere toplam 530 kişidir. Katılımcıların yaş ortalaması 32.11 (SS: 10.01) yaş olup yaş aralığı 18-65 yaştır. Kadın katılımcıların yaş ortalaması 32.4 (SS: 9.61) yaş olup yaş aralığı 18-65 yaş; erkek katılımcıların yaş ortalaması 31.56 (SS: 10.7) yaş olup yaş aralığı 18-63 yaştır.

2.2.Kullanılan Ölçme Araçları

2.2.1. Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Görüşme Formu"nda katılımcıların sosyodemografik bilgilerinin yanı sıra çocukluk çağında maruz bırakıldıkları örseleyici yaşantılar (fiziksel, duygusal, cinsel ve diğer yaşantılar) ve bu yaşantılara ilişkin "davranışın türü, kimler tarafından sergilendiği, şiddeti, sıklığı ve maruz kalınan yaşa ilişkin detaylar hakkında sorular yer almaktadır.

2.2.2. Borderline Kişilik Envanteri

Leichsenring (1999) tarafından geliştirilen Borderline Kişilik Envanteri'nin Türkçe'ye tercüme edilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması Aydemir ve arkadaşları (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizinde tüm katılımcıların cronbach's alpha değeri 0.92 olarak hesaplanırken, borderline kişilik bozukluğu tanısı alan grubun cronbach's alpha değeri 0.84 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanlar arttıkça borderline kişilik örgütlenmesinin düzeyi de artmaktadır. Ölçeğin orijinal çalışmasında kesme puanı 20 olarak bildirilmiştir. Bu puan Türkçe uyarlama çalışmasında 15/16 olarak hesaplanmıştır (Aydemir ve ark., 2006).

2.2.3. Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Ölçeği

Bernstein ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen, toplam kırk maddeden oluşan, beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin duygusal kötüye kullanım-duygusal ihmal, fiziksel kötüye kulanım ve cinsel kötüye kullanım olmak üzere üç alt boyutu mevcuttur. Ölçeğin Türkçe'ye tercüme edilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Aslan ve Alparslan (1999) tarafından tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu uyarlamada cronbach's alpha değeri ise 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek toplam puan aralığı 40-200 arasındadır. Fiziksel kötüye kullanım alt ölçeğinin puan aralığı 16-80, duygusal kötüye kullanım ve ihmal alt ölçeğinin puan aralığı 19-95, cinsel kötüye kullanım alt ölçeğinin puan aralığı ise 5-25 puandır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, çocukluk çağında maruz kalınan örseleyici yaşantıların fazlalığı anlamına gelmektedir (Aslan ve Alparslan, 1999).

2.2.4. Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği

Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği, farkındalık, açıklık, kabul etmeme, stratejiler, dürtü ve amaçlar olmak üzere toplam altı alt ölçekten oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçekte 36 madde yer almaktadır. Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilen özgün formunda cronbach's alpha değeri 0.93 olarak hesaplanmıştır. Türkçe'ye tercüme edilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Rugancı (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Rugancı (2008) tarafından gerçekleştirilen uyarlama sürecinde ölçekten bir madde, ölçeğin tamamı ile düşük bir korelasyona sahip olması nedeniyle çıkarılmış ve cronbach's alpha

değeri 0.94 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanların artması duygu düzenleme güçlüğün düzeyinin de fazlalığını göstermektedir.

2.2.5. Savunma Biçimleri Testi

Bond ve arkadaşları (1983) tarafından 26 farklı savunma biçimini ölçmek üzere geliştirilen ve toplam 88 maddeden oluşan bir ölçektir. Özgün hali gelişmemiş, imge çarpıtan, kendiliği gizleyen ve olgun olmak üzere savunma biçimlerini dört kategoride ölçmektedir. Andrews ve arkadaşları (1989; 1993) ilk olarak ölçeği 72 maddeye indirmiş ardından 1993 yılında savunma biçimlerini ölçen sorular arasındaki sayısal eşitsizlik nedeniyle 40 maddeye indirmiştir. Bu hali ile 20 savunma biçimini immatür, nevrotik ve matür olmak üzere üç kategoride ölçmektedir. Türkçe'ye tercüme edilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yılmaz ve arkadaşları (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada iç-tutarlılık katsayısı matür, nevrotik ve immatür savunma biçimi için sırasıyla .70, .61 ve .83 olarak hesaplanmıştır. Yanı sıra, her üç savunma biçimi için de iki-yarım-test güvenilirliği ve test-tekrar test güvenilirliği katsayılarının kabul edilir aralıkta yer aldığı bulunmuştur. Savunma Biçimleri Testi'nden alınacak puan aralığı; immatür savunmalar alt için 24-216, nevrotik savunmalar için 8-72 ve matür savunmalar için 8-72 arasında değişmektedir. Her bir alt ölçekten alınan puanın düzeyi o savunma mekanizması grubunun daha çok kullanıldığı anlamına gelmektedir (Yılmaz ve ark., 2007).

2.3.Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama sürecine başlamadan önce etik kurula başvuru yapılmış ve 10.11.2017 tarihinde İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Bilimsel Etik Kurulu tarafınca çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur. Etik kurul onayının ardından çalışma kapsamında kullanılan tüm veri toplama araçları, Ölçek-1, Ölçek-2… gibi isimlendirilerek online veri ortamına yüklenmiştir. Ardından birkaç deneme uygulaması yapılmış, verilerin kaydedilmesinde herhangi bir hata olup olmadığı kontrol edilmiş, katılımcıların yanlış anlamasına yol açacak yazım hataları düzenlenmiştir. Pilot çalışmaların tamamlanmasının ardından online veri toplama süreci başlatılmış; elektronik posta ve sosyal medya kanalları aracılığıyla daha çok kullanıcıya ulaşması yönünde çalışılmıştır. Pilot uygulamalarda okuma hızına bağlı olarak uygulamanın 12-18 dakika arasında sürdüğü fark edilmiştir.

2.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS20 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Ki Kare Analizi testi, One Sample T testi, One Way ANOVA, pearson korelasyon ve lineer regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyleri $p<0.05$, $p<0.01$, $p<0.001$ ve $p<0.0001$ olarak incelenmiştir.

3.BULGULAR

Çalışma kapsamında 349'u (%65.8) kadın, 181'i (%34.2) erkek olmak üzere toplam 530 katılımcının verileri değerlendirilmiştir. Kadınların %68.8'i, erkeklerin ise %65.7'si üniversite mezunudur (Tablo 1).

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

		Kadın		Erkek		Toplam	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Eğitim Durumu	**Lise ve Altı**	32	9.2	21	11.6	53	10.0
	Üniversite	240	68.8	119	65.7	359	67.7
	Lisansüstü	77	22.0	41	22.7	118	22.3
Medeni Durum	**Bekar**	119	34.1	108	59.7	227	42.5
	Birlikte Yaşıyor	12	3.4	4	2.2	16	3.0
	Evli	195	55.9	64	35.4	259	48.9
	Boşanmış	23	6.6	5	2.8	28	5.3
Çalışma Durumu	**Çalışıyor**	184	52.7	103	56.9	287	54.2
	Çalışmıyor	153	43.8	67	37.0	220	41.5
	Emekli	12	3.4	11	6.1	23	4.3

Çalışmadaki değişkenlerin birbiri ile olan ilişkilerini saptamak amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizinin sonuçlarına göre borderline kişilik örgütlenmesi ile çocukluk çağı örselenme yaşantıları toplam puanı (r=.419) arasında orta düzeyde; fiziksel kötüye kullanım alt ölçeği (r=.397), cinsel kötüye kullanım alt ölçeği (r=.276) ve duygusal kötüye kullanım ve ihmal alt ölçeği (r=.377) arasında ise zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocukluk çağı örselenme yaşantıları toplam puanı ile duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı (r=.352), farkındalık alt ölçeği (r=.240), açıklık alt ölçeği (r=.276), kabul alt ölçeği (r=.190), stratejiler alt ölçeği (r=.337), dürtü alt ölçeği (r=.330) ve amaçlar alt ölçeği (r=.219) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. En güçlü ilişki duygusal kötüye kullanım ile duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı arasında (r: 0.355) bulunmuştur. Fiziksel kötüye kullanım alt ölçeği puanı ile duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı (r=.281), farkındalık alt ölçeği (r=.149), açıklık alt ölçeği (r=.212), kabul alt ölçeği (r=.155), stratejiler alt ölçeği (r=.266), dürtü alt ölçeği (r=.296) ve amaçlar alt ölçeği (r=.185) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Cinsel kötüye kullanım puanı ile duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı arasında (r=.218), farkındalık alt ölçeği (r=.097), açıklık alt ölçeği (r=.196), kabul alt ölçeği (r=.197), stratejiler alt ölçeği (r=.188), dürtü alt ölçeği (r=.176) ve amaçlar alt ölçeği (r=.112) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Duygusal kötüye kullanım alt ölçeği puanı ile duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı arasında (r=.355), farkındalık alt ölçeği (r=.281), açıklık alt ölçeği (r=.279), kabul alt ölçeği (r=.173), stratejiler alt ölçeği (r=.345), dürtü alt ölçeği (r=.324) ve amaçlar alt ölçeği (r=.219) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile kullanılan savunma mekanizmaları arasındaki ilişki incelendiğinde örselenme yaşantıları toplam puanı ile kullanılan immatür savunma mekanizmaları arasında (r=.208) düşük düzeyde pozitif yönlü; matür savunma mekanizmaları arasında

ise (r=-.156) düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örselenme yaşantıları toplam puanı ile kullanılan nevrotik savunma mekanizmaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. İmmatür savunma mekanizmalar ile fiziksel kötüye kullanım (r=.216), cinsel kötüye kullanım (r=.093), duygusal kötüye kullanım ve ihmal (r=.184) alt ölçekleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Matür savunma mekanizmaları ile fiziksel kötüye kullanım (r=-.100) ve duygusal kötüye kullanım ve ihmal (r=-.191) alt ölçekleri arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Nevrotik savunma mekanizmaları ile ise sadece duygusal kötüye kullanım ve ihmal (r=-.090) alt ölçeği arasında çok zayıf ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştr. Kullanılan immatür savunma mekanizmaları ile borderline kişilik örgütlenmesi arasında (r=.462) orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Matür düzeydeki savunmamalar ile borderline kişilik örgütlenmesi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmazken (p>0.05) nevrotik savunmalar ile arasında (r=.107) düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Korelasyon tablosu incelendiğinde duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı ile immatür savunmalar arasında (r=.475) orta düzeyde ve pozitif yönlü; matür savunmalar ile de (r=-.427) orta düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Duygu düzenleme güçlüğü toplam puanı ile nevrotik savunma mekanizmaları arasında (r=.113) ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Alt ölçeklerin birbiri ile olan ilişkisi incelendiğinde, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği'nin farkındalık alt ölçeği ile immatür savunma mekanizmaları arasında (r=.134) düşük düzeyde pozitif, matür savunma mekanizmaları arasında (r=-.318) düşük düzeyde negatif; açıklık alt ölçeği ile immatür savunma mekanizmaları arasında (r=.376) düşük düzeyde pozitif, matür savunma mekanizmaları arasında (r=-.295) düşük düzeyde negatif; kabul alt ölçeği ile immatür savunma mekanizmaları arasında (r=.377) düşük düzeyde pozitif, nevrotik savunma mekanizmaları arasında (r=.154) düşük düzeyde pozitif, matür savunma mekanizmaları arasında (r=-230) düşük düzeyde negatif; stratejiler alt ölçeği ile immatür savunma mekanizmaları arasında (r=.427) orta düzeyde pozitif, matür savunma mekanizmaları arasında (r=-.417) orta düzeyde negatif; dürtü alt ölçeği ile immatür savunma mekanizmaları arasında (r=.427) orta düzeyde pozitif, nevrotik savunma mekanizmaları arasında (r=.116) düşük düzeyde pozitif, matür savunma mekanizmaları arasında (r=-.369) düşük düzeyde negatif; amaçlar alt ölçeği ile immatür savunma mekanizmaları arasında (r=.339) ve, nevrotik savunma mekanizmaları arasında (r=.100) düşük düzeyde pozitif, matür savunma mekanizmaları arasında ise (r=-.302) düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır

Tablo 2: Değişkenlerin Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Borderline Kişilik Envanteri	1	.419**	.397**	.276**	.377**	.518**	.167**	.468**	.354**	.484**	.443**	.368**	.462**	.107*	-.078
Çocukluk Çağı Örselenme Toplam	.419**	1	.925**	.446**	.960**	.352**	.240**	.276**	.190**	.337**	.330*	.219**	.208**	-.054	-.156**
Fiziksel Kötüye Kullanım	.397**	.925**	1	.348**	.806**	.281**	.149**	.212**	.155**	.266**	.296**	.185**	.216**	-.021	-.100*
Cinsel Kötüye Kullanım	.276**	.446**	.348**	1	.307**	.218**	.097*	.196**	.197**	.188**	.176**	.112*	.093*	.064	-.013

Duygusal Kötüye Kullanım ve İhmal	.377**	.960**	.806**	.307**	1	.355**	.281**	.279**	.173**	.345**	.324**	.219**	.184**	-.090*	-.191**
Duygu Düzenleme Güçlüğü Toplam	.518**	.352**	.281**	.218**	.355**	1	.488**	.764**	.749**	.908**	.795**	.750**	.475**	.113**	-.427**
Farkındalık Alt Ölçeği	.167**	.240**	.149**	.097*	.281**	.488**	1	.494**	.278**	.311**	.281**	.161**	.134**	-.034	-.318**
Açıklık Alt Ölçeği	.468**	.276**	.212**	.196**	.279**	.764**	.494**	1	.497**	.599**	.531**	.451**	.376**	.071	-.295**
Kabul Alt Ölçeği	.354**	.190**	.155**	.197**	.173**	.749**	.278**	.497	1	.614**	.422**	.436**	.377**	.154**	-.230**
Stratejiler Alt Ölçeği	.484**	.337**	.266**	.188**	.345**	.908**	.311**	.599**	.614**	1	.702**	.684**	.427**	.066	-.417**
Dürtü Alt Ölçeği	.443**	.330*	.296**	.176**	.324**	.795**	.281**	.531**	.422**	.702**	1	.572**	.339**	.100*	-.302**
Amaçlar Alt Ölçeği	.368**	.219**	.185**	.112*	.219**	.750**	.161**	.451**	.436**	.684**	.572**	1	.427**	.116**	-.369**
İmmatür Savunma Mekanizmaları	.462**	.208**	.216**	.093*	.184**	.475**	.134**	.376**	.377**	.427**	.339**	.427**	1	.481**	.166**
Nevrotik Savunma Mekanizmaları	.107*	-.054	-.021	.064	-.090*	.113**	-.034	.071	.154**	.066	.100*	.116**	.481**	1	.387**
Matür Savunma Mekanizmaları	-.078	-.156**	-.100*	-.013	-.191**	-.427**	-.318**	-.295**	-.230**	-.417**	-.302**	-.369**	.166**	.387**	1

Korelasyon tablosu incelendiğinde Borderline Kişilik Envanteri'nden alınan puan ile Duygu düzenleme güçlüğü toplam puan arasında (r=.518), açıklık alt ölçeği (r=.468), stratejiler alt ölçeği (r=.484) ve dürtü alt ölçeği (r=.443) arasında orta düzeyde pozitif yönlü, kabul alt ölçeği (r=.354), amaçlar alt ölçeği (r=.368) ve farkındalık alt ölçeği (r=.167) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 2).

Borderline kişilik örgütlenmesi ile çocukluk çağı örselenme yaşantıları, duygu düzenleme güçlüğü ve immatür savunma mekanizmalarının dahil edildiği hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında, bağımlı değişken olan borderline kişilik örgütlenmesi ile çocukluk çağı örselenme yaşantıları (fiziksel kötüye kullanım, cinsel kötüye kullanım ve duygusal kötüye kullanım ve ihmal) açıklanan varyans analizi %18.7 olarak bulunmuştur. Ardından ikinci adımda modele duygu düzenleme güçlüğü de dahil edilmiştir. Duygu düzenleme güçlüğünün dahil olmasıyla birlikte açıklanan varyans analizi %34.5'e yükselmiştir. Diğer yandan duygu düzenleme güçlüğünün modele dahil edilmesiyle birlikte duygusal kötüye kullanım ve ihmalin boderline kişilik örgütlenmesi üzerindeki etkisi ortadan kalkmıştır (p<0.05). Modelin son adımında ise immatür savunma mekanizmaları eklenmiş ve açıklanan varysans analizinin %39.7'ye yükseldiği görülmüştür. Burada da duygusal kötüye kullanım ve ihmalin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür (p<0.05) (Tablo 3).

Tablo 3: *Borderline Kişilik Örgütlenmesi ile Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları, Duygu Düzenleme Güçlüğü ve İmmatür Savunma Mekanizmaları Arasındaki Hiyerarşik Regresyon Analizi*

Borderline Kişilik Örgütlenmesi

Adımlar	*β*	t	R	R^2
1. Adım				
F: 40.461 **df:**3 **p<**0.001				
Fiziksel Kötüye Kullanım	.222	3.297*		
Cinsel Kötüye Kullanım	.152	3.631*	.433	.187
Duygusal Kötüye Kullanım ve İhmal	.151	2.276*		
2. Adım				
F: 69.222 **df:**4 **p<**0.001				
Fiziksel Kötüye Kullanım	.245	4.038*		
Cinsel Kötüye Kullanım	.098	2.591*		
Duygusal Kötüye Kullanım ve İhmal	-.003	-.043		
Duygu Düzenleme Güçlüğü	.426	11.249*	.588	.345
3. Adım				
F: 68.868 **df:**5 **p<**0.001				
Fiziksel Kötüye Kullanım	.189	3.212*		
Cinsel Kötüye Kullanım	.109	2.984*		
Duygusal Kötüye Kullanım ve İhmal	.035	.596	.630	.397
Duygu Düzenleme Güçlüğü	.305	7.425*		
İmmatür Savunma Mekanizmaları	.260	6.671*		

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarına göre, çocukluk çağı örselenme yaşantılarının borderline kişilik örgütlenmesini açıklamakta tek başına yeterli olmadığı, duygu düzenleme süreçlerinde meydana gelen güçlükler ve immatür savunma mekanizmalarının da eklenmesiyle birlikte açıklayıcılığın anlamlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Diğer yandan korelasyon analizlerinde çocukluk çağı örselenme yaşantılarının hem duygu düzenleme güçlüğü hem de immatür savunma mekanizmaları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Tabo 2). Hiraoka ve arkadaşlarının (2016), ebeveynlerle yürüttükleri araştırmada çocukları fiziksel olarak istismar etme riski yüksek olan ebeveynlerin %33.3'ünde sınırda kişilik bozukluğu belirtileri de yüksek düzeyde saptanmıştır. Yanı sıra bu ebeveynlerin duygu düzenleme güçlüğü puanları da anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu üç değişkenin birbiri ile olan ilişkisine bakıldığında ise fiziksel istismar riski, sınırda kişilik bozukluğu özellikleri ve duygu düzenleme güçlüğü arasında anlamlı düzeyde olumlu bir korelasyon olduğu

anlaşılmaktadır. Axelrod ve arkadaşlarının (2011) madde kullanımı ve borderline kişilik bozukluğu tanısı olan kadınlarla yürüttüğü araştırmada, duygu düzenleme güçlüğü ve madde kullanımı arasında bir ilişki olduğu, duygu düzenleme güçlüğünün borderline kişilik örgütlenmesindeki uyumsuz ve yıkıcı davranışların görülmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Salsman ve Linehan (2012)'ın çalışmasında duygu düzenleme güçlüğünün borderline kişilik örgütlenmesi üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Gaher ve arkadaşlarının (2013) araştırmasında duygu düzenleme güçlüğü ve borderline kişilik örgütlenmesi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile borderline kişilik bozukluğu belirtileri arasında da duygu düzenleme güçlüğünün belirleyici olduğu bildirilmiştir. Fosatti ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında da benzer biçimde duygu düzenleme güçlüğü ile borderline kişilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğuyla birlikte duygusal istismar ve borderline kişilik özellikleri arasında duygu düzenleme güçlüğünün önemli bir aracı rolü olduğu saptanmıştır.Fossati ve arkadaşlarının (1999) cinsel istismar ve borderline kişilik bozukluğu arasındaki ilişkiyi araştıran yirmi bir çalışma üzerinden gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmasına göre çocukluk çağı cinsel istismarını borderline kişilik bozukluğunda temel bir belirleyici olarak görmek güçtür. Bu çalışmaya göre cinsel istismar, borderline kişilik bozukluğunda kimi semptomların ortaya çıkışında etkili olmakla birlikte sendromun belirlenmesinde tek başına yeterli değildir. Çalışmamızda da örseleyici yaşantıların tüm alt faktörleri ile borderline kişilik örgütlenmesi arasında anlamlı bir ilişki saptanmakla birlikte regresyon analizinde yalnız cinsel kötüye kullanım değil; fiziksel kötüye kullanım ve duygusal kötüye kullanım ve ihmalin de borderline kişilik örgütlenmesi açısından yordayıcı olduğu anlaşılmıştır. Cramer (1999)'in B kümesi kişilik bozukluklarının savunma mekanizmalarını incelediği çalışmasında da borderline kişilik bozukluğu olan grubun antisosyal, narsisistik ve histriyonik kişilik bozukluğu olan gruba oranla daha fazla immatür savunmalara başvurduğu vurgulanmıştır. Aynı çalışmada borderline kişilik bozukluğunu en çok yordayan savunma mekanizması immatür inkar iken Perry ve arkadaşlarının (2013) araştırmasında bölme (splitting), dissosiasyon ve eyleme dökme (acting out) mekanizmalarının borderline kişilik bozukluğunu yordayan savunmaları olduğu bildirilmiştir. Çocuklar,maruz bırakıldıkları örseleyici yaşantılar karşısında onları durdurabilecek ve onlarla baş edebilecek düzeyde gelişmiş bir benliğe sahip değildir (Maruask ve ark., 2015). Herman (2007)'a göre de çocukluk çağında maruz kalınan örselenme yaşantıları, çocuğun benlik gelişiminin tamamlanmayışı nedeniyle de başa çıkmak ve hayatta kalmak üzere immatür savunmalara başvurmasına neden olur. Örselenme yaşantıları ile baş etmek üzere kullandığı savunma mekanizmaları ise bir süre sonra hâkim bir kişilik işleyişine dönüşme olasılığını taşımaktadır.

KAYNAKLAR

Ançel, G., Durmuş, Ö., Doğaner, G. (2010). Borderline kişilik bozukluğu: tedavi ve hemşirelik bakımı, *Psikiyatri Hemşireliği Derg.*, 1(3), 133-138.

Arslan, S. H., Karlıdağ, R., Alparslan, Z. N., Tamam, L., Ünal, M. (1997). Borderline kişilik bozukluğunda örseleyici çocukluk yaşantıları ve ruhsal bulgular. *Düşünen Adam Derg.,*10 (3), 33-39.

Aslan, H., Alparslan, N. (1999). Çocukluk örselenme yaşantıları ölçeği'nin bir üniversite öğrencisi örnekleminde geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 10 (4), 275- 285.

Axelrod, S. R., Perepletchikova, F., Holtzman, K., Sinha, R. (2011). Emotion regulation and substance use frequency in women with substance dependence and borderline personality disorder receiving dialectical behavior therapy. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 37: 37–42. doi: 10.3109/00952990.2010.535582

Aydemir, Ö., Demet, M. M., Danacı, A. E., Deveci, A., Taşkın, E. O., Mızrak, S. ve diğerleri. (2006). Borderline kişilik envanterinin türkçe'ye uyarlanması, güvenirlik ve geçerliliği. *Türkiye'de Psikiyatri Derg.*, 8 (1), 6-10.

Baryshnikov, I., Joffe, G., Koivisto, M., Melartin, T., Aaltonen, K., Suominen, K. ve diğerleri (2017). Relationships between self-reported childhood traumatic experiences, attachment style, neuroticism and features of borderline personality disorders in patients with mood disorders. *Journal of Affective Disorders*, 210, 82-89. doi: 10.1016/j.jad.2016.12.004.

Burns, E. E., Jackson, J. L., Harding, H. G. (2010). Child maltreatment, emotion regulation, and posttraumatic stress: the impact of emotional abuse. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma,* 19(8), 801–819.doi:10.1080/10926771.2010.522947.

Carvalho Fernando, S., Beblo, T., Schlosser, N., Terfehr, K., Otte, C., Löwe, B., ve diğerleri (2014). The impact of self-reported childhood trauma on emotion regulation in borderline personality disorder and major depression. *Journal of Trauma & Dissociation,* 15(4), 384–401. doi:10.1080/15299732.2013.863262.

Cramer, P. (1999). Personality, personality disorders and defense mechanisms. *Journal of Personality*, 67(3), 535–554. doi:10.1111/1467-6494.00064.

Demirkapı Şahin, E. (2013). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Fassler, I.R., Amodeo M., Griffin, M.L., Clay, C.M., Ellis, M.A. (2005). Predicting long-term outcomes for women sexually abused in childhood: contribution of abuse severity versus family environment. *Child Abuse Neglect,*9, 269-284.

Finzi, R., Har-Even, D., Weizman, A. (2003). Comparison of ego defenses among physically abused children, neglected, and non-maltreated children. *Comprehensive Psychiatry,* 44(5), 388–395. doi:10.1016/s0010-440x(03)00106-8.

Fosatti, A., Gratz, K. L., Somma, A., Maffei, C., Borroni, S. (2015) The mediatıng role of emotion dysregulation in the relations between childhood trauma history and adult attachment and borderline personality disorder features: a study of Italian nonclinical participants. *Journal of Personality Disorders*, 29, 1-24.

Fossati, A., Madeddu, F., Maffei, C. (1999). Borderline personality disorder and childhood sexual abuse: a meta-analytic study. *Journal of Personality Disorders*, 13(3), 268-280.

Frias, A., Gonzalez, L., Palma, C., Farriols, N. (2017). Is there a relationship between borderline personality disorder and sexual masochism in women. *Arch Sex Behav,* 46(3), 747-754. doi: 10.1007/s10508-016-0834-z.

Gaher, R. M., Hofman, N. L., Simons, J. S., Hunsaker, R. (2013). Emotion regulation deficits as mediators between trauma exposure and borderline symptoms. *Cognitive Therapy Resarch*, 37(3), 466–475. doi: 10.1007/s10608-012-9515-y.

Glenn, C. R., Klonsky, E. D. (2009). Emotion dysregulation as a core feature of borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders,* 23(1), 20–28. doi:10.1521/pedi.2009.23.1.20.

Herman, J. (2007). *Travma ve iyileşme*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Herman, J. L., Perry, J. C., Kolk, B. A. (1989). Childhood trauma in borderline personality disorder. *Am J Psychiatry*, 146(4), 490.495. doi:10.1176/ajp.146.4.490.

Hiraoka, R., Crouch, J. L., Reo, G., Wagner, M. F., Milner, J. S., Skowronski, J. J. (2016). Borderline personality features and emotion regulation deficits are associated with child physical abuse potential. *Child Abuse and Neglect*, 52, 177-184. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.10.023

Kaplan, C., Tarlow, N., Stewart, J. G., Aguirre, B., Galen, G., Auerbach, R. P. (2016). Borderline personality disorder in youth: The prospective impact of child abuse on non-suicidal self-injury and suicidality. *Comprehensive Psychiatry*, 71, 86–94. doi: 10.1016/j.comppsych.2016.08.016.

Keser, V. (1998). *Borderline kişilik bozukluğunda kendini yaralayıcı davranışın klinik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kim, M.-K., Kim, J.-S., Park, H.-I., Choi, S.-W., Oh, W.-J., & Seok, J.-H. (2018). Early life stress, resilience and emotional dysregulation in major depressive disorder with comorbid borderline personality disorder. *Journal of Affective Disorders,* 236, 113–119. doi:10.1016/j.jad.2018.04.119.

Kuo, J. R., Khoury, J. E., Metcalfe, R., Fitzpatrick, S., Goodwill, A. (2015). An examination of the relationship between childhood emotional abuse and borderline personality disorder features: The role of difficulties with emotion regulation. *Child Abuse & Neglect,* 39, 147–155. doi:10.1016/j.chiabu.2014.08.008.

Laporte, L., Paris, J., Guttman, H., Russell, J. (2011). Psychopathology, childhood trauma and personality traits in patients with borderline personality disorder and their sisters. *Journal of Personality Disorders*, 25(4), 448–462. doi: 10.1521/pedi.2011.25.4.448.

Marusak, H. A., Martin, K. R., Etkin, A., Thomason, M. E. (2015). Childhood trauma exposure disrupts the automatic regulation of emotional processing. *Neuropsychopharmacology*,40, 1250–1258. doi:10.1038/npp.2014.311.

McFetridge, M. A., Milner, R., Gavin, V., Levita, L. (2015). Borderline personality disorder: patterns of self-harm, reported childhood trauma and clinical outcome. *B J Psych*, 1, 18–20. doi: 10.1192/bjpo.bp.115.000117.

Pearce, J. W., Pezzot-Pearce, T. (1997) *Psychotherapy of abused and neglected children*. New York, NY: Guilford.

Perry, J. C., Presniak, M. D., Olson, T. R. (2013). Defense mechanisms in schizotypal, borderline, antisocial and narcissistic personality disorders. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 76(1), 32–52. doi:10.1521/psyc.2013.76.1.32.

Rosenstein, L. K., **Ellison, W. D**., **Walsh, E**., **Chelminski, I**., **Dalrymple, K**., **Zimmerman, M**. (2018) The role of emotion regulation difficulties in the connection between childhood emotional abuse and borderline personality features. ***Personality Disorders*.** 9(6), 590-594. doi: 10.1037/per0000294.

Rugancı, R., N. (2008). *The relationship among attachment style, affect regulation, psychological distress and mental construction of the relational world*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Salsman, N. L., Linehan, M. M. (2012). An ınvestigation of the relationships among negative affect, difficulties in emotion regulation, and features of borderline personality disorder. *J Psychopathol Behav Assess*, 34, 260–267. doi: 10.1007/s10862-012-9275-8.

Sansone, R. A., Hahn, H. S., Dittoe, N., Wiederman, M. W. (2011). The relationship between childhood trauma and borderline personality symptomatology in a consecutive sample of cardiac stress test patients. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 15**,** 275-279. doi: 10.3109/13651501.2011.593263.

Strandholm, T., Kiviruusu, O., Karlsson, L., Miettunen, J., Marttunen, M. (2016). Defense mechanisms in adolescence as predictors of adult personality disorders. *The Journal of Nervous and Mental Disease,* 204(5), 349–354.doi:10.1097/nmd.0000000000000477.

Warren, M. (2000). *Defense mechanisms as moderators of trauma symptomatology in maltreated adolescents.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Simon Fraser Üniversitesi, Kanada.

Wilkinson-Ryan, T. (2000). Identity disturbance in borderline personality disorder: an empirical investigation. *American Journal of Psychiatry,* 157(4), 528–541. doi:10.1176/appi.ajp.157.4.528.

Yılmaz, N., Gençöz, T., Ak, M. (2007). Savunma biçimleri testinin psikometrik özellikleri: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 244-253.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN İLETİŞİM BECERİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayşegül TURAL
Doç. Dr, Bartın Üniversitesi, atural06@gmail.com

Burcu DUMAN
Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, dmn.brc@gmail.com

ÖZ

İletişim, insan ilişkilerine yön veren yapısı ile eğitim süreci içerisinde yer alan önemli kavramlardan biridir. Son yıllarda, öğrenen birey merkezli eğitimin vurgulandığı eğitim ortamlarında, iletişim bir beceri olarak ele alınmaktadır. Günümüz öğretim programlarında, etkili iletişim becerilerine sahip bireylere dikkat çekilmektedir. Sosyal bilgiler dersi de hayata dönük yapısı gereği, bireylerin öğretim süreçlerinde kazandıkları bilgi ve becerileri hayatlarına uyarlamalarını amaçlayan disiplinler arası temel derslerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Güncel sosyal bilgiler öğretim programına bakıldığında, vurgulanan temel berecilerden biri de iletişim becerisidir. Sosyal bilgiler dersi öğrenen merkezli oluşu, güncel konulara duyarlı yapısı ile insan ilişkilerini destekleyen bir yapıya sahiptir. Günümüzde etkin ve aktif birey olma üzerinde duran sosyal bilgiler öğretim programı, iletişim becerisini destekleyen ve önemle vurgulayan bir yapıya kavuşmuştur. İletişim becerisi, Sosyal bilgiler öğretim programında bireylere kazandırılması hedeflenen temel becerilerden biridir. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretim programının iletişim becerisi açısından incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, çalışma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programı doküman olarak kullanıldığı çalışmada, doküman analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, 4. 5. ve 7. sınıf düzeylerinde, "Birey ve Toplum" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında iletişim becerisine yer verildiği görülmüştür. Ayrıca, Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde iletişim becerisi ile alakalı yedi kazanıma rastlanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) yer alan sekiz anahtar yetkinlikten anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliklerinin doğrudan ve dolaylı olarak iletişim becerisi ile ilgili olduğu dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Öğretim programı, Sosyal Bilgiler.

EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES CURRICULUM IN TERMS OF COMMUNICATION SKILLS

ABSTRACT

Communication is one of the important concepts in the education process with its structure that directs human relations. In recent years, communication is considered as a skill in educational environments where learner-centered education is emphasized. In today's curriculum, attention is paid to individuals with effective communication skills. Social studies course is one of the interdisciplinary basic courses which aims to adapt the knowledge and skills gained in teaching processes to their lives by their life-oriented structure. Considering the current social studies curriculum, one of the basic barriers highlighted is communication skills. It has a structure that supports the social relations course with its learner-centered structure and sensitive to contemporary issues. Today, the social studies curriculum, which is active and active, has gained a structure that supports and emphasizes communication skills. Communication skills are one of the basic skills that are intended to be acquired by individuals in social studies curriculum. The aim of this research is to examine the social studies curriculum in terms of communication skills. Qualitative research method was used in the research. For the purpose of the study, qualitative research methods were used in the study process. Social studies curriculum was used as a document and document analysis was done. According to the research findings, it was seen that communication skills were used in the fields of ver Individual and Society lant and “Global Connections“ in the 4th and 7th grades. In addition, seven achievements related to communication skills were found in the social studies curriculum. Turkey Qualifications Framework (TYC) of the eight key competences communication in the mother tongue is located, communication in foreign languages, digital competence, cultural awareness and expression competence is noteworthy that directly and indirectly related to communication skills.

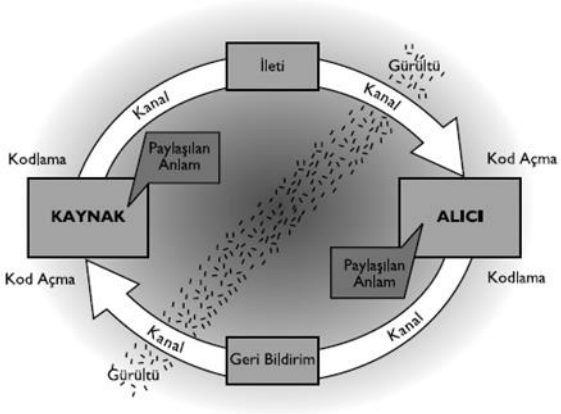
Keywords: Communication, Curriculum, Social studies.

GİRİŞ

İletişim, insanların hayatlarına ve kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerine yön vermesi bakımından öğretim süreçleri içerisinde kendine yer bulan önemli kavramlardan biridir. Özellikle son yıllarda birey merkezli eğitim anlayışının hakim olduğu öğrenme süreçleri içerisinde, insan ilişkilerindeki rolü açısından iletişim kavramına temel bir beceri olarak dikkat çekilmektedir (NCSS, 2016: 180) . Günümüzde öğrenme süreçlerini destekleme noktasında ön planda olan 21. Yüzyıl becerileri içerisinde de iletişim kavramı, bir beceri olarak vurgulanmaktadır (Risinger, 2008: 381; Farisi, 2016: 20). Bu bağlamda iletişim becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi, bireylerin etkili iletişim becerilerine sahip olabilmesi amaçlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi de hayata dönük yapısı ile bireylerin öğretim süreçlerinde kazandıkları bilgi ve becerileri hayatlarına uyarlamalarını amaçlayan disiplinler arası temel derslerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Son yıllarda yaşanan değişim ve dönüşümler noktasında eğitim ihtiyaçları göz önüne alınarak güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na bakıldığında, vurgulanan temel becerilerden biri de iletişim becerisidir. Etkin ve aktif birey olma, sosyal ilişkilerinde etkili iletişim becerilerini kullanma üzerinde duran sosyal bilgiler öğretim programı, iletişim becerisini destekleyen bir yapıya sahiptir (MEB, 2018).

İnsan, sürekli olarak çevresiyle etkileşim halinde olan toplumsal bir varlıktır. İnsanın toplumsal bir varlık olmasını sağlayan en önemli unsur ise iletişimdir. İnsanlar iletişim yoluyla başkalarını anlar ve çeşitli bilgiler kazanır. Bir çocuk, hangi davranışların uygun, hangilerinin ise kabul edilemez olduğunu iletişim süreciyle içselleştirmeye başlar (Tuna, 2012: 3-4). Bu anlamda, iletişim bireyin biyolojik gelişimine, kültürel ve toplumsal çevresindeki etkileşimlerle birlikte sürekli gelişen ve bireyi de değiştiren bir kavramdır (Küçük, 2012: 7). Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre İletişim "Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon" anlamlarına gelmektir (TDK, 2019). Etkili iletişim insanların, meslek hayatlarındaki sorunları çözmelerine, kişisel anlamda, ilişkilerini iyileştirip sürdürmelerine katkı sağlar. Zayıf iletişimin birçok sorunun temelinde yer aldığını belirten iletişim uzmanları, bu sorunların çözümünü etkili iletişimde bulmaktadır (Küçük, 2012: 5).

Kişilerarası iletişimde, en az iki insan karşılıklı olarak bilgi, duygu, düşünce ve hayatlarını belirli yollarla paylaşırlar. Kişilerarası iletişimde, kaynak (verici), hedef (alıcı), mesaj-ileti ve kanal olmak üzere dört temel öğe vardır. Öğeler arasında ise ilişkiyi sağlayan kodlama, kod açma ve yorumlama, geri bildirim ve gürültü olmak üzere dört süreç bulunmaktadır (Kaya, 2017: 28). İletişim sürecinin öğeleri Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1:İletişim sürecinin öğeleri

Küçük, M. (2012). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci (Ed. N. Orhon ve U. Eriş) *İletişim Bilgisi*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayini No: 2712 Açiköğretim Fakültesi Yayini No: 1675

İletişim sürecinde mesajı gönderen ve iletişim sürecini başlatan öğe kaynaktır. İleti (mesaj), iletilmek istenen fikir, düşünce ya da duygunun sözlü ya da sözsüz halidir. Kanal, İletinin izlediği yoldur (Akt. Demiray, 1994: 15). Kaynağın gönderdiği mesajların hedefi alıcıdır. Geri bildirim, alıcının mesajı aldıktan sonraki sözlü ve/veya sözsüz tepki verme sürecidir. Gürültü, ise iletinin anlaşılmasını engelleyen her şey olarak açıklanmaktadır (Küçük, 2012: 7-12). Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinde iletişim süreçleri ve bir beceri olarak iletişim kavramının kazanımı vurgulanmaktadır. 21. Yy. becerileri içerisinde ön plana çıkan iletişim becerisi, yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da bu açıdan önemli bir yere sahiptir.

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretim programının iletişim becerisi açısından incelenmesidir. Konuya ilişkin alan literatürü incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda iletişim becerisinin incelemesine dönük araştırmaların olduğu görülmekle beraber; bu çalışmanın da iletişim becerisine yönelik ilgili alan literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı içerisinde iletişim becerisinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma süreci boyunca sosyal bilgiler öğretim programından doküman olarak ele alınarak incelenmiştir. Dokuman incelemesi, içerik ve kapsam olarak birbiri ile ilişkili olan ve aynı araştırma hedefine hizmet eden materyallerin incelenmesi ve derinlemesine analiz edilmesi aşamasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Elde edilen veriler dokuman analizi ile çözümlenmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) yer alan sekiz anahtar yetkinliğe yer verilmiştir. Anadilde iletişim, Yabancı dillerde iletişim, Dijital yetkinlik, Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliklerinin doğrudan ve dolaylı olarak iletişim becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Anadilde iletişimde,

Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ve yazılı ifade etme ve yorumlama üzerinde durulmaktadır. Yabancı dillerde iletişim, duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri çeşitli sosyal ve kültürel ortamlarda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine işaret etmektedir. Dijital yetkinlikte bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel olarak kullanımına dikkat çekilmektedir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ise kitle iletişim araçlarının kullanımı konusunda iletişimin önemine değinmektedir. Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatların yaratıcı bir biçimde kitle iletişim araçları kullanılarak ifade edilmesi söz konusudur (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarına bakıldığında; Öğrencilerin, Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları" ve "Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri" amaçları iletişim becerisini içermektedir. temel iletişim becerilerinin toplumsal ilişkileri ve sorunlar çözme noktasında işe koşulmak istenmiş; diğer taraftan iletişimin teknoloji ile birlikte ele alınarak bilimsel ve teknolojik gelişim süreci ile ilişkisine amaçlar boyutunda yer verilmiştir (MEB; 2018). İletişim, aynı zamanda TYÇ ile uyumlu biçimde temel becerilerden biri olarak da Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki yerini almıştır.

Öğrenme Alanları açısından İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında iletişim vurgusu yapılmaktadır: "*İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı ile insanın çevresi ve etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırabilmek amaçlanmaktadır... Günümüzün teknolojik gelişmeleri sonucunda insanlar tüm dünya ile iletişim kurabilmekte, bu sayede etkilemekte ve etkilenmektedirler*." (MEB, 2018). Kazanımlar açısından bakıldığında ise farklı bir tablo ile karşılaşılmaktadır. Tablo 1'de İletişim becerisine yönelik kazanımların öğrenme alanları ve sınıf düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1: İletişim becerisine yönelik kazanımların Öğrenme alanları ve sınıf düzeylerine göre dağılımı

Öğrenme Alanı / **Sınıf Düzeyi**	**Birey ve Toplum**	**Küresel Bağlantılar**
4. sınıf		SB.4.7.3.
5. sınıf	SB.5.1.3	SB.5.7.2
7. sınıf	SB.7.1.1. SB.7.1.2. SB.7.1.3. SB.7.1.4.	

Tablo 1'de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda doğrudan iletişim becerisinin yer aldığı yedi adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar, 4., 5. ve 7. sınıf düzeylerinde iletişim becerisini doğrudan kazandırmaya yönelik kazanımlardır. Tüm bu kazanımların Birey ve Toplum ile Küresel Bağlantılar öğrenme alanında yer almaktadır. Mevcut kazanımlar, ağırlıklı olarak Birey ve Toplum öğrenme alanında toplanırken;

sınıf düzeyi açısından 7. sınıf düzeyinde bir yoğunlaşma olduğu dikkat çekmektedir. 6. Sınıf düzeyinde herhangi bir kazanım yer almamaktadır.

4. sınıf düzeyi Küresel Bağlantılar öğrenme alanındaki SB.4.7.3. kodlu "*Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.*" kazanımının açıklamasında, görsel ve yazılı iletişim araçları ile kültürel unsurlardan kıyafet, yemek, oyun, aile ilişkileri gibi konular üzerinde durulacağı belirtilmektedir. 5. Sınıf düzeyi Birey ve Toplum öğrenme alanındaki SB.5.1.3. kodlu "*Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır*." kazanımında sosyalleşmeye katkıda bulunan gruplar ve okul gibi kurumlar ele alınmakta; kişisel zaman planlamasında kitle iletişim araçlarının kullanılma durumlarını dikkate almanın önemine değinilmesi istenmektedir. 5. sınıf düzeyi Küresel bağlantılar öğrenme alanına ait SB.5.7.2. kodlu "*Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır*." kazanımı iletişimin teknolojik yönüne değinmektedir (MEB, 2018).

7. sınıf düzeyi Birey ve Toplum öğrenme alanının bütünüyle iletişim ve medya okuryazarlığı becerilerini kapsadığı söylenebilir. Burada yer alan tüm kazanımlarda iletişim vurgusu yapılmaktadır. Bu kapsamda SB.7.1.1. kodlu "*İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgula*r." ve SB.7.1.2. kodlu "*Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır*." kazanımlar dikkat çekmektedir. SB.7.1.3. kodlu "*Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.*" kazanımına dair açıklamada TV, İnternet, akıllı telefonlar vb. gibi iletişim kanallarının bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal olarak kültürü nasıl değiştirdiğine yönelik tartışmaların yapılması üzerinde durulmaktadır. SB.7.1.4. kodlu "*İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir*." kazanımı ile özel hayatın gizliliği, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve doğru bilgi alma hakkı ile kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişkinin irdelenmesi istenmektedir(MEB, 2018).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın iletişim becerisi çerçevesinde incelendiği bu çalışmada, ilgili program incelenmiş ve elde edilen sonuçlar derlenmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı çerçevesinde iletişim becerisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretim programının birçok farklı bölümünde iletişim becerisine yer verildiği anlaşılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, "Küresel Bağlantılar" ile "Birey ve Toplum" öğrenme alanlarında; yetkinlikler ve özel amaçlar boyutlarında iletişim becerisi ile ilişkili bilgilere rastlanılırken; sınıf düzeyi açısından ise 4., 5. ve 7. sınıf kazanımlarında iletişim becerisine yer verildiği anlaşılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde iletişim becerisi ile alakalı yedi kazanıma rastlanmıştır. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda iletişim becerisinin belirli sınıflarda, belirli öğrenme alanlarında yer aldığı görülmektedir. Bu bakımdan iletişim becerisinin kazanılması sürecinde, devamlılığın sağlanması bakımından, her sınıf düzeyinde ve daha fazla öğrenme alanında iletişim becerisine yönelik kazanımlara yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmekte ve önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Farisi, M. I. (2016). Developing The 21st-Century Social Studies Skills Through Technology Integration. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 17 (1), 16-30.

Kaya, A. (2017). İletişime Giriş: Temel Kavramlar Ve Süreçler (Ed. A. Kaya). *Kişilerarası İlişkiler Ve Etkili İletişim* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Küçük, M. (2012). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci (Ed. N. Orhon ve U. Eriş) *İletişim Bilgisi*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayini No: 2712 Açiköğretim Fakültesi Yayini No: 1675.

MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara.

NCSS. (2016). *Social Education.* 80(3), 180–182.

Risinger, C. F.(2008). Teaching and Learning about Skills for the 21st Century Using the Internet. *Social Education,* 72(7), 380–382.

TDK. (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/ adresinden 15.05.2019 tarihinde erişilmiştir.

Tuna, (2012). *İletişim Kavramı ve İletişim Süreci*. (Ed. İ. Vural). İletişim. (1. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN OKURYAZARLIK BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Burcu DUMAN
Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, dmn.brc@gmail.com

Ayşegül TURAL
Doç. Dr, Bartın Üniversitesi, atural06@gmail.com

ÖZ

Sosyal bilgiler bireyleri hayata hazırlayan temel derslerden biridir. Yapı ve içeriği ile bireyleri hayata hazırlarken çeşitli becerileri de bireylere kazandırması beklenen bir derstir. Disiplinler arası yapısı ile birçok temel beceriyi içeriğinde barındıran sosyal bilgiler dersi, güncel sosyal bilgiler öğretim programı ile de uyum içerisinde temel becerileri desteklemektedir. Programda farklı yapı ve özellikte birçok becerinin yer aldığı görülmektedir. Bu beceriler içerisinde günümüz bilgi çağının gereği olarak ön plana çıkan becerilerden biri de okuryazarlıktır. Okuryazarlık, belirli bir konu ve kavrama ilişkin bilgi edinerek bu bilgileri yaşamsal süreci içerisinde anlamlandırma, özümseme olarak ifade edilebilir. Günümüzde, bilgi ve teknolojide yaşanan değişimle beraber eğitim programları da farklı okuryazarlık türlerine yer vermektedir. Öğretim programlarında farklı okuryazarlık türlerinin yer alması ile birlikte öğretim süreçleri de daha zengin hale gelmiştir. Etkili bir öğretim süreci için bireylerin aktif kılındığı öğrenme ortamlarına ek olarak farklı okuryazarlık türlerinin de süreç içinde desteklenmesi oldukça önemlidir. Bireylerin farklı okuryazarlık becerilerine sahip olması eğitim ortamlarının etkililiğini ortaya koyması bakımından da dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan okuryazarlık becerileri çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlık olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretim programının okuryazarlık becerileri bakımından incelenmesidir. Araştırma sürecinde, nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, 4. 5. 6. ve 7. sınıf düzeylerinde, farklı öğrenme alanlarında okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde 23 adet okuryazarlıkla ilgili kazanıma rastlanmıştır. En fazla sayıda politik okuryazarlıkla en az sayıda ise medya okuryazarlığına yönelik kazanımlar yer almıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda, öğrenme alanlarının kapsamı ile okuryazarlık becerilerinin anlam ve içerik noktasında uyum sağladığı tespit edilmiştir. Gelecek araştırmalarda, bir okuryazarlık becerisi seçilip Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin daha derinlemesine ve ayrıntılı incelemeler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, Öğretim programı, Sosyal Bilgiler.

EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES CURRICULUM IN TERMS OF LITERACY SKILLS

ABSTRACT

Social studies are one of the basic subjects that prepare individuals for life. The interdisciplinary structure of social studies, which contains many basic skills in its content, supports basic skills in harmony with the current social studies curriculum. It is seen that there are many skills in different structure and feature in the program. Among these skills, literacy is one of the skills that stand out as the necessity of today's information age. Literacy can be expressed in terms of understanding and assimilation within a vital process by acquiring knowledge about a particular subject and concept. Nowadays, with the change in information and technology, education programs also include different types of literacy. With the inclusion of different types of literacy in the curriculum, teaching processes have become richer. In addition to learning environments where individuals are made active for an effective teaching process, it is important to support different types of literacy in the process. Literacy skills in the social studies curriculum are expressed as environmental literacy, digital literacy, financial literacy, map literacy, legal literacy, media literacy and political literacy. The purpose of this study is to examine social studies curriculum in terms of literacy skills. In the research process, qualitative research method was used. According to the findings of the study, literacy skills in different learning areas are included in the 4th, 6th and 7th grades. In the social studies curriculum, 23 literacy-related gains were found. The least number of political literacy and the least number of achievements in media literacy have taken place. it has been determined that the scope of the learning areas and the literacy skills adapt to the meaning and content points. In future research, a more detailed and in-depth review of the Social Studies Curriculum can be made by selecting a literacy skill.

Keywords: Literacy, Curriculum, Social studies.

GİRİŞ

Sosyal bilgiler dersi, yapısı ve içeriği bakımından yaşadığımız çağa uyum sağlamayı ve her daim günceli yakalamayı hedefleyen temel bir derstir. Bu bakımdan disiplinler arası bir özellik taşımaktadır. Son yıllarda bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlerle birlikte, eğitim süreçleri de yeni bir yapılanmaya geçmiştir. Bu bakımdan, öğrenen bireylerin farklı yönlerden gelişimlerini desteklemek ve onları geleceğe hazırlamak da önemle vurgulanan bir husus olmuştur. Ülkelerin de bu bağlamda eğitim süreçlerine ve eğitim sistemlerine yenilikçi bir bakış kazandırmaları desteklenmektedir. Dünyada son dönemde öğretim programlarının yenileşmesiyle alakalı olarak okuryazarlık kavramına da değinilmektedir. (TDK, 2009)'ya göre okuryazarlık, okuryazar olma durumu olarak ifade edilirken; eğitim programları içerisinde farklı okuryazarlıklar olarak detaylı ele alınan bir beceri özelliği üzerinde durulmaktadır. Günümüzün eğitim anlayışı bakımından okuryazarlık kavramına bakıldığında, okuryazarlık yazılı ifadeleri okuma eyleminin de ötesinde, zihinsel süreçleri içerisine alan, dili kullanarak gerçekleştirilen çok yönlü anlamlandırma üzerinde duran beceri ve tutumları ifade ederken kullanılan eğitimsel bir ifade olarak düşünülmektedir (Aşıcı, 2009: 12).

Yaşanılan ve parçası olunan toplumun ihtiyaçları, beklentileri ve sahip olduğu değerleri her dönemde farklı özellik göstermekle birlikte; çağın özelliklerine göre toplumsal kabul gören anlayışlar ve eğitimsel değer ve beceriler de değişmektedir. Dolayısıyla okuryazarlık bu bakımdan günümüzün bilgi çağının ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan temel bir beceri olarak ortaya çıkmıştır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 284).

Okuryazarlık, bir beceri olarak düşünüldüğünde, özellikle belirli ifadeleri kodlama, çözme ve anlam eşleştirmenin yanı sıra, aynı zamanda üst düzey bilişsel süreçleri işe koşarak, zihinsel bir süreç olan anlam kurmaya vurgu yapmaktadır (Potter 2009: 110). Okuryazarlık kavramı, toplumların eğitim politikaları içerisinde yer alan önemli bir kavram olarak, günümüz eğitim sistemlerine yön verebilecek yapıda, dikkate değer bir beceri olarak ele alınmaktadır (Önal, 2010: 115).

İçerisinde bulunduğumuz teknoloji çağına uyum gösterme noktasında, çağın ihtiyaçları göz önüne alınmak durumundadır. Bu bağlamda eğitim programlarına da önemli bir görev düşmektedir. Öğrenen bireylerin nitelikli şekilde gelişimlerine destek olmak açısından gerekli becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi de desteklenmek durumundadır. Bu bakımdan öğretim programı içerinde okuryazarlık becerileri de yeniden yapılandırılmıştır (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2002: 98).

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretim programının okuryazarlık becerileri açısından incelenmesidir. Konuya ilişkin alan literatürü incelendiğinde, farklı okuryazarlık becerilerine yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir (Koç ve Karatekin, 2016; Akengin, Tuncel ve Cendek, 2016). Bu çalışmanın da iletişim becerisine yönelik ilgili alan literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı içerisinde okuryazarlık becerilerinin incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma süreci boyunca sosyal bilgiler öğretim programından

doküman olarak yararlanılmıştır. Veri toplama sürecinde ise, doküman incelemesi ile veriler toplanmıştır. Dokuman incelemesi içerik ve kapsam olarak birbiri ile ilişkili olan ve aynı araştırma hedefine hizmet eden materyallerin incelenmesi ve derinlemesine analiz edilmesi aşamasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

BULGU VE YORUMLAR

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda farklı okuryazarlık türlerine yer verilmiştir. Bu okuryazarlık türleri; Çevre okuryazarlığı, Dijital okuryazarlık, Finansal okuryazarlık, Harita okuryazarlığı, Hukuk okuryazarlığı, Medya okuryazarlığı ve Politik okuryazarlıktır. Tüm bu okuryazarlık türleri, kazandırılması hedeflenen beceriler olarak programda yerini almaktadır (MEB, 2018: 9). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanları bölümünde sadece İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı başlığı altında okuryazarlık becerilerinden çevre okuryazarlığı ve harita okuryazarlığı becerilerine yer verilerek bu okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2018: 11).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda okuryazarlık becerilerinin öğrenme alanı ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1 de yer almaktadır. Tabloda, aynı zamanda okuryazarlık becerileri ile ilgili kazanımların da hangi sınıf ve öğrenme alanına ait olduğunu göstermektedir. Kazanımlar tabloda kodları ile belirtilmiştir. Örneğin, finansal okuryazarlık ile ilgili kazanımlar (SB.4.5.1. SB.4.5.2. SB.4.5.3. SB.4.5.4. SB.4.5.5.) 4. sınıf düzeyi Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer alırken medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımlar 7. sınıf düzeyi Birey ve Toplum ve 5. Sınıf düzeyi Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarında bulunmaktadır.

Tablo 1: Okuryazarlık becerilerinin öğrenme alanı, sınıf düzeyleri ve kazanımlara göre dağılımı

Öğrenme Alanı / **Sınıf düzeyi**	**Birey ve Toplum**	**İnsanlar, Yerler ve Çevreler**	**Bilim, Teknoloji ve Toplum**	**Üretim, Dağıtım ve Tüketim**	**Etkin Vatandaşlık**
4. sınıf				**finansal okuryazarlık** SB.4.5.1. SB.4.5.2. SB.4.5.3. SB.4.5.4. SB.4.5.5.	
5. sınıf		**harita okuryazarlığı** SB.5.3.1.	**dijital okuryazarlık** SB.5.4.1.		

			SB.5.4.2. SB.5.4.3.		
		çevre okuryazarlığı SB.5.3.2. SB.5.3.3. SB.5.3.4. SB.5.3.5.	**medya okuryazarlığı** SB.5.4.2.		
6. sınıf		**harita okuryazarlığı** SB.6.3.2. SB.6.3.3.			**politik okuryazarlık** SB.6.6.1. SB.6.6.2. SB.6.6.3. SB.6.6.4. SB.6.6.5. SB.6.6.6.
7. sınıf	**medya okuryazarlığı** SB.7.1.3.				

Tablo 1'e genel olarak bakıldığında öğretim programındaki okuryazarlık becerilerin tüm sınıf düzeylerine yayıldığı ve beş öğrenme alanı kapsamında ifade edildiği görülmektedir. Finansal okuryazarlık becerisine yönelik programda 4. Sınıf düzeyinde Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlar şöyledir (MEB, 2018: 15-16):

SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.

SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.

SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.

SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.

SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

Harita okuryazarlığı becerisi, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında 5. ve 6. Sınıf düzeylerinde ele alınmıştır. 5. sınıf düzeyinde SB.5.3.1. kodlu "Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar." olmak üzere bir kazanım bulunmaktadır. 6. sınıf düzeyinde ise SB.6.3.2. kodlu "Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler." kazanımı ve SB.6.3.3. kodlu "Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir." kazanımı olmak üzere iki kazanıma rastlanmaktadır (MEB, 2018: 17,21). Toplamda, harita okuryazarlığı becerisine ilişkin üç adet kazanım olduğu görülmektedir.

Medya okuryazarlığı becerisi, Birey ve Toplum öğrenme alanında 7. sınıf düzeyinde; Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında ise 5. sınıf düzeyinde ele alınmıştır. SB.7.1.3. kodlu "Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır." kazanımı ile iletişim kanallarının bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal kültürü nasıl değiştirdiği üzerinde durulması önerilmiştir. (MEB, 2018: 23). Bu açıdan medya okuryazarlığı becerisinin iletişim becerisi ile birlikte ele alındığı ifade edilebilir. SB.5.4.2. kodlu "Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular." kazanımında medya okuryazarlığı üzerinde durulacağı belirtilmiştir. Bu açıdan medya okuryazarlığının dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkili olarak işlendiği söylenebilir.

Çevre okuryazarlığı becerisi, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde ele alınmıştır. Toplamda dört kazanımın doğrudan çevre okuryazarlığı ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu kazanımlar şöyledir:

SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.

SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.

SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.

Dijital okuryazarlık becerisi, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında 5. sınıf düzeyinde ele alınmıştır. SB.5.4.1. kodlu "Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır." ve SB.5.4.3. kodlu "Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar." Kazanımları bu beceriyi geliştirmeye yöneliktir. Ayrıca, SB.5.4.2. kodlu "Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular." kazanımı dijital okuryazarlığı medya okuryazarlığı ile birlikte sunulmasını öngörmüştür (MEB, 2018: 18).

Politik okuryazarlık becerisi, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında 6. sınıf düzeyinde ele alınmıştır. Aşağıdaki sıralanan altı kazanımın politik okuryazarlık ile ilgili olduğu söylenebilir (MEB, 2018: 22):

SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.

SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.

SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.

SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.

SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.

SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.

Hukuk okuryazarlığı becerisine, kazanımlar boyutunda doğrudan değinilmezken programın özel amaçlarından birinde yer verilmiştir (MEB, 2018: 8): "Öğrencilerin hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri.." Ayrıca Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili açıklamalarda etkin vatandaşlık kavramına sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde yoğunlaşıldığı ifade edilmiştir. Bu açıdan hukuk okuryazarlığı becerisine program genelinde Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı kapsamında değinildiği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı çerçevesinde okuryazarlık becerilerinin ele alındığı bu araştırmada, sonuçlar itibariyle, farklı sınıf düzeyleri ve öğrenme alanları kapsamında farklı okuryazarlık becerilerine yer verildiği görülmüştür. Toplamda 23 kazanımda okuryazarlık becerilerinin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Sınıf düzeylerine göre dağılıma bakıldığında, tüm sınıf düzeylerinde okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir. Beş farklı öğrenme alanında, farklı okuryazarlık becerileri bulunmaktadır. Kazanım sayısı olarak, en fazla politik okuryazarlığa yer verilirken; en az ise medya okuryazarlığına ait kazanımların bulunduğu görülmüştür. Hukuk okuryazarlığı, programda yer almasına rağmen, doğrudan kazanımlarda ifade edilmemiştir. Öğretim programında, öğrenme alanlarının kapsamı ile okuryazarlık becerilerinin anlam ve içerik noktasında örtüştüğü söylenebilir. Bu araştırmada tüm okuryazarlık becerileri genel ve topluca ele alınmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda, bir okuryazarlık becerisi seçilip, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin daha derinlemesine ve ayrıntılı incelemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akengin, H., Tuncel, G. ve Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde Harita Okuryazarlığının Geliştirilmesine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. Marmara Coğrafya Dergisi, 34, 61-69.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. Değerler Eğitimi Dergisi, 7 (17), 9-26.

Koç, H. ve Karatekin, K. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1522-1542.

Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen Adaylarına Uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının Etkililiği Ve Bilgi Okuryazarlığı Becerileri İle Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 98-105.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı Ve Türkçe Eğitimi. TÜBAR-XXVIII, 283-298.

MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar. Ankara.

Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. Bilgi Dünyası, 11 (1), 101-121.

Potter, W. J.(2009). Arguing For A General Framework For Mass Media Scholarsip, Third Eddition, United States of America: Sage Publication.

TDK (2019). Güncel Türkçe Sözlük. http://tdk.gov.tr adresinden 21.05.2019 tarihinde erişildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

DEVLET ve GÜVENLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TEORİLER ÇERÇEVESİNDE DÖNÜŞÜMÜ[3]

Burhan BARLAS
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, barlasb@hotmail.com

ÖZET

Devlet ile güvenlik arasındaki ilişki ise çok eskilere dayanmaktadır, toplum ve devlet için güvenlik vazgeçilmez bir niteliğe sahiptir. Bu kadar önemli bir ihtiyacın sağlanma biçimleri, bunu sağlayan organlar ve izlenen metotlar dolayısıyla güvenliğe ilişkin tüm unsurlar devlet yapısıyla doğrudan bir ilişki halindedir. Bu sebeple devletin ortaya çıkışında güvenliğin yeri ayrı bir önem arz etmektedir. Ancak kimi düşünürlere göre sistemde var olan doğal yaşam hali tehditlerin ortaya çıkmasında temel bir etken olarak görülmüştür ve bu tehditleri giderebilmek adına bir takım güce ihtiyaç duyulmuştur. Bireyler ancak bu güç sayesinde devlet ile kaos ortamından kurtulup refah bir hayata kavuşabilecekleri düşünmüşlerdir. Tabi ki ilerleyen zamanlarda devletin bu koşulları yeterince yerine getiremediği görülmüş ve bireyler arasında toplumsal sözleşme teorileri üzerine çalışılmalar yapılmaya başlanmıştır, buradan da devlet kavramının temel olarak insan aklının ve iradesinin bir ürünü olduğu ortaya çıkmıştır. Uluslararası güvenlik teorilerindeki yaşanan değişim ve dönüşüm ise iki farklı boyuttan ele alınacaktır. Bunlardan ilki olan "klasik güvenlik teorileri" devleti ön planda tutarken ve sadece devlet güvenliği üzerine teoriler üretilirken, modernleşen dünya ile birlikte güvenlik "modern güvenlik teorileri" şeklinde dönüşüme uğramış ve güvenliğin sadece devlet ile sınırlandırılamayacağı konusu tartışılmış ve güvenliğin boyutu devletten bireye doğru indirgenmiştir. Fakat bu durumda güvenlik kavramı en azından uluslararası düzeyde devlet sınırlarında sona ermektedir. Ancak özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren insan güvenliğinin öneminin artması sonucunda güvenlik üzerine yeni tartışmalar ortaya konulmuş, güvenlik kavramlarının genişlemesi üzerine atıflarda bulunulmuştur. Sonrasında ise güvenlik kavramı modernleşerek; insani kalkınma, ekonomik büyüme ve demokrasi kavramlarıyla birlikte ele alınmaya başlanmış ve güvenliğin boyutu değişmiştir. Bu çalışmadaki kavramları anlayabilmek için güvenlik kavramını açıklarken aynı zamanda devlet kavramıyla olan ilişkisi incelenerek, bu kavramların temel teorilerle olan bağlantısı üzerinde durulmaya çalışılacaktır. Ayrıca güvenlik ile devlet arasındaki ilişkide yaşanan bu dönüşüm temel teoriler çerçevesinde açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik, Devlet, Teoriler, Toplum Sözleşmesi Kuramı

[3]Bu Çalışma Burhan Barlas'ın"2000 SONRASI TÜRKİYE'NİN ULUSAL VE ULUSLARARASI GÜVENLİĞİNE YÖNELİK TEHDİTLERİ" adlı Doktora Tezinden Türetilmiştir.

THE RELATION BETWEEN STATE AND SECURITY IN THE FRAMEWORK OF THEORIES[4]

ABSTRACT

The relationship between state and security is based on ancient times, security for society and the state is indispensable. All forms of security related to the forms of provision of such an important need, the organs that provide it and the methods pursued are in direct relation with the state structure. For this reason, the place of security in the emergence of the state of particular importance. However, according to some thinkers, the natural habitat in the system has been seen as a fundamental factor in the emergence of threats and a number of forces have been needed to eliminate these threats. Individuals, however, thought that by means of this power, they could get rid of the state and chaos and get a prosperous life. Of course, it was seen that the state could not fulfill these conditions sufficiently and studies on social contract theories were started to be made among individuals, and from this point on, it was revealed that the concept of state was basically a product of human mind and will. The change and transformation in international security theories will be discussed in two different dimensions. First change of the "classical security theories" of the state in the forefront and only when the theories of state security are produced, with the modernized world, security has been transformed into "modern security theories" and the question of whether security cannot be limited to the state is discussed and the dimension of security has been reduced from the state to the individual. In this case, however, the concept of security ends at least at the international level. However, as a result of the increasing importance of human security from the end of the 20th century, new debates on security were put forward and references were made to the expansion of security concepts. In order to understand the concepts in this study, while explaining the concept of security, the relationship between these concepts and basic theories will be studied. In addition, this transformation of the relationship between the state and security will be explained within the framework of the basic theories.

Key Words: Security, State, Theories, Social Contract

[4]This article is extracted from Burhan Barlas Ph. D dissertation.

GİRİŞ

Devlet ve güvenlik kavramları, uluslararası ilişkiler disiplininin merkezinde yer alan kavramlardır. Buna rağmen, diğer çoğu sosyal bilimler kavramları gibi, her iki kavramın açıklanması veya tanımlanması kesin bir şekilde gerçekleştirilememiştir. Ancak en özet haliyle güvenlik; devletler açısından egemen bir mekânda hayati çıkarların korunması anlamını taşımaktadır (Clark, 1999: 199). Devlet ise birden çok boyutu olan sosyal idealar düzenidir. İdeolojiler ve bakış açılarına göre devletlerin ortaya çıkışında farklılıklar meydana gelmiştir; bu sebeplerden dolayı devletin tanımında da farklılıklar meydana gelmiştir. Kısaca devlet kavramının tanımı ise; sosyal refah, iç düzen, güvenliği sağlamak ve var olan tehditleri önlemek için uğraşmakta ve bundan meşruiyet kazanmaktadır. Bütün bu nedenlerden dolayı bireyler kendi görevlerini yerine getirerek, diğer bireylerle birlikte çalışmalıdır, ancak devlet bu gereksinimleri yerine getirmek için özel organlardan destek almalı, güvenliğin korunmasını sağlayacak düzenlemeleri yerine getirerek, gerektiğinde sert güçlerden yararlanacak bir sistem içerisinde olmalıdır (Platon, 2017: 55-58).

Devletlerin kurulmaya başlamasıyla birlikte güvenlik sorunları da ortaya çıkmaya başlamıştır. Devletleri yöneten güçler öncelikle devlet sınırlarını koruma güdüsüyle hareket edip çevre bölgelerde bulunan tehditleri bertaraf etme yoluna başvurmuşlardır bunun için ise bir takım yollara başvurmuşlardır. Özellikle yeni bölgeleri f, bir bölgedeki üstünlüğü ele geçirmek veya sınır bölgelerindeki zenginliklere sahip olmak adına gerek savaşlar gerekse çatışmalar ortaya çıkmıştır ki bu sebeple uluslararası ilişkiler tarihinin genel anlamda bir çatışmalar tarihi olduğunu söyleyebiliriz. Bu kapsamda güvenlik kavramı da uluslararası ilişkilerin doğasında hep var olmuştur. Bu çatışmalar ve savaşlar sonucunda oluşan güvenliğe yönelik tehditleri ve güvenlik kavramının tarihsel olarak nasıl şekil değiştirdiği veya dönüşüm geçirdiği ise klasik ve modern güvenlik teorilerine göre açıklanmaya çalışılacaktır.

Uluslararası güvenlik teorilerindeki yaşanan değişim ve dönüşüm ise iki farklı boyuttan ele alınacaktır. Bunlardan ilki olan "klasik güvenlik teorileri" devleti ön planda tutarken ve sadece devlet güvenliği üzerine teoriler üretilirken, modernleşen dünya ile birlikte güvenlik "modern güvenlik teorileri" şeklinde dönüşüme uğramış ve güvenliğin sadece devlet ile sınırlandırılamayacağı konusu tartışılmış ve güvenliğin boyutu devletten bireye doğru indirgenmiştir. Bununla birlikte insan güvenliğinden önce devletler kendi toprak bütünlüklerini dış tehditlere karşı savunmakla yükümlüydü ve kendilerinden beklenen de buydu (Dedeoğlu, 2016: 22-23). Fakat bu durumda güvenlik kavramı en azından uluslararası düzeyde devlet sınırlarında sona eriyordu. Ancak özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren insan güvenliğinin öneminin artması sonucunda güvenlik üzerine yeni tartışmalar ortaya konulmuş, güvenlik kavramlarının genişlemesi üzerine atıflarda bulunulmuştur. Sonrasında ise güvenlik kavramı modernleşerek; insani kalkınma, ekonomik büyüme ve demokrasi kavramlarıyla birlikte ele alınmaya başlanmış ve güvenliğin boyutu değişmiştir (Özerdem, 2013: 177)

Çalışma da; bilimsel araştırma metodolojisinden, nitel araştırma yöntemi ile incelenmiş, metin analizi ile literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmada incelenecek tüm konulara ilişkin kitaplar, makaleler, gazete yazıları ve internet kaynakları araştırılacak ve okunmuştur. Konu ile ilgili yazılmış olan Türkçe ve İngilizce

kaynaklar incelenmiştir. Teorik incelemenin ardından web adreslerinden, ülkelerin yayımladıkları anlaşma metinleri ve yaptıkları konferans ve zirvelerde alınan kararlar incelenmiştir. Sonuç olarak ise, bütün bu yöntemler ışığında genel değerlendirmeye gidilmeye çalışılmıştır.

1. Devlet Kavramı

Kelime kökenine göre devlet kavramı Arapça "dwl" kökünden gelen "dawlat" yani talih, baht, servet, kısmet, iktidar, egemenlik anlamına gelir. Latince ise "Status" kelimesinden türemiş "durum, koşul" anlamına gelmektedir (Tietze, 2002: 603). Platon "Devlet" kitabında devlet kavramının, bir diğerinin yardımına yönelik olarak erkeklerin ihtiyaçlarından ortaya çıktığını söylemektedir. Devlet ile o devletin sınırları içinde yaşayan kişilerin birtakım karşılıklı ve sürekli ihtiyaçlarının olduğunu söylemektedir. Kişinin vatandaş olarak devlet içinde kendine özgü bir varlığı olmalı, kişi görevlerin bölüşümünde üzerine düşeni yapmalı, öteki vatandaşlarla birlikte çalışmalıdır. Bu ihtiyaç tarafından ortaya çıkan durumda ise, birlikte yaşamak ve belirli bir ihtiyacın tatmin edilmesine adanmış özel sınıfların oluşmasından bahsetmektedir(Platon, 2017: 54-56). Antik Yunanda ise "polis" terimini kullanırlardı ki, bu "site (cité)", yani "şehir", "din veya ibadet yeri" demekti. Ve bununla esasen şehirde oturanların oluşturduğu topluluk kastedilmektedir. Bu nedenle, Eski Yunan devletlerinde kullanılan polis kavramı bugünkü modern anlamda devlet kavramını karşılamaktan uzaktır (Gözler, 2007: 7).

Romalılar "devlet" kavramını kullanırken "civitas" veya "res publica" kelimelerini seçmişlerdir. "Civitas" temel olarak "site" yani "şehir devleti" demektir. Hukuk çerçevesinde devlet kavramı ise, "medenî hakları kullanma ehliyetine sahip yurttaşlar topluluğu" demektir. Bu nedenle, "*civitas"* modern devlet kavramını karşılamaktanuzaktır. Çünkü devlette insan unsuruna göndermede bulunmaktadır. Ancak modern anlamda devlet kavramını tanımlayabilmemiz için ayrıca devlette toprak ve iktidar unsurlarından da bahsetmesi gerekmektedir. *Respublica* ise "şey (*res*)" ve "kamu (*publica*)" kelimelerinden oluşmakta "kamumalı", "herkese ait şey" anlamına gelmekteydi. Bu kelime daha sonra Fransızca'ya "*république"* yani cumhuriyet anlamında geçmiştir(Gözler, 2007: 7-8).

Augustine, devlet kavramını açıklarken "res publica", "civits", "regum" gibi değişik olgulardan yararlanmıştır; fakat bunların tanımları neredeyse birbiriyle aynıdır. Orta Çağ'da, "civitas", Avrupa'nın çeşitli yerlerinde, özellikle de İtalya'da gelişmekte olan site-devleti anlamına gelmektedir. "Regum" ise, erken Orta Çağ döneminden yerel monarşiler betimlemek için kullanılmaktaydılar. "Res publica" söylemi ise, birçok durumda daha geniş bir topluluğu, tüm inançlı Hristiyanları tek çatı altında toplayan yani "res publica christiana'yı" tanımlamaya adanmıştır. Bakış açısına göre, söylemler yine modern devlet kavramının tanımlanması için yetersiz kalmıştır(Öztürk, 2013: 267). Türk Dil Kurumu'na göre ise, toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasal bakımdan örgütlenmiş millet veya milletler topluluğunun oluşturduğu tüzel varlık olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018). Dolayısıyla devletin, siyasetin temel amacı insanların bir arada ebedi mutluluğu kazanacakları bir ideali belirlemektedir.

Modern devlet kavramı ise George Jellinek'in "Üç Unsur Teorisi" çerçevesinde belirlenmiştir. Buna göre devlet, insan, toprak ve iktidar unsurlarının var olduğu bir olgudur. Devletin ilk unsuru olan insan topluluğuna ulus denmektedir. Ulus, birbirlerine birtakım bağlarla bağlanmış olan insanlardan toplulukları meydana getirmektedir. İkincisi ise topraktır ve buna ülke denilmektedir. Ülke, belirli insan topluluğunun devamlı olarak yaşayabileceği ve egemenlik kurabileceği, belirli sınırları olan bir toprak parçasıdır. Devletin üçüncü unsuru olan iktidar unsuru egemenlik olarak adlandırılmıştır. Egemenlik, en üstün iktidar demektir. Bir devletin varlığından bahsedebilmek için, insan topluluğunun belirli bir ülke üzerinde en üstün iktidara sahip olması gerekir (Gözler, 2007: 4).

1.1. Toplum Sözleşmesi Teorilerine Göre Devlet Kavramı

Toplum sözleşmesi teorileri, 17. ve 18. yüzyıllarda yaşamış olan üç önemli düşünür (Hobbes, Rousseau ve Locke) tarafından ortaya konulmuştur. Her ne kadar her bir filozof, bireyler ve onları yöneten siyasal kurumlar arasındaki ilişkiler konusunda farklı görüşler ileri sunmuş olsalar da, özellikle iki temel noktada birleşmektedirler. Bunlardan ilki, yurttaşlarla siyasal kurumlar arasındaki toplum sözleşmesi, o kurumların varlığının ahlaki haklılaştırılmasını ve meşruluğunu sağlamaktadır. Diğer nokta ise, toplum sözleşmesine karşı gerçekleşen bir ihlal edilme durumunda, bu gerçekleşen eylemin meşruluk iddiasını kaybetmesine neden olacağı görüşü benimsenmiştir (Watson, 1999: 86).

Toplum sözleşmesi teorileri, devletin doğuşu ile ilgili problemleri iki temel noktada ele almaktadırlar. Birincisi; insanların doğası gereği bir arada yaşama duygusuna sahip olmasıdır. Buna göre devlet ise, insan doğasından var olan sosyallik duygusunun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İkinci olarak ise; insanların temel ihtiyaçlarını karşılamaları için bir arada yaşama zorunluluğunun bulunması ve buna bağlı olarak bu ihtiyaçların giderilmesi için gerekli düzenleme ve uygulamaların toplum sözleşmesi aracılığıyla düzenlenmesidir (Rousseau, 2017, 55-56).

1.1.1. Thomas Hobbes ve Devlet

Devletin ortaya çıkışını, temelde güvenlik ve korunma gereksinimine bağlayarak açıklayan toplum sözleşmesi teorisyenlerinden Hobbes'a göre, insanlar doğuştan eşittir. İnsanlar arasında bedensel ve zihinsel açıdan doğuştan gelen bu eşitlikten ise güvensizlik doğmaktadır (Zabunoğlu, 2016: 438). Güvensizliğin sebebi, doğa durumunda mevcut olan yetenek eşitliğinden, amaçlarına erişme umudunun doğması ve buna bağlı olarak da iki kişinin aynı şeyi aynı anda arzu etmesi sonucunda bu iki insan arasında oluşan düşmanlıktan ileri gelmektedir. Hobbes, mutlak iktidarı savunmaktadır ve Hobbes için bireyin ve toplumun özü kavga, savaş, güvensizlik ve kaostur. Hobbes, insanın doğasında üç temel kavga veya kaos nedeni olduğunu söylemiştir. Bunlar; rekabet duygusu, güvensizlik ortamı ve şan-şeref tutkusudur. Bunlar bireyler için kazanç, güvenlik, üçüncüsü şöhret adına çatışmaya itmektedir. Bu sebeplerden dolayı devamlı bireylerin kendi aralarında çatışmaya ve kaos ortamının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. "Leviathan" adlı eserde Hobbes insanın doğası gereği kötü olduğunu bu sebeplerden ötürü söylemektedir.

Hobbes'a göre, devletin öncesi toplumlarda, yani doğal yaşam döneminde, kavga, savaş, çekişme vardır. Bu dönem "insan insanın kurdudur" diyerek betimlenmektedir. Herkes birbiriyle çatışma halinde bulunduğu için, böyle bir dönemde ilerleme veya gelişme de olmamaktadır. Bu kargaşadan kurtulmak isteyen insanlar, düzeni ve barışı sağlamak için kendi aralarında anlaşıp bir görünmez Sözleşme'nin gerekliliğini hissetmişlerdir. Hobbes'a göre devlet, doğal yaşam halinde bulunan insanların düzeni sağlamak için kendi aralarında yaptıkları bu sosyal sözleşme ile doğmuştur (Hobbes, 1962: 129).

Kısaca özetlemek gerekirse, bireylerin, devletler halinde yaşarken kendilerini tabi kıldıkları kısıtlamanın nihai nedeni, kendilerini doğa yasalarına uymaya zorlayacak belirgin bir güç olmadığında insanların doğal duygularının yaratabileceği savaş durumundan kurtulma isteği olarak öne sürülmüştür. Güvenliğin sağlanması için, tek bir karar verici sürekli bir şekilde var olmalıdır. Bu yapıldığında, tek bir kişilik halinde birleşmiş bir topluluk, devlet olarak adlandırılır. Devletlerin elinde her bir kimsenin kendisine verdiği yetkiyle büyük bir güç toplanmış olur ve uygun bulacağı şekilde yetki verenlerin gücünü ve imkânlarını kullanır. Bunu kullanana egemen denmektedir. Onun dışında kalan herkes ise onun uyruğu olmaktadır. Bu egemenlik iki yoldan elde edilmektedir. Birincisi, bir kimsenin diğerlerince kabul edilmemesi durumunda zor kullanarak boyun eğdirmesi veya düşmanlarını savaş yoluyla kendi idaresine tabi kılması ve ancak bu şartla hayatlarını bağışlamasında olduğu gibi zor yoluyladır. İkincisi ise, bir kişiye veya kurula tabi olmak için insanların gönüllü olarak kendi aralarında anlaşmalarıdır. Birincisi edinilmiş devlet, ikincisi ise sözleşme ile kurulmuş devlet olarak adlandırılmaktadır (Hobbes, 1962: 134-136).

1.1.2. Jean Jacques Rousseau ve Toplumsal Eşitlik

Rousseau, sözleşmeyi, sivil toplumun ve hatta uygarlığın başlangıç aşaması olarak nitelendirmektedir. Rousseau'ya göre insanlar kendilerini korumak için güç birliği yapmalıdır ki bu sayede refaha ulaşıp güven içerisinde yaşayabilsinler. Ancak ortak çıkardan söz edebilmek adına karşıt çıkarların da gücü olması gerektiğini belirten Rousseau, toplumsal yasaları toplumun tamamını temsil eden bir genel iradenin yapması gerektiği üzerinde durmaktadır (Rousseau, 2017: 13-14).

J. J. Rousseau yazmış olduğu "Sosyal Sözleşme" kitabında insanların eşit doğduğunu, ancak görünmez zincirlerle vurulmuş olarak yaşadıklarından bahseder ve kitabına bu durumun nasıl meşru olduğunu sorgulayarak başlamıştır. Sosyal sözleşme teorisinin ortaya çıkışında ise, bireylerin doğal yaşam ortamında mülkiyet kavramının olmaması nedeniyle eşitsizliğin de olmadığı görülmektedir. Ancak zaman içinde popülasyon arttıkça bireyler bir takım zorluklar yaşamaya başlamıştır. Sonrasında ise zekâsı aydınlandıkça becerileri artan bireyler, kendilerine barınak yapmayı öğrenmiş ve ailelerin, kabilelerin birbirinden ayrılmasına neden olmuş ve daha sonraları çatışma ve mücadelelere neden olacak mülkiyeti doğuran ilk devrim döneminin ortaya çıkmasına sebep olmuştur(Göze, 1995: 192-193).

Rousseau'da hem doğa durumu bir savaş durumu değildir, hem de toplumsallık salt savaş durumunun bir sonucu olarak ortaya çıkmamaktadır. Esasen savaş durumu insanların toplumsallaşmaya başladıkları doğal

durumun sadece bir parçasıdır ve bu doğal durumun insanların bir geçiş dönemi sonunda siyasal toplumu oluşturmalarıyla son bulacağını söylemektedir(Rousseau, 2017: 18-19).

Devlet aşamasına geçiş durumunda doğal yaşamda bireyler arasında eşitlik, barış ve mutluluk vardır. Ancak bireyler ortaya çıkan yeni ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmaya başlamışlardır. Sınırların belirlenmesi, tarım topraklarının çitlerle çevrilerek sahiplenilmesi ve değerli madenlerin işlenmesi sonucunda özel mülkiyet doğmuştur. Bu sebeple bireyler arasında var olan eşitlik ortamı bozulmuş ve doğal ortamda bulunan bireyler arasındaki barış ve mutluluğun yerini, kavga ve çekişme almıştır. Bu kargaşaya bir son vermek, güven duygusunu yeniden tesis etmek için, bireyler kendi rıza ve istekleriyle bir araya gelip bir sözleşmenin gereğine ihtiyaç duymuşlardır. Sözleşme ile insanların doğa durumunda var olan eşitlik durumunun yeniden sağlanması amaçlanmıştır. Rousseau, bu sözleşmeyle oluşan iradeye de "genel irade" demektedir ve bu irade devletin egemenliğini oluşturmaktadır (2017: 32-33).

Rousseau'nun meşruiyet düşüncesinin ortaya çıkışı farklı kaynaklara dayansa da günümüz demokratik meşruiyet düşüncesinin en önemli ilkesi olan siyasal iktidarın sınırlanması gerekliliğini düşüncesi yoktur. Toplumun tek bir algı olarak algılanması, bu algının soyut irade ile tanımlanması sonucunda egemenlik kavramı bu iradenin birer yansıması olarak ortaya sunulmuştur. Ardından bu iradeyi tek bir egemenin temsil edilme durumuna indirgeme şeklinde gelişen bu süreçte siyasal iktidarın meşruiyeti sadece kuruluşa ait bir arayış olarak görülmektedir. Siyasal iktidarın kuruluş meşruiyetinin modern anlamda cevabı ise ulusal egemenlik olarak görülmektedir (Rousseau, 2017: 45). Var olan tek bir organizma ile bütün olarak ulus, soyut bir egemenlik anlayışının meşruiyet kaynaklığına yükseltilir. Bu süreç soyut olan ulusal egemenlik kaynağının meşruiyeti temsil etme ve iktidarı kullanma hakkını somut bir güce egemen olan devlete terk ederek tamamlamış olur. Bu sayede ise devlet kavramı gücü genel iradenin oluşturmuş olduğu erkler topluluğuna sunar ve böylece var olan çatışma hali yerini güvenli yaşam durumuna bırakmaktadır (Çetin, 2008: 55-56).

1.1.3. John Locke ve Bireyin Özgürlüğü

Locke'a göre doğa durumu, Hobbes'un sandığı gibi "insan insanın kurdu" olduğu veya doğası gereği kötü olan bir durum yoktur. Tam tersi doğa durumunda var olan asıl durum yetkin bir özgürlük ve eşitlik ortamının oluşmasıdır (Yıldırım, 2012: 92). Bu doğa durumunda herkesin doğanın sağladığı imkânlardan eşit biçimde yararlanma hakkı olduğundan, ortak mülkiyet düzeni vardır. Ancak Locke, insanın emek harcadığı şeyler (örneğin çevresini çitleyip işlediği toprak) üzerinde ona sahip olma hakkının olacağını da söylemektedir. İnsanlar hayatlarına eşit olarak başlarlar ancak kendilerini geliştirerek bu eşitliği değiştirirler. Böylece Locke, doğa durumundan getirilen özgürlük ve yaşam hakkı yanında mülkiyet hakkını da kutsal ve temel bir hak olarak görmektedir (Çapar, 2012: 475-476).

John Locke'a göre, devletin ortaya çıkmasından önceki dönemde, yani doğal yaşam döneminde, insanlar arasında özgürlük ve eşitliğin yanında barış kavramı da vardır. Ancak bu durum sonucunda, doğal yaşam döneminde, suçluların cezalandırılmasında sorun ortaya çıkmaktaydı. Bu dönemde, suç işleyenleri

cezalandıracak bir teşkilat yoktu. Kural olarak suç işleyeni cezalandırmaya ve adaleti gerçekleştirmeye herkes yetkiliydi. Ancak suçluları cezalandıracak, adaleti gerçekleştirecek ve insanlar arasında anlaşmazlıkları çözecek üstün ve ortak bir otoritenin yokluğu, insanlar arasındaki barışın ve huzurun tehlikeye düşmesine yol açmaktaydı. Bu sakıncayı ortadan kaldırmak için insanlar kendi aralarında bir sözleşme yaparak sahip oldukları cezalandırma haklarından toplum lehine vazgeçmişlerdir. Bu anlaşmayla insanlar siyasi toplum haline, yani devlet haline geçmişlerdir (Gözler, 2007: 38-39).

Locke'a göre, insanlar, cezalandırma ve adaleti gerçekleştirme hakları dışında diğer başka haklardan toplum lehine vazgeçmediler. Locke'un anlayışında devlet, bireylere suç işlemedikçe müdahale edemez. Her birey, toplumun diğer bireylerine karşı, çoğunluğun kararına uymaya razı olmuştur (Zabunoğlu, 2016: 455).
Modern anlamda iktidarın meşruiyetinin mutlaklığa dayandırılmasına ilk itiraz yine Locke'tan gelmektedir. Locke, iktidar ve meşruiyet teorilerinin merkezine, tek güç olan devlet veya genel irade olan toplum yerine, birey ve bireysel hak ve özgürlükleri koymaktadır. Locke kuramına iktidarın bir güç ve şiddet ürünü olduğundan bahsetmektedir. Yönetimin de en güçlünün hakkı olduğunu savunan Machiavelli'nin tek mutlak iktidar düşüncesini reddetmektedir. Sonrasında ise aynı düşüncelere sahip olan Hobbes'un mutlak, üstün, sürekli, bölünmez, sınırsız olarak kutsadığı ölümlü Tanrı'yı yani Leviathan'ı reddetmektedir (Locke, 1992: 166).

2. Güvenlik

Güvenlik ihtiyacı insanlık için var olan temel ihtiyaçlardan birisi olmuştur. Güvenliğin sağlanması sonucunda insanlar yerleşik hayata geçmiş ve doğal bir huzur ortamı sağlamışlardır. Süreç boyunca güvenlik ihtiyacını sağlamak adına birçok teori üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Özellikle ilk etapta üzerinde çalışılan geleneksel teoriler daha çok askeri ve devlet ile ilgili güvenlik etmenlerini ele almışlardır. Ancak değişen uluslararası sistem içerisinde özellikle Soğuk Savaş sonrası tehdit türlerinin artması ve şekil değiştirmesi sonucunda yeni güvenlik teorilerinin ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ortaya çıkan modern güvenlik teorileri ise eski devlet temelli perspektif yerine güvenliği ekonomik, çevresel, sağlık sektörü gibi yani toplumsal perspektifleri de içerecek bir şekilde yeni teorilerin üretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yani güvenliğin kapsamı devletten bireye doğru indirgenmeye başlamıştır.

Güvenlik kavramının birçok tanımı mevcuttur ve her geçen gün bu tanımlara bir yenisi eklenmektedir. Uluslararası ilişkiler tarihinin büyük bir bölümü güvenlik ve çatışma üzerine yoğunlaştığı için güvenlik kavramı tarihin ilk dönemlerinden beri kullanılmıştır. Tarihsel süreçte güvenlik terimi zihnin felsefi ve psikolojik durumunu ifade eden anlam ile ilk defa Cicero ve Lucretius tarafından "securitas" (olmaksızın endişe) olarak bahsedilmiş; 1. yüzyıldan itibaren de Pax Romana(Roma Barışı) bağlamında temel bir siyasi kavram olarak kullanılmıştır(Brauch, 2012: 168-170).

Antik Roma dönemi sonrasında ise güvenliğin kavram tanımında değişiklik olmuştur; Hristiyanlığın yükselişiyle birlikte Augustinus gibi Hristiyan yazarlar güvenliği insan güvenliğinden çok "dubatio" yani şüphenin karşıtı,

inancın güvencesi olarak ifade etmiş ve kullanmışlardır (Arends, 2009: 18-19). Orta çağın sonunda ise "securitas" kavramı yerini "certitudo" (kesin var olan, söz, yemin) kavramına bırakmış ve kavram Thomas Hobbes döneminde başlayan ikinci aşamada modern devletin büyük paradigmatik sözcüklerinden birisi haline gelmiştir. Güvenlik bu aşamada Hobbes'un "Leviathan" doğuşu ile anlatılmıştır, yani iç savaşların önlenmesi hedefine hizmet eden süper devletin var olmasıyla oluşmuştur(Arends, 2009: 22-24).

Türk Dil Kurumu'na göre ise güvenlik toplum yaşamında yasal düzenin aksamadan yürütülmesi, kişilerin korkusuzca yaşayabilmesi durumu, emniyet olarak da tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 1998: 461). Diğer bir tanım da bedene zarar verebilecek tehlikeli durumları asgariye indirmeye ya da ortadan kaldırmaya yönelik etkinlikler olarak belirtilmiştir. Güvenlik kelimesi ile genel olarak iki kavram iç içe geçmiş olarak birlikte anlatılmak istenmektedir. Bu kavramlardan birincisi, güvenlik ikincisi de asayiştir. "Güvenlik suç işlenmesinin önlenmesi, asayiş ise işlenen suçların sanık ve delilleriyle yargı önüne çıkarılarak cezalandırılmasıdır" diyerek güvenliğin sağlanması için gerektiği zaman ceza yönteminin uygulanabileceği vurgulanmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2001: 5).

Bu belirtilen açıklamalar doğrultusunda "güvenlik" tanımlaması aslında belirsiz, net bir cevabı olmayan bir kavram olarak düşünülmektedir. Unutulmamalıdır ki potansiyel bir tehdit karşısında devletlerin savunma mekanizmalarını genişletmesi de güvenlik ihtiyacından doğmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun da belirttiği üzere "emniyet" olarak açıklanmış güvenlik, potansiyel bir tehdit karşısında var olan bir ihtiyaç olarak görülmektedir.
Güvenlik kavramını uluslararası ilişkiler disiplininde kavram çerçevesinde ilk ele alan düşünür Arnold Wolfers'dur. Wolfers'e göre güvenlik objektif anlamda var olan bir tehdidin gerçekliği üzerine bir gereklilik durumundan bahsetmektedir. Ayrıca sübjektif bir anlamda ise tehdit algılamasının varlığı şeklinde olduğunu söyler ve ancak bu iki anlamdan güvenlik kavramına yaklaşılabileceğini belirtmiştir. Kısacası güvenliği objektif anlamda tehdidin olmayışı, sübjektif olarak da saldırılma tehdidine ilişkin korkunun olmayışı olarak tanımlamıştır(Tanrısever, 2012, 108).

Güvenlik kavramı tabi zaman içerisinde özellikle Soğuk Savaş sonrasında Kopenhag Okulu düşünürlerinin çalışmalarıyla devlet boyutundan birey boyutuna dönüşüm geçirmiştir ve güvenliğin sadece bir kavram üzerinden düşünülemeyeceği, aksine birey boyutunda olsa bile güvenliğin farklı boyutlar veya sektörler üzerinden tartışılma gereği duyulmuştur. Askeri alandaki tehditler çoğunlukla devletin kendi varlığına yönelik tehditlerdir. Siyasi alanda devletlerin egemenliğine-meşruluğuna yönelik tehditler söz konusuyken, sosyal alanda milliyet ve din gibi daha geniş yapılarda görülmektedir. Ekonomik alanda ise tehditler bu alanın karışık boyutunu üzerinde taşır ve belirlenmeleri daha zordur. Çevre konusundaki tehditler de genellikle ulus aşırı gelişen geniş bir çerçeveye sahiptirler. Bu sebeplerden güvenlik kavramı tehditlerle birlikte irdelenmekte ve incelenmekte olup, yeni tehditlerin ve yeni çatışma şekillerinin ortaya çıkması ve "klasik güvenlik" anlayışının bu tehditleri ve çatışmaları anlamlandıramaması sonucunda "modern güvenlik" anlayışı ortaya çıkmıştır.

2.1. Güvenliğin Klasik Teoriler Çerçevesinde Devlet İle İlişkisi

2.1.1. Realizm ve Güvenlik

Realizm, köken olarak Antik Atinalı tarihçi ve general olan Thucydides'e kadar uzanan, ardından orta çağ ve sonrasında Niccolo Machiavelli ve Thomas Hobbes tarafından sürdürülen bir fikir akımı olarak yüzyıllar boyunca geçerliliğini korumuş olan uluslararası ilişkiler disiplinine ilişkin teorik yaklaşımlardan birisidir (Sönmezoğlu, 2000, 529). Realizm temel olarak uluslararası ilişkileri; aktörlerin devletlerden ibaret olduğu ve devletlerin rasyonel davranarak çıkarlarını maksimize edecek politikalar ve bu ilişkilerin de bir güç dengesi içerisinde gerçekleşebildiği varsayımına dayanmaktadır(Yılmaz, 2007: 8).

Güvenliği devletlerin askeri gücü ve çıkarları ile sınırlandırarak, dar ve determinist bir güvenlik tanımlaması yapan realistlere göre devletler, amaçlarını ve determinist çıkarlarını potansiyelden enerjiye döndürebilmek için gerekli gücü elde etmek zorundadırlar. Bu güç ile sadece asayiş sağlanabilir ve anarşi durumundan kurtulma durumu sağlanabilmektedir. Realist düşünürler Machiavellist görüşe uygun olarak gücü en nihai amaç olarak görmektedirler. Ulusal gücün nicel ve nitel bileşenlerden oluştuğunu kabul etmesine rağmen yine de devletlerin kapasitelerini askeri güç kavramıyla birlikte kullanmaktadırlar (Morgenthau, 1970: 157). Devletin tek ve bütüncül bir aktör olduğunu varsayan realistler, devlet içi dinamikleri göz artı etmektedirler. Uluslararası ilişkileri anlamada en önemli kavram tabi ki güç kavramıdır ve uluslararası ilişkilerde meydana gelen anlaşmazlıkları çözmenin en etkili yolu da güç kullanmak olarak görülmektedir. Güçlü olan güçsüz olanı sindirerek uluslararası ortamda söz sahibi olup amaçları doğrultusunda ilerleyebilmektedir.

Machiavelli için devletin varlığının koruması ve devam ettirebilmesi için güç unsuru önemlidir. Uluslararası sistem de sürekli rekabet durumu vardır bu sebeple kaotiktir (Machiavelli, 2014, 74-80). Yani neredeyse bütün devletler birbirleri için birer tehdit durumundadırlar. Realist yaklaşımın ilk önermelerini taşıyan bu anlayışa göre, devletlerarasındaki rekabet onları zorunlu olarak çatışmaya sürüklemekte ve devletin güvenliği diğer bir başka gücün veya aktörün vesayeti altında bulunmamakla ifadelendirilmektedir (Dedeoğlu, 2003: 29). Ayrıca yine Machiavelli devletlerin bekası için gerektiğinde ulusal bir tehdidi ortadan kaldırmak adına ahlaki normların önceliği yerine, çıkar için ne gerekiyorsa bunun yapılması gerektiğini savunmaktadır. Unutulmamalıdır ki realist görüşte, eğer bir aktör veya devlet üzerinde etkili bir güç ve otorite bulunmuyorsa, anarşi ve kargaşa ortamı oluşmaktadır.

Hugo Grotius ise uluslararası sistemi toptan bir çatışma ortamı olarak ele almasa da, anarşinin var olduğu bir düzeyde değerlendirmektedir. Bu anarşinin nedeni ise, egemen devletlerin varlığının yanında ortak bir üst otoritenin bulunmamasıdır(Eralp, 2013: 47-50). Grotius ancak meşru savunma amacıyla yapılan savaşı kabul eder ve savaşın, savaş hukuku kuralları içinde yapılmasının önemini vurgular. Ayrıca Grotius güvenlik olgusunu iki biçimde ele almaktadır; bunlardan ilki, devletin güvenliği uluslararası sistemin bütününü ele alan güvenlik sistemiyle bağlantılıdır. Eğer uluslararası güvenlik sistemi bulunmuyorsa savaş için gerekli olan tüm zeminler apaçık ortada bulunmaktadır. İkinci biçimi ise devletlerin sınırlarını dışarıdan gelecek olan tehlikelere karşı savunması gerekmektedir (Dedeoğlu, 2003: 30).

Realist yaklaşımın tarihsel arka planındaki düşünürler arasındaki en önemli aktörlerden birisi olan Hobbes'a göre insan doğası kötüdür insanların oluşturduğu topluluğu "doğa hali" olarak tanımlamaktadır. Hobbes insanı, koruma güdüsüyle hareket eden makineler olarak görmektedir. Ayrıca Hobbes'e göre insan ırkının doğal durumu herkesin birbiriyle çatışma halinde olduğu durumdur. Kuralları uygulayacak bir gücün yokluğunda insan yaşamı tehlikeli ve fazlasıyla önceden kestirilemezdir ve insan doğasındaki üç özellik devlet kavramında olduğu gibi burada da karşımıza çıkmaktadır (Yurdusev, 2013: 45).

Hobbes, devlet kuramında bahsettiğimiz Leviathan'a bireylerin tüm hakları devrederek, insanları birbirinden ve dış tehlikelerden koruyacak mutlak otoriteye ve yeterli güce sahip gücü elinde bulunduran bir güvenlik sistemini oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu sayede insanların doğa halinden toplum haline geçebileceğini savunmaktadır. Devlet kavramında olduğu gibi güvenlik kavramında da bir güvensizlik ortamı vardır. Bireylerdeki "temel eşitlik" durumu, güvensizlik olgusunun ana parametrelerinden biridir. Zihnen ve bedenen eşit olan iki kişi aynı anda sahip olamayacakları bir şeyi arzu ederlerse, haliyle birbirlerine düşman olurlar ve esas olarak varlığını korumak bazen de sadece zevk almak amacıyla birbirlerini yok etmeye veya egemenlik altına almaya çalışırlar. İnsanların birbirlerini düşman olarak algıladıkları bir ortamda ise tam bir güvensizlik durumu vardır. Bu durum ise devletin kendi güvenliğini artırırken başkalarının güvenliğini azaltması anlamına gelen, "güvenlik ikilemi" durumuna neden olacaktır Bu sebeple çatışmalar veya güvensizlik durumu devam edecektir. Güvensizlik ortamı ise çatışmalara ve savaşlara yol açmaktadır (Hobbes, 2014: 23-25).

Realizm'e göre kargaşa ve güvensizlik durumunun süreklilik kazandığı bir uluslararası ortamda güvenlik halini oluşturmak adına, devletlerin kendi güçlerini ve kapasitelerini arttırması gerekmektedir. Realist değerler dizisi, devlet eksenli bir güvenlik perspektifi inşa ederek ulusal güvenlik vurgusu ile toplumun ve açıkça belirtmese de devletlerde yaşayan bireylerin güvenliğini devletin güvenliğine bağımlı kılmaktadır. Devletin güvenliğini ulusun ve dolaylı yoldan bireyin güvenliği ile eş tutan realizm, savaş ve çatışma olgularına yoğunlaşarak, çalışmalarında sıklıkla yer verdiği güvensiz ortam temasıyla devlet-bağımlı güvenlik yaklaşımının meşruluğunu amaçlamaktadır(Sandıklı, 2012: 9).

2.1.2. Neo-Realizm ve Güvenlik

Devletlerin davranışlarının belirlenmesinde yapıya yaptığı vurgu nedeniyle "yapısal realizm" (Structural Realism) olarak da adlandırılan Neo-realizm, ilk defa Kenneth Waltz'un Theory of International Politics adlı eseriyle gündeme gelmiştir. En önemli kurucularından sayılan Kenneth Waltz'a göre devletler, uluslararası sistemde işbirliği yaptıkları takdirde, kaynakları daha verimli kullanarak, toptan bir kalkınma ve tüm insanlık için refah yaratabileceklerinin farkında oldukları halde, uluslararası sistemin anarşik yapısı daima güvenlik kaygılarını öne çıkarmakta ve devletleri birbirleriyle anlaşmalarından uzakta tutmaktadır. Devletin sürekliliğini hedefleyen güvenlik anlayışı, politik çıkarları ekonomik kazançlardan daha ön plana taşımaktadır (Sandıklı, 2012: 8). Uluslararası politikada rol oynayan en büyük gücün devlet olarak görülmesi ve devletlerin üniter yapılar olarak değerlendirilmesi, devletlerin ve devlet adamlarının rasyonel davrandıkları varsayılması, devletlerin kendi

çıkarları için bencilce hareket ettiklerinin kabul edilmesi, hem realizmin hem de Neo-Realizmin ortak özelliklerindendir(Çetinkaya, 2013: 248).

Waltz'un öngördüğü olduğu uluslararası sistemin yapısı da klasik realistlerinki gibi anarşik bir yapıdadır. Devletlerin birbirlerine karşı duruşlarının hiyerarşik düzenlenmiş olduğu ulusal sistemlerden farklı olarak, uluslararası sistemde yapıyı oluşturan devletlerarasında hiyerarşi olmadığından, devletlerin temel amacı ve bu amacı sürdürmelerindeki motivasyonu kalıcılık olmaktadır. Her devlet veya kurum yalnızca kendi bekasıyla ilgilendiğinden, bu bir nevi kendini kurtarma sistemine dönüşmekte ve uluslararası sistemin düzenleyici ilkesi kendini kurtarma haline gelmektedir. Neo-realizme göre uluslararası sistemde temel birimler devletlerdir ve uluslararası politikalar devlet merkezlidir. Devletler için önemli olan ulusal çıkarlardır. Bu yüzden uluslararası arenada bir güvensizlik duygusu ve anarşi meydana gelmektedir. Bu anarşi sisteminde devletler kendi varlıklarını sürdürebilmek için güvenliklerini korumak zorundadırlar. Anarşik yapıda devletleri farklı kılan yapı hedef değildir, asıl güç ise sahip oldukları güçlerdir. Aynı realizmde olduğu gibi güç önemli bir kavramdır ancak farklı olarak güç bir amaç değil, bir araçtır(Çakmak, 2006: 44).

John Mearsheimer'e göre neo-realizmde devletlerin kendi çıkarlarını düşündükleri ve rasyonel davrandıkları varsayımı ile hareket edilir. Böyle bir durumda ise devletlerarasında işbirliğine gidildiğinde kimin daha fazla kazanç elde edeceği sorusu meydana gelir. Sistemin anarşik yapısı ve güç dağılımı sonucunda kendi çıkarlarını düşünen bencil devlet sistemleri oluşmakta ve bunun sonucunda ise uzun vadede işbirliği konusunda problemler meydana gelmektedir. Ancak bir takım sorunları gidermek adına kısa süreli anlaşmaların yapılabileceği vurgulanmaktadır. Devletlerarasında işbirliğinin bu sebeple sınırlı olacağı kabul edilmektedir. İşbirliğinin sınırları ise, işbirliklerinin düzeyinden bağımsız olarak güvenlik meseleleri üzerinden şekillenecek ve hâkim güvenlik rekabeti mantığına dayanacaktır. Dolayısıyla uzun dönemli kalıcı bir barıştan veya güç mücadelelerinden arınmış bir dünyadan söz etmek mümkün değildir.(Baylis, 2008: 72-74).

Neo-realizmin ile realizmin arasındaki güvenlik anlayışını farklılaştıran ve klasik güvenlik terminolojisini geliştiren bir diğer nokta ise, neo-realist düşünürlerin analizlerine askeri değişkenlerin yanında ekonomik değişkenleri eklemleme çabalarıdır. Nitekim Waltz, askeri-stratejik konuların yanı sıra ekonominin de artık uluslararası ilişkiler gündeminde belirleyici bir rol oynadığını belirtmiş ve bir bakıma ekonomik güvenlik üzerinde durmuştur (Sandıklı, 2012: 11).

2.1.3. İdealist Görüş ve Güvenlik

İdealizm, toplum sözleşmeci düşünürlerinden İngiliz filozof John Locke'dan beri var olan bir düşüncedir. 17. ve 18. yüzyıl arasında savaş ve çatışmaya engel olabilecek öneriler ve çözüm yolları aranmaya, geliştirilmeye başlanmış ve bu çözüm yollarının sonucunda uluslararası güvenlik ile devletin güvenliğinin birlikte ele alınabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Locke devlet güvenliği sağlarken büyük ölçüde "status quo"nun korunması ve düzen ortamının kurulması amaçlamaktadır. Locke,insanlar kendilerini eğiterek ve geliştirerek sağduyu ortamı oluşturup kendi akıllarını barış ve güvenliği sağlamak için kullanabilecekleri yetiye sahip

olduğunu düşünmektedir. Locke'ın realizmden farkı monarşiyi değil parlamentoyu savunmasıdır. Ayrıca Locke'ın bir diğer farkı da güvenlik konusunda Hobbes'un devlete yaptığı vurgudan farklı olarak insanların bir tiranın egemenliğinde yaşamaktansa hükümetin olmadığı doğal bir yönetimde yaşamalarının daha güvenli olacağını söylemektedir. Locke'a göre insanlar kendilerini bir tehdit altında hissetmedikleri sürece doğal haklarından devlet adına vazgeçmeyeceklerdir ve güvenli olmak adına temel haklarından devlet adına vazgeçmelerindense kendi güvenliklerini sağlama özgürlüğüne sahip olmaları daha iyi olduğunu düşünmektedir (Bagby, 2002: 88).Locke, Hobbes'dan farklı olarak insanların doğal yaşam döneminde özgür, eşit, bağımsız olduklarını ve barış içinde yaşadıklarını öne sürmektedir. Dolayısıyla Locke'un doğa hali tam bir özgürlük ve eşitlik durumudur (Kışlalı, 1995, 75). Fakat özgürlüğün ve eşitliğin egemen olduğu bu doğa hali bir başıboşluk veya bir kuralsızlık durumu değildir. Başka bir ifadeyle insanlar özgürlük ve eşitlik adı altında her istediklerini yapamazlar. Örneğin bir insan, kendisinin veya bir başkasının varlığını ortadan kaldırma özgürlüğüne sahip olamaz. Zira doğa durumunda, onu yöneten ve herkesi bağlayan bir doğa yasası vardır. Aklın kendisi olan bu yasaya göre, insan kendi güvenliği söz konusu olmadığı sürece başkasının canına, özgürlüğüne, sağlığına, vücudunun herhangi bir uzvuna veya malına zarar veremez ya da onları tehlikeye sokmamaktadır (Locke, 1985: 263-264).

Locke'un doğal hukuk öğretisinin temel kavramı olan doğa yasası, insanların güvenliğini sağlayan ve onların barış içinde yaşamalarına imkân tanıyan bir yasadır. Yasa, Locke'un doğa hali, Hobbes'un doğa halinden ayıran önemli bir unsurdur. Eğitim ve işbirliği sağduyu ortamı yaratıp, yardımlaşma sayesinde, bireyler akılarını kullanarak barış ve güvenliği sağlayabilirler (Emekçi, 2013: 207-208).

Jean Jacques Rousseau ise toplumlar arasında kurulacak olan bir örgütün devletlerin güvenliğini sağlayabileceği görüşünü savunmuştur. Savaşlar ve çatışmalar, ortak bir egemen gücün varlığı herkesin toplumsal çıkarına hizmet eder. Devletler ise bu otoriteyi çıkarlarından dolayı hiçe saymaktadırlar. Bu sebeple düzenli bir organizasyon kurulursa, bir bölgede yer alan devletler birbirine bağlanır. Bu sayede kendi güvenliklerini oluşturmuş olurlar (William, Wright, Elvans, 1996: 149).

Immanuel Kant ise, uluslararası uyumu sağlamak üzere kurala dayalı olan bir barışı önermektedir. Bu kurallar, devletler için hukuki yükümlülükler olmamakla birlikte, ciddi olarak barışı amaç edinen devletler için ahlaki yükümlülük teşkil eden kurallardır. Kant kuvvetler ayrılığı ilkesinde dayalı yeni devletler kurulursa, bu devletler uluslararası barış ortamına katkıda bulunacaklardır diye öngörmektedir (Bozkurt, 2007: 502- 505).

Friedrich Hegel'in düşüncesiyle, sistem birbirlerinden doğan zıtlıklardan oluşmaktadır ve zıtlıkların çelişkisi arttıkça gelişme ortaya çıkmaktadır. Gelişme ile birlikte ortaya çıkan yeni teknolojiler sayesinde devletler kendi güvenliklerini sağlamak adına süper silahlar üretmeye başlamışlardır. Bu durum özellikle Soğuk Savaş döneminde ortaya çıkan nükleer savaş korkusunun oluşmasına neden olmuştur. Nükleer teknoloji savaş için paradoksal bir caydırıcı ancak diğer yönden ise tehdit niteliği taşımaktadır (Dedeoğlu, 2003: 34). Temel manada idealistlerin düşüncesine göre tek aktör devlet değildir, çok uluslu devletler, uluslararası organizasyonlar da güvenlik alanında önemli ve etkin bir rol oynamaktadır. Bu düşünceye göre demokratikleşme ve özgürlüklerin artması toplum refahının artmasını sağlayacaktır. Bu sayede savaş ve çatışmaya yönelik maliyetler azalacak ve

güvenlik konusunda uluslararası işbirliği artacaktır. İdealizmin temel odak noktasında işbirliği önemli bir yer tutmaktadır, güvenlik anlayışı da aktörlerin iş birliği neticesinde mutlak kazanç yerine karşılıklı kazanç sağlayacakları yönündedir, sonuçta savaş ve çatışmalar sonucunda elde edilecek kazanç, kimi zaman uzun vadede zarar haline dönüşebilmektedir.

Birinci Dünya Savaşı sonrasında ABD ve İngiltere'de geliştirilmiş bir akım olan idealizmi savunanların amacı, savaş sonrası "status que"yu tanımlamak olmuştur. Savaşa yol açan koşulların devletlerin birlikte hareket etmesiyle ortadan kalkacağı ana teması üzerine oturan bu düşünce, idealizm kavramı ile beslenmiş, üniversiteler yoluyla işlenmiş ve yaygınlaştırılmıştır. Kant ve Grotius'un görüşleri, ABD Başkanı Woodrow Wilson ile yeniden yapılandırılmış ve demokratik rejimlerin, açık diplomasinin ve Milletler Cemiyeti'nin savunucusu olmuştur. Güvenlik hareketleri, bir tür örgütlenme sürecini ifade etmektedir. Uluslararası ilişkilerde, genel olarak örgütlenme, örgütlenen aktörlerin çıkarları doğrultusundaki bir durum için ya da ortak tehdit olarak görülen bir duruma karşı gelişmişlerdir. İdealizmin iyiye karşı kötü anlayışı, bu anlamda önemli bir kolaylık sağlamış ve her güvenlik hareketi, kendi iyilerini Wilsoncu anlayışla tanımlayarak kötüyü de belirleme olanağı kazanmıştır (Dedeoğlu, 2003: 40- 42).

İdealizmin uluslararası kurumsallaşma önermesi, evrensel normlara önem vermesi uluslararası güvenlik hareketlerine kaynaklık yapmıştır. Ancak bu önerme 2. Dünya Savaşı'nın çıkmasıyla başarısız olmuş ve realizmin uluslararası ilişkiler ortamına hâkim olmasına yol açmıştır. Realizm, güvenlik anlayışını eldeki kaynakları koruma ve yenilerine yönelme biçiminde özetlemektedir. Savaş sonrası süper bir güç olarak ortaya çıkan ABD'nin dış politika davranışlarını irdeleyen ve hatta meşrulaştıran yaklaşımdır. Soğuk savaş dönemine damgasını vurmuş realizm, "detant dönemine" kadar güvenlik değil, güvensizlik eğilimlerinin artmasına yol açmıştır. Realizmin etkilerinin dorukta bulunduğu sıkı iki kutuplu sistem, aslında uluslararası sistemin genelinin büyük tehdit altında bulunduğu dönemi ifade etmektedir. Tarafların güvenliklerini sağlamak maksadıyla sürekli bir silahlanma yarışı içerisine girmeleri ve kitle imha silahları yoluyla birbirlerini defalarca yok edebilecek bir kapasiteye erişmeleri, aslında bu yolla güvenliğin sağlanamayacağını ortaya koymuştur. Söz konusu gelişmeler, 1970'lerin başlarında uluslararası sıkı iki kutuplu sistemin gevşemeye başlamasına yol açmış ve dolayısıyla, güvenlik anlayışında da farklılıklar ortaya çıkmıştır (Dedeoğlu, 2003: 43-46).

2.1.4. Neo-Liberalizm ve Güvenlik

Gerek siyasal düşünceler tarihinde gerekse devletlerin kurulup bir ideoloji üzerinden politikalar üretilmesine bakıldığı zaman her bir teorinin aslında var olan diğer teorilerden bağımsız hareket etmediği veya etkilenmeden ortaya çıktığı iddia edilememektedir. Bu sebeple neo-liberalizm de ne bundan sonra çıkacak olan yeni bir teoriye göre, ne de geçmişi itibariyle mevcut olan teorilerden bağımsız düşünemeyiz. Dolayısıyla liberal teoriler uluslararası ilişkiler disiplininde pek çok teorinin dayanağını oluşturmuştur ve yeni birçok teorinin meydana çıkmasında öncü rol oynamıştır. Özellikle 20. yüzyılın başında meydana gelen 1. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan diğer savaşların sebep olduğu hasarlardan zarar gören devletlerin, savaş ve çatışmaları önleyici bir takım politikaları uygulamaya çalışma çabası içinde oldukları gözlemlenmiştir. Uygulanmaya çalışılan bu çabalar

liberalizmin uluslararası ilişkileri açıklamaya yönelen bir teori olarak ortaya çıkmasına sebep olmuştur. İki Dünya Savaşı arasındaki dönemde barışın sağlanamayıp çatışmaların ve savaşın yeniden nüksettiği ve daha büyük bir yıkımla sonuçlanan 2. Dünya Savaşı'nın patlak vermesi barış arayışlarını daha da artırmıştır. Bu arayışların sonucunda da realizme alternatif olarak öne çıkan en önemli teori neo-liberalizm olmuştur (Çakmak, 2007: 160). Neo-liberalizme göre devletler rasyonel aktörlerdir. Ancak neo-liberaller devletten başka aktörlerin de varlığını kabul etmektedirler. Neo-liberallerin uluslararası ilişkilerde devletler dışında kabul etikleri diğer aktörler ise birey, uluslararası örgütler, baskı grupları vb. diğer gruplardır (Arı, 2010: 305). Güç kavramı noktasında neo-liberallerin, neo-realistlerden ayrıldığı bir diğer nokta ise bir devletin güçlü olmasının başka devletlerin güçsüzlüğü anlamına gelmediği konusudur. Çünkü neo-liberallerin güç konusundaki vurgusu mutlak kazanç elde etme çabasıdır. Bu durum kimi zaman ekonomik, kimi zaman askeri bir biçimde ortaya çıkabilmektedir.

Neo-liberalizm devletlerin, her şeyden önce, diğer devletlere olan göreceli kazanımlardan ziyade mutlak kazanımlarla ya da en azından, ilgili olduğuna inanan bir düşünce olduğunu ifade etmektedir. Neo-liberalizm, liberalizmin gözden geçirilmiş bir versiyonu olarak görülmektedir. Neo-liberal uluslararası ilişkiler düşünürleri genellikle devletlerin neden işbirliği yaptığını veya işbirliği yapmadığını açıklamak için oyun teorisini kullanır; onların yaklaşımları karşılıklı kazanım olasılığını vurgulama eğiliminde olduğundan, ortaklaşa kazançlı düzenleme ve uzlaşmalar düzenleyebilecek kurumlarla ilgilenirler. Neo-liberaller, uluslararası sistemin anarşik doğasını inkâr etmemekle birlikte, onun öneminin ve etkisinin abartıldığını savunmaktadırlar (Keohane, 1984: 147).

2.1.5. Eleştirel Teori Frankfurt Okulu

Frankfurt Okulu esas olarak Bolşevik karşıtı radikalizm ve eleştirel bir Marksizm olarak düşünülebilir. Bu sebeple düşünülen ve üretilen bu eleştirel teori kavramı Neo-Marksizm gibi isimlerle anılmıştır. Okulun kurucuları arasında Max Horkheimer dışında, Theodor Adorno ve Fredrich Pollocktur gibi önemli isimler bulunmaktadır. 2. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan ikinci nesil düşünürlerinden ise Jurgen Habermas ön plana çıkmaktadır (Çetinkaya, 2013: 250). Habermas ile Frankfurt Okulu, diğer Avrupalı akademik bağlamlarda ve disiplinlerde metodolojik yaklaşımları etkileyerek küresel hale gelmiştir.

Frankfurt Okulu düşünürlerine göre güvenlik sadece devlet etrafında irdelenemeyeceği bunun yanında sanayi toplumu, ideoloji, medya, estetik, psikanaliz gibi konular da güvenlik çerçevesinde ele alınması gerektiğini düşünmektedirler. Diğer bir ifadeyle bu yazarlar toplumun analizinde siyasi ve kültürel üstyapıyı merkeze almışlardır. Eleştirel kuram kavramı ilk olarak 1937 yılında Max Horkheimer tarafından "Geleneksel ve Eleştirel Teori" adlı makalesinde ortaya atılmıştır. Horkheimer, toplumda var olan değişimle ilgilenmiş, ancak buna ışık tutacak teorilerin gelişiminin doğa bilimlerindeki gibi olamayacağı görüşüne varmıştır. Ayrıca, Horkheimer'e göre eleştirel kuram sadece toplumu anlamaya ve açıklamaya odaklı geleneksel düşüncelerin yerine toplumu bir bütün olarak görüp eleştiren, geliştiren ve baskıdan kurtarıp özgürleştiren bir sosyal teori olarak belirtilmiştir (Çomak, 2009: 87).

Frankfurt Okulu'nun eleştirel teorinin temeli, modern toplumun tarihi özelliklerini ve toplumsal gelişimini anlayarak ve günümüz toplumlarını ve onun yerleşik patolojilerini ve hâkimiyet biçimlerini aşma olasılığını ortaya çıkarabilecek çelişkileri izleyerek çağdaş toplumun temel özelliklerini kavramak için önemli bir etkendir (Devetak, 2005: 138).

Sonuç olarak eleştirel kuram; devletler içinde var olan burjuva sınıflarının, o sınırlar içerisinde yer alan toplumların ve bununla birlikte bireylerin güvenlik sorunlarını, uluslararası kapitalist sistemin yapısal krizleri çerçevesinde eleştirerek incelemiştir. Dolayısıyla sistem düzeyindeki bütüncül ve yapısalcı yaklaşımları, güvenliğin salt devlet merkezli ve siyasi-askeri açıdan ele alınmasının karşısında alternatif bir bakış açısının gelişimine katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda eleştirel kuram, güvenlik ile ekonomik refah ve eşitsizlikler arasında kurduğu bağıntılarla eleştirel güvenlik yaklaşımlarının altyapısının oluşmasında rol oynamıştır. Buna zıt olarak geleneksel teorilerde bulunan realizm gibi sert güce yönelik bir güvenlik algısı oluşturması nedeniyle farklı araçlarla da olsa klasik güvenlik anlayışını yeniden kullandığı düşünülmektedir (Sandıklı, 2012: 26).

2.2. Güvenliğin Modern Teoriler Çerçevesinde Devlet İle İlişkisi

2.2.1. İngiliz Okulu

İngiliz Okulu 2. Dünya Savaşı ortaya çıkmış uluslararası ilişkiler kuramıdır. Düşünürleri arasında Britanya Uluslararası Politika Kuramı Komitesi'nde çalışan Herbert Butterfield, Martin Wight, Adam Watson ve Hedley Bull bulunmaktadır. İngiliz Okulu ile ilgili ilginç bir nokta da şudur: 1940'ların ortasından 1980'lere kadar geçen süreçte bu dört akademisyen de "İngiliz Okulu" terimini geliştirdikleri çerçeve için kullanmamışlardır. Ayrıca İngiliz Okulu, İngiltere'de çalışan tüm uluslararası ilişkiler kuramcılarını da içermez. E. H. Carr, C. A. W. Manning ve F. S. Northedge gibi önemli İngiliz kuramcılar hem Okul çerçevesinde değerlendirilmez, hem de Komite'nin çalışmalarına katılmamışlardır (Devlen ve Özdamar, 2010: 44). Klasik İngiliz Okulu, iki veya daha fazla devletin yeterli miktarda etkileşime girmesiyle oluşan uluslararası bir sistemin gerçekçi varsayımıyla başlamaktadır. İngiliz Okulu'nun gerçekçilik ve güç politikalarının altını çizmektedir ve devletlerin merkezinde anarşi bulunmaktadır, bu nedenle güçlü devletler birbirleriyle ilişkilerinde, olağan bir toplumda yaşayan insanların tabi olduğu gibi ortak bir otoriteye tabi değillerdir (Buzan, 2004: 161-162).

İngiliz Okulu'nun teorisi, güçlü devletlerin, üst otoritelerin düşüncelerine boyun eğmek zorunda olmadıkları bir toplum oluşturmalarıdır. Devletlerin egemen eşitlikçi bir toplum yaratmayı başarmış olması, İngiliz Okulu'nun uluslararası ilişkilerin en önemli özelliklerinden biridir (Devlen ve Özdamar, 2010, 49). Hükümetlerin, daha yüksek bir siyasi otoritenin yokluğu durumunda yani anarşik bir sistemde, şaşırtıcı derecede yüksek bir düzenin var olduğunu ve devletlerarasında şiddet boyutunun ise düşük olduğunu iddia etmektedirler. Egemen otoritenin çökmesi durumunda vatandaşların muhtemel şiddet, korku, güvensizlik ve kargaşa içinde bile düzenin her zaman var olacağını düşünmektedirler. Bu, İngiliz Okulu'nun devletlerarasındaki ilişkilerde şiddet olgusunu göz ardı ettiğini ileri sürmek değildir. Üyeleri, şiddeti "anarşik toplumun" endemik bir özelliği olarak

kabul etmektedir, ancak uluslararası hukuk ve ahlak tarafından önemli ölçüde kontrol edildiğini de vurgulamaktadır. (Linklater, 2005: 84).

İngiliz Okulu, uluslararası ilişkilerde üç geleneğin karşılaştırmalı bir analiziyle temellendirmektedirler. Wight'ın değerlendirmesiyle bunlar: Gerçekçilik, akılcılık ve devrimcilik. Bu üç gelenek sırasıyla dört öncü düşünür ile de eşleşir: ilki Machiavelli ve Hobbes, ikincisi Grotius ve sonuncusu Kant. Wight'a göre, uluslararası ilişkilerin temel konusu birbiriyle ilişkili olan, uluslararası anarşi, diplomasi ve ticaret, devletler toplumu düşüncesi olarak sıraladığı üç farklı siyasal durumdan oluşmaktadır (Şeysane, 2013: 19).

İngiliz Okulu, temelleri bu çerçevede oluşmaktadır; realist görüş, akılcı görüş ve devrimci görüş teorilerinin üçünü de birleştirme becerisini gösterip özgün bir çerçeve yaratabilen tek yaklaşımdır; bu sayede günümüz uluslararası ilişkilerinin hem analitik hem de normatif taraflarını çözümleme becerisine sahip bir araç olarak öne çıkmaktadır (Yurdusev, 2013: 47-48). İçinde barındırdığı gerçekçilik, akılcılık ve devrimcilik özelliklerinden dolayı bugünkü uluslararası ilişkiler disiplininin hem analitik hem de normatif taraflarını çözümleme ve anlama becerisine sahip bir araç olarak öne çıkmaktadır. Tabi bu kavramların nasıl bir sinerji yarattığını anlamak tekrardan açıklamak gereksimi duyulmaktadır.

İngiliz Okulu'na göre Machiavelli'nin temsil ettiği realizm ile Kant'ın akıl ve irade biçiminde dönüşüm geçirterek var olan idealizm uluslararası ilişkilerde var olan herhangi bir soruna çözüm bulamamakta ve bu sorunları düzenlemek adına yapılacak faaliyetlerde eksiklik göstermektedir (Bull, 1966, 40). Bundan dolayı da bu iki teori uluslararası sistemin içinde bulunduğu yapıyı olduğu gibi ifade edememektedir. Bu sebeple bu yapıyı veya sistemi ifade edebilmek adına bu kavramların bir araya getirilerek yeni bir sistemin gerekliliğine ihtiyaç duyulmuştur. İngiliz Okulu realizmin savunduğu güç kavramının önemini "uluslararası toplum" kavramının önemini güncelleyerek literatürde uluslararası ilişkileri anlama noktasında ciddi bir katkı sağlamıştır (Buzan, 2004: 167). İngiliz Okulu ile önemi artan uluslararası toplum kavramına göre devletlerarasındaki ortak çıkarların ve kimliklerin kurumsallaşması sonucunda devletlerin ortak normları, kuralları ve kurumları ile beraber bir yapı meydana gelmektedir. İşte bu uluslararası toplum adı verilen yapı da uluslararası sistemin şekillenmesinde, güvenliğin ve barışın sağlanmasında çok önemli roller oynamıştır.

İngiliz Okulu'na göre uluslararası sistemde var olan devletler, birbirlerinin hareket tarzlarını hesaba katarak hareket ederler. Bu birlikte hareket tarzından da uluslararası sistem meydana gelmektedir. Bu sebeple devletler bir arenada gladyatörler gibi basit bir mücadeleye girmezler ancak ortak kurallar ve kurumlar tarafından birbirleriyle çatışmalarıyla sınırlı bir mücadele içerisinde bulunurlar. Dahası, bütün devletler birbirleriyle olan ilişkilerinde kurallar ve kurumlar tarafından bağlı hale gelmektedirler. Temel olarak İngiliz Okulu'nun uluslararası ilişkiler kuramında en ayırt edici özelliği, tartışmalarının en başından beri uluslararası ilişkilerin toplumsal özelliğini vurgulamış olmalarıdır. Okul, bu kavramla uluslararası ilişkilerde kendine özgü nitelikleri olan ve tarihsel olarak inşa edilen bir "uluslararası toplum" oluştuğunu söylemektedir. Bu sebeple, İngiliz okulunun uluslararası ilişkiler kuramına en önemli katkısı, uluslararası toplum kavramını genişletmesidir

2.2.2. Kopenhag Okulu

Kopenhag Okulu'nun kurucuları arasında, Barry Buzan, Ole Waever ve Jaap de Wilde gibi akademisyenler bulunmaktadır. Okul, güvenlik kavramının genişletilmesi ve bir konunun nasıl normalleştirilebileceği konusu üzerine analizler yapmıştır. Temel manada güvenliği incelerken üç kavram üzerine odaklanmış olup bunlar; güvenliğin sektörleri, bölgesel güvenlik alanları ve güvenlikleştirmedir (Buzan, 1998: 5).

Kopenhag Okulu ile birlikte ortaya çıkan yeni kavramlar, güvenlik teorilerinin gelişmesinde rol oynamıştır, 1990'larda çok boyutlu güvenlik kavramlarının tanımlaması ve kapsamlı güvenlik anlayışıyla yeni güvenlik çalışmalarının çekim merkezi haline gelmiştir. Kopenhag Okulu, güvenliği devletlerin ve toplumların tehditlerden kurtulma arayışları, rakip güçlere karşı bağımsız kimliklerini ve işlevsel bütünlüklerini koruma yetenekleri olarak tanımlanmıştır (Sandıklı, 2012: 44). Klasik güvenlik teorisyenlerinin düşünceleri karşısında Buzan güvenliğin klasik anlamını düzenleyerek "genişletilmiş güvenlik" kavramı üzerine çalışmalarda bulunmuştur. Genişletilmiş güvenlik kavramı ile devletlerin güvenlik kavramını sadece askeri güç kullanımı yerine bireylerin hayatlarını etkileyen ve daha önce güvenlik sektörleri içinde bulunmayan alanları kapsayacak şekilde geniş anlamda tartışmaya açmıştır. Bu sayede güvenlik kavramı devlet odağından çıkıp birey odağına doğru dönüşüme doğru bir adım atmıştır (Sandıklı, 2012: 45).

Kopenhag Okulu'nun güvenlik kavramları üzerinde çalıştığı en önemli katkılardan birisi, bireylerin güvenliğinin etkilendiği sektörleri beş ana sektör üzerinde şekillendirerek güvenlikleştirme teorisine uyarlamasıdır. Okula göre, güvensizlik çerçevesinde askeri tehditler bireyler için tek tehdit değildir. Ayrıca diğer sektörlerdeki güvensizlikler de bir tehdit kaynağı olarak görülmektedir. Güvenliği sektör temelinde incelemenin önemli bir katkısı, sektörler arasındaki özel ilişki tiplerinin tanımlanarak birbirinden etkileşimini de ortaya koymaktır. Bu sektörler ise 5'e ayrılmaktadır; Askeri, siyasi, ekonomik, toplumsal ve çevresel sektörlerdir.

Güvenliğin sektörlere ayrılmasıyla birlikte devlet ile bireyler arasındaki ilişki dönüşüm geçirmiş ve bireyin önemi vurgulanmıştır. Bu sektörler kısaca; askeri güvenlik sektörü devletlerin savunma ve saldırı kabiliyetleri ile bu alanlarda karşılıklı etkileşimlerini ve diğer devletleri algılayışını ele almaktadır. Siyasi sektör ise, devletlerin oluşturmuş oldukları örgütlerin istikrarını, yönetim sistemlerini ve yönetime meşruiyet veren ideolojileri ile ilgilenmektedirler. Ekonomik sektör ise, devletin gücünü ve refah seviyesini kabul edilebilir düzeyde tutmak üzere gerekli kaynaklara, finans ve pazarlara ulaşımı ifade etmektedir. Toplumlarda yaşanan ekonomik kayıpların da bir nevi istikrarsızlık veya güvensizlik ortamı yarattığı üzerine düşünülmektedir. Toplumsal sektör ise, geleneksel dil, kültür, dini ve ulusal kimlik ile geleneklerin gelişimi için gerekli koşulların sürdürülebilirliğini kapsamakta, farklı etnik, dini veya millete mensup bireylerin kimi zaman o devlet için bir tehdit unsuru olabileceği üzerine düşünülmektedir. Çevresel sektör ise, tüm insani faaliyetlerin bağımlı olduğu yerel ve evrensel biyosferin korunmasıyla ilgilenmekte bir bölgede yaşanan kirlenme boyutunun bir süre sonra komşu bölgeleri de etkileme ihtimalinden dolayı önemlidir. Buzan'ın ortaya koyduğu beş sektör de temel birim devlet oluşturmakta ve sektörler devletlerin çıkarlarına göre şekil almaktadır (Buzan , Weawer ve Wilde,1998: 162).

Kopenhag Okulu bu güvenlikleştirme kavramının gelişiminde önemli rol oynayan, güvenlik kavramının farklı ama bir o kadar önemli iki niteliği üzerinde durmaktadır. Güvenliğin bir özelliği "göndergesel" olmasıdır. Yani kimin veya neyin güvenliği sorusu ile belirlenmesi ve göndermelerde bulunularak güvenlik meselesi haline getirilmesi söz konusudur. İkinci özelliği ise, güvenlik kavramının "karşılıklı öznel" olmasıdır. Aktörün ortaya koyduğu öznel değerlendirmelerin karşı taraftan kabul görmesi, seyircilerin karşılıklı olarak güvenlik meselesi üzerinde mutabık olması gerekmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse Kopenhag Okulu güvenlik kavramının ilişkiselliğine, karşılıklı etkileşim sonucu oluştuğuna ve sosyal bir şekilde yapılandırıldığına vurgu yapmaktadır (Buzan, 1998: 24).

Kopenhag Okulu'nun son olarak üzerinde çalıştığı güvenlikle alakalı diğer bir kavram ise bölgesel güvenliktir. Bölgesel güvenlik kargaşa içerisinde var olan uluslararası sistem içerisinde, uluslararası güvenliğin sağlanabilmesi ve güvenliğin farklı devletler ile karşılıklı bağımlılığından hareketle incelenmesidir. Buzan, bölgesel güvenliği, bir bölgede yer alan ülkelerin temel güvenlik üzerine var olan tehditleri, gerçekçi bir şekilde birbirinden ayrı düşünülemeyecek kadar birbirine bağlanması şeklinde tarif etmektedir. Buzan'a göre, uluslararası sistemde var olan devletler en azından güvenlik bakımından birbirine bağımlıdır. Sonuçta bir bölgede yer alan güvensizlik ortamı o bölgedeki komşu ülkeleri de zaman içerisinde tehdit edebilecek bir büyüklüğe ulaşabilmektedir. Ancak tehdit ve güvensizlik ortamı daha ziyade yakınlık ile alakalıdır. Bu sebeple birbirine yakın olan devletlerin bağımlılığı ile uzak olan devletlerin bağımlılığının birbirleri ile aynı olması düşünülemez. Bu bağlamda, kargaşa ve coğrafi ayrımlar güvenlik bağımlılığının yoğunlaştığı bölgesel kompleksler oluşturmuştur. Her ne kadar, güvenlik kompleksi kavramı 1990'ların başında Kopenhag Okulu çalışmalarında yer alsa da 1995 yılında güvenlikleştirme kavramının benimsenmesinden sonra bölgesel güvenlik kompleksi teorisinde de değişiklikler olmuştur. 1995 öncesinde güvenlik kompleksi "güvenlik algıları ve güvenlik kaygıları birbirinden bağımsız düşünülemeyen devletler grubu" olarak tanımlanırken, daha sonra "güvenlikleştirme ve güvensizleştirme süreçleri birbirinden bağımsız olarak düşünülemeyen birimler" olarak tanımlanmıştır (Buzan,1998: 201-204).

2.2.3. Galler (Aberystwyth) Okulu

Galler güvenlik okulunun kökenleri Marksizm'e dayanmaktadır teorik olarak, eleştirel teori geleneksel çerçevesinde çalışmaktadır. Gramscian eleştirel yaklaşımı ve Frankfurt eleştirel sosyal teorileri bu okulun gelişmesinde ve etkilenmesinde önemli roller oynamıştır (Booth, 1991: 317). Galler Okulu temel olarak sosyal teoriyi, insanın özgürlüğünün önünde bir engel olarak gören faktörleri inceleyerek ve analiz ederek toplumsal dönüşümleri ilerletmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte, Ken Booth ve Wyn Jones bu okulun en ünlü düşünürleri arasındadır. Akademik çalışmaları, kritik güvenlik çalışmaları alanına ve güvenlik kavramına etkin bir şekilde katkıda bulunmaktadır (Dişkaya, 2018).

Galler Okulu'nun öne çıkması Soğuk Savaş sonrası döneme rastlar. Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle Batı ve Sovyetler Birliği arasındaki jeopolitik ve stratejik rekabete dayalı güvenlik politikaları da önemini yitirmiştir. Başta NATO olmak üzere Soğuk Savaş yapılanmalarının sorgulanmaya başlandığı yeni dönemde güvenlik

sorunsalı akademik ve politik çevrelerce yeniden tanımlanarak güvenliğin yeni koruma alanları belirlenmeye çalışılmıştır (Birdişli, 2014: 244).

Güvenlik perspektifini iki analitik düzlemde meydana getiren Galler Okulu'nun ilk kuramsal girişimi, güvenlik anlayışını derinleştirmektir. Bu bakış açısı, akademik kavramlarla siyasi gündemler arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmaya çalışmaktadır. Böylece çevre güvenliği gibi devlet düzeyinin üstünde olan ya da toplumsal güvenlik gibi devlet düzeyinin altında kalan diğer güvenlik alanları da ön plana çıkarılmaktadır. İkinci analitik girişim ise aktörlerin karşılaştığı bir dizi güvensizliği ele almak için güvenlik anlayışının genişletilmesidir. Bu çerçevede Galler Okulu, sorunları güvenlik sorununa dönüştürmek veya güvenlikleştirmek yerine türetilmiş bir kavram olan güvenliğin siyasiliğini ortaya çıkarma çabası içindedir(Sandıklı, 2012: 54-55). Galler Okulu'nu diğer eleştirel güvenlik yaklaşımlarından ayıran en önemli özellik; güvenlik sorunsalını özgürleşme ekseninde ele alması ve Soğuk Savaş sonrası dönemde ortaya çıkan tehditleri de "kimlik sorunları ve ötekileştirmenin neden olduğu uca kayma üzerinden çözümlemesidir". Ayrıca güvenlik kavramını ise tehditlerin olmama durumu üzerinden açıklamaktadırlar (Booth, 1991: 319).

Ken Booth, dünya politikalarını belirleyen kelimeler ve imgelerden yola çıkarak içinde bulunduğumuz yapısal dönüşümü vurgulamış; realizmin entelektüel hegemonyası altında şekillenen geleneksel güvenlik düşüncesini ve çalışmalarını sorgulamaya açmıştır. Realizmin devlet merkezli güvenlik perspektifine karşı çıkan Booth, klasik teorilerin devlete verdiği amaçsal anlayışı eleştirmiş ve devletin rolünü araçsallaştırmaya çalışmıştır. Çünkü devlet sadece güvenliği sağlamak için bir araçtır (Booth, 1991: 320). Bu sebeple de devlet güvenliği yerine birey güvenliğine öncelik tanınmış ve bireylerin güvenliklerini özgürlükle bağdaşlaştırmıştır. Tehditlerin yokluğu anlamında kullanılan geleneksel güvenlik kavramsallaştırmasını yetersiz bulan Booth, özgürlük eksenli yeni bir güvenlik kodlaması yaparak hem yerel hem de küresel düzlemde güvenliğin tanımını genişletmiş ve derinleştirmiştir.

Galler Okulu teorisyenleri ötekileştirmenin meydana gelmesinde ise diğer birçok eleştirel teorisyen gibi özne ve nesne arasındaki ayrıma dikkat çeker. Bu sebeple güvenlik çalışmalarında gözleyen ve gözlemlenen unsurları karşılıklı iletişimi koparark gözlemlenen tarafı ötekileştirmiştir. Çünkü gözleyen taraf kendi koşulları içinde bir gözlem çerçevesi çizerek gözlemlenen tarafı sınırlamakta ve böylelikle objektiflikten uzaklaşmaktadır. Bu nedenle tek taraflı gözlem sonucu geliştirilen kuramlar aslında sadece belirli kişiler ve durumlar içindir. Günümüzün güvenlik çevrimi açısından bunun anlamı; uluslararası alanda var olan güvenlik sorunları çözümlenirken ya da bu sorunlara çözüm aranırken aslında Batı dünyası kendisini merkeze alarak kendi dışındaki dünyayı daha baştan ötekileştirmektedir (Birdişli, 2014, 246). Özetle günümüzde uluslararası güvenlik sorunlarını çözmeye yönelik çabalar öncelikle Batılı devletlerin güvenliğini sağlamaya yönelik olduğu düşünülmektedir. Var olan bütün tehditler Batı dışındaki toplumlardan gelmektedir. Fakat Batı ve Doğu arasında asimetrik bir güç ilişkisi vardır. Bu nedenle tehdidin kaynağı ile tehdit edilen güç arasındaki orantısız ilişki, tehdit betimlemesini adeta bir söz sanatına dönüştürmektedir. Galler Okulu düşünürlerine göre, içinde güç ilişkisinin bulunduğu güvenlik tanımları hangi görüş içinde olursa olsun aslında güvensizlik üretmektedir. Bu

nedenle Galler Okulu düşünürleri uluslararası düzenin sosyal yaşamı ve bireyleri her türlü şiddetten uzak tutarak güvenli kıldığı sürece bir anlam taşıyacağını vurgulamıştır (Dunne ve Wheeler, 2004: 12).

Bu bağlamda 1990 sonrası giderek artan uluslararası güvenlik sorunlarının kaynağını eylemler, ilişkiler ve hatta dil üzerinde baskın olan hegemonyada arayan Galler Okulu'nun öngördüğü daha iyi bir dünya tasviri Ken Booth tarafından ütopik Realizm olarak adlandırılmıştır (Booth, 2004: 260). Ütopyacı kavramı tartışmalı bir terimdir ve genellikle negatif bir etiket olarak kabul edilmektedir. Bu, ana akım düşüncesinin hegemonyasının ve dilin kontrolünün bir yansıması olarak görülmektedir. Ütopyacının gerçek dünyayla hiçbir ilişkisi olmadığı ve aynı zamanda hayal edilemez olduğu kabul edilmektedir (Booth, 2004: 262). Bu tanımların aksine Galler Okulu "ütopya" terimini dünyanın bildiğimiz gibi görünmesi gerekmediği fikrini desteklemek için kullanmaktadır. Ütopik düşünce, gerçek dünyayı yeniden değerlendirmek için bir katalizör görevi görmektedir. Hareketler, ilişkiler ve aynı zamanda diller üzerinde hegemonya yaratan var olan gerçekliklere karşı bir meydan okumadır. İnsanı daha iyi bir dünya için arzuya teşvik etmektedir. Bu anlamda ütopyanın tanımlanması, aklımızdaki terimle ilgili başka bir imaj yaratacaktır. Bu, gerçekleşmesi mümkün olmayan, ancak daha iyi bir yaşam elde etmek için bir dizi hedef ve arzu yaratan bir rüyayı tarif etmemektedir (Booth, 1991: 535).

Sonuç

Güvenlik ve devlet kavramı insanlık tarihi ile birlikte ele alınan ve insanlığın doğa ile mücadelesinde, psikolojik yapısında, sosyal yaşamında, siyasal yapılanmasında ve ekonomik ilişkilerinde yani kısacası yaşamın her boyutunda insan hayatını etkileyen bir kavram olmuştur. İnsanlar önce kendileri için, sonra toplumların oluşmasıyla birlikte topraklarının ve devletlerinin mutlak güvenliği ve barışı için mücadele etmiş, politikalarını ve sistemlerini bunun üzerine kurmuşlardır.

Devlet kavramı oluşturulurken tarih boyunca medeniyetler, düşünürler ve araştırmacılar farklı tanımlar ortaya koymuştur. Ancak bunlardan hiçbiri modern devlet kavramını tanımlamak için yeterli olmamıştır. Bunun asıl nedeni ise modern devlet kavramı açıklanırken üç boyuttan ele almak gerekmektedir. Bu boyutlar ise iktidar, insan ve toprak boyutlarıdır.

Yine güvenlik kavramının tanımı da aynı şekilde medeniyetler ve düşünürlere göre farklılık göstermiştir ancak burada önemli olan kavram tehditten arınma ve güvende olma durumudur. Güvenliğin boyutları ve kapsamı genişlerken, güvenlik aktörleri de zamanla değişime uğramıştır. Geleneksel güvenlik kavramlarının siyasi konuları ve askeri gücü önemseyen devlet merkezli yaklaşımı güvenlik alanında yaşanan değişim ve dönüşümü açıklamakta yetersiz kalmıştır. Güvenliğin genişlemesi ve derinleşmesi, farklı disiplinlerin içinde bulunduğu modern güvenlik çalışmalarını gündeme getirmiştir. Geleneksel güvenlik yaklaşımlarının görünmez kıldığı sorunlara odaklanan modern güvenlik yaklaşımları, güvenlik olgusunun konu, aktör ve hegemonya kavramları içindeki tekelini kırmıştır. Devlet eksenli güvenlik anlayışından insan ve toplum merkezli güvenlik anlayışına geçildiği görülmüştür. Soğuk Savaş sonrası dönemde özellikle insan ve toplum güvenliğini önemseyen yaklaşımlar, güvenliğin var olan, psikolojik ve sosyolojik bir kavram olduğunu ve sadece devlet eksenli ele

alınamayacağını göstermiştir. Özellikle Frankfurt Okulu ve Kopenhag Okulu, İngiliz Okulu ve Galler Ekolü güvenliğin tek merkezli olmasından ziyade çok boyutlu bir kavram olduğunu göstermiştir.

Temel olarak güvenliğin boyutu tarih boyunca öncelikle devlet bazlı irdelenirken, klasik güvenlik teorilerine göre güvenliğin devletle olan ilişkisi sadece devletin topraklarını veya monarşiyi korumak çerçevesinde şekillenirken bireyler arka planda kalmıştır. Ancak modern güvenlik teorileriyle birlikte güvenlik ile devletin ilişkisinde bir takım dönüşümler meydana gelmiştir. Bu dönüşümlerin sonucunda ise güvenlik devletten bireye hatta bireyin ekonomik, çevresel, toplumsal, siyasal ve ruhsal güvenliğine kadar dönüşüm geçirmiştir.

KAYNAKÇA

Arends, J. F. (2009). Homeros'dan Hobbes ve Ötesine: "Güvenlik"Kavramı". Uluslararası İlişkiler Dergisi, 5(18)

Arı, T. (2010). Uluslararası ilişkiler teorileri: çatışma, hegemonya, işbirliği. İstanbul: Marmara Kitapevi.

Bakırcı, F. (2008). Hobbes'ta Sözleşmenin Kökeni Akıl Mıdır? Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, s. 2-48.

Baldwin, D. A. (1993). Neoliberalism, Neorealism, and World Politics. Colombia: Columbia University Press.

Baldwin, D. A. (1997). The Concept of Security. Review of International Studies, 23(1), 13.

Başgil, A. F. (1946). Devlet Nedir? İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 981.

Baylis, J. (2008). Uluslararası İlişkilerde Güvenlik Kavramı. Uluslararası İlişkiler Dergisi, 69-85.

Bilgin, P. (2010). Güvenlik Çalışmalarında Yeni Açılımlar: Yeni Güvenlik Çalışmaları. Stratejik Araştırma Dergisi, 69

Birdişli, F. (2014). Eleştirel Güvenlik Çalışmaları Kapsamında Frankfurt Okulu ve Soğuk Savaş Sonrası Güvenlik Sorunlarına Eleştirel Bir Yaklaşım: Galler Ekolü. Güvenlik Stratejileri, 229-256.

Booth, K. (1991). Security and Emancipation. Review of International Studies, 319.

Booth, K. (1991). Security in Anarchy: Utopian Realism in Theory and Practice. International Affairs, 3(67), 520

Booth, K. (1999). Nuclearism, human rights and constructions of security. The International Journal of Human Rights, 45-59.

Booth, K. (2004). Beyond Critical Security Studies. K. B. (Ed) içinde, Critical Security Studies and World. London: Lynne Rienner Publishers.

Bozkurt, E. (2007). Kant'ın Ebedi Barış Üzerine Denemesinin Günümüze Yansıması. Ankara: Anayasa Yargı.

Brauch, H. G. (2012). Güvenliğin Yeniden Kavramsallaştırılması: Barış, Güvenlik, Kalkınma ve Çevre Kavramsal Dörtlüsü. M. Aydın içinde, Uluslararası İlişkilerde Çatışmadan Güvenliğe. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 168-170

Bull, H. (1966). "Society and Anarchy in International Relations". M. W. (eds.) içinde, Diplomatic Investigations. London: Allen & Unwin, 35-60

Bull, H. (1976). Martin Wight and the Theory of International Relations: The Second Martin Wight Memorial Lecture. British Journal of International Studies, 2(2), 101-116.

Buzan, B. (2004). From international to world society? English school theory and the social structure of globalisation. Cambridge: Cambridge University Press.

Buzan, B., Weawer, O., & Wilde, J. D. (1998). Security: A New Framework for Analysis. Lynne Rienner Publishers.

Carr, E. (2001). The Twenty Years' Crisis, 1919-1939: An Introduction to the Study of International Relations. London: Palgrave Macmillan.

Cicero, M. T. (2005). Cicero's Tusculan Disputations. NEW YORK: HARPER & BROTHERS, PUBLISHERS,.

Clark, I. (1999). Globalization and International Relations Theory,. NewYork: Oxford University Press.

Çakmak, H. (2006). Realist Teori, Uluslararası İlişkilere Etkisi ve Kritiği. Kamu Hukuku Dergisi, 44-55.

Çakmak, H. (2007). Uluslararası İlişkiler: Giriş, Kavram ve Teoriler. Ankara: Platin Yayınları.

Çapar, S. (2012). Hobbes ve Lock'un Devlet Düşüncesine Katkıları. Türk İdare Dergisi, 472.

Çetin, H. (2002). Egemenlik ve Hukuk İlişkisi Üzerine. Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 4

Çetinkaya, Ş. (2013). Güvenlik Algılaması ve Uluslararası İlişkiler Teorilerinin Güvenliğe Bakış Açısı. 21. Yüzyılda Sosyal Bilimler, 241-260.

Çomak, H. (2009). Uluslararası İlişkilere Giriş: Teorik Bir Bakış. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Dannreuther, R. (2017). International Security: The Contemporary Agenda. Cambridge: Polity .

Dedeoğlu, B. (2003). Uluslararası Güvenlik ve Strateji. İstanbul: Derin Yayınları.

Dedeoğlu, B. (2016). Uluslararası Güvenlik ve Strateji. İstanbul: Yeniyüzyıl.

Denk, N. (2000). 21. Yüzyıla Girerken Türkiye‟ nin Jeopolitik Durumu ve Jeostratejik Öneminin Yeniden Belirlenmesi. İstanbul: Hak Yayınları.

Devetak, R. (2005). Critical Theory. Theories of International (s. 137-159). Hampshire: Palgrave Macmıllan.

Devlen, B., & Özdamar, Ö. (2010). Uluslararası İlişkilerde İngiliz Okulu Kuramı: Kökenleri, Kavramları ve Tartışmaları. Uluslararası İlişkiler Dergisi, 43-68.

Devlet Planlama Teşkilat. (2001). Güvenlik Hizmetlerinde Etkinlik Özel İhtisas Komisyonu Raporu.

Dunne, T., & Wheeler, N. J. (2004). We the Peoples': Contending Discourses of Security in Human Rights Theory and Practice. International Relations, 18(1), 12.

Ejdus, F. (2009). Dangerous liaisons: Securitization theory and Schmittian Legacy. Western Balkans Security Observer, 9-17.

Emekçi, İ. S. (2013). John Lock'un Liberalizm Kuramı Üzerine. Türkiye Barolar Birliği Dergisi, 207-208.

Eralp, A. (2013). Devlet, Sistem ve Kimlik: Uluslararası ilişkilerde Temel Yaklaşımlar. İstanbul: İletişim Yayınları.

Ferrari, L. (1956). The Origin of the State according to Plato.

Fischer, D. (1993). Nonmilitary Aspects of security A System Approach. Cambridge: Dartmouth Publishing.

Freedman, L. (1998). Uluslararası Güvenlik: Değişen Hedefler. Foreign Policy(1), 35.

Gauchet, M. (2005). Anlam Borcu ve Devletin Kökenleri. C. B. (Der) içinde, Devlet Kuramı (s. 33-34). Ankara: Dost Kitapevi.

Göze, A. (1995). Siyasal Düşünceler ve Yönetimler. İstanbul: Beta Basım .

Gözler, K. (2007). Devletin Genel Teorisi. Bursa: Ekin Kitapevi.

Hançerlioğlu, O. (1996). ToplumBilim Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Hobbes, T. (1962). Leviathan. London: Collier Macmillan Publishers.

Hobbes, T. (2014). Leviathan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

İşyar, Ö. G. (2008). Günümüzde Uluslararası Güvenlik Stratejileri: Kavramsal Çerçeve ve Uygulama

İzci, R. (1998). Uluslararası Güvenlik ve Çevre. F. Sönmezoğlu içinde, Uluslararası Politikada Yeni Alanlar Yeni Bakışlar (s. 404-405). İstanbul: Der Yayınları.

Keohane , R., & Nye, J. (1989). Power and Interdependence: World Politics in Transition. Boston: Little, Brown and Company.

Keohane, R. O. (1984). After Hegemony: Cooperation and Discord in the World Political Economy. Princeton: Princeton University Press.

Köker, L. (2005). Yeni Savaşlar Çağında Hukukun Üstünlüğü Ve Uluslararası Politika. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 53-63.

Kuloğlu, A. (2009). Türkiye'nin Güvenlik Algılamaları ve ABD Politikalarının Güvenliğimize Etkileri. Stratejik Araştırmalar Dergisi, 51-77.

Linkater, A. (2005). Theories Of International Relations. Hampshire: PALGRAVE MACMILLAN.

Lobell, S. E. (2006). The International Realm, Framing Effects, and Security Strategies: Britain. International Interactions, 32.

Oğuzlu, H. T. (2007). Dünya Düzenleri ve Güvenlik: Ulus-Devlet Güvenlik Anlayışı Aşılıyor mu? Güvenlik Stratejileri Dergisi, 17.

Özerdem, A. (2013). Barış İnşası Kuram ve Uygulaması. İstanbul: Nobel .

Özerdem, F. (2015). İnsani Güvenlik. S. R. (ed) içinde, Güvenliğin Gündeminden Çatışma, Ayrılıkçı Ayaklanmalar ve Terörizm (s. 133-153). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özipek, B. B. (2008). Devlet. M. Er'Türköne içinde, Siyaset (s. 71). Ankara: Lotus Kitapevi.

Özkazanç, A. (2015). Devletin Örgütlenmesi. Y. T. (Edt) içinde, Siyaset Kavramlar, Kuramlar ve Süreçler (s. 141). İstanbul: İletişim Yayınları.

Öztürk, A. (2013). Res Publica. Doğu Batı, 267.

Passerind Entréves, A. (2011). Devlet Kavramı. C. B. Akal içinde, Devlet Kuramı (s. 193). Ankara: Dost Kitapevi.

Platon. (2012). Yasalar. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Platon. (2017). Devlet. (S. Eyüpoğlu, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Rogers, P. (2010). Losing control: global security in the twenty-first century. London: Pluto Press.

Rousseau, J. J. (2017). Toplum Sözleşmesi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sandıklı, A. (2012). Teoriler Işığında Güvenlik, Savaş, Barış ve Çatışma Çözümleri. İstanbul: Bilgesam.

Schell, J. (2003). The Unconquerable World: Power, Nonviolence, and the Will of the People. Newyork: Metropolitan .

Smıth, S. (2006). The Concept Of Securıty In A Globalızıng World. R. G. Patman içinde, Globalization and Conflict National Security in a 'New' Strategic Era (s. 35). London: Taylor & Francis Group.

Sönmezoğlu, F. (1995). Uluslar arası Politika ve Dış Politika Analizi. İstanbul: Filiz Kitapevi.

Şeysane, V. (2013). İki Savaş Arası Dönemde Uluslararası Toplum ve Çatışma. Barış Araştırmaları Ve Çatışma Çözümleri Dergisi, 17-30.

Tanrısever, O. F. (2012). Güvenlik. A. Eralp içinde, Devlet ve Ötesi (s. 108). İstanbul: İletişim Yayınları.

Tietze, A. (2002). Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı. İstanbul: Simurg.

Türk Dil Kurumu. (1998). Büyük Türkçe Sözlük. Ankara: 461.

Waewer, O. (2004). Copenhagen New 'Schools' in Security Theory and their Origins between Core and Periphery". International Studies Association (s. 1-26). Montreal: Convention Theme.

Waltz, K. N. (2010). Theory of International Politics. Illinois : Waveland Press.

Watson, G. W. (1999). Fairness and Ideology An Empirical Test of Social Contracts Theory. BUSINESS & SOCIETY

William, H. W. (1996). Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Teorisi Üzerine Bir Deneme. Ankara: Siyaset Kitapevi.

Wolff, R. P. (1977). Robert nozıck's derıvatıon of mınımal state. Arızona law revıew, 7-9.

Yıldırım, Ş. (2012). Hobbes ve Lock'un Devlet Düşüncesine Katkıları. Türk İdare Dergisi, 77-102.

Yılmaz, S. (2007). 21. Yüzyılda Güvenlik ve İstihbarat. İstanbul: Milenyum Yayınları.

BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM YAZILIMININ ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN "KESİRLER" KONUSUNDAKİ MATEMATİK BAŞARISINA ETKİSİ VE ÜSTBİLİŞ BECERİLERİNDEKİ ROLÜ

Doç. Dr. Gül KALELİ YILMAZ
Bursa Uludağ Üniversitesi,gulkaleli@uludag.edu.tr

Derya ZENGİN
Halil İnalcık Bilim ve Sanat Merkezi,derya_bilir@windowslive.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5.sınıf matematik dersi müfredatında yer alan "Kesirler" konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yazılımlarının üstün yetenekli öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun olarak derlenmesi ve bu doğrultuda bilgisayar destekli öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarısına etkisini ve üst biliş becerilerindeki rolünü belirlemektir. Yaptığımız araştırma nicel bir araştırma olup aynı zamanda nitel veriler ile desteklenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından ön test son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma,2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa ili, Nilüfer ilçesinde bulunan Halil İnalcık Bilim Sanat Merkezinde öğrenim görmekte olan destek-2 grubu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Rastgele seçilen iki sınıf arasından birisi deney (12 öğrenci) diğeri kontrol grubu (12 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Araştırma bu iki farklı grupta yaklaşık 4 hafta yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak başarı testi, üst biliş ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından bilgisayar destekli öğretim yazılımları aracılığıyla ders işlenirken, kontrol grubuna ise mevcut öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 24 paketi yardımıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan analiz sonuçlarına göre; uygulama öncesinde bu iki sınıfın puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu da grupların normal dağılım gerçekleştirdiğini gösterir. Araştırma sonunda ise elde edilen bulguların sonucuna göre iki grup karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin BDÖ hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla belirlenip betimsel analiz yapılarak açıklanmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli öğretim yazılımının öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca, farklı başarı düzeylerinden oluşan gruplarda yer alan öğrenciler bilgisayar destekli öğretim ile çalışmanın keyifli olduğunu ve hem bilişsel hem de duygusal olarak kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kesirler, Matematik öğretimi, Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi, Üst biliş.

THE EFFECT OF COMPUTER-AIDED TEACHING SOFTWARE ON THE MATHEMATICS SUCCESS OF THE GIFTED STUDENTS AND THE ROLE OF METACOGNITIVE SKILLS

Doç. Dr. Gül KALELİ YILMAZ
Bursa Uludağ University

Derya ZENGİN
Halil İnalcık Science and Arts Center,derya_bilir@windowslive.com

ABSTRACT

The aim of this study is to develop the skills of computer-aided teaching software in the field of öğretim Fractions eki which is included in the 5th grade mathematics curriculum in primary education. The quantitative research we conducted was supported by qualitative data at the same time. Pre-test posttest experiments and quasi-experimental design with control group. The research was carried out in the 2018-2019 academic year with the support-2 group in Halil İnalcık Science and Art Center in Nilüfer, Bursa. Two randomly selected classes were designed as experimental (12 students) and the other as a control group (12 students). The research was conducted on about 4 weeks in these two different groups. Success test as a data collection tool, metacognition scale and semi-structured interview formula. You have experience with your experience with your experience with experience. The data obtained were analyzed by SPSS 24 packet data.Keywords: Morality, identity, person, society, social studies. According to the results of the experimental and control group students' pre-test mean scores to determine whether there is a significant difference between the results; No significant difference was found between the mean scores of these two classes. This indicates that the groups performed normal distribution. At the end of the research, two groups were compared according to the results. In addition, students' views on BDI were determined through semi-structured interviews and descriptive analysis was performed. As a result of the research, it has been seen that computer assisted teaching software has a positive effect on students' achievements. In addition, the students in the groups of different levels of achievement stated that working with computer-based instruction was enjoyable and that they improved themselves both cognitively and emotionally.

Keywords: Fractions, mathematics teaching, computer assisted mathematics teaching, metacognition

Giriş

Üstün yetenekliler, Üstün zekâlılar ve yaratıcı çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar 1957 yılının önemli bir tarih olduğunu ortaya koymaktadır. 1957 yılında Sovyetler Birliği uzaya Sputnik adı verilen ilk uzay aracını fırlatmıştır. Batı da bu tarih itibariyle üstün yetenekli veya zekâlı çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar hızla artmaya başlamıştır. Özellikle II. Dünya Savaşının olduğu dönemde çok sayıda genç yeteneğini kaybeden batı devletleri bu süreçte üstün yetenekli bireylerle ilgili araştırmalara ağırlık vermiştir. Batı devletleri, Sovyetler birliğinin uzaya ilk aracı gönderme ve kendilerini uzay yarışmasında geçme nedenini araştırdıklarında bunun sebebini üstün yetenekli çocuklara verilen önem ve eğitim de kaydedilen ilerleme olarak tespit etmişlerdir. Bu sebeple 1957 itibariyle hem üstün yetenekli çocukların tanılamasında hem de eğitim programlarında hızla çalışmalara başlanmıştır. Türkiye 'de ise 1957 yılına kadar ki sürece bakıldığında aslında dünyaya öncülük ettiğini görmekteyiz çünkü üstün yetenekli çocukların keşfedilmesi ve verilen eğitim süreci altı yüz yıllık Osmanlı İmparatorluğu'nun tarihine dayanmaktadır. Özellikle Osmanlı devleti eğitim sisteminde gördüğümüz Enderun mektebine öğrencilerin devşirme yoluyla yeteneklerine göre seçildiği yaklaşık on-on beş yıllık eğitimden sonra üst düzey asker, yönetici ve sanatçıları yetiştirmesi ile üstün yeteneklilerin eğitiminde öncülüğünü kanıtlamıştır (Karabey,2010).

Geçmişten günümüze kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde bireyleri bilimsel alanlara yönlendirmek böylece bireylerin bilimsel düşünmesini ve bu alanlarda uzmanlaşmasını sağlamak ülkemizin eğitim politikası açısından çok önemlidir. Aynı zamanda bilimin ve bilimsel çalışmaların önemsendiği ülkelerde özellikle bilimsel araştırma yapabilecek potansiyele sahip bireylerin yetiştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu potansiyele sahip bireylerin bir kısmı ise üstün yetenekli öğrenciler olarak kabul edilmektedir (Erdoğan,2018).

Üstün yetenekli, yetenek veya zekâ alanlarından en az birinde yaşıtlarına göre normalden daha fazla performans sergileyen ya da herhangi bir alanda özel bir güce sahip olup aynı zamanda diğer alanlarda ortalama düzeyde özelliklere sahip olan bireylerdir (Akkanat, 2004 ve Ataman, 2008).

Üstün yetenekli çocukların ileriki hayatlarında önemli roller oynayacak birer yetişkin haline gelebilmesi için öncelikle küçük yaştan itibaren doğru bir tanı konularak belirlenmesi gerekir. Üstün yetenekli çocuklardan bazılarına tanı konulmasına gerek olmadan da üstün başarıları ve gelişim süreçleri ile kendilerini daha kolay tanınabilir hale getirmektedirler. Bazı çocukların yetenekleri ise çeşitli sebeplerden dolayı açığa çıkamamaktadır. Hemen hemen her toplumda her kuşakta yetenekleri gizli kalan ve keşfedilmeden giden çok fazla yetenekli birey bulunmaktadır. Özellikle ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyi düşük olan ailelerde, azınlık gruplarında, okula gidemeyen veya erken ayrılan üstün yetenekli çocukların fark edilip topluma kazandırılması daha zor olmaktadır. Bazen de okula devam etmesine rağmen fark edilmeyip sahip oldukları yetenekler çok sonradan ortaya çıkanlar bulunmaktadır. Edison, Galton, Churchil gibi bireyler buna örnek verilebilir. Bu sebeple üstün yetenekli bireylerin seçimi önemlidir (Özsoy ve diğer., 1989).Bu sebeple üstün yetenekli bireylerin fark edilmesi için özelliklerinin bilinmesi gerekir.

Literatür incelendiğinde bu öğrencilerin özellikleri zihinsel, fiziksel (bedensel), kişilik, sosyal özellikler olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Özbay, 2013). Bu özellikler şöyledir:

Fiziksel Özellikleri;literatürde fiziksel özellikleri hakkında bilgi veren birçok çalışma vardır (Ataman, 2000; Chan, 2000; Akarsu, 2004; Çağlar, 2004; Ersoy ve Avcı, 2004; Hökelekli ve Gündüz, 2004; Ataman, 2005; Enç, 2005; Endepohls-Ulpe ve Ruf, 2005 ; MEB, 2009;Taylor, Smiley ve Richards, 2009; Sak, 2010; Özbay, 2013). Bu çalışmalarda üstün yetenekli çocukların genel olarak bütün gelişim alanlarında diğer çocuklara göre oldukça ileridir. Bu çocuklar erken yaşlarda konuşur, yürür, okumayı öğrenir, genelde daha az uyurlar. Aynı zamanda bu çocuklar genelde sağlıklı, hastalıklara karşı daha dirençlidirler ve diğer çocuklara göre daha uzun yaşamaktadırlar. Bununla birlikte bu çocuklar çevrelerine karşı aşırı hasastırlar.

Zihinsel Özellikleri;literatürde zihinsel özelliklerini hakkında bilgi veren çalışmalar bulunmaktadır (Ataman, 2000; Chan, 2000; Akarsu, 2004; Çağlar, 2004; Ersoy ve Avcı, 2004; Hökelekli ve Gündüz, 2004; Ataman, 2005; Enç, 2005; Endepohls-Ulpe ve Ruf, 2005, MEB, 2009, Taylor, Smiley ve Richards, 2009; Sak, 2010; Özbay, 2013). Bu çalışmalarda üstün yetenekli çocukların genel olarak; ezber yetenekleri ve ezberlediklerini hafızalarında tutma becerileri oldukça güçlüdür ve bu çocuklar hakkında en önemli nokta, kavram ve prensipleri kolay kolay unutmamalarıdır. Bununla birlikte bu çocuklar yaşıtlarına göre oldukça meraklıdırlar, yaratıcılık ve mucitlik özellikleri ön plandadır. Üstün yetenekli çocuklar; okumaya düşkün oldukları için sözcük dağarcıkları oldukça geniştir bu sebeple kullandıkları kelimeleri kolayca seçerek yerinde kullanırlar ve konuşmaları oldukça akıcıdır. Üstün yetenekli çocukların matematiksel akıl yürütme başarıları da oldukça yüksek olduğu için soyut ve derin düşünürler ve böylece karışık problemleri çözerler.

Kişilik Özellikleri; literatürde kişisel ya da kişilik özellikleri hakkında bilgi veren çalışmalar bulunmaktadır (Ataman, 2000; Chan, 2000; Akarsu, 2004; Çağlar, 2004; Ersoy ve Avcı, 2004; Hökelekli ve Gündüz, 2004; Ataman, 2005; Enç, 2005; Endepohls- Ulpe ve Ruf, 2005; MEB, 2009; Taylor, Smiley ve Richards, 2009; Sak, 2010; Özbay, 2013). Bu çalışmalarda üstün yetenekli çocuklar genel olarak; özgüvenleri yüksek, mükemmeliyetçi ve bağımsızdırlar. Genellikle bu çocuklar yaptığı işlerde sonuna kadar giden sabırlı bireylerdir. Bununla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin; empati yetenekleri güçlü olmakla birlikte sorumluluk sahibidirler ve mizah duyguları yüksektir. Aynı zamanda öğrenme sürecinde içsel motivasyonları yüksektir, keskin gözlemcidirler ve bazen de aşırı duygusal olabilmektedirler.

Sosyal Özellikleri;literatürde sosyal özelliklerini hakkında bilgi veren çalışmalar bulunmaktadır(Ataman, 2000; Chan, 2000; Akarsu, 2004; Çağlar, 2004; Ersoy ve Avcı, 2004; Hökelekli ve Gündüz, 2004; Ataman, 2005; Enç, 2005; Endepohls-Ulpe ve Ruf, 2005; MEB, 2009; Taylor, Smiley ve Richards, 2009; Sak, 2010; Özbay, 2013). Bu çalışmalarda üstün yetenekli çocuklar genel olarak; duygusal ve sosyal yönlerden iletişimleri akranlarına göre son derece ileridir ve genelde karşılarına çıkan problemleri olgunlukla karşılarlar. Bununla birlikte bu öğrenciler genelde merhametli, hoşgörülü ve alçak gönüllü olup çevresindeki insanların düşünce ve duygularına karşı duyarlıdırlar. Ayrıca yeni ortamlara girerken istekli ve aktiftirler aynı zamanda farklı durumlara kolay uyum sağlarlar. Bununla birlikte toplumsal olaylara karşıda duyarlılık düzeyleri yüksektir ve karşılaştıkları sosyal problemlere uygun çözüm yolları bulmaya çalışırlar. Arkadaşları ve çevreleriyle iletişimleri fazla olup çevreleri

tarafından kabul görmektedirler. Aynı zamanda çevreleri arasında popüler olup duygusal açıdan da neşeli, kontrollü ve iyimserdirler.

Üstün yetenekli çocukların beklentileri ve gereksinimleri diğer çocuklara göre farklılık gösterdiği birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir. Yukarıdaki üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine bakıldığında bilimsel araştırma yapabilme becerileriyle bu özellikler paralellik göstermektedir. Bu çocukların beklentilerini ve gereksinimlerini anlamak ve bilimsel araştırmalara yönlendirmek için üstün yetenekli çocukların özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak çok önemlidir. Bu şekilde öğrencilerin beklentilerinin neler olacağı ve karşı taraftan nasıl algılanacağı hakkında fikir sahibi olurlar (MEB, 2009)

Günümüzde artık bilgi gittikçe artmakta ve herkes istediği gibi bu bilgilere ulaşmaktadır bu sebeple bu yüzyıl bilgi çağı olarak görülmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde de önemle üzerinde durulan nokta öğrencilere bilgiyi vermek yerine bilgiye ulaşma yollarını, bu bilgiyi nasıl kullanacağını ve karşılaşılan olaylar karşısında nasıl neden-sonuç ilişkisi kurabileceğini öğretmektir. Güncellenen matematik programı ile amaç matematiği günlük hayatta kullanmak, matematik ile yaşanan olaylar arasında ilişki kurmak, problem çözme ve düşünme becerisi kazandırmaktır(MEB,2018). Bu sebeple öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinin farkına varmaları, öğrenme süreçlerine yön vermeleri ve gerekli becerileri edinmeleri başarıyı da beraberinde getirmektedir (Senemoğlu,2009). Eğitim sürecinde vazgeçilmez değişkenler arasında yer alan bu beceriler üst biliş becerisi olarak ifade edilmektedir.

Üst biliş becerisini anlayabilmek için öncelikle üst biliş kavramından iyi anlaşılması gerekmektedir. Üst biliş, bilişin ayrılmaz bir parçası olup, bilişle sürekli etkileşim halindedir (Akpınar, 2011). Üst bilişte bilişin farkında olmak, bilişi ortaya çıkan durumlara uygun kullanmak ve kontrol edebilmek vardır.(Brown, 1987).Bilişin görevi, bireye öğrenme sürecinde hafızadan faydalanarak problemleri çözümleyebilmesi için yardım etmektir (Hong, McGee&Howard, 2001).

Biliş genel olarak, bilinen ve yapılan şeye yöneliktir (Schurter, 2002). Biliş, bireyin yaşadığı dünyayı anlamayı ve öğrenmeyi içeren, zihinsel aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013). Biliş kavramı şu süreçleri kapsamaktadır:

Algılama: Bireyin hem iç hem dış dünyada edindiği bilgileri yorumlaması, organize etmesi ve yeniden şekillendirmesidir.

Bellek: Algılanan bilginin bulunup getirilmesi ve hafızada depo edilmesidir.

Muhakeme: Bilgiyi anlamlandırmak ve sonuca varmaktır.

Düşünme: Bilgiyi ve çözümleri nitelik olarak değerlendirebilmektir.

Kavrama:Elde edilen bilgilerin birden fazla kısımları arasında yeni bağlantılar kurup bunu tanımlayabilmektir (Şendurur ve Akgül-Barış, 2002).

Üst biliş ise, bilgiyi nasıl alabildiğimiz, nasıl hatırlayabildiğimiz, nasıl düşünebildiğimiz ve nasıl hareket edebildiğimiz hakkındaki bilgilerimizi tanımlamak için kullanılmaktadır (Gama, 2000). Üst biliş, bireyin kendi öğrenme süreci üzerine düşünmesi, bilişsel süreçlerini kontrol etmesi yani düşünme üzerine düşünme olarak tanımlanabilir. Üst biliş becerilerine sahip bireyler öğrenme süreçlerinde öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanmakla birlikte hangi yöntem ve tekniklerin kendisi için daha etkili olduğunu fark eder böylece kendi öğrenme sürecini kontrol altına alarak öğrenme sorumluluğunu üstlenir (Drmrod,1990). Bu süreçte nasıl öğrendiğinin, ne kadar öğrendiğinin ve hangi yolları kullandığının farkına varır, bu becerileri geliştirir ve bunları bir yaşam tarzı haline getirir. Üst biliş becerileri, 5-7 yaşlarından itibaren ortaya çıkar ve gelişimini yaşam boyu sürdüren bir güçtür (Deniz, 2017).Fakat üst biliş becerilerinin gelişim sürecini kalıtım özelliklerinin yanı sıra öğrenme ortamlarıda etkilemektedir (Akt., Özsoy, 2008) .

Tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanlarında da bilgisayar kullanımı artış göstermiş ve yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bilgisayarların eğitim-öğretim sürecinde araç veya öğrenme ortamı olarak kullanılması bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) olarak tanımlanmaktadır. Bilgisayar destekli öğretim sayesinde öğrenciler için zaman ve mekân sorunun ortadan kalkmasıyla birlikte öğrencilere birebir öğrenme, anında geri bildirim ve etkileşimli materyal sunumu gibi birçok imkan sunulmuştur (Tanyeri, 2017).Bilgisayarların öğrenme ortamına girmesi ile birlikte öğrencilerin derse katılımı artacak, öğretim sürecinin bireyselleşmesi sağlanacak böylece eğitimde kalite artışına önemli faydaları dokunacaktır (Taşcı, 1993).Aynı zamanda öğrencilere bilgisayar destekli öğretim ile bağımsızlık duygusu ve kişisel sorumluluk bilincide aşılanmaktadır (Arnould, 1997).

Literatür incelendiğinde üst biliş becerisinin akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür (Ceylan,2011; Çakıroglu, 2007;Çalışkan ve Sünbül ,2010 ;Ekenel 2005; Erdoğan ,2014; Foster,2002; Goldberg ve Bush ,2003; Küçük-Özcan,2000; Özcan,2007; Özsoy, 2007; Pehlivan ,2012; Tuncer,2011). Bu sebeple eğitim-öğretim sistemimiz göz önüne alındığında öğrenmeyi öğrenme ve düşünmeyi düşünme becerilerinin yani üstbiliş becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Gelen,2004). Üstbiliş becerileri okul ortamında yapılacak doğru eğitsel yaklaşımlarla kazandırılabilir ve geliştirilebilir (Blakey and Spence, 1990). Çalışkan ve Sünbül (2010) tarafından yapılan çalışma, öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrencilerin üstbiliş becerilerini geliştirdiğini ve üstbiliş becerilerinin kullanılmasının başarıyı olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Öğrencilerin üstbiliş becerilerinin gelişimini hızlandıracak öğrenme ortamları hazırlanırken, üstbiliş becerilerini ortaya çıkaracak stratejiler tasarlanmalıdır (Hacker ve Dunlosky,2003).Eğitim programlarında önemli bir yere sahip olan üstbiliş stratejileri, öğrenme ortamında üstbiliş stratejilerini içeren öğretimin yapılması oldukça önem kazanmaktadır(Bransford,Brown ve Cocking, 2000).Matematiksel beceri ve üstbiliş becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde üstbiliş becerisi yüksek olan öğrencilerin matematiksel becerilerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır(Yamaç,2011; Kaplan ve Duran,2015; Pehlivan,2012; Çalışkan ve Sünbül,2011; Özcan,2007;Legg ve Locker,2009). Pilten (2008) tarafından yapılan çalışmasında üst biliş becerilerini geliştirmeye yönelik öğretimin matematiksel akıl yürütme becerisini geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Matematiksel açıdan üstün yetenekli öğrenciler akranlarından daha farklı bir öğrenme sürecine sahiptirler. Bu sebeple üstün yetenekli öğrenciler özel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için farklı bir öğretim programına

ihtiyaç duyarlar (Cross ve Coleman, 2005).Bu sebeple üstün yetenekli öğrencilerin, hem matematik eğitiminde başarılarını artırabilmek hem de matematik bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirilmesini kolaylaştırmak için öğrencilerin soyut düşünebilen ve üst biliş becerisine sahip bireyler olması son derece önemlidir. Aynı zamanda literatür incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerle üst biliş becerilerine yönelik bir çalışmanın yapılmadığı gözlenmiştir. Bilgisayarların öğrenme sürecinde yoğun olarak kullanıldığı günümüzde, bilgisayar destekli öğretimin bireylerdeki üst biliş düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi yürütülecek eğitim faaliyetlerine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin BDÖ ile üst biliş becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi matematik öğretiminin amaçlarına ulaşmasında yol gösterici olacağı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple yaptığımız araştırmanın amacı, ilköğretim 5.sınıf matematik dersi müfredatında yer alan "Kesirler" konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yazılımlarının üstün yetenekli öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun olarak derlenmesi ve bu doğrultuda bilgisayar destekli öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarısına etkisini ve üst biliş becerilerindeki rolünü belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Model

Dolayısıyla yaptığımız araştırmanın nicel kısmında, bilgisayar destekli öğretim yazılımlarının kesirler konusunun öğretiminde akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından ön test son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini tespit etmek amacıyla kullanılan araştırma deseni şeklinde ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desen ise deneysel desen ile aynı amacı gütmektedir. İki desen arasındaki fark ise yarı deneysel desende, değişkenler açısından incelenen deney ve kontrol guruplarının belirli ölçümlere göre tespit edilmesidir (Ekiz, 2003; Karasar, 2006). Yaptığımız araştırmada, kontrol ve deney grubunun belirlenmesinde bilim sanat merkezlerinin mevcut durumu göz önüne alınarak öğrenciler belli kriterlere göre gruplandırıldığı için, önceden oluşturulmuş bu gruplar üzerinden ön test son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmamızda bağımlı değişken bireylerin akademik başarıları ve üst biliş becerileri olup bağımsız değişken ise, kesirler konusunun öğretiminde kullanılan bilgisayar destekli öğretimdir. Deney ve kontrol gruplarında öğretim süreci ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Eğitim araştırmalarında çok fazla kullanılan bu desende iç geçerliği tehdit edecek unsurlar kontrol ve deney gruplarına eşit düzeyde etki edeceği için kaynaklardan gelebilecek hata veya değişkenler en aza indirilebilir (Çepni, 2010).

Araştırmada sürecinde seçilen gruplar, merkezi sistemden seçilip gelen ve denkliği tespit edilmiş gruplardır. Araştırmada önceden belirlenen değişkenlere göre iki grup oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplar, yansız atama ile deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Gruplar bu şekilde rastgele belirlendiği için dış etkenlerden biri olan seçme etkisi denetim altına alınmıştır.

Tablo 1.'de araştırmamızın nicel kısımda ön test son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel kısımda ise öğrencilerle yapılan mülakatları kapsayan içeren yöntemsel planı belirtilmiştir.

Tablo.1. Yöntemsel Plan

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test	Değerlendirme
Deney Grubu	Başarı testi	Bilgisayar destekli öğretim ile ders işlenen grup	Başarı testi & üst biliş ölçeği	Öğrenci mülakat formu
Kontrol Grubu	Başarı testi	Mevcut öğretim yöntemi ile ders işlenen grup	Başarı testi & üst biliş ölçeği	

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Marmara bölgesinin gelişmiş bir ilinin merkez ilçesinde bulunan sosyoekonomik düzeyi iyi durumda olan öğrencilerin bulunduğu bir bilim sanat merkezinin destek-2 grubuna devam eden 33 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci iki farklı grup arasından rastgele belirlenen deney ve kontrol grubuyla yürütülmüştür. Belirlenen gruplar içinde deney grubu 18 ve kontrol grubu ise 15 öğrenciden oluşmuştur. Uygulama süreci, araştırma yapan kişinin matematik öğretmeni olarak görev yaptığı bilim sanat merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple uygulama sürecinde uygun örnekleme yöntemi dikkate alınmıştır. Uygun örnekleme yönteminin en önemli özelliği uygulama yapılabilecek grupların para, zaman ve iş gücü açısından; var olan sınırlılıklar sebebiyle hem kolay ulaşılan hem de kolayca uygulama yapılabilen örneklem şeklinde seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Funda, 2012).

Araştırmanın nitel kısmında ise uygulama süreci sonunda başarı testinden elde edilen puanlara göre ''yüksek'' ''orta'' ''düşük'' şeklinde farklı öğrenim seviyelerine sahip olan ve üçer kişiden oluşan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında görüşme yapılan öğrencilerin isimleri kodlanmış olup; öğrenim düzeyi düşük olanlar D1,D2; "orta" olanlar, O1,O2; "yüksek" olanlar ise, Yl,Y2 şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo.2. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Gruplara Göre Dağılımı

Okul	Gruplar	Uygulanan Yöntem	Öğrenci Sayısı
Bilim sanat merkezi	Deney	Bilgisayar Destekli Öğretim	18
	Kontrol	Mevcut Öğretim	15
		Toplam	33

Araştırmada Kullanılan Veri ToplamaAraçları

Araştırmamız nicel bir araştırma olup bununla birlikte nitel verilerle desteklenmiştir. Bu sebeple nicel kısım için gereken veriler kesirler başarı testiyle, nitel kısım için gereken veriler ise yarı yapılandırılmış öğrenci mülakat formu ile elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kesirler konusundaki başarı düzeylerini belirlemek amacıyla Berfin AKÇIL tarafından geliştirilen matematik başarı testi, araştırma öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Uygulanan matematik başarı testi; birim kesirleri sıralar, paydaları eşit veya birinin paydası diğerinin katı olan kesirleri sıralar, tam sayılı kesrin, bir doğal sayı ile bir basit kesrin toplamı olduğunu anlar ve tam sayılı kesri bileşik kesre, bileşik kesri tam sayılı kesre dönüştürür, sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur, paydaları eşit veya birinin paydası diğerinin katı olan iki kesrin toplama ve çıkarma işlemini yapar ve anlamlandırır, paydaları eşit veya birinin paydası diğerinin katı olan kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözer şeklinde kazanımları ölçmektedir.

Üstbiliş ölçeği olarak Şener Büyüköztürk tarafından geliştirilmiş olan ÖGSÖ (Güdülenme ve öğrenme stratejileri) için oluşturulan ölçekten 11 tanesi üst biliş ölçeği olarak seçilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004).

Bilgisayar destekli öğretim yazılımları ile gerçekleştirilen öğretim süreci hakkında öğrencilerin görüşlerini tespit etmek ve elde edilen nicel verileri desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile belirlenen amaca yönelik olarak görüşmeye katılan bireyin görüşleri derinlemesine incelenebilir (Yin, 2009).Yarı yapılandırılmış görüşmeler, Öğrenci Mülakat Formu (ÖMF) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenci Mülakat Formu (ÖMF) oluşturulurken uzman görüşlerinden (bir profesör, bir doktor öğretim görevlisi ve bir ölçme değerlendirme uzmanı) ve literatürden yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi Ve Bulgular

Bu kısımda araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının analizleri ifade edilmiştir. Araştırmada kesirler konusuna ait matematik başarı testi, üst biliş ölçeği ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Başarı testinden elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Normalliğin araştırılmasında Mann- Whitney U testi kullanılmıştır. Grupların Öntest-Sontest Başarı Puanları arasındaki ilişkiye Wilcoxon Sıra Sayıları Testi ile bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına Mann- Whitney U ile bakılmıştır. Üst biliş ve başarı puanları arasındaki ilişkiye de Korelasyon ile bakılmıştır. Nitel veriler ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin denk olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla her iki gruptaki yer alan öğrencilere ön test uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubu arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann- Whitney U testi ile analizi edilmiştir.

Tablo3. Grupların Ön test Puanlarına Göre Yapılan Mann- Whitney U Sonuçları

Ölçüm (Grup)	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	18	14,58	262,50	91,500	0,111
Kontrol	15	19,90	298,50		

Tabloda görüldüğü gibi Mann- Whitney U testi sonuçlarına göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön teste ilişkin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U= 91,5, p> 0.05). Uygulamanın gerçekleştirilmesi için her iki grup birbirine denk kabul edilmiştir.

Tablo.4. Deney ve Kontrol Grubuna Katılan Öğrencilerin Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama ve

Grup	Öntest		Sontest	
	X	S	X	S
Deney	33,61	18,614	80,33	19,277
Kontrol	40,00	9,636	70,27	9,536

Grup tipi		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Kontrol	Negatif sıra	0	0,00	0,00	3,416	0,001
	Pozitif sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				

Standart Sapma Değerleri

Tablo 4'te bilgisayar destekli öğretim ile ders işleyen öğrencilerin deney öncesinde aldıkları puanlar 33,61, son-test ortalama puanları ise 80,33 olmuştur. Mevcut öğrenme sürecine katılan öğrencilerin ön-test ortalama puanı 40,00, son-test ortalama puanı 70,27' dir. Buna göre hem BDÖ' ye hem de mevcut öğrenme ortamında eğitim gören öğrencilerin başarılarında artış gözlemlenmiştir.

Tablo.5. Geleneksel Öğrenme Grubu Öğrencilerinin (Kontrol) Ön test- Son test Başarı Puanları için Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Tablo 5'e göre kontrol grubunda mevcut öğrenim gören öğrencilerin başarı puanları açısından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan, parametrik olmayan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi sonucunda (Yaman ve Dağtaş , 2013) kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak son test puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (z= 3,416, p=0,001

<05). Elde edilen bu sonuçlara göre mevcut öğretimin öğrencilerin başarılarını arttırmada önemli etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo6. BDÖ ile öğrenim gören deney grubu Öğrencilerinin Ön test-Son test Başarı Puanları için Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Grup tipi		n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
DENEY	Negatif sıra	2	1,50	3,00	3,596	0,000
	Pozitif sıra	16	10,50	168,00		
	eşit	0				

Tablo 6'ya göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin BDÖ başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla yapılan, parametrik olmayan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi sonucunda (Yaman ve Dağtaş, 2013) deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (z= 3,596, p=0,000<05). Bu bulgu, deney grubunda BDÖ, öğrencilerin başarılarını arttırmada önemli etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo.7. Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testlerine Yönelik Toplam Son Test Puanları İçin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm (Grup)	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	18	13,89	250,00	79,000	0,040
Kontrol	15	20,73	311,00		

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi (son test) uygulamasından aldıkları puanları analiz etmek amacıyla yapılan, parametrik olmayan Mann-Whitney U testi sonucunda (Yaman ve Dağtaş, 2013), BDÖ'ye yönelik deney grubundaki öğrencilerin başarı testi (son test) uygulamasından aldıkları puanlarla, mevcut öğrenme yöntemi ile öğrenim gören kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi (son test) uygulamasından aldıkları puanlar arasında deney grubu son test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur(p=0.04 <0,05).

Korelasyon Ölçümleri

Korelasyon katsayısı iki değişken arasında var olan ilşkinin miktarını tespit edip yorumlamak amacıyla yapılır. Değişkenler sürekli bir dağılıma sahipler ama normal dağılım göstermiyorlarsa iki değişken arasında var olan ilişkiyi açıklamak amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılır (Büyüköztürk,2014).

			Sontest uygulama	Üstbiliş
Spearman's rho	Sontest uygulama	Correlation Coefficient	1,000	0,104
	Üstbiliş	Correlation Coefficient	0,104	1,000

Tablo-8. Kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında başarı ve üstbiliş arasındaki korelasyon

Kontrol grubu öğrencilerinin üst bilişleri ile başarı ortalamaları arasındaki ilişki nasıldır?

Başarı ortalamaları ile üst bilişleri arasında Tablo.8 'e bakarak ilişkinin 0,104 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu ölçeklere verdiği cevaplara göre başarı ortalamaları ile üst bilişselleri arasında pozitif yönlü zayıf derece bir ilişki görülmektedir. Üst bilişsel tutumları arttıkça aynı zayıflık derecesinde başarıları da artmaktadır.

Tablo-9. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında başarı ve üstbiliş arasındaki korelasyon

			Sontest uygulama	Üstbiliş
Spearman's rho	Sontest uygulama	Correlation Coefficient	1,000	0,102
	Üstbiliş	Correlation Coefficient	0,102	1,000

Deney grubu öğrencilerinin üst bilişleri ile başarı ortalamaları arasındaki ilişki nasıldır?
Başarı ortalamaları ile üst bilişleri arasında Tablo.9'a göre ilişkinin 0,102 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu ölçeklere verdiği cevaplara göre başarı ortalamaları ile üst bilişsel öğrenci tutumları arasında pozitif yönlü zayıf derece bir ilişki görülmektedir. Üst biliş becerileri arttıkça aynı zayıflık derecesinde başarıları da artmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilgisayar destekli öğretim sürecinde kullanılan yazılımlar ve sanal manipülatifler uygulamadan önce ve uygulamadan sonra öğrencilerin matematik dersine yönelik hem akademik başarılarına hem de bilişsel farkındalıklarına olumlu yönde etki etmiştir. Başarı testi, son test uygulamalarından elde edilen sonuçlara göre deney grubunun kontrol grubuna göre başarısının daha çok arttığı ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda hem deney hem de kontrol grubu için üst bilişleri ve akademik başarıları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki görülmektedir. Bunun sebebi ise bilgisayar destekli öğretimin eğlendirici

özelliklerini barındırması ve motivasyon sağlayıcı olmasıdır. Sonuç olarak öğretimsel ya da eğitsel amaçlı olarak diğer öğretim yöntemlerine bir alternatif, tamamlayıcı ya da eğitim faaliyetlerini zenginleştirici birer araç olarak kullanılabilirler. Diğer yandan BDÖ 'nün hazırlanmasında hayal gücü ve sentez yeteneği gerektirmesi, ne öğretilmek istendiği ve ne kadar öğretildiğine ilişkin ölçüt geliştirmenin zorluğu, zamanın etkili kullanılamama olasılığının bulunması gibi sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

Literatür incelendiğinde üst biliş becerisinin akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür (Ceylan,2011; Çakıroglu, 2007;Çalışkan ve Sünbül ,2010 ;Ekenel 2005; Erdoğan ,2014; Foster,2002; Goldberg ve Bush ,2003; Küçük-Özcan,2000; Özcan,2007; Özsoy, 2007; Pehlivan ,2012; Tuncer,2011). Bu sebeple eğitim-öğretim sistemimiz göz önüne alındığında öğrenmeyi öğrenme ve düşünmeyi düşünme becerilerinin yani üstbiliş becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Gelen,2004). Ayrıca yapılan çalışmalar, öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrencilerin üstbiliş becerilerini geliştirdiğini ve üstbiliş becerilerinin kullanılmasının başarıyı olumlu etkilediği sonucuna varmıştır (Çalışkan & Sünbül, 2010; Hacker & Dunlosky,2003).Matematiksel beceri ve üstbiliş becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde üstbiliş becerisi yüksek olan öğrencilerin matematiksel becerilerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır(Yamaç,2011; Kaplan ve Duran,2015; Pehlivan,2012; Çalışkan ve Sünbül,2011; Özcan,2007;Legg ve Locker,2009). Pilten (2008) tarafından yapılan çalışmasında üst biliş becerilerini geliştirmeye yönelik öğretimin matematiksel akıl yürütme becerisini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Çankaya ve Karamete (2008) , öğretimsel ya da eğitsel amaçlı olarak diğer öğretim yöntemlerine bir alternatif, tamamlayıcı ya da eğitim faaliyetlerini zenginleştirici birer araç olarak kullanılabilirler.

Bu çalışmanın sonucunda aşağıdaki öneriler yapılabilir;

- Örneklem için seçilen öğrenci sayısı arttırılabilir,

- Teknolojinin hızlıca ilerlediği bu süreçte öğrencilere öğretim sürecinde bilgisayar entegrasyonu ile çalışma becerileri kazandırılabilir,

- Bilgisayar destekli öğretime öğrencilerin alışması için daha çok zaman verilebilir,

- Seçilen ve uygulanan öğretim yazılımların dışında farklı materyal ve tasarımlarla ders işlenişi zenginleştirilip başarı daha çok arttırılabilir,

- Yurtdışında öğrenci başarısını arttıran ve öğretim sürecine uygunluğu kabul edilen çalışmalar ülkemizde de uygulanabilir,

- Milli Eğitim Bakanlığı tüm ders ve kazanımlara uygun olarak öğretim yazılımları hazırlamak için yatırımları arttırabilir ve öğretim programlarına daha çok dahil etmek için girişimlerde bulunabilir.

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. I Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk *Vakfı Yayınları. 63*, 127-154.

Ataman, A. (2000). Üstün Zekâlılar Ve Üstün Yetenekliler. Eripek, S., (Editör). Özel Eğitim İçinde,. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 151-170.

Akkanat, H. (2004). *Üstün Veya Özel Yetenekliler, Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Akpınar, B. (2011). The Effect Of Webblog Based İnstruction On The Metacognition Levels Of Preservice Teachers. International Journal Of Education And Development Using Information And Communication Technology (IJEDICT), 7(2), 38-45.

Ataman, A. (2005). Üstün Zekâlılar Ve Üstün Yetenekliler. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim Eskişehir: Anadolu Üniversitesi .173-196.

Ataman, A. B. (2008). Ü*stün Yetenekli Çocuklarda Aile Ortamının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: İstanbul Bilsem Örneği*, (YüksekLisans Tezi,Tez No: 226229).

Blakey, E. Ve Spence, S. (1990). Developing Metacognition. Syracuse. Erıc Information Center Resources.

Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R.(2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, And School. *Washington, Dc: National Academy Press*.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, And Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation, And Understanding. Chapter 3 (Pp. 65-116). London: Lea Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Özkahveci, Ö., Demirel, F., (2004) Güdülenme Ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 4 (2), Kasım / November, 207-239.

Büyüköztürk, S. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (8. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Funda, D. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., (2014) *Veri Analizi El Kitabi, İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları Ve Yorum*19.Baskı.

Ceylan, M. (2011). Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine Ve Tutumlarına Etkisi. (YüksekLisans Tezi, Tez No: 299748).

Chan, D., W., (2000) Exploring Identification Procedures Of Gifted Students By Teacher Ratings: Parent Ratings And Students Self-Reports In Hong Kong. High Ability Studies, 11 (1), 69-82.

Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2005). School-Based Conception Of Giftedness. In R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions Of Giftedness (2nd Ed., Pp. 52–63). New York, Ny: Cambridge University Press.

Çağlar, D.(2004). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri, Makaleler Kitabı, *İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları*

Çalışkan, M. Ve Sünbül, A. M. (2011). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya Ve Başarıya Etkisi (İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Örneği). *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 133-153.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üst Bilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. (Doktora Tezi, Tez No: 207171)

Çepni, S. (2010). Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Yazar.

Deniz, S .(2017) .Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Dil Gelişimlerinin Analizi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 31(1), 1-20.

Drmrod, J.E. (1990). Human Learning. Macmillan P. Company. New York.

Ekenel, E. (2005). Matematik Dersi Başarısı İle Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Ve Sınav Kaygısının İlişkisi.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem Ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel Ve Eleştirel Kuram Metodolojileri (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Erdoğan, S. C. (2014). *Bilimsel Yaratıcılığı Temel Alan Farklılaştırılmış Fen Ve Teknoloji Öğretiminin Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Başarı, Tutum Ve Yaratıcılığına Etkisi* (Doktora Tezi, Tez No. 356630.)

Endepohls-Ulpe, M., Ve Ruf, H., (2005) Primary School Teachers' Criteria For The Identification Of Gifted Pupils. *High Ability Studies*. 16 (2), 219-228.

Enç, M., (2005): Üstün Beyin Gücü Gelişim Ve Eğitimleri. Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık

Erdoğan, İ .(2018).Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Becerilerinin Öğrencilerin Yaptığı Araştırmalara Dayalı Olarak İncelenmesi.(Yüksek Lisans Tezi, Tez No:510891)

Ersoy, Ö., Ve Avcı, N., (2004).Üstün Zekalı Ve Üstün Yetenekliler. Şirin, M., R., Kulaksızoğlu A, Ve Bilgili A., E., (Ed), I.Türkiye ÜY Çocuklar Kongresi Makaleler Kitabı İçinde, (195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Foster, G.,(2002). I Think Therefore İ Learn. *Canada: Pem Broke Publishers.*

Gama, C. A. (2004). Integrating Metacognition Instruction İn Interactive Learning Environments. Submitted For The Degree Of D. Phil. University Of Sussex

Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Goldberg, P.D. & W.S. Bush (2003). Using Metacognitive Skills To İmprove 3rd Graders' Math Problem Solving. Focus On Learning Problems İn Mathematics.

Hacker, D.J. & Dunlosky, J. (2003). Not All Metacognition İs Created Equal. New Directions For Teaching And Learning, 95, 73-79.

Hong, N. S., Mcgee, S. And Howard. B. C. (2001). Essential Components For Solving Various Problems İn Multimedia Learning Environments. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association**,** Seattle.

Hökelekli, H, Ve Gündüz, T. (2004). ÜY Çocukların Karakter Özellikleri Ve Değerler Eğitimi, ÜY Çocuklar Bildiriler Kitabı, İstanbul: Çocuk Yayınları Vakfı

Kaplan, A, Duran, M . (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Çalışma Sürecinde Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Karşılaştırılması. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (2), 0-0.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi; Kavramlar, İlkeler, Teknikler (16.Baskı). Ankara:Nobel Yayınları.

Karabey,B. (2010). İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözmeye Yönelik Erişi Düzeylerinin Ve Kritik Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi. (Doktora Tezi,Tez No : 265507)

Küçük-Özcan, Z.Ç. (2000). Teaching Metacognitive Strategies To 6th Grade Students. *.S. Dissertation, İstanbul: Boğaziçi University The Institute Of Science And Engineering*.

Legg, A. M., & Locker, L. (2009). Math Performance And İts Relationship To Math Anxiety And Metacognition. North American Journal Of Psychology, 11(3), 471-486.

MEB (2009). Üstün Zekâ Ve Özel Yetenekli Çocuklar. Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi.

MEB, (2018). Milli Eğitim Şuraları, Https://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Www/Milli-Egitim-Suralari/Dosya/12, Adresinden Erişilmiştir, 15 Nisan 2018.

Özbay, Y. (2013). Üstün Yetenekli Çocuklar Ve Aileleri. Ankara: Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Özcan, Z. Ç. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi. (Doktora Tezi, Tez No:206211).

Ozsoy, G., Ve Ataman, A. (2009). The Effect Of Metacognitive Strategy Training On Mathematical Problem Solving Achievement. Online Submission, Retrieved From Ebscohost

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üst Biliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. (Doktora Tezi, Tez No: 207154).

Özsoy , Y.; Özyürek ,M.; Eripek ,S.(1989). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Ankara :Karatepe Yayınları.

Pehlivan, F. (2012). İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersinde Üstbiliş Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Başarı Ve Tutumlarına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Tez No: 323623)

Pilten, P. (2008). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri.* Ankara: Maya Akademi.

Schurter, W. A. (2002). Comprehension Monitoring: An Aid To Mathematical Problem Solving. Journal Of Developmental Education. 26(2), 22-33.

Senemoğlu, N., (2009). Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi Yayincilik

Şendurur, Y. Ve Akgül Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi Ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22(1):165-174.

Tanyeri, T. (2017). *Çoklu Ortam Tasarımı*. (Editörler: Ö. Özgür Dursun, H. Ferhan Odabaşı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Taşcı, D. (1993). *Türkiye'de Bilgisayar Destekli Eğitimin Yönetimi Ve Bir Model Önerisi*.Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Eskişehir.

Taylor, R., Smiley, L. Ve Richards, S.., (2009). Exceptional Students Preparing Teachers For The 21st Century. Mcgraw-Hill Higher Education. New York:USA.

Tuncer, M. (2011). Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkishor Turkic.6(3).1265-1275.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2013). Güncel Türkçe Sözlük.

Yamaç, A. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Matematiğe Yönelik Tutum Ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.(Yüksek Lisans Tezi, Tez No: 303623).

Yaman, H. , Dağtaş, A., (2013), *Ekrandan Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi,* Eğitimde Kuram Ve Uygulama, Journal Of Theory And Practice İn Education 9(4): 314-333 ISSN: 1304-9496.

Yin, R. K. (2009). Case Study Reseacrh: Design And Methods. Los Angeles, Calif: Sage Publications.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİNİN ENSTÜMANTAL OLUŞUM SÜRECİNİN BİLGİSAYAR DESTEKLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ

Derya ZENGİN
Bursa Halil İnalcık Bilim Sanat Merkezi, derya_bilir@windowslive.com

Doç. Dr. Menekşe Seden TAPAN BROUTİN
Bursa Uludağ Üniversitesi, tapan@uludag.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, bilgisayar destekli öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin cebir öğrenme alanı kapsamında BDÖ sürecinde ortaya çıkan enstrümanlı eylem şemalarını belirlemektir.Araştırma nitel araştırma teknikleri kullanılarak durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bursa ili Nilüfer ilçesinde bilim sanat merkezine devam eden BYF.3 grubu öğrencileri arasından seçilen 9 öğrenci oluşturmaktadır ve çalışma yaklaşık 4 hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler kullanılmıştır. Katılımcılara, eşitlik ve denklem konusunun öğretiminde kullanılan bilgisayar destekli öğretim verilmiştir. Öğretim süreci ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür ve video kaydı altına alınmıştır. Bilgisayar destekli öğretim yazılımları ile gerçekleştirilen öğretim çerçevesinde enstrümantal oluşum sürecine dair elemanları tespit etmek amacıyla video kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler, etkinlik uygulamalarının video kayıtları, araştırmacı gözlem notları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilen içerik analizi ile çözümlenmiş ve raporlandırılmıştır. Elde edilen bulgular düşünüldüğünde; öğrencilerin her birinin farklı enstrümantal oluşum süreçleri yaşadıkları saptanmıştır. Öğrenme ortamı zenginleştirilmİŞ ve öğretim sürecinde birebir öğretim yazılımından ve alıştırma yazılımlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar destekli eğitimi etkili ve verimli buldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar destekli eğitim, Enstrümantal şemalar.

INVESTIGATION OF INSTRUMENTAL GENESIS PROCESSES OF SUPERIOR TALENTED STUDENTS UNDER COMPUTER AIDED MATHEMATICS TEACHING

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the instrumented action diagrams of the computer aided instruction in the field of algebra learning of the gifted students. The study was designed as a case study using qualitative research techniques. The research group consisted of 9 students who were selected among the students of the BYF.3 group who were attending the science and art center in Nilüfer, Bursa during the spring term of 2018-2019 academic year and the study lasted for 4 weeks. Semi-Structured Interviews were used as data collection tools. Participants were given computer assisted instruction in the teaching of equality and equation. The teaching process was carried out by the instructor and the video was recorded. Video recordings and semi-structured interview technique were used in order to identify the elements of instrumental formation process within the framework of computer assisted teaching software. The data of the study were collected through individual interviews with the students before and after the application, video recordings of the applications of the activities, and the observer notes. It was analyzed and reported by the given content analysis. Considering the findings; it was determined that each student had different instrumental formation processes. The learning environment was enriched and one-to-one teaching software and exercise software were used in the teaching process. It was found that students found computer assisted education to be effective and efficient.

Keywords: Computer aided education, Instrumental Schemes.

GİRİŞ

Matematik öğrenmek, matematiksel kavram ve becerilerle beraber matematiksel düşünme, yorumlama ve problem çözme stratejilerini, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeyi ve matematiğin hayatımızdaki önemini kavratmayı içeren önemli ve zengin bir süreçtir (Tural, 2005). Son yıllarda hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler ile birlikte, akıl yürütme süreçlerinde teknoloji kullanımının etkili olabileceği düşünülebilir. Günümüzde teknoloji ve bilim alanında meydana gelen hızlı gelişimler matematik öğretiminin amaçlarını da etkilemiştir. Artık, bireylerin matematiksel formül veya kuralları bilmeleri ya da hızlı aritmetiksel işlem becerilerine sahip olmaları yeterli değildir. Aynı zamanda bireylerin matematiğe değer verebilme, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme, matematiksel düşünebilme, matematiksel ifade edebilme ve problem çözebilme özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Belirlenen bu hedefler doğrultusunda öncelikle çağdaş öğretme ve öğrenme yöntemlerinin benimsenmesi, öğretmenin "matematik öğretmeye" ve öğrencinin de "matematik öğrenmeye" bakışlarının değişmesi gereklidir. Bu sebeple, öğretmenin öğretim sürecini öğrencilerin aktif olarak yer alabilecekleri ve kendi matematiksel bilgilerini kurabilecekleri ortam olarak ayarlaması oldukça önemlidir (Birgin ve Tutak, 2006).

Bilgisayar Destekli Öğretim ve Enstrümantal Yaklaşım

Bilgisayar teknolojisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla beraber Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) alan yazında yerini almıştır. Demircioğlu ve Geban (1996) BDÖ'yü , bilgisayarın öğrenme ve öğretme sürecinde yer alan faaliyet alanlarında kullanılması olarak tanımlamıştır. Bilgisayar destekli öğretim sayesinde birey öğretme-öğrenme sürecine etkin olarak katılır, bireysel öğrenme hızına göre ilerler ve öğrenme sonucunu anında kontrol eder (Senemoğlu, 2012). Teknoloji kullanımının öğrenilen bilgi ve zihinsel şemalara etki etmesi ile ilgili Trouche (2004) "didaktiğe enstrümantal yaklaşımı" öne sürmüştür.

Enstrümantal oluşum süreci araç ile öğrenme süreci arasında var olan ilişkiyi inceleyen, bireylerin araçları kullanırken hem bilişsel süreci hem kullandıkları teknikleri ön plana çıkaran psikoloji odaklı bir süreçtir (Gravemeijer, 2005). Matematiksel anlamlar barındıran materyaller sayesinde öğrenme etkili ve kalıcı olmaktadır (Rivera, 2007). Matematik öğretimi sürecinde araçların her geçen gün önemi aratmakta aynı zamanda aritmetik işlemlerde kullanılan sembolik araçların ve materyallerin kullanımı bilimsel gelişmelerde etkisini göstermektedir (Trouche & Drijvers, 2010). Enstrümantal oluşum, aracın kullanımına yönelik şemaların oluştuğu enstrümantalizasyon ve birey tarafından verilen görevi yerine getirmek için bilişsel şemaların geliştirildiği enstrümantasyondan oluşan ve birbirini etkileyen çift yönlü bir süreçtir (Trouche, 2004)

Birey oluşturduğu zihinsel şemada aracı nasıl kullanacağına dair bilgiler, kavramlar ve yetenekler barındırır. Kullanılan araca göre iki tür zihinsel şema oluşur: araçla alakalı eylem ve özel etkinliklere yönelik ikincil görevler barındıran kullanım şemaları (usage scbemes) ve etkinliğin nesnelerini bazı şekilde dönüşümünü gerçekleştirmeye odaklı enstrümanlı eylem şemaları (instrumented action schemes). Enstrümantal oluşum

süreci hem bireyin hem de aracın özelliklerine bağlıdır. Bu sebeple her bireye ait enstrümanlı eylem şemaları birbirinden farklı olabilir.

Temel cebir kavramlarını anlamlandırmak ve cebir problemlerini çözmek için ön bilgi ve soyut düşünce gerekir. Aritmetik akıl yürütmenin geliştiği 12 yaş sonrasında cebir okullarda tanıtılmaktadır (Susac , Bubic, Vrbanc, & Planinic, 2013). Ortaokul matematik dersi müfredatında geometri, sayılar ve işlemler, cebir ve ölçme , veri işleme ve olasılık olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır (MEB, 2013). Temel cebir kavramlarının edinilmesi ortaokul matematik programında geniş yer tutmaktadır. Cebir öğrenme alanı, temel doğrusal denklem çözümünden daha soyuta uzanan geniş bir yelpazedeki konuları kapsamaktadır (Susac vd. 2013). Ortaokul matematik müfredatında cebir öğrenme alanı; eşitlik ve denklem, cebirsel ifadeler, doğrusal denklemler ve özdeşlikler, denklem sistemleri, eşitsizlikler gibi alt öğrenme alanlarını kapsamaktadır (MEB, 2013). Soyut matematiksel akıl yürütmenin geliştirilmesinde cebir önemli bir rol oynamaktadır bu sebeple cebir soyut düşünceye girmek için önemli bir basamaktır (Witzel, Mercer ve Miller, 2003). Cebir öğrenme alanının eğitim programındaki yerinden dolayı araştırmanın cebir öğrenme alanında yapılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırma, destekli matematik öğretimi kapsamında, üstün yetenekli öğrencilerinin enstrümantal oluşum sürecine dair elemanları belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Araştırma bu yönüyle eğitimcilere rehber olma ve literatüre katkı sağlama açısından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı, bilgisayar destekli matematik öğretimi kapsamında, üstün yetenekli öğrencilerinin enstrümantal oluşum sürecine dair elemanları belirlemek olduğundan, araştırma nitel araştırma teknikleri kullanılarak durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Creswell'ye göre (2007) durum çalışması, araştırmacının belli bir zaman için sınırlandırılmış bir veya birden fazla durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Marmara bölgesinin gelişmiş bir ilinin merkez ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyi iyi durumda olan öğrencilerin bulunduğu bir bilim sanat merkezine devam eden 9 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, gönüllülük esasına göre kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiştir. Katılımcılara, eşitlik ve denklem konusunun öğretiminde kullanılan bilgisayar destekli öğretim verilmiştir. Öğretim süreci ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür ve video kaydı altına alınmıştır. Bilgisayar destekli öğretim yazılımları ile gerçekleştirilen öğretim çerçevesinde enstrümantal oluşum sürecine dair elemanları tespit etmek amacıyla video kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile belirlenen amaca yönelik olarak görüşmeye katılan bireyin görüşleri derinlemesine incelenebilir (Yin, 2009).Yarı yapılandırılmış görüşmeler, Öğrenci Mülakat Formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenci Mülakat Formu oluşturulurken literatürden yararlanılmış ve alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilen içerik analizi ile çözümlenmiş ve raporlandırılmıştır. İçerik analizi yöntemi, sözlü ve yazılı materyallerin sistemli bir şekilde analiz edilmesidir. İçerik analizi sayesinde bireylerin ifade ettikleri veya yazıya döktükleri kodlanarak sayısallaştırılır (Balcı,

2009).Katılımcı öğrencilerin kendi isimleri kullanılmamış olup takma isimler verilmiştir. Ayrıca öğrencilere isimlerinin kullanılmayacağı ve yapılan çalışmanın akademik başarılarına etki etmeyeceği de belirtilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğrencilerin yazılımları kullanma şekillerine göre analiz yapılıp enstrümantal oluşum süreçlerine değinilmiştir. 4 hafta boyunca yapılan bu çalışmada her bir öğrencinin farklı enstrümantal oluşum süreçleri yaşadıkları saptanmıştır. Çalışmaya katılan toplam 9 öğrenci bilgisayar üzerinden yazılımları kullanarak yaptıkları etkinlik uygulamalarında ortaya koydukları şemalar doğrultusunda 3 farklı öğrenci davranış kategorisi belirlenmiştir. Aşağıda her bir öğrenci için bu kategoriler bağlamında elde edilen bulgular sunulmuştur.

Ayla'nın enstrümantal oluşum sürecinde ortaya koyduğu davranış analizi

Bütün verileri toplama: Ayla yazılımı kullanma süreci incelendiğinde 'eşitlik ve denklem konusu ile ilgili'' konu anlatım kısmını hızlı ve anlamadan geçtiği süreci çok irdelemediği ve yazılımın sağladığı olanakları tam olarak kullanamadığı söylenebilir .

Verileri gözlemleme: Ayla verileri toplarken isteklidir ve verileri toplarken yazılımdan yararlanmaktadır. Fakat tüm verileri aynı anda gözlemleyememektedir. Bu sebeple elde ettiği bilgileri birleştirememektedir.

Öğretmen diyaloğu ile karar verme: Ayla yazılımın alıştırma bölümünde karşılaştığı problemlerde sürekli olarak öğretmenden destek istemiştir. Bu süreçte öğretmenden aldığı geri dönütler doğrultusunda gözlemlenemeyen ve dikkatinden kaçan verilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayla bu doğrultuda tekrar verileri de dikkate almış ve tekrar etkinliğe dönmüştür. Ayla hatalı kararlarını düzeltmek için yeniden yazılımda gözlem yapmaya başlamıştır. Bu süreçte Ayla'nın zaman kaybetmesine sebep olmuştur.

Fatih'in enstrümantal oluşum sürecinde ortaya koyduğu davranış analizi

Bütün verileri toplama:Fatih yazılımı kullanma süreci incelendiğinde 'eşitlik ve denklem konusu ile ilgili'' konu anlatım kısmını çok ayrıntılı incelemiş ve bütün ders anlatım sürecinde bilgileri ayrıntılı toplamayı tercih etmiştir. Fatih etkinlik uygulamaları sırasında ihtiyaç duydukları verileri toplamayı öncelikli olarak tercih etmiştir.

Verileri gözlemleme:Fatih verileri toplarken isteklidir ve verileri toplarken yazılımdan yararlanmaktadır. Fatih yazılımdan yararlandığı gibi etkinlik uygulamalarında teorik bilgileri alıp aynı zamanda kendi kavramsal bilgilerini birleştirerek yeni eylemsel şemalar oluşturmuştur.

Öğretmen diyaloğu ile karar verme:Fatih yazılımın kullanımı ile ilgili öğretmenden yardım almıştır. Yapılan gözlemler sonucunda Fatih'in enstrümantasyon sürecinde çok rahat olduğu görülmüştür.

Özlem'in enstrümantal eylem şemasının durum analizi

Bütün verileri toplama:Özlem yazılımı kullanma süreci incelendiğinde; sadece yazılıma odaklandığı görülmektedir. Gereksiz bilgilerden kaçındığı ve birebir yazılımı takip ederek ilerlediği fark edilmiştir. "Eşitlik ve

denklem konusu ile ilgili'' konu anlatım kısmını irdelediği ve yazılımın sağladığı olanakları tam olarak kullandığı söylenebilir .

Verileri gözlemleme:Özlem ihtiyacı olan verileri toplarken isteklidir ve yazılımdan yararlanmaktadır. Bu verileri ve bilgileri öğrenirken gereksiz bilgilerden kaçınmakta ve süreçte ekonomik davrandığı gözlenmiştir.

Öğretmen diyaloğu ile karar verme:Özlem yazılımın kullanımı ile ilgili öğretmenden yardım almıştır. Bunun dışında gerekli durumlarda öğretmene başvurmuştur. Yapılan gözlemler sonucunda Özlem'inenstrümantasyon sürecinde çok rahat olduğu görülmüştür.

Kadir'in enstrümantal eylem şemasının durum analizi

Bütün verileri toplama:Kadir yazılımı kullanma süreci incelendiğinde 'eşitlik ve denklem konusu ile ilgili'' konu anlatım kısmını hızlı ve anlamadan geçtiği süreci çok irdelemediği ve yazılımın sağladığı olanakları tam olarak kullanamadığı söylenebilir.

Verileri gözlemleme: Kadir verileri toplarken isteklidir ve verileri toplarken yazılımdan yararlanmaktadır. Fakat tüm verileri aynı anda gözlemleyememektedir. Bu sebeple elde ettiği bilgileri birleştirememektedir.

Öğretmen diyaloğu ile karar verme: Kaan yazılımın alıştırma bölümünde karşılaştığı problemlerde sürekli olarak öğretmenden destek istemiştir. Bu süreçte öğretmenden aldığı geri dönütler doğrultusunda gözlemlenemeyen ve dikkatinden kaçan verilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Kaan bu doğrultuda tekrar verileri de dikkate almış ve tekrar etkinliğe dönmüştür. Kaan hatalı kararlarını düzeltmek için yeniden yazılımda gözlem yapmaya başlamıştır. Bu süreçte Kadir'in zaman kaybetmesine sebep olmuştur.

Nihal'in enstrümantal eylem şemasının durum analizi

Bütün verileri toplama:Nihal yazılımı kullanma süreci incelendiğinde 'eşitlik ve denklem konusu ile ilgili'' konu anlatım kısmını hızlı ve anlamadan geçtiği süreci çok irdelemediği ve yazılımın sağladığı olanakları tam olarak kullanamadığı söylenebilir .

Verileri gözlemleme: Nihal verileri toplarken isteklidir ve verileri toplarken yazılımdan yararlanmaktadır. Fakat tüm verileri aynı anda gözlemleyememektedir. Bu sebeple elde ettiği bilgileri birleştirememektedir.

Öğretmen diyaloğu ile karar verme: Nihal yazılımın alıştırma bölümünde karşılaştığı problemlerde sürekli olarak öğretmenden destek istemiştir. Bu süreçte öğretmenden aldığı geri dönütler doğrultusunda gözlemlenemeyen ve dikkatinden kaçan verilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Nihal bu doğrultuda tekrar verileri de dikkate almış ve tekrar etkinliğe dönmüştür. Nihal hatalı kararlarını düzeltmek için yeniden yazılımda gözlem yapmaya başlamıştır. Bu süreçte Nisa'nın zaman kaybetmesine sebep olmuştur.

Ege'nin enstrümantal eylem şemasının durum analizi

Bütün verileri toplama:Ege yazılımı kullanma süreci incelendiğinde ‘eşitlik ve denklem konusu ile ilgili’’ konu anlatım kısmını hızlı ve anlamadan geçtiği süreci çok irdelemediği ve yazılımın sağladığı olanakları tam olarak kullanamadığı söylenebilir .

Verileri gözlemleme: Ege verileri toplarken isteklidir ve verileri toplarken yazılımdan yararlanmaktadır. Fakat tüm verileri aynı anda gözlemleyememektedir. Bu sebeple elde ettiği bilgileri birleştirememektedir.

Öğretmen diyaloğu ile karar verme: Ege yazılımın alıştırma bölümünde karşılaştığı problemlerde sürekli olarak öğretmenden destek istemiştir. Bu süreçte öğretmenden aldığı geri dönütler doğrultusunda gözlemlenemeyen ve dikkatinden kaçan verilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Ege bu doğrultuda tekrar verileri de dikkate almış ve tekrar etkinliğe dönmüştür. Ege hatalı kararlarını düzeltmek için yeniden yazılımda gözlem yapmaya başlamıştır. Bu süreçte Ege’nin zaman kaybetmesine sebep olmuştur.

Arif’in enstrümantal eylem şemasının durum analizi

Bütün verileri toplama:Arif yazılımı kullanma süreci incelendiğinde ‘eşitlik ve denklem konusu ile ilgili’’ konu anlatım kısmını ayrıntılı incelemiş ve bütün ders anlatım sürecinde bilgileri ayrıntılı toplamayı tercih etmiştir. Arif topladığı verileri anlamlandırarak yorumlamış

ve nihayetinde konuyla ilgili bir görüş oluşturmuştur.

Verileri gözlemleme: Arif verileri toplarken isteklidir ve verileri toplarken yazılımdan yararlanmaktadır. Yaptığı gözlemler sonucunda bilgileri doğru bir şekilde toplamıştır.

Öğretmen diyaloğu ile karar verme: Arif yazılımın kullanımı ile ilgili öğretmenden yardım almıştır. Yapılan gözlemler sonucunda Arif’in enstrümantasyon sürecinde çok rahat olduğu görülmüştür.

Emir’in enstrümantal eylem şemasının durum analizi

Bütün verileri toplama:Emir yazılımı kullanma süreci incelendiğinde ‘eşitlik ve denklem konusu ile ilgili’’ konu anlatım kısmını ayrıntılı incelemiş ve bütün ders anlatım sürecinde bilgileri ayrıntılı toplamayı tercih etmiştir. Emir topladığı verileri anlamlandırarak yorumlamış ve nihayetinde konuyla ilgili bir görüş oluşturmuştur.

Verileri gözlemleme: Emir verileri toplarken isteklidir ve verileri toplarken yazılımdan yararlanmaktadır. Yaptığı gözlemler sonucunda bilgileri doğru bir şekilde toplamıştır.

Öğretmen diyaloğu ile karar verme: Emir yazılımın kullanımı ile ilgili öğretmenden yardım almıştır. Yapılan gözlemler sonucunda Emir’in enstrümantasyon sürecinde çok rahat olduğu görülmüştür.

Mehmet’in enstrümantal eylem şemasının durum analizi

Bütün verileri toplama:Mehmet yazılımı kullanma süreci incelendiğinde ‘eşitlik ve denklem konusu ile ilgili’’ konu anlatım kısmını hızlı ve anlamadan geçtiği süreci çok irdelemediği ve yazılımın sağladığı olanakları tam olarak kullanamadığı söylenebilir .

Verileri gözlemleme: Mehmet verileri toplarken isteklidir ve verileri toplarken yazılımdan yararlanmaktadır. Fakat tüm verileri aynı anda gözlemleyememektedir. Bu sebeple elde ettiği bilgileri birleştirememektedir.

Öğretmen diyaloğu ile karar verme: Mehmet yazılımın alıştırma bölümünde karşılaştığı problemlerde sürekli olarak öğretmenden destek istemiştir. Bu süreçte öğretmenden aldığı geri dönütler doğrultusunda gözlemlenemeyen ve dikkatinden kaçan verilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Mehmet bu doğrultuda tekrar verileri de dikkate almış ve tekrar etkinliğe dönmüştür. Mehmet hatalı kararlarını düzeltmek için yeniden yazılımda gözlem yapmaya başlamıştır. Bu süreçte Mehmet 'in zaman kaybetmesine sebep olmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, BYF grubunda yer alan 9 öğrencinin eşitlik ve denklem konusunda enstrümantal eylem şemalarına yönelik öğrenci davranış kategorileri incelenmiştir. İncelenen "Eşitlik ve Denklem" doğrultusunda enstrümantal eylem şemalarından elde edilen öğrenci davranış kategorilerinde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan çalışmaların sonuçları birbirini desteklemektedir.

Öğrencilerin enstrümantal eylem şemalarının belirlenmesi öğretmenlerin öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmaları açısından oldukça önemlidir. Enstrümantal eylem şemalarından elde edilen öğrenci davranış kategorilerinde daha kapsamlı çalışmaların yapılması hem öğretmenlere hem öğrencilere katkı sağlayabilir. Öğretim sürecinde birebir öğretim yazılımından ve alıştırma yazılımlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar destekli eğitimi etkili ve verimli buldukları görülmüştür. Genel olarak öğrenci davranış kategorilerinde görülen davranış şekillerinin kavramsal alt yapıyla ve kaliteli yazılımlarla desteklenerek daha da iyileştirilebilinir.

Bu süreçte öğretmenin etkisinin de göz ardı edilmemesi gerektiği fark edilmiştir. Öğretmenlerimizin enstrümantal eylem becerisini nasıl kazandıracakları konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğrencilerimizin sınıf içerisinde karşılaştıkları öğretim fırsatlarını iyi değerlendirmesi; öğrencilerimizin fikirlerini rahatça söyleyebilecekleri, özgün düşünmelerini sağlayacak, matematiksel temellere dayanan, tartışma ortamının olduğu ve öğrencilerin fikirlerinin önemsendiği zengin öğrenme ortamları oluşturmak önemlidir. Bu süreçte öğretmenler ile daha kapsamlı bir çalışmalar yürütülmelidir.

Sosyo-ekonomik seviyesi daha düşük olan bir çevrede yer alan bir ortaokulda aynı çalışma tekrarlanabilir ve öğrencilerin enstrümanlı eylem şemalarındaki farklılık incelenebilir.

Çalışmanın uygulama süreci bir yıl ve daha üzerine çıkarılarak yapılacak uzun soluklu bir çalışma ile enstrümantal oluşum süreci daha detaylı incelenebilir.

Teknolojinin öğretime entegre edildiği bu çalışmada ayrıca öğretmenin enstrümantal orkestrasyon sürecine de bakılabilir.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik Ve İlkeler.* (7.Baskı). İstanbul: Tübitak Bitav-Ceren Yayınları

Birgin, O. ve Tutak, T. (2006). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. 4-6 Eylül, I.Ulusal Matematik Eğitimi Öğrenci Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı, 22. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi,

Creswell, J.W. (2007). Qualitative İnquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.,

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Rivera, F. D. (2007). Accounting for Students' Schemes İn The Development Of A Graphical Process For Solving Polynomial İnequalities İn İnstrumented Activity. Educational Studies İn Mathematics, 65(3), 281-307.

Senemoğlu, N. (2012). Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

Susac, A., Bubic, A., Vrbanc, A., and Planinic, M. (2013). Development Of Abstract Mathematical Reasoning: The Case Of Algebra. *Frontiers İn Human Neuroscience*, 8, 679-679.

Trouche, L, & Drijvers, P. (2010). Aracın Enstrüman Dönüştüğü Süreç Karmaşık Bir Süreç Olmakla Handheld Technology: Flashback İnto The Future. ZDM, 42(7), 667-681.

Trouche, L. (2004). Managing The Complexity Of Human/Machine Interaction In Computerized Learning Environment: Guiding Students' Command Process Through Instrumental Orchestrations. International Journal Of Computers For Mathematical Learning, 9(3), 281-307.

Tural, H. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun Ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi Ve Tutuma Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden Edinilmiştir (Tez No.162671) .

Yin, R. K. (2009). Case Study Reseacrh: Design And Methods. Los Angeles, Calif: Sage Publications.

Witzel, B. S., Mercer, C. D., And Miller, M. D. (2003). Teaching Algebra To Students With Learning Difficulties: An İnvestigation Of An Explicit İnstruction Model. *Learning Disabilities Research & Practice*, *18*(2), 121-131.

SELFIE YA DA DİJİTAL DÖNEMDE "VAROLMAK"

Devrim Deniz EROL

Dr. Öğr. Üyesi, A.Ü. İletişim Bilimleri Fakültesi, devrimde@anadolu.edu.tr

ÖZ

Tarih boyunca insan, kendi varlığını-buradalığını ve kimliğini iz bırakarak göstermek, ifade etmek istemiştir. Mağaradaki ilk el izleri ve öz çizimlerden sanatçıların kendi portrelerine uzanan yol, 19. yüzyılda fotoğrafın icadıyla beraber farklı bir görünüm kazanmıştır. Diğer taraftan kişinin kendi kendisini fotoğraflamasının ilk örneğini oluşturan Robert Cornelius gibi fotoğrafçılarla postmodern dönem otoportrecileri arasında farklar bulunmaktadır. Benzer şekilde sanat alanındaki otoportre örnekleriyle günümüz sosyal medya üzerinden paylaşılan selfie'leri ya da özçekimleri arasında da belirgin farklar bulunmaktadır. Bundan hareketle araştırma, dijital dönemde cep telefonlarına eklenen kameralar ve sosyal paylaşım siteleri ile yaygınlaşan selfie'ye; selfie'nin anlamına ve daha önceki örneklerle benzerliklerine, farklılıklarına odaklanmaktadır. Çalışmada selfie; tarih, sosyoloji, psikoloji, sanat, iletişim gibi alanlarla etkileşimli olarak yani ancak disiplinlerarası bir yaklaşımla anlamlandırılabilecek bir olgu olarak ele alınmıştır. Bundan yola çıkarak sözkonusu çalışmada, otoportrenin günümüze kadar geçirdiği teknik, biçimsel, anlamsal dönüşüm ve -yeni bir mecra olarak- sosyal medyada kişinin kendini var etme olgusu, multidisipliner bir bakış açısıyla açıklanmıştır. Çalışmanın yöntemi literatür taraması ve sosyal paylaşım sitelerindeki selfie örnekleri üzerinden gerçekleştirilen görsel okumadır. Çalışmanın bulguları sonuç bölümünde kimlik inşası, narsisizm, dışavurum, estetik ve tüketim kültürü kavramları çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Selfie, otoportre, sosyal medya, fotoğraf.

SELFIE OR "EXTISTENCE" IN THE DIGITAL ERA

ABSTRACT

Humankind wanted to express existence and identity by leaving his/her mark. The road from first handprints and self-drawings on the cave walls to artists' self-portraits, gained a different look with the invention of photography in the 19th century. On the other hand, there are differences between photographers such as Robert Cornelius which are the first examples of self-photographing and postmodern self-portraits. Similarly, there are significiant differences between self-portraits in the field of art and today's selfies that shared in the social media. From this point of view, the research was carried out in the digital period with the cameras and social networking sites added to the mobile phones; it focuses on the meaning of selfie and its similarities and differences with earlier examples. In the study selfie; considered as a phenomenon that can be interpreted interactively in a interdisiplinary manner with other fields such as; history, sociology, psychology, art, communication. From this point of view, in this study,self-portrait's technical, formal, semantic transformation and the phenomenon of self-existence in social media -as a new medium- has been explained from a multidisciplinary perspective. The method of the study is carried out through literature review and visual reading of the selfie samples taken from social networking sites. The findings of the study were discussed in the frame of identity building, narcissism, expression, aesthetics and consumption culture notions in the conclusion chapter.

Keywords: Selfie, self-portrait, social media, photograph.

Tarih boyunca insan, kendi varlığını-buradalığını ve kimliğini iz bırakarak göstermek, ifade etmek istemiştir. Mağaradaki ilk el izleri ve öz çizimlerden sanatçıların kendi portrelerine uzanan yol, 19. yüzyılda fotoğrafın icadıyla beraber farklı bir görünüm kazanmıştır. Otoportreler sanatçıların kendilerini ve sanatçı kimliklerini dışa vurmanın, kendilerini ifade etmenin ürünleri olmuştur. Bunu ise gerek kendi bedenlerini, beden parçalarını ya da kendilerini temsil ettiğini düşündükleri izleri ya da şeyleri sanatın alanına sokarak yapmışlardır. Ancak otoportrelerde, portrelerde olduğu gibi kimlik ve ifadenin temeli olarak kabul edilen kişinin yüzünün öne çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Resimden Fotoğrafa Otoportre Geleneği

Sanat tarihindeki otoportrelere, 15. yüzyıl sonları ve 16.yüzyıl başlarında ressam Albrecht Dürer'in bir dizi tablosunu örnek olarak vermek mümkündür. Bunlardan öne çıkan ve 1500 tarihinde yapılan bir tabloda Dürer kendini Hz. İsa'ya benzer bir biçiminde tasvir etmiştir(wikiart.org, 2019). Dönem itibariyle tablo, aynı zamanda Rönesans'ın insanı merkeze alan hümanist geleneğini yansıtması açısından önemlidir. Böylelikle ressam bir yaratıcı insan yani sanatçı olarak kendi kendinin resmini yaratmış; kendisini tasvir etmiştir. Resim sanatında otoportre geleneğinin bunun gibi birçok örneği bulunmaktadır. 1600'lerde Rembrandt, 1800'lerde Van Gogh, 1900'lerde Frida Kahlo gibi farklı dönemlerde, farklı akımlardan gelen bir çok sanatçı kendi portrelerini yaparak bu geleneğe katkıda bulunmuştur (Calabrese, 2006). Bunun yanı sıra bu sanatçılara ait otoportrelerin görsel anlamları da birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Sanatçının kendini nasıl gördüğü ya da göstermek istediğinin yanı sıra sanatçının kendi dışında yani mimetik olanın dışında göstermek istediği düşünce, duygu, kavram vb. de otoportrelere eşlik etmektedir.

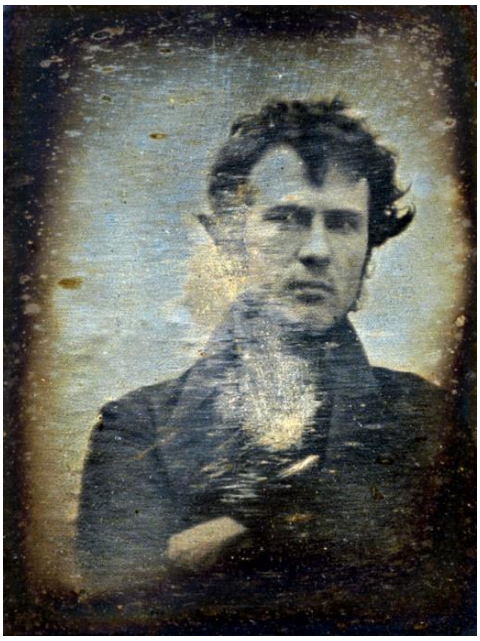


Resim 1. Self-Portrait at the Age of Twenty Eight, Albrecht Dürer, 1500.

Kaynak: www.wikiart.org, 2019

Fotoğrafın 1839 yılındaki icadıyla beraber, daha önceki resmetme tekniklerinden farklı olarak, insanlık kendi görüntüsünü birebir aktarma ve kaydetme imkânı bulmuştur. Fotoğraf açısından portre ve otoportre üretimi, fotoğrafın başlangıcından günümüze kadar en çok üretimin yapıldığı alanlar olmuştur. Bir anlamda fotoğraf, portre resimlerinin ücretini ödeyebilen yüksek sınıfların elinden bu türü portre fotoğrafları sayesinde alabilmiştir. İlk çıktığı dönemde fotoğraf çektirmek de ucuz değildir ancak iyi bir portre resmi yaptırmak kadar yüksek ücretli de değildir. Fotoğraf daha ucuzdur ve bir şeyin sadece fotoğrafını çekebilmek için kişinin uzun bir sanat eğitiminden geçmesine ya da yüksek bir yeteneğe sahip olmasına gerek yoktur.

Otoportreler insanlığa o kadar ilgi çekici gelmektedir ki fotoğrafın icadıyla aynı tarihte yani 1839 yılında fotoğrafçılığın öncülerinden olan Robert Cornelius, ilk defa kendi fotoğrafını çeker (publicdomainreview.org, 2019). Yani ilk otoportre fotoğrafını üretir. Bunu diğer fotoğrafçılar izler.



Fotoğraf 1. Robert Cornelius'un otoportresi, 1839

Kaynak:https://publicdomainreview.org, 2019.

Fotoğrafın öncülerinden olan Hippolyte Bayard da 1840'da otoportresini çekmiştir. Ancak Bayard, kendisini boğulmuş biçimde yani ölü olarak göstermeyi tercih etmiştir. Fotoğrafın arkasında da fotoğraf açısından prestij kazanmasına rağmen, "beş parasız" öldüğüne ilişkin küçük bir not bulunmaktadır (arthistoryproject.com,2019). Böylece abartarak bir şeyi anlatmak, -mış gibi yapmak, oyun oynamak gibi nedenlerle kullanılan otoportre kullanımının da fotoğraf alanında önünü açmıştır.



Fotoğraf 2. Hippolyte Bayard'ın Boğulmuş Olarak Otoportresi, 1840.

Kaynak: https://arthistoryproject.com/artists/hippolyte-bayard/, 2019.

Claude Cahun bir sürrealist bir otoportre sanatçısıdır. Asıl ismi Lucie Renee Mathilde Schwob (1894 – 1954) olan Cahun, cinsiyetsiz olduğu için bu ismi almıştır. Kimlik üzerine çalışan sanatçı, sürreal geleneğe de uygun olarak birçok otoportre üretir ve kendi düşünsel ve varoluşsal durumunu otoportreleri üzerinden anlatır. Vivien Maier, Lee Friedlander gibi fotoğrafçıları 1970'li yıllardan itibaren postmodern sanatçılar izler. Örneğin Cindy Sherman "Untitled Film Still" çalışmasından itibaren bu türde fotoğraflar çekmektedir. Yasumasa Morimura ise benzer çalışmalarda bulunan bir diğer sanatçıdır(experimentalstudio.ca, 2016). Postmodern sanatçılar otoportrelerinde özellikle taklit, yerine geçme, pastiş, parodi gibi postmodernizmin tartışma alanlarını eserlerine taşımışlardır. Dolayısıyla bedenin performatif amaçla kullanıldığı bu otoportreler aynı zamanda dünyayı ya da bir durumu sadece gösterme, onu açıklama, onunla dalga geçme ya da sorunsallaştırma amacı taşıyabilmektedir.



Fotoğraf 3. Üstte Morimura'nın Sherman'ı taklit ettiği fotoğraf. Altta Sherman'ın "orijinal" fotoğrafı.

Kaynak:https://experimentalstudio.ca, 2016.

Dijital Teknoloji, Cep Telefonları ve Selfie

Dijital teknolojinin gelişimiyle kolay taşınabilir/edinilebilir ve kullanılabilir olan fotoğraf makineleri, cep telefonlarına eklenen kameralar ve internet ağı sayesinde birçok kişi fotoğraf üretebilir ve yayabilir hale geldi. Böylelikle belirli bir bölgede bulunan bireyler, kendi ilgi alanları ya da kamu yararı uyarınca önemli gördükleri olayları anında fotoğraflayabilmektedir. Son teknoloji ürünü makineleri ve akıllı telefonlarıyla birçok kişi "fotoğrafçı" olmuş; internet ağı üzerindeki kişisel bloglar ya da Facebook ve Instagram gibi sosyal ağlar da bir sergi alanı haline gelmiştir (Erol ve Tosun:2018). Myspace (2003) ve Facebook (2004) gibi sosyal medya ağlarının ortaya çıkışı da internetin günümüzdeki haline gelmesini sağlamıştır. Bu yeni biçim, Web 2.0 olarak tanımlanmış ve kullanıcıların geliştirdiği içeriğin ön planda olduğu bir dönemi başlatmıştır (Kaplan ve Haenlein, 2010: 60-61; Pfaffenberger, 2003; 23).

Bazı kaynaklarda ilk kameralı cep telefonunun, 2000 yılında Japonya'da Sharp tarafından üretilen J-Phone olduğu belirtilmektedir (gadgetizor.com, 2010). Dünyanın ilk kameralı cep telefonlarından olan Sony Ericsson T68i ise 2002 yılında üretilmiştir. 640×480 olan kamera, telefona ek bir modül ile takılabilmektedir. Aralık 2002'de, Amerika'da ilk dahili kameralı telefon olan Sanyo SCP–5300, 0.3 megapiksel fotoğraflar çekebilmektedir. Telefonun kapakta bulunan ikinci ekranına da çekilen fotoğrafları sabitlemek mümkündür. Hem önde hem de arkada kameraya sahip olan Nokia N95 ise arka tarafta 5 MP çözünürlüğünde bir sensör kullanıyordu. İlk olarak selfie için kullanılabilen bu ön kamera 0.3 MP'e sahipti. Kameraların her ikisinde de bir adet ledflaş bulunuyordu. Kameraların telefonda tercih sebebi olabileceğini ortaya koyan N95, gelişmiş kamerasıyla 2006 yılında piyasaya sürüldü (phonesdata.com, 2019; shiftdelete.net, 2018). Sonrasında iPhone, HTC, Samsung, General Mobile, Sony, Huawe gibi markalar da kameralı telefon yarışına katıldı, arka kamera ve ön kameraların sayısı ve çözünürlüğü de artırılarak günümüze ulaştı.

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılabileceği gibi 2000'lerin başlarında aslında cep telefonlarının ön kameraları yani selfie için gerekli teknolojileri bulunmaktadır. Bu ön kameralar sayesinde selfie tam anlamıyla başlamıştır. Ancak selfie'nin yaygınlaşması için 2010'lu yılları beklemek gerekmektedir.

Oxford sözlük tarafından 2013 yılının sözcüğü olarak seçilen selfie, aynı kaynakta kişinin kendi fotoğrafını cep telefonu ya da webcam/web kamerasıyla çektiği ve bir sosyal medya sitesine yüklediği fotoğraf olarak tanımlanmaktadır. Selfie kelimesinin en erken kullanımı 2002 yılına kadar uzanır. Bir Avustralya internet forumunda kullanılılan kelime, 2003 yılında fotoğraf paylaşım sitesi Flickr ve MySpace'de yer almıştır. Sözlük aslen "self" yani "kendi" kelimesinden türeyen sözcüğün sonuna getirilen -y ya da -ie son ekinin narsisistik bir durumu sempatik hale getirme çabası olarak yorumlanmıştır. Bir diğer yorum ise -ie son ekinin, kelimenin Avustralya kullanımına bir vurguda bulunması olmuştur Selfie'nin *helfie* (birinin saçının fotoğrafı), *drelfie* (sarhoş/içkili selfie) gibi kullanımları da mevcuttur (en.oxforddictionaries.com, 2013). Genellikle Oxford sözlüğün seçtiği her sözcükte olduğu gibi selfie kelimesi ve kelimenin göndergesini oluşturan selfie çekimleri de 2013 yılından itibaren daha fazla yaygınlaşmıştır. Selfie'nin popülerliğinin zirve yaptığı nokta ise 2014 yılında 86. Akademi Ödülleri Töreni'nin sunucusu Ellen

DeGeneres'in diğer ünlülerle çektiği fotoğraf olmuştur. Twitter'da rekor kıran bu selfie pozu, ön kamera kullanımının daha da artmasını beraberinde getirmiştir (Bıktım, 2017). Selfie'nin yaygınlaşması daha uzaktan ve böylece daha geniş açıdan çekim yapmaya imkan tanıyan selfie çubukları gibi yeni elemanların ortaya çıkışını da beraberinde getirmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada sosyal paylaşım sitelerindeki selfie örnekleri üzerinden serbest bir görsel okuma gerçekleştirilerek, selfie'lerin anlamsal yapıları ve "ne gösterdikleri" üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Söz konusu görsel okuma, Barthes (1979)'ın gösteren-gösterilen ve düz anlam-yan anlam kavramlarından yola çıkılarak tasarlanmıştır. Buna göre her gösterge bir gösteren ve gösterilenden oluşur. Birinci anlam dizgesinin gösterileni ise ikinci yani yan anlamsal dizgenin göstereni olur. Birinci anlam dizgesi gördüğümüz ve kavranan düz anlam boyutunu, ikincil anlam dizgesi ise sosyo-kültürel kodlara dayanan yan anlam boyutunu oluşturur (Barthes, 1979:87-89). Anlam, okuyucunun göstergeyle olan müzakeresi sonucunda oluşur. Her görsel, diğer metinler gibi okunmaya ihtiyaç duymaktadır. Aynı zamanda her görsel var olduğu tarihsel ve kültürel bağlamla çerçevelenmiş; bunlar göz önünde bulundurulmadan çözümlenemez ve sosyo-kültürel ilişkilerinden bağımsız olarak anlaşılamazlar. Bu görüşten ve çalışmanın daha önceki kuramsal bölümlerinden de yola çıkarak selfie olgusu özelikle kimlik inşası, narsisizm, dışavurum, estetik, tüketim kültürü ve oyun kavramları çerçevesinde bir sosyo-kültürel görsel okumaya ve tartışmaya tabi tutulmuştur.

Her Selfie Narsistik Kişilik Bozukluğu Göstergesi Mi?

Gerek sosyal medya kullanımı gerekse selfie paylaşımları, baskın şekilde narsisizmle ilişkili şekilde ele alınmaktadır. Narsisizm sözcüğünün kökeni Yunan mitolojisine dayanmaktadır. Sudaki yansımasını gören ve bu yansımasına âşık olan, ulaşmak istediği görüntüsü uğruna boğulan Narkissos'dan gelmektedir. Kendini gösterme ve hep daha güzel, iyi, farklı vb. olmaya çalışma ve diğerlerinden daha çok "like" yani beğeni alma durumunun kendini ve özdeğerliliğini bu mecrada kurma durumu ile ilişkili olduğu açıktır. Ancak narsisizm nitelemesinin özellikle patolojik anlamda oldukça ağır bir kullanım olduğu ve söz konusu durumun tümünü açıklamakta yetersiz kaldığı söylenebilir. Şöyle ki narsisizm bir kişilik bozukluğudur: Bu tarz kişilerin özdeğerliliği tamamen dışarıdan gelecek sevgi, beğeni gibi durumlara bağlıdır. Bu durum yaşanmadığında bireysel çöküş ve kırgınlıklar başlamaktadır. Bu kişilik, eleştiriyi kabul edemez, empati kuramaz; en güzel-yakışıklı-güçlü-başarılı kişi olma hayaline kapılmıştır ve kendine dair beklentileri karşılayamadığından da yenilgiye mahkûm bir kişilik yapısı sunar (Öztürk, 1997:326). Narsisistlere göre onlar zaten dışarıya gösterdikleri şeydirler. "Parlıyorum, cezbediyorum, etkiliyorum, korkutuyorum – o halde varım" (Wardetzki, 2018:16). Diğer taraftan dünyada bulunan 3.5 milyar sosyal medya kullanıcısının bu kişilik bozukluğundan muzdarip olduğunu söylemek pek de bilimsel olmayacaktır. Bunun yerine Wardetzki'den yola çıkarak narsisizmi kışkırtan ve destekleyen bir sosyo-kültürel yapıdan bahsetmek daha yerinde olacaktır. Tüketim kültürü ve buna bağlı yaşam tarzları ile bedeni kutsayan moda tarzları, bu durumun vazgeçilmezleridir. Giyim kuşam, yeme içme, tatil, hobiler vb. tüm faaliyetler

ise bu sosyo-kültürel yapıda diğeri görsün-beğensin diye ya da ait olma/ait olduğunu gösterme gibi nedenlerle yapılmaktadır. Böylece kapitalist ekonomi de arz-talep etrafında sürekli kendisini büyütmektedir (Erol, 2004; Tosun, 2017). Fotoğrafta da görüldüğü gibi sosyal hayatta farkedilmek, beğenilmek vb. arzularla bir şekilde modaya uygun giyinen ve genel anlamda tüketen birey, hem kendi kendisini beğenmekte hem de selfie yoluyla ağda beğenilmek ve farkedilmek istemektedir. Diğer taraftan görselin sol tarafındaki cep telefonu tutarak kendi selfielerini çekenlerden de anlaşılabileceği gibi herkes aynı durumdadır.



Fotoğraf 4. "Ben güzelim", "Beni beğen" selfie'lerine bir örnek

Kaynak:https://media.newyorker.com, 2019.

İçinde bulunduğumuz sosyo-kültürel ve ekonomik yapı narsisizmi yüceltirken, bireyler de bu duruma katılarak onu yeniden üretmektedirler. Wardetzki (2018:15) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

> "Narsisizm, ayartma ve iktidar, ilginç bir üçlü oluşturuyor. Narsisist olmak moda oldu. Narsisist etiketini süs olarak taşıyıp bununla gurur duyanların sayısı da az değil. Dikkat çekmeyi garantiliyor, ayrıca başarı, kariyer, zenginlik ve iktidarı destekliyor. Toplumumuzdaki narsisistik yapılar narsisistik filizlerin gelişmesini destekliyor, ama tersi de geçerli: Politika ve ekonomideki liderlik ne kadar narsisistçe ise narsisistik pozlar da sosyal olarak o kadar kabul edilir oluyor" (Wardetzki, 2018:15).

Kendini İfade Etme ve Bir Varolma Aracı Olarak Selfie

Berger (2013:7)'in de belirttiği gibi "görme konuşmadan önce gelir", önce görme vardır. Günümüz kültürü ise dijital dönüşüm ve internet teknolojisinin de katkısıyla giderek görsel ağırlıklı bir kültür olma yolunda ilerlemektedir. Çağımızın iletişim ortamı olan sosyal medyada, profil resimlerinden paylaşılan diğer görsellere, üretilen ve kurgulanan "hikayelere" kadar birçok ileti görseldir. Bu; yazı, ses vb. öğelerin önemini kaybettiği ya da yok olacağı gibi komplo teorilerinin önünün açıldığı anlamına gelmez. Anlatılmak istenen görsellerin ağırlıklı olarak kullanılması, iletişim türünün de görsel iletişime kaymasıdır. Bireyler bu ortamda multi-medya bir iletişim süreci içinde olsalar da özellikle kendilerinin ya da başkalarının ürettiği görseller üzerinden iletişim kurmakta, buna ihtiyaç duymaktadırlar. Daha dün, hasta olduğumuzu yazılı olarak mesaj atıp, sosyal medyadan ileti yazarken bugün suratımız asık ve yatakta bir

selfie ile bunu sosyal medyaya yüklememiz bundandır. Benzer şekilde gerek sosyal medya gerekse cep telefonlarındaki mesajlaşma uygulamalarındaki “emotions”, “sticker”lar ya da “GIF”ler de bu içinde olduğunuz durumu, karşı tarafa söylemek istediğimiz şeyi görsel olarak anlatmak için sürekli başvurduğumuz öğeler arasındadır. Böylelikle mutluluk, yorgunluk, sevinç, üzüntü vb. kişinin içinde bulunduğu duygu durumları ve o andaki yapıp ettikleri bu görsellere yansımaktadır. Dolayısıyla selfie, sadece narsistik bir kendini beğenme ve başkaları tarafından beğenilme durumundan daha fazlası olarak, günümüz sosyo-kültürel ortamında bir kendini ifade etme, bir varolma durumuna da göndermede bulunmaktadır. Aşağıdaki selfie’de de görüldüğü gibi, kişinin jest ve mimiklerinden kaynaklanan (gülümseme, iki kolla telefonu kavramasının getirdiği karşıdakini kucaklama hissiyatı vb.) içtenlik, mutluluk gibi duygu durumları diğerlerine yansıtılabilmektedir. Diğer taraftan bu amaçla çekilen fotoğraflar da fotoğrafın kökeninden gelen, varolanın “kanıtı” olma özelliğini içinde barındırır: Fotoğrafı varsa gerçektir. Selfie’n nasılsa öylesindir.



Fotoğraf 5. Canayakınlık, mutluluk, sempati gibi duygudurumlarını imleyen bir selfie.

Kaynak: Foster, 2017.

Kişilerin duygudurumlarını ve o ana ilişkin varoluşlarını selfie’ler üzerinden kurmaları giderek yaygınlaşmakta; sosyal medyada varoluş ve kendini ifade etmenin kendisi haline gelmektedir. Özellikle sosyal medya kullanımının yaygınlığı ve bu ortamlarda geçirilen zaman göz önüne alındığında durumun ciddiyeti daha iyi kavranacaktır. “We are social” ve “Hootsuit” tarafından hazırlanan “Digital in 2019” adlı internet ve sosyal medya istatistiklerine göre dünya nüfusunun %46’sı sosyal medya kullanıcısıdır. Bu oran 3.5 milyar insana denk gelmekte. Aynı raporun “Ocak 2019 Türkiye” verilerinebakıldığında ise nüfusun %63’ünü oluşturan 52 milyon aktif sosyal medya kullanıcısı bulunduğu görülmekte. Toplumun %53’ünü oluşturan 44 milyon ise aktif olarak mobil sosyal medya kullanıcısı. İnsanlar internette günde ortalama 7 saat geçirirken bunun 2 saat 46 dakikasını sosyal medyada geçirmektedirler. En aktif sosyal medya platformu Youtube (%92). Onu hemen Instagram (%84) ve Facebook (%82) takip ediyor. Ardından Twitter (%58), Snapchat (%31) en çok kullanılan diğer sosyal medya platformları olarak karşımıza çıkıyor(Türkiye İnternet Kullanım ve Sosyal Medya İstatistikleri, 2019). İstatistiklerden de anlaşılacağı gibi en fazla kullanılan platformlar aynı zamanda görsel ağırlıklı olan platformlar.

Oyun Olarak Selfie

Sosyal medya yeni ve aynı zamanda da oyuna müsait bir varolma alanı sağlamaktadır. Selfie de bedeni -mış gibi yaparak, kılıktan kılığa ya da farklı formlara sokarak bir oyun oynama alanı sağlar.

Huzinga'ya göre insan aynı zamanda "homo ludens"tir. Oyun ise özgür, "kurmaca", sıradan hayatın dışında yer alan ve her tür maddi çıkar ve yarardan arınmış bir eylem olarak karşımıza çıkar. "Belli bir zaman ve mekânda tamamlanır, belirli kuralları vardır ve alışılmış dünyaya yabancı olduklarını kılık değiştirerek vurgulayan grup ilişkilerini doğurmaktadır" (Huzinga, 1995:31). "Her oyun, her şeyden önce gönüllü bir eylem'dir". Gündelik olan ya da gerçek yaşam değildir. Tam tersine oyun hayattan kaçarak, kendine özgü geçici bir faaliyet alanına girme bahanesini beraberinde getirir. Küçük çocuk bile "sadece …miş gibi yaptığı , "yalnızca gülmek için" davrandığı konusunda bilinçlidir (Huizinga 1995:24-25).

Bu duruma en iyi örneklerden birini "Sellotape selfie", "sellofie" oluşturur. Jim Carrey'in başrol oynadığı "Yes Man" filmindeki bir sahneden hareketle Lizzy Durley tarafından 2014'te başlatılan bu selfie türünde kişiler yüzlerini bir seloteyp bantla deforme hale getirerek eğlenmekte, oyun oynamaktadırlar. Tamamen farklı formlar yaratmak, gülmek ve güldürmek amaçlı bu eylemi Durley, kötü bir günün sonunda merak ve eğlence güdüsüyle başlattığını belirtmiştir. #sellotape selfieler, Durley'in Facebook'unda arkadaşları ve onların paylaşım ağı içindekiler tarafından uygulanmış, beş saat içinde 50.000 takipçiye ulaşmış ve yüzlerce yüzü bantlı selfie'ye yol açmıştır (Russell, 2014). Aşağıdaki fotoğraflar bu duruma örnek oluşturmaktadır. Görsellerde de görüldüğü gibi bu fotoğrafları ne narsisizmle ne de kendini ifade etmeyle ilişkilendirmek mümkündür. Bunun yanı sıra birçok selfie'de geçerli olan ilgi çekmek ve beğeni alma durumunun bunlarda da geçerli olduğunu belirtmek gerekmektedir. Son olarak snapshot gibi uygulamaların da benzer şekilde oyun ve eğlence niteliği barındırdığını söylemek mümkündür.



Fotoğraf 6. Sellotape selfie

Kaynak: Russell, 2014.

SONUÇ

İnsan, kendi varlığını, buradalığını ve kimliğini iz bırakarak göstermek, ne olduğunu tasvir etmek ve anlatmak eğilimindedir. Selfie'ler de bu eğilimin 21.yüzyıldaki moda olan formlarından birini oluşturmaktadır. Kökenlerini sanatsal alandaki otoportre geleneğinden alan selfie'ler özellikle 2010'lu yıllarla beraber yaygınlaşmıştır. Bu popülerlikte ise cep telefonları, cep telefonlarına eklenen ön kameralar ve bunlarla ilişkili olan; sürekli daha farklı olan ürün, hizmet yaşam tarzı ve deneyimi teşvik eden tüketim kültürü rol oynar. Belirtilmelidir ki cep telefonlarına ön kamera eklemek, kişi ekrana baktığında kendini göreceğinden, tüketiciye "kendi fotoğrafını çek" demektir. Hem de her zaman -ön kamera ve telefonu tutuş tekniğinin getirdiği zorunluluktan ötürü-cep telefonunu elinde bulunduran yani selfie'yi çekenin ön planda olacağı bir şekilde. Tüketiciler, bu uyarıyı dijital teknolojinin diğer uyaranlarıyla beraber dikkate almış, kendilerini çekmiş ve sosyal ağlarda her anlarını diğerlerinin beğenisine sunmuşlardır. Bundan dolayı selfie, narsisizm kavramıyla anılmış olsa da yine kısaca özetlenen niteliklerden dolayı, selfie çekenlerin kişiliğinden çok narsisizmi kışkırtan bir sosyo-kültürel ve ekonomik sistemden bahsetmek daha doğru olacaktır. Bunun yanı sıra selfie; oyun, eğlence vb. amaçlara da hizmet etmektedir. Ancak bu nokta da fotoğrafların -en komik, en eğlenceli, en tuhaf ve ilgi çekici selfie anlamında- diğerinin beğenisine sunulduğu göz ardı edilmemelidir.

KAYNAKÇA

Arthistoryproject (2019). Self-Portrait as Drowned Man, Trivium Art History. 17.03.2019 tarihinde https://arthistoryproject.com/artists/hippolyte-bayard/self-portrait-as-drowned-man/ adresinden alınmıştır.

Barthes, R. (1979). *Göstergebilim ilkeleri*. Çev., B. Vardar ve M. Rifat. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Berger, J. (2013). *Görme Biçimleri*. Çev., Yurdagül Salman. İstanbul: Metis.

Bıktım, E. (2017). Selfie'yi Kim İcat Etti? *CNN TÜRK*. 03.03.2019 tarihinde https://www.cnnturk.com/teknoloji/selfieyi-kim-icat-etti adresinden alınmıştır.

Calabrese, O. (2006). *Artists' Self-portraits*. New York: Abbeville Press.

Erol, D.D. (2004). Tekelleşen Türk Medyasında Yazılı Basın Ekleriyle Sunulan Yaşam Tarzları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Eskişehir.

Erol, D.D., O.B. Tosun (2018). "Dijital Dönemde Fotoğraf Haberciliği", 16th Communication in the Millennium (CIM-2018), 25-28 Nisan, Eskişehir.

Experimentalstudio (2019). Foundations Studio, Re-enactments for Photography. 03.03.2019 tarihinde https://experimentalstudio.ca/foundations/2016/11/02/the-re-do/ adresinden alınmıştır.

Foster, A. (2017). Proof You Shouldn't Take Selfies. 20.03.2019 tarihinde https://www.qt.com.au/news/youre-using-your-phones-front-facing-camera-all-wr/3250523/ adresinden alınmıştır.

Gadgetizor (2010). Sharp J-SH04: World's First Ever Phone With Integrated Camera. 15.03.2019 tarihnde https://gadgetizor.com/sharp-j-sh04-worlds-first-ever-phone-with-integrated-camera-pictures-2001/5482/ adresinden alınmıştır.

Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens*. Çev., Mehmet Ali Kılıçbay. İstanbul: Ayrıntı.

Kaplan A., M. Haenlein (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media, *Business Horizons*, 53(1), 59-68.

Media New Yorker (2019). 02.03.2019 tarihinde https://media.newyorker.com/photos/5ae89273216841394f890eeb/master/pass/GettyImages-473803018.jpg adresinden alınmıştır.

Oxford Dictionaries (2019). Word of the Year 2013. 05.03.2019 tarihinde https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2013 adresinden alınmıştır.

Öztürk, M.O. (1997*). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Pfaffenberger, B. (2003). "A Standing Wave in the Web of Our Communications: Usenet and the Socio-Technical Construction of Cyberspace Values", *From Usenet to CoWebs: Interacting with Social Information Spaces,* (Der.) C. Lueg ve D. Fisher. London: Springer-Verlag UK, 20-41.

Phonesdata (2019). Nokia N95 Özellikleri, İnceleme, Yorumlar. 15.03.1019 tarihinde http://phonesdata.com/tr/smartphones/nokia/n95-759/ adresinden alınmıştır.

Russell, S. (2014). Sellotape Selfies' or Sellofies! Go Viral: Now People Are Wrapping Faces in Clear Tape Until They Resemble Grotesque Ogres, *Dailymail*. 03.03.2019 tarihindehttps://www.dailymail.co.uk/femail/article-2585163/Sellotape-Selfies-Sellofies-viral-Now-people-wrapping-faces-clear-tape-resemble-grotesqueogres. html adresinden alınmıştır.

Shiftdelete (2018). Telefon Kameralarının Akıl Almaz Gelişimi. 02.03.2019 tarihinde https://shiftdelete.net/telefon-kameralarinin-akilalmaz-gelisimi adresinden alınmıştır.

The Publicdomain Review (2019). Robert Cornelius' Self-Portrait: The First Ever "Selfie" (1839). 15.03.2019 tarihinde https://publicdomainreview.org/collections/robert-cornelius-self-portrait-the-first-ever-selfie-1839/ adresinden alınmıştır.

Tosun, O.B. (2017). "Genç Çiftlerin Sosyal Medyada Yaşam Tarzı Temsilleri: İnstagram Örneği", *Global Media JournalTR Edition*, 8(15).

Türkiye İnternet Kullanım ve Sosyal Medya İstatistikleri (2019). 05.03.2019 tarihinde https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/ adresinden alınmıştır.

Wardetzki, B. (2018). *Siyasette ve Toplumda Narsisizm, Ayartma ve İktidar*. Çev., Deniz Cankoçak. İstanbul: İletişim.

Wikiart (2019). Self-Portrait at the Age of Twenty Eight. 20.03.2019 tarihinde https://www.wikiart.org/en/albrecht-durer/self-portrait-at-the-age-of-twenty-eight-1500 adresinden alınmıştır.

ÇOCUKLUK ÇAĞI TRAVMALARI ÖLÇEĞİ VE MESLEKİ DOYUM ÖLÇEĞİ GÖZDEN GEÇİRME ÇALIŞMASI

Ece CÖMERTPAY
Çağ Üniversitesi; ece.bayraktaroglu@hotmail.com

Doç. Dr. Binnaz KIRAN
Mersin Üniversitesi; binkiran2009@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı "Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği" ve "Mesleki Doyum Ölçeği'nin yeniden madde analizi ile güvenirlik değerleri ve ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri ile uyum iyiliği değerlerini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana'nın merkez ilçelerinde görev yapan toplam 394 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırma sürecine; Mesleki Doyum Ölçeği ve Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik katsayılarını değerlendirip; Türkçe'ye uyarlayan araştırmacılardan e-posta yoluyla izin alınarak başlanmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik katsayılarına ilişkin ölçümler için madde toplam test korelasyon ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları SPSS 24.00 paket programı, ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri ve uyum iyiliği yapısal eşitlik modeli için R programlama dilinde lavaan paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmaların sonucunda; Bernstein ve arkadaşları tarafından 1994 yılında geliştirilen, Şar ve arkadaşları (2012) tarafından Türkçeye çevrilen Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (Childhood Trauma Qestionnaire)'nin "*fiziksel ihmal"* alt boyutu haricinde diğer bütün alt boyutların yeterli ayırt ediciliğe sahip maddelerden oluştuğu ve kabul edilebilir güvenirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Çocukluk çağı travmaları ölçeğinin model uyum istatistikleri incelendiğinde de, mükemmel bir uyum olmasa da kabul edilebilir düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir. Kuzgun, Aydemir ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilmiş olan Mesleki Doyum Ölçeği'nin alt boyutları incelendiğinde, tüm alt boyutların yeterli ayırt ediciliğe sahip maddelerden oluştuğu ve kabul edilebilir güvenirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Mesleki doyum ölçeğinin model uyum istatistikleri incelendiğinde, mükemmel bir uyum olmasa da kabul edilebilir düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.Çocukluk çağı travmaları ölçeği'nin ''fiziksel ihmal'' alt boyutu maddelerinin yeniden düzenlenmesinin, bu boyutun ayırt edicilik düzeyini arttıracağı ve dolayısıyla testin güvenirliğini de arttıracağı düşünülmektedir. Ayrıca mesleki doyum ölçeğinin yeniden düzenlenmesinin uyum iyiliği değerlerini arttıracağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk çağı travmaları, Mesleki doyum, Psikolojik danışman, Ölçek

A STUDY OF CHILDHOOD TRAUMAS QUESTIONAIRE AND JOB SATISFACTION SCALE REVIEW

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the item analysis, reliability values, second order confirmatory analysis predictions and the goodness of fit values of "Childhood Traumas Questionnaire" and "Job Satisfaction Scale". The study group consisted of 394 psychological counselors working in the central districts of Adana province. The research process was started with the permission of the researchers, who evaluated the validity and reliability coefficients of the Professional Satisfaction Scale and Childhood Trauma Scale and adapted them to Turkish.For the measurements of the validity and reliability coefficients of the scales; item-totalcorrelation and Cronbach Alpha reliability coefficients were evaluated by using SPSS 24.00 package program, and second order confirmatory analysis predictions and goodness of fit equation model were evaluated by using Lavaan package program in R programming language. As a result of the study; The Childhood Questionnaire, which was developed by Bernstein et al. in 1994 and translated into Turkish by Şar et al. in 2012, demonstrated that its all sub-scales except for "physical abuse" had sufficient item difficulty, and acceptable validity and reliability. When the model correspondence statistics of the Childhood Trauma Scale are examined, it is seen that there is an acceptable level of compliance even if it is not a perfect fit. When Job Satisfaction Scale are examined, which was developed by Kuzgun, Aydemir ve Hamamcı (1999), it's seen that all the sub-scales have sufficient item difficulty and acceptable reliability coefficients. As a result, it was concluded that Childhood Trauma Scale and Job Satisfaction Scale were valid and reliable. It is considered that reorganizing the items of "physical abuse" sub-scale of Childhood Trauma Questionnaire will increase the item difficulty and thus increase the reliability of this test. Furthermore, it's believed that reorganizing Job Satisfaction Scale will increase the goodness of fitness.

Key Words: Childhood Traumas, Job Satisfaction, Psychological Counselor, Scale

1. GİRİŞ

Meslek; bir kişinin hayatını kazanabilmesi için yapmış olduğu, kuralları toplum tarafından önceden belirlenmiş olan ve belirli bir eğitim ile kazanılmış olan sonucunda bir ürün veya hizmet ortaya koyduğu sistemli etkinliklerin tümüdür (Kuzgun, 2008).

Mesleki doyum; bireyin beklentilerinin karşılanması, yeteneklerini sergileyebilmesine olanak sağlanması ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması gibi birtakım unsurlar sonucu kişinin işine karşı olumlu düşünceler geliştirmesidir. Meslek doyumu işin özellikleriyle çalışanların istekleri birbirine uyduğunda meydana gelen ve çalışanın işinden mutluluk duymasını sağlayan bir olgudur (Kadıoğlu, 2014). Mesleki doyum, kişilerin mevcut çeşitli tutumlarının bir sonucudur. Bu tutumlar işin özellikleri, kişisel özellikler ve insan ilişkilerine göre şekillenmektedir. Yani mesleki doyum; iş özellikleri, kişisel özellikler ve insan ilişkilerine yönelik tutumların sonucu olan genel bir tutumdur (Kağan, 2005).

Çocukluk çağı travmaları; çocuktan sorumlu bir yetişkin tarafından çocuğa yönelik yapılan uygun olmayan ya da zarar veren, çocuğun gelişimini engelleyen davranışların tümüdür. Bu tür davranışlar sonucunda çocuk duygusal, fiziksel, cinsel ya da sosyal açıdan zarar görmekte, sağlık durumu tehlike altına girmekteve kişinin tüm yaşamı boyunca derin izler bırakmaktadır (Durmuşoğlu ve Doğru, 2006). Çocukluk çağı travmaları kişilerin yetişkinlik yıllarında yaşadıkları psikolojik problemlerin ve yaşamları boyunca ortaya çıkabilecek birçok sağlık sorununun sebebi olarak düşünülmektedir (Anda ve arkadaşları, 2004).

Yaşanan ihmal ve istismar kısa ve uzun dönemde birçok olumsuz sonuca neden olmaktadır. Çocukluk döneminde ihmal ve istismara maruz kalma kısa dönemde; çocuklarda çabuk tepki verme, kaçınma davranışı, çaresizlik hissi ve yıkıcı davranışlarla kendini göstermekte ve oluşan şemalar nedeniyle bunların yetişkinliğe taşınabildiği de ileri sürülmektedir. Uzun dönemdeki etkilerine bakıldığında ise; yetişkinlerde kişilik bozuklukları, depresyon, kendine zarar verme, intihar, madde bağımlılığı gibi sorunlara neden olabilmekte ve yetişkinlerin insan ilişkilerinde çekingen, korkak, anti-sosyal davranışlar gösterebildikleri gözlenmektedir (Yılmaz, 2010).

Çocukluk çağı travmaları ile ilgili yapılan çalışmalarda, çocukluk çağı travmalarının disosiyatif belirtiler gösterme (Kourt, 2011), kendine fiziksel şiddet, intihar girişimi (Zoroğlu, 2001); duygu düzenleme güçlüğü, kimlik bocalama (Demirkapı, 2013); riskli davranışlar, bilişsel duygu düzenlemede güçlük (Bedirhanbeyoğlu, 2018); olumsuz benlik algısı (Durmuşoğlu ve Doğru, 2006), depresyon (Sönmez, 2015), aksiyete, somatizasyon (Çakar vd., 2018), ayrılma anksiyetesi (Çakmak, 2016), öznel iyi oluş ve kişisel biriciklik algısında yetersizlik (Kahraman, 2018), panik bozukluk (Ölmez vd., 2017), sosyal ilişkilerde yetersizlik (Aydın, 2005) gibi birtakım değişkenlerle anlamlı ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani birtakım olumsuz davranış ve düşünce biçiminin gelişmesine çocukluk çağı travmalarının neden olduğu düşünülmektedir.

Kişi kendi problemlerinin büyük bir kısmını kendi imkânları doğrultusunda çözüme kavuşturabilmektedir; ancak çocukluk döneminde ihmal ve istismara maruz kalan bir kişi bazı problemler karşısında çaresiz kalmakta ve doğal olarak bir psikolojik yardım alma ihtiyacı oluşmaktadır. Bu ihtiyacı giderebilmek için özellikle okullarda

psikolojik danışma ve rehberlik servislerinden yardım istenmektedir. Bu hizmetin tam ve eksiksiz olarak verilmesi öğrencinin kendini gerçekleştirmesi açısından hayati bir öneme sahiptir.

Okul Psikolojik Danışmanları; öğrencilerin kişisel, mesleki, ailevi problemleri ile ilgili konuşmak için, aynı zamanda öğretmenlerin ve ailenin de öğrenci ile ilgili yaşanan herhangi bir sıkıntıda genellikle ilk başvurdukları kişi olması nedeniyle psikolojik ve mesleki yönlendirme konusunda önemli görevler üstlenmektedirler.

Psikolojik danışmanlık bireye, psikolojik bir yardım sürecidir. Bu süreçte yardım alan kadar yardım eden de önemlidir. Okul Psikolojik Danışmanlarının bu gibi durumlar karşısında etkili ve verimli müdahalede bulunabilmesi için kendi ruhsal durumunun da sağlıklı olması gerekir. Yaşadığı travmaların kendiliği üzerindeki etkisinin farkına varması mesleki yaşamında daha etkili ve verimli çalışmasını sağlayacak; bu da onun mesleki doyum düzeyinin artmasını sağlayacaktır. Buradan hareketle bu araştırma sürecinde çocukluk çağı travmaları ölçeği ile mesleki doyum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik düzeyinin yeniden incelenmesi ve elde edilen sonuçlarla bu konudaki bilgi birikimine ve farkındalığa katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik katsayılarına ilişkin ölçümler için madde toplam test korelasyon ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı SPSS 24.00 paket programı, ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi kestirimi ve uyum iyiliği yapısal eşitlik modeli için R programlama dilinde lavaan paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemi tabakalı ve oranlı örnekleme yöntemleri kullanılarak random şeklinde araştırma evreninden seçilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Adana'nın Seyhan ilçesinde 340; Çukurova ilçesinde 180; Yüreğir ilçesinde 199; Sarıçam ilçesinde 47 olmak üzere toplam 766 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi dört merkez ilçede görev yapan psikolojik danışmanların %50'sine ulaşılarak elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırma Örneklemine İlişkin Demografik Dağılım

	F	%
Cinsiyet		
Kadın	245	62.2
Erkek	149	37.8
Medeni Durum		
Evli	275	69.8

Bekar	119	30.2
Yaş		
25-34	238	60.4
35-44	104	26.4
45-54	52	13.2
Kademe		
İlkokul	106	26.9
Ortaokul	155	39.3
Lise	97	24.6
RAM	36	9.1
İlçe		
Seyhan	173	43.9
Çukurova	92	23.4
Yüreğir	103	26.1
Sarıçam	26	6.6
Toplam	394	100

Tablo.1 incelendiğinde; okul psikolojik danışmanlarının %62,2'si kadın, %37,8'i erkek; %69,8'i evli ve %30,2'si bekar; %60,4'ü 25-34, %26,4'ü 35-44, %52'si 45-54 yaş aralığındaki; %26,9'u ilkokul'da, %39,3'ü ortaokul'da, %24,6'sı lise'de ve % 9,1'i RAM'da görev yapmakta olan; %43,9'u Seyhan'da, %23,4'ü Çukurova'da, %26,1'i Yüreğir'de ve % 6,6'sı Sarıçam'da görev yapmakta olan danışmanlardan oluşmaktadır. Örneklem grubunda kadın, evli, 25-34 yaş aralığındaki, ortaokul'da görev yapmakta olan danışmanların ağırlıklı olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmaya gönüllü katılan psikolojik danışmanların demografik özellikleri, mesleki özellikleri ve sağlık ile ilgili yaşadıkları sıkıntıları içeren açık ve kapalı uçlu sorular içeren bir bilgi formudur.

2.3.2. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği

Bernstein ve arkadaşları tarafından 1994 yılında geliştirilen Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (Childhood Trauma Qestionnaire); çocukluk dönemindeki travmatik ihmal ve istismar yaşantılarını ölçmek amacıyla geçmişe dönük, 5'li likert tipi derecelendirme ile tarama yapan bir ölçektir. Cinsel istismar, duygusal istismar, fiziksel istismar, duygusal ihmal ve fiziksel ihmal olmak üzere beş alt boyutu olup, toplamda 28 maddeden oluşmaktadır. Sorulara verilen yanıtlar, (1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Ara sıra, 4: Sık sık, 5: Her zaman) şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçekte bulunan 3, 8, 14, 18, 25 sayılı maddeler duygusal istismar; 9, 11, 12, 15, 17 sayılı maddeler fiziksel istismar; 20, 21, 23, 24, 27 sayılı maddeler cinsel istismar; 1, 2, 4, 6, 26 sayılı maddeler fiziksel ihmal; 5, 7, 13, 19, 28 sayılı maddeler duygusal ihmal durumunu ölçmektedir.

ÇÇTÖ puanlarının hesaplanırken olumlu olan 2, 5, 7, 13, 19, 26, 28. maddedeki ifadelerden elde edilen puanlar tersine çevrilir (1 puan alan 5 puana, 2 puan alan 4 puana). Özgün hali 1994 yılında 70 madde olan bu ölçek, 1995 yılında 54 maddeye indirilmiş, Şar 1996) tarafından dilimize tercüme edilerek 28 maddeye indirilmiş, Şar ve arkadaşları (2012) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin iç-tutarlığını gösteren Cronbach alfa değeri 0,93 Gutmann yarım test katsayısı ise 0,97 olarak bulunmuştur. Pearson korelasyon katsayısı hesaplandığında madde 4 (r = 0,17) dışındaki tüm maddelerin 0,30'üzerinde hatta birçoğunun 0, 50'nin üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu da ölçeğin iç-tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir.

İki hafta ara ile yapılan test-tekrar testinde ise toplam puan için korelasyon katsayısı .90 (p<.0001, N=48) bulunurken alt puanlar için korelasyon katsayıları duygusal istismarda .90 (p=.001), duygusal ihmal de .85 (p<0,001), fiziksel istismarda .90 (p<.001), cinsel istismarda .73 (p<.001) ve fiziksel ihmalde .71 (p<.001) olarak hesaplanmıştır. Bu da ölçeğin yapısal geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. (Balcı, 2018)

2.3.3.Mesleki Doyum Ölçeği

Rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını belirlemek amacıyla 20 maddeden oluşan Mesleki Doyum Ölçeği; Kuzgun, Aydemir ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 13 maddesi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 18, 19) 'niteliğe uygunluk' ve 7 maddesi (7, 11, 12, 13, 16, 17, 20) de 'gelişme fırsatı(isteği)' olmak üzere iki alt ölçeğe ayrılmıştır. Ölçekteki 4, 9, 10, 11, 14, 19. maddeler olumsuz olduğu için puanlamada tersine çevrilerek değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa formülü ile belirlenen iç tutarlılık katsayısı 90'dır. Bu katsayı birinci alt ölçek için. 91, ikinci alt ölçek için 75 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100' dür.

Ölçek beşli likert tipinde olup; ölçeğe verilen cevaplar (1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Ara sıra, 4: Sık sık, 5: Her zaman) şeklinde belirlenmiştir. Ölçekteki her bir soruya 'her zaman' cevabını verenler 5, 'hiçbir zaman' cevabını verenler 1 puan alacak şekilde puanlanmaktadır. Puanlama sonucunda alınan yüksek sonuç, mesleki doyumun yüksek olduğunu göstermektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde öncelikle boş bırakılma oranının yüksek olduğu veriler, daha sonra paket programlara yüklenen verilerde uç değer özelliği gösteren veriler değerlendirme dışı tutulmuştur. Okul psikolojik danışman öz-yetkinlik ölçeğine ilişkin madde analizi ve güvenirlik katsayılarına ilişkin ölçümler SPSS 24.00 paket programı kullanılarak; ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi kestirimi ve uyum iyiliği değerleri yapısal eşitlik modeline göre R programlama dilinde lavaan paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1.Çocukluk Çağı Travmalarına İlişkin Bulgular

3.1.1.Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği Madde Analizi ve Güvenirlik Değerleri

Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğine ilişkin madde analizi ve güvenirlik katsayısına ilişkin sonuçlar aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 2. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği Madde Analizi ve Güvenirlik Değerleri

Alt Ölçek	Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Güvenirlik Katsayısı (Cronbach alpha)
Duygusal İstismar	ÇÇT_3	,48	
	ÇÇT_8	,52	
	ÇÇT_14	,61	0.73
	ÇÇT_18	,29	
	ÇÇT_25	,55	
Fiziksel İstismar	ÇÇT_9	,36	
	ÇÇT_11	,71	0.74
	ÇÇT_12	,63	
	ÇÇT_15	,47	
	ÇÇT_17	,53	
Fiziksel İhmal	ÇÇT_1	,30	0.48
	ÇÇT_2	,28	
	ÇÇT_4	,12	
	ÇÇT_6	,35	
	ÇÇT_26	,29	
Duygusal İhmal	ÇÇT_5	,55	0.84
	ÇÇT_7	,72	
	ÇÇT_13	,60	
	ÇÇT_19	,74	
	ÇÇT_28	,69	
Cinsel İstismar	ÇÇT_20	,75	0.84
	ÇÇT_21	,56	
	ÇÇT_23	,76	
	ÇÇT_24	,67	
	ÇÇT_27	,59	

Tablo 2'ye göre ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, "*fiziksel ihmal"* alt boyutu haricinde diğer bütün alt boyutların yeterli ayırt ediciliğe sahip maddelerden oluştuğu ve kabul edilebilir güvenirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir.

3.1.2. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği Geçerlik Değerleri

Çocukluk çağı travmaları ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri, uyum iyiliği istatistikleri ve bu sonuçlara ilişkin grafik aşağıda gösterilmektedir.

3.1.2.1. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Kestirimleri

Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği Faktör Analizi Kestirim Değerleri

Örtük Değişkenler	Kestirim	Std. Değer	Hata	z-değeri	P
Duygusal İst. = ~					
ÇÇT_3	1.00	0.56			
ÇÇT_8	1.15	0.62	0.13	9.09	0.00
ÇÇT_14	1.33	0.70	0.14	9.80	0.00
ÇÇT_18	0.52	0.38	0.08	6.29	0.00
ÇÇT_25	1.21	0.69	0.13	9.74	0.00
Fiziksel İst. = ~					
ÇÇT_9	1.00	0.45			
ÇÇT_11	1.64	0.74	0.22	7.65	0.00
ÇÇT_12	1.50	0.61	0.21	7.23	0.00
ÇÇT_15	2.21	0.69	0.29	7.54	0.00
ÇÇT_17	0.81	0.65	0.11	7.63	0.00
Fiziksel İh. = ~					
ÇÇT_1	1.00	0.38			
ÇÇT_2	1.80	0.38	0.38	4.76	0.00
ÇÇT_4	0.37	0.15	0.16	2.37	0.00
ÇÇT_6	1.07	0.39	0.22	4.78	0.00
ÇÇT_26	2.60	0.64	0.45	5.85	0.00
Duygusal İst. = ~					
ÇÇT_5	1.00	0.60			
ÇÇT_7	1.07	0.77	0.09	11.67	0.00
ÇÇT_13	1.08	0.66	0.10	10.46	0.00
ÇÇT_19	1.22	0.84	0.10	12.26	0.00
ÇÇT_28	0.99	0.79	0.08	11.86	0.00
Cinsel İst. = ~					
ÇÇT_20	1.00	0.85			
ÇÇT_21	0.41	0.57	0.04	11.21	0.00
ÇÇT_23	0.73	0.78	0.04	16.56	0.00

ÇÇT_24	0.94	0.74	0.06	15.63	0.00
ÇÇT_27	0.85	0.67	0.06	13.78	0.00

Tablo. 3'e gore elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ölçeğe ilişkin bütün maddelerin anlamlı derecede alt ölçeklere bağlandığı, alt ölçekler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür.

3.1.2.2. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

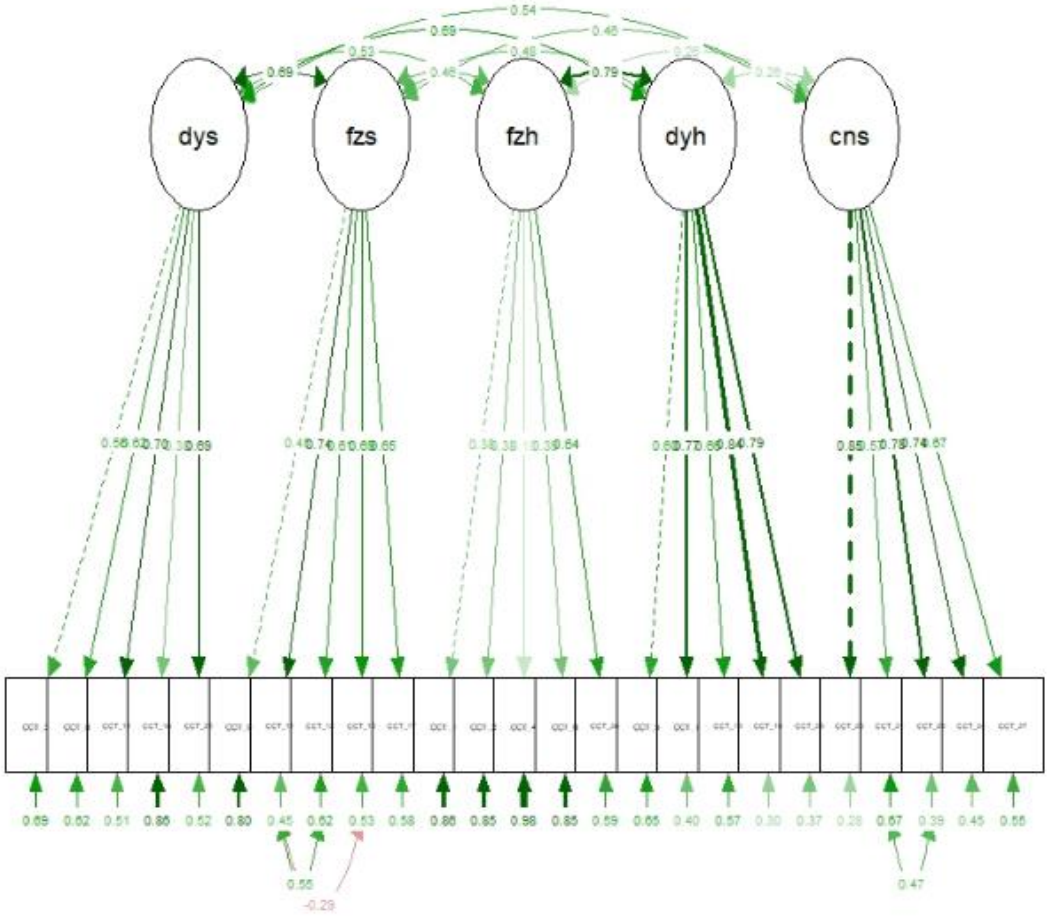
Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri

$\chi 2$	Df	P	GFI	CFI	AGFI	RMSEA
772.994	262	0.00	0.86	0.87	0.83	0.07

Tablo 4'e gore model uyum istatistikleri incelendiğinde, mükemmel bir uyum olmasa da kabul edilebilir düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir.

Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri ve uyum iyiliği istatistikleri'ne ilişkin grafik aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 1.Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Path Diagramı

Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri, uyum iyiliği istatistikleri doğrultusunda verilmiş olan Path Diagramı incelendiğinde kurgulanan modele ilişkin kabul edilebilir düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir.

3.2. Mesleki Doyum Ölçeğine İlişkin Bulgular

3.2.1. Mesleki Doyum Ölçeği Madde Analizi ve Güvenirlik Değerleri

Mesleki Doyum Ölçeğine ilişkin madde analizi ve güvenirlik katsayısına ilişkin sonuçlar aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 5. Mesleki Doyum Ölçeği Madde Analizi Ve Güvenirlik Değerleri

Alt Ölçek	Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Güvenirlik Katsayısı (Cronbach alpha)
Niteliğe Uygunluk	MD_1	,80	0.91
	MD_2	,64	
	MD_3	,76	
	MD_4	,70	

	MD_5	,52	
	MD_6	,69	
	MD_8	,53	
	MD_9	,60	
	MD_10	,81	
	MD_14	,55	
	MD_15	,38	
	MD_18	,58	
	MD_19	,75	
Gelişme Fırsatı	MD_7	,56	0.71
	MD_11	,12	
	MD_12	,27	
	MD_13	,57	
	MD_16	,57	
	MD_17	,55	
	MD_20	,62	

Tablo.5'e göre ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, tüm alt boyutların yeterli ayırt ediciliğe sahip maddelerden oluştuğu ve kabul edilebilir güvenirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir.

3.2.2. Mesleki Doyum Ölçeği Geçerlik Değerleri

Mesleki Doyum Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri, uyum iyiliği istatistikleri ve bu sonuçlara ilişkin grafik aşağıda gösterilmektedir.

3.2.2.1. Mesleki Doyum Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Kestirim Değerleri

Mesleki Doyum Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 6. Mesleki Doyum Ölçeği Faktör Analizi Kestirim Değerleri

Örtük Değer	Kestirim	Std. Değer	Hata	z-değeri	p
Niteliğe Uygunluk =~					
MD_1	1.00	0.86			
MD_2	0.54	0.66	0.04	14.51	0.00
MD_3	0.90	0.82	0.04	20.38	0.00
MD_4	0.85	0.74	0.05	17.23	0.00

MD_5	0.54	0.53	0.05	11.01	0.00
MD_6	0.66	0.71	0.04	16.18	0.00
MD_8	0.54	0.53	0.05	11.13	0.00
MD_9	0.56	0.61	0.04	13.16	0.00
MD_10	1.01	0.83	0.05	20.67	0.00
MD_14	0.53	0.56	0.05	11.92	0.00
MD_15	0.29	0.37	0.04	7.29	0.00
MD_18	0.51	0.58	0.04	12.43	0.00
MD_19	0.85	0.76	0.05	17.74	0.00
Gelişme Fırsatı =~					
MD_7	1.00	0.69			
MD_11	0.62	0.23	0.15	4.18	0.00
MD_12	0.59	0.31	0.11	5.39	0.00
MD_13	1.10	0.65	0.10	11.04	0.00
MD_16	1.26	0.71	0.11	12.01	0.00
MD_17	0.95	0.63	0.09	10.84	0.00
MD_20	1.19	0.76	0.09	12.58	0.00

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğe ilişkin bütün maddelerin anlamlı derecede alt ölçeklere bağlandığı, alt ölçekler arasında ilişkiler görülmüştür.

3.2.2.2. Mesleki Doyum Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

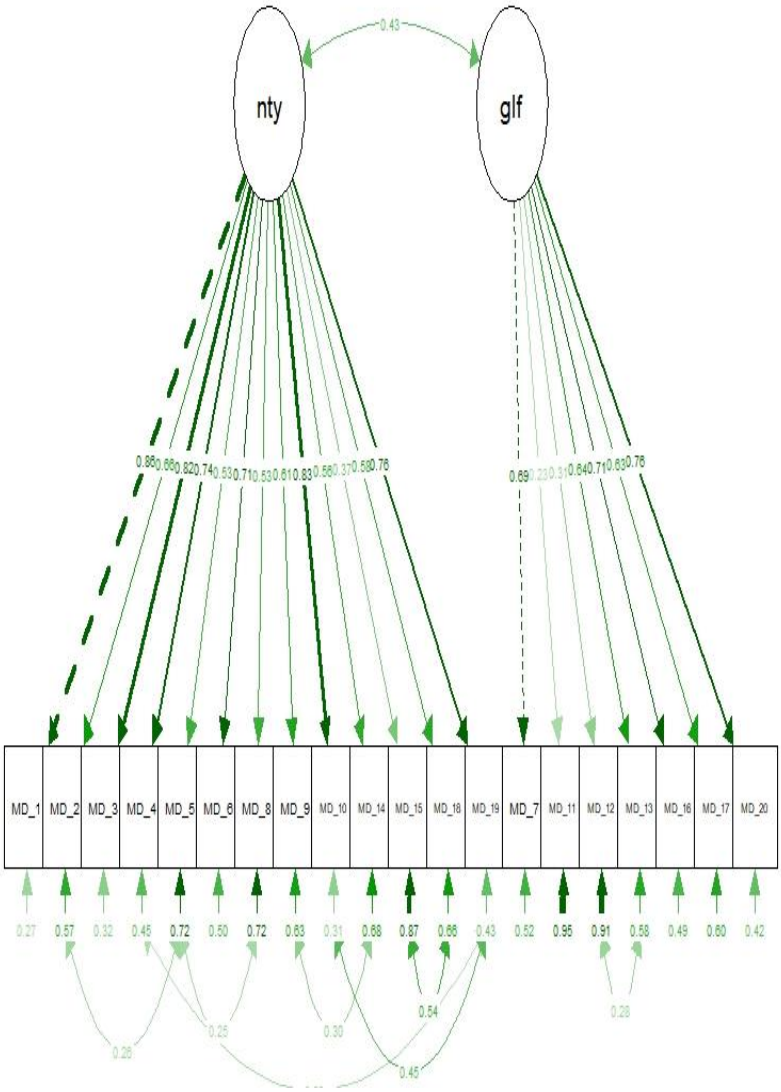
Mesleki Doyum Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Doyum Ölçeği Uyum İndeks Değerleri

$\chi 2$	Df	P	GFI	CFI	AGFI	RMSEA
720.631	162	0.00	0.84	0.86	0.79	0.09

Tablo 7'ye göre model uyum istatistikleri incelendiğinde, mükemmel bir uyum olmasa da kabul edilebilir düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir.

Mesleki Doyum Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri ve uyum iyiliği istatistikleri'ne ilişkin grafik aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 1. Mesleki Doyum Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Path Diagramı

Mesleki Doyum Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri, uyum iyiliği istatistikleri doğrultusunda verilmiş olan Path Diagramı incelendiğinde kurgulanan modele ilişkin kabul edilebilir düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bernstein ve arkadaşları tarafından 1994 yılında geliştirilen, Şar ve arkadaşları (2012) tarafından Türkçeye çevrilen Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğinin güvenirlik düzeyi belirlenirken madde analizi yapılmış, güvenirlik katsayıları alt boyutlar bazında değerlendirilmiştir. Buna göre güvenirlik katsayısı; duygusal istismar alt boyutunda 0,73; fiziksel istismar alt boyutunda 0,74; cinsel istismar alt boyutunda 0,84; duygusal ihmal alt boyutunda 0,84; fiziksel ihmal alt boyutunda 0,48 olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; fiziksel ihmal alt

boyutu dışındaki diğer bütün alt boyutların yeterli ayırt ediciliğe sahip maddelerden oluştuğu ve ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Şar ve arkadaşları (2012) fiziksel ihmalin yeterli ayırt ediciliğe sahip olmamasını, kişilerin bu durumu ortaya koyamaması ve az dile getirilen bir boyut olmasına bağlamaktadır.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi değerleri incelendiğinde; ölçekteki bütün maddelerin anlamlı derecede alt ölçeklere bağlandığı ve alt ölçeklerin de birbirleriyle anlamlı bir ilişki kurduğu görülmüştür. Ayrıca; $\chi 2$/ sd= 3.14 <5, p değeri< 0,050, RMSEA değeri<0,08 ,GFI-CFI = 0,85 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin mükemmel bir uyum olmamakla birlikte kabul edilebilir düzeyde bir uyuma sahip olduğu görülmüştür.

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeylerini ölçmek amacıyla Kuzgun, Aydemir Hamamcı(1999) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeğinin güvenirlik düzeyi belirlenirken madde analizi yapılmış, güvenirlik katsayıları alt boyutlar bazında değerlendirilmiştir. Buna göre güvenirlik katsayısı; niteliğe uygunluk alt boyutunda 0,91; gelişme fırsatı alt boyutunda 0,71 olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak tüm alt boyutların yeterli ayırt ediciliğe sahip maddelerden oluştuğu ve ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Kuzgun, Aydemir ve Hamamcı (1999)'nın yapmış olduğu çalışmadaki güvenirlik katsayısı değerleri ile örtüşmektedir.Güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Seçer,2015).

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi değerleri incelendiğinde; ölçekteki bütün maddelerin anlamlı derecede alt ölçeklere bağlandığı ve alt ölçeklerin de birbirleriyle anlamlı bir ilişki kurduğu görülmüştür. Ayrıca; $\chi 2$/ sd= 4.48<5, p değeri< 0,050, CFI > 0,85 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin mükemmel bir uyum olmamakla birlikte kabul edilebilir düzeyde bir uyuma sahip olduğu görülmüştür.

Bütün bu açıklamalar ışığında, çocukluk çağı travmalarının belirlenmesine yönelik geliştirilen Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlik testleri bakımından güvenilir sonuçlara sahip olduğu ve mükemmel olmasa da kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğinin, çocukluk çağı travmalarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ayrıca; okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeyinin belirlenmesine yönelik geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeğinin, geçerlik ve güvenirlik testleri bakımından güvenilir sonuçlara sahip olduğu ve mükemmel olmasa da kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, Mesleki Doyum Ölçeğinin okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeyinin belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

5. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir;

1- Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği cinsel istismar, duygusal istismar, fiziksel istismar, duygusal ihmal ve fiziksel ihmal olmak üzere beş alt boyutta çocukluk çağı travmalarını ele almaktadır. Ancak bu beş boyutun bazı travmatik yaşantıları kapsamadığı (savaş mağduru çocuk, göç etmek zorunda kalan

çocuk, çalıştırılan çocuk, sağlık gereksinimi karşılanmayan çocuk vb.) düşünülmektedir. Bu nedenle de bu ölçeğin güncellenmesinin ya da yeni bir Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği'nin geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2- Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışmalarının farklı çalışma grupları ile ele alınmasının önleme ve müdahalede bulunabilme konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

3- Araştırmada kullanılan Mesleki Doyum Ölçeği'nin bazı maddelerinin doyum düzeyini ölçmekte yetersiz olduğu bu nedenle ölçeğin maddelerinin güncellenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Anda, R. F., Fleisher, V. I., Felitti, V. J., Edwards, V. J., Whitfield, C. L., Dube, S. R., & Williamson, D. F. (2004). Childhood Abuse, Household Dysfunction, and İndicators of İmpaired Adult Worker Performance. *The Permanente Journal*, 8(1), 30.

Bernstein, D. P ve Fink L, Handelsman L (1994). Initial Reliability and Validity of a New Retrospective Measure of Child Abuse and Neglect. Am Journal Psychiatry,151 (10), 1132-6.

Durmuşoğlu, N. ve Yıldırım-Doğru S. (2006). Çocukluk Örseleyici Yaşantılarının Ergenlikteki Yakın İlişkilerde Bireye Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15: 237-246.

Kadıoğlu, F. (2014). Psikolojik Danışmanların (Rehber Öğretmenlerin) Mesleki Doyum İle Kendilerine Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kağan, M. (2005). Ankara İlindeki Devlet ve Özel İlköğretim İle Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi – Ankara ili örneği. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kuzgun, Y. Sevim, S.A. Hamamcı, Z. (1999). Mesleki Doyum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt:2, Sayı:11.

Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Seçer, İ., (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şar, V. , Öztürk, E. , İkikardeş, E. (2012). Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeğinin Türkçe Uyarlamasının Geçerlilik ve Güvenilirliği. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*;32(4).

Yılmaz, O. (2010). Bipolar Affektif Bozukluk Hastalarında Çocukluk Çağı Travmaları, Aleksitimi ve Dissosiyatif Belirtilerin Sıklığı ve Diğer Klinik Özelliklerle İlişkisi. Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Haydarpaşa Eğitim Hastanesi, Uzmanlık Tezi, İstanbul.

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ÖZ-YETKİNLİK ÖLÇEĞİ GÖZDEN GEÇİRME ÇALIŞMASI

Ece CÖMERTPAY
Çağ Üniversitesi; ece.bayraktaroglu@hotmail.com

Doç. Dr. Binnaz KIRAN
Mersin Üniversitesi; binkiran2009@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı "Okul Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği" nin yeniden madde analizi ile güvenirlik değerlerini ve ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri ile uyum iyiliği değerlerini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana'nın merkez ilçeleri olan Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam'da görev yapmakta olan 245 kadın, 149 erkek olmak üzere toplam 394 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırma sürecine; okul psikolojik danışman öz-yetkinlik ölçeği'nin geçerlilik ve güvenirlilik katsayılarını değerlendirip; ölçeği Türkçe'ye uyarlayıp geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapan araştırmacılardan e-posta yoluyla izin alınarak başlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik katsayılarına ilişkin ölçümler için madde toplam test korelasyon ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı SPSS 24.00 paket programı, ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi kestirimi ve uyum iyiliği yapısal eşitlik modeli için R programlama dilinde lavaan paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan çalışmaların sonucunda; Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından öğretmen öz-yetkinliğini ölçmek amacıyla geliştirilen ve Balcı (2014) tarafından Türkçeye çevrilen okul psikolojik danışman öz-yetkinlik ölçeği (OPDÖÖ)'nin tüm alt boyutlarının yeterli ayırt ediciliğe sahip maddelerden oluştuğu ve kabul edilebilir güvenirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışman öz-yetkinlik ölçeğinin model uyum istatistikleri incelendiğinde de, mükemmel bir uyum olmasa da kabul edilebilir düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; okul psikolojik danışman öz-yetkinlik ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışman öz-yetkinlik ölçeği maddelerinin yeniden düzenlenmesinin uyum iyiliği değerlerinin arttıracağı düşünülmektedir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarında gerekli bilgi birikimi ve deneyimin yanı sıra öz-yetkinlik düzeyinin de oldukça önemli olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Bu nedenle danışmanların öz-yetkinlik düzeyini ölçmeye yönelik yeni ölçeklerin geliştirilmesi ya da yabancı kaynaklardan çeviri yoluyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak ülkemize kazandırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman, Öz-yetkinlik, Ölçek

A STUDY OF SCHOOL COUNSELOR SELF-EFFICACY SCALE REVIEW

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the item analysis, reliability values, second order confirmatory analysis predictions and the goodness of fit values of "School Counselor Self-Efficacy Scale". The sample study consisted of 394 (245 female and 149 male) psychological counselors working in four central districts of Adana province. The research process was started with the permission of the researchers, who evaluated the validity and reliability coefficients of the School Counselor Self-Efficacy Scale and adapted it to Turkish. For the measurements of the validity and reliability coefficients of the scale; item-total correlation and Cronbach Alpha reliability coefficient were evaluated by using SPSS 24.00 package program, and second order confirmatory analysis predictions and goodness of fit equation model were evaluated by using Lavaan package program in R programming language. As a result of the studies; School Counselor Self-Efficacy Scale, which was developed by Bodenhorn and Skaggs (2005) to assess the competence of the counselor, and translated into Turkish by Balcı (2014), demonstrated that its all sub-scales had sufficient item difficulty and acceptable validity and reliability. When the model correspondence statistics of School Counselor Self-Efficacy Scale are examined, it is seen that there is an acceptable level of compliance even if it is not a perfect fit. As a result, it was concluded that School Counselor Self-Efficacy Scale were valid and reliable. It is considered that reorganizing the items of School Counselor Self-Efficacy Scale will increase the values of goodness of fit. In addition, it is supported by the studies that the level of self-competence is very important as well as the necessary knowledge and experience in school counselors. Therefore, it's believed that developing new scales to measure self-competence level of the counselors, or to translate foreign scales into Turkish, and performing their validity and reliability studies to provide them with our country would be useful.

Key Words: School Counselor, Self-Competence, Scale

1. GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler ve değişen çevre şartları ile birlikte kişisel sorunların artması; kişisel ve mesleki birçok konuda soru işaretlerinin bulunması bu alanlarda aktif görev almakta olan okul psikolojik danışmanlarının önemini bir kez daha göstermiştir. Okul Psikolojik Danışmanları; öğrencilerin kişisel, mesleki, ailevi problemleri ile ilgili konuşmak için, aynı zamanda öğretmenlerin ve ailenin de öğrenci ile ilgili yaşanan herhangi bir sıkıntıda genellikle ilk başvurdukları kişi olması nedeniyle psikolojik ve mesleki yönlendirme konusunda önemli görevler üstlenmektedirler. Böyle önemli bir görevi üstlenen okul psikolojik danışmanlarının mesleki ve eğitsel tecrübelerinin yanında herhangi bir probleme yönelik yapacakları müdahale konusundaki öz-yetkinlik algıları önem arz etmektedir.

Bandura (1977)'ya göre öz yetkinlik, kişinin önüne çıkabilecek herhangi bir problem durumunda, bunun üstesinden gelme konusundaki başarılı olabileceğine yönelik kişinin kendine yönelik inancıdır. Öz yetkinlik, kişinin yeteneklerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin düşüncelerinin bir çıkarımıdır. Bir bakıma kişinin birden fazla değişik durumla baş etme, belirli bir işi yapabileceği konusunda yeteneğinin olduğuna ilişkin inancıdır (Bandura, 1986). Öz yetkinlik inancı, kişilerin karşılaştığı durumlar karşısında yapması gerekenleri ne kadar iyi yapabileceğine yönelik iç-görüsüdür (Bandura, 1994; Bandura, 1982). Düşük öz yetkinlik inancına sahip kişiler yapması gerekenlerin gerçekte olduğundan daha zor olduğunu düşündüklerinden dolayı daha kaygılı bir yapıdadır ve sorun çözme konusunda dar bir bakış açısına sahiptir. Bir bakıma öz yetkinlik inancının kişilerin başarılarını ve güdülenmesini etkilediği düşünülmektedir.

Öz-yetkinlik, hedef belirlemeyi, davranış seçimini, motivasyonu, performansı, çabayı ve azimli olma durumunu etkilemektedir (Bandura, 1977). İnsanlar, yapılacak faaliyetler arasında kendilerini daha kapasiteli hissettikleri faaliyetlere yönelmeye isteklidir. Diğer taraftan, insanlar gerçekleştirilecek faaliyetin, kapasitesinin üstünde olduğuna inanırsa bu faaliyeti yapmaktan kaçınma eğilimindedir (Hall, 2009). Bu faaliyetlere ilişkin kendi yetkinliği ile ilgili inancı, bireyin göstereceği çabanın düzeyini ve güçlüklerle karşılaştığında ne kadar uzun süre direnç göstereceğini ve azimli olacağını belirlemektedir. Kişinin öz yetkinliği ne kadar güçlü ise bu hedeflere ulaşmaya yönelik çabaları ve güçlüklere yönelik azmi, sebatı ve direnci de o kadar fazla olmaktadır. Dolayısıyla kişinin öz-yetkinliğinin yüksek olması başarılı bir performansa katkı sağlamaktadır (Bandura, 1997). Öte yandan düşük öz-yetkinliğe sahip kişiler, zorluklarla başa çıkamayan, yeni beceriler denemekten kaçınan, başarısızlık karşısında kendisini yargılayan bir yapıdadır (Larson, 1998).

Okullarda psikolojik danışmanlığın etkili bir şekilde yürütülebilmesi için psikolojik danışmanların teknik bilgi, eğitim, tecrübe ve kişilik özellikleri gibi birtakım özelliklerinin de bu işi yapmaya uygun bir özellikte olması gerekmektedir. Kişisel farkındalık ve anlayış,güçlü bir kişilik yapısı,psikolojik açıdan sağlıklı olma,kendine saygı duyma ve kendi olmaktan hoşnutluk duyma, kendisi ve başkalarındaki ırksal, etnik ve kültürel unsurları anlama ve duyarlılık kazanma,açık fikirli olma,değişime açık olma,nesnel olma, yetkin olma, yüksek öz-yetkinlik inancına sahip olma,güvenilir olma, kişilerarası ilişkilerde çekici olma, içinde bulundukları anı yaşama, işlerine derinden bağlılık duyma, ilişkilerinde sağlıklı sınırlar koyabilme etkili psikolojik danışmanın özelliklerindendir (Hackney ve Cormier, 2008; Corey, 2008; Yalçın, 2006).

Sonuç olarak etkili bir psikolojik danışman; kendi potansiyeline inanan, öz-yetkinlik inancı yüksek, danışanlarına karşı duyarlı, yaratıcı, esnek, psikolojik danışma tekniklerini danışanlarının gereksinimlerine göre düzenleyebilen, duygusal açıdan çok değişkenlik göstermeyen, özsaygı düzeyi yüksek, sabırlı, karşısındaki kişinin problemlerini anlamaya ve çözmelerine yardımcı olmaya istekli olmalıdır.

Psikolojik danışmanlar, yoğun kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olabilirler ve bu bilgiyi danışanları için elde edilebilir hale getirebilirler; ancak her bir psikolojik danışma oturumuna kişi olarak kendilerini de getirirler (Corey, 2008). Bu nedenle psikolojik yardım sürecinde yardım alan kadar yardım eden de önemlidir. Yüksek öz-yetkinliğe sahip olan okul psikolojik danışmanlarının okullarda mesleki sorumluluklarını yerine getirme ve verdiği yardım hizmetinde üst düzeyde performans gösterdiği görülmektedir (Balcı, 2017). Bu nedenle öz-yetkinlik düzeyinin okul psikolojik danışmanlarının performansını etkileyeceği düşünülmekte ve bu konudaki algı düzeyi konusundaki farkındalığın olması açısından öz-yetkinlik ölçeği'nin geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırma sürecinde okul psikolojik danışmanı öz-yetkinlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik düzeyinin yeniden incelenmesi ve elde edilen sonuçlarla bu konudaki bilgi birikimine ve farkındalığa katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel-kesitsel bir araştırmadır. Araştırmada ölçeğin geçerlik ve güvenirlik katsayılarına ilişkin madde toplam test korelasyonu ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı SPSS 24.00 paket programı kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeğin ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi kestirimi ve uyum iyiliği değerleri yapısal eşitlik modeline göre R programlama dilinde lavaan paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemi tabakalı ve oranlı örnekleme yöntemleri kullanılarak random şeklinde araştırma evreninden seçilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir) Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Adana'nın Seyhan ilçesinde 340; Çukurova ilçesinde 180; Yüreğir ilçesinde 199; Sarıçam ilçesinde 47 olmak üzere toplam 766 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi dört merkez ilçede görev yapan psikolojik danışmanların %50'sine ulaşılarak elde edilmiştir.Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Araştırma Örneklemine İlişkin Demografik Dağılım

	F	%
Cinsiyet		
Kadın	245	62.2
Erkek	149	37.8
Medeni Durum		
Evli	275	69.8
Bekar	119	30.2
Yaş		
25-34	238	60.4
35-44	104	26.4
45-54	52	13.2
Kademe		
İlkokul	106	26.9
Ortaokul	155	39.3
Lise	97	24.6
RAM	36	9.1
İlçe		
Seyhan	173	43.9
Çukurova	92	23.4
Yüreğir	103	26.1
Sarıçam	26	6.6
Toplam	394	100

Tablo.1 incelendiğinde; okul psikolojik danışmanlarının %62,2'si kadın, %37,8'i erkek; %69,8'i evli ve %30,2'si bekar olan; %60,4'ü 25-34, %26,4'ü 35-44, %52'si 45-54 yaş aralığında olan; %26,9'u ilkokul'da, %39,3'ü ortaokul'da, %24,6'sı lise'de ve % 9,1'i RAM'da görev yapmakta olan; %43,9'u Seyhan'da, %23,4'ü Çukurova'da, %26,1'i Yüreğir'de ve % 6,6'sı Sarıçam'da görev yapmakta olan danışmanlardan oluşmaktadır. Örneklem grubunda kadın, evli, 25-34 yaş aralığındaki, ortaokul'da görev yapmakta olan danışmanların ağırlıklı olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmaya gönüllü katılan psikolojik danışmanların demografik özellikleri, mesleki özellikleri ve sağlık ile ilgili yaşadıkları sıkıntıları içeren açık ve kapalı uçlu sorular içeren bir bilgi formudur.

2.3.2. Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği

Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ), öğretmen öz-yeterliğini ölçmeye yönelik geliştirilen öğretmen öz yetkinlik ölçeğinden yararlanılarak Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilmiştir. Özgün hali 43 madde'den oluşan, 5'li Likert tipi bir dereceleme ölçeğidir. Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Kişisel ve Sosyal Gelişim, 12 maddedir.

2. Liderlik ve Değerlendirme, 9 maddedir.

3. Mesleki ve Akademik Gelişim, 7 maddedir.

4. İşbirliği, 11 maddedir.

5. Kültürel Kabul, 4 maddedir.

Ölçeğin güvenirliğini ifade eden alfa katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur. Ayrıca maddeler arası korelasyon matriks analizi sonucunda maddelerin % 93 ünün birbiriyle 0,2 ile 0,6 arasında korelasyon taşıdığı bulunmuştur.

OPDÖÖ'nin Türkçe uyarlamasının güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla ölçek 145 psikolojik danışmana 3 hafta ara ile 2 defa araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Testin tekrarı yöntemiyle elde edilen güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için 0,83 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları, Kişisel ve sosyal gelişim alt boyutunda 0,77; Liderlik ve Değerlendirme alt boyutunda 0,78, Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyutunda 0,80, İşbirliği alt boyutunda 0,75, Kültürel Kabul alt boyutunda 0,81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe uyarlamasının yapı geçerliğini belirlemek adına ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tutum ölçeğinde bulunan 37 maddeye ilişkin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.83, Bartlett Testi 5136.51 (p=0.00) olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ve çalışma grubunun yeterli olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak; Balcı (2014) tarafından dilimize çevrilmiş olan, Psikolojik Danışman Öz-yetkinlik Ölçeği'nin yapılan çalışmalar sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde öncelikle boş bırakılma oranının yüksek olduğu veriler, daha sonra paket programlara yüklenen verilerde uç değer özelliği gösteren veriler değerlendirme dışı tutulmuştur. Okul psikolojik danışman öz-yetkinlik ölçeğine ilişkin madde analizi ve güvenirlik katsayılarına ilişkin ölçümler SPSS 24.00 paket programı kullanılarak; ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi kestirimi ve uyum iyiliği değerleri yapısal eşitlik modeline göre R programlama dilinde lavaan paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Okul Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeğine İlişkin Madde Analizi ve Güvenirlik Değerleri

Okul Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeğine ilişkin madde analizi ve güvenirlik katsayısına ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterillmektedir.

Tablo 2. Okul Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği Madde Analizi Ve Güvenirlik Değerleri

Alt Ölçek	Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Güvenirlik Katsayısı
Kişisel ve Sosyal Gelişim	PDÖY_8	,47	
	PDÖY_17	,47	0.91
	PDÖY_18	,76	
	PDÖY_19	,74	
	PDÖY_20	,75	
	PDÖY_21	,79	
	PDÖY_22	,79	
	PDÖY_23	,80	
	PDÖY_31	,75	
Liderlik ve Değerlendirme	PDÖY_3	,52	
	PDÖY_5	,45	
	PDÖY_27	,70	0.89
	PDÖY_32	,76	
	PDÖY_33	,73	
	PDÖY_34	,77	
	PDÖY_35	,69	
	PDÖY_36	,74	
Mesleki ve Akademik Gelişim	PDÖY_11	,70	0.88
	PDÖY_12	,68	
	PDÖY_13	,76	
	PDÖY_14	,69	
	PDÖY_15	,73	
	PDÖY_16	,70	
	PDÖY_30	,47	
İşbirliği	PDÖY_1	,45	0.88
	PDÖY_2	,61	
	PDÖY_4	,64	
	PDÖY_6	,72	
	PDÖY_7	,68	

	PDÖY_9	,60	
	PDÖY_10	,67	
	PDÖY_29	,55	
	PDÖY_37	,64	
Kültürel Kabul	PDÖY_24	,64	0.84
	PDÖY_25	,72	
	PDÖY_26	,75	
	PDÖY_28	,59	

Tablo 2'ye göre ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, tüm alt boyutların yeterli ayırt ediciliğe sahip maddelerden oluştuğu ve kabul edilebilir güvenirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir.

3. 2. Okul Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri, uyum iyiliği istatistikleri ve bu sonuçlara ilişkin grafik aşağıda gösterilmektedir.

3.2.1. Okul Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Kestirimleri

Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği Faktör Analizi Kestirim Değerleri

Örtük Değişkenler	Kestirim	Std. Değer	Hata	z-değeri	p
Kişisel ve Sosyal Gelişim =~					
PDÖY_8	1.00	0.53			
PDÖY_17	1.31	0.51	0.16	8.27	0.00
PDÖY_18	1.48	0.78	0.14	10.66	0.00
PDÖY_19	1.47	0.76	0.14	10.51	0.00
PDÖY_20	1.54	0.79	0.14	10.71	0.00
PDÖY_21	1.48	0.83	0.13	10.97	0.00
PDÖY_22	1.52	0.83	0.14	10.95	0.00
PDÖY_23	1.52	0.83	0.14	10.99	0.00
PDÖY_31	1.58	0.82	0.14	10.93	0.00
Liderlik ve Değerlendirme =~					
PDÖY_3	1.00	0.59			
PDÖY_5	1.06	0.43	0.14	7.73	0.00
PDÖY_27	1.60	0.80	0.13	12.28	0.00
PDÖY_32	1.58	0.82	0.13	12.45	0.00

PDÖY_33	1.60	0.82	0.13	12.45	0.00
PDÖY_34	1.58	0.79	0.13	12.11	0.00
PDÖY_35	1.56	0.69	0.14	11.09	0.00
PDÖY_36	1.53	0.76	0.13	11.81	0.00
Mesleki ve Akademik Geliş. =~					
PDÖY_1	1.00	0.72			
PDÖY_12	0.97	0.71	0.06	17.31	0.00
PDÖY_13	1.13	0.79	0.08	15.10	0.00
PDÖY_14	1.14	0.66	0.09	12.95	0.00
PDÖY_15	1.10	0.67	0.08	13.15	0.00
PDÖY_16	1.09	0.76	0.08	14.47	0.00
PDÖY_30	1.11	0.72	0.08	13.59	0.00
İşbirliği =~					
PDÖY_1	1.00	0.44			
PDÖY_2	1.19	0.61	0.13	9.49	0.00
PDÖY_4	1.41	0.65	0.17	8.11	0.00
PDÖY_6	1.51	0.75	0.18	8.61	0.00
PDÖY_7	1.46	0.72	0.17	8.47	0.00
PDÖY_9	1.45	0.65	0.18	8.14	0.00
PDÖY_10	1.62	0.70	0.19	8.39	0.00
PDÖY_29	1.51	0.67	0.18	8.25	0.00
PDÖY_37	1.69	0.75	0.20	8.62	0.00
Kültürel Kabul =~					
PDÖY_24	1.00	0.73			
PDÖY_25	1.08	0.80	0.07	15.56	0.00
PDÖY_26	1.17	0.85	0.07	16.46	0.00
PDÖY_28	0.95	0.65	0.08	12.52	0.00
PDÖÖ =~					
Kiş-Sos. Gel.	1.00	0.95			
Liderlik	1.06	0.97	0.12	8.92	0.00
Mes-Aka. Gel.	1.19	0.89	0.13	9.46	0.00
İşbirliği	0.81	0.92	0.12	7.01	0.00
Kül. Kabul	1.44	0.93	0.15	9.77	0.00

Tablo 3'e göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ölçeğe ilişkin bütün maddelerin anlamlı derecede alt ölçeklere bağlandığı, alt ölçeklerin birbirleriyle ilişki gösterdiği görülmüştür.

3.2.2. Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

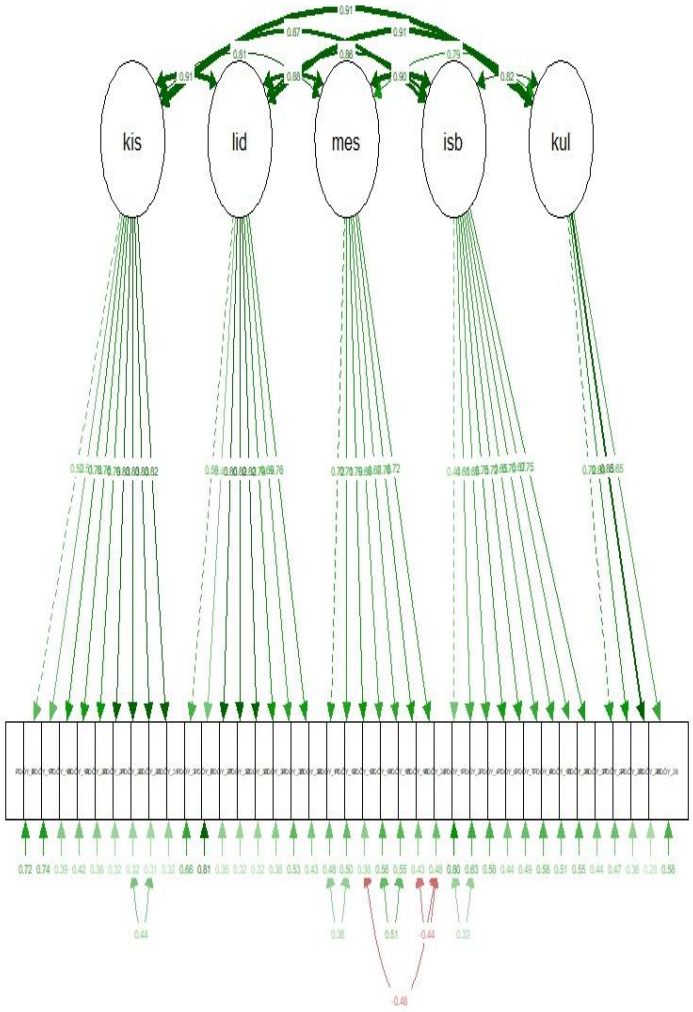
Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği'nin Uyum İndeks Değerleri

$\chi 2$	df	P	GFI	CFI	AGFI	RMSEA
2271.028	613	0.00	0.72	0.84	0.67	0.08

Tablo 4'e göre model uyum istatistikleri incelendiğinde, mükemmel bir uyum olmasa da kabul edilebilir düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir.

Okul Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri ve uyum iyiliği istatistikleri'ne ilişkin grafik aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 1. Okul Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Path Diagramı

Psikolojik Danışman Öz-Yetkinlik Ölçeği'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi kestirimleri, uyum iyiliği istatistikleri doğrultusunda verilmiş olan Path Diagramı incelendiğinde kurgulanan modele ilişkin kabul edilebilir düzeyde bir uyum olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul psikolojik danışmanlarının öz-yetkinlik düzeylerini ölçmek amacıyla Bodenhorn ve Skaggs (2005)tarafından geliştirilen bu ölçek Balcı(2014) tarafından dilimize çevrilmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi belirlenirken madde analizi yapılmış, güvenirlik katsayıları alt boyutlar bazında değerlendirilmiştir. Buna göre güvenirlik katsayısı; kişisel ve sosyal gelişim alt boyutunda 0,91; liderlik ve değerlendirme alt boyutunda 0,89; mesleki ve akademik gelişim alt boyutunda 0,88; işbirliği alt boyutunda 0,88; kültürel kabul alt boyutunda 0,84 olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak tüm alt boyutların yeterli ayırt ediciliğe sahip maddelerden oluştuğu ve ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Balcı (2017)'nın yapmış olduğu çalışmadaki güvenirlik katsayısı değerleri (0,70-0,84 aralığında) ile örtüşmektedir. Güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Seçer,2015).

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi değerleri incelendiğinde; ölçekteki bütün maddelerin anlamlı derecede alt ölçeklere bağlandığı ve alt ölçeklerin de birbirleriyle anlamlı bir ilişki kurduğu görülmüştür. Ayrıca; $\chi 2/$ sd= 3.78 <5, p değeri< 0,050, RMSEA değeri=0,08 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin mükemmel bir uyum olmamakla birlikte kabul edilebilir düzeyde bir uyuma sahip olduğu görülmüştür.

Bütün bu açıklamalar ışığında, okul psikolojik danışmanlarının öz-yetkinlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik geliştirilen bu ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik testleri bakımından güvenilir sonuçlara sahip olduğu ve mükemmel olmasa da kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, Okul Psikolojik Danışman Öz-yetkinlik Ölçeğinin okul psikolojik danışmanlarının öz-yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

5. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir;

1- Okul psikolojik danışman öz-yetkinlik ölçeğine yönelik uyum istatistikleri incelendiğinde; mükemmel bir uyum olmadığı görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin maddelerinin yeniden düzenlenmesinin uyum iyiliği değerlerinin arttıracağı düşünülmektedir.

2- Okul psikolojik danışmanlarında gerekli bilgi birikimi ve deneyimin yanı sıra öz-yetkinlik düzeyinin de oldukça önemli olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Bu nedenle danışmanların öz-yetkinlik düzeyini ölçmeye yönelik yeni ölçeklerin geliştirilmesi ya da yabancı kaynaklardan çeviri yoluyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak ülkemize kazandırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Balcı, S. (2014). Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma Öz Yetkinlikleri: Kültürler Arası Bir Çalışma. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

Balcı, S. (2017). Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yetkinlik Ölçeği'nin Türk Kültüründeki Psikometrik Özellikleri. Ahi Evran Üniversitesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 18, Sayı 2,Ağustos 2017, Sayfa 633-64.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychogical Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thoughts and Action: a Social Cognitive Theory, *Englewood Cliffs*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall Inc.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy, The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.

Bodenhorn, N. & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self- efficacy scale. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 38, 14-28. Retrieved May 20, 2012 from http://search.proquest.com/docview/195605511/fulltextPDF/591B8BFF723D4DCFPQ/1?accountid=16369

Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Kuram ve Uygulamaları* (T. Ergene, Çeviren). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı* (Çev: T. Ergene, S. Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Hall, K. E. (2009). Anxiety and Counseling Self-efficacy Among Counseling Students: The Moderating Role of Mindfulness and Alexithymia. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Carolina, Greensboro.

Larson, L. M. (1998). The Social Cognitive Model of Counselor Training. *The Counseling Psychologist.* 26(2), 219-273.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yalçın, İ. (2006). 21. Yüzyılda Psikolojik Danışman. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 39 (1), 117-133.

Yeşilyaprak, B.(2008) *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TÜRKÇE'YE ÇEVRİLEMEYEN YABANCI SÖZCÜKLERE KAVRAMSAL KARŞILIKLAR: LİSE ÖĞRENCİLERİNDEN BİR ÖRNEKLEM

Ece ÖZGÜR
Mamak Bilim ve Sanat Merkezi, eceo1923@gmail.com

Fatma CAN AĞAOĞLU
Mamak Bilim ve Sanat Merkezi, fatoscan@gmail.com

ÖZ

Her dilde; toplumsal, yaşamsal vb. gibi farklılıklardan dolayı diğer dillerle sağlam bir köprü kuramamış sözcükler bulunmaktadır. Bu sözcüklerden bir kısmının belli başlı dillerde tam karşılığı yoktur; bir kısmının ise hiçbir dilde birebir ifadesi yoktur. Bu, akla gelebilecek tüm diller için geçerli bir özelliktir. Bu nedenle çeşitli diller arası çevirilerde, her sözcüğün anlamını tam olarak okuyucuya veya dinleyiciye aktarmak mümkün değildir; üstelik bu tarz çeviri sorunlarına neden olan pek çok sözcük veya söz öbeği bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, farklı dillerden Türkçeye çevrilemeyen veya Türkçede çeviri sorunlarına neden olan yabancı sözcükleri örneklerle sınıflandırmak, bu sınıflandırma ışığında belirlenecek 8 sözcüğün ifade ettiği anlamı karşılayan bir Türkçe sözcüğün bulunup bulunamayacağını, lise öğrencilerinin kavramsal düşünme ve sözcük türetme becerileri bağlamında anket (sormaca) yöntemi ile test etmektir. Kullanılan sormaca, Gökmen (2013)'den faydalanılarak hazırlanmıştır. Böylece Türkçenin başka dillerle olan etkileşimi, kültürel ve yapısal farklılıklarını da dikkate alarak, Türkçeye çevrilemeyen veya çeviri sorunlarına neden olan sözcüklerle ilgili kavramların belirlenip, bu kavramlara göre Türkçe karşılık önerilerinde bulunulabilir. Türkçeye çevrilemeyen veya Türkçede çeviri sorunlarına neden olan sözcükler, üç başlıkta sınıflandırılabilir: Türkçeye çevirisi yapılamayan veya Türkçe karşılığı bulunmayan sözcükler, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından Türkçe karşılığı bulunmasına rağmen kaynak dildeki kullanımı devam eden sözcükler, Türkçede kullanılmakta olup Türkçe karşılığı bulunamamış sözcükler. Araştırmada, sormaca yöntemi ile toplanan veriler değerlendirildiğinde, Türkçede çeviri sorunlarına neden olan yabancı sözcüklere Türkçe karşılık bulmanın farklı kültürel, bağlamsal ve yapısal özellikler nedeni ile oldukça zor olduğu görülmüştür. Sözcükler, bu tür farklılıklardan dolayı karmaşıklaşan anlamlar kazanırlar; başka dillerde tek sözcük ile ifade edilmeleri zorlaşır fakat çözümler yine dilin kendisinde üretilir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Türkçe, çevrilemeyen sözcük, kavram, anlam.

CONCEPTUAL MEANINGS of WORDS UNTRANSLATABLE INTO TURKISH: A SAMPLE of HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

Every language includes words which can not bridge with other languages because of social, daily, or cultural differences. Some of these words don't have any equivalents in main languages; some of them, even, don't have any counterparts in any language. For that reason, it is impossible to convey the exact meaning of these words to the listener or reader in translation. What is more, there are many words and phrases causing similar translation problems. This study aims for classifying foreign words causing translation problems in Turkish, with samples. In the light of this classification, after defining 8 foreign problematic words, it is tested by a survey if there is an equivalent Turkish word matching with the exact meaning of each foreign word, in the context of conceptual thinking and lexicalisation of high school students. The survey used in the study is adapted from Gökmen (2013). In that way, the concepts related to these problematic untranslatable foreign words are defined andthe Turkish counterparts can be suggestedby these concepts. Foreign words that are untranslatable into Turkish or causing translation problems in Turkish can be classified as: 1. Words that are untranslatable into Turkish, or having no Turkish equivalents, 2. Words that assigned Turkish equivalents by the Turkish Language Society, but still used in the form of the resource language equivalent, 3. Words used in Turkish, can not be assigned any Turkish equivalents. The result of the study proves that it is rather difficult to find Turkish equivalents for these problematic foreign words, because of different cultural, contextual and structural linguistic characteristics of resource and target languages. Words take on complex meanings because of such differences; it becomes more difficult to translate them as one word into other languages, but the solutions are, as well, invented within the language itself.

Keywords: Language, Turkish, untranslatable word, concept, meaning.

1. GİRİŞ

Çeviri yapmak, çeviren kişiyi oldukça zorlayan bir iştir. En güvenilir sözlüklere, kaynaklara başvurulsa bile bir metnin yazıldığı dilde ifade ettiklerini birebir olarak başka bir dile dökmek mümkün değildir. Kurulan bir cümle, kullanılan belli bir söz kalıbı hatta sadece bir sözcük bile başlı başına bu bozulmaya neden olabilir. Buna neden olan ise toplumun dil ile koparılamaz bir bağa sahip olmasıdır. Toplumun zihniyetini etkileyen milli, dini, çevresel, kültürel, tarihi birçok faktör ülkeden ülkeye hatta ülke içerisinde bile değişiklik gösterir. Bu farklılıklardan doğan olayları ve durumları ifade etmek üzere oluşturulan sözcüklerin geneli de dili oluşturmaktadır.

Farklı ihtiyaçları olan toplumlar, bu ihtiyaçlarını ve her türlü yaşanmışlıklarını anlatabilmek için dile ihtiyaç duyarlar. Dilin tarihsel gelişimi ve oluşumu da ifade etme gereksiniminden doğmuştur. Doğadaki sesler, verilen tepkilerden oluşan sesler bile kullanılan dilin bir parçasıdır ve bu kullanımlar her dilde büyük farklılıklar gösterir. Örneğin Türkçede 'Eyvah!' sözcüğünün ilettiği anlamı başka dillerde "tam" olarak ileten sözcük var mıdır?

Dildeki sözcükler, kültürün yansıması olabilir. Türkçedeki bazı sözcükler başka dillerde yoktur. Örneğin, aile terimleri Türkçede çok ayrıntılıdır. *Hala, teyze, dayı, amca* İngilizcede yoktur, sadece *uncle, aunt* vardır. Ya da *babaanne, anneanne* gibi sözcüklerin de aynı şekilde İngilizcede tek bir karşılığı vardır: *grandmother*. Çünkü, bizim kültürümüzde aile ve aile yapısı önemlidir. Bu durum, muhakkak dile yansır, önemli olan kavramlar için daha zengin bir sözcük dağarcığı oluşur (Seferoğlu, 2018).

Bu tür sözcüklere Türkçeden veya başka dillerden pek çok örnek verilebilir. Toplumun yaşantı ve deneyimleri sonucu her bir dil, işte bu şekilde kendine özgü, biricik olarak gelişir, değişir ve yaşar. Her dilde; toplumsal, yaşamsal vb. gibi farklılıklardan dolayı diğer dillerle sağlam bir köprü kuramamış sözcükler bulunmaktadır. Bu sözcüklerden bir kısmının belli başlı dillerde tam karşılığı yoktur; bir kısmının ise hiçbir dilde birebir ifadesi yoktur. Bu durum, akla gelebilecek tüm diller için geçerli bir özelliktir. Bu nedenle çeşitli diller arası çevirilerde, her sözcüğün anlamını tam olarak okuyucuya veya dinleyiciye aktarmak mümkün değildir ve üstelik bu tarz çeviri sorunlarına neden olan pek çok sözcük veya söz öbeği bulunmaktadır.

Türkçeye çevrilemeyen veya Türkçede bu tür çeviri sorunlarına neden olan sözcükler, üç ana başlık altında sınıflandırılabilir:

1.Türkçeye Çevirisi Yapılamayan veya Türkçe Karşılığı Bulunmayan Sözcükler
2.Türk Dil Kurumu (TDK) Tarafından Türkçe Karşılığı Bulunmasına Rağmen Kaynak Dildeki Kullanımı Devam Eden Sözcükler
3.Türkçede Kullanılmakta Olup Türkçe Karşılığı Bulunamamış Sözcükler

1.1.Türkçeye Çevirisi Yapılamayan veya Türkçe Karşılığı Bulunmayan Sözcükler

Bu başlık altında, De Boinot(2005) ve Iyer(Aktaran: Pamukçu, 2018)'dan yararlanılmış, İngilizceden Türkçeye çevrilemeyen 3 sözcüğe de yer verilmiştir. Başka dillere olduğu gibi, Türkçeye de çevrilemeyen veya Türkçe karşılığı bulunmayan bu sözcüklerin çevrilememesinin nedenlerinden ilki, kültürel ve bağlamsal farklılıklara göre

şekillenen kullanım özellikleridir. Bağlam, bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünü olarak tanımlanır (www.tdk.gov.tr, 2018).Örneğin, İsveççedeki *gökotta*, kendi dilinde bir durumu, bir bağlamı tek sözcük olarak anlatırken, bu durum Türkçede ancak birden çok sözcük ile uzunca bir şekilde ifade edilebilir: *Gökotta*, "sabah ilk öten kuşların sesini duymak için dışarı çıkmak amacıyla erkenden uyanmak" demektir.

Benzer şekilde Japoncadaki *aware*, "kısa ve geçici ancak olağanüstü güzellikte bir anın hem güzel hem de acı verici olması" şeklinde açıklanabilir. Birden çok ifadeyi içinde barındıran bir sözcüktür ve Türkçeye tek veya iki sözcük ile aktarılamamaktadır.

Eskimo (İnuit) dilindeki *iktsuarpok*, "birinin çıkıp gelmesini beklemenin yarattığı gerilim" demektir. Anlattığı duygunun Türkçede tek veya iki sözcük ile aktarılması mümkün değildir.

Portekizcedeki *saudade*, "artık olmayan bir şeye duyulan özlem" anlamına gelir. Özlem duyulanın niteliğini de (artık var olmamak) zamansal olarak tanımlayarak içinde barındırır. Saudade, sözcük türü olarak isim olmasına karşın, Türkçede ancak zaman zarfı (artık) ve eylem (var olmamak) türünde sözcüklerin de kullanılması ile tam olarak aynı anlam aktarılabilir. İfade edilen anlamın bu şekilde farklı dillerde farklı sözcük türleri ile aktarılması, başlı başına başka bir çevrilememe nedenidir.

İtalyancadaki *gattara*, "genellikle yalnız ve yaşlı olan, kendini sokak kedilerine adamış kadın" anlamına gelir ve İtalyancada "tam" olarak bu anlamı ifade eder; oysa Türkçede böyle bir tiplemeyi ifade etmek için birden fazla sözcüğe ihtiyaç duyulur.

Yine İtalyancadaki *culaccino*, "masada ıslak bir bardaktan geriye kalan iz" anlamını karşılar. Türkçede bu anlamı tek sözcükle ifade etmek mümkün değildir; ancak "iz" sözcüğünü "nerede ve nasıl" sorularını yanıtlayacak şekilde niteleyen bir söz öbeği oluşturulabilir.

Türkçeye çevrilemeyen veya Türkçe karşılığı bulunmayan sözcüklerin çevrilememe nedenlerinden bir diğeri, kaynak dilde bileşik sözcükleri oluşturan sözcüklere yüklenen anlamın, hedef dilin yani Türkçenin aynı anlama gelen sözcüklerini bir arada kullanarak verilemiyor olmasıdır. Örneğin Almancadaki *fernweh*, "daha önce gidilmemiş veya bulunulmamış olan bir yere duyulan özlem" anlamına gelir ve bu sözcüğün verdiği anlam, ait olduğu dil olan Almancadan başka dillerde, bir sözcük veya sözcük öbeği ile anlatılamaz. "Uzak" anlamına gelen *fern* ile "acı" anlamına gelen *weh* sözcüklerini bir araya getirerek oluşturulmuş bu sözcük sayesinde, neredeyse bir cümle ile anlatılabilecek bir durumu anlatma işi, tek bir sözcük üzerinden gerçekleşmiştir.

Almancadan başka bir bileşik sözcük, *schilderwald* yani "kaybolmaya neden olacak kadar çok trafik işaretiyle dolu bir cadde"dir. Caddenin ayrıntılı betimlemesini de kapsayan bir sözcük olduğu için Türkçede tek sözcükle ifade edilememektedir. Hissedilen duygunun nedenini de açıklayan bir sözcük olan Almanca *schaudenfreude* ise, "başkalarının acısından alınan zevk" anlamını taşır.

Kaynak dil ile hedef dilin dil yapılarının, abecelerinin ve oluşum temellerindeki kuralların farklı oluşu, bir başka nedendir. Japoncadaki *kyoikumama*, "çocuklarını akademik başarı için zorlayan anne" anlamına gelir ve bu

sözcük Türkçede ancak farklı sözcük türlerinin yardımlaşması ile ortaya koyulabilecek bir anlamı kendisinde toplamıştır. Yine Korecede "bir yanılsamadan vazgeçme isteksizliği" anlamına gelen *won*, bir şeyi yapmama istemi (isteksizlik) ile yapılmak istenmeyeni (yanılsamadan vazgeçme) bir arada barındırır ve olumsuz anlamları Türkçede tek sözcükle ifade etmek mümkün görünmemektedir.

Başka dillere çevrilebilse de Türkçeye çevrilemeyen İngilizce sözcüklerden de örnekler verilebilir: İngilizcede *mind boggling,* "kafada soru işareti bırakan" anlamına gelir. "Kafa karıştırıcı" ifadesi, bu sözcüğün anlamı ile benzerlik gösterse bile tam olarak karşılamak için yeterli değildir. Yine İngilizceden *facepalm,* "el ile yüzü kapatma" eylemidir. Oldukça popüler hale gelmiş bu hareketi ifade eden sözcük,Türkçe'de tek sözcük ile karşılanamamaktadır. "Tesadüfen, kazara bulunan mutluluk" demek olan İngilizce *serendipity*, Türkçede ancak cümlelerle aktarılabilir.

1.2.Türk Dil Kurumu Tarafından Türkçe Karşılığı Bulunmasına Rağmen Kaynak Dildeki Kullanımı Devam Eden Sözcükler

Türk Dil Kurumu'nun kurulduğu günden beri üzerinde çalışmalarını yürüttüğü Türk dilinin güncel sorunlarından biri, dilde kullanıma giren yabancı sözcükler olmuştur. TDK tarafından Türkçeleştirildiği halde kaynak dildeki haliyle de aynen (yazım açısından Türkçeye uyarlanarak) kullanılmaya devam eden sözcüklere pek çok örnek verilebilir: *basketbol*(sepet topu), *İnternet*(genel ağ), *stres*(ruhsal gerilim), *kalite*(nitelik), *standart*(ölçünlü), *demo*(tanıtım gösterisi), *kod*(şifre), *gardırop*(giysi dolabı), *trend*(eğilim), *stilist*(giyimçizer), *rötar*(gecikme)…gibi (Yabancı Sözlere Türkçe Karşılıklar Kılavuzu, 2008). Bu durum, bu sözcüklerin dilimize yerleştiğinin ve kaynak dildeki haliyle benimsendiğinin göstergesidir. Oysa söz varlığımıza sahip çıkmak ve Türkçenin zenginliğini korumak için bu tür sözcüklerin Türkçe karşılıklarının kullanılması gerekmektedir.

1.3.Türkçede Kullanılmakta Olup Türkçe Karşılığı Bulunamamış Sözcükler

Bu sınıflamaya giren sözcükler Türkçeye yerleşmiş ve onunla iç içe geçmiş halde oldukları için, kullanımları genellikle yadsınmaz. Okunuş ve yazılışlarında yapılan bir takım değişiklikler ile Türkçeye daha uygun hale getirilmişlerdir ve bu nedenle, kullanımları farklı bir dile ait olduklarını belirgin bir şekilde ortaya koymaz. Ancak Türkçeye hızlı bir giriş yapmış olan *teaser, spoiler, spam* vb. sözcükler de vardır; bu sözcükler kaynak dildeki yazılışını korumuştur. Okunuşları da genellikle ait oldukları kaynak dildeki haliyle kullanılmaktadır(Online Etymology Dictionary,2018):

teaser (İng.): Gıdıklamak, gıcıklamak gibi anlamlara gelen *tease* fiilinden türeyen ve Türkçede "reklamı yapılan ürünün gizlenmesi ile merak ve ilgi uyandıran kampanya" anlamında kullanılan sözcüğün kökeni, Eski İngilizce ve Germenceye dayanmaktadır.

spoiler (İng.): Aslında "berbat eden" anlamına gelen sözcüğün, "filmin, dizinin, kitabın vb. olay örgüsünde ileride gerçekleşecek durumların önceden öğrenilmesi" anlamında, *spoiler yemek,* "bir başkasına olaylarla ilgili önceden bilgi vermek" anlamında ise *spoiler vermek* gibi kullanımları vardır.

spam (İng.): *Shoulder Pork and hAM / SPiced hAM* kısaltması olarak oluşmuş bir sözcüktür. İstenmeyen, istek dışı gönderilen mesajlar için kullanılması ile Türkçede yer almış, yakın dönemde kullanımı bir hayli yaygınlaşmıştır.

Yazılışı ile Türkçeye uygun hale getirilen *tişört* (İng.), T şekline benzetildiğinden *tee shirt* yani T şeklindeki gömlekten köken alır. Karşıladığı eşyayı böyle kısa bir biçimde Türkçe bir sözcük ile ifade etmek oldukça zordur. Sözcüğün yazılışı, İngilizcedeki okunuşu ile aynı olarak kullanılır. Fransızcadan *ekonomi, fermuar, iskelet, avukat, fragman, bluz*… gibi sözcükler de Türkçede kullanılmakta olup Türkçe karşılıkları bulunamamış örneklerdendir (EtimolojiTürkçe - Türkçe Etimolojik Kelime İncelemeleri, 2018).

2.YÖNTEM

Bu çalışma,çalışmayı yürüten araştırmacıların farklı dillerde çeviri sorunlarına neden olan sözcükleri inceleyerek, bunların Türkçedeki durumlarını merak etmesi üzerine ortaya çıkmıştır. Farklı dillerden Türkçeye çevrilemeyen veya Türkçede çeviri sorunlarına neden olan yabancı sözcükler örneklerle sınıflandırılmış, bu sınıflandırma ışığında belirlenen 8 sözcüğün ifade ettiği anlamı karşılayan bir Türkçe sözcüğün bulunup bulunamayacağı, anket (sormaca) yöntemi ile, lise öğrencilerinin kavramsal düşünme ve sözcük türetme becerileri bağlamında incelenmiştir.

Böylece Türkçenin başka dillerle olan etkileşimi ve kültürel farklılıklarını da dikkate alarak, Türkçeye çevrilemeyen veya çeviri sorunlarına neden olan sözcüklerle ilgili kavramların belirlenip, bu kavramlara göre Türkçe karşılık önerilerinde bulunulabilir. Dilin yozlaşmadan, farklı kültürlerin katkılarıyla özünü kaybetmeden zenginleşmesi sağlanır.

Türkçeye çevrilemeyen veya Türkçede çeviri sorunlarına neden olan sözcüklerle ilgili alanyazın taraması yapılırken çeviribilim, kökenbilim, dil ve anlam, toplum kavramları araştırılmıştır. Türkçeye çevrilemeyen veya Türkçede çeviri sorunlarına neden olan sözcükler, üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır:

1.Türkçeye Çevirisi Yapılamayan veya Türkçe Karşılığı Bulunmayan Sözcükler

2.Türk Dil Kurumu Tarafından Türkçe Karşılığı Bulunmasına Rağmen Kaynak Dildeki Kullanımı Devam Eden Sözcükler

3.Türkçede Kullanılmakta Olup Türkçe Karşılığı Bulunamamış Sözcükler

Bu sınıflandırma sırasında incelenen sözcükler arasından, araştırma kolaylığı için 8 sözcük belirlenmiştir. Bu 8 sözcük, hiçbir şekilde Türkçeye bir veya iki sözcük olarak, aynı anlamı ifade edecek şekilde çevrilememektedir. Sormacadaki sırası ile bu sözcükler; *tişört, gökotta, facepalm, kyoikumama, iktsuarpok, schilderwald, gattara, culaccino*'dur. Bu sözcüklerin Türkçedeki kavramsal özelliklerinin incelenmesi ve Türkçe karşılık önerilebilmesi için, kavram listeleri oluşturma yöntemini içeren nitel bir araştırma planlanmıştır. Toplanacak verilerin sözcüklerin kavramsal özelliklerine ilişkin bilgi vereceği öngörülmüştür. Kavram listesi oluşturma yöntemi, Gökmen (2013)'den faydalanılarak uygulanmıştır:

Birinin çıkıp gelmesini beklemenin yarattığı gerilim	Kaybolmaya neden olacak kadar çok trafik işaretiyle dolu bir cadde
1.....	1.....
2.....	2.....
3.....	3.....
4.....	4.....
5.....	5.....
Türkçe karşılık öneriniz:	Türkçe karşılık öneriniz:
.....	.....

Şekil 1. Sormaca Madde Örnekleri

Mamak Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden lise öğrencilerine uygulanan sormaca ile nitel veriler toplanmış ve nicel değerlendirmeye alınmıştır. Bu değerlendirme ile 8 sözcük için Türkçe karşılık önerilip önerilemeyeceği test edilmiştir. Uygulanan sormacada, bu sözcüklerin sadece anlam açıklamaları verilmiştir. Katılımcılardan, her sözcük açıklamasını okuduktan sonra akıllarına gelen ilk 5 sözcüğü (kavramı) yazmaları ve bu kavramlardan yola çıkarak sözcüğe Türkçe karşılık önermeleri istenmiştir.

Araştırma kapsamında hazırlanan sormacanın evrenini lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, Mamak Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden toplam 72 lise öğrencisinin sormacaya verdiği yanıtlardan elde edilmiştir. Sormaca, gerekli izin alındıktan sonra üç hafta içinde 72 lise öğrencisine sınıf ortamında uygulanmıştır. Katılımcı bilgileri olarak yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve devam edilen program bilgileri toplanmıştır. Toplanan nitel veriler, Microsoft Excel yazılımı kullanılarak kaydedilmiştir. Sıralama ve filtreleme tekniği kullanılarak ulaşılan nicel veri başlıkları şöyledir: *Her bir sözcük için birinci sırada ve genelde olmak üzere en çok yazılan kavramlar, Türkçe karşılık önerilerinin sözcüklere göre dağılımı, Türkçe karşılık önerilerinin yaşa göre dağılımı.*

Kullanılan sormacadan elde edilen bulguların daha kolay değerlendirilmesi için, 8 sözcüğe sıra numarası verilmiştir. Bulguların aktarımı sırasında sözcükleri ve anlamlarını hatırlamak için de kısa açıklamalar kullanılmıştır:

Tablo 1. Kolay Veri Analizi İçin Hazırlanan Tablo

Sıra No	Kaynak Dildeki Sözcük	Sözcük Anlamı	Kısaltılmış, Hatırlatma Anlamı
1	*t-shirt* (İng.)	genellikle kısa kollu, pamuklu giysi	spor giysi
2	*gökotta* (İsv.)	sabah ilk öten kuşların sesini duymak için dışarı çıkmak amacıyla erkenden uyanmak	ilk öten kuş

3	*facepalm* (İng.)	insanın utanarak eliyle yüzünü kapatması	yüz kapatmak
4	*kyoikumama* (Jp.)	çocuklarını akademik başarı için zorlayan anne	zorlayan anne
5	*iktsuarpok* (İnuit)	birinin çıkıp gelmesini beklemenin yarattığı gerilim	gerilim
6	*schilderwald* (Alm.)	kaybolmaya neden olacak kadar çok trafik işaretiyle dolu bir cadde	cadde
7	*gattara* (İta.)	genellikle yalnız ve yaşlı olan, kendini sokak kedilerine adamış bir kadın	kedi kadın
8	*culaccino*(İta.)	masada ıslak bir bardaktan geriye kalan iz	ıslak bardak

3.BULGULAR

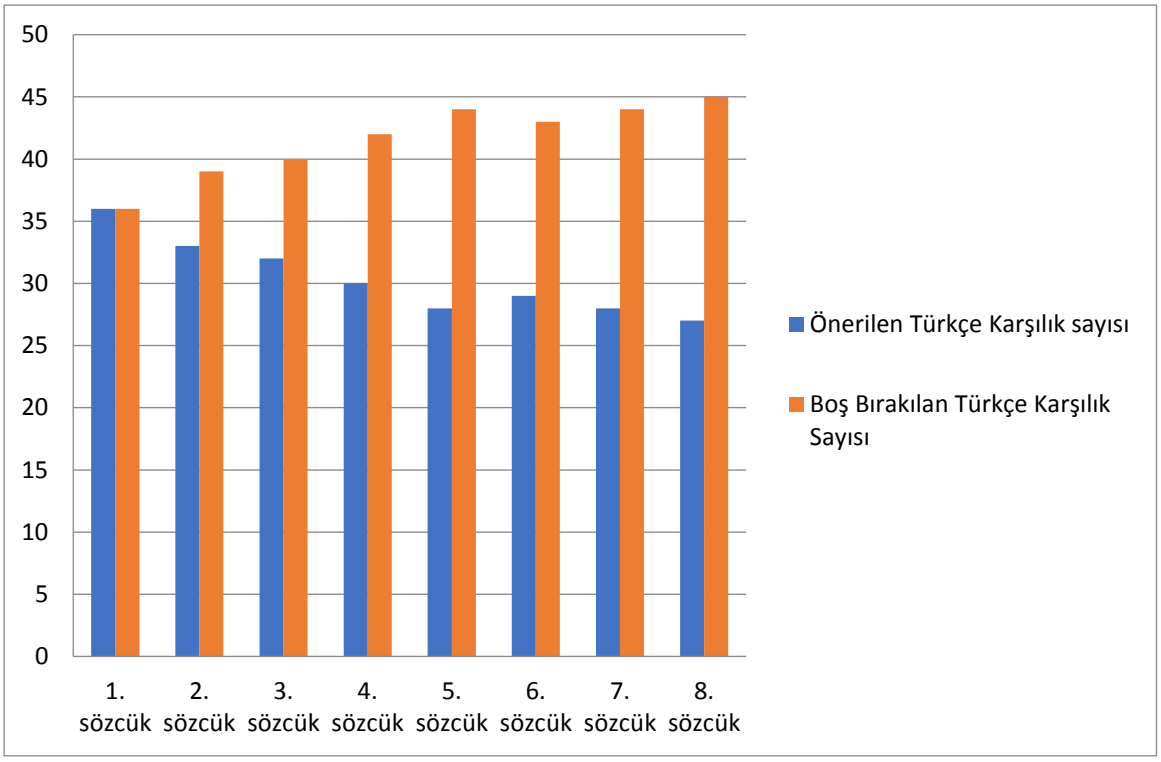
Toplanan 72 sormacanın tamamı, veri analizi için değerlendirmeye alınmıştır. Toplanan verilere ait analiz sonuçları, tablo ve şekillerle verilmiştir.

Her bir sözcük anlamı okunduktan sonra akla ilk gelen 5 sözcükten (kavramdan) ilk sıraya en çok yazılanlar ve toplamda en çok yazılanlar, sayısal değerleri ile Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. Her Bir Sözcük İçin Birinci Sırada ve Genel Toplamda Olmak Üzere En Çok Yazılan Kavramlar

	1.Spor giysi	2.İlk öten kuş	3.Yüz kapatmak	4.Zorlayan anne	5.Gerilim	6.Cadde	7.Kedi kadın	8.Islak bardak
Birinci sırada en çok yazılan	Tişört (31)	Huzur (10)	Kızarmak (20)	Ders (5) Baskı (5)	Korku (8)	Karmaşa (5)	Hayvansever (5)	Leke (7)
Genel Toplamda en çok yazılan	Tişört (45)	Huzur (18)	Kızarmak (26)	Sınav (12) Baskıcı (12)	Heyecan (20)	Araba (8) Karışık (8)	Hayvansever (15)	Su (22)

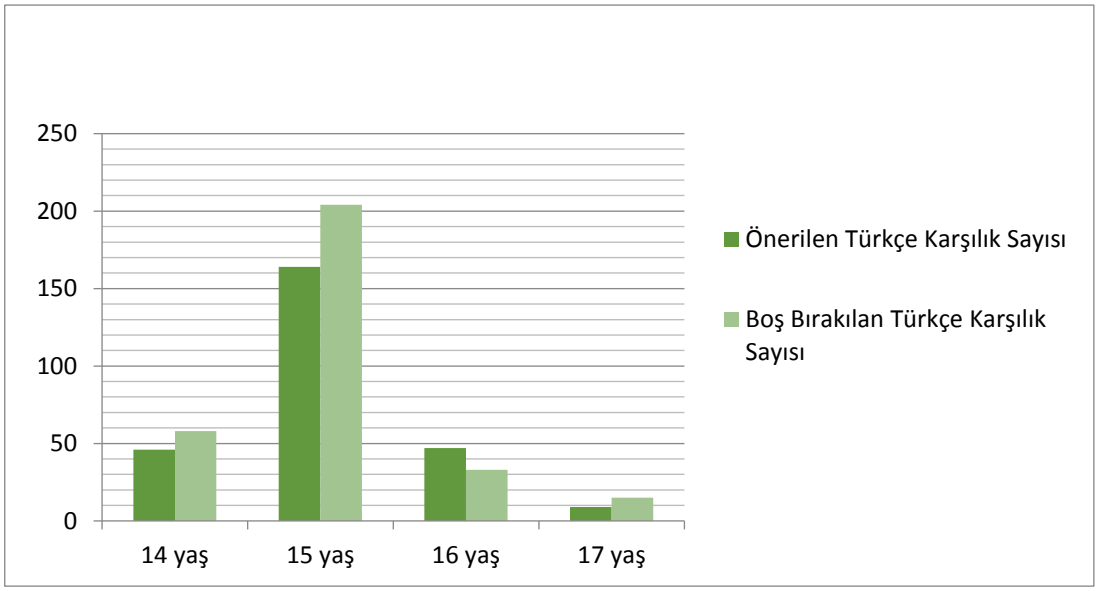
	1.Spor giysi	2.İlk öten kuş	3.Yüz kapatmak	4.Zorlayan anne	5.Gerilim	6.Cadde	6.Kedi kadın	7.Islak bardak	Toplam
Doldurulan öneri sayısı	36	33	32	30	28	29	28	27	253
Boş bırakılan öneri sayısı	36	39	40	42	44	43	44	45	323



Şekil 2. Türkçe Karşılık Önerilerinin Sözcüklere Göre Dağılımı

Tablo 3.Türkçe Karşılık Önerilerinin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Anket sayısı	Doldurulan öneri sayısı	Boş bırakılan öneri sayısı
14	13	46	58
15	46	164	204
16	10	47	33
17	3	9	15



Şekil 3. Türkçe Karşılık Önerilerinin Yaşa Göre Dağılımı

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 8 sözcükten 4'ünde ilk sırada ve toplamda en çok yazılan sözcükler(kavramlar) değişmemiştir; aynıdır: 1.sözcük için **tişört,** 2.sözcük için **huzur**, 3.sözcük için **kızarmak**, 7.sözcük için **hayvansever** yazılmıştır. Diğer 4 tanesinde ise bu iki sonuç farklılık göstermiştir; bu yüzden 4.,5.,6. ve 8.sözcükler için akla gelen kavramlardan bir genelleme yapılarak Türkçe karşılık bulunamaz, denilebilir.

Tablo 2'de, 1.sözcükte ilk sırada ve toplamda en fazla yazılan kavram, kaynak dildeki sözcük ile (***t-shirt***) aynıdır. Bu durum, yazımı Türkçeleştirilen sözcüğün, dilimize sağlam temeller kurarak yerleşmiş olduğunun göstergesidir.

4.sözcük için, ilk sıraya eşit sayıda en çok yazılan 2 kavram vardır: **ders** ve **baskı** (5). Eşit sayı ile toplamda en çok yazılan diğer 2 kavram, **sınav** ve **baskıcı** (12) kavramlarıdır. Öyleyse zorlayan anne için Türkçe karşılık aranırken, neden ve etkiyi aynı anda belirtecek bir sözcük düşünülmelidir, denilebilir.

6.sözcük için birinci sırada en çok **karmaşa** kavramı yazılmıştır. Toplamda en çok yazılan kavramlarda ise bir eşitlik söz konusudur; **araba** ve **karışık** (8). Öyleyse karışıklık veya karmaşa ile nitelenen ve karmaşa nedeni olarak kaynak sözcükte ifade edilen trafik işareti yerine araba kavramının baskın geldiği bir Türkçe sözcük bulunmalıdır, denilebilir. Bu da kaynak sözcüğün anlamının "tam" olarak aktarılamayacağını gösterir.

Tablo 3 ve Şekil 2 incelendiğinde, 36 öneri ile en fazla Türkçe karşılık önerisinin 1. sözcük için yapıldığı görülmektedir. 1. sözcük için doldurulan öneri sayısı ile boş bırakılan öneri sayısı birbirine eşittir. Bu da t-shirt'ün "tam" anlamını verecek Türkçe bir sözcük bulunmaya çabalansa da tişört olarak Türkçeleştirilmiş halinin dile tamamen yerleştiğinin göstergesidir.

En az Türkçe karşılık önerisi yazılan sözcük 45 boş bırakılan öneri ile 8. sözcüktür. Onu 5. ve 7. Sözcükler (44) takip etmektedir.

Tablo 3 ve Şekil 2'deki sıralamaya göre, yazılan Türkçe karşılık önerileri sormacanın başından sonuna doğru ilerledikçe azalmaktadır. Katılımcı öğrencilerin çoğu, sormacayı ilginç ve düşündürücü bulduklarını belirtmiş, Türkçe öneri yazmaya çabalamışlardır fakat çok zorlanmışlardır. Öyleyse seçilen 8 sözcüğün anlamını karşılayacak Türkçe sözcük bulmak veya türetmek, katılımcı lise öğrencileri için oldukça zor bir beceridir, denilebilir.

Toplamda 576 Türkçe karşılık önerisi bölümünün 253'ü (%44'e yakını) doldurulmuş, 323 tanesi ise boş bırakılmıştır. Tablo 4 ve Şekil 3'e göre, 14 yaşındaki katılımcılar tarafından doldurulan sormacalardaki Türkçe karşılık önerisi bölümlerinin yaklaşık olarak %44'ü doldurulmuştur. 15 yaşındaki katılımcılar ise %44,5 oranda Türkçe karşılık önerisinde bulunmuştur. Toplam 80 Türkçe karşılık önerisi bölümü bulunduran (10 anket), 16 yaş grubu öğrencileri tarafından doldurulan sormacalarda %58,75 değerinde öneri yazılmıştır. 17 yaşındaki öğrencilerin doldurduğu sormacalarda ise, boş bırakılan Türkçe karşılık önerme bölümü, toplamın %62,5' ini oluştururken, önerilen Türkçe karşılık sayısı toplamın %37,5'idir.

Bu verilere göre en yüksek Türkçe karşılık önerisi oranı 16 yaşındaki öğrenciler tarafından doldurulan sormacalardan elde edilmiştir. En düşük oran ise 17 yaş grubunun sormacalarına aittir. 14 ve 15 yaşındaki öğrencilerin sormacalarından elde edilen oranlar birbirine yakındır.

Bu değerlendirmelerde unutulmaması gereken nokta, insanlar arasında gerçekleşen kültürel etkileşimler sayesinde dillerin de birbirlerinden etkilendiği gerçeğidir. Bir dilden başka bir dile sözcük geçişi olabilir veya bir dil diğer dillerden sözcük alabilir. Bu sözcüklerin hangilerinin kaynak dildeki haliyle kullanılıp hangilerine hedef dilde karşılık bulunabileceği ise hedef dilin kullanım özelliklerine bağlıdır. Bu durum, Türkçe için de geçerlidir. Örneğin dilimizdeki yabancı sözcüklerin önemli bir kısmını Fransızca, İngilizce, Farsça, Arapça, İtalyanca gibi dillerden geçen sözcükler oluşturmaktadır.

Sözcükler, asırlar boyu uğradıkları kültürel, bağlamsal ve yapısal değişimlerden dolayı karmaşıklaşan anlamlar kazanırlar. Bu durumdaki sözcüklerin başka dillerde tek sözcük ile ifadesi zorlaşır fakat çözümler yine dilin kendisinde üretilir. Dil, yaşayan bir varlık olmaya devam edecektir.

5. ÖNERİLER

Türkçenin başka dillerle olan etkileşimi ve kültürel farklılıklarını da dikkate alarak, Türkçeye çevrilemeyen veya çeviri sorunlarına neden olan sözcüklerle ilgili kavramlar belirlenerek bu kavramlara göre Türkçe karşılık önerilerinde bulunulabilir. Bu çalışmada değerlendirilen örneklem dışında farklı nitelikteki örneklemlerin toplanması, daha verimli analizlerin yapılmasını sağlayabilir. Bu çalışmada elde edilen verilerden olan Türkçe karşılık önerilerinin nitel açıdan değerlendirileceği bir başka çalışma, lise öğrencilerinin Türkçe sözcük türetme becerileri hakkında daha ayrıntılı bilgi verebilir.

KAYNAKÇA

Akalın, Ş. H. ve diğerleri. (2008). *Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

De Boinot, A. J. (2005). *The Meaning of Tingo: And Other Extraordinary Words from Around the World.* London: Penguin Books.

Gökmen, S. (2013). "*Kavramsal Ulamlama* Ve *Öntürler". Ankara Üniversitesi Dil* ve *Tarih- Coğrafya Fakültesi Dergisi*. *53*, *2* (2013) 165-179.

Gürsoy, E. (2018). *Prof. Dr. Gölge Seferoğlu ile Dilbilim Üzerine Konuştuk* başlıklı röportaj. Erişim tarihi: 06.06.2018 https://www.tzv.org.tr/?#/haber/2259

https://www.tzv.org.tr (Erişim tarihi: 14.12.2018)

https://www.ceviriblog.com (Erişim tarihi: 10.12.2018)

https://www.etymonline.com (Erişim tarihi: 11.12.2018)

https://www.etimolojiturkce.com (Erişim tarihi: 14.12.2018)

http://tdk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 21.12.2018)

https://www.ceviriblog.com/2018/01/17/ceviri-terimleri-sozlugu/ (Erişim tarihi: 22.12.2018)

https://www.ceviriblog.com/2017/12/16/ingilizceye-cevrilemeyen-kelimeler/(Erişim tarihi: 20.12.2018)

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=832 (Erişim tarihi: 21.12.2018)

http://sbedergisi.ankara.edu.tr/apa60.pdf (Erişim tarihi: 21.12.2018)

https://www.tubitak.gov.tr/tr/yarismalar/icerik-lise-ogrencileri-arastirma-projeleri-yarismasi(Erişim tarihi: 02.01.2019)

Pamukçu, S. (2018). *Diğer Dillerde Karşılığı Olmayan 30 Kelime*. Erişim tarihi: 27.09.2018 https://www.tzv.org.tr/?#/haber/1861 adresinden alınmış haber

ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KOLEKTİF YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Emine ÖNDER
Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, eonder@mehmetakif.edu.tr

Yurdagül ÖNDER ÖZ
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yonde81@gmail.com

ÖZ

Okulların üstlendikleri rolleri yerine getirip getirememeleri, bilgi işçileri olan öğretmenlerin etkili ve donanımlı olmasına, yani yeterliğine göre değişebilir. Öğretmen yeterliği, verimli bir okulun yaratılmasında önemli olmakla birlikte bir okuldaki öğretmenlerin meslektaşlarının ortak amaçları gerçekleştirebilecek yeterlikte olduklarına ilişkin yeterlik algıları da okul başarısı için önemli bir gerekliliktir. Bu durum alanyazında kolektif öğretmen yeterliği olarak adlandırılmaktadır. Kolektif öğretmen yeterliği, öğretmenlerin sınıf yönetme şekillerinden öğretim yöntemlerine kadar birçok davranışını olumlu yönde etkileyen güçlü bir değişkendir. Yüksek kolektif yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin başarılarına ilişkin sorumluluktan kaçınmadıkları gibi her öğrencinin öğrenebileceği düşüncesindedir; öğrencilerini başarılı olacaklarına dair motive edebileceklerine inanırlar ve okuldaki diğer öğretmenlerle başarılı bir şekilde çalışabilirler. Dolayısıyla kolektif öğretmen yeterliğinin, öğretimin kalitesini geliştiren önemli yapılardan biri olduğu ileri sürülmektedir. Okulun ulaştığı nokta, eğitim kalitesi ve başarısı üzerinde kolektif öğretmen yeterliğinin farklılaştırıcı role sahip olduğu bildirilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının incelenmesinin önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının eğitim kademesi, cinsiyet, okulda çalışma süresi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta il merkezinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 186 öğretmen oluşturmaktadır. Nedensel karşılaştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının eğitim kademesi ve cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilirken, görev yapılan okuldaki çalışma süresine göre herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında konu ile ilgili çeşitli öneri ve görüşlere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, yeterlik, kolektif öğretmen yeterliği, ilköğretim.

EVALUATION OF COLLECTIVE EFFICACY PERCEPTIONS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

The fact whether the schools fulfill their roles or not can vary depending on the teachers, the knowledge workers, being effective and qualified, namely their efficacy. Although teacher efficacy is important for the creation of an efficient school, the efficacy perceptions of the teachers at a school that they have competence to accomplish common goals shared with their colleagues is also an important requirement for the school success. This is called as the collective teacher efficacy in the literature. The collective teacher efficacy is a strong variable that positively influences the teachers' behaviors such as classroom management, teaching methods, etc. Teachers with high collective efficacy do not evade their responsibilities for their students' success; and think that each student can learn, believe that they can motivate their students for being successful and they can cooperate successfully with the other teachers in the school. Therefore, it is suggested that the collective teacher efficacy is one of the important structures that improve the quality of teaching. It is reported that the collective teacher efficacy has a differentiating role on the current situation of the school, the quality of education and education success. Therefore, it is considered that it is important to examine the teachers' collective efficacy perceptions, and that this will contribute to the literature. In this study, it is aimed to examine the collective efficacy perceptions of the teachers working at a primary education level in terms of variables such as education level, gender, and working hours at school. The study group of the research consisted of 186 teachers who worked in Isparta city center and who wanted to participate in the research voluntarily. In this study in which a causal comparison method is used, The Collective Teacher Efficacy Scale which is adapted to Turkish by Erdoğan and Dönmez (2015) was used. The data analysis was performed by SPSS 22.0 package program. As a result of the analyses, it was determined that the teachers' collective efficacy perceptions differed statistically according to education level and gender, while it was determined that there was no difference in terms of working hours spent at the school. According to the findings of the study, various suggestions and opinions about the subject are given.

Keywords: Teacher, efficacy, collective teacher efficacy, primary education.

GİRİŞ

Eğitimin temel hedefi, bireyleri içinde bulunduğu toplumun ve çağdaş dünyanın uyumlu birer üyesi haline getirmek ve onları çağın getirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır (Aksoy ve Işık, 2008). Bunu başarabilmenin yolu, eğitim hizmetlerinin verildi kurumların, yani okulların üstlendikleri rolleri yerine getirebilmelerinden geçmektedir (Gökyer, 2010). Okulların hedeflerine ulaşabilmesi ise bilgi işçileri öğretmenlerin etkili ve donanımlı olmasına, bir diğer ifadeyle yeterliğine bağlanmaktadır (Erdoğan ve Dönmez, 2015). Öğretmenlerin yeterlik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında önemli bir değişken olmakla birlikte (Basım, vd., 2008) öğretmenlerin grubun diğer üyeleri ile birlikte ve verimli bir şekilde çalışabileceklerine olan inançları da okul başarısı için önemli bir gerekliliktir (Yılmaz ve Turanlı, 2017). Bu olgu, alanyazında kolektif yeterlik olarak adlandırılmaktadır. Kolektif yeterlik, bir grubun başarılı olabilmek adına gerekli davranış biçimlerini oluşturma ve uygulamada sahip olunan yeteneklere ilişkin ortak inancı ifade etmektedir (Goddard, vd., 2000). Kısaca grup üyeleri arasında oluşan etkileşimin bir ürünü olan kolektif yeterlik, grup düzeyinde gelişen nitelikler bütünü olarak algılanabilir. Bu durumda, kolektif öğretmen yeterliği, bir okuldaki öğretmenlerin, bir bütün olarak öğrenciler üzerinde olumlu etkiler göstermek için gerekli olan eylem aşamalarını yönetebileceklerine ilişkin sahip oldukları algılar olarak tanımlanabilir (Goddard, vd., 2004).

Kolektif öğretmen yeterliği; öğretmenlerin davranışlarını ve eylemlerini biçimlendiren, okulun sosyal normlarını güçlü bir biçimde etkileyerek okullarda öğretmenlerin kolay olmayan yüksek hedefler belirlemesine, engeller karşısında yılmadan çaba gösterilmesine izin veren bir olgudur. Yüksek kolektif yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin başarılarına ilişkin sorumluluktan kaçınmadıkları gibi her öğrencinin öğrenebileceği düşüncesindedir; öğrencilerini başarılı olacaklarına dair motive edebileceklerine inanırlar ve okuldaki diğer öğretmenlerle başarılı bir şekilde çalışabilirler (Goddard ve Goddard, 2001).

Okula ilişkin önemli bir değişken olan kolektif öğretmen yeterliği, öğrencilerin öğrenmesini etkileyen, öğrenci başarısı ile güçlü bir şekilde ilişkili olan, öğretimin kalitesini geliştiren önemli bir olgudur (Eells, 2011; Parker, vd., 2006; Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Öğretmenlerde kolektif yeterliğin yüksek olmasının, düşük sosyoekonomik statünün öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkisini azalttığı (Bandura, 1997), öğretmenlerin öğrencileri eğitme konusunda daha ısrarcı olmalarına destek verdiği (Hoy, vd., 2002) ifade edilmektedir. Okulda içerisinde çalışanlar arasında paylaşılan yeterlik algısının, yüksek akademik başarıyı teşvik ettiği ve öğrencilerin başarı düzeylerini etkilediği belirtilmektedir (Goddard, vd., 2004; Kurz ve Knignt, 2004). Bunun yanında kolektif öğretmen yeterliğinin, okulların öğrenci başarısı üzerindeki farklı etkilerini açıklamaya yardımcı olabileceği (Bandura, 1997), bir diğer ifadeyle bu olgunun okullar arasında ortaya çıkan öğrenci başarılarındaki farklılıkların nedenlerinin anlaşılmasına katkıda bulunma potansiyelinin olduğu belirtilmektedir (Goddard, vd., 2000).

Tüm bu sebeplerden dolayı, öğretmenlerin alanlarına dair sahip oldukları bilgi, beceri ve tecrübe kadar, kolektif yeterlik algılarının incelenmesinin gerekli ve önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle, gerçekleştirilen araştırmanın bir taraftan alanyazına yapacağı katkı, öte yandan öğretmenlerinin kolektif yeterlik algısına yönelik yapılacak diğer çalışmalara öncülük etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmüş ve araştırmada ilköğretim

kademesindeki öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algısını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Eğitim kademesine göre öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları anlamlı farklılık göstermekte midir?

2) İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3) İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları görev yapılan okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nedensel karşılaştırma araştırma modelindedir. Bu araştırma modeli, araştırmacılara gruplar arasında karşılaştırma yapma imkânı verir (Fraenkel, vd., 2012, akt. Sözbilir, 2015). Bu araştırmada, eğitim kademesi, cinsiyet ve görev yapılan okulda çalışma süresi açısından farklı öğretmen gruplarının kolektif öğretmen yeterliği algılarını karşılaştırmak hedeflendiğinden nedensel karşılaştırma araştırma modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 186 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmacıların Isparta ili Merkezinde kolay ulaşabileceği okullar çalışma kapsamına alınmıştır. Bu bağlamda 6'sı ilkokul, 10'u ortaokul olmak üzere 16 okul ziyaret edilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 115'i (%61.8) kadın, 71'i (%38.2) erkektir. Katılımcıların 62'si (%33.3) ilkokulda, 124'ü (%66.7) ortaokulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin 42'si (%22.6) sınıf öğretmeni, 42'si (%22.6) fen, 83'ü (%44.6) sosyal, 19'u (%10.2) ise diğer branşlardandır. Öğretmenlerin kıdem ortalaması 11.72 (min: 1, maks: 36), aynı okulda görev yapma ortalaması 4.50 (min: 1, maks: 27) yıldır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran ve Barr (2004) tarafından geliştirilen ve Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek 12 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin öğretim stratejileri ve öğrenci disiplini olarak adlandırılan her iki boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Ölçekte puanlama 1'den 5'e doğru derecelendirilmiştir. Ölçekte puanların yüksekliği kolektif öğretmen yeterliğinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Erdoğan ve Dönmez (2015) tarafından yapılan hesaplanmada ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı; öğretim stratejileri boyutunu için .86, öğrenci disiplini boyutu için .84, ölçeğin tamamı için .88 bulunmuştur. Bu çalışmada güvenirlik için tekrar hesaplama yapılmış ve alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .89, öğretim stratejileri boyutu için .87, öğrenci disiplini boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, 2018-2019 eğitim öğretim güz yarıyılı seminer döneminde toplanmıştır. Katılımcılara uygulama süreci ve ölçek hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenlere ölçek dağıtılmıştır. Katılımcıların ölçeği doldurması yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada, yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici analizle yapılmıştır. Ayrıca gruplar arası karşılaştırmalar için t testi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin dağılımı, çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda veri seti için çarpıklık ve basıklık değerlerinin İlkokul kademesi için -.110 ile -.486, ortaokul kademesi için -.024 ile -.400 değerleri arasında değiştiği, çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesiyle ulaşılan değerlerin ± 1.96 arasında olduğu ve uç değer olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır (Can, 2014).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okuyucunun kolay takip edebilmesi için araştırma sorularına ait bulgular sırasıyla verilmiştir. Eğitim kademesine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermedi ile ilgili bulgular Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algıları

	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	Sd.	t	df	p
Öğrenci disiplini	İlkokul	62	3.65	0.62	-3.132	184	.002
	Ortaokul	124	3.92	0.51			
Öğretim strateijileri	İlkokul	62	3.45	0.67	-4.486	184	.000
	Ortaokul	124	3.85	0.52			
Kolektif Yeterlik	İlkokul	62	3.55	0.63	-4.104	184	.000
	Ortaokul	124	3.89	0.47			

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin hem kolektif yeterlik (t_{184}=-4.104, p<.05), hem de kolektif yeterliğin öğrenci disiplini (t_{184}=-3.132, p<.05) ve öğretim stratejileri (t_{184}=-4.486, p<.05) boyutlarına ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre kolektif yeterlik algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği ile ilgili bulgular Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algıları

		Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd.	t	df	p
İlkokul	Öğrenci disiplini	Kadın	43	3.51	0.59	-2.844	60	.006
		Erkek	19	3.97	0.58			

	Öğretim strateiileri	Kadın	43	3.29	0.63	-3.005	60	.004
		Erkek	19	3.81	0.62			
	Kolektif Yeterlik	Kadın	43	3.40	0.60	-3.015	60	.004
		Erkek	19	3.89	0.58			
Ortaokul	Öğrenci disiplini	Kadın	72	3.84	0.50	-2.118	122	.036
		Erkek	52	4.04	0.51			
	Öğretim strateiileri	Kadın	72	3.71	0.49	-3.534	122	.001
		Erkek	52	4.04	0.52			
	Kolektif Yeterlik	Kadın	72	3.78	0.44	-3.164	122	.002
		Erkek	52	4.04	0.46			

Tablo 2 incelendiğinde, her iki eğitim kademesinde de yani hem ilkokul (t_{184}=-3.015, p<.05) hem de ortaokul (t_{184}=-3.164, p<.05) öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir. İki eğitim kademesinde de kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının erkek meslektaşlarından daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre kolektif yeterlik algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği ile ilgili bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Okul Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algıları

		O. H. süresi	N	$\bar{X}$	Sd.	t	df	p
İlkokul	Öğrenci disiplini	Bir yıl ve altı	19	3.71	0.61	.478	60	.634
		İki yıl ve	43	3.63	0.63			
	Öğretim strateiileri	Bir yıl ve altı	19	3.54	0.73	.693	60	.491
		İki yıl ve	43	3.41	0.64			
	Kolektif Yeterlik	Bir yıl ve altı	19	3.62	0.66	.605	60	.548
		İki yıl ve	43	3.52	0.62			
Ortaokul	Öğrenci disiplini	Bir Yıl ve altı	37	3.85	0.59	-1.001	122	.319
		İki yıl ve	87	3.95	0.48			
	Öğretim strateiileri	Bir yıl ve altı	37	3.83	0.56	-.266	122	.790
		İki yıl ve	87	3.86	0.51			
	Kolektif Yeterlik	Bir yıl ve altı	37	3.84	0.54	-.701	122	.485
		İki yıl ve	87	3.90	0.43			

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokul ve ortaokulda görev yapılan öğretmenlerin çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine göre kolektif yeterlik algılarının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (p>.05).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının belirlendiği bu araştırmada, katılımcıların kolektif öğretmen yeterliği algılarının görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin kolektif yeterliği algılarının ilkokullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenler genellikle haftanın beş günü ortalama altı saat okulda bulunurlar. Bu durum onlara

hafta boyunca okulu, öğrencileri ve meslektaşlarını gözlemleme olanağı sunar. Ortaokullarda ise öğretmenlerin okulda bulunduğu zaman, haftalık ders programına göre değişmekle birlikte genellikle haftanın iki, üç günü şeklindedir. Dolayısıyla ortaokul öğretmenleri bazı meslektaşları ile sadece okulun tüm öğretmenlerinin bulunması gereken kurul toplantıları, tören ve kutlamalar gibi etkinliklerde karşılaşma şansına sahip olabilmektedir. Bu durum ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algısını etkilemiş olabilir. Ayrıca, bir öğretmenin kolektif yeterlik algısı, uzmanlık deneyimine yani geçmiş yaşantılarında karşılaştığı durumlara, dolaylı deneyimine, başka bir ifadeyle, diğer öğretmenlerin başarı ve başarısızlıklarına, sözel ikna bağlamında değerlendirilebilecek seminer, çalıştay gibi eğitsel faaliyetlere ve mutluluk, hayal kırıklığı, çaresizlik gibi duygusal durumlara bağlı olumlu ya da olumsuz yönde değişebilir. Bu açılardan yaşantı farklılıkları da iki eğitim kademesindeki öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını farklılaşırmış olabilir. Alanyazın incelendiğinde, araştırmada olduğu gibi öğretim, disiplin ve genel kolektif yeterlik puan ortalamalarının görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit eden araştırmaların olduğu görülmektedir (Kırıştı, 2017).

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının her iki eğitim kademesinde de anlamlı farklılık gösterdiği ve kadın öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının erkek meslektaşlarından daha düşük olduğu şeklindedir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmalarda farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir (Kılıç, 2013; Kurt 2009; Wesley, 2010; Zafer Güneş, 2015). Bazılarında ise öğretmenlerin kolektif yeterliğe ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Duman, vd., 2013; Goddard ve Skrla, 2006; Turan ve Yaraş, 2014; Zellars, vd., 2001).

Araştırmanın bir başka sonucu, her iki eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algılarının görev yapılan okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği şeklindedir. Okulda çalışılan sürenin uzunluğu öğretmenlerin kolektif yeterliğe dair daha sağlık değerlendirme yapabilmelerine imkan sunabileceği düşünülse de (Zafer Güneş, 2015) araştırmada aynı okulda daha uzun ya da kısa süre çalışan öğretmenler arasında bu bağlamda algısal farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle araştırmada, farklı mesleki deneyim gruplarındaki öğretmenlerin benzer görüşleri paylaştıkları, okulda çalışma süresinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını farklılaştıran bir değişken olmadığı anlaşılmıştır. Araştırmanın aksine bazı çalışmalarda ilköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algılarında bu kurumda çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel anlamda manidar fark olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda 0-5 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının kendilerinden daha uzun aynı kurumda çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır (Zafer Güneş, 2015). Konuyla ilgili yapılan bazı araştırmalarda ise öğretim, disiplin ve genel kolektif yeterlik puan ortalamalarının okul çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (Kırıştı, 2017).

Araştırmanın sonuçları değerlendirilirken çalışmanın bazı sınırlılıklarının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın gerçekleştirilebilirliğini kolaylaştırmak için çalışma, bir ilin merkezinde araştırmacıların kolay ulaşabileceği okulda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Bu durum, çalışmanın temsil edilebilirliğini etkilemiş olabilir. Bu nedenle, yapılacak araştırmalarda daha büyük bir örneklemle konu değerlendirilebilir.

Ayrıca araştırmada ilkokul ve kadın öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterli algısının daha düşük olduğu bulunmuştur. Yüksek kolektif yeterlik algısının düşük sosyoekonomik statünün öğrenci üzerindeki olumsuz etkisini azalttığı göz önünde bulundurulduğunda (Bandura, 1997; Goddard & Goddard, 2001; Moolenaar, vd., 2012), bu öğretmen gruplarının kolektif yeterlik algılarını yükseltecek girişimlerde bulunulmasının sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerinin eğitim aldığı okullarda öğrenci başarısını arttırılması için ümit verici olabilir; okul başarı farklılıklarının azaltılmasında iyileştirici rol oynayabilir. Bunun yanında kadın ve ilkokul öğretmenlerinin kolektif öğretmen yeterliği algılarının daha düşük olduğu sonucundan hareketle, bu durumun sebebini araştıracak yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (19), 235-249.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Basım, H. N., Korkmazyürek, H., & Tokat, A. O. (2008). Çalışanların Öz Yeterlilik Algılamasının Yenilikçilik ve Risk Alma Üzerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Duman, B., Göçen, G., & Duran, V. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kolektif yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 1, 144-155.

Eells, R. J. (2011). *Meta-Analysis of The Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achivement*.Unpublished doctoral thesis,Loyola University, Chicago

Erdoğan, U., & Dönmez, B. (2015). Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21* (3), 345-366.

Goddard, R. D., Hoy, W.K., & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Education Research Journal,* 37 (2), 479–507.

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A Multilevel Analysis of Teacher and Collective Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.

Goddard, R. G., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy: Theoretical Development, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher,* 33 (3), 3–13.

Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The Influence of School Social Composition on Teachers' Collective Efficacy Beliefs. *Educational Administration Quarterly,* 42(2), 216-235.

Gökyer, N. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rolleri Sınırlayan Etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 113-129

Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly,* 38 (1), 77-93.

Kılıç, T. (2013). *Bireysel ve Kolektif Yeterlilik Süreci, Belirleyicileri ve Sonuçlarına İlişkin Bir Model Önerisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi,Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Kırıştı, B. (2017). *Öğretmenlerin Kolektif Yeterlilik Algıları ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, 2009; *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Sitilleri ile Öğretmenlerin Kolektif Yeterliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurz, T. B., & Knight, S. L. (2004). An Exploration of the Relationship Among Teacher Efficacy, Collective Teacher Efficacy, and Goal Consensus. *Learning Environments Research,* 7 (2), 111-128.

Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking Collaboration Networks, Collective Efficacy, and Student Achievement. *Teaching and Teacher Education,* 28, 251-262.

Parker, K., Hannah, E., & Topping, K. J. (2006). Collective Teacher Efficacy, Pupil Attainment and Socio-Economic Status in Primary School. *Improving Schools*, 9 (2), 111-129.

Sözbilir, M. (2015). Nedensel Karşılaştırma Araştırma Yöntemi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 135-167). Ankara: Pegem Akademi.

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 189-209.

Turhan, M., & Yaraş, Z. (2014). İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısına ve Örgütsel Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 175-193.

Wesley, J. M. (2010). Revivals Among the Urban Poor: A Look at Civic Participation and Collective Efficacy in Churches. University of Illinois at Chicago.

Yılmaz, M., & Turanlı, N. (2017). Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algılarının İncelenmesi Altındağ İlçesi Örneği. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, *3* (2), 151-158.

Zafer Güneş, D. (2015). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güven ve Kolektif Yeterli Algıları ile Örgütsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Zellars, K. L., Hochwarter, W. A., Perrewe, P. L., Miles, A. K., & Kiewitz, C. (2001). Beyond Self-Efficacy: Interactive Effects of Role Conflict and Perceived Collective Efficacy. *Journal of Managerial Issues,8* (4), 483-499.

EĞİTİMDE MÜZELERİN KULLANILMASI: ESKİŞEHİR İL EĞİTİM TARİHİ MÜZESİ ÖRNEĞİ

Emre SEVİGEN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, emresevigen@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışmada, Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin eğitsel kullanıma uygunluğu analiz edilmiştir. Çağdaş eğitim anlayışına göre, eğitimin hedeflerine ulaşma aşamasında yalnızca okul ortamının eğitim mekânı olarak kullanılması yeterli değildir. Okullara alternatif eğitim mekanları oluşturulmak istendiğinde müzeler akıllara gelmektedir. Müzeler bir toplumun kültürel birikiminin en somut göstergeleridir. Eğitim müzeleri ise eğitim tarihinin tanıklığını yapmakla birlikte geleceğe yönelik eğitim politikalarının oluşturulmasında önemli bir kaynağa sahiptir. Toplumda tarih bilinci geliştirmenin etkili yollarından biri müzelerdeki nesnelerle bireylerin temas etmesini sağlamaktır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı gençlerin geçmişle günümüz arasındaki bağı kurabilmelerini sağlamak amacıyla 2017 yılı itibariyle "İl Eğitim Tarihi Müzeleri" adı altında bir proje yürürlüğe koymuştur. Eskişehir'de il merkezinde bulunan en eski okul olan Atatürk lisesinin bünyesinde proje çalışmaları gerçekleşmiştir. Bu araştırma nitel bir çalışmadır ve olgu bilim deseni kullanılarak yürütülmüştür. Olgu genel olarak, evrende yer alan, doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen nesne, durum veya olaylar olarak nitelendirilebilir. Olgubilim ise belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanmasının yapılabildiği nitel araştırma desenidir. Sonuç olarak kurulan müzenin MEB Eğitim Müzeleri Yönetmeliği ikinci bölüm madde 5'te belirtilen müze müdürlüğünün görevleri ölçüt alındığında burada belirtilen on işlevden ikisini yerine getirebildiği kalan sekiz işlevi ise yerine getirecek düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Müzenin "Türk eğitim sistemi ve eğitim teknolojisi bakımından müzelik eser niteliğindeki araç, gereç, doküman ve başka eserlerin kronolojik bir sistem içinde bilimsel olarak teşhir edildiği bölümler oluşturmak; taşınmaz eserleri korumak ve değerlendirmek." Ve "Müzelik eserlerin bir kısmını bilimsel etütlere de imkân verecek şekilde arşivlemek ve düzenlemek." İşlevlerini yerine getirmesi eğitim tarihi ve eğitim teknolojilerinin gelişim sürecini gelecek nesillere aktarma ve miras bırakma görevi açısından önemlidir. Yerine getirilemeyen işlevlerin bürokratik engeller, maddi yetersizlikler, personel eksikliği, hizmetiçi eğitim eksikliği, mekânın fiziksel eksiklikleri sonucu amaca hizmet edemediği tespit edilmiştir. Müzenin eğitsel kullanıma uygun hale gelebilmesi için yerine getirilmeyen işlevlerin yerine getirilmesi önerisinde bulunabilir.

Anahtar Kelimeler: Sergi, eğitim müzeleri, müzecilik, eğitim

USE OF MUSEUMS IN EDUCATION: SAMPLE OF ESKİŞEHİR PROVINCIAL HISTORY MUSEUM

ABSTRACT

In this study, the suitability of Eskişehir provincial educational history museum for educational use was analyzed. According to the modern education approach, it is not enough to use only the school environment as a training place in the stage of reaching the goals of education. When you want to create alternative educational spaces for schools, museums come to mind. Museums are the most concrete indicators of the cultural accumulation of a society. Education museums, while witnessing the history of education, have an important resource in the formation of future education policies. One of the effective ways to develop historical consciousness in society is to make contact with objects in museums. In this context, the Ministry of National Education has launched a project called “Provincial Education History Museums” in 2017 in order to enable young people to establish the link between the past and present. Project work was carried out within the body of Atatürk's oldest school in Eskişehir. This study is a qualitative study and the case was carried out using a science pattern. In general, the case can be defined as objects, situations or events in the universe, which can be observed directly or indirectly. Phenomenology is a qualitative research design in which individual perceptions or perspectives can be revealed and interpreted. As a result, it was determined that the museum was not at the level to fulfill the remaining eight functions which can fulfill two of the ten functions mentioned here.The museum “To form sections in which the tools, materials, documents and other works of art which are the works of the museum are exhibited in a chronological system in terms of the Turkish education system and educational technology; protect and evaluate immovable works” and “Archiving and organizing some of the museum works in a way to enable scientific studies.” The fulfillment of its functions is important for the task of transferring the history of education and the development process of educational technologies to future generations.It has been determined that the functions which cannot be fulfilled cannot serve the purpose due to bureaucratic obstacles, material insufficiencies, lack of personnel, lack of in-service training and physical deficiencies of the space.In order to make the museum suitable for educational use, it may propose the fulfillment of unfulfilled functions.

Keywords: Exhibition, education museums, museology, education.

1. GİRİŞ

20. yy' ın ilk çeyreğinde dünya büyük bir savaştan çıkmıştır. Birçok devlet yıkılıp yerine birçok devlet kurulmuştur. I. Dünya Savaşı sonrası yıkılan Osmanlı devleti yerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin bilim insanları selef devletlerinin yıkılma sebeplerini araştırarak yapılan hatalardan pay çıkaran eserler ortaya koymayı kendilerine görev edinmişlerdir. Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan bilimsel araştırmaların bu eksende yapıldığı söylemek yanlış olmaz. Bu iç muhakeme süreci devlet yapılanmasında birçok problemi gözler önüne sererken kültür ve eğitim alanındaki problemleri de gündeme getirmiştir.

Kültür; bir toplumun üyesi olarak insanın kazandığı bilgi, inanç, gelenek, sanatsal faaliyet, hukuk, ahlaki değerler ile diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür. (Şahin, 2006: 7) Devlet için organik bir canlıdır benzetmesi yapılabilir tıpkı insanlar gibi doğar, yaşar ve ölürler. Bir insan nasıl ki susuz yaşayamaz, kültür de devlet için su denli önem arz eder ve devlet onsuz yaşayamaz. Devletin yok olmaması için bu öğelerin gelecek kuşaklara aktarılması, geliştirilmesi bu bağlamda şarttır. Kültürünü korumayan bir toplum yok olmaya muhtaçtır. Kültürel öğelerin öğrenilmesi de bu perspektiften önem arz etmektedir. Bu sürece ise: "Bireyin içinde yaşadığı kültürdeki özellikleri kazanmasına ise kültürlenme denilir." (Şahin, 2006: 7) şeklinde bir tanım yapılır. Kişinin doğumundan ölümüne değin kendi toplumunun kültür içeriğini öğrenmesi, toplumca istenen, beklenen insan olması sürecidir. Kültürleme en geniş anlamda eğitimdir. Sosyal bilimcilerle hekimlerin "toplumsallaştırma" (sosyalleştirme) adını verdikleri eğitim olgusu "kültürlemedir" (Şahin, 2006: 7) Kültürlemeyi, kendiliğinden kültürleme ve kasıtlı kültürleme olarak ikiye ayırmak mümkündür. Aralarındaki fark oldukça belirgindir. Kendiliğinden kültürleme, eğitim maksadıyla oluşturulmamış bir ortamda bireyin davranışlarında birtakım değişiklikler gözlemlenmesidir. Buna informal eğitim de denir. Kasıtlı kültürleme ise eğitim maksadıyla oluşturulmuş bir ortamda bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme sürecidir. Buna ise formal eğitim denilir.

Toplumda karşılaşılan problemlerin çözümü olarak karşımıza genellikle "eğitim" kavramı çıkar. Öyle ki "Eğitim şart!" cümlesi Türk toplumunun diline pelesenk olan bir slogan haline gelmiştir. Burada vurgulanan eğitimden kasıt şüphesiz formal eğitimdir. Formal eğitim; Bireyin davranışlarında kendi yaşantılarıyla yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. (Şahin, 2006: 11) Bu tanımlamadaki "kasıtlı" vurgusu planlı bir süreci ifade etmektedir. Formal eğitim; amaçlıdır, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır, öğretim yoluyla gerçekleşir. Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belli aşamalarında değerlendirme işlemi yer alır. (Şahin, 2006: 8)

Eğitimin yapıldığı mekân deyince aklımıza ilk okullar gelmektedir. Aileden sonra muhakkak ki çocuğun eğitim öğretiminde en önemli pay okulundur. Okul, çocuklara birlik ve beraberlik ruhunu aşılayan topluluktur. (Celkan, 1990, s. 91) Osmanlıdan kalan kurumlara bakıldığında köhne bir halde olduklarını görmek mümkündü. Cumhuriyetle birlikte okullaşmaya ve modern okul tasarımlarına özen gösterilmiştir. 1925 yılında, günümüzdeki anlamda lise düzeyinde olan idadi ya da sultani bulunmamaktaydı. Mektebi Sultani ancak ortaokul düzeyinde bir eğitim veriyordu. (Çınar, 2005, s. 77) Atatürk'e göre

> “Memleketi ve toplumu istikbale ve mutluluğa kavuşturmak için iki orduya ihtiyaç vardır. Biri vatanı kurtaran asıl ordu diğeri de milletin geleceğine yön veren irfan ordusu. İkincisi olmadıkça muharebe meydanlarında kazanılan zaferlerin kalıcı sonuçlar vermesi mümkün değildir.”

Mustafa Kemal başöğretmenliğinde ülkede eğitim seferberliği başlatılmıştır. Eskişehir’de de eğitim hayatı açısından önemli gelişmeler olmuş, yeni uygulamalara bölgede de başlanmıştır. Bu gelişmelerden biri de Eskişehir Atatürk Lisesi’nin revize edilmesi olmuştur. Atatürk Lisesi’nin kuruluşu İstiklal Savaşı’ndan çok eski yıllara uzanır. Osmanlı döneminde kurulan “Rüştiye Mektebi” orta öğretim okulu olarak görev yapmış, sonra da bu isim “İdadi Mektebi” olarak değişikliğe uğramış, bugünkü liseler ayarında öğretim görevini sürdürmüştür. Yine bir süre sonra bu isim de değiştirilerek “Sultani Mektebi” olarak adlandırılmış, ilkokul “Birinci Devre”, orta ve lise “İkinci Devre” olarak görevini sürdürmüştür. (Atatürk Lisesi, 2018) Atatürk Lisesi’nin bugünkü binası, Odunpazarı sit alanı içerisinde yer almaktadır. Yapı 1915 yılında hükümet binası olarak tasarlanmış ve 1936 yılında tamamlanmıştır. Ancak yapı hiçbir zaman hükümet binası olarak kullanılmamıştır. Eskişehir’de eğitim binasına ihtiyaç duyulmasından dolayı Atatürk’ün emri ile orta öğretime hizmet veren bir yapıya dönüştürülmüştür. 21 Ekim 1932 tarihinde Atatürk Eskişehir Lisesi’ni ziyaret etmiştir. Atatürk’ün direktifleriyle 1934-1935 ders yılı başında yeni binasına taşınmıştır. (Birgün, 2013) Millî Eğitim Bakanlığının 26.2.1933 tarih ve 17889 sayılı tezkeresi üzerine; Bakanlar Kurulunun 04.3.1933 tarih 13949 sayılı kararı ile Hükümet konağı olarak yapılan bina Eskişehir Lisesine verilmiştir. Eskişehir Lisesi adı ile ilk mezunlarını 1932-1933 öğretim yılı sonunda vermiştir. (Atatürk Lisesi, 2018) 1952’de, ilk mezunlarından Hasan Polatkan'ın yardımlarıyla kalorifer tesisatına kavuşmuştur. 1961 yılına kadar Eskişehir Lisesi olan okulun adı, bu tarihte Atatürk Lisesi olarak değişmiştir. 1980 yılından itibaren Akşam Ortaokulu ile Akşam Lisesi birleştirilmiş, Atatürk Lisesi ve Akşam Lisesi olarak iki ayrı idare olmuştur. Ancak Akşam Lisesi 1985’te kapanmıştır. Lisenin erkek öğrenci pansiyonu 1968’ten bu yana hizmet vermektedir. Spor salonu ise 1988’de yapılmıştır. Lisenin kütüphanesinde 11 binden fazla kitap bulunmaktadır. (Çınar, 2005) Atatürk lisesinden birçok ünlünün mezun olmuş olması halk nezdinde lisenin öneminin artmasına sebep olmuştur.

Çağdaş eğitim anlayışına göre, eğitimin özel ve genel hedeflerine ulaşma aşamasında yalnızca okulun eğitim mekânı olarak kullanılması yetersiz kalmaktadır. Bu sebepten dolayı okul harici eğitim amaçlı kullanılacak mekânlar dediğimizde ise akıllara ilk gelen yer müzelerdir. Müze kelimesi eski Yunancadan alınan bir kelime olup “museion” kelimesinden türetilmiştir. (Gerçek, 1999)

Museion; müzlerin yaşadığı yer, müzlere adanmış olan anlamındadır. Müzler ise esin perileridir. Baş tanrı Zeus ile bellek tanrıçası Mnemosyn’in kızlarıdır. Dokuz kardeştirler ve dokuz müzden her biri bir yaratıcı uğraşıyı temsil eder, korur ve ona esin kaynağı olur. (Özkasım, 2013)

Mitolojik anlatımdan da anlaşılacağı üzere bellek tanrıçası Mnemosyn’in kızları müzler kültürel öğeleri topluma unutturmamayı ve bunları korumayı kendilerine görev edinmiş mitolojik karakterlerdir. “Eskisi olmayanın yenisi (veya acarı) olmaz.” dilimize yerleşmiş bir deyimdir. Deyimde atfedilen üzere, insan yeni elde ettiği ürünler kadar eskisine de sahip çıkmaktadır. İnsanoğlu var olduğu günden bugüne değerli veya kutsal bulduğu tüm

nesneleri biriktirmeye ve muhafaza etmeye özen göstermiştir. Bu biriktirme içgüdüsü başlarda anlamlı bir sergileme amacı gütmese de günümüz koleksiyonculuğunun ve müzeciliğinin temelini oluşturmuştur. Uluslararası Müze komitesi müzeyi şu şekilde tanımlamıştır: "Müze, toplumun ve onun gelişiminin hizmetinde, kamuya açık, eğitim, çalışma ve haz amacıyla insanlığın ve etrafındakilerin somut ve soyut mirasını toplayan, muhafaza eden, araştıran, ileten ve sergileyen, kâr amacı gütmeyen kalıcı bir kuruluştur." Tanımdan da anlaşılacağı gibi müzenin temel işlevi kültürel varlıkların korunup gelecek kuşaklara aktarılmasıdır.

Geçmişten günümüze kalan ve insan eseri olan tüm varlıklar, kültür mirasını oluşturmaktadır. Koruma ile ilgili belgeler incelendiğinde, kültür mirası kavramının zaman içinde değiştiği ve gösterişli anıtlar ve sanat eseri niteliği taşıyan eski eserlerin çevrelerinden yalıtılarak korunması yaklaşımının yerini zamanla, insanlığın geçmişine ait ortak kültür mirasının kültür ortamıyla beraber korunması yaklaşımının aldığı görülmektedir. Kültür mirasının tanımı değişirken kapsamı da genişlemiştir. (Arı, 2011)

Müzelerin tarihsel gelişim ve çeşitlenme süreçlerine bakıldığında, organik bir yapı olarak toplumsal yaşam pratikleri tarafından dönüştürdükleri ve sahip oldukları bilgi donanımıyla aynı zamanda günün ekonomik, politik koşullarını ve sosyo-kültürel anlayışını belirlemede rol aldıkları kolayca görülür. (Altaylı, 2011)

19. yüzyılın geleneksel müzecilik anlayışında müzelerin işlevleri; toplama koruma, belgeleme, depolama ve sergilemedir. 20. yüzyılda, bu işlevlere eğitim de eklenmiştir, bugün 21. yüzyılda ise müzelerin işlevleri koruma, araştırma ve iletişim olmak üzere üç temel alanda toplanmıştır. (Özkasım, 2013)

20. yy. 'da müzelere eğitim işlevinin eklenmesiyle cumhuriyet dönemi politika yapıcıları da bu değişime ayak uydurup örnek vatandaş yetiştirme çabalarının bir ürünü olan eğitim müzelerini hayata geçirmişlerdir. Milli birlik ve beraberliğin kurulmaya çalışıldığı o dönemde, eğitimi millileştirme ve bütünleştirme çalışmalarının önemli bir göstergesi olmuştur. Eğitim müzelerinin kuruluş amaçlarına bakıldığında, bu kurumların eğitim kültürünü oluşturan nesneleri korumak ve sergilemek yanında, eğitim sistemine yön verilmesine katkı sağlayacak çalışmalar yapmasının beklendiği görülebilir. (Özben, 2017)

1923 yılında toplanan I. Heyet-i İlmiyenin gündemine giren 'Mektep Müzesi' kavramının her türlü okul bünyesinde geliştirilmesi yönünde bir karar ele alınır. Bu karar 10 Ağustos 1923 tarihli Hakimiyet-i Milliye gazetesinde yayınlanır. Bu kararda okul müzesinde derslerde kullanılan araç-gereçler, okul eşyaları, belgeler gibi eğitime ait bütün malzemelerin yer alacağı bildirilmiştir. Bu müzelerin pedagoji müzesi şeklinde eğitsel bir amaca Dönük olarak eğitim bilimleri konusunda uzman bir öğretmenin idaresine verilmesi karara bağlanmıştır (Özben, 2017) Bu karardan sonra ilk okul müzesi ile ilgili müdürlük ancak 1 Mart 1926 yılında 2287 sayılı kanunla resmen kurulmuştur. Bir yıl sonra 1927 yılında ise okul müzesi yönetmeliği 'Maarif Vekaleti Okul Müzesi Rehberi' adı altında yayınlanmıştır. (Özben, 2017)

Bu çalışmalardan sonra 20 yıl kadar daha devam eden eğitim müzeleri ve okul müzeleri kurma faaliyetleri önemini yitirmiştir. Kırk yıl süren sessizlik döneminden sonra 1986'da MEB tarafından "Okul Müzeleri Yönergesi" yayımlanır. Yönergede örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim kurulmasına yönelik ayrıntılı hükümlere yer verilmektedir. MEB'in Şubat 2005 tarihi itibari ile yayınladığı çeşitli Talim ve Terbiye Kurulu

kararları ile derslerin konularına uygun müzelerde yapılması teşvik edilmiş gerek müzecilik dersleri gerekse müzede nasıl ders işleneceğine ilişkin rehberler ile müzelere yönelim arttırılmaya çalışılmıştır. Son olarak MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğünce 21.04.2017 tarihinde İl Milli Eğitim Müdürlüklerine gönderilen talimatla her ilin il merkezinde bulunan tarihi en eski lisesinde bir "Eğitim Tarihi Müzesi" kurulması istenmiştir.

"Gençlerin; millî, manevî ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan ve geliştiren; eski ve yeni sanat ve kültür eserleri, müze ve anıtlar gibi millî değerlerimizi tanıyan, bugünkü yaşantıları ile geçmiş yaşantılar arasında nesneler arasında bağlantı kurarak geçmişini öğrenen ve bugünle bağlantı kurarak mantık ve beğeni duygusu gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmeleri." (MEB) amacıyla MEB Araştırma Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı'nın İl Eğitim Tarihi Müzeleri Projesi kapsamında Eskişehir iline bağlı olan Atatürk Lisesi ilin en eski okulu olması münasebetiyle lisenin bir bölümünde il eğitim tarihi müzesi kurulmuştur.

Projeden beklenen yarar ise, "Proje yoluyla ülke genelinde, tüm illerde müzelerin önemi konusunda başta eğitim camiamız olmak üzere toplumda farkındalık oluşturulması ve müzelerin okulların yaşayan bir birimi ve etkin bir öğrenme ortamı hâline getirilmesi için il genelinde eğitim tarihi açısından arşiv değeri taşıyan; evrak, doküman, yayın, kitap, dergi, rehber broşür, katalog fotoğraf, video film, özellikle geçmiş yıllara ait ders kitapları ve eğitim materyalleri ile objelerin görünürlüğü yüksek olacak şekilde bir mekân düzenlemesi yapılarak sergilenecektir." (MEB) şeklinde açıklanmıştır.

Projenin hedef kitlesi şu şekilde açıklanmıştır. "Projenin öncelikli hedef kitlesi Genel Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarında öğrenim gören öğretmen ve öğrenciler olmakla birlikte, eğitim kurumlarının bütün öğrenci ve öğretmenlerinin yanı sıra ildeki halk da projenin hedef kitlesi arasındadır." (MEB) Hedef kitlenin öğrenci ve öğretmenler dışında halkın da hizmetine sunulması araştırmanın turizme de katkı sağlamak istediğinin kanıtıdır.

1.1. Problem Durumu

Çalışmada Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin, problem alanı olarak seçilmesinin iki nedeni bulunmaktadır. İlk neden; il eğitim tarihi müzeleri ile ilgili akademik çalışmaların yok denecek kadar az olmasıdır. İkinci neden; araştırmacının Eskişehir'de 1 yıldır yaşamasına rağmen, Eskişehir İl Eğitim Tarihi Müzesi'nin varlığını yüksek lisans programına girdikten sonra öğrenmesi ve çevresindekilerin de bu eğitim müzesi ile ilgili hiç bilgi sahibi olmadığını görerek, eğitim müzelerine ilginin neden az olduğunu anlamak istemesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin eğitsel kullanıma uygunluğunu analiz etmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara da yanıt aranacaktır:

1. Eğitim müzelerinin işlevleri nedir?
2. Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin, eğitim müzeleri yönetmeliğinde belirtilen işlevleri yerine getirme düzeyi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim müzelerine ilişkin araştırma sayısının oldukça az olması ve bu araştırmanın eğitim müzeleri ile ilgili bilgi eksikliğinin azalmasına katkı sağlayabilecek olmasıdır. Ayrıca çalışma, çağdaş eğitim planlamasında kaynak teşkil etmesi açısından, önemli bir yeri olan eğitim müzelerine gereken ilginin gösterilmesine de katkı sağlayabilecektir. Bu eğitim ve kültür kurumlarının beklenen ziyaretçi hareketliliğine kavuşturulması, bu tür araştırmaların sonuçları aracılığı ile olasıdır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Bu çalışma yalnızca Eskişehir İl Eğitim Tarihi Müzesiyle sınırlıdır.
2. Veri toplama araçlarının kendine özgü sınırlılıkları ile sınırlıdır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde ve elde edilen bulguların işlenmesinde şu varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Veri toplama araç ve teknikleri durumu tespit etmede ve gerçek durumu ortaya koymada yeterlidir.

2. Araştırmaya katılan müze uzmanı sorulan sorulara samimi ve dürüst bir şekilde cevap vermiştir.

2. Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır ve olgu bilim deseni kullanılarak yürütülmüştür. Olgu genel olarak, evrende yer alan, doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen nesne, durum veya olaylar olarak nitelendirilebilir. Olgubilim ise belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanmasının yapılabildiği nitel araştırma desenidir. (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 72)Veri, araştırma amacını gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan kanıtlardır. Veri toplama araçlarından birincisi görüşme formudur. Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin durumuna ve sorunlarına ilişkin müze uzmanının görüşlerini almak ve olgusal veriler elde etmek için "yarı yapılandırılmış görüşme" formu kullanılmıştır. Katılımcıyla yapılan yüz yüze görüşmeler ortalama olarak 60 dakika sürmüştür. Eskişehir İl Eğitim Tarihi Müzesi'ne ilişkin veriler müzede uzman olarak görevlendirilmiş olan öğretmen ile görüşülerek toplanmıştır. Görüşme yöntemi ile tüm veriler yaklaşık olarak 1 haftada toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı ise gözlem yöntemidir. Gözlem sırasında görüşme formunda Müze Nesneleri ve Sergileme, Müze Binası, Müze Güvenliği başlıklarında yer alan soruların cevaplarına ilişkin veriler toplanmaya çalışılmıştır. Yapılan gözlemler yaklaşık 3 saat sürmüştür. Ayrıca Eskişehir İl Eğitim Tarihi Müzesi'nde kayıt defterleri vb. dokümanlar incelenerek müze koleksiyonlarının kaynaklarına yönelik bilgilere ulaşılmıştır.

Araştırmada geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanılmış, veri toplamada çeşitleme yoluna gidilmiştir. Görüşmelerde kaydedilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliği konusunda gerekli açıklamaların yapılması, karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) arttırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama, verilerin çözümlenmesi süreci ayrıntılı biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın giriş bölümünde belirtildiği gibi araştırmanın amacı, Eskişehir İl Eğitim Tarihi Müzesinineğitsel kullanıma uygunluğu analiz etmektir. Bu amaçla yapılan görüşme anketindeki soruların yanıtları bu bölümde yer alacaktır. Görüşme anketi yedi bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular sunulacaktır.

Müze Hakkındaki Genel Bilgiler

Bu bölümde, müze ile ilgili genel bilgiler istenmiş ve cevaplara projenin giriş bölümünde yer verilmiştir. Burada yer alan müze tüzüğü olup olmadığı sorusuna, müzenin bir tüzüğü olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca müzenin kuruma özel web sitesi ve e-mail adresi bulunmamaktadır. Müze ICOM üyesi değildir.

Müze Yönetimi ve Personeli

Bu bölümde müzelerde çalışan yönetici ve personel sayısı, eğitim düzeyi ve çalışma süreleri hakkında bilgiler istenmiştir. Atatürk Lisesi Müdürü aynı zamanda İl Eğitim Tarihi Müze Müdürüdür. İlahiyat mezunudur. Yüksek lisans derecesine sahiptir. Arapça bilmektedir. Müze yönetiminde Atatürk lisesinin görsel sanatlar öğretmeni kadrosuyla çalışan ayrıca müze uzmanı olarak görevlendirilen bir kişi bulunmaktadır. Müze personelinin azlığı müze uzmanına göre çeşitli problemler yaratmaktadır.

“Ziyarete gelen bir kafileyi karşılamak için dersten çıkıyorum ve ben müzeyi tanıtırken bir başka öğretmen dersime girmek zorunda kalıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca

“Konya’da bir hizmetiçi eğitime katıldık (bu müzelerde görev alacak 81 ilden öğretmenler) eğitim için Ankara’dan gelen hocalar çok güzel şeyler anlattı. Drama gibi… (düşünüyor) müzedeki eserleri çizimle ifade etmek gibi etkinlikleri ilk orada duydum verimli bir eğitimdi ancak müzecilik ve müze eğitimi konusunda hala kendini yeterli görmüyorum.”

Diyerek bu konuda eğitimlerin devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Müze uzmanı öğretmenin bu görevlendirme sebebiyle maaşına bir yansıma olmadığını öğrenmiş bulundum. Bu durumda öğretmenin motivasyonunu etkileyen bir faktör olmuştur.

Tablo 1: *Eskişehir İl Eğitim Tarihi Müzesi Personel Durumu*

Görevi	**Sayısı**	**Statüsü (kadrolu, görevlendirme sözleşmeli gönüllü)**	**Eğitim durumu**	**Eğitim alanı**	**Müzecilik ile ilgili aldığı hizmetiçi eğitimler**	**Yabancı dil bilgisi**
Müdür	1	Görevlendirme	Y. Lisans	İlahiyat	Yok	Arapça
Müze uzmanı	1	Görevlendirme	Lisans	Resim	Var	Yok

Müze Nesneleri ve Sergileme

Bu bölümde araştırma konusu olan eğitim müzesinin koleksiyonların nitelik ve nicelikleri, sergileme yöntemleri ile ilgili görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler yer almaktadır. Müzelerin koleksiyonlarını nasıl oluşturdukları sorulduğunda Öncelikle Atatürk Lisesi arşivinin sonra Eskişehir il sınırları içindeki okul ve MEB'e bağlı diğer kurumların demirbaş kayıtlarında yer alan nesneler içinde, müzelik değeri olan araç gereç ve dokümanları topladıklarını belirtmişlerdir. Müze uzmanı:

"MEM Eskişehir'deki tüm okullara yazı gönderdi, arşivlerinde tarihi eser statüsünde ne kadar eser varsa müzeye bağışlamalarını istedi ama okul müdürleri bu yazıyı dikkate aldıklarını düşünmüyorum. Hala birçok okulun arşivinde birçok nesne var ancak okul müdürleri uğraşmıyorlar. Ben birçok nesneyi kişisel çabalarımla buldum."

Demiştir ancak gelen materyaller içinden seçilen nesnelerin kaynağı (geldiği okul ya da kurum), geliş tarihi, ölçü bilgileri ve fotoğrafları ile müze envanter defterlerine kaydedildiği müze uzmanınca belirtilmiştir. 2018 yılı sayımlarına göre müze koleksiyonlarını oluşturan nesne sayısı 175'tir.

Tablo 2: *Eskişehir İl Eğitim Tarihi Müzesi Nesne Sayısı*

Müze Adı	**Nesne Sayısı**
Eskişehir İl Eğitim Tarihi Müzesi	175

Sergilenen nesnelerin malzemesinin kâğıt, ahşap, cam, metal ve kumaş olduğu görülmüştür. Görüşmede "müze koleksiyonunun nasıl geliştirildiği" sorulduğunda,

"Arşivimizde birçok eser hala sergilenmek için bekliyor ancak müze salonlarında eldeki nesneler yanında daha fazla nesne sergilenemeyeceği için koleksiyonu geliştirme faaliyetleri yapamıyoruz."

Şeklinde ifade etmiştir. Müze haricinde Atatürk lisesini de gezme fırsatını yakalamış oldum bu sırada lisenin arşivi olarak kullanılan bahçede hangar görünümünde bir bölüme denk geldim. Bu alanda müzede sergilenmesi gereken birçok kıymetli eserin korunaksız halde olduğunu gözlemledim. Bu bölüm öğrencilerin rahatlıkla ulaşabileceği bir alandır. Bahçeye açılan büyük bir kapıya sahiptir. Bu kapıdan güneş ışığı, yağmur rahatlıkla girebilmektedir. Bir kısmında soba yakılmaktadır. Zemin kirli, ortam tozludur. Nesnelerin üst üste konulmuş olması arşivden çok ardiye izlenimi vermiştir. Ancak mevcut eserlerin yok olup gitmesindense bu şekilde saklanmış olması olumlu bulunmuştur.

Eskişehir İl Eğitim Tarihi Müzesinde nesnelerin, vitrin içi düzenleme ve bilgi panoları oluşturma yöntemleri ile sergilendiği gözlenmiştir. Nesnelerin yerleşimi, farklı yaş grubundaki ziyaretçilerin görmesine olanak verecek yükseklikte olmadığı gözlemlenmiştir. Tanıtım faaliyeti sadece Türkçe dilindedir.

Müzelerdeki özgün eserler ve sergileme yöntemlerine bakıldığında şu bilgiler alınmıştır: fizik derslerinde kullanılan atış aleti, teleskop vb. gibi materyaller, biyoloji ve kimya laboratuvarlarında kullananılar araç gereçler, okul yönetimlerince kullanılan daktilo, baskı makinaları, defterler, eski diplomalar, farklı alanlara ait ders kitapları, müzik derslerinde kullanılan piyano, saz gibi aletler bunun yanında Eskişehir'e yayın yapan radyo istasyonu da ilgi çekicidir. Nesneler, giriş kapısının yer aldığı duvar dışındaki, iki duvara ve salonun farklı alanlarına yerleştirilen vitrinlerde sergilenmektedir. Girişin sol tarafına yerleştirilen vitrinlerde eğitim sürecinde kullanılan araç gereçlere, piyanoya ve kabartma haritaya yer verilmiştir. Nesneler ile ilgili bilgiler, vitrin içi etiketlerinde yer almaktadır ancak müze içinde herhangi bir bilgi panosu bulunmamaktadır. Mekânın mimari yapısı sebebiyle sergilenen eserler geçmişteki okul yaşantıları hakkında merak uyandırmıştır. Tek kat ve bir giriş salonundan oluşan müzede nesnelerin sergilenmesinde sadece vitrin içi yöntem kullanıldığı gözlenmiştir. Müzesinin özgün nesneleri arasında; Atatürk'ün Eskişehir Atatürk Lisesi'ne hediye ettiği kendi el yazısıyla yazdığı Gençliğe Hitabe etiketle belirtilmişse de vitrinde el yazısı bir eser gözlemlenmemiştir. Bu eserin çalınıp çalınmadığı veya tahrip olması sebebiyle sergilenmediğine dair herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır, piyano, slayt makinesi, laboratuvar çalışmalarında kullanılan aletler, siyah-beyaz okul ve tören fotoğrafları, daktilo ve telefon gibi ofis malzemeleri, kameralar yer almaktadır.

Salondaki aydınlatma konukların ilgilerini çekmesi açısından yetersizdir. Ayrıca radyo vericisi Osmanlı döneminden kaldığını belirten kitabe ile ilgili bilgi panoları ya da etiketler görülmemiştir. Vitrin içindeki nesneler aynı konu çerçevesinde birbiri ile ilişkilendirilecek biçimde yerleştirilmiştir. Nesne bilgilendirme etiketlerinin Türkçe olduğu gözlenmiştir. Sergi alanının tek bir ana mekândan oluşması ve vitrinler arasında boşlukların dar olması nedeniyle bu müzede bireysel öğrenme olanağı sağlayacak düzenlemelerin yapılmasını mümkün olmadığı gözlenmiştir. Buradaki sergileme düzeni ziyaretçiye ilgi alanına uygun olarak gezisini yönlendirme

olanağı da sağlamamaktadır. Müze uzmanın belirttiği üzere, ziyaretçilerin okullardan gelen kalabalık öğrenci grupları olması nedeniyle, bu müzede de bireysel öğrenme alanları oluşturmanın mümkün olmadığı görülmektedir. Ayrıca müzede eski bir sınıf düzeni bulunmamaktadır.

Ortadaki vitrin kenarlarının sivri olması sebebiyle tehlikeli bir izlenim vermektedir. Merdivenin sağı ve soluna yerleştirilen vitrinlerin ise yüksek şekilde tasarlanmış olması tüm nesneleri inceleyebilmeyi olanaksız kılmaktadır. Bazı vitrinlerde aynı nitelikte olmayan materyaller yan yana sergilenmektedir. Vitrinlerin dış kaplama rengi sıkıcı bir hava katmaktadır. Vitrin içi aydınlatma bulunmamaktadır. Çalışır halde olan siyah ahşap piyano çok bakımsız görünmektedir. Müzik derslerinde kullanılmak veya tanıtmak üzere eğitim verilebilecek bir nesne pozisyonundadır ancak etrafında herhangi bir bilgilendirme etiketi bulunmamaktadır. Türkiye Kabartma Fiziki Haritası renklerinin hala canlı olduğu gözlemlenmiştir. Ortaokul sosyal bilgiler ve lise coğrafya derslerinde öğrencilerin ilgilerini çekebilecek bir nesne olduğu düşünülmektedir. Müze uzmanı Atatürk Lisesi'nin kuruluşunu anlatan kitabe olduğunu belirttiği nesne bir sıranın üzerinde etrafında bilgilendirme etiketi ve Türkçe çevirisi olmadan sergilenmektedir. Sergi salonunun sağında sırasıyla Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemlere ait diplomaların sergilendiği vitrinler yer alır merdivenlerden çıkıldığında lise çalışanları ve öğrencilerine ait tuvaletler yer alır. Hemen karşıya bakıldığında okulun başarılarının, madalyalarının, kupalarının sergilendiği vitrinler görülmektedir. Hemen solundaki oda ise okul müdürünün odası yer almaktadır. Radyonun okulda bulundurma amaçlarından birini de müze uzmanı şu şekilde ifade etmiştir:

"Bu radyonun kullanıldığı yıllarda okulda devamsızlık yapan öğrencilerin şehre ilan edildiğini böylelikle öğrencilerin derslere girmeme davranışının engellenmesi amaçlanırdı."

Müze Binası

Araştırma konusu olan Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin binası eğitim amacıyla yapıldığı ve hala kullanıldığı gözlemlenmiştir. Müze uzmanının da belirttiği gibi, bu durum binalarda, çağdaş müzecilik gereklerine uygun alanlar oluşturulmasını, zorlaştırmaktadır.

Müze 50 m² civarında, sürekli sergi alanı olarak kullanılan, tek bir salona sahiptir. Müzenin kendine ait kafe, vestiyer, dükkân, kütüphane, tuvalet, etkinlik salonu, depo, otopark, onarım atölyeleri gibi yardımcı mekanlar mevcut değildir. Ancak Atatürk Lisesine ait kantin, kütüphane, tuvalet, sınıflar, depo, otopark, onarım atölyeleri bulunmakla beraber bu alanları kullandırtmak okul idaresinin inisiyatifindedir.

Diğer yandan müze çevresinde, müzeye yönlendirici levhalar yeterli değildir. Lisenin giriş görevlilerinin müzeye giriş kısmında bulunmaması ve gelen ziyaretçiye nöbetçi öğrencinin eşlik etmesi olumsuz bir algı yaratmaktadır.

Müze Güvenliği

Müze güvenliği, sergileme alanıyla nesnelerin güvenliği ve ziyaretçilerle çalışan güvenliği olarak iki grupta incelenmiştir. Sergi alanı ve nesne güvenliği için bina risk analizi yapılıp yapılmadığı sorulduğunda yapıldığı ve afet risk yönetimi ve eylem planı olduğu bilgisi alınmıştır. Nesnelerin risk analizinin yapılıp yapılmadığı sorulduğunda, yapılmadığı söylenmiştir. "Sergilenen nesnelerin hırsızlığa karşı ne şekilde korunduğu"

sorulduğunda, nesne sayımlarının henüz yapılmadığı belirli aralıklarla yapılacağını ve ziyaretçilere müze içinde müze uzmanı tarafından refakat edildiğini ancak koleksiyonların sigortalanmamış olduğunu ifade edilmiştir. Müzede hırsız ve yangın alarmları mevcuttur.

Koleksiyonların büyük kısmının kitap ve evrak gibi toz ve nemden etkilenebilecek nesnelerden oluştuğu, yapılan gözlemler ve görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda, tespit edilmiştir. Kâğıt malzeme koleksiyonlarının korunması için, kâğıt malzemeye sahip nesneler aynı vitrine konularak nem dengesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu müzede, binanın kesme taştan yapılmış olması doğal bir nem dengesi sağlayacağı düşünülmektedir. Müzenin sadece iki pencereye sahip olması doğal aydınlatmanın vereceği tahribatı en aza indirmesi açısından olumludur. Müze uzmanı tarafından belirtildiği gibi aynı konu çerçevesinde ve aynı malzemeye sahip nesneler vitrin içine birlikte konulmaya çalışılmıştır.

Ziyaretçi ve çalışanların güvenliği ile ilgili olarak acil çıkış olup olmadığı sorulduğunda tek giriş çıkış olduğu belirtilmiştir. Engelli ziyaretçiler için gerekli düzenlemelerin yapılıp yapılmadığı sorulduğunda yapılmadığı bilgisi alınmıştır. Acil durumlar için eylem planı olup olmadığı sorulduğunda olduğu bilgisi alınmıştır. Ayrıca müzede yangın söndürme tüpleri mevcuttur ve kullanılabilir durumdadır.

Sergi ve Etkinlikler

Yapılan görüşmeler sonucu müzede son bir yıl içinde herhangi bir süreli sergi ve etkinlik düzenlenmediği bilgisine ulaşılmıştır. Müze uzmanına “neden süreli sergi yapılmadığı” sorulduğunda müze alanının yetersiz olduğu ve gerekli mali kaynağın sağlanamadığı belirtilmiştir. Müzenin bir yayını bulunmamaktadır. Eğitim müzeleri tarafından oluşturulmuş eğitim programları ve projeleri mevcut değildir. Müze içinde yaş grupları, uzman ve yabancı ziyaretçi gruplarına yönelik ne tür etkinlikler düzenlendiği sorulduğunda her gruba sözlü tanıtım dışında bir etkinlik düzenlenmediği bilgisi alınmıştır.

Ziyaretçiler

Yapılan görüşmeler sonucunda Eskişehir İl Eğitim Tarihi Müzesi'ni son bir yılda 13 okuldan 313 öğrenci ve 13 refakatçi öğretmenin ziyaret ettiği bilgisi alınmıştır. Müze uzmanı:

“Müze bireysel ziyaretlere de açık ancak halkın bireysel ziyarette bulunulmayı tercih etmiyor ya da haberleri yok.”

Demiştir. Müze faaliyetlerinin tanıtımı açısından, müze içi sözlü tanıtımlar, nesne etiketleri sayılabilir. Ayrıca müze dışındaki tanıtım faaliyetlerine MEB’in yayınladığı il eğitim tarihi müzeleri albümünde Eskişehir il eğitim tarihi müzesi’ne ait bir bölüm bulunmaktadır. Yapılan gözlemler sonucu müzede tanıtım broşürü bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak ilgili personel tarafından danışmanlık hizmeti vererek ziyaretçileri karşılamaktadır. Özellikle randevu ile yapılan ziyaretlerde müze uzmanı ziyaretçilere nesneler ve koleksiyonlar ile ilgili rehberlik etmektedir. Müze girişinin, ziyaretçiye müze koleksiyonu ve müze dolaşımı ile ilgili bilgilendirici ve yönlendirici bilgi vermediği görülmüştür. Müzede bir adet “Ziyaretçi Dilek ve Görüş Defteri” mevcuttur ve buradaki öneriler dikkate alınmaktadır. Ziyaretçilerin yaş, milliyet ve cinsiyet bilgilerinin kaydedilmesine yönelik bir çalışma

yoktur. Müzenin girişinde ziyaretçilerin dinlenebileceği oturma alanları ve özellikle yağmurlu havalarda ziyaretçilerin ortam nemini arttıracak şemsiye, mont vb. eşyalarını bırakabileceği bir alan mevcut değildir.

Sonuç ve Öneriler

Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin eğitsel kullanıma uygunluğu analiz etme amacına yönelik yapılan bu araştırma bulgularının değerlendirilmesi aşamasında, amaç başlığında belirtilen sorular ile araştırma sonuçları karşılaştırılacaktır.

Amaç bölümünde yer alan Eğitim müzelerinin işlevleri nedir? Ve Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin, eğitim müzeleri yönetmeliğinde belirtilen işlevleri yerine getirme düzeyi nedir? Sorularını cevaplamaya yönelik değerlendirmeler yapabilmek amacıyla MEB Eğitim Müzeleri Yönetmeliği'nde belirtilen müze işlevleriyle araştırma bulguları karşılaştırılmıştır. Burada belirtilen on işlevden ancak ikisini yerine getirebildiği görülmektedir.

Bu işlevlere sırayla baktığımızda ilk işlev, "Türk eğitim sistemi ve eğitim teknolojisi bakımından müzelik eser niteliğindeki araç, gereç, doküman ve başka eserlerin kronolojik bir sistem içinde bilimsel olarak teşhir edildiği bölümler oluşturmak; taşınmaz eserleri korumak ve değerlendirmek" olarak tanımlanmaktır. Yapılan araştırmalar kapsamında, Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin, Türk eğitim sisteminin örneklerini barındıran koleksiyonları sergilediği görülmektedir.

Eğitim müzelerinin diğer bir işlevi olan "bu sergileri başka yerleşim merkezlerinde tekrarlamak veya yeni sergiler açmak" işlevi kapsamında yapılması gereken farklı yerlerdeki geçici sergiler, personel ve finans kaynaklarının azlığı nedeni ile sürdürülememiştir.

Eğitim müzelerinin, "müzelik eserlerin bir kısmını bilimsel etütlere de imkân verecek şekilde arşivlemek ve düzenlemek", olan bir diğer işlevi, araştırmacıların çalışabileceği alanlar oluşturmasını gerekli kılmaktadır. Ancak araştırma konusu olan Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin kendine ait bir kütüphanesi bulunmamakla birlikte Atatürk lisesinin kütüphanesini kullandırtma inisiyatifi lise müdürlüğündedir. Halen lise binası olarak da kullanılan müzenin, bu işlevin gerçekleştirme olanağının olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim müzelerinin yönetmelikte tanımlanan "Eğitim kurumlarında araştırmalar yapmak, bu araştırmalarda tespit edilen ve Türk eğitim tarihi bakımından eser niteliğinde görülen değerli eşya ve belgeleri toplamak, özel kurum ve kişilerdeki eğitim tarihi ile ilgili müzeye konacak nitelikte olan eser ve belgeleri bağış yoluyla veya satın alarak müzeye kazandırmak" ve "Eğitim sistemi ve teknolojisindeki yenilikleri, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları ve ürünleri tanıtmak üzere toplama" işlevleri, Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin depolama ve arşivleme imkanları olmadığından ve MEB'e bağlı okulların bu konuya olan ilgisizliği sebebiyle yerine getirilememektedir.

Eğitim müzelerinin bir diğer işlevi de "Türk eğitim sistemi ve eğitim teknolojisini tarihi gelişimi içinde tanıtmak üzere bilimsel araştırmalar yapmak, bilimsel toplantı, konferans, seminer, sergi ve benzeri faaliyetler düzenlemektir." Eskişehir il eğitim tarihi müzesinde konferans toplantı vb. akademik etkinliklerin düzenlenebilmesine yönelik personel ve finansal alt yapının oluşturulmamış olması sonucu bu işlevi de yerine getirememektedir.

Yine benzeri bir işlev olan "Eğitim sistemimizi tanıtmak amacıyla dergi, kitap, rehber, broşür, katalog, fotoğraf, albüm hazırlamak ve yayımlamak; film, film şeridi, dia, ses bandı ve benzeri göze ve kulağa hitap eden araçlar hazırlatmak, arşivlemek" aynı sebeplerle yerine getirilemeyen işlevlerdendir. MEB'in yayınladığı 81 ili tanıtan il eğitim tarihi müzeleri albümü hariç hiçbir tanıtıcı malzeme bulunmamaktadır.

Eğitim müzelerinin, yönetmelikte tanımlanan bu temel işlevlerini sürdürebilmesi, bu müzelerin varlığının sürdürülmesinde en önemli göstergedir. Varlık amacını gerçekleştiremeyen tüm sistemler her ya da geç yok olmaktadırlar. Yapılan araştırmada Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin eğitsel kullanıma uygunluğu analiz edilebilmek için müzenin kuruluş aşamasında da görev alan müze uzmanı ile yarı yapılandırılmış form kapsamında görüşmeler yapılmıştır. Koleksiyon ve sergileme, ziyaretçi ve etkinlikler, yönetim ve personel yapısına ilişkin elde edilen bulgular, çalışmanın problemini oluşturan Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin, eğitsel kullanıma uygunluğu analiz edilmesi amacıyla değerlendirilmiştir.

Koleksiyon oluşturma ve bu koleksiyonları sergileme, müzelerin en temel işlevidir. Bu çerçeveden bakıldığında fiziki olanağı ne olursa olsun Eskişehir il eğitim tarihi müzesi, koleksiyonlarını koruma ve sergileme faaliyetlerini gerçekleştirmektedir.

Elde edilen bulgular kapsamında, Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin koleksiyon içeriklerinin ve nesne sayılarının yeterli düzeyde olduğu, bu müzenin Türk eğitim tarihinin aydınlatılması ve yeni eğitim programlarının oluşturulmasında önemli kaynak teşkil edebilecek nesnelere sahip olduğu görülmüştür. Ancak koleksiyonların sergilenmesinde, müze binalarının yeterli büyüklüğe ve mimari özelliğe sahip olmaması, sergileme yöntemlerinin vitrin içi ile sınırlı kalarak çağdaş müzecilikte yerini almış olan dijital sunum tekniklerine yer verilmemiş olması önemli bir sorun olarak görülmüştür.

Bu sorunun çözümü için; eğitim müzelerinin işlev ve amaçlarına uygun bir müze binasının tasarlanması gerekmektedir. Çağdaş müzecilik gereklerine uygun, sürekli sergi alanı yanında, geçici sergi alanı, araştırma kütüphanesi, eğitim ve uygulama atölyeleri, kafeterya ve hatıra eşya dükkânı ile eğitim kültürümüze beklenen katkıyı yapacak bir eğitim müzesi oluşturulabilir.

Bulguların gösterdiği bir diğer sorunlu alan ziyaretçi ve etkinliklerdir. Eskişehir il eğitim tarihi müzesine gelen ziyaretçilerin yaş, ziyaret sebebi ve beklentilerin öğrenilmesine yönelik bir çalışma yapılmamaktadır. Bu durum ziyaretçi sayılarının arttırılması için gerekli çalışmaların yapılmadığı bilgisini de desteklemektedir. Ayrıca gerek ziyaretçi sayılarını arttıracak gerekse ziyaretçilerin müzeden daha verimli faydalanmasını sağlayacak, geçici sergi ve eğitim programları da yapılmamaktadır. Bu çalışmaların eksik olmasının en önemli nedeni müze binasının

küçük olması ve eğitim salonu, kütüphane gibi yeterli etkinlik alanlarının olmaması, bu tür etkinlikleri planlayacak ve yürütecek yeterli sayıda personelin görevlendirilmemiş olmasıdır.

Bu sorunun çözümü için; öncelikle halkla ilişkiler, iletişim alanlarında eğitim almış personelin müzede görevlendirilmesi gerekmektedir. Ziyaretçilerinin beklentilerinin bilimsel yollarla öğrenilmesi için uygun çalışmaları yapacak personele ihtiyaç vardır. Elde edilecek veriler sonucunda da uygun faaliyetlerin düzenlenmesi için eğitimcilere ve müze rehberlerine ihtiyaç duyulacaktır. Personel eksiklikleri, gönüllü çalışabilecek, müzecilik ve turist rehberliği bölümlerine devam eden üniversite öğrencileri ile azaltılabilir. Ayrıca eğitim programlarının ve geçici sergilerin oluşturulmasında üniversitelerin müzecilik bölümleriyle iş birliği yapılabilir.

Eskişehir il eğitim tarihi müzesinin bir diğer sorunu yönetim ve personel yapısıdır. Eğitim Müzeleri Yönetmeliği'nde belirtilmiş olmakla birlikte ihtiyaç duyulan yeterli sayıda personel görevlendirilmemektedir. Müze müdürünün, müze dışında lise idarecisi görevinin de olması, müze uzmanı statüsündeki kişinin tarih, sosyal bilgiler ya da diğer sosyal alanlardan müzeciliğe yakın alanlardaki öğretmenlerden görevlendirilmesi gerekirken görsel sanatlardan seçilmiş olması müzenin sorunlarını çözmede gerekli iradeyi göstermesini zorlaştırmaktadır.

Bu sorunların çözümü için; çağdaş müzecilik anlayışına uygun, görev tanımları, iş ve işleyişleri ayrıntılı olarak belirlenmiş bir eğitim müzeleri yönetmeliği hazırlanmalıdır. Buna göre müzeyi idare eden ve işleyişi sağlayan personellerin (müze müdürü, müze uzmanı, pedagog, sanat tarihçisi, turist rehberi vb.) tek görevi müzeyle alakalı işler olmalıdır.

Atatürk lisesi modern bir binaya taşınmalı ve tarihi binanın tamamı müze olarak faaliyet göstermelidir. Bu yapılana kadar müzenin bulunduğu salonla lisenin bağlantısı koparılmalıdır. Bina içerisinde fizik kimya ve biyoloji laboratuvarları, müzik, edebiyat, coğrafya derslikleri şeklinde örnek alanlar oluşturulmalıdır.

Eğitimle alakalı nesneler çeşitlendirilmelidir. Örneğin eski dönemlere ait öğretmen, öğrenci veya okul personeli kıyafetleri sergilenmelidir. Balmumu modeller, aydınlatmalar, modern vitrinler ve teknoloji kullanılarak müze ilgi çekici hale getirilmelidir. Öncelikle MEB'e bağlı okullar sonra tüm halkın müzeyi ziyaret etmesi teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

Altaylı, Ş. A. (2010). "Müzenin kentsel planlama ve toplumsal dönüşümdeki rolü", 29. Müzeler Haftası Kültür Mirası ve Müzeler Öğrenci Konferansı, 22 Mayıs, İstanbul.

Arı, İ. (2010). "Tarihöncesi sit alanlarında kültür miras yönetimi", 29. Müzeler Haftası Kültür Mirası ve Müzeler Öğrenci Konferansı, 22 Mayıs, İstanbul.

Atatürk Lisesi
(2019)http://eskisehirataturklisesi.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/26/14/974856/icerikler/tarihce_1481079.html?CHK=7e26862ca4b5fd836b6b05ea78d117f7 adresinden 26.07.2019 tarihinde alınmıştır.

Birgün, M. (2013). Atatürk Döneminde Eskişehir (1923 - 1938). Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Celkan, H. Y. (1990). Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Çınar, S. (2005). Eskişehir Eğitim Tarihi (1876-2004). Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Gerçek, F. (1999). Türk Müzeciliği. Ankara: Kültür Bakanlığı.

ICOM (2019) https://icomturkey.org/tr/icom-t%C3%BCz%C3%BC%C4%9F%C3%BC adresinden 26.07.2019 tarihinde alınmıştır.

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (2019) https://ogmprojeler.meb.gov.tr/Tamamlanan-Projeler/Ulusal-Projeler/Il-Egitim-Tarihi-Muzeleri adresinden 26.07.2019 tarihinde alınmıştır.

Özben, G. Ç. (2017). Türkiye'de Eğitim Müzeleri: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özkasım, H. (2013). Müze ve Müzecilik. Müzecilik ve Sergileme (11). Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özodaşık, M. (1999). Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çabaları. Konya: Çizgi Kitabevi.

Şahin, A. E. (2006). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Eğitim Bilimine Giriş (11). Ankara: Anı Yayıncılık.

FİNANSAL İLETİŞİM UYGULAMALARI İNCELEMESİ: BIST XMESY ÖRNEĞİ

Fatih TEMİZEL
Doç. Dr.,Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, ftemizel@anadolu.edu.tr

ÖZET

Halka arz edilen şirketlerin hedefi daha yüksek piyasa değerine ulaşabilmektir. Bu gerçek, yatırımcı ilişkileri yönetimi uygulamalarının önemini ortaya koymaktadır. Şirketlerin finansal piyasalardaki aktörler ile iletişim kurma çabaları, güven inşa etmek ve sürdürülebilir kılmak için vazgeçilmezdir. Hedef kitleye ulaşma çabasının aracı web siteleridir. Bu nedenle araştırma konusu edilmiştir. Türkiye Yatırımcı İlişkileri Derneği (TÜYİD), Türkiye'de yatırımcı ilişkileri ile ilişkili farklı hedef kitleleri kurumsal ve bireysel platformda bir araya getirerek, mesleki bilgi üretmek ve yatırımcı ilişkileri uygulamalarında dünya standartlarına ulaşmak amacıyla kurulmuş bir kurumdur. Misyonlarını, Türkiye piyasalarının ve şirketlerinin yatırımcılara en iyi şekilde tanıtılmasına ve şirketlerin adil piyasa değerlerine ulaşmalarına katkıda bulunmak olarak tanımlamaktadır. TÜYİD, web siteleri özelinde yatırımcı ilişkileri yönetimi uygulamalarının araştırma ve ölçümlerinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi adına bir Skor Kart çalışması gerçekleştirmiştir. Şirketlere sorulacak 170 (bankalar için 186) soruyu barındıran Skor Kart; faaliyet raporu (66), finansal sonuç açıklama (45) ve web sitesi (59) soru içeren toplam üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmada bu skor kart aracılığı ile veri toplanmıştır. İncelemede cevaplar ‘’VAR’’, “YOK” veya “UYGULANAMAZ’’ şeklindedir. Puanlama, “VAR” cevabı verilen sorulara 1 puan, “YOK” cevabı verilen sorulara 0 puan olarak alınmıştır. Her bir şirketin puanları yukarıda belirtilen üç kategori altında ayrı ayrı toplanarak oluşturulmuştur. İncelenen sektörde yirmi sekiz şirket bulunmaktadır. Bu işletmeler Türkiye’nin dış ticaretinde yeri olan işletmelerdir. Bulgular şirketlerin dış ticaretteki payı ile doğru orantılı artan skor kart puanlarını ortaya koymaktadır. Bu özellik uluslararası ticarette daha aktif olmak isteyen sektör şirketlerine yönelik öneri geliştirilmesine olanak hazırlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yatırımcı ilişkileri yönetimi, Borsa istanbul, Finansal iletişim, Sermaye piyasaları.

THE INVESTIGATION OF THE FINANCIAL COMMUNICATION APPLICATIONS OF BIST XMESY COMPANIES

ABSTRACT

The target of publicly traded companies is to reach a higher market value. This fact demonstrates the importance of investor relations management practices.The efforts of companies to communicate with actors in financial markets are indispensable to building trust and making them sustainable.The target of the effort to reach the target web sites.Therefore it has been the subject of research.Association of Turkey Investor Relations (TUYID), different target audiences related to investor relations in Turkey, bringing together institutional and individual platform to generate professional knowledge and investor relations is an institution established in practice in order to reach world standards.Missions, Turkey introduced to the market and the company in the best way for investors and companies are identified as contributing to achieving the fair market value.TÜYİD conducted a Score Card study for the purpose of conducting research and measurements of investor relations management applications in web sites in a healthy way.Score Card which includes the question of 170 companies (186 for banks); The activity report (66), the financial results disclosure (45) and the web site (59) are composed of three parts.In this study, data were collected via this score card. In the examination, the answers are ’AVAILABLE“, “NO“ or “NOT APPLICABLE”.Scoring, “AVAILABLE” answers were given as 1 point, and, NO as 0 points.The scores of each company were collected separately under the three categories mentioned above.There are twenty eight companies in the sector.These enterprises are businesses which place in Turkey's foreign trade.Findings reveal the score card scores of companies that are directly proportional to the share of foreign trade.This feature enables the development of proposals for sector companies that want to be more active in international trade.

Keywords: Investor relations management, Borsa Istanbul, Financial communication, Capital markets

JEL Codes: G10, G14, G24

GİRİŞ

Anonim Ortaklıklar modern dünyada ve gelişmiş ülkelerde işbirliği ve çıkar çatışması dengesi ile yönetilmektedir. Taraflar belirli ve rolleri tanımlıdır. En temel taraflar sermayedarlar ve profesyonel yöneticilerdir. Bu iki taraf farklı bireylerden oluşmaktadır. Bir ailenin üyelerinden oluşmamaktadır. Bu sayede anonim ortaklıklar aile işletmesi olmaktan çıkmaktadır. Buraya kadar tanımlanan özellik sermaye piyasalarının sağlıklı işleyişi bakımından önemlidir.

Anonim ortaklıklarda şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerinin yaşama geçirilmesi, bu çerçevede kamuyu aydınlatma ilkesinin fonksiyonel kılınması bakımından sermayedarlar ile profesyonel yöneticilerin net bir ayrımının yapılması zorunluluğu bulunmaktadır. Böylece yöneticiler rekabet ortamında rasyonel kararlar alarak işletmenin piyasa değerini en yükseğe çıkarma hedefine odaklı çalışabilirler. Yine böylece sermayedarlar periyodik olarak profesyonel yöneticilerin performanslarını değerlendirebilir. Gerektiğinde hesap sorabilirler. Elbette bu ekosistem içinde profesyonel yöneticiler de şeffaf ve hesap verebilir durumda olmaya özen göstermek ihtiyacını hissedeceklerdir. Bu ekosistemin temel direği olarak değerlendirilen kamunun aydınlatılması ilkesi de profesyonel yöneticilerin denetimindeki finansal iletişim programları ile yaşamada karşılık bulabilecektir.

Çalışmanın konusunu oluşturan finansal iletişim tam da bu nedenle önem ve değer bakımından yükselen bir trendde yer almaktadır. Şeffaf ve hesap verebilir konumu her an koruyabilmek profesyonel yöneticilerin sadece sermayedarlar karşısında güçlenmesine yardım etmekle sınırlı kalmamaktadır. Aynı zamanda kamusal otorite, sivil toplum kuruluşları, işçi sendikaları, finansal sistem ile ilişkilerde de güven veren bir profil oluşumuna ve sürdürülmesine neden olmaktadır. Finansal İletişim süreci doğru yönetildiğinde anılan taraflar nezdinde işletme yönetimi tarafında güven inşa edilecektir. Aksine davranılmadığı sürece de inşa edilen güven sürdürülebilecektir. Güven inşa etmek soyut bir kavram olarak değerlendirilmemelidir. Faaliyetlerini yürütürken paydaşların güveni somut çıktılar halinde işletmenin profesyonel yönetimine katkılar sunacaktır.

Adı geçen somut çıktılardan en önde geleni finansal esnekliktir. Finansal Esnekliği artan işletme yönetimleri gerek yurt içinden gerekse yurtdışından beklentilerine en uygun koşullarda finansman imkanı sağlayacaklardır. Uygun koşullarda sermaye temin etmek diğer koşullar aynı kalmak koşulu ile rakip işletmelere göre daha yüksek piyasa değerine ulaşabilmek anlamını taşımaktadır. Gün sonunda profesyonel yöneticilerin de, sermayedarların da ortak hedefi en yüksek piyasa değerine ulaşabilmektir. Bu cümleden olmak üzere doğru yönetilecek finansal iletişim süreci karşılığını net olarak, elle tutulur ve gözle görülür biçimde verebilecektir. Bu çalışmada temel olarak finansal iletişimin temel bir bileşeni olan web tabanlı yatırımcı ilişkileri yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde yer alan analiz bölümü, yatırımcı ilişkilerinin sermaye piyasası kanunu çerçevesinde bir yükümlülüğün yerine getirilerek yasak savmaktan ötede konumlanıp konumlanmadığını belirlemeye odaklıdır. Bu konudaki tespitleri Borsa İstanbul'da pay senetleri Metal Eşya ve Ev Gereçleri Sektörü bünyesinde işlem gören işletmeler özelinde gerçekleştirilecektir.

LİTERATÜR

Yatırımcı İlişkileri Yönetimi Biriminin varlık nedeni yatırımcıların işletme algısında keskin sapmaların mümkün olabildiğince önüne geçebilmektir. Bu amaçla pek çok disiplinin uygulamalarını bu hedefe ulaşmakta bir araya getirmektedir. Anılan faktörler işletmelerin piyasa değerini belirleme potansiyeline sahiptir. İşletmelere yönelik beklentilerin yönetilebilmesi pay senetlerinin piyasa değerini en yükseğe çıkarma amacına katkıda bulunmaktadır. Finansal piyasalardaki rekabette başarılı olabilmek için işletmeler tarafından finansal paydaşların bilgi ihtiyaçlarının karşılanması bir gerek koşul halini almıştır. (Bayram vd., 2009).

Yatırımcıların işletme faaliyetleri ile ilgili bilgilendirilmesi belirsizlikleri en aza indirerek pay senedi fiyatlarına yöenlik negatif etkilerin minimize edilmesine destek olabilecektir. Volatilitenin varlık gösterdiği koşullarda belirsizlik içsel ve dışsal olmak üzere iki başlıkta ele alınabilmektedir. İçsel faktörler işletmeler ile ilgili olurken, dışsal faktörler ekonomi ile ilgilidir. İçsel faktörler işletme tarafından yönetilebilirken yatırımcılar ile ilişkiler temel oluşturmaktadır. (Hamid, 2005)

Enron vb. skandallar sonrası, bilgilendirmeye ait standartlarda önemli dönüşüm gerçekleşmiştir. Böylece Yatırımcı ilişkileri uygulamaları çeşitlenmektedir. Teknolojik yenilikler de bilgiye erişimi (Gruner, 2002). Bilgiyi yatırımcılara süratli ulaştırmada web siteleri uygun bir mecradır. İzleyen bölümde bu konuya dünyanın bakış açısından örnekler sunulmaktadır.

Seitel, web tabanlı yatırımcı ilişkilerinin bir devrim olduğunu ifade ederken, dünyanın her yerinde ve her an yatırımcıların izledikleri işletmeye ilişkin bilgi edinmelerinin mümkün olduğunu belirtmektedir (Seitel, 2004).

Jo ve Kim'in nitelikli web sitelerine yönelik yaptıkları çalışma ile yüksek niteliklere daha fazla sahip olmanın, yatırımcılar ile ilişkiyi olumlu anlamda etkilediği belirlenmiştir (Samsup ve Kim, 2003). Bu sonuç, işletme web sitelerinin tasarımının, multimedya özellikleri ile donatılmasından daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Hong ve Kiousis, küçük işletmelerin web sitelerine yönelik çalışmada web sitelerinin sahip olması gereken başlıca özelliklerden söz edilmektedir. Bunlar anlaşılırlık, zengin içerik, yatırımcı destekleridir (Hong ve Kiousis, 2007:25).

Yatırım Fonlarının iyi organize olmuş yatırımcı ilişkileri yönetimine sahip işletmelere yatırım konusunda daha yüksek motivasyona sahiptir. Bu da "açık iletişim politikasını" desteklemektedir (Dolphin, 2004). Enron, WorldCom gibi skandallarından sonra yatırımcılara yönelik güvenin inşa edilebilmesi için yatırımcı ilişkileri yönetiminin önemi iyiden iyiye belirginleşmiştir (Laskin, 2009). İşletme ve finansal piyasalar arasındaki bilgi akışı iki yönlü olmalıdır. Yatırımcılar ihtiyaç duydukları bilgiyi yatırımcı ilişkileri yönetiminden alırken, tersi de gerçekleşebilmelidir.

İşletmelerin açıkladıkları finansal bilgileri, yatırımcıların rahatlıkla erişebileceği biçimde tasarlamaları önem kazanmıştır. Web sitelerinin, yatırımcı ilişkileri yönetiminde geniş bir içeriği sunmaya uygun yapısı giderek dikkat çekmektedir (Ettredge ve Gerdes, 2005).

YÖNTEM

Çalışmada Borsa İstanbul'da pay senetleri işlem gören Metal Eşya, Makine ve Gereç Yapım Sektörü işletmelerinin finansal iletişim uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik olarak hazırlanan skor karttan yararlanılmıştır. Skor kart ile Faaliyet Raporları, Web Siteleri ve Finansal Sonuç Açıklamaları incelenmiştir.

Adı geçen skor kart TÜYİD (Türkiye Yatırımcı İlişkileri Derneği) tarafından KPMG firmasına hazırlatılmıştır. Skor Kartta işletmelere yöneltilmek üzere 170 soru yer almaktadır. Sorular faaliyet raporu (66), finansal sonuç açıklama (45) ve web sitesi (59) soru içeren toplam üç başlıkta toplanmaktadır. Çalışmada bu skor kart aracılığı ile veri toplanmıştır.

İncelemede cevaplar 'EVET, "HAYIR" veya "YORUM YOK'' şeklinde sınıflandırılmıştır Puanlama, "EVET" cevabı verilen sorulara 1 puan, "HAYIR" cevabı verilen sorulara 0 puan şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir işletmenin toplam puanları yukarıda belirtilen üç kategori altında ayrı ayrı toplanarak oluşturulmuştur.

BULGULAR

Tablo 1. Metal Eşya, Makine Ve Gereç Yapım Sektörü İşletmelerine

Uygulanan Faaliyet Raporu Skor Kart Puanları

Faaliyet Raporu Sıralama	Şirket	Puan
1	TOFAŞ OTO. FAB.	59
2	TÜRK TRAKTÖR	59
3	FORD OTOSAN	58
4	VESTEL	58
5	PRYSMIAN KABLO	57
6	ANADOLU ISUZU	56
7	ARÇELİK	56
8	KARSAN OTOMOTİV	55
9	ULUSOY ELEKTRİK	54
10	BOSCH FREN SİSTEMLERİ	53
11	DİTAŞ DOĞAN	53
12	KLİMASAN KLİMA	53
13	PARSAN	53
14	VESTEL BEYAZ EŞYA	53
15	GERSAN ELEKTRİK	52
16	İHLAS EV ALETLERİ	52
17	EMEK ELEKTRİK	51
18	ALARKO CARRIER	48
19	SİLVERLİNE ENDÜSTRİ	48
20	F-M İZMİT PİSTON	44
21	MAKİNA TAKIM	43
22	JANSTSA JANT SANAYİ	41
23	TÜMOSAN MOTOR VE TRAKTÖR	41
24	AYES ÇELİK HASIR VE ÇİT	24
25	EMİNİŞ AMBALAJ	24
26	BALATACILAR BALATACILIK	17
27	EGE ENDÜSTRİ	8
28	BANTAJ AMBALAJ (2015 yılında halka arz olmuş, raporlarına ulaşılamıyor)	0

Tablo 1'de incelenen işletmelerin finansal iletişim uygulamalarının önemli bir adımını oluşturan Faaliyet Raporu'na ilişkin değerlendirme yer almaktadır. Skor kart aracılığı ile toplanan puanlara göre sıralı liste tablo halinde sunulmaktadır. En yüksek puan TOFAŞ OTOMOBİL FABRİKALARI tarafından alınmıştır. Ardından TÜRK TRAKTÖR, FORD OTOSAN VE VESTEL gelmektedir. İlk dört sırayı paylaşan işletmelerin faaliyet raporu puanları arasında sadece bir puan fark vardır. Bu işletmelerin ortak özellikleri sektörün en büyük işletmeleri olmalarıdır. Aynı zamanda yabancı ortaklıklara ve ihracata odaklı olmalarıdır. Listedeki diğer işletmelerde de benzer özellikler giderek azalan oranlarda yer almaktadır. Ancak dünya ile entegrasyonu yüksek olan işletmelerin üst sıralarda kümelenmiş olarak kendilerine yer bulmalarının bir tesadüfün ürünü olmadığı değerlendirilmektedir. Burada gözlemlenen yapı büyüklük ve dünya ile entegrasyonun finansal iletişimi güçlendirici etkisinin varlığıdır. Tersine bir etkide gözlenmektedir. Finansal İletişimin başarısı da büyümeyi ve dünya ile entegrasyonu geliştirmektedir.

Tablo 2. Metal Eşya, Makine Ve Gereç Yapım Sektörü İşletmelerine

Uygulanan Web Sitesi Skor Kart Puanları

Web Sitesi Sıralama	Şirket	Puan
1	VESTEL	50
2	VESTEL BEYAZ EŞYA	48
3	TÜRK TRAKTÖR	45
4	ARÇELİK	44
5	TOFAŞ OTO. FAB.	43
6	SİLVERLİNE ENDÜSTRİ	39
7	ANADOLU ISUZU	38
8	KARSAN OTOMOTİV	38
9	FORD OTOSAN	37
10	İHLAS EV ALETLERİ	36
11	GERSAN ELEKTRİK	35
12	PRYSMIAN KABLO	34
13	ALARKO CARRIER	33
14	EMEK ELEKTRİK	33
15	MAKİNA TAKIM	31
16	TÜMOSAN MOTOR VE TRAKTÖR	30
17	ULUSOY ELEKTRİK	29
18	F-M İZMİT PİSTON	28
19	JANSTSA JANT SANAYİ	28
20	PARSAN	27
21	BOSCH FREN SİSTEMLERİ	25
22	EMİNİŞ AMBALAJ	25
23	EGE ENDÜSTRİ	24
24	BANTAJ AMBALAJ (2015 yılında halka arz olmuş, raporlarına ulaşılamıyor)	22
25	DİTAŞ DOĞAN	22
26	KLİMASAN KLİMA	21
27	AYES ÇELİK HASIR VE ÇİT	17
28	BALATACILAR BALATACILIK	16

Tablo 2'de, incelenen işletmelerin finansal iletişim uygulamalarının önemli bir diğer adımını oluşturan Web Sitesi'ne ilişkin değerlendirme yer almaktadır. Skor kart aracılığı ile toplanan puanlara göre sıralı liste tablo halinde sunulmaktadır. En yüksek puan VESTEL tarafından alınmıştır. Ardından VESTEL BEYAZ EŞYA, TÜRK TRAKTÖR, ARÇELİK ve TOFAŞ OTOMOBİL FABRİKALARI gelmektedir. İlk dört sırayı paylaşan işletmelerin Web Tabanlı Yatırımcı İlişkileri puanları arasında çok küçük fark vardır. Bu işletmelerin ortak özellikleri sektörün en büyük işletmeleri olmalarıdır. Aynı zamanda yabancı ortaklıklara ve ihracata odaklı olmalarıdır. Borsadaki pay senetlerinin en önemli yatırımcıları da yabancı fonlardan oluşmaktadır. Listedeki diğer işletmelerde de benzer özellikler önemli oranda azalarak varlık göstermektedir. Yatırımcı İlişkileri Yönetiminin web tabanlı olarak gerçekleştirilmesinin önemli kazanımları söz konusudur. Bu alanda başarılı işletmelerin konuya yasak savmaktan öte yaklaşmaları gereklidir. İlk sıralarda yer alan işletmelerin başarısı böylesi bir bakış açısının ürünü olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 3. Metal Eşya, Makine Ve Gereç Yapım Sektörü İşletmelerine

Uygulanan Finansal Sonuç Açıklama Skor Kart Puanları

Finansal Sonuç Açıklama Sıralama	Şirket	Puan
1	ARÇELİK	41
2	TÜRK TRAKTÖR	38
3	ANADOLU ISUZU	37
4	FORD OTOSAN	37
5	PRYSMIAN KABLO	37
6	VESTEL BEYAZ EŞYA	36
7	VESTEL	36
8	İHLAS EV ALETLERİ	35
9	KARSAN OTOMOTİV	35
10	ALARKO CARRIER	34
11	DİTAŞ DOĞAN	34
12	MAKİNA TAKIM	34
13	EMEK ELEKTRİK	33
14	TÜMOSAN MOTOR VE TRAKTÖR	33
15	ULUSOY ELEKTRİK	33
16	BOSCH FREN SİSTEMLERİ	32
17	GERSAN ELEKTRİK	32
18	PARSAN	32
19	JANSTSA JANT SANAYİ	31
20	SİLVERLİNE ENDÜSTRİ	31
21	F-M İZMİT PİSTON	30
22	KLİMASAN KLİMA	29
23	AYES ÇELİK HASIR VE ÇİT	28
24	BALATACILAR BALATACILIK	25
25	EMİNİŞ AMBALAJ	25
26	EGE ENDÜSTRİ	24
27	TOFAŞ OTO. FAB.	24
28	BANTAJ AMBALAJ (2015 yılında halka arz olmuş, raporlarına ulaşılamıyor)	5

Tablo 3'de incelenen işletmelerin finansal iletişim uygulamalarının önemli bir diğer adımını oluşturan Finansal Sonuç Açıklamaya ilişkin değerlendirme yer almaktadır. Skor kart aracılığı ile toplanan puanlara göre sıralı liste tablo halinde sunulmaktadır. En yüksek puan ARÇELİK tarafından açık fark ile alınmıştır. Ardından TÜRK TRAKTÖR, ANADOLU ISUZU ve FORD OTOSAN, PYRISMIAN KABLO gelmektedir. Bu işletmelerin ortak özellikleri sektörünün büyüklük sıralamasında kendilerine yer bulabilmeleridir. Aynı zamanda yabancı ortaklıklara sahip ve ihracata odaklı olmalarıdır. Borsadaki pay senetlerinin en önemli yatırımcıları da yabancı fonlardan oluşmaktadır. Listedeki diğer işletmelerde de benzer özellikler önemli oranda azalarak varlık göstermektedir.

Tablo 4. Metal Eşya, Makine Ve Gereç Yapım Sektörü İşletmelerine

Uygulanan Skor Kart Puan Sıralama

Skorkart Sıralama	Şirket	Puan
1	VESTEL	144
2	TÜRK TRAKTÖR	142
3	ARÇELİK	141
4	VESTEL BEYAZ EŞYA	137
5	FORD OTOSAN	132
6	ANADOLU ISUZU	131
7	KARSAN OTOMOTİV	128
8	PRYSMIAN KABLO	128
9	TOFAŞ OTO. FAB.	126
10	İHLAS EV ALETLERİ	123
11	GERSAN ELEKTRİK	119
12	SİLVERLİNE ENDÜSTRİ	118
13	EMEK ELEKTRİK	117
14	ULUSOY ELEKTRİK	116
15	ALARKO CARRIER	115
16	PARSAN	112
17	BOSCH FREN SİSTEMLERİ	110
18	DİTAŞ DOĞAN	109
19	MAKİNA TAKIM	108
20	TÜMOSAN MOTOR VE TRAKTÖR	104
21	KLİMASAN KLİMA	103
22	F-M İZMİT PİSTON	102
23	JANSTSA JANT SANAYİ	100
24	EMİNİŞ AMBALAJ	74
25	AYES ÇELİK HASIR VE ÇİT	69
26	BALATACILAR BALATACILIK	58
27	EGE ENDÜSTRİ	56
28	BANTAJ AMBALAJ (2015 yılında halka arz olmuş, raporlarına ulaşılamıyor)	27

Tablo 4'de bu ana kadar yapılan değerlendirmelerin konsolidasyonu söz konusudur. Tablo 1,2,3 'te yer alan puanlar toplanarak Tablo 4'te görülen puanlar elde edilmiştir. Puanların en yüksekten en düşüğe doğru sıralanması ile Tablo 4 ortaya çıkmıştır. Bütüncül bir değerlendirme yapabilmek bakımından faydalı bir tablo olduğu gözlemlenmektedir. Tablo 4, sektördeki finansal iletişim uygulamalarını değerlendirebilmek açısından kullanışlı veriler sunmaktadır. Belirgin biçimde öne çıkan işletmeler VESTEL, TÜRK TRAKTÖR ve ARÇELİK'tir. İkinci grupta küçük bir fark ile VESTEL BEYAZ EŞYA, FORD OTOSAN ve ANADOLU ISUZU yer almaktadır. Sonrasında giderek finansal iletişimin zayıfladığı görülmektedir.

SONUÇ

Çalışmanın bulgularında da gözlemlenebildiği üzere web tabanlı yatırımcı ilişkileri uygulamaları ile finansal iletişim ilgi ve kabul görmektedir. Pay senetleri Borsa İstanbul'da Metal Eşya, Makine ve Gereç Yapım Sektörü kapsamında işlem görmekte olan işletmeler bu konuda oldukça aktif bir tutum içerisindedir. Her işletmenin konu ile ilgili belirli düzeyde gayreti bulunmaktadır. Elbette sektör içinde homojen bir yapı gözlemlenmemektedir. Buna karşılık sektördeki farklılaşmanın açıklanabilir, gerçekçi ve en önemlisi rasyonel gerekçeleri bulunmaktadır. İşletmelerin aktif büyüklüğü, sermayesinde yabancı ortakların varlığı, ikincil piyasada yabancı yatırımcıdan gördükleri ilgi, dış ticarete yönelik faaliyetleri, uluslararası finansal piyasalar ile fon alışverişine yatkınlık vb faktörlere bağlı olarak finansal iletişimin gelişmişliği artıp azalmaktadır. Anılan faktörler bakımından güçlü durumdaki işletmelerin finansal iletişiminin içeriği de zenginleşmektedir. Aksi

durumda süreç tam tersi yönde işlemektedir. Sürecin birbirini besleyerek desteklediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çalışmanın daha zengin ve yönlendirici sonuçlar elde edebilmesinin bir ön koşulu da bulunmaktadır. Buna göre Borsa İstanbul'daki tüm sektörler için benzer çalışmanın tekrarı ile büyük resim ortaya konulabilir. Büyük resimden hem sektörlere hem de tüm halka açık şirketlere yönelik tavsiyeler oluşturabilme potansiyeli bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Bayram, F., Temizel F. ve Sarıkaya M., (2009). "Yatırımcı İlişkileri Yönetimi: Bir Halkla İlişkiler Aracı Olarak Kullanımı ve Değerlendirilmesi". 1. Uluslararası Halkla İlişkiler Sempozyumu.Girne, KKTC.

Dolphin, Richard R. (2004). "The Strategic Role of Investor Relations". Corporate Communications: An International Journal. Vol: 9 No: 1.

Ettredge, Michael ve Gerdes J. (2005). "Timeliness of Investor Relations Data at Corporate Web Sites". Communications of the ACM.Vol: 48 No:1.

Hamid,F. Z. A. (2005). "Malaysian Companies' Use of the Internet for Investor Relations". Corporate Governance.Vol: 5 No: 1.

Hong, Y. ve Spiro K. (2007). "Relationship Maintenance with Financial Publics: An Analysis of Investor Relations on Small Companies' Web Sites". International Communication Association.TBA, San Francisco: CA.

Gruner R. H. (2002). "Corporate Disclosure: The Key to Restoring Investor Confidence". Strategic Investor Relations.

Laskin,A.V. (2009). "A Descriptive Account of the Investor Relations Profession: A National Study". Journal of Business Communication. Vol: 46, No: 2.

Samsup J. ve Kim Y. (2003). "The Effect of Web Characteristics on Relationship Building". Journal of Public Relations Research.Vol: 15, No: 3.

Seitel, F. P. (2004). The Practice of Public Relations. New Jersey: Prentice Hall.

TÜKETİM SOSYOLOJİSİ AÇISINDAN YOUTUBER'LARIN GENÇLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Fatmanur BOZDAĞ
Ankara Mamak Bilsem, fatmanurbozdag1294@gmail.com

Onur AĞAOĞLU
Ankara Mamak Bilsem, onuraga@yahoo.com

İlker ERDÖNMEZ
Ankara Mamak Bilsem, ilkererdonmez@gmail.com

ÖZET

Tüketim kavramı, modernleşmeyle birlikte ciddi bir dönüşüm geçirerek kendini hissettirmiş ve modernleşme sonrası toplumların değişimini ifade etmek için en çok kullanılan kavramlardan biri halini almıştır. Bu nedenle, tüketim sadece ekonomik bir olgu değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal bir olgudur.

Sosyal medya, tüketici davranış modelinin birçok aşamasında etkili olmaktadır. Tüketim üzerine sosyal medyada aile ve danışma gruplarıyla iletişime girilmesi, sosyal medyada tanınmayan kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak algı oluşması, ürün/hizmeti sosyal ağlarda beğenme gibi davranış ve tutumların gerçekleşmesi sosyal medyanın tüketici davranışlarını etkileyen durumlardan birkaçıdır.

Buradan hareketle çalışmanın amacı, tüketim sosyolojisi açısından YouTuber'ların gençler üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Çalışmada, Ankara İlinde bulunan dokuz farklı lise ve dengi okulda eğitim gören 363 öğrenciye nicel araştırma tekniklerinden anket uygulanmıştır. Toplanan veriler, değişkenler arası ilişkilerin tespiti açısından SPSS 24.0 programı ile analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Genel olarak; gençlerin Youtube kullanma süreleri arttıkça bilimsel yayın izleme sürelerinin azaldığı, YouTuber'ı takip eden gençlerin etmeyenlere göre yayınlanan reklamları daha çok fark ettikleri, YouTuber'lara güvenen gençlerin, bu kişilerin önerdikleri ürünleri alma oranlarının daha fazla olduğu elde edilen sonuçlardan bazılarıdır. Bir toplumun kalkınması açısından son derece önemli bir yeri olan tüketimin; sosyal medya, özellikle popüler kültür ögesi olan YouTuber'lar, aracılığı ile insanlar üzerinde ne derece etkisi olduğu yapılan bu çalışma ile ortaya konmuştur. Proje çalışması, bu alanda çalışma yapacaklara kaynak oluşturacak niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Tüketim Sosyolojisi, Gençler, Sosyal Medya, YouTuber

THE EFFECT OF YOUTUBERS ON TEENAGERS IN SOCIOLOGY OF CONSUMPTION

ABSTRACT

Consumption, after a serious tranformation process within modernization, is one of the most used concepts defining the change of societies after modernization. It is not only an economical phenomenon, but also a cultural and social one. Social media is effective on a considerable number stages of consumer behaviour model. Some facts of social media affecting consumer behaviours can be listed as: Getting into connection about consumption with family and recommending groups in social media, forming perception by anonymous individuals' experiences, liking the product/service on social networks, and similar behaviours ans attitudes…etc. This study aims for searching the effects of YouTubers on teenagers in the context of sociology of consumption. As a quantitative research technique, a survey was applied on 363 teenager students from nine different high schools in Ankara. Data collected is analysed on SPSS 24.0 to define the relations of variables. Some of the main results are: The more time teenagers spend on Youtube, the less time they spend for watching scientific media. YouTuber follower teenagers realize the advertisements more often than the teenagers who don't follow YouTubers . The rate of buying the products recommended by YouTubers is higher with teenagers relying on YouTubers.

In our digital era, a YouTuber may be much closer than peers or even family members for an asocial teenager. Dependence on this phenomena may cause the sense of confidence and the motivation to buy any product recommended by a Youtuber. Although it is polemical to rely on a YouTuber, to buy a YouTuber recommended product may cause serious problems. On that point, one of the main propositions of the study is "getting the products under parental control and making critical product research may minimize the problems." How consumption, having a significant function on society development, affects individuals via social media, and especially YouTubers as popular culture elements can be defined by this study. This is a reference research for further studies.

Keywords: Sociology of Consumption, Teenagers, Social Media, YouTuber.

1.GİRİŞ

Tüketim sözlük anlamı olarak bir şeyleri kullanıp bitirmek, yok etmek demektir. Tüketici ise tüketen, yani bu eylemi gerçekleştiren kişiye denir. Tüketim bir süreç olarak düşünüldüğünde, belirli ihtiyaçları karşılamak için bir ürün ya da hizmeti arayıp bulmak, satın almak, kullanmak ya da yok etmek olarak da tanımlanabilir (Odabaşı, 2006: 16).

Toplumda kabul gören ahlak ve görgü kuralları gibi tüketim de toplumsal ilişkileri düzenleyen normlar haline gelmektedir. Tüketim kurallarına uymayan bireylerin toplumsal kabul görmeleri de zorlaşmaktadır. Toplumun içine işleyen tüketim, toplum tarafından kabul görür ve desteklenir. Toplumun bir parçası olmak için o toplumun tüketim alışkanlıkları ve kuralları çerçevesinde davranmak gerekmektedir (Topsakal, 2018: 5).

1990'ların ikinci yarısından itibaren gerçekleşen çeşitli teknolojik gelişmeler bilgi, iletişim ve medya sektörleri arasında topyekûn bir yakınlaşmaya yol açmış ve bu yakınlaşmanın sonucunda yeni medya kavramı ortaya çıkmıştır. Günümüz işletmelerinin hedef kitlelerine ulaşmak için stratejik bir silah olarak kullandığı yeni medya, geleneksel mecralardan kaynak ile hedef arasında karşılıklı iletişimi sağlama ve hedefin ikna edilmesi sürecini hızlandırma bakımından üstündür. Yeni medya bu özelliğinden ötürü kitleler arası iletişim sürecinin yanı sıra birey/işletme ile kitleler arasında iletişim sürecinin de gerçekleşmesini sağlayan bir medya konumundadır. Her iki sürecin gerçekleşmesi aşamasında oluşan etkileşim ise bu medyanın en önemli üstünlüğünü oluşturmaktadır. Etkileşim kavramının önem kazandığı bu yeni medya çağında, internetin de ortaya çıkmasıyla uzaklıkların, yerelliklerin birbirine bağlandığı, dünya çapında toplumsal ilişkilerin pekiştiği gittikçe küçülen bir dünya ortaya çıkmıştır. Yaşanan bu değişim ve dönüşüm süreçleri, toplumsal hayatı şekillendiren reklamların doğasını değiştirerek geleneksel yapısını alt üst etmiş ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte etkileşimli reklamlar kısa zamanda geleneksel medya reklamlarının rekabet edebilecek bir etkiye sahip olmuştur (Özkaya, 2010: 456).

Teknolojinin yaşamı biçimlendirmesi, tüketicileri ve toplumu etkilemesi dikkate alındığında bu konunun üzerinde durulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, tüketim perspektifinden de yeni teknolojilerin ve teknolojik değişikliklerin toplumda nasıl düşünüldüğünün, tüketiciler tarafından nasıl algılandığının, günlük yaşamları ile teknolojiyi nasıl bütünleştirdiklerinin, kısacası tüketici ile etkileşiminin incelenmesi önemli olmaktadır (Arslan ve Arslan, 2012: 89).

Sosyal medya, satın alma sürecini kısaltmıştır. Geleneksel anlamda satın alma kararı veren tüketici, satın alma işlemini gerçekleştireceği noktaya giderek ürünler arasında kıyaslama yapar ve bu satın alma sürecinin en başından beri ürünleri o noktalarda test edip karar vermeye çalışır. Fakat sosyal ağlarla beraber artık insanlar satın alma noktalarına gidip tek tek ürünlere bakmaktansa ürünleri sitelerinden, sosyal medya araçlarından ve kullanıcı yorumlarından takip ederek, bilgi sahibi olmaktadır. Böylelikle satın alma süreci kısalmaktadır. Satın alma noktasına giden müşteri hangi ürünü alacağını bilip de gitmektedir (Evans, 2008). Nitekim yapılan araştırmalarda tüketicilerin büyük bir çoğunluğunun alışveriş yapmadan önce sosyal medya platformlarında araştırma yaptığı tespit edilmiştir. Tüketicilerin çoğu sosyal ağlara güvenmekte olup bu ağlardaki tavsiyelere dayalı olarak satın alma kararı vermektedir (Hoş, 2014).

Sosyal medya ile beraber tüketici davranışları hem satın alma öncesi hem de satın alma sonrası değişikliğe uğramıştır. Satın alma öncesinde, tüketiciler söz konusu işletmenin mevcut müşterileri tarafından oluşturulan deneyimlerden yararlanarak düşünme aşamasını daha kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleştirirler (Akar, 2010: 156). Satın alma sonrasında ise ürün hakkındaki fikirlerini, tecrübelerini paylaşıp diğer kullanıcılarla, çevrimiçi ortamlarda, karşılıklı değerlendirmeler yaparlar (Evans, 2008: 292).

Sosyal medyada tüketime yönelik olarak yapılan akran iletişimi tüketim kararlarını etkilemektedir (Wang, Yu, Wei, 2012). İşletmeler pazarlama stratejilerini bu yönde geliştirmelidirler. Senthilkumar ve Ramachandran (2011), Hindistan'da yaptıkları araştırmada sosyal ağların tüketici sosyalleşmesinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre sosyal ağları kullanan çocuklar, bu ağlar aracılığıyla gördükleri reklamlardan ve tüketim üzerine arkadaşlarıyla girdikleri iletişimden etkilenmektedir. Söz konusu etkilenme ağızdan ağıza iletişim ile aileye yansımaktadır. Bu şekilde çocuğun, ailenin satın alma karar sürecini sosyal medya vasıtasıyla etkileyebildiği tespit edilmiştir.

Çevrimiçi ağlarda geçirilen sürenin ve sosyal ağ kullanım sıklığının artması ile çevrimiçi ve viral pazarlama, tüketici pazarlamasında kritik bir rol oynamaya başlamıştır. Tüketici davranışları da günümüz kitle iletişimin bu yeni fenomenlerine göre şekillenmektedir (Volkan, 2016: 67).

Bu noktada günümüzde sosyal ağ fenomenleri denilince akla ilk gelenler Youtuber'lardır. Tanım olarak Youtuber; dünyanın en büyük video paylaşım sitesi olan Youtube için video içerikler üreten, videoların izlenme oranlarının hesaplanması sonucu belirli reklam gelirleri de elde edebilen ve aynı zamanda bu işi meslek olarak yapan kişilere verilen isimdir (http://www.aydinmahmut.com/youtuber-ne-demek-youtuber-nasil-olunur/).

YouTuber'lar geleneksel medyadaki ünlülerle karşılaştırıldığında, YouTube ünlülerinin Hollywood'un çeşitliliğinden daha popüler ve beğenilen kılan çekici yönleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Amerikalı gençler arasında yapılan pek çok araştırmaya göre, hatırlanabilirlik ve ulaşılabilirlik, gençlerin YouTuber'lar tarafından etkilendiğinin en büyük nedenlerinden ikisi olarak görülmektedir(Defy Media, 2015; Intelligence Group'un Cassandra Raporu, 2013; Variety, 2014). YouTuber'lar genellikle takipçileri ile aynı yaşlardadır. Bu sebeple onların, gençlerin mevcut referans çerçevesine uyan içerik oluşturmaları daha kolaydır. İnsanlar sevdikleri insanların davranışlarını kopyalamaya ya da aynı davranış tarzını paylaşmaya eğilimlidir (Bentley, Earls & O'Brien, 2011). Stony Brook Üniversitesi (2015) araştırmacılarına göre, başkalarını taklit etmek, sosyal gruplar üzerinde bir araya gelmek gibi sosyal faydalara yol açar. Gençlerin ulaşmaya çalıştıkları kişiliklerde, benzersiz yetenekler ve yaratıcılıklara dikkat ettikleri söylenebilir. Kişisel yaşamlarla ilgili samimi hikâyeler, Youtuber'lara ulaşılabilir ve güvenilir görünmelerini sağlar.

Bir ürün veya markayı incelerken YouTuber'ların otantik göründüğü söylenebilir (Influencer Marketing, 2012). Takipçileri, tavsiyelerin veya cesaretlerin dürüst olduğuna inanmaktadır. İzleyicilere daha dürüst ve saydam görünmek için, YouTuber'lar, promosyon mesajlarını ve videolarını #spon gibi içeriğe veya ürüne sponsor olduğu özel hashtag'lerle etiketlerler. Bu şekilde YouTuber'lar, şeffaf ve özgün olmaktadır. Bazı ülkelerde,

Reklam Standartları Kurumu, YouTuber'ların ücretli reklamlarına etiket eklemesi gerektiğini belirlemektedir (The Guardian, 2014).

YouTuber'lar, şarkıcılar, sinema oyuncuları, ünlü sporcular ve profesyoneller gibi ünlüler, tüketicilerin marka tercihi davranışlarını etkilemek için reklamlarda kullanılır. YouTuber'ların reklamlarda kullanılma sebebi, sosyal ağlarında başkalarına bilinç ve sinyal faydaları yaratmaya çalışmalarıdır. Yeni ürün ve hizmetlerin denenmesini ve kabul edilmesini teşvik etme konusunda etkilidirler (Subramani ve Rajagopalan, 2003). YouTuber'lar, uzmanlıkları, popülerliği ve itibarı nedeniyle genellikle başarılıdır(Influencer Marketing, 2012). YouTuber'ların hizmetleri veya ürünleri denemesi ve hizmet veya ürün ile ilgili makaleler ile incelemeler yapması istenmektedir. Yorumlar kişisel deneyime dayalı ürün bilgilerini içerir. Bu deneyime dayanarak, YouTuber belirtilen ürünü satın almaya yönelik önerilerde bulunabilir veya ürünü engelleyebilir.

Özetle, sosyal medyada aktif olan YouTuber'lar, kitleleriyle kolayca etkileşim kurabilmektedir. Westenberg (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, YouTuber'lar daha çekici ve sıra dışı olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, *PewDiePie* adlı en popüler YouTuber'lardan biri hayranlarına karşı sevecen bir tavra sahiptir. Sosyal medyada etkileşime girmekte ve abonelerine "bros" olarak sevgiyle hitap etmektedir(Marrs, 2015). Kişisel etkileşim, YouTuber'ı daha sempatik kılmakta, bu da takipçileri tarafından YouTuber'ın sunduğu ürün ve hizmetlerin güvenilirliğini arttırmaktadır.

Toplum kalkınması için bilinçli ve sorumlu eğitilmiş tüketicilere ihtiyaç vardır. Sorumlu bir tüketici, eğitilmiş olması nedeni ile ekonominin ve toplumun değişmesini sağlayacaktır. Bilinçli ve sorumlu tüketici kitlesinin oluşturulabilmesi için de her tüketicinin küçük yaşlardan başlayarak eğitilmesi gerekmektedir (Yener, 1990: 20; Sert, 2002: 2). Bu anlamda ihtiyaçlarına göre önceliklerini daha iyi saptayabilen, eğitilmiş tüketici tipinin yetiştirilmesi, böylelikle de sorumlu bir tüketici kitlesinin meydana gelebilmesi için tüketici eğitimine ihtiyaç vardır (Öztop ve Babaoğul, 2000: 60).

"Bir toplumun kalkınması, gelişmesi açısından bu derece önemli bir yeri olan tüketimin sosyal medya, özellikle popüler kültür anlamında YouTuber'lar, aracılığı ile insanlar üzerinde ne derece etkisi olmaktadır?" sorusu bu araştırmanın yapılmasının temelini oluşturmaktadır.

1.1 Amaç

Yukarıda bahsedilen literatür çalışmalarından hareketle hazırlanan çalışmanın amacı, tüketim sosyolojisi açısından Youtuber'ların gençler üzerindeki etkilerini incelemek, aynı zamanda, güncel Youtube hakkında genel bir bakış sağlamaktır. Bu amaca yönelik belirlenen alt amaçlar ise şu şekildedir:

1. Gençlerin cinsiyetlerine göre YouTube'da izlediği video içerikleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Gençlerin YouTuber takip etme durumunun, YouTuber'ların paylaştıkları reklam amaçlı içerikleri fark etme durumları ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Gençler arasında YouTuber'lara güvenenlerin, YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünü alma durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Gençlerin YouTuber'ların önerdiği bir ürünü almaya karar verirken, bu ürünün tanıtımı ile ilgili aşamalar arasında herhangi bir anlamlı ilişki var mıdır?

Konuyla ilgili literatürde ülkemizde çok az sayıda çalışmaya rastlanırken, bu çalışma ile gelişen çağda YouTuber'ların sosyolojik açıdan toplumun tüketim alışkanlıklarını nasıl etkilediği konusunda bilinç uyandırmak ve alanda yapılacak yeni çalışmalara kaynak sağlamak hedeflenmiştir.

2.YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ile geçerlik güvenirlik başlıklarına yer verilmiştir.

2.1 Araştırma Deseni

"Tüketim Sosyolojisi Açısından YouTuber'ların Gençler Üzerindeki Etkisi" isimli bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır. Farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılması sonucunda bulgulara ulaşmak hedeflendiği için anket tekniği tercih edilmiştir. Ayrıca çalışma ile ilgili "Proje-Zaman Çizelgesi" oluşturularak tüm faaliyetler, belirlenen çizelgeye göre yerine getirilmeye çalışılmıştır (Ek 1).

2.2 Çalışma Grubu

Ülkemizde ve dünyada sosyal medya kullanıcı özelliklerine bakıldığında, sosyal medyayı en fazla kullanan yaş grubunun gençler ve orta yaşlılar olduğu görülmektedir (Aksoy, 2014: 4849). Buradan hareketle, çalışmanın evrenini lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Ankara İlinde farklı ilçelerde eğitim veren rastgele seçilmiş dokuz ortaöğretim kurumunda okuyan 363 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğrenciler, belirlenen ortaöğretim kurumlarından rastgele seçilen sınıflarda gerçekleştirilmiştir.

2.3 Veri Toplama Aracı

Çalışmada lise öğrencilerinden veri toplamak için anket hazırlanmıştır. Anket ile katılımcıların belirlenen demografik özelliklerinin yanında YouTuber'ların kendileri üzerinde tüketim açısından ne denli etkili olduğunun tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bu noktada anket hazırlanırken, Westenberg(2016)'in Hollanda'nın Twente Üniversitesi'nde hazırladığı "The Influence of YouTubers on Teenagers" isimli yüksek lisans tezindeki ölçek çalışmasından esinlenilmiştir.

Çalışmanın belirlenen okullara uygulanabilmesi için resmi onay yazısı projeyi yaptığım kurumdan yazılmış ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulanması onaylanmıştır.

Anket, üçü açık uçlu soru olmak üzere toplam on iki sorudan oluşmaktadır. Soru sayısının az tutulmasının sebebi, ankete katılan uygulayıcıların sıkılmadan, konsantrasyonu bozulmadan daha verimli ve objektif olarak anketi doldurmasını sağlamaktır.

2.4 Verilerin Analizi

Öncelikle belirlenen ortaöğretim kurumlarında rastgele seçilen sınıflardaki öğrencilere anketler uygulanmıştır. Toplanan anketler, Microsoft Office Excel Programına işlenmiştir. Bu süreçte, elde edilecek verilerin analizinin daha derli toplu çıkması amacıyla, üç açık uçlu soru sisteme işlenirken birbirine yakın ifadeler kategorize edilmiştir. Ham veriler daha sonra SPSS 24.0 istatistik programında analiz edilmiştir. Bu noktada eğitimime devam ettiğim kurumda SPSS veri analiz eğitimleri verilmiştir. Çalışmada, değişkenler arası ilişkilerin analizi için "Pearson Korelasyon Analizi"nden faydalanılmıştır. Ayrıca, anketin son sorusunda belirtilen "birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz" ifadesi sebebiyle, bu maddenin analizinde her seçenek ayrı bir soru gibi değerlendirilerek analiz gerçekleştirilmiştir.

2.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma için oluşturulan anket, kurumda eğitim alan on kız ve on erkek öğrenciye uygulanmış, ifadeler içerisinde anlam bozukluğu, anlaşılmayan, yanlış anlaşılan ifadelerin olup olmadığı tespit edilerek düzenlemesi yapılmıştır. Tüm çalışmada ankete katılan öğrenci isimleri ve devam ettikleri ortaöğretim kurumları gizli tutulmuştur. Bu sayede öğrencilerden çok daha objektif geri dönüşler sağlanmıştır.

3.BULGULAR

Çalışmada, uygulanan ankete verilen cevaplar neticesinde elde edilen veriler SPSS 24 istatistik programında analiz edilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.1 Cinsiyet değişkeni

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarını gösterir Tablo 1 aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

		Frequency	Percent(%)	Valid Percent(%)	Cumulative Percent(%)
Valid	**K**	209	57,4	57,6	57,6
	E	154	42,3	42,4	100,0
Toplam		363	99,7	100,0	
Missing	**System**	1	,3		
Total		364	100,0		

Tablo 1 incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin 209'u (%57,6) kız öğrenci, 154'ü (%42,4) ise erkek öğrencidir.

3.2YouTube'da izlenen video içeriklerinin cinsiyete göre dağılımı

Çalışmaya katılan öğrencilerin YouTube'da izledikleri video içeriklerinin cinsiyete göre dağılımını gösterir Tablo 2 aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2 *Ankete Katılan ÖğrencilerinYoutubeda İzlenen Video İçeriklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

	Cinsiyet	Müzik	Eğlence	Oyun	Moda	Kişiler ve blog	Bilim
Cinsiyet Pearson Correlation	1	,055	,053	,157**	,131*	-,044	-,058
Sig. (2-tailed)		,301	,319	,003	,014	,412	,271
N	363	356	356	356	356	356	356

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 2 incelendiğinde, YouTube'da izlenen video içeriklerinden "Oyun" ve "Moda" kategorileri ile cinsiyet arasında korelasyon olduğu görülmektedir. Buna göre, gerek "oyun" gerekse "moda" kategorilerinde YouTube'da video izleyen erkek öğrencilerin kız öğrencilerden fazla olduğu anlaşılmaktadır.

3.3 YouTuber takip etme durumu ile YouTuber'ların reklam amaçlı paylaştıkları içerikleri fark etme durumu arasındaki ilişki

Çalışmaya katılan öğrencilerin YouTuber takip etme durumları ile YouTuber'ların reklam amaçlı paylaştıkları içerikleri fark etme durumları arasındaki ilişkiyi gösterir Tablo 3 aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.3 Ankete Katılan Gençlerin Youtuber Takıp Etme Durumları İle Youtuber'ların Reklam Amaçlı Paylaştıkları İçerikleri Fark Etme Durumları Arasındaki İlişki

		YouTuber Takip Etme Durumu	YouTuber'ın Reklam İçeriğini Takip Etme Durumu
YouTuber Takip Etme Durumu	Pearson Correlation	1	1,000** ,000
	Sig. (2-tailed)		
	N	356	356
YouTuber'ın Reklam İçeriğini Takip Etme Durumu	Pearson Correlation	1,000** ,000	1
	Sig. (2-tailed)		
	N	356	363

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, iki değişken arasında anlamlı pozitif yönlü korelasyon vardır. Gençler arasında YouTuber takip etme oranı arttıkça YouTuber'ların reklam amaçlı paylaştıkları içeriklerin fark edilme durumu artmaktadır.

3.4 YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünün kalitesine güvenme durumu ile bugüne kadar YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünü alma durumu arasındaki ilişki

Çalışmaya katılan öğrencilerin YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünün kalitesine güvenme durumu ile bugüne kadar YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünü alma durumu arasındaki ilişkiyi gösterir Tablo 4 aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.4 Ankete Katılan Gençlerin Youtuber'ın Önerdiği Herhangi Bir Ürünün Kalitesine Güvenme Durumu İle Bugüne Kadar Youtuber'ın Önerdiği Herhangi Bir Ürünü Alma Durumu Arasındaki İlişkiyi Gösterır Tablo

		YouTuber'ın herhangi bir önerdiği ürünü alma durumu	YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünün kalitesine güvenme
YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünün kalitesine güvenme	Pearson Correlation	1	,411**
	Sig. (2-tailed)	357	000
	N		357
YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünü alma durumu	Pearson Correlation	,411**	1
	Sig. (2-tailed)	000	357
	N	357	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4'te; iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bunun pozitif yönlü korelasyon olduğu, yani "YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürüne güvenirim" diyen gençlerin ürün alma durumlarının da yüksek olduğu görülmektedir.

3.5 YouTube'da takip edilen video içeriği ile bugüne kadar YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünü alma durumu arasındaki ilişki

Çalışmaya katılan gençlerin YouTube'da takip ettikleri video içerikleri ile bugüne kadar YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünü alma durumları arasındaki ilişkiyi gösterir Tablo 5 aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.5 Ankete Katılan Gençlerin Youtubeda Takip Ettikleri Video İçerikleri İle Bugüne Kadar Youtuber'ın Önerdiği Herhangi Bir Ürünü Alma Durumları Arasındaki İlişkiyi Gösterır Tablo

	YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünü alma durumu	Müzik	Eğlence	Oyun	Kişiler ve blog	Moda	Bilim

YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünü alma durumu	Pearson Correlation	1	0,84	,117*	,210**	,060	,067	,172**
	Sig. (2-tailed)	-	,113	,027	,000	,257	,208	,001
	N	357	356	356	356	356	356	356
Müzik	Pearson Correlation	,084	1	,030	,085	,117*	,029	,013
	Sig. (2-tailed)	,113	-	,576	,108	,027	,580	,085
	N	356	356	356	356	356	356	356
Eğlence	Pearson Correlation	,117*	,030	1	,081	,085	,066	,034
	Sig. (2-tailed)	,027	,576	-	,128	,110	,212	,525
	N	356	356	356	356	356	356	356
Oyun	Pearson Correlation	,210**	,085	,081	1	,046	,294**	,101
	Sig. (2-tailed)	,000	,108	,128	-	,390	,000	,058
	N	356	356	356	356	356	356	356
Kişiler blog	Pearson Correlation	,060	,117	,085	,046	1	,113*	,008
	Sig. (2-tailed)	,257	,027	,110	,390	-	,034	,875
	N	356	356	356	356	356	356	356
Moda	Pearson Correlation	,067	,029	,066	,294**	,113*	1	,008
	Sig. (2-tailed)	,208	,580	,212	,000	,034	-	,875
	N	356	356	356	356	356	356	356
Bilim	Pearson Correlation	,172**	,013	,034	,101	,008	,004	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,805	,525	,058	,875	,946	-
	N	356	356	356	356	356	356	356

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 5 incelendiğinde, gençlerin bugüne kadar YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünü alma durumuyla Youtube içeriklerinden bilim, oyun ve eğlence videolarını izleme durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

3.6 Youtuber'ların önerdiği bir ürünü satın almaya karar verirken, bu ürünün tanıtımı ile ilgili önemli olan aşamaların arasındaki ilişki

Çalışmaya katılan öğrencilerin Youtuber'ların önerdiği bir ürünü satın almaya karar vermeleri durumunda bu ürünün tanıtımı ile ilgili önemli olan aşamaların arasındaki ilişkiyi gösterir tablolar aşağıda verilmiştir. Anketteki

bu soru çoktan seçmeli bir soru olduğu için, veri analizinde her bir seçenek ayrı bir soru gibi analiz edilmiştir. Bu sebeple, her bir seçenek için farklı birer tablo oluşturulmuştur.

Tablo 6 Ankete Katılan Gençlerin Youtuber'ların Önerdiği Bir Ürünü Satın Almaya Karar Vermeleri Durumumda Bu Ürünün Tanıtımı İle İlgili Önemli Olan Aşamaların Arasındaki İlişkiyi Gösterır Tablo

Tablo 3.6.1 Ürünü Alma Sebebimi Belirleme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ürünü Alma Sebebimi Belirleme	235	64,6	66,4	66,4
				33,6	100,0
				100,0	
Total		364	100,0		
	Hayır	119	32,7		
	Total	354	97,3		
Missing	System	10	2,7		

Tablo 3.6.2 Ürün Hakkında Bilgi Toplama

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ürün Hakkında Bilgi Toplama	154	42,3	43,5	43,5
	Hayır	200	54,9	56,5	100,0
	Total	354	97,3	100,0	
Missing	System	10	2,7		
Total		364	100,0		

Tablo 3.6.3 Farklı Ürün Tanıtımı Değerlendirme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Farklı Ürün Tanıtımı Değerlendirme	108	29,7	30,5	30,5
	Hayır	246	67,6	69,5	100,0
	Total	354	97,3	100,0	
Missing	System	10	2,7		
Total		364	100,0		

Tablo 3.6.4 Satın Alma Kararının Verilmesi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Satın Alma Kararının Verilmesi	244	67,0	68,9	68,9
	Hayır	110	30,2	31,1	100,0
	Total	354	97,3	100,0	
Missing	System	10	2,7		
Total		364	100,0		

Tablolar incelendiğinde, gençlerin en çok “satın alma kararının verilmesi” ve “ürünü alma sebebinin belirlenmesi” seçeneklerini işaretledikleri görülmektedir.

Tablo 3.6.5

		Satın alma kararının verilmesi	Ürün hakkında bilgi toplama	Farklı ürün tanıtımı değerlendirme	Ürünü alma sebebimi belirleme
Satın alma kararır	Pearson Correlation	1	,158**	,047	,117*
	Sig. (2-tailed)	-	,003	,376	,028
	N	354	354	354	354
Ürün hakkında bilgi toplama	Pearson Correlation	,158**	1	,136*	,251**

	Sig. (2-tailed)	,003	-	,010	,000
	N	354	354	354	354
Farklı ürün tanıtımı değerlendirme	Pearson Correlation	,047	,136*	1	,160**
	Sig. (2-tailed)	,376	,010	-	,003
	N	354	354	354	354
Ürünü alma sebebimi belirleme	Pearson Correlation	,117*	,251**	,160**	1
	Sig. (2-tailed)	,028	,000	,003	-
	N	354	354	354	354

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 6.5 incelendiğinde ise;

Satın alma kararının verilmesinde, ürün hakkında bilgi toplama ve ürünü alma sebebini belirleme arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Toplanan bilgi ve alma sebebini netleştirme ne kadar iyiyse satın almaya o kadar çok karar verilmiştir.

Ürün hakkında bilgi toplamada ise farklı ürün tanıtımı değerlendirme ve alma sebebini belirlemenin etkili olduğu görülmektedir. Farklı ürün tanıtımı değerlendirme ve alma sebebini netleştirme oranı arttıkça ürün hakkında toplanan bilgi düzeyi de artmaktadır.

Farklı ürün tanımı değerlendirmede de yine ürünü alma sebebinin netleştirilmesi seçeneğinin etkili olduğu görülmüştür. Ürünü alma sebebi netleştikçe diğer markaların aynı ürününün araştırılması artmaktadır.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

YouTube'da izlenen video içeriklerinden gerek "oyun" gerekse "moda" kategorilerinde YouTube'da video izleyen erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Çayır Tahtalı(2018: 14)'nın Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı'nda yaptığı "Sosyal Etki Pazarlaması Bağlamında Youtuber'ların İletişim Stratejileri Üzerine Niteliksel Bir Araştırma" isimli yüksek lisans çalışmasındaki verilere göre Türkiye'de yaklaşık 52 milyon aktif Youtube kullanıcısı bulunmaktadır. Kullanıcıların %67'si her gün mutlaka Youtube'u ziyaret etmektedir. Youtube kullanıcılarının %57'si ise en az bir kanala abonedir. Bununla birlikte Türkiye'de Youtube kullananların çoğunluğunu erkekler oluştururken (%56,3), bu

kullanıcıların çoğunlukla oyun videoları izledikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, çalışmadaki sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Gençler arasında YouTuber takip etme oranı arttıkça YouTuber'ların reklam amaçlı paylaştıkları içeriklerin fark edilme durumu artmaktadır. Konuyla ilgili *bigumigu* internet sitesindeki şu paylaşım oldukça önemlidir (https://bigumigu.com/haber/youtube-unluleriylebasarili-reklamin-sirri/):

> Yaratıcı içerikler üreterek 11 video kanalı üzerinden içerikleri paylaşan ve haftalık ortalama 2 milyon izlenme rakamına ulaşan TurkeyVideoNetwork, Samsung Galaxy S7 Edge lansmanı için Orkun Işıtmak, Ruhi Çenet ve İdil Tatari'yle 4 videoluk bir YouTube serisi yarattı. YouTuber'lar hiç tanımadıkları bir ailenin düğününe, bir Roman düğününe katıldılar. 3'lünün gecede yaşadıkları keyifli anları yansıtan fotoğraf ve videolar ise Samsung Galaxy S7 Edge'in gece çekim özelliği sayesinde net bir şekilde kaydedildi. Serinin ilk videosu 955,257 kez izlenirken, 1 ay sonunda 4 video 2,5 milyondan fazla izlendi. Ayrıca, bu videolar 100.000'e yakın beğeni, 7.000'den fazla yorum ile TurkeyVideoNetwork'te yer alan markalı içerikler arasında çok yüksek bir etkileşim elde etti.

Burada bahsedilen durum ile çalışmada elde edilen sonuçlar arasında benzerlik söz konusudur.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise "YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürüne güvenirim" diyen gençlerin ürün alma durumlarının da yüksek olması sonucudur. Yaylagül (2017: 227-228) Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi'nde yayınlanan "Sosyal Medya Fenomenlerine Bağlanmışlığın Belirlenmesi: Yükseköğretim Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama" isimli makalesinde, çalışmaya katılanların %55,9'unun bir YouTuber takip ettiğini ve son bir yılda sosyal medya ve özellikle Youtuber'ların önerdiği ürünleri satın alanların sayısının ise %38,4 olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çalışmada "sosyal medyadan son bir yıl içerisinde ürün almış olanlar, almamış olanlara göre YouTuber'lara daha bağlanmıştır" ifadelerine yer verilmiştir. Bu durum, çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Son olarak gençlerin, Youtuber'ların önerdiği bir ürünü satın almaya karar verirken, bu ürünün tanıtımı ile ilgili aşamalardan "Ürün hakkında toplanan bilgi ve ürünü alma sebebini netleştirme ne kadar iyiyse satın almaya o kadar çok karar verilmiştir", "Farklı ürün tanıtımı değerlendirme ve alma sebebini netleştirme oranı arttıkça ürün hakkında toplanan bilgi düzeyi artmaktadır" ve "Ürünü alma sebebi netleştikçe diğer markaların aynı ürününün araştırılması artmaktadır" sonuçlarına ulaşılmıştır.

5. ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen bulgular ve sonuçlar neticesinde şu önerilerde bulunulmuştur:

Günümüzde gençlerin bilgisayar oyunlarına olan ilgisi ortadadır. Bu kapsamda Youtube'da oyun videolarının izlenme oranlarının çok olması bu durum ile ilişkilendirilebilir. Gençlerin bilgisayar başında oyun oynamak

yerine açık havada, daha sosyal ortamlarda birlikte vakit geçirmeleri için imkânlar sağlanabilir. Spor kulüpleri, farklı atölye ortamları bahsedilen imkânlardan bazılarıdır.

Bilinçli tüketimin, ülke ekonomisine, kalkınmasına katkısının ne derece önemli olduğu literatür bölümünde belirtilmiştir. Bu kapsamda özellikle genç yaşta bilinçli tüketim konusunda eğitimler verilmesi gerek gençlerin ilerleyen zamanlardaki tüketimlerini gerekse ülke ekonomisini olumlu etkileyecektir.

İçinde bulunulan dijital çağda bilgisayar başında çok vakit geçiren asosyal gençler için bir YouTuber'ın çoğu akranından hatta ailesindeki çoğu bireyden yakın olabileceği düşünüldüğünde bu *fenomen*e olan bağlılık, beraberinde güven duygusunu ve onun önereceği herhangi bir ürünü alma isteğini de getiriyor olabilir. Herhangi bir YouTuber'a güvenmek konusu başlı başına bir tartışma konusu iken YouTuber'ın önerdiği herhangi bir ürünü temin etmek ciddi problemlere yol açabilir. Bu noktada ebeveynlerin kontrolünde, ciddi ürün araştırmaları yapılarak ürünlerin temin edilmesi sorunları en aza indirebilir.

KAYNAKÇA

Akar, E. (2010*). Sosyal medya pazarlaması: Sosyal Webde pazarlama stratejileri*, Ankara: Efil Yayınevi.

Aksoy, A. (2014). *Tüketimin dijitalleşmesi*. Tüketici Yazıları IV, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Arslan İ.K. ve Arslan P. (2012) *Mobil pazarlama*, İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Bentley, A., Earls, M. ve O'Brien, M. J. (2011). *I'll have what she's having: Mapping social behavior*. Cambridge, MA: MIT Press.

Çayır Tahtalı, M. (2018). *Sosyal etki pazarlaması bağlamında Youtuberların iletişim stratejileri üzerine niteliksel bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Ankara.

Defy Media (2015). *Acumen report: Youth Video Diet*.

Evans, D. (2008). *Social media marketing: An hour a day*. Indiana: Wiley Publishing.

Hoş, S. (2014). *Sosyal medya satın alma alışkanlıklarımızı nasıl değiştirdi?*http://www.infopik.com/inografik/sosyal-medya-satin-almaaliskanliklarimizi-nasildegistirdi. Erişim Tarihi: 29.11.2018.

http://www.aydinmahmut.com/youtuber-ne-demek-youtuber-nasil-olunur/ Erişim Tarihi: 20.10.2018.

https://bigumigu.com/haber/youtube-unluleriyle-basarili-reklamin-sirri/Erişim Tarihi: 28.12.2018.

Influencer Marketing(2012). *What is influencer marketing?*. Retrieved from http://www.marketing

The Intelligence Group (2013). *The cassandra report*, Fall/Winter 2013. Retrieved from https://cassandra.co/reports/2013/12/28/digitalErişim Tarihi: 10.12.2018.

Marrs, M. (2015). *17 stars who made social media careers out of goofing around online*. Retrieved from http://www.wordstream.com/blog/ws/2015/03/18/social-media-careersErişim Tarihi: 12.12.2018.

Odabaşı, Y. (2006). *Tüketim kültürü yetinen toplumdan tüketen topluma*, 2. Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Özkaya, B. (2010). Reklam aracı olarak advergaming. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt: IV, Sayı II, 455-478.

Öztop, H. ve Babaoğul, M. (2000). Tüketici ünite olarak ailenin eğitiminde kitle iletişim araçlarının rolü.*Ev Ekonomisi Dergisi*, 6 (7), Aralık, 59-64.

Senthilkumar, S. ve Ramachandran, T. (2011). Social networking: A via media for consumer socialization, *International Research Conference And Colloquium, Contemporary Research Issues and Challenges in Emerging Economies*, India.

Sert, P. (2002*). İlköğretimöğrencilerinin tüketici davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Subramani, M. ve Rajagopalan, B. (2003). Knowledge-sharing and influence in online social networks via viral marketing. *Communications of the ACM*, 46(12): 300-307.

The Guardian (2014). *Vloggers must clearly tell fans when they're getting paid by advertisers*, ASA rules. Retrieved from https://www.theguardian.com/media/2014/nov/26/vloggersmust-tell-fans-paid-adverts-asa-rulesErişim Tarihi 18.12.2018.

Topsakal, T. (2018). *Tüketim toplumu bağlamında yeni medyada haber olgusu ve haberin metalaşması,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı, İstanbul.

Variety (2014). Survey: YouTube stars more popular than mainstream celebs among U.S. teens. Retrieved from http://variety.com/2014/digital/news/survey-youtube-stars-morepopular-than-mainstream-celebs-among-u-s-teens-1201275245/ Erişim Tarihi: 10.12.2018.

Volkan, P. (2016). *Tüketici sosyalleşmesi bağlamında sosyal medyanın materyalizm ve gösteriş tüketimi üzerindeki etkisi: Antakya örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Hatay.

Wang, X., Yu, C. and Wei, Y. (2012). "Social media peer communication and impacts on purchase intentions: A consumer socialization framework", *Journal of Interactive Marketing*, 26: 198–208.

Westenberg, W. (2016). *The influence of YouTubers on teenagers*, Master Thesis, University of Twente, MSc Communication Studies, Specialization New Media, The Netherlands.

Yaylagül, Ş. (2017). Sosyal medya fenomenlerine bağlanmışlığın belirlenmesi: Yükseköğretim öğrencileri üzerine bir uygulama, *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 4(3): 219-235.

Yener, M. (1990). Tüketici eğitimi ve aile açısından önemi, *Standart*, 29(346): 19-21.

REALİST BİR BAKIŞ: VESTFALYA BARIŞI VE ETKİLERİ

Ferhat İLGEN
Yeditepe Üniversitesi, ferhatilgenn@gmail.com

ÖZ

Günümüz uluslararası ilişkiler sistemini iyi analiz edebilmemiz için tarihsel süreci detaylı bir şekilde incelememiz gerekmektedir. Gelişen teknoloji ile devletlerin, prensliklerin ve imparatorlukların askeri, ekonomik, politik ve sosyal düzeylerinde gelişme sağlanmış ve beraberinde devletlerarası ilişkiler önem kazanmıştır. Artan bu ilişkilere paralel olarak devletlerarası ilişkilerin nasıl ve ne şekilde sağlanacağı konusunda çeşitli görüşler ve yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Şüphesiz bu yaklaşımların içinde en dikkat çeken yaklaşımlardan birisi realizm olmuştur. Realizm kavramı İkinci Dünya Savaşı sonrası önem kazanmış olsa da tarihsel bir arka plana sahiptir. Günümüz uluslararası ilişkiler sisteminin temeli Avrupa kıtasında atılmıştır. Avrupalı devletler 17. yüzyıla kadar doğal bir ittifak halinde papalık komutasında hareket etmiştir. Din çatısı altında kurulan bu doğal ittifak, siyasal bir birlikten yoksun kalmıştır. Roma sonrası oluşturulamayan siyasal birlik uzun yıllar süren iktidar mücadelelerine neden olmuştur. 17. yüzyılın ikinci yarısına doğru mevcut sistem sorgulanmaya başlanmış ve ulusal çıkar kelimesi uluslararası ilişkiler literatürüne girmiştir. Hobbes, Machiavelli, Richelieu ve diğer birçok düşünürün benzer dönemlerde, benzer sorunları işlemesi rastlantı değildir. Nitekim gücün nasıl dağıtılacağı, uluslararası sistemde nasıl bir temsil mekanizmasının oluşturulacağı gibi sorular henüz cevaplanmış değildir. Dünya bu soruların yanıtını bulmak için iki büyük dünya savaşı yaşamış ve milyonlarca insan hayatını kaybetmiştir. Bu çalışmada, uluslararası ilişkilerin başlangıcı olarak kabul edilen Vestfalya Barışı incelenmiştir. Vestfalya Barışı'na neden olan faktörler nelerdir? Vestfalya Barışı'nın uluslararası sisteme katkısı nedir? Günümüzde etkin bir devletlerarası sistem var mıdır? gibi sorulara yanıt aranmıştır. Çalışmada, kronolojik sıra takip edilerek derinlemesine bir araştırma yapılmasını sağlayan vaka analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulan uluslararası oluşumların savaşları engelleme konusunda başarısız olduğu çeşitli olaylarla tasdiklenmiştir. Çalışmanın sonucunda tüm devletlerin katılımıyla oluşturulacak etkili bir uluslararası yapının oluşturulmasının dünya barışını tesis etmek için önemli bir adım olacağı kanaatine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Vestfalya barışı, realizm, ulusal çıkar, birleşmiş milletler.

A REALISTIC LOOK: THE PEACE OF WESTPHALIA AND ITS EFFECTS

ABSTRACT

We need to examine the historical process so that we can analyze the current international relations system. With the developing technology, the military, economic, political and social levels of the states, principalities and empires have been improved and inter-state relations have gained importance. In parallel with these increasing relations, various views and approaches have been put forward on how and in what way to provide inter-state relations. Thus, one of the most striking approaches in these approaches was realism. Although the concept of realism gained importance after the Second World War, it has a historical background. The first foundation of the international relations system was laid in the European continent. The European states have acted as a natural alliance until the 17th century. This natural alliance, founded under the roof of religion, was deprived of political unity. The political unity that cannot be created after the Roman period has led to many years of power struggles. In the second half of the 17th century, the current system was questioned and the word for national interest entered into the literature of international relations. It is no coincidence that Hobbes, Machiavelli, Richelieu and many other thinkers written similar problems in similar periods. As a matter of fact, questions such as how to distribute power and how to create a system of representation in the international system are not yet answered. The world has experienced two great world wars to find the answer to these questions and millions have died. In this study, the Peace of Westphalia which is accepted as the beginning of international relations is examined. What are the factors leading to the Peace of Westphalia? What is the contribution of the Peace of Westphalia to the international system? Is it able to form an interstate system today? etc. questions had been answered by us. In this study, case analysis method was used which provides an in-depth research by following the chronological order. As a result, failure of international organizations established after the Second World War were confirmed by various events such as the Bosnian genocide, the Rwandan massacre and the Syrian war. The establishment of an effective international structure with the participation of all states will be an important step to establish world peace.

Keywords: The peace of Westphalia, realism, national interest, united nations.

GİRİŞ

Kissinger (1994) çalışmasında, her yüzyılda tüm uluslararası sistemi etkileyen güce sahip bir ülkenin ortaya çıktığını savunmuştur. 17. Yüzyıl Fransa'sı, 18. Yüzyıl İngiltere'si ve sonrasında ortaya çıkan çift kutuplu dünya sistemi Kissinger'ın düşüncesini doğrular niteliktedir. Bill Clinton'ın deyimiyle Amerika hızla *"serbest pazar ekonomisine dayalı bir demokrasiyi dünya genelinde yaygınlaştırma ve güçlendirme"* yoluna girmiştir (Clinton, 1993: 650). İkinci Dünya Savaşı sonrası ortak kültür ve geçmişe sahip Avrupa hızla bütünleşme sürecine girerken, dünya devletleri de ekonomik, sosyal, askeri, siyasi ve kültürel düzeylerde işbirliğini geliştirme çabası içine girmiştir. Son yıllarda yükselen aşırı milliyetçi söylemler gerek toplumsal tabanda kabul görmüş gerekse devletlerin sınırlarına çekilip ulusal çıkar merkezli daha saldırgan politikalar yürütmesine neden olmuştur. Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği gibi devletlerarası oluşumların etkinliğinin azaldığı günümüzde devletlerin ulusal çıkarlarını dengelemesi ve uzlaşmacı politikalarla uluslararası sistemi güçlendirmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın amacı, uluslararası ilişkilerin başlangıcı olarak kabul edilen Vestfalya Barışı'nı inceleyerek günümüz küresel siyasetini kavramaya ve çözüm önerileri sunmaya çalışmaktır. Çalışmada, tarihsel süreci derinlemesine araştırmaya olanak sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden vaka analizi yöntemi tercih edilmiştir. Yin (2003) çalışmasında, vaka analizini güncel bir olayı yahut olguyu gerçekleştiği alanda inceleyen, incelenen bağlam ile olgu arasında belirli bir sınırın olmadığı, araştırmacının olaylar üzerinde bir etkisinin bulunmadığı ve birden çok örneğin veri olarak bulunduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak ifade etmiştir.

Realizm

Realizm, İkinci Dünya Savaşı' nın ardından idealizme bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. *Edward Hallett Carr* ve *Hans Morgenthau* gibi isimlerin *Machiavelli* ve *Hobbes* gibi düşünürlerin fikirlerinden hareketle devletlerarasındaki savaşların nedenlerini anlamaya çalışmışlardır. Realistler, *ulusal çıkar, iç ve dış güvenlik ayrımı, güç, güç dengesi* ve *birincil/ikincil konular* gibi kavramların ve sınıflandırmaların fikir babaları olmuşlardır (Ateş, 2013: 63; Aydın, 2004: 40). Realizm kuramı, İkinci Dünya Savaşı sonrası uluslararası sistemde ön plana çıkmış ve sistemi derinden etkilemiştir. 1990'lı yıllara kadar sistemde realizm kuramı etkili olmuştur. Kavram olarak 20. yüzyılda öne çıkan Realizm kuramının kökeni binlerce yıl öncesine dayanmaktadır. Nitekim realizmin temeli *"güç kullanımı"* ile ilgili söylemleriyle *Sun Tzu* ile *"göreceli güç"* kavramıyla öne çıkan *Thucydides*'e kadar dayanmaktadır (Bozdağlıoğlu, 2014: 118). Realizm kuramı, uluslararası sistemde temel aktör olarak devletleri kabul etmiştir. Devletlerin güç ve çıkarlarını göz önüne olmak suretiyle devletlerin aralarındaki ilişkileri incelemektedir (Yılmaz, 2007: 72; Zengin, 2013). Realistlere göre, devlet egemen bir varlıktır. Bu egemen varlık hâkimiyet alanında (toprak/ülke) bulunan vatandaşları üzerinde egemendir ve dışarıya karşı bağımsızdır. İç kısımda egemenliğini sürdüren devletler için uluslararası alanda egemen bir yoktur. Başka bir ifadeyle, devletler için ulusal ve uluslararası alan tamamen farklıdır. Realistler, üst bir egemenin olmadığı (uluslararası alanda mevcut bir anarşi durumdan bahsedilir) uluslararası alanda devletlerin güçleri dâhilinde ilişkiler kurabileceğini

savunmaktadırlar (Ateş, 2013: 63). Devletler uluslararası alanda ulusal çıkarları doğrultusunda hareket ederler ve bu çıkar mücadelesi esnasında güç ve ahlaki değerler üzerinde tercih yapmazlar (Arı, 2013: 139). Carr' a göre; *"politika, ahlakın bir fonksiyonu olmaktan ziyade, ahlak, politikanın bir fonksiyonu olup, gücün bir sonucudur"* (Carr, 1962: 63). Bu nedenlerden dolayı devletlerin çıkar mücadeleleri içinde güç göstermesi uluslararası alanın doğal bir durumudur. Morgenthau ve Carr' a göre hayalî politikalar devletlerin mevcut durumlarını görmezden gelmektedir ve idealistler güç kavramının uluslararasındaki önemini ihmal ederler. Uluslararası savaşları en aza indirmenin yolu tarafların gücüne dayalı politikalar belirlemek ve uygulamaktır (Kocaoğlu, 1993: 22; Ateş, 2013: 63-64).

Güç ve iktidar kavramları üzerinde sıkça yoğunlaşan Morgenthau'ya göre devletler için üç tip siyaset biçimi vardır. İlki, *Statüko Politikası*'dır. Statüko politikasına göre; devletler, elde etmiş oldukları gücü korumak ve kendi lehlerine sonuçlanmış güç halini sabitlemek isterler. İkinci sırada *Emperyalizm Politikası* yer alır. Emperyalizm politikasına göre; devletler bulunduğu konumdan memnun değildir ve güç ilişkilerini değiştirme arzusundadır. Bu nedenle devletler kendi lehine bir güç alanı yaratmak ister. Son olarak*, Prestij Politikası* yer alır. Prestij politikasında ise devletler, elde ettiği gücü korumak ve artırmak isterler aynı zamanda elde ettikleri yahut mevcut güçlerini dışa yansıtmak amacıyla politika geliştirirler (Morgenthau ve Thompson, 1985: 53). İdealizm ve realizm arasında bir orta yol bulmaya çalışan John Herz' e göre anarşik toplumların olduğu yerde insanlar, gruplar ve onların liderleri güvenlik sorunu yaşamaktadır. Kendisi dışında var olanlar tarafından saldırıya uğramak korkusuyla sürekli bir güvenlik kaygısı yaşanmaktadır. Tarih boyunca aktörlerin kendilerini tam anlamıyla güvende hissetmedikleri için güç mücadelesi günümüze kadar süregelmiştir (Russet ve Starr, 1989: 60-61). Devletlerin güçleri ise çeşitli unsurlarla ölçülmektedir. Bunlar; coğrafya, kültür ve tarih gibi değişmeyen unsurlardır. Değişebilen unsurlar ise, ekonomik, askeri ve teknolojik unsurlardır. Değişebilen unsurların gücü, devletlerin güç derecesini değiştirebilmektedir (Davutoğlu, 2012: 17; Morgenthau, 1978: 103). Realistler için uluslararası politikanın temel aktörü devletlerdir ve bu devlet sadece kendi varlıklarına ve güçlerine güvenebilirler (Arı, 2001: 59).

Realistler, idealistlerin tersine insan doğasını kötü, menfaatçi olarak tanımlamıştır. Realistlere göre insan doğası gereği doğuştan günahkâr ve kötüdür. Dolayısıyla bu kuram devletleri de insanlar gibi çıkarcı olarak tanımlamıştır (Şöhret, 2012: 297; Beitz, 1979: 15-27; Bozdağlıoğlu, 2014: 118). Realizmin savunduğu anarşi durumu, devletlerin egemen eşitliği ve sistemde düzen sağlayıcı bir otorite eksikliği nedeniyle sistemde bir savaş halinin hüküm sürmesi şeklinde tanımlanmıştır (Kaygusuz, 2014: 38). Realist düşüncenin önemli isimlerinden biri olarak kabul edilen Hobbes içinde egemen kavramı oldukça önemlidir. Latince ifadesiyle "*bellum omnium contra omnes*", yani herkesin herkesle savaş içinde olduğu bir dünyada, düzenin tesis edilmesi için *egemen* mutlak bir gereksinimdir. Ayrıca Hobbes' a göre; *"hiçbir egemen güç yokluğu kadar zararlı değildir"* (Hobbes, 1993: 138). Realistlere göre, güç faktörüne bağlı uluslararası ilişkilerde barış ve istikrarın sağlayıcıları büyük devletler ve aralarındaki güç dengesidir (soğuk savaş dönemi örnek olarak gösterilebilir). Devletler de tıpkı insanlar gibi çıkar odaklı hareket eder ve doğal olarak başkalarını kontrol etmeye yönelik güç oluştururlar. Bu oluşan durum için Carr, "*tatmin olmuş güçlerce kabullenilen ortam*" tanımını yapmıştır (Ateş, 2013: 64).

Thucydides ise, savaşların çıkmasındaki esas nedenin, *güç dengesinde meydana gelen kaymadan yahut güçteki farklılaşmadan doğan korkudan kaynaklandığını* belirtmiştir (Viotti ve Kauppi, 1987: 34-35).

İdealistler[5] ise, barışçıl bir dünyanın inşa edilebilmesi için gerekli hukuksal ve kurumsal düzenlemelerin yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Çağdaş dönemde Gilbert Murray, Lowes Dickinson ve Norman Angell gibi isimler tarafından temsil edilen idealist düşünce, insanı doğası gereği iyi bir varlık olarak tanımlar. Ayrıca idealistler, uluslararası sistemin anarşik kimliğini ortadan kaldırarak savaşların azalacağını hatta önlenebileceğini savunmaktadırlar. Barışçıl bir dünya düzeninin kurulması için oluşturulan Milletler Cemiyeti ve Birleşmiş Milletler örgütünü bu düşünce ekseninde yorumlamak mümkündür (Arı, 2001: 55-57). Realistler tarafından idealistlere yöneltilen en büyük eleştiri de bu konu üzerinden yöneltilmektedir. Nitekim realistlere göre, 1'inci Dünya Savaşı sonrası barışı sağlamak amacıyla kurulan Milletler Cemiyeti; Nazi Almanya'sı, Mussolini İtalya'sı ve Uzak Doğu' da Japonya gibi devletlerin yayılmacı politikaları karşısında yetersiz kalmıştır. Realistlere[6] göre barışın yerini faşist ve komünist diktatörlükler almıştır (Arı, 2001: 58).

Vestfalya Barışı Öncesi Diplomasi ve Güç Dengesi

Günümüzde özellikle devletlerarası ilişkileri değerlendirmek için kullandığımız uluslararası ilişkiler kavramının geçmişi oldukça eskilere dayanmaktadır. Özellikle Eski Doğu Krallıkları arasında yaşanan yoğun ilişkiye dair bulgular uluslararası ilişkiler tarihi ile ilgili önemli bilgiler edinmemizi sağlamıştır. M.Ö. 1278 yılında Mısır Firavunu II. Ramses ile Hitit Kralı III. Hattuşil arasında yapılan antlaşma metinleri ile Tel Amarna Yazışmaları içerik zenginliği bakımından en eski uluslararası ilişkiler belgelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Tel Amarna yazışmalarının önemli bir kısmını Filistin ve Suriye' de bulunan prenslikler tarafından Firavun' a hitaben yazılmış mektuplar oluşturmuştur. Yazılan bu mektuplarda, Firavun' a selam, minnet ve bağlılık duygularından bahsedilirken aynı zamanda maddi yardımlar ve değerli armağan isteklerine de yer verilmiştir (Potyemkin vd., 2009: 17-18). III. Hattuşil' in Mısır Firavunu'na gönderdiği mektupta aralarındaki dostluk ve kardeşliğin sonsuza dek sürmesini temenni ederken olası bir savaş halinde takınacağı tutumu *"Ramses' in ülkesine bir düşman saldıracak olursa, Ramses hemen elçi yollasın ve desin ki; Bu düşmana karşı tüm gücünle gel ve yanımda yer al"* sözleriyle ifade etmiştir (Potyemkin vd., 2009: 20). Mektupta bahsedilen düşman yalnızca dış kaynaklı değil aynı zamanda ülke içinde yaşanacak bir soruna karşı da yardımlaşmayı öngörmüştür. Devletlerarası ilişkiler derin bir tarihi geçmişe sahip olmakla beraber ilk çağdan başlayarak Antik Yunan, Eski Roma ve Feodal Krallıklar dönemi' nde görülen önemli bir disiplindir. Örneğin, Cumhuriyet Dönemi Roma' sı uluslararası diplomasinin önemini *İkinci Kartaca Savaşı (M.Ö. 218-201)* sonrası daha iyi kavramış ve dünya devleti olma yolunda Akdeniz ülkeleriyle sıkı ilişkiler geliştirmiştir (Tozan, 2013: 4). Eski döneme ait devletlerarasında yürütülen diplomasiye verilecek bir diğer örnek, M.Ö. 215 yılında *Kartaca Kralı Hannibal*' ın girişimleriyle dönemin *Makedonya Kralı V. Philippos* ile imzaladığı barış, ortak savunma ve saldırı antlaşmasıdır. Antlaşmaya göre, Ege' den Adriyatik Denizi' ne kadar uzanan büyük bir Makedonya Krallığı kurmak isteyen V. Philippos gelen bu teklifi iyi bir fırsat

[5] İdealist ya da idealizm gibi kavramlar, realistlerin kendi karşıtlarını nitelemek amacıyla ortaya attığı kavramlardır. Kendilerini idealist olarak tanımlayan düşünürler yoktur.

[6] Realizm, John Herz, Raymond Aron, Hedley Bull, Martin Wight, Arnold Wolfers, George F. Kennan, Henry Kissinger gibi teorisyenler ve devlet adamları tarafından yakın tarihimizde temsil edilmektedir.

olarak değerlendirip kabul etmiştir. İki Kral antlaşma metninin giriş kısmında karşılıklı dostluk, kardeşlik ve ölümsüzlük yeminleriyle ittifak içinde kalacaklarını kararlaştırmışlardır. Anlaşma metninin diğer kısmında yer alan, *"Kartaca' nın düşmanları, bizim de düşmanımızdır"* ifadesi ortak savunma ve saldırı niyetini net bir şekilde göstermiştir (Potyemkin vd., 2009: 55).

Eski dönem devletleri arasında yürütülen ilişkilerde kimi zaman dönemin güçlü devletinin etrafında bir ittifak oluşturulurken kimi zamanda güç açısından denk devletlerarasında ittifaklar görülmüştür. Modern anlamda güç dengesine dayalı ilk uluslararası girişim *Vestfalya Antlaşması* ile başlamıştır. Arı (2001) çalışmasında, 1648-1918 yılları arasında güç sisteminin olduğunu ve devletlerin bu sistemin gerektirdiği şekilde hareket ettiklerini belirtmiştir. Güç kavramının devletten devlete farklılık göstermesi, güç dengesi kavramının net bir tanımının yapılamamasına neden olmuştur. *Lassa F. Oppenheim* ve *Carl L. Becker* gibi fikir adamları dünya genelinde barış ve istikrarın sürdürülebilmesi için bir güç dengesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Dengeleme (Balancing) yoluyla sağlanacak olan bu denge ile bir devletin başka bir devlet üzerindeki yaptırım ihtimalinin ortadan kaldırılacağı düşünülmüştür. Nicolas Spykman ise güç dengesi kavramını farklı bir açıdan değerlendirmiştir. Spykman'a göre güç dengesi, gücü elinden bulunduran devletin daha rahat hareket alanı sağlayabilmesi için kurmaya çalıştığı bir sistemdir. Spykman bu duruma örnek olarak İngiltere' nin Avrupa' da yürüttüğü güç dengesi politikasını göstermiştir. Spykman İngiltere' nin siyasal alanını genişletmek maksadıyla böyle bir politikayı desteklediğini düşünmüştür (Claude, 1964: 12-18).

Realist düşüncenin önemli isimlerinden biri olan Hans Morgenthau' ya göre güç dengesi sürekli bir durumu ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, eski olanın yerini yenisi alacak ve güç dengesi kendisini başka bir formda sürdürecektir. Morgenthau, güç dengesinin ortaya çıkış biçimlerini ve güç dengesi yöntemlerini sınıflandırarak açıklamıştır (Morgenthau, 1970: 231-232). Güç dengesinin böl yönet, toprak kazanımı, silahlanma ve ittifak yoluyla sağlanabileceğini belirten Morgenthau, XVII. yüzyıldan İkinci Dünya Savaşı' na kadar Fransa' nın Almanya üzerinde böl ve yönet politikası uyguladığını belirtmiştir. Fransa, küçük Alman uluslarının birleşmesini önlemek ya da Alman İmparatorluğu' nu küçük bağımsız uluslara bölerek yönetmeyi planlayan politikalar yürütmüştür (Morgenthau, 1970: 234-235). Fransa' nın Avrupa politikalarının şekillendirdiği XVII. yüzyıl, sonraki dönemler için yeni ve yapıcı bir uluslararası ilişkiler sisteminin ilk yapı taşlarını oluşturmuştur. Bu sistemin başlangıcı otuz yıl savaşlarının ardından imzalanan *Vestfalya Barışı* olmuştur.

Otuz Yıl Savaşları

17'inci yüzyılın başlarında Avrupa toprakları çeşitli savaşlara ev sahipliği yapmıştır. 16'ıncı yüzyılda gelişen Protestanlık mezhebinin mevcut kilise otoritesine karşı mücadelesi 17'inci yüzyılın ilk çeyreğinde etkisini artırmıştır. Dönemin güçlerinden biri olan Avusturya (Habsburg) İmparatorluğu papadan yana tavır alırken, Fransa Protestanları desteklemiştir (Kissinger, 2014: 31-32). Daha genel bir açıklama yapmak gerekirse; Avrupa'da yaşanan kriz 1618 yılında iyice artmıştır. İsveç, Fransa, Hollanda, Danimarka ve Bohemyalı Asiler Protestan tarafında yer almıştır. İngiltere ve Osmanlı İmparatorluğu ise dışarıdan Protestan ittifakını desteklemiştir.Avusturya, Kutsal Roma Cermen İmparatorluğu, İspanya, Bavyera ve Kilise devletleri ise Katolik ittifakında birleşmiştir. Papalık ve Lehistan-Litvanya devletleri ise Katolikleri desteklemiştir (Sander, 2002: 100).

16'ıncı yüzyılda süren mezhep savaşları 1555 yılında imzalanan Augsburg barışı ile son bulmuştur. Luther tarafları ve Katolikler arasında imzalanan barış anlaşmasına göre Alman Prensleri mezhep konusundaki tercihlerinde bağımsız hareket edecektir. Fakat anlaşma hükümleri yerine getirilmemiş ve savaş dönemi yeniden başlamıştır. Nitekim Habsburg Kralları, Orta ve Doğu Avrupa' da yeniden güçlü bir Katolik inancı görmek istemiştir.

Savaşın başlangıcına Bohemya' da başlatılan ayaklanma neden olmuştur. 1618 yılında, Protestanlar ve imparator yanlıları savaşın fitilini ateşlemiştir. P. Douglas Lockhort (1995) çalışmasında; İspanya Kralı IV. Philip, imparator ve Katolikler' i desteklediğini ve 1618-1625 yılları arasında süren savaşta Protestanlar' ın yenilgiye uğratıldığını belirtmiştir. Bu yenilgiden rahatsız olan Danimarka' nın Protestan Kralı IV. Christian, Protestanlar' ı desteklemeye başladığını fakat Danimarka' da yaşanan iç sorunlar nedeniyle 1629' da barış yapmak zorunda kaldığını aktarmıştır. Danimarka' nın savaştan geri çekilmesinin dışında yaşanan diğer bir gelişme de *"Huguenot Ayaklanmasıdır."* Fransa' da Protestanlar' ın başlattığı bu isyan, din yerine mutlak monarşiye yapılan bir başkaldırı olarak isimlendirilmiştir. Bu ayaklanma Fransa Krallığı tarafından bastırılmıştır (Yeliseyeva, 2009: 47). Savaşın devam ettiği sırada İsveç Kralı II. Gustavus Adolphus Protestanlar'ı destekleme kararı almıştır. İsveç Kralı, Fransa ve Hollanda' nın desteğini alarak Roma Cermen İmparatorluğu' na (Katolikler) saldırmıştır. Savaşın başlangıcında üstün olan taraf İsveç olmuştur fakat İsveç Kralı' nın 1632 yılında yapılan *Lützen Savaşı* sırasında ölmesi sonucunda 1634 yılında Protestan birlikleri yenilgiye uğratılmıştır.

Geleneksel anlayışa göre Avrupalı devletler Katolik inancına karşı bir dış müdahalede bir araya gelmek zorundaydı. Fakat 1618 sonrası bu anlayış değişmeye başlamıştır. Artık devletler daha çok kendi menfaatleri ile ilgilenmeye başlamışlardır. Ruhani birlik ya da devletin stratejik menfaati arasında karar vermek zorunda kalan devletlerin birçoğu ikinci seçeneği seçmiştir (Kissinger, 2014: 31). Fransa, bu devletlerden en önemlisi olmuştur. Aslında Fransa'nın savaşa dâhil olmasına neden olan mesele 1635 yılında İsveç ve Roma Cermen İmparatorluğu arasında imzalanan *Prag Düzenlemesi*' dir. Fransa' ya göre bu düzenleme Habsburg İmparatorluğu' nun etkisini artıyordu. Nitekim Fransa (XIII. Louis dönemi) bu kaygılarında haklıydı. Çünkü İsveç zaferi sonrası Kutsal Roma Cermen yeniden güçlenmeye başlamıştır. Fransa bu gelişmelerin ardından Katolik bir devlet olmasına rağmen Protestanlar ile birlikte savaşa girmiştir. 1636 yılında Fransa, İsveç ve Hollanda ile bir ittifak kurmuştur. İspanya'da bu sırada Katolikleri desteklemek maksadıyla Fransa topraklarını işgal etmeye başlamıştır. İspanya, Fransa topraklarında üstünlüğü ele geçirdiği sırada Hollanda bandıralı gemiler İspanyol gemilerine saldırmaya başlamıştır. Güçsüz bir kara kuvvetine rağmen güçlü bir donanmaya sahip olan Hollanda, İspanyolları yenilgiye uğratmıştır. Bu zaferin ardından barış görüşmeleri için zemin hazırlanmıştır.

Bir Kardinal, Bir Siyasetçi, Bir Protestan Destekçisi: Armand Jean du Plessis de Richelieu

Siyaset tarihinde herhangi bir uluslararası karışıklık döneminde güçlü olan devletlerin başka devletlere karşı bir müdahale düşüncesi içinde olduğu genel olarak kabul gören bir yaklaşımdır. İç işlerinde otoritesini sağlamış güçlü devletler bu tür kargaşa ortamlarından yararlanarak hegemonyasını güçlendirmeye çalışmıştır. Bunun en güzel örneği 17' inci yüzyıl Fransa' sı olmuştur. 1624-1642 yılları arasında Fransa Başbakanı olarak görev yapmış Richelieu, bu kargaşa ortamını çok iyi analiz etmiştir. 1607 yılında Kardinal olarak göreve başlayan Richelieu aynı

zamanda dışişleri bakanlığında danışmalık görevini yürütmüştür. 1622 yılında Kardinal olan Richelieu, 1624 yılında XIII. Louis'in emriyle başbakanlık koltuğuna oturmuştur. Richelieu, kardinal olarak kralın danışma meclisinin en yetkili ismi olmuştur. Richelieu, Fransa'da merkezi otoriteyi güçlendiren ve güç dengesine dayalı bir uluslararası ilişkiler politikası uygulayan bir siyasetçi olmuştur. Bu politikalara bağlı olarak Richelieu, merkezi otoriteyi güçlendirmek için yerel güçler üzerinde otoritesini güçlendirmiştir. Aynı zamanda, Fransız asillerin yönetim üzerindeki etkisi azaltarak güçlü ve merkezi bir devlet otoritesi kurmuştur. *Habsbourg Hanedanlığı*' nın yükselişini önlemek isteyen Richelieu, kardinal olmasına rağmen Protestanları desteklemiştir. Bu noktada realist bir değerlendirme yapmamız mümkündür. Zira Richelieu, din yerine ülkesinin menfaatlerini tercih etmiş ve merkezi güce önem vermiştir. Uluslararası düzende tek bir güç yerine güçler dengesinin kurulduğu bir düzeni istemiştir. İtalyan yazar Machiavelli ile Richelieu'nun aynı dönemde yaşaması rastlantı olarak değerlendirilmemelidir. Nitekim 30 yıl savaşları Avrupa topluluklarını oldukça fazla yıpratmış ve ne istediklerini bilen bireyler haline getirmiştir. Machiavelli'in siyasi birliği sağlanmış bir İtalya hayali ile Richelieu'nun güçlü Fransa hayali benzerlik göstermektedir (Kissinger, 2014: 32-33). Şüphesiz, Richelieu'nun devlet düşüncesi, Jean Bodin'in devlet tanımından çok farklıdır. Jean Bodin, *"Devlet Üstüne Altı Kitap"* adlı çalışmasında devleti şu şekilde tanımlamıştır; *"Devletin kaynağı ailedir. Devlet; birçok ailenin ve bu ailelerin ortak çıkarlarının egemen bir güçle, doğruluk üzere yönetilmesidir."* Bu tanıma göre, ailedeki baba otoritesi ile devletteki egemen otorite birbiriyle özdeşleşmiştir. Doğal, tartışılmaz ve sınırsızdır (Ertugay, 2012: 23).

Richelieu, devlet kavramı ve uluslararası düzen konusunda yenilikçi ve o dönem için radikal düşünceler geliştirmiştir. Devlet kavramını her şeyden bağımsız bir kavram olarak ele almıştır. Richelieu'a göre devlet, hükümdarın kişiliğinden, aile çıkarlarından ya da dinin evrensel taleplerinden bağımsız bir kurumdur. Uluslararası ilişkilerde belirleyici tek unsur: ulusal çıkarlardır. Dolayısıyla uluslararası ilişkilerin temel aktörü devlet olmuştur. Nitekim Machiavelli'de tüm yaşamı boyunca Katolik olarak yaşamasına rağmen, Kilisenin siyasi hayata müdahalesine karşı çıkmıştır. Machiavelli(2008) çalışmasında, *"Politikaları yargılarken, onları uygularken kullandığımız yöntemleri değil onlar sayesinde vardığımız sonuçları dikkate almalıyız"* demiştir. Richelieu' da tıpkı Machiavelli gibi sonuç odaklı hareket etmiştir. Richelieu otoriteyi merkezde toplamıştır. Merkezi otoriteyi güçlendirmek için ülkenin her tarafına denetçiler göndermiştir ve vergi toplama konusunda sistem geliştirmiştir. Soylular ve yerel güçlere karşı devlet otoritesini savunmuştur. Uluslararası meselelerde ulusal çıkarları önemsemiş bu nedenle Katolik olmasına rağmen Protestan koalisyonunu desteklemiştir (Prusya, Kuzey Alman Prenslikleri, İsveç). Fransa, Orta Avrupa'nın parçalı bir yapıda olmasını istemiştir. Nitekim güçlü bir Orta Avrupa, Fransa'yı baskı altına alacaktır. Protestanların yenilgisinin bedelini Fransa ödeyecektir. Kısaca Fransa için tehdit din değil, Avrupa'daki siyasi yapıdır, demek yanlış olmayacaktır. Richelieu'nun bu planı Bismarck dönemine kadar devam etmiştir (1624-1871). Güçlü Alman İmparatorluğu ortaya çıktığında Fransa'nın egemen rolü ortadan kalkmıştır. Sonuç olarak, Richelieu bugün realizmin ve realist diplomasinin babası olarak kabul edilmiştir. Richelieu[7] yaşadığı dönemde ulusal çıkar/devlet çıkarı kavramını ortaya atmıştır ve bu kavram günümüzde *"Raison D'Etat"* olarak bilinmektedir. Bu kavram başlangıçta özellikle Avrupa siyaseti için yol gösterici olsa da uluslararası düzeni sağlama konusunda yetersiz kalmıştır (Sağlam, 2014).

[7] Ayr.bkz. Olubunmi Olawoyin, *"Cardinal Richelieu and the Evolution of the Modern State System"*

Başlangıç: Vestfalya Barışı

Vestfalya Barışı, otuz yıl savaşlarında karşı karşıya gelmiş rakipler arasında imzalanmıştır. Fakat Vestfalya Barışı gerçekleştirilen tek bir konferansla sağlanmamıştır. Dahası Vestfalya görüşmeleri liderler düzeyinde gerçekleştirilmemiştir. Konferans Vestfalya' nın iki ayrı kentinde düzenlenmiştir. Kutsal Roma İmparatorluğu ve onu oluşturan Katolik devletler (yaklaşık 178 katılımcı) Münster[8] kentinde toplanmıştır. Protestan ittifak ise Osnabrück[9] kentinde bir araya gelmiştir. Vestfalya görüşmeleri sanıldığı gibi resmi ve planlı bir şekilde gerçekleştirilmemiştir. Gayri resmi ve planlı olmayan bu görüşmelerde amaç barışı sağlamaktı. Bu barışı sağlamak için güçlerin dengelenmesi ve tarafların isteklerinin yerine getirilmesi gerekmekteydi. Vestfalya Barışı birbirinden farklı yerlerde imzalanan üç belgeden oluşmuştur. Vestfalya Antlaşması çerçevesinde imzalanan ilk antlaşma 1648 yılında imzalanan Münster Barışı'dır. Hollanda ve İspanya arasında imzalanan sağlanan bu barış ile *"seksen yıl savaşları"* son bulmuştur. Bu anlaşma ile İspanya, Hollanda Cumhuriyeti'nin bağımsızlığını tanımıştır. İkinci antlaşma; Fransa ve Kutsal Roma İmparatorluğu arasında imzalanan Münster Antlaşması'dır. Son olarak, İsveç, Kutsal Roma İmparatorluğu ve Alman Prenslikleri arasında imzalanan Osnabrück Antlaşması' dır. Vestfalya Barışı aynı zamanda bazı ilklere sebep olmuştur (Kissinger, 2014: 36; Batırer, 2014; Aslan, 2009: 291);

- Bu sayıda diplomatik heyetin bir araya geldiği ilk antlaşmadır.
- Toplantılarda Papa temsil edilmemiştir. Ayrıca antlaşma metni Papa'ya imzalatılmamıştır. Bu nedenle toplantı laik bir konferans olma niteliği taşır. Aynı zamanda ilk seküler antlaşma özelliği taşır.

Savaş başlangıçta mezhep savaşları olarak başlamış fakat daha sonra bir güç çekişmesine dönüşmüştür. Vestfalya Antlaşması aynı zamanda doğal ittifak kavramını da ortadan kaldırmıştır. Egemen devletlerin her biri için güçlerine bakılmaksızın protokolde eşitlik ilkesi tanınmıştır. Vestfalya Antlaşması ile Avrupa düzeninin temel unsuru devlet olmuştur. Din, imparatorluk ya da hanedana bağlı devlet tanımı ortadan kaldırılmıştır. Vestfalya Barışı'nın en önemli kazanımlarından biri şüphesiz din konusu olmuştur. Antlaşmaya göre, 1555 yılında imzalanan *Augsburg Barışı* tüm taraflarca yeniden kabul edilmiştir. Bunun sonucunda zorla din değiştirme yasaklanmıştır ve herkes dini inançlarını seçmekte özgür kılınmıştır (Katoliklik, Lutheryanizm ve Kalvinizm gibi). En önemlisi, bu mezheplere özgü ibadetlerin serbestçe yapılmasına izin verilmiştir. Şüphesiz Vestfalya Barışı'nı önemli kılan durum uluslararası ilişkilere getirdiği yeni yaklaşımlardır. Realist açıdan Vestfalya Barışı'nın sağladığı kazanımlar şunlardır (Krasner, 1999: 3-4; Çomak vd., 2007: 7);

- Barışın sürekli kılınması için daimi temsilciliklerin oluşturulması
- Konferanslar ve devletlerarası istişarelerin yaygınlaştırılması
- Devletlerin egemenliği ve siyasal Self Determinasyon prensibi

[8] Almanya'nın Batısında yer alan Kuzey Ren-Vestfalya eyaletine bağlı bir kenttir. Nüfusu yaklaşık 280.000 civarındadır.
[9] *Barış kenti* olarak bilinir. Aşağı Saksonya eyaletinin 3'üncü büyük kentidir. 164.000 nüfusun yaklaşık 20.000'i Türkler' den oluşur. Münster kentine 45 km uzaklıktadır.

- Devletlerarası eşitlik prensibi ve Çok kutuplu bir uluslararası düzen
- Bir devletin iç işlerine başka devletlerin karışmama prensibi (İç işlere müdahale)
- Güç dengesinin sağlanarak barışın sürekli kılınması
- Ulusal çıkarların uluslararası ilişkilerde ön plana çıkması

Vestfalya Barışı'nın uluslararası ilişkilere sağladığı en büyük katkısı devletlerarası eşitlik ilkesinin getirilmesi ve uygulanmasıdır. Fakat günümüz devletlerarası ilişkilerine bakıldığında özellikle soğuk savaşın sona ermesinin ardından yeni bir uluslararası sistemin inşa edildiği görülmektedir. Yeni oluşturulan bu sistemin meşruiyetinin devam edip etmediği, kuruluş amaçlarına uygun politikaların yürütülüp yürütülmediği halen tartışılmaktadır.

Birleşmiş Milletler ve Dünya Barışının Sağlanması Çabaları

Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinin ardından kazanan devletler özellikle İngiltere öncülüğünde sürekli barışı tesis etmek amacıyla uluslararası bir örgütün kurulması maksadıyla bir araya gelmişler ve 25 Ocak 1919 tarihinde Fransa'da düzenlenen Paris Barış Konferansı ile Milletler Cemiyeti'ni kurmuşlardır (Gürbüz, 2009: 89). Milletler Cemiyeti'nin kurulmasındaki en esaslı neden Avrupa'da barışın yeniden tesis edilmesidir. Zira ilk büyük dünya savaşının en yıkıcı etkileri Avrupa topraklarında görülmüştür (Winkler, 1967: 259-261). Dünya barışının tesis edilmesi amacıyla kurulan Birleşmiş Milletler örgütü kuruluş amaçlarını gerçekleştirememiş ve devletlerin hızla silahlanmasını ve saldırgan tutumunu önleyici mekanizmaları hayata geçirememiştir. Bu nedenlerle örgüt 1946 yılında başarısız bir girişim olarak resmen faaliyetlerine son vermiştir (Heywood, 2013: 518). Maddi ve manevi anlamda büyük bir yıkımla son bulan 2'inci dünya savaşının ardından demokrasi ve özgürlük cephesini oluşturan büyük ülkeler arasında ortak güvenliğin sağlanması, ekonomik ve kültürel işbirliğinin sağlanması amacıyla bir örgüt kurulması planlanmıştır. 24 Ekim 1945 yılında Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 51 ülke tarafından imzalanan anlaşmayla Birleşmiş Milletler kurulmuştur. Merkezi New York'ta bulunan örgütün üye sayısı Güney Sudan'ın da katılımıyla 193 olmuştur (Aral, 2013: 8).

İki neslin gördüğü en büyük savaşların ardından uluslararası güvenliği tesis etmek amacıyla kurulan Birleşmiş Milletler'in en büyük sorunsalı güvenlik üzerine yapılan tanımlamanın eksik kalmasıdır. Nitekim güvenlik kavramı devletten devlete farklılık gösteren bir kavramdır. Örneğin; Amerika için kendi güvenliğini sağlamak maksadıyla düzenlediği Irak müdahalesi kendi menfaatleri ekseninde meşru kabul edilirken bu durum gerek Irak yönetimi için gerekse Rusya ve İran yönetimleri için birer tehdit algısıdır (Battistella, 2003: 437). Bu nedenlerden dolayı günümüzde halen güvenlik kavramının net bir tanımı yapılamamıştır. Gelişen teknoloji ile sınırların ortadan kalkması yeni güvenlik tanımlarının ortaya çıkmasına neden olurken diğer taraftan etnik gruplar, bireyler, şirketler ve sivil toplum kuruluşları gibi yeni aktörleri de sisteme entegre etmiştir (Dedeoğlu, 2003: 49).

BM bünyesinde bulunan Güvenlik Konseyi, Genel Kurul, Genel Sekreterlik, Ekonomik ve Sosyal Konsey ve Uluslararası Adalet Divanı gibi organların içinde en etkili organ Güvenlik Konseyi'dir. Konseyin 5 daimi üyesi olan Amerika, İngiltere, Fransa, Çin ve Rusya diğer üyelere kıyasla çok daha etkili ve veto yetkisine sahip bir organ

olarak kabul görmektedir. Mevcut Birleşmiş Milletler sistemi 5 daimi üye dışında kalan üye devletlerin Güvenlik Konseyi kararları karşısında etkisiz birer aktör olarak kalmasına neden olmuştur (Sarooshi, 2000: 5).

Birleşmiş Milletler' in özellikle Güvenlik Konseyi'nin amaçları dışında politikalar yürüttüğünü gösteren en önemli gelişme 1991-1995 yılları arasında yaşanan *Srebrenitsa Katliamı*'dır. Büyük Sırbistan idealiyle Müslüman Boşnaklar üzerinde yapılan soykırım 250.000 Boşnak vatandaşın katledilmesiyle sonuçlanmıştır. Ayrıca Birleşmiş Milletler'in bu dönemde uyguladığı silah ambargosu, güvenli bölge uygulaması ve UNPROFOR barış gücünün faaliyetleri en çok Boşnak vatandaşları etkilemiştir (Macpherson, 1998: 13). Srebrenitsa Katliamı'nın yanısıra yaşanan bir diğer katliam Ruanda'da Hutuliler ve Tutsiler arasında yaşanmıştır. 1994 yılında Ruanda'da iktidarı ele geçirmek isteyen Hutu kabilesi *hamam böceği* benzetmesi yaptıkları Tutsi kabilesi üzerinde şiddet eylemlerine başlamış ve 800.000 (%95'i Tutsi) sivil sorgusuz bir şekilde infaz edilmiştir (Kaplan, 1993: 63; Jamieson, 1999: 140). BM Antlaşması'nın 6. bölümünde yer alan 33. ve 38. maddeler, Güvenlik Konseyi'nin uluslararası barış ve güvenliği tehlikeye sokacak bir durum karşısında nasıl çözüm metotları uygulayacağını açıklamaktadır. Söz konusu bu maddeler Güvenlik Konseyi'nin ilk olarak, görüşme, soruşturma, arabuluculuk, uzlaşma, hakemlik ve yargı yolları ile çözüm aramasını belirtmektedir. Güvenlik Konseyi herhangi bir sorunun uluslararası barış ve güvenliğe bir tehdit oluşturup oluşturmadığını saptamak için soruşturma yetkisine sahiptir. Bu maddeler incelendiğinde, Güvenlik Konseyi'nin bir sorun karşısındaki asıl görevinin, olayların uluslararası barışı tehdit edecek noktaya gelmeden sonlandırmak olduğu görülmektedir. Fakat verilen örneklerden de anlaşıldığı üzere Güvenlik Konseyi'nin geç kalmakla eleştirilmesine neden olmaktadır. Asıl amacı kolektif güvenliği sağlamak olan güvenlik konseyi, üyelerinin ülkelerin ulusal çıkarları etrafında şekillenmiş ve kendisinden bekleneni yerine getirememiştir (Fromuth, 1993: 341). Özellikle soğuk savaş ve 11 Eylül saldırıları sonrası güvenlik anlayışı hızla değişmiş, güvenlik ulusları aşan bir kimlik kazanmıştır. AIDS, Nükleer felaketler (Çernobil gibi), yasadışı göç-mültecilik sorunu ve etnik temizleme (Ruanda, Bosna örnekleri) gibi küresel sorunlar uluslararası örgütlerin revizyona uğramasına işaret etmiştir. Bu dönemlerde görev olan Mısırlı genel sekreter Boutros Boutros-Ghali *(1992-1996)* ve Gana asıllı genel sekreter Kofi Annan *(1996- 2006)* görevleri süresince kolektif güvenliği sağlamaya çalışmışlar ve revizyon için gerekli adımları atmışlardır (Finnemore ve Sikkink, 1998: 893). Fakat atılan bu adımlar başarılı bir şekilde sonuçlandırılamamıştır.

BM Antlaşması' nın 24' üncü maddesiyle uluslararası barış ve güvenliğin tesis edilmesi amacıyla yetkilendirilen Güvenlik Konseyi, uluslararası sistemde gelişen durumları iyi analiz edememiş ve etkili bir mekanizma oluşturmamıştır. Bu nedenle karşılaştığı durumlar karşısında yeteri kadar etkili olamamış ve çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır (Sutterlin, 1995: 5). ABD' nin başını çektiği kapitalist blok ile Sovyet Rusya' nın önderliğini yaptığı sosyalist blok arasında yaşanan çekişme diğer bir ifadeyle Doğu ve Batı arasında yaşanan askeri, ideolojik ve jeopolitik sürtüşmenin ortaya çıkardığı soğuk savaş, Güvenlik Konseyi' nin etkin bir şekilde faaliyet yürütmesine engel olmuştur. Bu nedenden ötürü 1945 ve 1995 yılları arasında BM üzerine düşen vazifeyi yerine getirememiştir. Doğu ve Batı bloğunda yaşanan bu çekişme veto sayısına da yansımıştır. 1946-1995 yılları arasında çeşitli sebeplerden dolayı ABD, 150 kez veto hakkını kullanırken, Rusya (SSCB) 124 kez veto hakkına müracaat etmiştir (Birdişli, 2010: 178).

SONUÇ

Dünya siyasi tarihinde, devletleri kendi bünyesinde toplayarak evrensel bir kimlik edinmiş Birleşmiş Milletler, uluslararası barış ve güvenliği tesis etmek adına İkinci Dünya Savaşı' nın kazananları tarafından oluşturulmuştur. Nitekim Birinci Dünya Savaşı' nın etkileri halen sürerken ikinci bir dünya savaşının patlak vermesi milyonlarca insanın ölümü ve telafi edilemez yıkımlarla sonuçlanmıştır. Tekrar benzer durumların yaşanmaması adına büyük umutlarla kurulan bu örgüt, uluslararası alanda birçok amaç üstlenmiştir. Her ne kadar soğuk savaş döneminin çift kutuplu dünyasında kendisinden beklenilen görevleri yerine getiremeyen örgüt, yeni bir savaşın çıkmasını da önlemiştir. Sömürge altında bulunan ülkelerin bağımsızlığa ve demokratik bir yapıya kavuşturulmasında büyük payı olduğu düşünülen örgütün aslında başarılı sonuçlar ortaya koymadığı henüz o devletlerde devam eden karışıklıklarda görmek mümkündür. Birleşmiş Milletler' in kuruluşundan günümüze kadar geçen süreçte faaliyetleri göz önüne alındığında başarılı ve başarısız olduğu alanları saptamak mümkündür. Çevre ve insani yardım konusunda ciddi adımlar atılmış olsa dahi asıl üstlendiği barış ve güvenliği tesis etme noktasında ciddi sorunlar yaşamış ve meşruiyeti tartışma konusu olmuştur. Çalışmada değindiğimiz konular dikkate alındığında örgüt, başarılı bir görüntü ortaya koyamamıştır. Şüphesiz bunun en önemli sebebi Güvenlik Konseyi'nin yapısından kaynaklanmaktadır. Barış ve güvenliği tesis etmede evrensel kuralları hiçe sayarak üyelerin kendi menfaatleri çerçevesinde hareket etmesi barış ve adalet felsefesi etrafında hareket edilmediğinin açık kanıtı olmuştur. 2. Dünya Savaşı sonrası oluşturulan bu örgütün başlangıçta etkin bir şekilde örgütlendiği düşünülse de günümüz koşulları dikkate alındığında bu durumun geçerliliğini savunmak pek mümkün değildir. Zira Rusya, İngiltere, Fransa gibi devletlerin dünya siyasetinde etkinliği azalırken Japonya, Almanya, Hindistan, Türkiye gibi devletlerin bölgesel ve küresel anlamda etkinliğini artırdığını söylemek yanlış olmayacaktır. Böyle bir siyasi süreçte Güvenlik Konseyi'nin güçler dengesini gözeterek oluşturulduğunu savunmak mümkün değildir.

Örgütün faaliyet karnesi pek başarılı değildir. Eşitlik, adalet ve insan hakları gibi evrensel normlar dikkate alınarak kurulmuş bu örgütün, uluslararası sorunlar karşısında bağlı olduğu normları dikkate aldığı söylenemez. Tüm bunlar dikkate alınıp genel bir değerlendirme yapmak gerekirse örgütün gerçek bir reforma ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Zira Birleşmiş Milletler mevcut şartlarda işlevini yerine getirmeye çalıştığı takdirde dünyanın farklı noktalarında devam eden ve başlayacak potansiyel krizlere çözüm bulması imkânsız hale gelecektir. Örgüt bu teşkilat yapısıyla gün geçtikçe işlevini yitirecek ve merkez olma özelliğini kaybedecektir. Günümüzde gelinen bu noktada örgütün hem şekil hem de görevleri bakımından yeniden tanımlanabilmesi için Birleşmiş Milletler Antlaşması' nın hızla değiştirilmesi zaruri bir hal almıştır.

Birleşmiş Milletler uluslararası sistemi denetlemek üzere oluşturulmuş kusurlu bir temele sahiptir. Yapılan bu tür eleştirilerin doğruluk payı oldukça yüksektir. Meşruiyet, demokratik vasıflardan yoksun ve hesap verilebilirlik gibi donatılardan uzak böyle bir örgütün, dünya devletlerinin içişlerine karışabilme vasfı güç dengesinin işletilmesini zora sokmakla kalmamakta aynı zamanda uluslararası barış ve istikrarı da tehlikeye sokmaktadır.

Birçok siyaset bilimciye göre örgütün en temel problemi dünya meseleleri karşısında oldukça pasif olmasıdır. Bu durum örgütün gereksiz bir varlığının olduğu tartışmalarına neden olmuştur. Bu fikrin en önemli dayanağı ise, örgütün kurulmasının ardından ortaya çıkan birçok savaşta örgütün devre dışı tutulmasıdır. Örgütün ahlaki değerlerden uzak olması ise örgütün miladını doldurmuş bir örgüt olduğu sonucuna ulaşmakta kullanılan bir delil olmuştur. Uluslararası sistemde yaşanılan sorunlara karşı bakış, daimi üyelerin ahlaki göreliliğine göre şekillenmiş ve bu durum diktatörlük rejimlerine karşı müdahale, insan hakları ihlalleri karşısında takınılan tavır ve soykırım gibi insanlık dışı durumlarda örgütün performansının pekte parlak olmadığını göstermiştir. Dünya siyasetini tartışırken ahlak ve siyaset ilişkisini birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. İnsan hakları da işte bu birlikteliğin ve ilişkinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Uluslararası barış ve güvenliğin tesis edilmesi için gerekli olan en önemli unsurlar siyasi hümanizm ve siyasi ahlaktır. Yasalara ve özellikle evrensel hoşgörüye dayanan siyasi ilişkiler barışın tesisi için önemli rol oynayacaktır. Nitekim bu iki unsur, savaşların kazanan ve kaybeden taraflar için birer yenilgi olduğunu kabul edip bunları başlamadan engellemeye yönelik roller üstlenecektir. Birleşmiş Milletler, barış ve güvenliğin tesis edilmesi için oluşturulmuş en yüksek üyeye sahip bir oluşumdur ve bu oluşumun insani değerler üzerine yeniden inşa edilmesi gerekmektedir. Evrensel yasalarla oluşturulmuş bir hukuk sistemi temeline sahip olacak bir örgüt barışı sağlayacak ve bu barış insanlığın tamamına zenginlik getirecektir. Günümüz dünyasında yaşanan sorunlar küçümsenecek boyutta değildir. Myanmar'da, Filistin'de, Suriye'de ve Afrika'da yaşanan insanlık dramı uluslararası alanda kabul görmüş hukuk yasalarıyla donatılmış adaletli bir ulus-üstü oluşuma ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Dünya tarihi hiç olmadığı kadar birlik ve beraberliğe ihtiyaç duymaktadır. Eğer bu birlik ve beraberlik gerçek anlamda oluşturulamazsa gücü elinde bulunduran yapıların menfaatleri ekseninde yeni savaşlar ve yeni kıyımlar yaşanmaya devam edecektir.

KAYNAKÇA

Aral, B. (2013). "Birleşmiş Milletler ve Uluslararası Eşitsizlik." *SETA,* (72): 7-22.

Arı, T. (2001). *Uluslararası İlişkiler ve Dış Politika.* Bursa : Alfa Kitabevi.

Arı, T. (2013). *Uluslararası İlişkiler Teorileri Çatışma, Hegemonya, İşbirliği.* Bursa: MKM Yayıncılık.

Aslan, S. (2009). "Küreselleşmenin Ulus Devletlere Etkisi." *Dumlupınar Üniversitesi Soyal Bilimler Dergisi, (*25): 289-296.

Ateş, D. (2013). *Uluslararası Politika.* Bursa: Dora Yayınevi.

Aydın, M. (2004). "Uluslararası İlişkilerin Gerçekçi Teorisi: Kökeni, Kapsamı, Kritiği." *Uluslararası İlişkiler Akademik Dergi, 1*(1): 33-60.

Batırer, D. (2014, Mart 21). *Vestfalya Antlaşması*. Mart 29, 2018 tarihinde TUIC Akademi: http://www.tuicakademi.org/vestfalya-antlasmasi/ adresinden alındı.

Battistella, D. (2003). *Theories des Relations Internatinales.* Paris: Presses de Sciences Po.

Beitz, C. (1979). *Political Theory and International Relations.* Princeton: Princeton University Press.

Birdişli, F. (2010). "Birleşmiş Milletler (BM)'in Uluslararası Sorunları Önleyebilme Yeteneği." *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(11): 173-182.

Black, A. (1978). *The History of Islamic Political Thought.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bozdağlıoğlu, Y. (2014). "Uluslararası İlişkilerin Temel Yaklaşımları Realizm." *Uluslararası İlişkiler: Giriş, Kavramlar Ve Teoriler (Der.) H. Çakmak.* İstanbul: Doğu Kitabevi. 118-119.

Campbell, J. (1995). *İlkel Mitoloji: Tanrıların Maskeleri.* (K. Emiroğlu, Çev.) Ankara: İmge Yayınları.

Carr, E. H. (1962). *The Twenty Years Crisis; 1919-1939.* London: St. Martin's Press.

Cassirer, E. (1984). *Devlet Efsanesi.* (N. Arat, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.

Claude, I. L. (1964). *Power and International Relations .* New York: Random House.

Clinton, B. (1993). "Confronting the Challenges of a Broader World" *U.N. General Assembly,* 4(39): 649-668.

Çomak, H., Nohutçu, A., & Aklar, Y. K. (2007). *Uluslararası İlişkiler.* Ankara: Savaş Yayınevi.

Davutoğlu, A. (2012). *Stratejik Derinlik.* İstanbul: Küre Yayınları.

Dedeoğlu, B. (2003). *Uluslararası Güvenlik ve Strateji.* İstanbul: Derin Yayınları.

Ertugay, F. (2012). "Siyaset." *Siyaset Bilimi(Der.) H. Çetin.* Ankara: Orion Kitabevi. 1-27.

Finnemore, M., & Sikkink, K. (1998). "International Norm Dynamics and Political Change." *International Organization, 52*(4): 887-917.

Fromuth, P. J. (1993). "The Making of a Security Community: The United Nations After the Cold War." *Journal of International Affairs, 46*(2): 341-366.

Gürbüz, M. V. (2009). "Bir İdeal, Bir Amerikan Başkanı ve Onun Başarısızlığı: Başkan Wilson ve Milletler Cemiyeti." *Ankara Üniversitesi Türk İnkilap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 87-99.

Hobbes, T. (1993). *Leviathan.* (S. Lim, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi ve Yayınları.

Jamieson, R. (1999). "Genocide and the Social Production of Immorality." *Theoretical Criminology, 3*(2): 132-146.

Kaplan, R. D. (1993). *Balkan Ghosts: A Journey Through History.* New York: St. Martin's Press.

Kaygusuz, Ö. (2014). Egemenlik Ve Vestfalyan Düzen. E. Balta içinde, *Küresel Siyasete Giriş Uluslararası İlişkilerde Kavramlar,Teoriler, Süreçler.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Keaney, B. A. (2006). The Realism of Hans Morgenthau. *American Studies Commons*, 1-87.

Kissinger, H. (2014). *Dünya Düzeni.* (S. S. Gül, Çev.) İstanbul: Boyner Yayıncılık.

Kissinger, H. (1994). *Diplomacy.* New York: Simon&Schuster.

Kocaoğlu, M. (1993). *Uluslararası İlişkiler.* Ankara.

Krasner, S. (1999). *Sovereignty, Organized Hypocrisy.* New Jersey: Princeton University Press.

Lockhart, P. D. (1995). "Religion and Princely Liberties: Denmark's Intervention in the Thirty Years War, 1618–1625." *The International History Review, 17*(1): 1-22.

Machiavelli, N. (2008). *Prens.* (K. Atakay, Çev.) İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Macpherson, B. F. (1998). "Building an International Criminal Court for the 21st Century." *Connecticut Journal of International Law, 13*(1).

Morgenthau, H. (1970). *Uluslararası Politika.* (B. Oran, & Ü. Oskay, Çev.) Ankara: Sevinç Matbaası.

Morgenthau, H. (1978). *Politics Among Nations: The Struggle for Power and Peace.* (K. W. Thompson, & W. D. Clinton, Dü) New York: Mc Grow Hill Higher Education.

Morgenthau, H., & Thompson, K. (1985). *Politics Among Nations; The Struggle for Power and Peace.* New York: Alfred Knopf.

Potyemkin, V., Bakruşin, S., Efımov, A., Mintz, İ., & Kosminski, E. (2009). *Uluslararası İlişkiler Tarihi-1 (Diplomasi Tarihi).* (A. Tokatlı, Çev.) İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Russet, B., & Starr, H. (1989). *World Politics; A Menu for Choice.* New York: Freeman and Company.

Sağlam, B. (2014, Mart 7). *Kardinal Richelieu (1585-1642).* Mart 28, 2018 tarihinde TUIC Akademi: http://www.tuicakademi.org/kardinal-richelieu-1585-1642/ adresinden alındı.

Sander, O. (2002). *Siyasi Tarih: İlkçağdan 1918'e .* Ankara: İmge Kitabevi.

Sarooshi, D. (2000). *The United Nations and the Development of Collective Security: The Delegation by the UN Security Council of Its Chapter VII Powers.* Oxford: Clarendon Press Publication.

Sutterlin, J. S. (1995). *The United Nations and Maintanance of International Security: A Challange to Be Met.* New York: Preager.

Şöhret, M. (2012). "Realizm Çerçevesinde Avrupa Birliği'nin Bütünleşmesi." *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1*(4): 288-330.

Tozan, M. (2013). "Marcus Antonius' un Korsanlara Karşı Seferi ve Lex de Provinciis Praetoris." *Uluslararası Hakemli Disiplinlerarası Tarih Dergisi*, 1-26.

Viotti, P. R., & Kauppi, M. V. (1987). *International Relation Theory (Realism, Pluralism, Globalism).* London: Macmillan Publishing Company.

Weber, M. (1993). *Sosyoloji Yazıları.* (T. Parla, Çev.) İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.

Winkler, H. R. (1967). *The League of Nations Movement in Great Britain, 1914-1919.* New Jersey: Scarecrow Press.

Yalçınkaya, A. (2011). Bodin'den Hobbes'a Doğru. M. A. Ağaoğulları içinde, *Sokrates'ten Jakobenlere Batı'da Siyasal Düşünceler* (s. 401-427). İstanbul: İletişim Yayınları.

Yeliseyeva, N. V. (2009). *Yakın Çağlar Tarihi.* (Ö. İnce, Çev.) İstanbul: Yordam Kitap.

Yılmaz, S. (2007). "Güçsüz güç." *Güvenlik Stratejileri Dergisi,* (5): 67-103.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods.* London: Sage Publications.

Zengin, G. (2013). *Kavga Arap Baharı'nda Türk Dış Politikası 2010-2013.* İstanbul: İnkılap Kitabevi.

AİLE BİRLİĞİ İÇİNDE ERGİN ÇOCUK İLE ANNE/ BABA ARASINDA BORÇ İLİŞKİSİ DOĞURAN YÜKÜMLÜLÜKLER

GÖKÇE CANARSLAN
Dr. Öğr. Üyesi/ Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi/ gcanarslan@hotmail.com

ÖZ

Aile birliği dar anlamda anne, baba ve çocuklardan oluşmaktadır. Çocuklar Türk Medeni Kanunu (TMK) md.335 uyarınca ergin oluncaya kadar anne/ babanın velâyeti altındadır. Çocuk üzerinde, anne/ babanın, velayet hakkına bağlı olan (çocuğun temsili, yerleşim yeri belirlenmesi vb.) ya da velayet hakkından bağımsız (çocukla kişisel ilişki kurma, eğitim giderlerini karşılama vb.) bazı yükümlülükleri bulunmaktadır. Çocuk kısıtlanmadığı sürece onsekiz yaşın doldurulması, evlenme veya hakim kararıyla ergin olduğu takdirde, anne/ babasının bu yükümlülükleri sona ermektedir. Ancak çocuğun ergin olmasıyla birlikte anne/ babasının bakım ve koruma yükümlülükleri şekil değiştirir ve taraflar arasında bazı borçların da doğmasına yol açmaktadır.

Aile birliği içinde bireylerin birbirlerine karşı saygı ve anlayış gösterme gibi iyiniyetten kaynaklanan ahlaki görevlerin yanında, borç ilişkisi doğuran ve yerine getirilmediğinde yaptırıma bağlanmış başka yükümlülükleri de bulunmaktadır. Bunlardan ilki TMK md.370'de yer alan altsoyun denkleştirme alacağıdır. Hükümde, anne/ baba veya büyükanne/ büyükbaba ile birlikte yaşayan ve emeklerini ya da gelirlerini aileye özgüleyen ergin altsoyların, buna karşılık uygun bir bedel isteyebilecekleri belirtilmektedir. Başka deyişle karşılık almadan gelirini eve getiren ergin çocuğun, borçlu kişinin ölümü halinde o güne kadar yaptıklarına karşılık bir alacağı olduğu kabul edilmektedir. Bu alacağın miktarı, ödenme şekli taraflar arasında anlaşma ile veya hakim tarafından belirlenir.

Çocuğa kural olarak ergin oluncaya kadar velayet kendisinde bulunmayan anne/ baba tarafından iştirak nafakası ödenmesi gerekmektedir. Ancak çocuk ergin olduktan sonra anne/ babanın nafaka ödeme borcunun, çocuktan nafaka talebine dönüşmesi mümkündür. TMK md.364'e göre herkes, yardım etmediği takdirde yoksulluğa düşecek olan üstsoyu ve altsoyu ile kardeşlerine nafaka vermekle yükümlü tutulmuştur. Bu yükümlülükler yerine getirilmediğinde aile hukuku hükümleriyle birlikte, borçlar hukuku prensipleri de göz önüne alınarak, sorunlar çözüme kavuşturulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Aile, Çocuk, Nafaka, Borç, Alacak

LIABILITIES CAUSING DEBTOR/CREDITOR RELATIONSHIP BETWEEN MAJOR CHILDREN AND PARENTS WITHIN THE FAMILY UNIT

ABSTRACT

Family unit consists of parents and their children in strict sense. Children are under the custody of their parents until the age of majority under Article 335 of the Turkish Civil Code (TCC). There are some liabilities of parents over their children relevant to custody rights (representation of children, establishing a domicile etc.) or irrelevant to custody rights (establishing personal relationship with children, covering educational expenses etc.). Liabilities of the parents cease to exist upon the attainment of the age of eighteen years, marriage or attaining majority by judicial fiat except that the children are not restricted. However, following the majority age of the children, the parents' liabilities of caretaking and protecting change and create new debts between the parties.

There exist moral duties such as mutual respect and understanding between individuals on the ground of bona fide requirement as well as liabilities causing debtor/creditor relationship, the failure of which result in a sanction within the family unit. The first of these is the equalization claim of descendants provided under Article 370 of the TCC. The Article provides that major descendants who live together with their parents or grandparents and allocate their labour and income to the family are entitled to claim a reasonable amount in return for it. In other words, it is accepted that the major children who allocated their income to the household without receiving any remuneration are entitled to a claim in return for their contribution up to then in the event of decease of the debtor. The amount of the claim and the way of its settlement can be determined by an agreement between the parties or the judge will decide on this issue.

As a rule, the parent who is not granted custody rights is liable to pay common maintenance charges to the children until the age of majority. Nevertheless, after the age of majority, the liabilities of parents to pay maintenance charges turn into the claim of maintenance from the children. According to Article 364 of the TCC, everyone is under the obligation to pay maintenance to the lineal ancestors and descendants and siblings who would fall into poverty if the incumbent would not make due contribution. If these liabilities are not settled, the issues will be solved taking into account the family law rules along with the principles of the law of obligations.

Keywords: Family, Children, Maintenance, Debt, Credit

GİRİŞ

Aile olmanın gereklerinden biri de bireylerin birbirlerine karşı maddi ve manevi desteklerde bulunmasıdır. Böylece zayıf durumda olan kişilere, öncelikle aile bireyleri tarafından yardım edilmesi amaçlanmaktadır. Aile içinde kişilerin korunması sadece kendilerine ekonomik fayda sağlanmasını değil, onlara adalete ve hakkaniyete uygun davranılmasını da gerektirmektedir. Bu sebeple Türk Medeni Kanunu'nda küçük çocuklar bir yana, ergin olduktan sonra da ihtiyacı olan aile bireylerinin korunmasına veya ailenin diğer üyeleri karşısında zayıf durumda bulunanlara yönelik adaletin sağlanmasına ilişkin hükümler düzenlenmiştir.

Aile bireyleri arasındaki yükümlülükler, ahlaki görevin ifası olmasının yanında, bazen borç ilişkisi de doğurmaktadır. Altsoyun denkleştirme alacağı ve yardım nafakası bu kapsamda, çocuk ergin olduktan sonra birbirlerine karşı borç ilişkisi doğuran yükümlülükleri olarak değerlendirilmektedir. Çocuk terimiyle hukuken ergin olmayan, onsekiz yaşına kadar süren bir dönemi kastetmekle birlikte, bu çalışma kapsamında ergin olan çocuk, kişinin yaşının küçüklüğüne değil, anne/ baba karşısında aile içindeki konumuna dikkat çekilmek suretiyle incelenmiştir.

Bireylerin, yetiştikleri ailenin dışındakilere karşı korunmasının yanında, aynı aile içindeki üyelere karşı da korunmaları gerekmektedir. Bu sebeple anne/ baba ile birlikte yaşayarak, emek ve gelirlerini aileye özgüleyen ergin çocuklara, özellikle anne/ babanın mirasının paylaşımı sırasında aile dışında yaşayan veya gelirlerini aileye harcamayan diğer bireyler karşısında zayıf duruma düşmemeleri için, TMK md. 370'de denkleştirme alacağı tanınmıştır. Altsoyun denkleştirme alacağı kural olarak, borçlu anne/ babanın ölümüyle birlikte terekenin fiilen paylaşımına kadar talep edilmesine rağmen, birlikte yaşamanın sona ermesi borçluya karşı icra takibi yapılması gibi anne/ baba hayatta iken özgülediği emeğin değerine kavuşamama ihtimali doğan bazı durumlarda da talep edilmesi mümkündür.

Kişi ergin olduktan sonra o güne kadar kendisinin bakımını sağlayan (veya TMK md.328'e göre sağlaması gereken) anne/ babası başta olmak üzere üstsoyu, altsoyu ve kardeşlerine, yardım edilmediği takdirde yoksulluğa düşecek olmaları halinde nafaka vermekle yükümlü tutulmuştur. Ergin çocuğun nafaka borçlusu olmasının yanında, yoksulluğa düşecek kişi kendisi ise, nafaka alacaklısı olması da mümkündür. Ancak bu kuruma başvurabilmek için öncelikle diğer şekillerde ihtiyaçlarının karşılanması beklenmektedir. Böylece kişinin ailesine karşı yükümlülüğü, ergin olduktan sonra da şekil değiştirerek, bazen alacaklı bazen de borçlu olarak devam etmektedir.

BÖLÜM 1- ERGİN ÇOCUK İLE ANNE/ BABASI ARASINDA BORÇ İLİŞKİSİ DOĞURAN YÜKÜMLÜLÜKLERİN HUKUKİ NİTELİĞİ

1-YÜKÜMLÜLÜĞÜN KAYNAĞI

Aile birliği içinde yetişen çocuğun bakım, eğitim ve koruma ile ilgili giderleri karşılama yükümlülüğü, soybağının kurulmasıyla doğmakta ve kural olarak çocuk ergin oluncaya kadar devam etmekte, eğitimine devam ettiği hallerde, eğitimi tamamlandığında bu borç da sona ermektedir (TMK md.328). Bu süreçte anne/ baba birlikte yaşamıyorlarsa sadece çocuğun velayet hakkına sahip ebeveynin değil, diğer ebeveynin de çocuğun giderlerine katılma yükümlülüğü bulunmaktadır. Ancak çocuğun ergin olmasıyla birlikte aile bireylerine karşı yükümlülükleri yön değiştirmekte, bazen onlardan alacaklı bazen de borçlu konuma geçebilmektedir.

Ergin çocuk ile anne/ baba (veya bazı durumlarda büyükanne/ büyükbaba) arasındaki borç ilişkisi doğuran yükümlülükler, aslında aile bireyleri arasındaki çeşitli ahlaki görevlerin, kanuni borca çevrilmesidir. Bu yükümlülüklerde, toplumu bir arada tutma amaçlı ahlak, görgü, din, örf-adet gibi farklı kaynaklardan doğan kuralların meydana getirdiği toplumsal düzen kuralları ile hukuk kuralları arasındaki ilişki göze çarpmaktadır. Bu kurallar, hukuk kurallarından özellikle yaptırım açısından ayrılmaktadır. Hukuk kurallarına kaynaklık yapan ilişkiler çoğu zaman benzer nitelikte hükümler taşımaktadır. İşte diğer aile bireyine nazaran muhtaç durumda olan aile bireyinin korunması amacıyla getirilen, yardım edilmediği takdirde yoksulluğa düşecek olan aile bireylerine nafaka verme yükümlülüğü, en küçük birlikten başlayarak dayanışmayı amaçlayan toplumsal düzen kurallarının hukuka yansımasıdır (TMK md. 364). Aynı şekilde miras paylaşımı sırasında o zaman kadar aile bireyleriyle yaşayarak emek ve gelirlerini aileye özgüleyen çocuğa kanun tarafından, kendisine uygun bir bedel ödenmesi hüküm altına alınmak suretiyle, bu şekilde davranmayan aile bireyleriyle karşı korunması amacıyla adalet sağlanmaya çalışılmıştır (TMK md.370).

Aile birliği içindeki bu yükümlülükler, ortaya çıkışı ve temeli ne olursa olsun Türk Medeni Kanunu içinde yer almakta ve kanundan doğan borçlar kategorisine girmektedir. Borçlar hukukunda borcun kaynağı sözleşme, haksız fiil veya kanun olabilir. Şöyle ki borçlar hukukunda, sözleşmeden doğan bir borçtan söz edebilmek için taraflar arasında geçerli bir sözleşmenin bulunması gerekmektedir. Aile birliği içindeki yükümlülüklerin kanundan doğan borç olmasının sonucunda, taraflar arasında bir sözleşmeye gerek bulunmaksızın, kanunun öngördüğü durumlarda bu yükümlülük kendiliğinden meydana gelmektedir. Böylece örneğin çocuk babasının işyerinde hizmet sözleşmesiyle çalışıyorsa kendisine ödenecek ücret, sözleşmeden doğmaktadır. Buna karşılık çiftçilik yapan babasının tarlasında çalışıp ayrı bir ücret almamakta, çalışmasının karşılığında kazandığını da birlikte yaşadığı anne/ babasına özgülemekteyse, çocuğun denkleştirme alacağından söz edilmekte ve bunun meydana gelmesi için aralarında bir sözleşmeye gerek bulunmamaktadır. Aynı şekilde yardım nafakası da kanundan doğduğu için sadece taraflar arasında soybağının evlat edinme, evlilik, tanıma veya hakim hükmü gibi herhangi bir şekilde kurulması yeterli olup, taraflar arasında sözleşme gibi başkaca bir hukuki ilişki bulunmasına

gerek yoktur. Bununla birlikte aralarında soybağı ilişkisi kurulmamış (TMK md.306/III evlat edinme gibi) eşlerin önceki evliliklerinden olan üvey çocukları için, bu yükümlülük söz konusu olmayacaktır (Schmid vd., 2009: 234).

2-YÜKÜMLÜLÜĞE UYGULANACAK KURALLAR

Ergin çocuk ile anne/ baba arasında borç ilişkisi doğuran yükümlülükleri meydana getirecek koşulların oluşması halinde TMK md.5'in "*Bu Kanun ve Borçlar Kanununun genel nitelikli hükümleri, uygun düştüğü ölçüde tüm özel hukuk ilişkilerine uygulanır*" ifadesiyle, Türk Medeni Kanun'un tamamlayıcısı olarak Borçlar Kanunu, aile hukukundaki ilişkilere de uygulanabilecektir. Örneğin Borçlar hukukunun sebepsiz zenginleşme, tazminatın hesaplanması gibi hükümleri, yardım nafakasının hesaplanmasında veya altsoyun denkleştirme alacağının tespitinde dikkate alınabilecektir. Buna karşılık kanunun "*uygun düştüğü ölçüde"* ifadesi, uygulanabilecek hükümleri sınırlamaktadır. Söz gelimi yardım nafakası, şahsi bir hakka ilişkin olduğu için, zamanaşımına uğraması mümkün değildir. Aynı şekilde nafaka davası açma hakkından feragat de edilemez (Oğuzoğlu, 1940: 280). Aile hukukunun kendine özgü yapısı gereği buna benzer durumlarda, borçlar hukuku hükümlerinin uygulanacağından bahsedilemeyecektir.

Türk Medeni Kanunu ve Borçlar Kanunu'nun genel nitelikteki hükümlerinin uygulanacağı gerek TMK md.370'de yer alan altsoyun denkleştirme alacağı (Tekinay, 1982: 629; Gaist, 2015: 176), gerekse TMK md. 364'de yer alan yardım nafakası, kanundan doğan borçlar kategorisine girmektedir. TMK md.370'den söz edebilmek için ergin çocuk ile üstsoyu arasında böyle bir sözleşmeye ihtiyaç bulunmayarak, aile olmak sebebiyle diğer şartların meydana gelmesiyle borç, kendiliğinden ve kanundan doğmaktadır. Ergin çocuk emek ve gelirini ailesine özgülemesinin sonunda, aslında anne/ babasına karşı bir alacak hakkı kazanmamaktadır (Akıntürk vd., 2018: 457). Fakat menfaatinin zarara uğramaması için kanun tarafından kendisine uygun bir bedel ödenmesi hükmü getirilmiştir. Bununla birlikte taraflar arasında bir sözleşme yapılarak alacak hakkının sözleşme hükümlerine göre doğması halinde artık borç, TMK md.370 kapsamı içinde değerlendirilemeyecektir. Söz gelimi ergin çocuk, babasının yanında hizmet sözleşmesiyle çalışmakta ise, bundan kaynaklanan ücret alacağı hizmet sözleşmesinin hükümlerine göre incelenecektir. TMK md. 364'de yer alan yardım nafakasının talep edilmesi için de çocuğun anne/ babası ile aralarında başkaca bir hukuki işleme gerek kalmaksızın, aile birliği içinde kendiliğinden ortaya çıkarak, kanundan doğmaktadır.

BÖLÜM 2- ALTSOYUN DENKLEŞTİRME ALACAĞI

1-GENEL OLARAK

TMK md.370'de "*Ana ve baba veya büyük ana ve baba ile birlikte yaşayan ve emeklerini ya da gelirlerini aileye özgüleyen ergin altsoylar, buna karşılık uygun bir bedel isteyebilirler."* ifadesiyle altsoyun denkleştirme alacağı

düzenlenmiştir. Hükümde, özelikle geleneksel aile yapısını devam ettiren ve çalışmasına rağmen eline geçen parayı kendisi kullanmak yerine ailesine tahsis eden ergin çocukları korumak amacıyla hareket edildiği görülmektedir. Bu alacak hakkı Mehaz İsviçre Medeni Kanunu md.334, 334bis'de ve 743 sayılı yürürlükten kalkan Medeni Kanun (eMK) md.320'de bazı farklarla yer almaktadır. İsviçre Medeni Kanunu md.334'de kenar başlığı "*çocuk ve torunların alacağı*" olarak belirtilmesine rağmen doktrinde bu alacak, *Lidlohn* şeklinde adlandırılmaktadır. *Lidlohn,* Ortaçağ'dan beri bir işin veya görevin tamamlanması halinde işi gören kişinin aldığı tazminat için kullanılan bir terimdir (Leupin, 2010: 45 (dipnot170); ayrıntılı bilgi için bkz:Fonjallaz, 2017: 10).

Ergin çocuk bu hakkını, birlikte yaşamanın sona ermesi halinde veya başka kişilerin anne/ babasının ya da büyükanne/ büyükbabasının malvarlığından pay almaya kalktıklarında kullanabilecektir (Serozan, 2017: 243). Sayılan hısımların ölümüyle diğer mirasçılardan veya aleyhlerine icra takibine geçilmesi halinde takip alacaklılarından önce, o güne kadar emeğini veya gelirini aileye özgüleyerek karşılığında maddi bir beklenti içine girmeyen ergin çocuk, malvarlığının içinden kendi kazancının ayrılıp, kendisine verilmesini isteyebilir. Bu noktada çocuğun üstsoyundan isteminin, bir anlamda kendi katkısının bulunduğu malvarlığında; üstsoyun ölümüyle katkıda bulunmayan diğer mirasçılarla eşit pay sahibi olması veya icra takibine girişilmesinde üstsoyun malvarlığının alacaklı üçüncü kişilerin paylaşmasında, meydana gelen adaletsizlik giderilmeye çalışılmıştır.

Yürürlükteki kanun ile eMK arasındaki bu kuruma ilişkin bazı yapısal farklar bulunmaktadır. Günümüzde alacağın talep edilebileceği haller, eMK md.321'den daha genişletilmiştir. Şöyle ki ergin çocuk TMK md.371'e göre bu hakkını üstsoyunun ölmesiyle isteyebileceği gibi, onların sağlığında sadece icra takibine geçilmesiyle değil birlikte yaşamanın sonlandırılması veya işletmenin el değiştirmesi hallerinde de isteyebilecektir. Oysa eMK md.321'de sadece "*hacze iştirak veya iflasları halinde masaya müracaat*" etme hakkı bulunmaktaydı. Böylece TMK md.371 ergin çocuklara, üstsoyun malvarlığına yönelik bir icra tehdidi olmaksızın da emek ve gelirlerin karşılığını almasına imkan tanımıştır. Bununla birlikte eMK md.610'da "aile için yapılan fedakarlığa karşı tazminat" kenar başlığıyla, mirasın paylaştırılması sırasında emek ve gelirini aileye tahsis eden ergin çocuğa, uygun bir denkleştirme yapılabileceğine ilişkin hüküm yer almaktadır. Sonuç olarak ergin çocuğa eMK md.321'e göre öncelikle icra tehdidi halinde açıkça feragat edilmedikçe hacze katılma veya iflas masasına müracaat etme imkanı ile birlikte eMK md.610 uyarınca üstsoyun malvarlığına katkıda bulunmayan mirasçılar bulunduğunda denkleştirme isteme imkanı tanınmıştır. Ancak TMK md.371'de bu haklara ilaveten birlikte yaşamanın sona ermesi veya işletmenin el değiştirmesi hallerinde de altsoya denkleştirme alacağı isteme hakkı vermektedir.

Buna karşılık bazen de kanun dilinin sadeleştirilmesi sırasında meydana gelen, ancak aslında farklılık yaratmayan bazı durumlar da görülmektedir. Buna örnek olarak eMK md.320'de açıkça feragat etmeme şartının olmasına rağmen TMK md.370'de böyle bir şarttan bahsedilmemesi gösterilebilir. eMK md.320'de ergin çocuğun karşılık istemekten açıkça feragat etmediği sürece alacak hakkının bulunduğu, feragat etmesiyle alacağı kaybettiği hüküm altına alınmıştır[10]. Bu feragat, tereddüte imkan bırakmayacak şekilde söz, yazı veya

[10]eMK md.321 "*Ana ve baba ile birlikte yaşayan ve ıvazından sarahaten feragat etmeksizin kendi sayını veya varidatınıaileye tahsis eden reşit evlat, bu tahsisinden dolayı; ana ve babasından, aleyhlerine vakı hacze iştirak veya iflasları halindemasaya müracaat tarikiyle, bir hak talep edebilir. İhtilaf halinde, hakim, iddianın haklı olmadığını ve miktarını serbestçetakdir eder*."

üstsoyuna iletilmek üzere çeşitli hareketlerle yapılması mümkündür. TMK md.370'de feragatten bahsedilmemektedir. Ancak yorumla aynı sonuca ulaşılabilir. Çünkü kanunun, ailesine tahsis ettiği emek veya gelirinin karşılığını almaktan açıkça feragat ederek iradesini bu yönde kullanan ergin çocuğu, kendisine bir bedel ödemeye zorladığı düşünülemez.

eMK'nın yürürlükte olduğu dönemde doktrinde bir görüş, emeğini veya gelirini aileye tahsis eden çocukla üstsoyu arasında eksik bir borç ilişkisi olduğunu ifade etmektedir (Tuhr, 1932: 39). Bunun sebebi ergin çocuğun tahsisiyle ilgili bir karşılık istemeyerek ancak icra takibine geçilmesi halinde takibe katılmasında görülmekte, böylece çocuğun anne/ babasının lehine terkettiği bedellerden başka kişilerin yararlanmaması amaçlanmaktadır (Tuhr, 1932: 39). Buna karşılık diğer bir görüş, bunun şarta bağlı bir borç olduğunu öne sürmektedir. Bu görüşe göre talebi doğuran olayın haciz veya iflas olduğu, bundan önce bir alacağın doğmadığını, üstsoyun talepten önce kendiliğinden bir ödeme yapmaları halinde ödemenin, bağışlama değil bir borç ödemesi olmasına rağmen, üstsoyun kendi lehlerindeki bir yasal şarttan feragat niteliğinde olduğundan eksik borç olarak değerlendirilemeyeceği belirtilmektedir (Tekinay, 1982: 630).

2-ŞARTLARI

A-ANNE/ BABA İLE BİRLİKTE YAŞAMA

Ergin çocuğun denkleştirme alacağı, özellikle geleneksel aile yapısında yaşayan, örneğin köylerde evlense dahi babasının evinde geniş aile olarak oturup, tarlada birlikte çalışan ve elde edilen gelirin ev reisinin kasasına girdiği ailelerde söz konusudur (Oğuzoğlu, 1940: 291; Köprülü vd., 1989: 300; Fankhauser, 2016: 620). Böylece anne/ babasıyla birlikte yaşayan ergin çocuğun, çalışmasının karşılığında kazancını özgülediği aile birliği içinde, onlarla yaşamayan veya gelirini aileye özgülemeyen diğer mirasçılara karşı korunması amacı güdülmektedir. Bu amacın gerçekleşmesi için üstsoy ile kural olarak aynı evde yaşanması gerekmektedir. Ancak yakın evlerde oturularak anne/ babasına bağlılığı sebebiyle gelirini onlara tahsis edip, evinin yönetimini ve ekonomik yatırımlarını bağımsızca düzenlemeyen ergin çocuğun da, fiili yaşama durumundan çok ekonomik ilişki temel alındığından, geniş yorumlanarak denkleştirme alacağının bulunduğu kabul edilmektedir(Baygın, 2010: 470).

TMK md.370, sadece anne/ baba ile değil büyükanne/ büyükbaba ile birlikte yaşamayı da aynı kapsamda değerlendirmiştir. Oysa eMK md.321'de sadece "*ana ve baba"* ifadesinin geçmesine rağmen doktrinde genellikle hüküm geniş yorumlanarak büyükanne/ büyükbaba da dahil edilmekteydi (Tekinay, 1982: 630). Buna karşılık bir diğer görüş, hükmü lafzi olarak ele almakta veeMK md.321'de kabul edilmediğinden dolayı büyükanne/ büyükbabadan emek ve gelir için ancak 01.01.2002'den itibaren talepte bulunulabildiğini ifade etmektedir (Ayan, 2010: 29). Fakat üstsoyun dışında başka hısımlarla örneğin teyze, dayı, amca, hala ile birlikte yaşama halinde bu haktan söz edilemeyecetir (Dural, vd., 2019: 399;Fankhauser, 2016: 620;Keller, 2016: 1099). Denkleştirme alacağından söz edilebilmesi için çocuk ile anne/ baba arasında soybağının da kurulmuş olması gerekmektedir. Anne ile soybağının doğumla kurulmasına rağmen (TMK md. 282), baba yönünden soybağının tanıma veya herhangi bir şekilde kurulmadığı evlilik dışı çocuğun, bu hakkı bulunmamaktadır. Evlat edinilen çocuğun ise soybağı tek yönlü olduğu için kendisini evlat edinen anne/ baba açısından hakkı olmakla birlikte,

büyükanne/ büyükbabası için TMK md.370 hükmü uygulanamayacaktır. Aynı zamanda birlikte yaşama sırasında tatile çıkma, askere gitme gibi bazı kesintiler de değerlendirmeye alınmayacaktır.

B-ÇOCUĞUN ERGİN OLMASI

Ergin oluncaya kadar anne/ babanın çocuğa bakım yükümlülüğünün, erginlikten sonra yön değiştirmesi mümkündür. Eğer çocuk aile ile birlikte yaşıyor ve emek veya gelirini aileye özgülüyorsa, ergin olduktan sonra buna karşılık bir denkleştirme alacağı meydana gelmektedir. Doktrinde bir görüş, ergin olmayan çocuğun emeğini ve kişisel kazancını aileye özgülemesinin mümkün olması sebebiyle, uygun bedel alacağının ergin olmadan önce de kabul edilebileceğini ifade etmektedir (Baygın, 2010: 470). Kanaatimizce TMK md.370 hükümlerinin uygulanabilmesi için çocuğun ergin olması zorunludur. Çünkü velayet altında olduğu sürece ergin olmayan çocuğun malları ve geliri kendisine ait olmakla birlikte TMK md.352/I'e göre anne/ baba velayet hakkı devam ettiği sürece çocuğun mallarını yönetme hak ve yükümlülüğüne sahiptir. Çocuğun malları ve geliri öncelikle onun bakımı, yetiştirilmesi, eğitimine harcanıp, kalan kısmı varsa bunlar çocuğun mallarına eklenecektir (TMK md. 355). Böylece velayet altındaki çocuğun malları, anne/ babanın kullanma hakkının olmasına rağmen, zaten anne/ babanın mallarından ayrı olarak değerlendirileceği için, ergin oluncaya kadar çocuğun geliri aileye özgülenmiş olarak varsayılamayacaktır. Örneğin çocuğa ait bir kamerayı kullanan anne/ baba, kullanım için ücret ödemelerine rağmen kaybettikleri takdirde kusurlarıyla verdikleri zarardan sorumlu oldukları için, yenisini almaları veya tamir ettirmeleri gerekmektedir (Akıntürk vd., 2018: 426). Kanun da açıkça "ergin çocuk" ifadesini kullanmaktadır. Gerek kanunun açık hükmü, gerekse de çocuğun velayet altında olduğu sürece mallarının, anne/ babasının mallarından ayrı tutulmakta olduğundan, denkleştirme alacağı, erginlikten sonra elde edilen emek ve kazanca ilişkin hüküm ifade etmektedir. Bu durum büyükanne/ büyükbabasının vesayeti altındaki çocuklar için de (vesayetin yürütümüne ilişkin TMK md.454 vd. hesap tutma vs. yükümlülükleri dışında) benzer nitelik taşımaktadır.

Erginlik herhangi bir şekilde kazanılabilir. Onsekiz yaşın doldurulması, mahkeme kararı veya evlenme arasında bir fark yoktur. Kanun sadece erginlikten bahsetmekle birlikte ayırt etme gücüne değinmemiştir. Kanaatimizce ayırt etme gücüne sahip olmayan ergin çocuğun, velayet altında bulunması sebebiyle zaten malları anne/ babasından ayrı değerlendirileceği için, kanunda yer almamasına rağmen sadece erginlik yetmeyerek, ayırt etme gücüne sahip ve kısıtlı olmama şartları da aranmalıdır. Böylece velayet (veya vesayet) altında olmayan, tam fiil ehliyetine sahip çocukların, denkleştirme alacağı talep edebileceği söylenebilir.

C-EMEK VEYA GELİRİN AİLEYE ÖZGÜLENMESİ

Ergin çocuğun sadece anne/ babasının yanında yaşaması, onlara şefkat göstermesi ve gelir elde etmesi, denkleştirme alacağı talep etmesi için yetmez. Aynı zamanda emek veya elde ettiği gelirini aileye de özgülemesi gerekmektedir (Fankhauser, 2016: 620; Keller, 2016: 1099). Başka deyişle kazandığı ücret ve meydana gelen malvarlığı ile ailesinin geçimine katkı sağlamalıdır. Özgülenen emek veya gelir herhangi türde bir çalışmanın karşılığı olabilir. Sadece başkasının işyerinde çalışılarak değil, örneğin babaya ait tarladaki işleri yapmak da bu kapsamda değerlendirilmektedir. Ayrıca emeğin tamamının değil bir kısmının da özgülenmesi yeterlidir. Ancak

bu durum, denkleştirme alacağı hesaplanırken göz önüne alınmalıdır. Bununla birlikte sadece arada bir yapılan çalışmalar veya edilen yardımlar, bu kapsamda değerlendirilemez (Keller, 2016: 1099).

Özgülenen emek veya gelirin sadece ergin çocuğa ait olması da gerekmez. Çocuk evli ise ve eşi ya da kendi çocuklarının gelirleri de aileye katılmakta ise bu durumda yine denkleştirme alacağından söz edilmelidir. Buna karşılık anne/ babanın, çocuktan TMK md.370 hükümlerince talepte bulunması mümkün değildir. Ayrıca anne/ babanın ikisiyle de birlikte yaşamak zorunlu değildir. Söz gelimi anne/ babadan biri ölmüşse diğeriyle böyle bir yaşantı bulunması yeterlidir[11] (Ayan, 2010: 34;Fankhauser, 2016: 620).

3-DENKLEŞTİRME ALACAĞININ İSTENMESİ

TMK md.370 uyarınca denkleştirme alacağı yasal bir borç olduğu için taraflar arasında başka bir kaynaktan doğan borç, söz gelimi babanın yanında hizmet sözleşmesiyle çalışan çocuğun ücret alacağı, bu kapsamda değerlendirilemez (Fankhauser, 2016: 620). Kanunda, özgülenecek gelirin hangi miktarda olması gerektiği veya yapılan işin niteliğine ilişkin bir ibare bulunmamaktadır (Keller, 2016: 1099). Bununla birlikte denkleştirme alacağı belirlenirken, öncelikle aileye özgülenen emek ve çalışmanın parasal değerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu değerden çocuğun birlikte yaşama dolayısıyla kazandığı söz gelimi kira ödememesi, yiyecek masrafının olmaması, giysilerinin aile tarafından temin edilmesi gibi menfaatler indirilmelidir. Bulunan bu değer, denkleştirme alacağının üst sınırını teşkil ederek, hakim tarafından hakkaniyete uygun şekilde indirilmesi de mümkündür (Baygın, 2010: 470).

Taraflar, denkleştirme alacağının miktarı konusunda aralarında anlaşabileceklerdir. Ancak anlaşma sağlanamadığı takdirde hakim tarafından ödenecek miktarın belirlenebileceği gibi güvence altına alınması ve ödeme şekli de tespit edilebilecektir[12] (TMK md.370/II). Hakimin ödeme miktarını belirleme imkanı, özellikle icra takibine girişilmesi halinde hacze katılma veya iflas masasına yazılma sırasında denkleştirme alacağının yüksek tutularak üçüncü kişi olan alacaklıları zarara uğratma ihtimalinde önemlidir. Bu halde icra alacaklılarının itirazı ile hakim tarafından alacağın varlığı veya miktarı belirlenecektir (Tekinay, 1982: 630). Başka deyişle maddede yer alan "*uyuşmazlık halinde*" hakimin miktarı vs halleri belirleyeceğine ilişkin ifadesi, sadece çocuk ile anne/ baba arasındaki uyuşmazlığı değil, icra alacaklılarının da itiraz etme imkanını karşılamaktadır.

TMK md.371/III'de denkleştirme alacağının zamanaşımına uğramayacağı hüküm altına alınmış, ancak talep edilebilecek en son süre olarak anne/ babanın terekesinin paylaştırılması zamanı belirlenmiştir. Başka deyişle bu hak, en geç terekenin fiilen paylaşımına kadar öne sürülebilecektir[13]. Ayrıca denkleştirme alacağı davası, aile mahkemesinde açılacaktır[14].

[11] İsviçre Federal Mahkemesi 05.01.2005 tarihli, 5C.133 / 2004 sayılı kararı. Kocasının ölümünden sonra çiftliğin yönetimini devralan kadının ölümünün ardından da, birlikte çalıştıkları, emeklerini ve gelirlerini ortak eve özgüleyen oğulları, denkleştirme alacağı isteyebilirler.
[12] İsviçre Federal Mahkemesi 20.09.1983 tarihli, BGE 109 II 389 sayılı, 17.03.1998 tarihli, BGE 124 III 193 sayılı kararları.
[13] Yargıtay 2.Hukuk Dairesi 28.04.2016 tarihli, 2015/24204 E., 2016/8780 K sayılı kararı.
[14] Yargıtay 2.Hukuk Dairesi 26.01.2017 tarihli, 2016/26003 E., 2017/980 K. sayılı kararı.

A-BEDEL BORÇLUSUNUN ÖLÜMÜ HALİNDE

TMK md.371/I "*Altsoy, bu bedeli borçlunun ölümü halinde isteyebilir*" hükmü ile kuralı belirlemiştir. Buna göre TMK md.371/II'deki istisnai durumlar haricinde çocuğun denkleştirme bedeli kural olarak, denkleştirme borçlusunun ölümü üzerine muaccel olur. Ancak hüküm, miras hukukunda yer alan TMK md.641/II ile birlikte okunmalıdır. TMK md.641/II "*Ana ve baba veya büyük ana ve büyük baba ile birlikte yaşayan ve emeklerini veya gelirlerini aileye özgüleyen ergin çocuklar ile torunlara verilecek uygun miktardaki tazminat, bu yüzden terekenin borç ödemeden acze düşmemesi kaydıyla tereke borcu sayılır*" ifadesiyle denkleştirme alacağının ödenmesine bir sınır getirilmiştir. Buna göre terekenin, bedelin ödenmesiyle borç ödemeden aciz hale gelmemesi gerekmektedir. Aksi halde ya denkleştirme alacağı ödenmeyecek veya alacak, terekenin borç ödemeden acze düşmesini engelleyecek bir miktara indirilecektir[15] (Dural vd., 2019: 399).

B-BEDEL BORÇLUSUNUN HAYATTA OLMASI HALİNDE

TMK md.371/I'e göre altsoyun denkleştirme alacağı, kural olarak denkleştirme borçlusunun ölümü üzerine muaccel olacaktır. Bununla birlikte hükmün ikinci fıkrasında anne/ babanın sağlığında da alacağın talep edilebileceği bazı haller belirtilerek, istisnalar ortaya koyulmuştur. Bunlar, TMK md.371/II'de "*birlikte yaşamanın sona ermesi veya işletmenin el değiştirmesi, borçluya karşı icra takibi yapılması veya onun iflası*" olarak belirtilmiştir. Altsoyun denkleştirme alacağı eMK md.321'de sadece haciz ve iflas hallerine hasredilmişken, yürürlükteki kanunda istenebilecek haller genişletilmiştir.

Bu ihtimallerde öncelikle ergin çocuğun evden ayrılarak o güne kadar emek veya gelirini birlikte yaşadıkları anne/ babasına özgülemesi sürecinin sona ermesi halinde, o zamana kadar olan alacak, muaccel hale gelecektir. Böylece anne/ babanın ölümünü beklemeye gerek kalmaksızın aralarında anlaşarak veya hakimin müdahalesiyle ödenecek bedel belirlenecektir. Evden ayrılmak, işyerinde tayinin başka şehre çıkması gibi zorunlu olabileceği gibi, çocuğun veya anne/ babanın istemleriyle de gerçekleşebilir. Bunun sonunda denkleştirme alacağına kavuşan ergin çocuk, anne/ babanın ölümü halinde diğer mirasçılarla eşit pay sahibi olacaktır.

Çocuk ile anne/ babanın çalıştıkları işletmenin el değiştirmesi ile de denkleştirme alacağı muaccel hale gelir. Özellikle kırsal kesimde babanın sahip olduğu tarlada çalışan çocuğun, tarlanın satılması halinde o güne kadar karşılık almaksızın çalıştığı tarlaya ilişkin kazancın kendisine düşen kısmı, talep edilebilir hale gelecektir. Kanunun kullandığı işletme ifadesi, ticari işletme olarak değil, gelir getiren kazancın elde edildiği yer olarak okunmalıdır. Tarla, bahçe, sınai üretim tesisleri bu kapsamdadır.

Borçluya karşı icra takibi yapılması veya onun iflas etmesi halinde ergin çocuk, hacze katılarak veya iflas masasına yazılarak da alacağını talep etmesi mümkündür. Bu halde şüphesiz ki çocuğun alacağını alabilmesi için,

[15] TMK md. 641'in gerekçesi "…*Böylelikle, maddede belirtilen çocuklar ile torunlara verilecek uygun tazminat, terekenin paylaşılmasından önce hak sahiplerine ödenecek, bundan sonra, geri kalan tereke değerleri mirasçılar, arasında paylaşılacaktır. Ancak bunun için terekenin borç ödemeden acze düşmemesi gerekir. Aksi takdirde belirtilen çocuk ve torunlara böyle bir tazminat ödenmesi yoluna gidilemeyecektir."*

terekenin borç ödemeden acze düşmemesi kuralı uygulanmayacaktır. İcra İflas Kanunu md.101'de[16] denkleştirme alacağı talep eden çocuğa, anne/ babası aleyhine yapılan icra takibine diğer alacaklılarla birlikte, başka bir takip işlemi yapmasına gerek kalmaksızın iştirak etme imkanı düzenlenmiştir.

BÖLÜM 3- YARDIM NAFAKASI

1-GENEL OLARAK

Kişinin, ekonomik anlamda zayıf duruma düştüğünde öncelikle kendisine yakın olanlardan yardım istemesi olağandır. Yakınlar, öncelikle aile bireyleridir. Türk Medeni Kanunu da bu ihtiyacı gözardı etmemiş ve günümüzde çekirdek aile yapısına dönüşmekle birlikte bu yükümlülüğün ihmal edilmesi halinde kanun tarafından, bazen güç durumda olan aile bireylerine yardım edilmesi zorunluluğu getirilmiştir. Toplumsal düzen kuralları içinde ahlak kuralı olarak yer alan güç durumdaki hısımlara yardım edilmesine ilişkin yükümlülükler, kanun koyucu tarafından hukuk kuralı haline getirilmiştir. Bu yükümlülükler, taraflar arasında borç ilişkisi doğurmakta ve yerine getirilmediğinde bazı yaptırımların uygulanabileceği niteliktedirler. TMK md.364/I *"Herkes, yardım etmediği takdirde yoksulluğa düşecek olan üstsoyu ve altsoyu ile kardeşlerine nafaka vermekle yükümlüdür."* hükmü ile doktrinde yardım nafakası adı verilen bu zorunluluğu düzenlemiştir. Yardım nafakası üstsoy, altsoy ve kardeşler arasında talep edilebilmekle birlikte kardeşlerin nafaka yükümlülüğü, refah içinde bulunma koşuluna bağlanmış, diğer hısımlar için böyle bir şart koyulmamıştır (TMK md.364/II). İsviçre'de Medeni Kanun'un ilk halinde bulunan kardeşlerin yardım nafakası yükümlülüğü, 1998 yılında kaldırılmıştır[17].

Nafaka yükümlülüğü hakkında TMK md.364/III'de "*Eş ile ana ve babanın bakım borçlarına ilişkin hükümler saklıdır*" denilerek boşanma sonrasında yoksulluğa düşecek eş ile ilgili TMK md.175 vd. hükümlerinin uygulanacağı belirtilmiş ve eş, yardım nafakasının kapsamı dışında bırakılmıştır[18]. Ayrıca "*ana ve babanın bakım borçları*" ifadesiyle anne/ babanın çocuğun eğitimi, yetiştirilmesiyle ilgili yükümlülükleri, TMK md.364'in dışında özel hükümlerle düzenlenmiştir. Bu özel hükümler, boşanma sonrasında velayet hakkı kendisinde olmayan anne/ babanın çocuğun bakım masraflarına katılması (iştirak nafakası TMK md. 182/II,) velayet hakkına bağlı olmaksızın anne/ babanın ergin olmayan çocuğun eğitimi ve korunması için yapılan giderlerin ödenmesi (TMK md. 185/II), çocuk ergin olsa ve velayet altından çıksa dahi eğitimine devam etmekteyse masraflarının karşılanması (TMK md.328/II)[19] olarak tespit edilebilir.

---

[16] İcra İflas Kanunu md.101 "…*Borçlunun reşit çocukları Kanunu Medeninin 321 inci maddesine müstenit alacaklarından dolayı önce icrası lazım gelen takip merasimine hacet kalmaksızın her zaman aynı derecede hacze iştirak edebilirler."*

[17] 26.06.1998 tarihli kanun, 01.01.2000'de yürürlüğe girmiştir. Ayrıca Türk Hukuku'nda düzenlenmeyen *kayıtlı ortaklık* ilişkisi kurulması halinde de, tarafların birbirinden nafaka talep etme hakları saklı tutulmuştur.

[18]Yargıtay 3. H.D., 01.12.2016 tarihli, 2016/9367 E., 2016/13758 K. sayılı kararı: "*Yargıtay'ın yerleşmiş uygulamalarına göre; ergin olan çocuk iştirak nafakası isteyemez. Koşulları varsa yardım nafakası davası açabilir."*

[19] Yargıtay 3. H.D., 23.2.2004 tarihli, 2004/1453 E., 2004/1195 K.; Yargıtay 3. H.D., 10.2.2004 tarihli, 2004/674 E., 2004/750 sayılı kararları.

Hem ergin olan çocukların hastalık, engellilik vs sebeplerle çalışamayarak bakıma muhtaç olmaları halinde anne/ babalarından (Longchamp, 2013: 210) , hem de anne/ babanın yardım edilmediği takdirde yoksulluğa düşecek olmaları halinde çocuklarından isteyebilecekleri nafaka TMK md. 364'da aynı cümlede düzenlenmiştir. İnceleme konusu açısından kardeş, eş ve ergin olmayan çocukla ile ilgili yükümlülükler, kapsam dışı bırakılmıştır.

2-ŞARTLARI

A-NAFAKA BORÇLUSUNUN ERGİN OLMASI

Kanunda nafaka talep edecek veya kendisinden talep edilecek çocuğun ergin olma şartı açıkça belirtilmemiştir. TMK md. md.364'de "*Herkes, yardım etmediği takdirde..*" ifadesiyle kişinin yaşı veya erginliğinden bahsedilmemiştir. Ancak kanun bir bütün olarak değerlendirildiğinde, anne/ babasından yardım nafakası talebinde bulunabilmesi için çocuğun, ergin olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki eğer nafaka talep edecek çocuk ergin değilse zaten velayet altında olacağından TMK md. 182/II, TMK md. 185/II hükümlerince anne/ babasından bakım ve giderlerinin karşılanmasını isteyebilir. Başka deyişle ergin olmayan çocuğa yapılan yardımlar için, TMK md.md.364 değil, anne/ babasının bakım yükümlülüklerine ilişkin esaslar uygulanacaktır. Buna karşılık eğer kendisinden talepte bulunulacak çocuk ergin değilse, anne/ babanın çocuğun mallarını kullanma imkanına sahip olmalarının dışında, malvarlığı ile ilgili olarak onlara karşı bir yükümlülüğü olduğu söylenemez. Böylece kanunda açıkça yazılmamasına rağmen, yalnızca ergin olan çocuğa karşı veya çocuğun anne/ babasına karşı TMK md. md.364 uyarınca talepte bulunması mümkündür. Yardım nafakasının sadece anne/ baba değil, büyükanne/ büyükbaba için de geçerli olması mümkündür (Serozan, 2017: 246;Fankhauser, 2016: 612). Bu durum kanunda üstsoy ve altsoy olarak belirtilmiştir. Üstsoy ve altsoy hısımlığı düz çizgi ile yukarı ve aşağı uzanarak, birbirinden üreyenler arasındaki kan hısımlığıdır (Akıntürk vd., 2018: 445;Fankhauser, 2016: 612;Breitschmid, 2016: 1082; Mooser, 2008: 171).

Yardım nafakasından bahsedebilmek için çocukla anne/ baba arasında herhangi bir şekilde soybağının kurulmuş olması gerekmektedir. Çocuğun evlilik birliği içinde doğması gerekmemekle birlikte, aralarında soybağı kurulmayan çocuk ile biyolojik anne/ babası nafaka ilişkisine giremeyecektir. Ancak aile bireyler arasındaki ilişkilerin niteliği ve yakınlığı, yardım nafakası talebi için önemsizdir. Başka deyişle asıl belirleyici olan, soybağına dayalı hukuki ilişkidir. Yargıtay Hukuk Genel Kurulu'nca iş bulamayarak yoksulluğa düşen 23 yaşındaki öğrenci ergin çocuğun, babasından talep ettiği iştirak nafakasının artırımının, yardım nafakası talebini de içerdiği için, yardım nafakası olarak ödenmesine karar verilmiştir. Kararda yardım nafakasının, "*aile bireylerini yoksulluk ve düşkünlükten kurtarmaya ilişkin bir nevi sosyal yardımlaşma olup ahlak kuralları ile geleneklerin zorunlu kıldığı bir ödev*" olduğuna, bunun sonucunda aile bağlarının herhangi bir nedenle zayıflamış olmasının da yükümlülüğü

ortadan kaldıran bir neden olarak düzenlenmediğine dikkat çekilmiştir[20]. Bununla birlikte aynı kurum, İsviçre'de daha farklı değerlendirilmektedir. Federal Mahkeme, Yargıtay'ın aksi yönünde karar vererek, anne ve babası kendisi iki yaşındayken ayrılıp, velayeti annesinde kalan ve annesinin evlendiği üvey babasının soyadını alarak, babasıyla yirmibeş yıl boyunca hiç görüşmeyen çocuğa yapılan masrafları babasından isteyen devletin başvurusunu, babanın uzun süre görmediği çocuğu için sadece mali yardıma sponsor olarak kullanılamayacağı gerekçesiyle reddetmiştir[21]. İki ülke arasındaki aile bağları, kan bağının önemi ve toplumun aileye bakışı ile ilgili farkların, mahkeme kararlarına da yansıdığı görülmektedir. Yine de İsviçre'de kural katı biçimde uygulanmayarak, değerlendirme yapılırken dikkatli olunması ve özellikle ergenlik çağındaki çocukların aile bireyleriyle ilişkilerindeki bozukluklarının nafaka talebine etkisinin incelenmesi gerekliliği öne sürülmektedir (Breitschmid, 2016: 1087).

B-NAFAKA ALACAKLISININ, YARDIM EDİLMEDİĞİ TAKDİRDE YOKSULLUĞA DÜŞECEK OLMASI

Yoksulluğa düşmek ifadesi eMK md.315'de "*zarurete düşecek*" şeklinde idi. Kanunun öntasarısında "*önemli ölçüde geçim sıkıntısı*" olarak değiştirilmek istenmesine rağmen yürürlükteki kanunda, mehaz CCS md.328 ile aynı ifade tercih edilmiştir (Gerekçe TMK md.364). Yoksulluk, kişinin iyiniyetine rağmen, kendi bakım ve geçimini sağlayamaması anlamına gelmektedir[22] (Köprülü vd., 1989: 291; Baygın, 2010: 449; Dural vd., 2019: 374; Tekinay, 1982: 610; Akıntürk vd., 2018: 445;Fankhauser, 2016: 612). Bu noktada nafaka talep eden kişinin kişisel ihtiyaçları, alışmış olduğu hayat seviyesi değil, objektif olarak geçinebilmek için gerekli şartlara sahip olup olmadığı dikkate alınır. Örneğin yeterince sosyal güvenlik yardımı veya sigorta teminatı alma hakkına sahip olan kişi, yardım nafakası talebinde bulunamaz (Fankhauser, 2016: 612).

TMK md.328'e göre nafaka talebinde bulunan kişi, zaruret halinde olduğunu kendisi ispatlamalıdır (Jungo, 2018: 228). Kişinin yoksulluğa nasıl düştüğünün, kusuru veya kusursuzluğunun da kural olarak önemi bulunmamaktadır[23] (Tekinay, 1982: 610;Akıntürk vd., 2018: 449). Ancak nafaka borçlusunu zarara uğratmak amacıyla kusurlu olarak yoksulluğa düşme halinde, nafakadan söz edilemez.Kişi tembellik veya kötü niyetli olarak çalışmayarak yoksul hale gelmişse hakim çalışma gücünü hesaplayarak da çalışmış olsa idi eline geçecek miktarı hesaplayabilir, çalışma gücünü dikkate alabilir (Akıntürk ve Ateş, 2018: 449). İsviçre Federal Mahkemesi'nin bir kararında[24] bekar ve iki çocuklu kadının, çocukların henüz çok küçük olması sebebiyle bırakacak yer temin edemediğinden ve bu sebeple çalışmasına imkan bulunmadığı için yardım nafakası almasının mümkün olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca kişinin hastalığı, engelli olması gibi tüm çabalarına rağmen

[20] Yargıtay Hukuk Genel Kurulu 13.03.2015 tarihli, 2013/3-1627 E., 2015/1020 K. sayılı kararı. Aynı yönde Yargıtay Hukuk Genel Kurulu 21.03.2018 tarihli, 2017/3-995 E., 2018/514 K.; Yargıtay 3.H.D., 6.2.2017 tarihli, 2016/22489 E., 2017/800 K. sayılı kararları.

[21] İsviçre Federal Mahkemesi 21.02.2002 tarihli, 5C.298/2001 sayılı kararı.

[22] Yargıtay Hukuk Genel Kurulu 07.10.1998 tarihli, 1998/2–656 E., 1998/688 K. sayılı kararında, iştirak nafakası talebi için açılan davada yoksulluğun hukuksal kavramı yasa maddesinde tanımlanmadığı için, yoksulluğun ekonomik ve sosyal koşullarla doğrudan ilgili olduğu, Anayasa'nın md.17/1, 55'de belirtilen sağlıklı, ve dengeli bir çevrede yaşama, maddi ve manevi varlığını geliştirme hakkının sonucu olarak "*yeme, giyinme, barınma, sağlık, ulaşım, kültür gibi bireyin maddi varlığını geliştirmek için zorunlu ve gerekli görülen harcamaları karşılayacak düzeyde geliri olmayanlar*" yoksul olarak kabul edileceği belirtilmiştir.

[23] İsviçre Federal Mahkemesi 06.11.1980 tarihli, BGE 106 II 287 sayılı kararı.

[24] İsviçre Federal Mahkemesi 29.11.1995 tarihli, BGE 121 III 441 sayılı kararı.

düzenli bir iş bulamaması da bu kapsamda değerlendirilmektedir[25] (Breitschmid, 2016: 1085). Nafakanın kapsamına sadece yemek, içmek, giyinmek bedelleri değil, talep eden kişinin hastalığı sebebiyle aldığı ilaçlar, hatta bağımlılığı sebebiyle görmesi gereken tedaviler dahi girmektedir[26] (Leuba, 2010: 83;Meier, 2010: 15;Fankhauser, 2016: 612;Breitschmid, 2016: 1082).

3-YARDIM NAFAKASININ İSTENMESİ

Yardım nafakası belirlenirken, mirastaki sıra göz önünde tutulacaktır (TMK md.365/I). Başka deyişle daha uzak olan, örneğin torun yerine öncelikle maddi durumu elverişli olan miras sırasında daha yakın çocuktan, nafaka istenmesi gerekmektedir (Fankhauser, 2016: 612; Köprülü vd., 1989: 290; Serozan, 2017: 246).Akıntürk vd., 2018: 449,Oğuzoğlu, 1940: 280). Eğer aynı derecede birden fazla nafaka yükümlüsü varsa, sadece bir kişiden istenemeyecek, aralarındaki ödeme gücüne göre paylaştırılarak ödenecektir (Meier, 2010: 10; Köprülü vd., 1989: 290; Baygın, 2010: 448).

Yardım nafakasını talep edilecek kişinin ödeme gücünün de dikkate alınması gerekmektedir. Başka deyişle ödenecek nafaka belirlenirken, tarafların mali ve ekonomik durumları, geçim şartları, medeni halleri, çocuk sayıları gibi hususlar göz önünde bulundurulacaktır (Mooser, 2008: 143)[27]. Durum ve şartların değişmesi halinde taraflardan birinin talebiyle tekrar değerlendirilmesi, azaltılıp, çoğaltılıp, kaldırılması mümkün olacaktır. Ayrıca yükümlünün hayat tarzını önemli ölçüde değiştirecek nafakaya da hükmedilemeyecektir (Fankhauser, 2016: 613; Tekinay, 1982: 611).

Kişinin, yardım nafakası talep etmeden önce diğer şekillerde ihtiyaçlarını karşılaması beklenmektedir (Meier, 2010: 12). Örneğin boşanmış kadın öncelikle eski eşinden yoksulluk nafakası istemeden, ergin çocuklarından yardım nafakası talep edemeyecektir. Böylece yardım nafakasının ikincil nitelikte olduğu,ergin çocuğun, bir yandan öncelikle çalışarak hayatını kazanmaksızın anne/ babasından nafaka isteyemeyeceği, diğer yandan da hayatında başkaca bir nafaka çeşidi ile yükümlü kişi olduğunda ona başvurmadan, yardım nafakası isteyemeyeceği söylenebilir.

SONUÇ

Medeni Kanun'da çocukların hak ve yükümlülüklerine ilişkin ayrı bir başlık bulunmamaktadır. Ancak çocukların uyması gereken bazı koşullar, TMK md.327'de yer alan çocuğun eğitiminin anne/ baba tarafından karşılanması veya TMK md.339'da velayetin kapsamı içinde yer alan çocuğun anne/ babasının sözünü dinlemesi gibi hükümlerde belirtilmiştir. Bunların yanında çocuğa ergin oluncaya kadar bakılması ve eğitiminin karşılanmasıyla ilgili hususlar, velayet hakkından bağımsız olarak anne/ babaya bırakıldığı belirtilmektedir.

[25] Yargıtay 3. H. D. 20.6.2017 tarihli, E. 2016/18287., 2017/10525 K.; Yargıtay 3. H. D. 12.6.2017 tarihli, 2016/17854 E., 2017/9710 K. sayılı kararları.
[26] İsviçre Federal Mahkemesi 22.12.2005 tarihli, BGE 132 III 97 sayılı kararı.
[27] İsviçre'de ise yardım nafakasının ne miktarda ödeneceğinin belirlenmesi için üzerinde bazı tartışmalar olmakla birlikte, *Conférence suisse des institutions d'action sociale*'de belirlenen kriterler kullanılmaktadır.

Çocuğun onsekiz yaşını doldurması veya başka şekilde ergin olması halinde, anne/ babanın bakım yükümlülükleri yön değiştirerek bazen ergin çocuğun zor durumda olan anne/ babasına, bazen anne/ babanın çocuğuna karşı yardım nafakası borçlusu olmasına, bazen de anne/ baba ile yaşayarak gelirini onlara özgüleyen çocuğun denkleştirme alacağı talep etmesine sebep olmaktadır. Bunların her biri, borç ilişkisi doğuran yükümlülüklerdendir. Borcun kaynağı, kanundan doğmakta ve taraflar arasında herhangi bir sözleşme veya haksız fiile ihtiyaç duyulmamaktadır.

Altsoyun denkleştirme alacağı, anne/ babanın ölümüyle muaccel olmaktadır. Bunun talep edilebilmesi için anne/ baba ile birlikte yaşamak, emeğini veya gelirini birlikte yaşanılan aileye özgülemek ve ergin olmak şartları aranmaktadır. Çünkü çocuk ergin olmadan önce zaten velayet hakkına dayanarak anne/ babanın, çocuğun mallarını yönetme hakkı ve yükümlülüğü içinde malları kullanma hakkı olmasına rağmen, kendilerine özgülenmiş olduğu varsayılamayacaktır. Bu yüzden denkleştirme alacağından söz edebilmek için, anne/ baba ile birlikte yaşamak ve gelir elde etmek yetmemekte, çocuğun da ergin olması gerekmektedir.

Ergin çocukla iki yönlü olabilecek bir diğer borç ilişkisi de yardım nafakasıdır. Yardım nafakasının ahlaki bir yükümlülük olmasının yanında, temelinde zor durumda olan kişiye devlet tarafından veya diğer kişilerce yardım edilmesi fikri yatmaktadır. Yargıtay kararlarında da sık sık dile getirildiği üzere kanun koyucunun, yardım nafakasını kişinin ve toplumun vicdanına bırakmadığı, bu ahlaki kuralı, kanuni bir yükümlülük olarak TMK md.364'de düzenlediği görülmektedir. Böylece TMK md.364'de bu esastan hareket ederek, yardım edilmediği takdirde yoksulluğa düşecek kişilere, yardım edilmesini yakın aile bireylerine kanuni bir borç olarak belirtmiştir.

KAYNAKÇA

Akıntürk, T., Ateş D. (2018). Türk Medeni Hukuku, İkinci Cilt, Aile Hukuku. İstanbul: Beta Yayınevi.

Ayan, S. (2010). Emeğini Veya Gelirini Aileye Özgüleyen Altsoyun Denkleştirme Alacağı ve Almanya Örneği: Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, XXII, 25-83.

Baygın, C. (2010). Soybağı Hukuku. İstanbul: XII Levha Yayıncılık.

Breitschmid, P. (2016). Personen- und Familienrecht – Partnerschaftsgesetz.Zürich: Schulthess Juristische Medien AG.

Dural, M., Öğüz, T., Gümüş, M.A. (2019). Türk Özel Hukuku Cilt III, Aile Hukuku. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Edis, S. (1964). Birlikte Yaşadığı Ailesine Emeğini Veya Gelirlerini Tahsis Eden Reşit Çocuğun Muhik Tazminat Alacağı: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, XXI, 369-419.

Fankhauser, R. (2016). ZGB Kommentar Schweizerisches Zivilgesetzbuch.Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Fonjallaz, M. (2017). «Lidlohn» et Prestations de Soins: Une Nouvelle Alternative?. Quid? Fribourg Law Review, QFLR 2/17, 10, 10-13.

Gaist, C. (2015).La Communauté Héréditaire: Sa Composition, ses Biens et ses Dettes en Droit Suisse.Zürich:Schulthess Juristische Medien AG.

Güleş, B. (2018). Türk Miras Hukukunda Denkleştirme: Türk Barolar Birliği Dergisi, 134, 355-430.

Jungo, A. (2018). Vertrauensbasierte Beweislastverteilung: Anwendung auf Typische Beweislastfragen.Zürich:Schulthess Juristische Medien AG.

Keller, S. (2016). Personen- und Familienrecht – Partnerschaftsgesetz,Zürich: Schulthess Juristische Medien AG.

Köprülü, B. Kaneti, S. (1989). Aile Hukuku. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Leuba, A. (2010). Droit des Personnes Physiques et de la Famille.Genève: Journal des tribunaux Droit Fédéral.

Leupin, Y. (2010). La Prise en Compte de la Masse Successorale Etrangère en Droit Successoral Suisse.Genève: Schulthess Editions Romandes.

Longchamp, G. (2013). Commentaire du Contrat de Travail. Bern: Stämpfli Verlag AG.

Meier, P. (2010).La Dette Alimentaire (art. 328/329 CC) Etat des Lieux.Luzern: Schweizerische Zeitschrift für Beurkundungs- und Grundbuchrecht.

Mooser, M. (2008). La cession de son patrimoine à ses enfants, la bonne solution?. Fribourg: Freiburger Zeitschrift für Rechtsprechung.

Oğuzoğlu, C. (1940). Medeni Hukuk Dersleri, Aile Hukuku. Ankara: Alaettin Kural Basımevi.

Serozan, R. (2017). Çocuk Hukuku. İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Schmid, W, Maravic, D. (2009). Les Nouvelles Normes CSIAS Relatives à l'Obligation d'Entretien en Vertu du Droit de la Famille. Bern: Schweizerischer Treuhänder-Verband STV.

Tekinay, S.S. (1982). Türk Aile Hukuku. İstanbul: Fakülteler Matbaası.

Tuhr, A. (1932). Borçlar Kanununun Umumi Hükümleri. İstanbul: Arkadaş Matbaası.

BÜTÇE HAKKININ OSMANLI İMPARATORLUĞUNDAN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE VE SEÇİLMİŞ ÜLKELERDEKİ TARİHSEL GELİŞİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Güngör ÖZCAN
Dr. Öğretim ÜyesiManisa Celal Bayar Üniversitesi, gungor.ozcan@cbu.edu.tr

ÖZ

Kamu gelirleri ile giderlerini tür ve miktar açısından tespit etme ve onaylama hakkına bütçe hakkı denir. Bütçe hakkının ortaya çıkması vatandaşların kendilerinin izni olmadan alınmak istenen vergi be benzeri gelirlere tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu hakkın demokrasi ile ilgili olduğu ve hak arama hürriyeti içinde değerlendirilmiştir. Bütçe hakkı anayasal bir haktır ve güvencesi anayasalardır. Bütçe hakkı çeşitli unsurlara sahiptir. Bunlardan ilki vergi koyma yetkisinin meclise ait olmasıdır. İkincisi bu vergileri kamu harcaması şeklinde giderleşmesi için meclisin iznine tabi olmasıdır. Üçüncüsü bu kamu harcamalarının yıllık olarak denetlenmesidir. Bütçe hakkının gelişimi ülkelerin yaşadıkları sosyal, ekonomik ve siyasal gelişmelerden etkilenmiştir. Bütçe hakkı temelinde kamu giderlerine yasallık getirme amacı taşımaktadır. Toplumlar bütçe hakkı için verdikleri mücadelede önce ödedikleri vergileri kendi rızalarına bağlamaya çalışmışlar, sonrasında yapılacak giderleri de kanunileştirmeyi amaçlamışlardır. Bütçe hakkı batı toplumlarında demokratik gelişme açısından önemli bir görev üstlenmiştir. Bu hak, kralın masraflarına kısıt koyarken zamanla mutlak gücünü de azaltmıştır. Bütçe hakkı tarihi süreçte yasama organının yürütme organından hesap sorulabilmesi için önemli bir araç durumundadır. Bütçe hakkının ortaya çıkış sürecinde İngiltere, Fransa ve ABD tüm ülkeler açısından önemli bir kaynak durumundadır. İngiltere'de 1215 tarihli Büyük Ferman anayasal ilk belge olmasının yanında bütçe hakkı için bir başlangıçtır. ABD'de bağımsızlık bildirgesi ve ilk anayasa yine Fransa'da devrim bütçe hakkı açısından önemli bir yere sahiptir. Türkiye'de ise batılı demokratik hareketlerden farklı olarak idealist ülke yöneticilerinin batı sistemlerini getirme çabalarının bir sonucudur. Bu anlamda bütçe hakkı Osmanlı İmparatorluğu'nda bir devrim sonucu ortaya çıkmamıştır. Çalışmamızda bütçe hakkının kavramsal çerçevesi, gelişimi, İngiltere, ABD ve Fransa'da tarihsel gelişimi ile Osmanlı İmparatorluğundan Günümüze Türkiye'deki bütçe hakkının tarihsel gelişiminin incelenmesi ve seçilmiş ülkelerdeki süreçlerin ülkemiz ile karşılaştırılması yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bütçe, Bütçe Hakkı, Demokrasi.

RIGHT TO PRESENT BUDGET AND EVALUATION OF TURKEY FROM THE OTTOMAN EMPIRE HISTORICAL DEVELOPMENT IN SELECTED COUNTRIES

ABSTRACT

The right to determine and approve public revenues and expenditures in terms of type and quantity is called the budget right. The emergence of the budget right has emerged as a response to the tax and similar revenues that are required to be taken without the permission of the citizens themselves. This right is related to democracy and is evaluated in the freedom of seeking rights. The right to a budget is a constitutional right and its assurances are constitutions. The budget right has various elements. The first one is that the authority to impose taxes belongs to the Assembly. The second is that these taxes are subject to the permission of the parliament for expropriation. The third is the annual audit of public expenditures. The development of the right to budget has been affected by the social, economic and political developments of the countries. It aims to bring legality to public expenditures on the basis of the budget right. The communities tried to link the taxes they had paid for their right to the budget to their own consent, and then aimed to enact the expenses to be made. The budget right has played an important role in the democratic development of the western societies. This right has reduced the absolute power of the king over time. The right to budget is an important tool for the legislature's executive body to be accounted for in the process. Britain, France and the United States are an important source for all countries in the process of the emergence of the budget right. The Great Ferman, dated 1215 in the UK, is a constitutional first document and a starting point for the budget right. In the United States, the declaration of independence and the first constitution, again in France, have an important place in terms of the budget right. In Turkey, as a result of various efforts to bring the country manager of the western system of idealistic Western democratic movement. In this sense, the right to budget has not emerged as a result of a revolution in the Ottoman Empire. In our study, the conceptual framework of the right budget, development, England, with historical development in the United States and France to date from the Ottoman Empire examination of the historical development of the budgetary rights in Turkey and comparison with our country the process in selected countries will be made.

Key Words: Budget, Budget Right, Democracy.

GİRİŞ

Kamu gelirleri ile giderlerini tür ve miktar açısından tespit etme ve onaylama hakkına bütçe hakkı denir. Bütçe hakkının ortaya çıkması vatandaşların kendilerinin izni olmadan alınmak istenen vergi be benzeri gelirlere tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu hakkın demokrasi ile ilgili olduğu ve hak arama hürriyeti içinde değerlendirilmiştir. Bütçe hakkı anayasal bir haktır ve güvencesi anayasalardır. Bütçe hakkı çeşitli unsurlara sahiptir. Bunlardan ilki vergi koyma yetkisinin meclise ait olmasıdır. İkincisi bu vergileri kamu harcaması şeklinde giderleşmesi için meclisin iznine tabi olmasıdır. Üçüncüsü bu kamu harcamalarının yıllık olarak denetlenmesidir. Bütçe hakkının gelişimi ülkelerin yaşadıkları sosyal, ekonomik ve siyasal gelişmelerden etkilenmiştir. Çalışmamızda ülkemizde, Fransa'da, ABD'de ve İngiltere'de bütçe hakkının tarihsel gelişimi üzerinde durulacaktır. Yöntem olarak tarihsel gelişimin nitel değerlendirmesi üzerinde durulacaktır.

A. Bütçe Kavramı

Devlet Bütçesi, kamu harcamaları ile gelirlerinin geleceğe yönelik tahminlerini ayrıntılı biçimde gösteren ve gerek harcamaların yapılmasına ve gerekse gelirlerin toplanmasına izin veren bir yasadır(Karacal & Uyduranoğlu Öktem, 2007: 3). Bütçe genel olarak belirli bir zaman dilimindeki bir finansman planıdır. Hukuken; devletin gelirlerini toplamasına izin verirken harcamalarını yapması için de yetki veren bir yasa iken, devletin izlemeyi hedeflediği sosyoekonomik politikaların göstergesi bir belgedir (Bülbül, 2018: 9).

Bütçe tarihsel açıdan İngiltere'de öne sürüldüğünden dolayı İngilizlerin "Budget" olarak yazıp "Bodcet" olarak dile getirdikleri sözcük, kökeni Latince'den Fransızca'ya "Bouge" veya "Bougette" olarak aktarılan "dağarcık", "çanta", "çekmece" anlamını ifade etmektedir. "Budget" kelimesinin kökünün Latince "Bulga" olduğu belirtilmektedir. Orta Çağ'da İngilizler; çanta, torba anlamındaki "Bouget" kelimesini; Fransızlar ise hücre, oda, çekmece anlamındaki "Bouge" ve "Bougette" kelimelerini kullanırken bu kelimeler zamanla "Budget" şeklinde ifade edilmiştir (Bağlı, 2012: 42).

B. Bütçe Hakkı

Vergi ve benzeri kaynaklardan elde edilen gelirlerle kamu hizmetlerine yönelik olarak kamu giderlerinin tür ve miktarını tespit eden ve onaylayan kişilerin sahip oldukları hakka bütçe hakkı denir. Demokrasi gibi bu hak da çok eskilere dayanmaktadır. Bütçe hakkı temelinde vatandaşların kendilerine sorulmadan bir mali yükümlülük getirilmesine itiraz etmesiyle bütçe hakkının ortaya çıktığını ifade edebiliriz. Bütçe hakkı bütçenin hazırlanması, görüşülmesini ve onaylanmasını içermektedir. Halkın bu süreçlere katılımını sağlar(Bülbül, 2018: 15-16).

Bütçe hakkının gelişmesi üç düzeyde ifade edilebilir. Bunlardan birincisi vergi alma hakkı, gider yapma hakkı ve yıllık bütçeyi onaylama hakkı şeklindedir. Bütçe hakkı konusunda önce vergilerin genel meclisler tarafından onaylama hakkı kazanılmıştır. İngiltere'de "Common Council", Fransa'da "Etats Generaux" olarak ifade edilen bu genel meclislerin onayı olmaksızın vergi alınamaması, İngiltere'de 1215 tarihinde Magna Carta'nın Kralca kabulü ile Fransa'da kesin olarak 1789 İhtilali'nden sonra elde edilmiştir. Vergi alma hakkından sonra, ödenekler

aracılığı ile harcamaların onaylanması hakkının halk temsilcilerine tanınması daha sonra ise gelir ve giderlerin onaylama işlemlerinin sürekli hale getirilmesi ve yıllık bütçe onaylanması hakkı kabul edilmiştir(Bağlı, 2012: 47).

Bütçe hakkının kullanımını etkileyen faktörler, daha geniş bir perspektifle; i) hukukilik faktörü, ii) siyasal hak faktörü, iii) sivil toplum faktörü, iv) vatandaşın tutumu faktörü, v) demokratik katılım faktörü, vi) finansman faktörü, vii) şeffaflık faktörü, viii) karar etkinliği faktörü çerçevesinde değerlendirilebilir (İpek, 2017: 76).

Meclislerin anayasaya uygun milli iradeye dayanan "bütçe hakkının" en görünür olduğu durum bütçenin onaylama ve uygulama neticelerinin denetlenmesi sürecidir. Bu süreçlerde egemenliğin kimde olduğu ve milletin hangi makamlarda temsil edildiği açıkça ortaya konulmaktadır. Bu sebeple bütçelerin meclis tarafından denetlenmesi "milli irade" ilkesinin temel gereklerindendir. Bütçe hakkını soyut bir hak olmaktan çıkaran olgu ise, bütçenin kanuniliği ilkesi ile bütçe uygulama sonuçlarının meclis tarafından denetlenmesidir. Bütçenin, yasama organınca gelirlerin toplanması ve harcamaların ödenmesi hakkında yürütme organına izin ve yetki verilmesini düzenleyen bir yasa olması nedeniyle, bu izin ve yetkinin yasalara ve bütçeye uygun şekilde kullanılıp kullanılmadığının izlenmesi ve tespit edilmesi gerekir. Bu açıdan bütçe hakkı, bütçenin hazırlık aşamasından başlayıp uygulama süresince devam eden ve en son uygulama neticelerinin denetimi ile son bulur. Bütçe ve kesin hesap "bütçe hakkı" sebebiyle birer yasa olarak meclis tarafından onaylanmaktadır(Bağlı, 2012: 51).

C. İngiltere'de Bütçe Hakkı

İngiltere 1199-1216 yıllarında Yurtsuz John tarafından yönetilmiştir. Baronlar, John'a karşı ayaklanmışlar ve neticesinde Yurtsuz John, baronlarla anlaşmayı kabullenmiş ve onların istedikleri "Magna Carta Libertatum (Büyük Hürriyet Fermanı)" isimli belgeyi 15 Haziran 1215 tarihinde imzalamıştır. Tarihte bütçe hakkına dair ilk yazılı belge olarak Magna Carta kabul edilmektedir. 11. yüzyılda İngiltere'yi egemenliği altına alan Norman kralları, ele geçirdikleri toprakları doğrudan doğruya kendi adamları olan soylulara dağıtmışlar ve böylece merkezi idareye isyan edecek ya da direnecek bağımsız senyörlerin ortaya çıkmasını önlemek istemişlerdir. Bu toprak sahibi soylular, çok sonraları kendi durumlarını sağlamlaştırmak için kralla bir berat imzalamışlardır. Nitekim bu şekilde, 1215 yılında Kral Yurtsuz John ile toprak soyluları arasında tarihin ilk egemenlik paylaşımı yapılarak (Magna Carta), bugünkü İngiliz demokrasisinin temelleri atılmıştır. Bu belgeyle birlikte vergileme yetkisi ilk defa sınırlandırılmış olsa da vergilendirme yetkisinin kullanımında bir takım sorunlar devam etmiştir. İngiltere'de 1400'lü yıllara kadar meclisin kanun koyma yetkisi olmamıştır. Meclis sadece vergi toplanmasına rıza gösterme yetkisine sahip olmuştur. Bu durumda, meclis başlangıçta bir yasama organı değildir. Nitekim yasama yetkisi Krala tanınmıştır. Lordlar Kamarası ve Avam Kamarası üyelerinin kanun teklif etme hakları da bulunmamaktadır. I. Charles döneminde (1625-1649) meclis, Krala ödenek vermeyi reddetmiş ve bunun üzerine Kral meclis birkaç defa feshetmiştir. Buna rağmen, her defasında yeni seçilen meclis Krala karşı gelmeye devam etmiştir. Neticede Kral I. Charles, meclis ile anlaşmak ve meclisin isteklerini kabul etmek durumunda kalmıştır. Sonuçta ise 1628 yılında "Petition of Rights (Haklar Dilekçesi)"ı imzalanmıştır. İngiltere'de özetle, tarihsel köken olarak 1215 yılı "Magna Carta Libertatum"la başlayan, gelir ve harcamaların tür ve miktarını belirleme yetkisinin kime ait olduğu konusunda meydana gelen mücadelelerin neticesinde halkın temsilcilerinin bütçe üzerinde

kazandıkları, yürütmenin vergi toplamasına izin verme ve harcama yapmasına onay verme yetkilerinin bütünü olan "bütçe hakkı", İngiliz Parlamentosu tarafından 1688 yılı Büyük Devrimi (Şanlı Devrim) sonrasında "Bill of Rights"nin kabul edilmesi ile meclisin bütçe üzerindeki etkisi büyük seviyede kurumsallaşmıştır. Bu bildiri sonrasında vergilerin konulması ve toplanması kesin bir biçimde parlamentonun iznine bağlanmıştır (Doğan & Şentürk, 2017: 364-367). Devlet giderlerine ilişkin ilk meclis denetimi ise II. Charles'ın savaş için vergi koymak istemesi sonucunda meydana gelmiştir. Bu talebi kabul eden meclis, vergi hasılatının tutarını önceden belirleyerek bu tutarın savaş giderlerinin tahsisini uygun görmüştür. Böylece hükümdarın harcaması dolaylı bir şekilde denetlenmiştir. Fakat "Civil List" denilen hükümdar ve ailesinin harcamaları uzun süre meclisin denetimi dışında kalmıştır. Bu durum, Kral III. George'nin tüm gelir kaynaklarını devlete devretmesiyle ortadan kalkmıştır. 1787 yılında kabul edilen "Consolidated Fund Act" yasası ile bütçe, devletin tüm gelir ve gider kaynaklarını kapsayacak şekilde genellik ilkesine uygun bir hale getirilmiştir. 19. yüzyılda başbakan Gladston döneminde İngiliz bütçesi milli bütçe olma özelliğini kazanmış ve Sayıştay Komitesi (Public Accounts Committee) kurularak bütçe hesaplarının denetimi sağlanmıştır(Dileyici & Özkıvrak, 2010: 3).

D. Fransa'da Bütçe Hakkı

Orta Çağ Fransa'sında krallar, soylu ailelerce idare edilen toplumlarda önde gelen kişilerdi. İngiltere'de olduğu gibi soylu kişilerden ve kilise temsilcilerinden oluşan Genel Meclisler (Etats Generaux) bulunmaktaydı. Krallık harcamalarının çoğu mülk gelirleri ya da Krallara ayrılmış ayrıcalıklı gelirlerden oluştuğundan, özellikle savaş harcamaları gibi bu tür gelirlerle karşılanmayan masrafları ödeyebilmek için Krallar Genel Meclis'in iznini almak suretiyle geçici olarak vergilendirmeye başvurabiliyorlardı. Genel Meclis üyeleri bu meclise Kral emriyle seçildiklerinden vergilendirme konusunda fazla titiz davranamazlardı. Buna rağmen Kralın vergi koyması için senyörlerin ve yarı bağımsız şehirlerin iznini alması gerekiyordu. Çünkü bunlar kendiliklerinden vergi koyma hakkına sahip olup, halktan keyfi vergiler topluyorlardı. Halbuki 14'üncü yüzyılda Kralın vergi koyabilmesi ancak Genel Meclis veya Halk Meclisi denilen Etats Generaux'nun onayı ile mümkündü. Fransa tarihinde 1314-1614 arasında geçen üç yüz yıllık zaman, genel meclisler devri olarak kabul olunmaktadır. 1789 Fransız Devrimi'nden itibaren toplanan Millet Meclisi ilk iş olarak "Milletin rızası olmadan hiçbir vergi alınmaz" ilkesini koyan bir yasa çıkartmıştır. Ayrıca sadece vergileri değil, bütün kamu gelirlerinin tasdiki ilkesini benimsemek suretiyle bütçe hakkının birinci aşamasını gerçekleştirmiştir. Fransız İhtilali ile birlikte verginin konu, matrah, yükümlü ve oranlarıyla tahsil şekillerinin tespiti ve her sene yeniden tasdiki, gelirlerin hangi kamu hizmetlerine ve ne miktarda tahsis edileceğinin tespiti ve nihayet devlet gider ve gelirlerinin denetim hakkı, açık ve kesin bir şekilde millet temsilcilerine geçmişse de, uzun yıllar devlet gelir ve masrafları hakkıyla kontrol edilememiştir. Fransa'da kanuna dayanarak vergi alınabileceği ilkesi, Büyük İhtilalle kabul edilmesine karşın 1814 tarihli Restorasyon Anayasası'nda bile devlet harcamalarının onaylanması konusunda bir hüküm yer almamıştır. 25 Mart 1817 tarihinde yürürlüğe giren bir yasayla bakanlıklara ve hükümet dairelerine ödenek verme yetkisi, yasama organına tanınmıştır. Ödenekler önceleri bakanlıklar itibariyle toptan verilirken, sonraları bölümler itibariyle onanma usulü benimsenmek suretiyle, yasama organına devlet giderleri açısından da tam yetki verilmiştir. Bakanlıkların kendilerine verilen ödenekler içinde harcama yapma ilkesi 1817'de konulduktan sonra, 1827 ve 1831 yıllarında yapılan değişiklikler ile kamu hizmetlerinin türlerine ve her hizmet bölümündeki programlara

göre hazırlanmış masraf cetvelleri bütçelere eklenmeye başlamıştır. Böylece, meclisin devlet giderleri üzerindeki denetimi de giderek genişleyip artmıştır. 1862 tarihli "Genel-Kamusal Muhasebe Kararnamesi" ile bütçe hakkı Fransa'da gelişimini modern maliyenin anladığı anlamda tamamlamıştır (Bağlı, 2012: 58-60).

Özetle; Fransa'da krallar, Tanrı tarafından kendilerine verilmiş bir hak sayıldığı için senelerce diledikleri gibi vergilendirme hakkına sahip olmuşlardır. 14. yüzyılda kralın vergi koyabilmesi için "Etats Generaux" denilen meclislerden izin alması ilkesi benimsenmiş, ancak bu durum 16. yüzyıla kadar uygulanabilmiştir. 1789 Fransız İhtilali ile birlikte milletin rızasına başvurulmadan kimseye vergi ve benzeri yükümlülüklerin konulamayacağına dair bir yasa çıkarılmıştır. İhtilalden sonra da çıkarılan tüm anayasalarda bu kural açık bir şekilde yer almıştır. Ancak tıpkı İngiltere'de olduğu gibi, bu hükümler devlet gelirleri ile sınırlı kalmış, harcamalar konusundaki meclis denetimi Napolyon' dan sonra gerçekleştirilen Yenilenme Döneminde gerçekleştirilebilmiştir. Bu dönemde bakanlıkların kendilerine verilen ödenekler dahilinde gider yapabilmeleri ilkesi benimsenmiştir. Fransa'da 1862 yılında çıkarılan "Genel Kamusal Muhasebe Kararnamesi" ile gerçek anlamda bütçe hakkının elde edildiği ifade edilebilir(Dileyici & Özkıvrak, 2010: 3-4).

E. ABD'de Bütçe Hakkı

ABD'nin bağımsızlık mücadelesinin mali temelini temsilsiz vergi olmaz ilkesi meydana getirmektedir. İngiltere'nin 1765 tarihinde yürürlüğe koyduğu Pul Kanununa karşı tepki gösteren Amerikalılar mecliste temsil edilmedikleri için bu vergiyi kabul etmediklerini ifade etmişler ve sonrasında ABD'de ilk defa vergi alma hakkının eyalet meclisinde olduğu kabul edilmiştir(Bülbül, 2018: 24). Amerikan Bağımsızlık Savaşı, İngiltere'nin koyduğu vergilere karşı olarak başlatılmış ve 1783'te yapılan barış antlaşması ile Amerika'nın bağımsızlık ve hükümranlık hakları tanınırken vergi ve bütçe hakkı da Amerikan Halkının temsilcilerine verilmiştir. Amerikan Anayasası'nın 1'inci maddesinin 8'inci bendinde "Her çeşit vergi, resim, harç ve benzeri mükellefiyetler koymak, borçlanma kararı vermek, Kongrenin yetkileri arasındadır." denilmekte ve aynı maddenin 9'uncu bendinde de "Kanun gerekli tahsisi yapmadıkça, Hazine hesabına harcama yapılamaz. Topluma ait paraların gelir ve gider durumunu gösteren düzenli hesaplar, zaman zaman yayınlanacaktır." hükümleri bulunmaktadır(Bağlı, 2012: 62). 1800-1912 döneminde ABD bütçe sisteminde, her federal dairenin bütçe teklifleri Kongreye ayrı ayrı sunuluyordu. Başkanın bu teklifleri Kongreye sunulmadan önce değiştirme yetkisi yoktu. Ödenekler aşırı ayrıntılı bir şekilde hazırlanıyordu ve yürütme organının ödenekler arası transfer yapma yetkisi azdı. Kongre, ödenekleri aşırı şekilde ayrıntılı hale getirerek, yürütme organının kuvvet ve yetkisini sınırlandırmaya yönelmiştir(Dileyici & Özkıvrak, 2010: 4).

F. Türkiye'de Bütçe Hakkı

Ülkemizde bütçe hakkının elde edilmesinde geç kalınmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda batıdaki gibi bütçe hakkı halk hareketleri sonucu oluşmamış ve devleti kurtarma amacı ile sisteme adapte edilmiştir.(Bülbül, 2018: 25).

Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze bütçe hakkına ilişkin gelişmeler şu şekilde özetlenebilir (Murat Yayınları, 2019):

1876 Anayasası'nda önemli gelişmeler yaşansa da meydana gelen savaşlar nedeniyle bütçelerin uygulanması gecikmiş; çağdaş anlamda bütçe hakkının ve modern bütçe kurumlarının yerleşmesi ve gelişmesi, cumhuriyetin ilanından sonra olmuştur. Tanzimat Dönemi'nin hemen öncesinde Osmanlı İmparatorluğu siyasal ve mali süreçte geçirdiği süreçlerden biri 7 Ekim 1808'de Türklerin Magna Carta'sı diye adlandırılan Sened-i İttifak'ın imzalanmasıdır. Buna göre; Osmanlı vergi düzeni tüm imparatorlukta ve eyaletlerde uygulanacak, padişaha ait olan gelirlere el konulamayacaktı. Mali sistemde ve yönetimde bugünkü merkeziyet yöntemi Tanzimat ile başlamış ve eski defterdarlık örgütleri, Tanzimat'tan bir yıl evvel 1838'de yerini Maliye Nezareti'ne bırakmıştır. Tanzimat Fermanı (Gülhane Hattı Hümayunu) herkesten iktidarına göre vergi alınmasını, arpalık ve aidat yöntemlerinin terkedilerek yerine "maaş" sisteminin konulmasını, Hassa (padişah) Hazinesi ile giderlerinin Maliye Hazinesine aktarılması düşünülmüştür. Bütçenin, bir idari belge şeklinde bile olsa, öneminin anlaşılması için 1855 tarihli Hazine-i Celile'nin Muvazene Defterinin Suret-i Tanzimine Dair Nizamname'nin (Bütçe Yönetmeliği) yayınlanmasını beklemek gerekmiştir. 1859 yılında dördü Türk, üçü yabancı olan yedi üyeli bir Islahatı Maliye Komisyonu oluşturulmuştur. Lakin imparatorluğa ilişkin mali ve iktisadi durumu hakkında aranılan bilgilerin hemen hiçbirinin bulunamaması sebebiyle komisyonun çalışması güçlüklerle karşılaşmıştır. 1874 tarihli Devlet-i Aliye'nin Bütçe Nizamnamesi ile de ilk defa "bütçe" deyimi kullanılmıştır. Türkiye'de bugünkü anlamı ile bütçe hakkını resmen kabul ve ifade eden ilk yasa 1876 Anayasası (Kanun-i Esasi) olmuştur. Bu anayasayla klasik bütçe anlayışı benimsenerek bütçeler idari sınıflandırma esasına göre yapılmış, devletin bütçesi tanımlanarak gelir ve giderlerin bölümler itibariyle onanması ve bütçenin yıllık olması ilkeleri ile Sayıştay denetimi ve Kesin Hesap Kanunu esasları kabul edilmiştir. 1876'da ilan edilen ilk Anayasa'da vergi ve bütçe hakkı kısmi bir şekilde Mebusan Meclisi ile Ayan Meclisinden kurulu "Meclis-i Umumi" ye verilmiştir. "Bütçe kanunu (bir) yıllık geçerliliğe sahiptir." hükmü ile de bütçenin yıllık olma ilkesi benimsenmiştir. Kanunu Esasi'deki diğer hükümlerle de kesin hesap yasası ve Sayıştay kontrolü sistemleri kabul edilmiştir. İkinci Meşrutiyet idaresi, Mecliste bütçe teklifini görüşmüş ve onaylamıştır. Bu sebeple, hazırlanması, onaylanması ve uygulaması ile bütçe hakkının gerçek anlamıyla uygulandığı ilk bütçe, 1909 yılı bütçesidir. Döneme damgasını vuran Duyun-u Umumiye İdaresince toplanan ve Osmanlı Devleti'nin dış borçlarının ödenmesine tahsis edilen gelirler haricinde, tüm devlet gelirlerinin Hazineye girmesi ve giderlerin de yine Hazine aracılığıyla ödenmesi ilkesi gerçekleştirilebilmiştir. Osmanlı imparatorluğunun yasalaşan en son bütçesi ise 1918 yılı bütçesi olmuştur. Buna rağmen, Türkiye'de gerçek anlamıyla bütçe fikrinin ve bütçe tekniğinin İkinci Meşrutiyet Döneminde doğduğunu ifade edilebilir. Türkiye'de bütçe hakkının ve çağdaş bütçe kurum ve yöntemlerinin yerleşmesi ve gelişmesi Cumhuriyet Döneminde gerçekleşebilmiştir. 1924 Anayasası Türkiye'de ilk kez verginin niteliğini çağdaş görüşlere uygun olarak ifade etmiş "Vergiler ancak kanunla salınır ve alınır" demek suretiyle verginin yasallığı esasını koymuştur. Bu hükümle vergiyi onaylama hakkı ifade edilmiştir. Bütçeyi onama yetkisini millet adına kullanan TBMM'ne, bunun nasıl uygulandığını da inceleme ve denetleme olanağı sağlanmış ve bütçe hakkı tamamlanmıştır. 1950 yılına kadar bütçe giderleri sadece organik temele göre basit bir sıralamaya tabi tutulurken, bu tarihten itibaren cari harcamalar - yatırım harcamaları şeklinde ikili bir tasnif uygulanmaya başlanmış olup ilk kez ekonomik sınıflandırma yapılmıştır. 1961 Anayasası, "vergi ödevini" belirlemiş ve "herkes kamu giderlerini karşılamak üzere, mali gücüne göre vergi ödemekle yükümlüdür. Vergi, resim ve harçlar ve benzeri mali yükümlülükler ancak kanunla konulur" hükmünü koymuştur. 1961 Anayasası ile Bakanlar Kurulu

tarafından hazırlanan bütçe tasarısının mali yılbaşından üç ay önce Büyük Millet Meclisine sunulacağı ve bu tasarıya "milli bütçe tahminleri" de ekleneceği hükmü getirilerek bütçe hakkının kullanılması genişletilmiştir. Böylece klasik bütçe anlayışı yerine çağdaş modern bütçe anlayışı benimsenmiştir. Gider artırıcı veya belli gelirleri azaltıcı teklifler yapamayacaklardır. Daha önceki anayasalardan farklı olarak bütçenin mali yıla girilmeden önce onanmasını anayasal ilke haline getirmiştir. 1973 yılında Türk bütçe sisteminde "program bütçe sistemi"ne geçilmiştir. Program bütçe sistemi ile sınıflandırma; program, alt program, ödenek türü, faaliyet-proje ve harcama kalemi şeklinde yapılmıştır. 1982 Anayasası Döneminde 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonunda Danışma Meclisi ile Milli Güvenlik Konseyinden oluşan 2. Kurucu Meclis tarafından kabul edilerek 7 Kasım 1982 tarihinde halk oylamasından geçen Anayasada bütçe ile ilgili hükümlerde 1961 Anayasasında konulan ilkelere esas itibariyle sadık kalınmış, fakat bütçeyle doğrudan ilişkili düzenlemeler daha ayrıntılı hale getirilmiştir. 24 Ocak 1980 Ekonomik İstikrar Tedbirleri ile devletçi kalkınma modeli ekonomiden özel sektör öncülüğünde ihracata dayalı büyüme modeline geçen Türkiye'de devletin rol ve işlevleri yeniden tanımlanmış ve bu da bütçe kurumunu hem anlam ve kapsam açısından hem de işlev açısından radikal değişikliklere uğratmıştır. Kesin hesap kanunu tasarıları, ilgili mali yılsonundan itibaren en geç yedi ay sonra Bakanlar Kurulunca TBMM'ne sunulacaktır. Sayıştay, kesin hesap kanunu tasarısının verilmesinden başlayarak en geç 75 gün içinde "genel uygunluk bildirimini" TBMM'ne sunacaktır. 16 Nisan 2017'de gerçekleşen anayasa değişikliği referandumu ile parlamenter sistemden Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçilmesi kabul edilmiştir. Bütçenin onaylanmasını TBMM'nin görev ve yetkileri arasında saymaktadır. Bütçenin hazırlanması görevini Cumhurbaşkanına vermektedir. Buna göre Cumhurbaşkanı bütçe kanun teklifini, mali yılbaşından en az yetmiş beş gün önce TBMM'ye sunmakta, bütçe teklifi de Bütçe Komisyonu'nda görüşülmektedir. Komisyon'un elli beş gün içinde kabul edeceği metnin Genel Kurulda görüşülmesi ve mali yılbaşına kadar karara bağlanması hüküm altına alınmaktadır. Ancak önerilen hükümet sistemine bütçe konusunda katkı yapan asıl düzenlemeye bu maddenin ikinci paragrafında rastlanılmaktadır: "Bütçe kanununun süresinde yürürlüğe konulamaması halinde, geçici bütçe kanunu çıkarılır. Geçici bütçe kanununun da çıkarılamaması durumunda, yeni bütçe kanunu kabul edilinceye kadar bir önceki yılın bütçesi yeniden değerleme oranına göre artırılarak uygulanır." Bu düzenlemenin yasama-yürütme arasında çoğu zaman tıkanıklıklara yol açma riski taşıyan bütçenin kabulü konusuna oldukça etkili bir çözüm getirdiği ifade edilebilir.

SONUÇ

Devlet Bütçesi, kamu harcamaları ile gelirlerinin geleceğe yönelik tahminlerini ayrıntılı biçimde gösteren ve gerek harcamaların yapılmasına ve gerekse gelirlerin toplanmasına izin veren bir yasadır. Vergi ve benzeri kaynaklardan elde edilen gelirlerle kamu hizmetlerine yönelik olarak kamu giderlerinin tür ve miktarını tespit eden ve onaylayan kişilerin sahip oldukları hakka bütçe hakkı denir. Demokrasi gibi bu hak da çok eskilere dayanmaktadır. Bütçe hakkı temelinde vatandaşların kendilerine sorulmadan bir mali yükümlülük getirilmesine itiraz etmesiyle bütçe hakkının ortaya çıktığını ifade edebiliriz. Tarihte bütçe hakkına dair ilk yazılı belge olarak Magna Carta kabul edilmektedir. Bütçe hakkının kullanımını etkileyen faktörler, daha geniş bir perspektifle; i) hukukilik faktörü, ii) siyasal hak faktörü, iii) sivil toplum faktörü, iv) vatandaşın tutumu faktörü, v) demokratik katılım faktörü, vi) finansman faktörü, vii) şeffaflık faktörü, viii) karar etkinliği faktörü çerçevesinde

değerlendirilebilir. İngiltere'de 1628 yılında "Petition of Rights (Haklar Dilekçesi)"ı imzalanmıştır. İngiltere'de özetle, tarihsel köken olarak 1215 yılı "Magna Carta Libertatum"la başlayan, gelir ve harcamaların tür ve miktarını belirleme yetkisinin kime ait olduğu konusunda meydana gelen mücadelelerin neticesinde halkın temsilcilerinin bütçe üzerinde kazandıkları, yürütmenin vergi toplamasına izin verme ve harcama yapmasına onay verme yetkilerinin bütünü olan "bütçe hakkı", İngiliz Parlamentosu tarafından 1688 yılı Büyük Devrimi (Şanlı Devrim) sonrasında "Bill of Rights"nin kabul edilmesi ile meclisin bütçe üzerindeki etkisi büyük seviyede kurumsallaşmıştır. Bu bildiri sonrasında vergilerin konulması ve toplanması kesin bir biçimde parlamentonun iznine bağlanmıştır. Fransa'da krallar, Tanrı tarafından kendilerine verilmiş bir hak sayıldığı için senelerce diledikleri gibi vergilendirme hakkına sahip olmuşlardır. 14. yüzyılda kralın vergi koyabilmesi için "Etats Generaux" denilen meclislerden izin alması ilkesi benimsenmiş, ancak bu durum 16. yüzyıla kadar uygulanabilmiştir. 1789 Fransız İhtilali ile birlikte milletin rızasına başvurulmadan kimseye vergi ve benzeri yükümlülüklerin konulamayacağına dair bir yasa çıkarılmıştır. İhtilalden sonra da çıkarılan tüm anayasalarda bu kural açık bir şekilde yer almıştır. Ancak tıpkı İngiltere'de olduğu gibi, bu hükümler devlet gelirleri ile sınırlı kalmış, harcamalar konusundaki meclis denetimi Napolyon' dan sonra gerçekleştirilen Yenilenme Döneminde gerçekleştirilebilmiştir. Bu dönemde bakanlıkların kendilerine verilen ödenekler dahilinde gider yapabilmeleri ilkesi benimsenmiştir. Fransa'da 1862 yılında çıkarılan "Genel Kamusal Muhasebe Kararnamesi" ile gerçek anlamda bütçe hakkının elde edildiği ifade edilebilir. ABD'nin bağımsızlık mücadelesinin mali temelini temsilsiz vergi olmaz ilkesi meydana getirmektedir. İngiltere'nin 1765 tarihinde yürürlüğe koyduğu Pul Kanununa karşı tepki gösteren Amerikalılar mecliste temsil edilmedikleri için bu vergiyi kabul etmediklerini ifade etmişler ve sonrasında ABD'de ilk defa vergi alma hakkının eyalet meclisinde olduğu kabul edilmiştir. Ülkemizde bütçe hakkının elde edilmesinde geç kalınmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda batıdaki gibi bütçe hakkı halk hareketleri sonucu oluşmamış ve devleti kurtarma amacı ile sisteme adapte edilmiştir. Tanzimat Dönemi'nin hemen öncesinde Osmanlı İmparatorluğu siyasal ve mali süreçte geçirdiği süreçlerden biri 7 Ekim 1808'de Türklerin Magna Carta'sı diye adlandırılan Sened-i İttifak'ın imzalanmasıdır. Buna göre; Osmanlı vergi düzeni tüm imparatorlukta ve eyaletlerde uygulanacak, padişaha ait olan gelirlere el konulamayacaktı. 1874 tarihli Devlet-i Aliye'nin Bütçe Nizamnamesi ile de ilk defa "bütçe" deyimi kullanılmıştır. Türkiye'de bugünkü anlamı ile bütçe hakkını resmen kabul ve ifade eden ilk yasa 1876 Anayasası (Kanun-i Esasi) olmuştur. Türkiye'de gerçek anlamıyla bütçe fikrinin ve bütçe tekniğinin İkinci Meşrutiyet Döneminde doğduğunu ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Bağlı, M. S. (2012). Teorik ve Tarihsel Açıdan Bütçe Hakkı. *Yasama Dergisi*(20), 39-77.

Bülbül, D. (2018). *Devlet Bütçesi.* Ankara: Turhan Kitapevi.

Dileyici, D., & Özkıvrak, Ö. (2010). Bütçe Anlayışındaki Değişim Süreci: Denk Bütçe İlkesinin Erozyonu ve Açık Bütçe Politikası. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 1-23.

Doğan, K., & Şentürk, S. (2017). İngiltere'de 17. Yüzyıl Devrimler Çağı ve Parlamentarizmin Gelişimi Doğrultusunda Bütçe Hakkı. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*(14), 353-373.

ipek, E. A. (2017). Bütçe Hakkının Kullanılması Bakımından TBMM'nin Bütçe Sürecindeki Rolünün Değerlendirilmesi. *Maliye Finans Yazılar*(107), 69-108.

Karacal, M., & Uyduranoğlu Öktem, A. (2007). *Bütçe Kılavuzu.* İstanbul: Tesev Yayınları.

Murat Yayınları. (2019, 05 21). *Devlet Bütçesi.* Murat Yayınları: https://muratyayinlari.com/storage/catalogs/0870816001540205097.pdf

VERGİ KAVRAMININ TEORİK ÇERÇEVESİNİN İDEAL BİR VERGİ SİSTEMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Güngör ÖZCAN
Dr. Öğretim ÜyesiManisa Celal Bayar Üniversitesi, gungor.ozcan@cbu.edu.tr

ÖZ

Vergi devletin egemenlik gücüne dayanarak yasal bir zorunluluk ile karşılıksız olarak vatandaşlarından ve hâkimiyeti altında bulunan coğrafyadaki kişilerden aldığı parasal bir yükümlülüktür. Vergileme ile temel hedef gelir sağlamaktır. Vergi sisteminde adalet olması bu anlamda her vatandaşın payı oranında kamu hizmetlerine katılması genellik ilkesi olarak ifade edilmektedir. Bu durumda önemli olan adaletli hisse payının ne olduğudur. Bu konuyu açıklayan vergi teorilerinin iki boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi fayda prensibidir. Bu prensipte herkes kamu hizmetlerinden sağladığı fayda kapsamında vergi ödemelidir. Diğer prensip ise ödeme gücü prensibidir. Bu prensipte kamu otoritesinin ihtiyaç duyduğu toplam gelir her mükellefe ödeme gücü değerlendirilerek pay edilir. Bu her iki prensibin güçlükleri bulunmaktadır. Örneğin birinci prensipte kişilerin kamu giderlerinden elde edilecek faydasının tespiti çok zordur. İkinci prensipte ise ödeme gücünün tespiti zordur. Bu prensiplerin zor olması ideal bir vergi sisteminin kurulmasındaki önemli bir engeldir. Klasik İktisatçıların zamanından beri iyi ve ideal bir vergi sistemi tartışılmaktadır. Bu sistemde temel olarak adalet, ekonomik etkinlik, idari etkinlik ve esneklik bulunmaktadır. Böylece vergi yükünün adaletli dağılımı, vergilerin ekonomik kararları en az etkileyecek şekilde olması, idari maliyetlerinin en az seviyede olması ve ekonomik konjonktüre göre ayarlanabilir olması ifade edilmektedir. Vergi devletlerin önemli bir maliye politikası aracıdır. İyi bir vergi sistemi sayesinde harcama ve gelir politikaları daha etkin ve planlı hale gelecektir. Vergi gelir, servet ve harcamalardan alınırken önemli olan vergide etkinliği sağlayabilmektir. Çalışmada yöntem olarak nitel değerlendirmelerde bulunulacak olup vergi kavramının teorik çerçevesi incelenecek olup iyi ve ideal bir vergi sistemi açısından değerlendirmesi yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Vergi, Vergi Teorisi, Etkin Vergileme.

EVALUATION OF THE THEORETICAL FRAMEWORK OF TAX CONCEPT FROM THE POINT OF VIEW OF AN IDEAL TAX SYSTEM

ABSTRACT

Tax is a legal obligation of the state based on the power of sovereignty and free of charge from its citizens and people in the territories under its domination. The main target with taxation is to provide revenue. In this sense, it is expressed as the principle of generality to participate in public services in the proportion of the share of every citizen in this sense. What is important in this case is what is fair share. There are two dimensions of tax theories that explain this issue. The first is the principle of benefit. In this principle, everyone has to pay taxes in the scope of benefits provided by public services. The other principle is the principle of payment power. In this principle, the total income required by the public authority is shared by assessing the solvency of each taxpayer. Both of these principles have difficulties. For example, in the first principle, it is very difficult to determine the benefits of individuals from public expenditures. In the second principle, the ability to determine payment power is difficult. The fact that these principles are difficult is an important obstacle in the establishment of an ideal tax system. A good and ideal tax system has been discussed since the time of classical economists. This system basically includes justice, economic efficiency, administrative efficiency and flexibility. Thus, it is stated that fair distribution of tax burden, taxes are the least effective to affect economic decisions, minimum administrative costs and can be adjusted according to economic conjuncture. Tax states are an important fiscal policy tool. With a good tax system, spending and income policies will become more effective and planned. In this study, qualitative evaluations will be made as a method and the theoretical framework of tax concept will be examined and evaluated in terms of a good and ideal tax system.

Key Words: Tax, Tax Theory, Effective Taxation.

GİRİŞ

Devletin vergilendirme yetkisi, ülkesi üzerindeki egemenliğine dayanarak vergi alma konusunda sahip olduğu hukuki ve fiili güçtür. Bu yetki devletin varlık koşulu olup devletin egemenliğini sürdürebilmesi için düzenli kaynaklara ihtiyacı bulunmaktadır. Vergi kaynaklarının etkili ve verimli olmasında ideal bir vergi sisteminin kurulması büyük önem taşımaktadır. İdeal vergi sistemi sayesinde kamu hizmetlerinin çeşitleri artabilecek ve kamu harcamalarına yeterli finans sağlanabilecektir. Temel vergileme ilkeleri evrensel ideal bir vergi yapısının göstergeleridir. 2001 tarihinde The American Institute of Certified Public Accountants tarafından "Titled Gıiding Principles of Good Tax Policy: A Framework for Evaluting Tax Proposals" isimli raporda on temel vergileme ilkeleri açıklanmıştır. Bu ilkelerden ilk dördü Klasik İktisatçılardan Adam Smith'in vergilendirme ilkeleridir. Çalışmamızda öncelikle vergi kavramı tanımlanacak olup daha sonra değinilen bu rapor perspektifinde ideal vergi sistemindeki ilkeler detaylı bir şekilde anlatılacaktır. Çalışmada ideal vergi sistemine ilişkin nitel değerlendirme yöntemi kullanılacaktır.

A. Vergi Kavramı

Vergi devletin, kamu giderlerinin finansmanını karşılamak amacıyla toplumu meydana getiren kişi ve kurumlardan ödeme güçlerine göre, karşılıksız olarak ve hukuki zorunluluk altında aldığı ekonomik değerler olarak ifade edebiliriz. (Uygun & Kasa, 2017: 30)

Devletin vergilendirme yetkisi, ülkesi üzerindeki egemenliğine dayanarak vergi alma konusunda sahip olduğu hukuki ve fiili güçtür. Bu yetki devletin varlık koşulu olup devletin egemenliğini sürdürebilmesi için düzenli kaynaklara ihtiyacı bulunmaktadır. Bu sebeple devletin vergilendirme yetkisini kullanması siyasal bir zorunluluktur. Devletin kendisinden beklenen kamu hizmetlerini yerine getirebilmesi için bu hizmetlere karşılık gelen kaynakları vergilendirme yetkisini kullanarak elde etmesi gerekir. Bu bakımdan devlet kavramının ilk göstergesi malî kaynak talebi ile alakalıdır (Arslan, 2016: 225).

B. İdeal Vergi Sisteminin İlkeleri

Temel vergileme ilkeleri evrensel ideal bir vergi yapısının göstergeleridir. 2001 tarihinde The American Institute of Certified Public Accountants tarafından "Titled Gıiding Principles of Good Tax Policy: A Framework for Evaluting Tax Proposals" isimli raporda on temel vergileme ilkeleri açıklanmıştır. Adam Smith'in vergileme ilkeleri yanına altı ilke daha eklenmiştir (Ayaz, 2005: 1).

1. Adalet ve Eşitlik İlkesi

Adaletli bir vergi sistemini yapılandırmada şu önemli hususlar üzerinde durulmalıdır(Aktan, 2002: 3-4):

Vergi sisteminde "yasa önünde eşitlik" ilkesi hayata geçirilmelidir. Vergi kanunları önünde herkes eşit olarak görülmeli ve vergi kanunları herkese aynı şekilde uygulanmalıdır. "Yatay adalet" ve "dikey adalet" ilkeleri önemsenmeli ve hayata geçirilmelidir. Yatay adalet ilkesi, aynı ya da benzer durumda olan mükelleflerin aynı esaslar dâhilinde vergilendirilmesini ifade etmektedir. Dikey adalet ilkesi ise vergi konuları itibariyle aynı

olmayan gelir ve servete sahip olan ve farklı harcama eğilimleri olan mükelleflerin aynı ölçüde değil, farklı miktarda vergi ödemelerini öngörmektedir.

İdeal bir vergi sisteminin oluşturulmasında temel bir ihtiyaç olan yatay adaletin sağlanması da aynı koşullarda bulunanlara aynı vergisel işlemin yapılmasını gerektirmektedir. Bu durumda da eşit koşul ile muamele kavramlarının tanımları ve kapsamları iyi anlaşılmalıdır. Adil vergileme yaklaşımında ekonomik durum kişilerin kazandıkları gelir bakımından ölçülmekte, aynı gelire sahip olanların eşit koşullarda olduğu kabullenilmektedir. Böylece aynı gelire sahip olanlardan aynı miktarda vergi alındığı takdirde de eşitlere eşit muamele gerçekleştirilmiş olacaktır(Akkaya, 1988: 342).

Vergi adaleti, mali bir araç olarak vergi yükünün mükellefler arasında nasıl paylaştırılacağına ve sosyoekonomik politika aracı olarak da ne biçimde kullanılacağına ilişkin bir kavramdır. Vergi yükünün mükellefler arasında nasıl paylaştırılacağına ilişkin birbirinin alternatifi olan iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bu iki yaklaşım aşağıdadır; fayda (yarar) yaklaşımı ve mali güç yaklaşımıdır(Kılıç, 2018: 398).

Fayda yaklaşımı, vergi yükünün; toplumsal mal ve hizmetlerden sağlanan faydanın göz önünde bulundurulması ile bireyler arasında paylaştırılmasını öngörmektedir. Buna göre vergilemede yatay adaletin sağlanması için aynı fayda seviyesine sahip olanların aynı vergiyi ödemesi gerekmektedir. Ayrıca dikey adaleti sağlamak için de kim daha fazla fayda sağlıyorsa onun daha fazla vergi ödemelidir. Böylece hizmetlerden fayda sağlamayanların da vergilendirilmemesi yoluna gidilecektir. Fayda yaklaşımında kamusal mal ve hizmetlerin, piyasadaki özel mallar gibi arz ve talep şartları doğrultusunda değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak tam kamusal malların karakteristik özelliklerinden dolayı bu şekilde değerlendirilmesi mümkün değildir. Bu sebepten dolayı alternatif bir vergileme prensibi olan mali güç yaklaşımı geliştirilmiştir.

Mali güç yaklaşımı, fayda yaklaşımının vergilemede adaleti sağlama konusundaki sıkıntıları nedeniyle ortaya atılmış bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, sosyal refah devleti anlayışında vergi adaletini sağlama konusunda bir araçtır. Bu yaklaşıma göre, mükelleflerin gelir, servet ve harcama seviyeleri birbirinden farklıdır. Vergilemede adaleti sağlamak için, vergileme sırasında bu farklılıkların dikkate alınması ve herkesin mali gücüne göre vergilendirilmesi gerekmektedir. Böylece benzer mali güce sahip bireyler eşit oranda vergilendirilerek yatay adalet tesis edilecek, farklı mali güce sahip olan bireyler de farklı oranda vergilendirilerek dikey adalet sağlanacaktır. Ayrıca mali güce sahip olmayan bireyler ise vergilendirilmeyecektir. Dolayısıyla mali güce göre vergilendirme ile vergi yükü, mükelleflerin ödeme kapasitelerine göre dağıtılacaktır.

2. Belirlilik İlkesi

Vergide belirliliğin sağlanması için verginin esaslı unsurlarının ilgili düzenleyici işlemde gösterilmesini gerektirir. Geleneksel anlamda vergilendirmede belirlilik ilkesi; verginin konusunun, vergilerin miktarlarının, tarh ve tahsil zamanları ve şekillerinin gerek idare, gerek vergi yükümlüleri açısından belli ve kesin olmasını belirtir. Vergilere ilişkin işlem ve kuralların açık ve anlaşılabilir olması vergilendirmede keyfiliğin önlenmesini hedeflemektedir. Vergilendirmede belirliliğin sağlanabilmesinde vergi yasaları açık bir dille ve yalın bir biçimde hazırlanmalıdır.(Tekbaş, 2012: 134-136).

Vergilemede belirlilik ilkesine ilişkin olarak Anayasa'nın 2. maddesinde yer alan hukuk devletinin en önemli ilkelerinden olan hukuk güvenliği, belirliliği zorunlu kılar. Vergilemede belirlilik ilkesi, yükümlülüğün hem kişiler hem de idare yönünden belli ve kesin olmasını, yasa kuralının, ilgili kişilerin mevcut şartlar altında belirli bir işlemin ne tür sonuçlar doğurabileceğini makul bir düzeyde öngörmelerini mümkün kılacak şekilde düzenlenmesini gerektirir. Vergilendirme mükellefler yönünden güvensiz bir sisteme dönüşmemelidir(Anayasa Mahkemesi, 2009).

3. Uygunluk İlkesi

Vergiler mükellef ve hazine bakımından en uygun zamanlarda alınmalıdır. Bu prensip, hem mükellefi hem de hazineyi gözeten bir uygulamayı öngörmektedir. Genellikle vergilerin tahsil zamanları bir mali yılın içine yayılmıştır. Bu sebeple, bütün gelir tahsilatı bir ay içinde toplanma yerine çeşitli aylara dağıtılmıştır. Bu durumun, vergi toplayan daireler yönünden hizmeti bütün bir mali yıla yayma gibi bir faydası vardır; ayrıca mükellefler de tahsil sürelerini önceden bileceklerinden ödeme için hazırlıklı olabilmektedirler(Özçelik, 2008: 75) Kısaca; bu ilke de, devletin vergilemeden en yüksek hasılatı sağlaması amacıyla uygulanan bir ilkedir. Buradaki uygunluk, mükellef yönünden; onlardan en uygun durumlarda ve en uygun zamanlarda vergi almayı; vergi idaresi veya devlet yönünden ise iyi ve uyumlu bir idare-mükellef ilişkisini, nicelik ve nitelik yönünden etkin bir vergi idaresini ifade etmektedir(Ekodialog, 2019).

4. Asgari Maliyetle Toplama

Vergi hasılatının toplanmasında maliyet kalemleri hem idare hem de mükellef için en az seviyede olmalıdır. İdare açısından personel ve diğer idari harcamalar bulunmaktadır. Bu ilkenin vergilemede basitlik ilkesi ile bağı bulunmaktadır. Çünkü sistem karmaşık hale gelirse hem müjkellef hem de idare için vergi tutarı tespit ve raporlama maliyetleri artacaktır(Ayaz, 2005: 2).

5. Basitlik İlkesi

Ülkelerde son yıllarda yapılan değişiklikler, düzenlemeler ve reformlar sonucunda muafiyet, istisna ve indirimlerin yoğun bir şekilde uygulandığı mevcut vergi sistemi son derece karmaşık ve bozuk bir yapıda olduğunu ifade edebiliriz. Amerika'da son yıllarda tartışılan tek oranlı vergi sisteminde günümüz vergi sistemindeki vergi harcamaları olan muafiyet, istisna, ayrıcalık ve indirimlere son verilmektedir. Ayrıca, vergilendirme ile ilgili kullanılan 480 adet form ve bu formların doldurulmasını açıklayan 280 adet açıklama formunun yerine,sadece iki adet posta kartı büyüklüğünde formlar aracılıyla mükelleflere vergilerini beyan edip ödemelerine imkan verilmektedir. Böylelikle hem mükellefler 1378 sayfalık vergi mevzuatı ile 6439 sayfalık federal düzenlemeleri okumaktan kurtulmakta ve vergi ödeme kolaylığından yararlanmakta, hem Internal Revenue Service (IRS) her yıl 8 milyar dosya sayfası harcamaktan kurtulmakta ve zamandan büyük tasarruf sağlamaktadır. The Tax Foundation tarafından yapılan analizlerde tek oranlı vergi sisteminde vergilendirme maliyetleri 140 milyar $'dan 8.4 milyar $'a, yani % 94 oranında düşeceği tahmin edilmektedir(Gerçek, 1999: 128).

6. Tarafsızlık İlkesi

Verginin tarafsızlığı ilkesi, mükellefler üzerinde herhangi bir harekete ya da çekimserliğe neden olunmaması anlamına geldiğinden , devletin müdahale alanının daraltılmasını gerektirir ve mükellefin seçim özgürlüğü alanını genişletir. Devletin kişi üzerindeki etkisinin asgari seviyede olmasını savunan ve devletin vergiyi bir araç olarak kullanmasına ve ekonomik hayata müdahalesine karşı çıkan bu ilke, liberal düşüncenin tarihsel gelişiminden ayrık olarak değerlendirilemez. Bu sebeple, verginin tarafsızlığının anlam ve sonuçlarını anlayabilmek için, öncelikle üzerinde yükseldiği temel olan liberal düşünce içinde verginin konumunu ortaya sunmak gerekir. Çünkü verginin tarafsızlığı, liberal tarafsızlığın vergi hukukundaki şeklidir. Bu sebeple verginin tarafsızlığı ilkesinin teorik çerçevesini oluşturabilmek için, liberal teorinin tarihçesini incelemek ve ilgili teorileri anlamak gerekir. Verginin tarafsızlığı ilkesi, dönemin liberal düşünce geleneğine uygun bir şekilde gelişmiş olsa da, günümüzde artık liberal düşünceden bağımsızlaşarak temellerini eşitlik ilkesine dayandırmaktadır(Kapucu, 2017: 5).

7. İktisadi Etkinlik İlkesi

Vergilemede ekonomik etkinlik ilkesine göre, reel milli gelirin artmasını, ekonomik büyüme ve gelişmeyi en fazla teşvik eden veya en az engelleyen vergi yapısına sahip vergi sistemlerinin etkin olduğu kabulüne işaret eder. Bu ilke, müdahaleci bir vergi politikasını da içinde almaktadır. Vergi sisteminin, yüksek ekonomik faaliyet düzeyini desteklemenin ve teşvik etmenin yanında kaynakların en üstün tahsisini de sağlaması amacıyla kullanılması söz konusudur. Vergilemede ekonomik etkinlik ilkesi ile bir vergi sisteminin, birey başına üretimin azamileştirilmesi ve mümkün olan en yüksek kalkınma hızının sağlanmasını kolaylaştırmak için, bir taraftan aşırı vergi yükünü önleyecek diğer taraftan reel gelir artışına yararlı ekonomik davranışları teşvik edecek bir niteliğe sahip olması düşünmektedir. Bu ilkeye göre vergilerle ve vergi uygulamaları ile ekonomik kalkınmaya elverişli faaliyetler teşvik edilmeli, verimli olmayan faaliyetlerden vazgeçilmelidir. Bu anlamda müdahaleci bir maliye politikası öngörülmektedir(Vergi Dosyası, 2017).

8. Şeffaflık İlkesi

Şeffaflık, esası dolayısıyla hükümetler ile özel hukuk bireyleri arasındaki ilişkiyi tanımlayıcı ve ayrıştırıcı bir ifadedir. Bu anlamı ile birlikte kavram uluslararası vergi hukuku literatüründe daha çok, özel hukuk kişilerinin ekonomik durumlarına ilişkin bilgilerin toplanması ve paylaşılması ile ilişkilendirilmiştir. Şeffaflık kavramı, OECD'nin haksız vergi rekabeti ve vergiden kaçınmayı önemsemesi neticesinde vergi hukuku alanındaki bugünkü karşılığına gelmiştir. Vergi şeffaflığı, agresif vergi planlaması ile mücadelede önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde özellikle kurumların vergilendirilmesinde, ülkeler şeffaf olmayan uygulamalara başvurmaktadır. Yatırımcılarının kimlik bilgilerini paylaşma konusunda şeffaf olmayan bir vergi rejimi; hem verginin kaçırılmasına hizmet eder hem de vergiden kaçınma hedefiyle esası olmayan görünürde işlemlerin yapılmasına sebep olur(Çamurcu, 2017: 233).

9. Asgari İhlal Kuralı

Bir vergi asgari seviyede ihlal edilebilmelidir. İhlal açığı ile kasıt; gönüllü şekilde ödenen vergiler ile borçlu olunması gereken vergiler arasındaki farklardır. İhlal açığı beyanname vermemek gibi kasıtlı hataların yanında, hesap hatası gibi kasıtlı olmayan hatalara da dayanabilir. Vergi sisteminin iç kontrol mekanizmasına sahip olması ihlal açığını azaltarak maliyetlerin azalmasına katkı sağlar(Ayaz, 2005: 2). "Vergi açığı", gerçekte toplanan vergi gelirleri ile vergi mükelleflerinin vergi kanunlarına tam olarak uyması durumunda toplanması gereken toplam tutar arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Alm & Borders, 2017: 61).

10. Vergi Gelirinde Uygun Seviyeye Ulaşma

Vergi gelirlerinin toplanması için vergi sepeti her tahsilat döneminde yeterli miktarlarda tahsilatı zorunlu kılmalıdır. Vergi sepetinde bulunan vergilerin tahsilatı kolay olmalıdır. Bu sayede her tahsilat döneminde kamu harcamalarının finansmanında yeterli seviyeye gelinebilcektir.

Sonuç

Vergi devletin, kamu giderlerinin finansmanını karşılamak amacıyla toplumu meydana getiren kişi ve kurumlardan ödeme güçlerine göre, karşılıksız olarak ve hukuki zorunluluk altında aldığı ekonomik değerler olarak ifade edebiliriz. İdeal vergi sistemi için vergi sisteminde "yasa önünde eşitlik" ilkesi hayata geçirilmelidir. Vergi kanunları önünde herkes eşit olarak görülmeli ve vergi kanunları herkese aynı şekilde uygulanmalıdır. "Yatay adalet" ve "dikey adalet" ilkeleri önemsenmeli ve hayata geçirilmelidir. Vergilemede yatay adaletin sağlanması için aynı fayda seviyesine sahip olanların aynı vergiyi ödemesi gerekmektedir. Ayrıca dikey adaleti sağlamak için de kim daha fazla fayda sağlıyorsa onun daha fazla vergi ödemelidir. Böylece hizmetlerden fayda sağlamayanların da vergilendirilmemesi yoluna gidilecektir. Mali güç yaklaşımı, fayda yaklaşımının vergilemede adaleti sağlama konusundaki sıkıntıları nedeniyle ortaya atılmış bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, sosyal refah devleti anlayışında vergi adaletini sağlama konusunda bir araçtır. Bu yaklaşıma göre, mükelleflerin gelir, servet ve harcama seviyeleri birbirinden farklıdır. Vergide belirliliğin sağlanması için verginin esaslı unsurlarının ilgili düzenleyici işlemde gösterilmesini gerektirir. Vergilemede belirlilik ilkesine ilişkin olarak Anayasa'nın 2. maddesinde yer alan hukuk devletinin en önemli ilkelerinden olan hukuk güvenliği, belirliliği zorunlu kılar. Vergiler mükellef ve hazine bakımından en uygun zamanlarda alınmalıdır. Bu prensip, hem mükellefi hem de hazineyi gözeten bir uygulamayı öngörmektedir. Vergi hasılatının toplanmasında maliyet kalemleri hem idare hem de mükellef için en az seviyede olmalıdır. Vergilemede ekonomik etkinlik ilkesine göre, reel milli gelirin artmasını, ekonomik büyüme ve gelişmeyi en fazla teşvik eden veya en az engelleyen vergi yapısına sahip vergi sistemlerinin etkin olduğu kabulüne işaret eder. İdeal bir vergi sisteminde şeffaflık olmazsa olmaz bir öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

Akkaya, Ş. (1988). *Adil Vergileme ve Optimal Vergileme Yaklaşımlarına Genel Bakış.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası.

Aktan, C. C. (2002). *Gelir Dağılımında Adaletin Sağlanması ve Yoksulluk Sorununun Ortadan Kaldırılması İçin Vergi Sistemi Nasıl Dizayn Edilmelidir?* Ankara: Hak-İş Konfederasyonu Yayını.

Alm, J., & Borders, K. (2017). Estimating the "Tax Gap" at the State Level. *Public Budgeting & Finance, 34*(4), 61-79.

Anayasa Mahkemesi. (2009). *15.10.2009 ve E.2006/124, K.2009/146.* Ankara: Anayasa Mahkemesi.

Arslan, K. (2016). Vergilendirme Yetkisinin Meşruluk Kavramları: Optimal Vergilendirme İlkeleri ve Kamu Yararı. *TBB Dergisi*(127), 223-244.

Ayaz, G. (2005). İyi Bir Vergi Sistemi İçin On Kılavuz İlke. *Vergi Dünyası*, 1-5. http://www.altindagymm.com.tr/tr/html/111/Iyi+Bir+Vergi+Sistemi+Icin++On+Kilavuz+Ilke+

Çamurcu, Z. N. (2017). Vergi Cennetleri İle Mücadele Aracı Olarak Şeffaflık. *International Journal of Public Finance*, 226-244.

Ekodialog. (2019, 05 21). *Ekodialog.com.* Ekodialog: https://www.ekodialog.com/kamu_maliyesi/adam_smith_vergilendirme_ilkeleri.html

Gerçek, A. (1999). ABD'de Vergi Reformu Tartışmaları ve Tek Oranlı Vergi Sistemi. *DEU İİBF Dergisi, 14*(1), 125-136.

Kapucu, G. (2017). *Doğrudan Vergiler Bakımından Verginin Tarafsızlığı İlkesi.* İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, Ö. (2018). Türkiye'de Vergi Adaleti. *Akademik Bakış Dergisi*(66), 396-411.

Özçelik, T. (2008). *Anayasa Mahkemesi Kararlarında Vergilendirme İlkeleri.* Konya: T.C. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tekbaş, A. (2012). Vergi Kanunlarının Tabi Olduğu Anayasal İlkeler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 12*, 123-191.

Uygun, E., & Kasa, H. (2017). Vergi Yükü Kavramı: Türkiye ve Diğer OECD Ülkelerinin Karşılaştırılması(1965-2014).*International Journal of Academic Value Studies, 3*(14), 30-38.

Vergi Dosyası. (2017, 11 16). *vergidosyasi.com*. Vergi Dosyası: https://vergidosyasi.com/2017/11/16/vergilemede-iktisadi-etkinlik-ilkesi-nedir/

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE KONUŞMA KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TESPİT EDİLMESİ: NİĞDE İLİ ÖRNEĞİ[1]

Gülsün ÖZDEMİR
gozdemir51@hotmail.com

Prof. Dr. Kubilay YAZICI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, kyazici@ohu.edu.tr

ÖZET

Bir topumun uygarlık seviyesi o toplumun eğitime verdiği değer ile doğru orantılıdır. Eğitim sisteminin ana unsuru olan ve sistemi diri tutan öğretmendir. Öğretmenin kalitesi eğitimin kalitesinin belirleyicilerinden biridir. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde onlara verilen eğitim kadar onların mesleklerine ilişkin tutumları da önemlidir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenebilmesi onların mesleklerine ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarının kestirilebilmesine olanak tanıyacaktır. Toplumsal ilişkilerde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkan konuşma kaygısı, iletişimin en fazla kullanıldığı mesleklerden biri olan öğretmenlik mesleğinde, sınıf ortamında sağlıklı bir iletişimin kurulmasını engelleyerek hem öğretmeni hem öğrenciyi hem de eğitimi olumsuz etkileyecektir. Bu durum konuşma kaygısına sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkiler mi, etkilerse ne düzeyde etkiler sorusunu beraberinde getirmektedir. Yapılan bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf ve mesleği isteyerek seçip-seçmeme değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve konuşma kaygı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 258 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının araştırmaya katılması noktasında gönüllü katılım ilkesi esas alınmıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada kullanılan veri toplama araçları Kinay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" dir. Elde edilen veriler IBM SPSS 21.0 programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet ve mesleği isteyerek seçip-seçmeme değişkenlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilirken sınıf değişkeninde herhangi farklılık tespit edilmemiştir. Bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuş ve alan yazın kapsamında tartışılmıştır. Ayrıca çalışmanın sonunda araştırma bulguları ışığında çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Konuşma kaygısı, öğretmenlik mesleği, sosyal bilgiler, tutum.

[1]Bu çalışma Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında, 2019 yılında hazırlanan, Prof. Dr. Kubilay YAZICI danışmanlığında yapılmış "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Tespit Edilmesi: Niğde İli Örneği" isimli tezden türetilmiştir.

DETERMINING THE RELATION BETWEEN THE SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION AND THEIR LEVELS OF SPEAKING ANXIETY: NIGDE SAMPLE[2]

ABSTRACT

The civilization level of a community is in direct proportion to the value it attributes to education. It is teacher that is the main element of education and that keeps the system alive. The quality of teacher is among the determiners of the quality of education. Teacher candidates' attitudes towards their profession are as important as the education they receive during the teacher training process. Determining the teacher candidates' attitudes towards teaching profession will make it possible to understand their feelings, thoughts and behaviours with respect to teaching profession. As an important problem in social relations, speaking anxiety prevents healthy communication in classroom, affecting teacher, student and education in teaching profession, which is among the professions in which communication is used most. This brings about the questions whether speaking anxiety affects teachers' attitudes towards teaching profession and, if so, to what extent it affects. The purpose of this research is to investigate the relations between social studies teacher candidates' speaking anxiety levels and their attitudes towards teaching profession in terms of gender, grade and whether they have chosen the profession intentionally. In line with this purpose, social studies teacher candidates' speaking anxiety levels and their attitudes towards teaching profession are examined. The study group of this research consists of 258 social studies teacher candidates studying in Social Studies Education Department in the Department of Turkish and Social Studies at Nigde Ömer Halisdemir University in 2018-2019 academic years. The participants were chosen on voluntary basis in the research, which is designed in correlational survey model. The data collection tools are "Speaking Anxiety Scale for Teacher Candidates" by Kinay and Özkan (2014) and "The Attitude Scale of Teaching Profession" by Üstüner (2006). The data were analysed through IBM SPSS 21.0. The findings of the research showed that there was a statistically significant relation between the social studies teacher candidates' genders and the variable whether they have chosen the profession intentionally while no significant difference was determined in terms of grade variable. The findings were presented through tables and discussed within literature. Also, several recommendations were made in accordance with the research findings.

Key Words: Speaking anxiety, teaching profession, social studies, attitude.

[2]This research is derived from the master's thesis "Determining the Relation between the Social Studies Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Profession and Their Levels of Speaking Anxiety: Niğde Sample" conducted under the counselling of Prof. Dr. Kubilay Yazıcı in Social Studies Education Department in the Department of Turkish and Social Studies, Institute of Education Science, Niğde Ömer Halisdemir University in 2019.

1. GİRİŞ

İnsan ilişkilerinin temelini oluşturan iletişimin, insanların birbirlerini anlamaları, duygularını ve düşüncelerini paylaşmaları ve çağımız için ayrı bir öneme sahip olan bilginin yayılması aşamalarında önemi giderek artmaktadır.

Dünyaya geldikleri andan itibaren insanlar birbirleri ile ilişki kurabilmek için bir şekilde iletişim kurmayı öğrenirler. Bu bazen bir sözcük, bir fısıltı şeklinde olabileceği gibi bazen de el sıkışma, kucaklaşma ya da gülme şeklinde gerçekleşebilir. Çünkü iletişim paylaşılmak istenen içeriğin kelimeler, ses tonu ve beden dili ile gerçekleştirilebildiği dinamik bir süreçtir (Kocayörük, 2012: 3-4). İnsanlar düşüncelerini diğerlerine aktarabilmek için temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerilerini kullanırlar.Anlatıma yönelik dil becerilerinden biri olan konuşma (Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2012: 737), "kişinin düşüncelerini ve duygularını konuşma sesleriyle ifade etme yeteneğidir" (MEB, 2016: 3).Konuşma sözel unsurların yanı sıra jest-mimikler ve davranışlarında beraberinde değerlendirildiği zihinsel, ruhsal faktörleri içine alan kapsamlı bir yapıya sahiptir. Dilin kurallarını bilmek etkili bir konuşma yapabilmenin tek unsuru olarak görülemez. Bunun yanı sıra doğru telaffuz, dil hâkimiyeti, akıcılık, ses ve söz uyumu da konuşmanın etkililiğini belirlemede önemli bir yere sahiptir. Dilsel etkinin dışında konuşmacının duruşu, hareketleri ve yüz ifadelerinin de anlatımın bir parçası olduğu dikkatlerden kaçırılmaması gereken bir husustur. Çünkü dinleyiciler konuşmacının söylediklerinin yanı sıra beden dilini de algılamakta ve anlamlandırmaktadırlar (Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 416-417). Tarihte derin izler bırakmış liderleri düşündüğümüz zaman onların etkili konuşmalar yapan güçlü hatipler oldukları gerçeği karşımıza çıkar. Etkili konuşma insanların akademik, iş ve özel hayatlarındaki başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur (Kurudayıoğlu, 2003: 287). Fakat siyasi, sosyal, askeri birçok alanda başarılı olabilmenin koşulu diyebileceğimiz etkili konuşmayı gerçekleştirebilmenin de birtakım şartları vardır. Psikolojinin alanına giren kaygıyı kontrol edebilme yeteneği bu şartlardan biridir (Özkan ve Kınay, 2015: 1292) .İnsanların duygu, düşünce ve bilgilerinin kişi ya da kişiler önünde aktarımını güçleştiren ve o esnada kişiye başarısızlık, tedirginlik gibi olumsuzluklar hissettiren bir kaygı türü olan konuşma kaygısı (Bodie, 2010: 71'den aktaran Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 418), esasında insanın konuşmaya karşı geliştirdiği bir tepkidir.Konuşma kaygısı insanların sadece iletişim problemleri yaşamalarını değil aynı zamanda sosyal bir birey olmalarını engelleyerek hayat başarılarını da etkilemektedir (Gedik ve Orhan, 2014: 971) .Eğitim-öğretim ortamlarında iletişimin kaynağı olarak adlandırılan, iletişim sürecini başlatan unsur olan öğretmenin sahip olduğu iletişim becerileri hem öğretmen hem de öğrenciler açısından önemlidir (Çetinkaya, 2011: 574). Çünkü öğretmenin sahip olduğu iletişim becerileri sınıf içerisinde bilgi paylaşımının etkililiğini artırmanın yanı sıra öğretmenin etkili konuşma yeteneği ile öğrencilere rol model olması bakımından dikkat çekicidir (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013: 44). Bu durum öğretmen adaylarının kendilerine ve mesleklerine ilişkin bakış açılarını ve tutumlarını etkileyebilmektedir.

"Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi" (İnceoğlu, 2011: 22-23) olarak tanımlanan, insanın çevresini, doğayı ve diğer insanları anlamlandırması, onlara

yönelik bakış açısının şekillenmesi açısından önemli olan tutumlar insanları tanımada ve onlara yön vermede giderek önem arz eden belirleyici bir unsurdur. Gerek öğretmen adaylarının, gerek öğrencilerin gerekse velilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını öğrenmek eğitim sisteminin bir bakıma eksiklerini gözler önüne sererek sistemin kendini yenilemesine olanak tanıyan bir dönüt işlevi görebilir. Bu çalışmada önce sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendi mesleklerine ilişkin tutumları ve sahip oldukları konuşma kaygı düzeyleri ayrı ayrı tespit edilmiş, ardından ilgili alan yazında henüz böyle bir çalışma yapılmadığından bu iki durum arasındaki ilişki tespit edilmek istenmiştir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama modeli daha önceden var olmuş ya da halen var olmakta olan bir durumu aynen tasvir etmeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bir tür tarama modeli olan ilişkisel tarama ise; iki ya da daha fazla değişken arasında bir ilişkinin var olup olmadığını ve varsa ilişkinin derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 1986: 80-85). İki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin derecesi ve bu iki değişkenin belirli değişkenler açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farlılığın olup olmadığı incelenebilmektedir. Korelasyon analizleri ilişkisel tarama modelinde sıklıkla tercih edilen analiz türüdür. +1 ve -1 arasında değerler alabilen korelasyon katsayısı (r) iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini gösterir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 107). Korelasyon katsayısı 0 ve 0'a yakın bir değer almışsa değişkenler arasında ilişki yoktur ya da anlamsızdır denilebilir. Korelasyon katsayısı +1 ve ona yakın bir değer alırsa değişkenler arasında doğru orantılı, anlamlı bir ilişki vardır; -1 ve ona yakın bir değer alırsa ters orantılı, anlamlı bir ilişki vardır denilebilir (Köse, 2010: 111-112).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Gönüllülük esas alınarak yürütülen çalışmada 258 öğretmen adayının katılımı sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 145'i kadın 113' ü erkektir.

2.3. Verileri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kinay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" ile Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

"Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" tamamı olumlu 40 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. İlk 1-11 arası maddeler" fizyolojik belirtiler", 12-17 arası maddeler "beceri ile ilgili kaygı", 18-40 arası maddeler ise "psikolojik durum" faktörlerini ölçmektedir. Maddelerin değerlendirilmesinde "Hiçbir Zaman" (1), "Nadiren" (2), "Bazen" (3), "Sıklıkla" (4), "Her Zaman" (5) puanlı beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ÖAKKÖ' nün orijinalinde fizyolojik

belirtiler alt boyutu için güvenirlik katsayısı .927, beceri ile ilgili kaygı alt boyutu için güvenirlik katsayısı .839, psikolojik durum alt boyutu için güvenirlik katsayısı .785 ve ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı .942 olarak yer almaktadır (Kinay ve Özkan, 2014: 1755). Bu çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı fizyolojik belirtiler alt boyutu için .89, beceri ile ilgili kaygı alt boyutu için .84 ve psikolojik durum alt boyutu .94 olarak hesaplanırken, ölçeğin toplamına ilişkin elde edilen Cronbach Alpha değeri 0.96 olarak hesaplanmıştır.

Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" tek faktörlü olup, 24'ü olumlu 10'u olumsuz toplam 34 maddeden oluşmaktadır. "Tamamen Katılıyorum" (5), "Çoğunlukla Katılıyorum" (4), "Orta Düzeyde Katılıyorum" (3), "Kısmen Katılıyorum" (2), "Hiç Katılmıyorum" (1), puanlı beşli Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Olumsuz ifadelerin tersten puan değerleri (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) olarak girilmiştir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin çalışma grubuna uygulanmasıyla bu araştırmada elde edilen Cronbach Alpha değeri ise. 82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinalinde ise iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değeri .93 olarak yer almaktadır (Üstüner, 2006: 120).

"Kişisel Bilgi Formu" öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan; cinsiyet, sınıf, öğretmenlik mesleğinin isteyerek seçip-seçmeme durumu sorularından oluşmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

İlişkisel tarama modeli esas alınarak yürütülen bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanları betimsel istatistik uygulamaları ile tespit edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t-Testi (Independent Samples t-Test) ve tek yönlü varyans analizinden (OneWay ANOVA) yararlanılmıştır. İstatistiksel işlemler IBM SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi p≤.05 olarak kabul edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ölçeğindeki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama puanlarının hesaplanmasında Hiçbir Zaman (1.00< X ≤1.80), Nadiren (1.81< X ≤2.60), Bazen (2.61< X ≤3.40), Sıklıkla (3.41< X ≤4.20), Her Zaman (4.21< X ≤5.00)" şu aralıklar temel alınırken; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinde ise şu aralıklar temel alınmıştır: Hiç Katılmıyorum (1.00< X ≤1.80), Kısmen Katılıyorum (1.81< X ≤2.60), Orta Düzeyde Katılıyorum (2.61< X ≤3.40), Çoğunlukla Katılıyorum (3.41< X ≤4.20), Tamamen Katılıyorum (4.21< X ≤5.00).

Katılımcıların öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip-seçmeme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklemler için t-Testi (Independent Samples t-Test) ile belirlenmiştir.

Katılımcıların öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterme durumları ise ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) ile tespit edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada öncelikle Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının (SBÖA) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve konuşma kaygı düzeylerine ilişkin pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları incelenmiştir. Daha sonra SBÖA'nın konuşma kaygısı düzeyleri; SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri; SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyet, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip-seçmeme durumları ve sınıf alt değişkenlerine göre sırasıyla incelenmesi sağlanmıştır.

3.1. Temel Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Konuşma Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları
Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı	1	.369**
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları	.369**	1

** p<0.01

Tablo 1'deki SBÖA' nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki durumu incelendiğinde, SBÖA' nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygıları arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır [r=.260; p<0.01].

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Madde No	Madde	n	$\bar{x}$	Ss	Düzey
1	Konuşma anında sesim titrer.	258	3.44	.93	Sıklıkla
2	Konuşma anında ellerim ve ayaklarım titriyor.	258	3.73	.99	Sıklıkla
3	Konuşma anında başıma ağrı giriyor.	258	4.42	.82	Her zaman
4	Konuşma anında kalbimin çok hızlı attığını hissediyorum.	258	3.40	1.10	Bazen
5	Konuşma anında terliyorum.	258	3.93	1.10	Sıklıkla
6	Konuşma anında midem bulanıyor.	258	4.56	.81	Her zaman
7	Konuşma anında ağzım kuruyor.	258	3.72	1.14	Sıklıkla
8	Konuşma anında hızlı nefes alıp veriyorum.	258	3.78	1.10	Sıklıkla

9	Konuşma öncesi uyku sorunu yaşıyorum.	258	4.24	1.03	Her zaman
10	Konuşma öncesi iştahım kapanıyor.	258	4.40	.93	Her zaman
11	Konuşma anında kekeliyorum.	258	4.09	.98	Sıklıkla
12	Konuşma anında kendimi rahat hissedemediğim için vurgu ve tonlamaları yapamıyorum.	258	3.59	1.08	Sıklıkla
13	Konuşma anında topluluğa karşı hâkimiyet kuramayacağımı düşünüyorum.	258	3.71	1.10	Sıklıkla
14	Konuşma anında metne bağlı kalırım.	258	3.19	1.07	Bazen
15	Konuşma anında jest ve mimiklerimi doğru kullanamadığımı düşünüyorum.	258	3.68	1.08	Sıklıkla
16	Konuşma anında dinleyici kitlesini yönlendiremediğimi düşünüyorum.	258	3.74	1.02	Sıklıkla
17	Konuşma anında düşüncelerimi tam olarak yansıtamadığımı düşünüyorum.	258	3.69	1.03	Sıklıkla
18	Konuşma anında sesimin dinleyicilere yeterli derecede iletemediğimi düşünüyorum.	258	3.82	1.09	Sıklıkla
19	Konuşma anında göz temasından kaçınırım.	258	3.93	1.10	Sıklıkla
20	Konuşma anında eksiklerimin arandığı düşüncesindeyim.	258	3.41	1.17	Sıklıkla
21	Konuşma anında kendimde bilgi eksikliği hissediyorum.	258	3.58	1.03	Sıklıkla
22	Konuşma anında hareketli olmaktansa sabit durmayı tercih ediyorum.	258	3.71	1.14	Sıklıkla
23	Konuşma anında karşı cinsle göz göze gelmekten çekiniyorum.	258	3.78	1.26	Sıklıkla
24	Konuşma anında sözüm kesildiğinde bir daha devam edemeyeceğimi düşünüyorum.	258	4.05	1.08	Sıklıkla
25	Konuşma anında kimsenin beni dinlemediğini düşünüyorum.	258	4.12	.94	Sıklıkla
26	Konuşma anında ortama beklenmeyen birinin her an gelebileceğini düşünüyorum	258	4.09	1.02	Sıklıkla
27	Konuşma anında sürenin bir an evvel bitmesini istiyorum.	258	3.24	1.21	Her zaman
28	Konuşma anında konunun dağılacağı korkusu yaşıyorum.	258	3.60	1.05	Sıklıkla
29	Konuşma anında motive olamıyorum.	258	3.64	.99	Sıklıkla
30	Konuşma anında kendimi baskı altında	258	3.59	1.14	Sıklıkla

	hissediyorum.				
31	Konuşma anında geriliyorum.	258	3.36	1.13	Bazen
32	Konuşma anında şahsıma soru yöneltileceği korkusuna kapılıyorum.	258	3.72	1.19	Sıklıkla
33	Konuşma anında ellerimle veya saçlarımla oynuyorum.	258	3.74	1.20	Sıklıkla
34	Konuşma anında aklıma başka şeyler geliyor.	258	3.64	1.14	Sıklıkla
35	Konuşma anında dinleyiciler yerine başka yerlere (pencere, tavan v.b) bakıyorum.	258	4.01	1.10	Sıklıkla
36	Topluluk önünde konuşma düşüncesi beni öğretmenlik mesleğinden soğutuyor.	258	4.22	1.14	Her zaman
37	Toplantılara konuşmacı olarak katılmak istemiyorum.	258	3.51	1.21	Sıklıkla
38	Grup çalışmalarında sözcü olmak istemiyorum.	258	3.53	1.23	Sıklıkla
39	Derslerde söz alarak düşünce belirtmekten kendimi alıkoyuyorum.	258	3.47	1.28	Sıklıkla
40	Sunum yapılacak dersleri seçmek istemiyorum.	258	3.36	1.34	Bazen
	Genel Ortalama	**258**	**3.76**	**1.09**	**Sıklıkla**

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre SBÖA'nın konuşma kaygısı puan ortalamalarının en düşük ($\bar{x}$=3.19) olduğu maddenin "Konuşma anında metne bağlı kalırım." maddesi (14. madde) olduğu tespit edilmiştir. Konuşma kaygısı puan ortalamasının en yüksek olduğu maddenin ($\bar{x}$=4.56) ise "Konuşma anında midem bulanıyor." (6. madde) maddesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SBÖA'nın genel itibarıyla konuşma kaygısı puan ortalamalarının "Sıklıkla" ($3.41<\bar{x}\leq4.20$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan öğretmen adaylarının sıklıkla konuşma kaygısı yaşadıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Madde No	**Madde**	**n**	$\bar{x}$	**Ss**	**Düzey**
1	Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.	258	4.03	1.23	Çoğunlukla Katılıyorum
2	Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.	258	1.73	1.20	Hiç Katılmıyorum
3	Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum.	258	4.32	1.07	Tamamen Katılıyorum

4	Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.	258	3.49	1.59	Çoğunlukla Katılıyorum
5	Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	258	1.76	1.25	Hiç Katılmıyorum
6	Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.	258	1.78	1.24	Hiç Katılmıyorum
7	Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.	258	1.64	1.08	Hiç Katılmıyorum
8	Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.	258	1.86	1.28	Kısmen Katılıyorum
9	Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.	258	4.08	1.14	Çoğunlukla Katılıyorum
10	Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum.	258	3.64	1.44	Çoğunlukla Katılıyorum
11	Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.	258	4.15	1.07	Çoğunlukla Katılıyorum
12	Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.	258	4.01	1.20	Çoğunlukla Katılıyorum
13	Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.	258	4.15	1.07	Çoğunlukla Katılıyorum
14	Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.	258	3.66	1.34	Çoğunlukla Katılıyorum
15	Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.	258	1.76	1.29	Hiç Katılmıyorum
16	Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.	258	4.04	1.12	Çoğunlukla Katılıyorum
17	Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.	258	4.02	1.15	Çoğunlukla Katılıyorum
18	Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.	258	4.48	.87	Tamamen Katılıyorum
19	İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.	258	4.19	1.12	Çoğunlukla Katılıyorum
20	Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.	258	1.76	1.20	Hiç Katılmıyorum
21	Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.	258	2.22	1.38	Kısmen Katılıyorum
22	Bir meslek tercih etme durumunda olanlara	258	4.13	1.14	Çoğunlukla

	öğretmenliği tavsiye etmem.				Katılıyorum
23	Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.	258	3.98	1.19	Çoğunlukla Katılıyorum
24	Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.	258	4.18	1.09	Çoğunlukla Katılıyorum
25	Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.	258	4.23	1.05	Tamamen Katılıyorum
26	Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.	258	3.96	1.15	Çoğunlukla Katılıyorum
27	Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.	258	4.15	1.06	Çoğunlukla Katılıyorum
28	Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.	258	4.19	1.04	Çoğunlukla Katılıyorum
29	Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum.	258	3.62	1.46	Çoğunlukla Katılıyorum
30	Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim.	258	2.47	1.30	Kısmen Katılıyorum
31	Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.	258	4.41	.92	Tamamen Katılıyorum
32	Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.	258	1.92	1.30	Kısmen Katılıyorum
33	Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.	258	4.08	1.09	Çoğunlukla Katılıyorum
34	Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.	258	4.14	1.16	Çoğunlukla Katılıyorum
	Genel Ortalama	**258**	**3.42**	**1.18**	**Çoğunlukla Katılıyorum**

Tablo 3'deki analiz sonuçlarına göre SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamalarının en düşük ($\bar{x}$=1.64) olduğu maddenin "Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum." maddesi (7. madde) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamasının en yüksek olduğu maddenin ($\bar{x}$=4.48) ise "Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum." (18. madde) maddesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel itibarıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puan ortalamalarının "Çoğunlukla Katılıyorum" ($3.41<\bar{x}\leq4.20$) olduğu görülmektedir.

3.2. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Fizyolojik Belirtiler	Kadın	145	42.88	7.29	258	2.485	.014*
	Erkek	113	45.14	7.21			
Beceri İle İlgili Kaygı	Kadın	145	21.17	4.60	258	1.951	.052
	Erkek	113	22.30	4.62			
Psikolojik Durum	Kadın	145	83.69	17.69	258	1.917	.056
	Erkek	113	87.74	15.68			
Toplam	**Kadın**	**145**	**147.80**	**26.20**	**258**	**2.298**	**.022***
	Erkek	**113**	**155.19**	**25.07**			

*p< 0.05

Tablo 4 incelendiğinde SBÖA'nın cinsiyetleri ile toplam konuşma kaygı düzeylerine bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(256)}$=2.298; p<.05]. SBÖA'nın cinsiyetleri ile konuşma kaygısı alt faktörleri arasında Fizyolojik Belirtiler [$t_{(256)}$=2.485; p<.05] faktöründe istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilirken; Beceri İle İlgili Kaygı [$t_{(256)}$=1.951; p<.05] ve Psikolojik Durum [$t_{(256)}$=1.917; p<.05] faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre SBÖA'nın konuşma kaygısı ölçeğinin genelinde ve ölçeğin alt boyutlarından fizyolojik belirtiler faktöründe SBÖA'ndan erkeklerin kadınlardan daha fazla konuşma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{x}$	Ss	sd	t	p
Kadın	145	118.59	14.22	258	2.262	.025*
Erkek	113	114.27	15.91			

*p< 0.05

Tablo 5 incelendiğinde SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t_{(256)}$=2.262; p<.05].

Elde edilen bulgular doğrultusunda, SBÖA'dan kadınların mesleğe yönelik tutumları erkeklerin mesleğe yönelik tutumlarından yüksektir şeklinde yorumlanabilir.

3.3. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Meslek Seçimi Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Faktörler	Meslek Seçimi	n	$\overline{x}$	Ss	sd	t	p
Fizyolojik belirtiler	Evet	202	44.00	6.92	258	.532	.595
	Hayır	56	43.41	8.68			
Beceri ile ilgili kaygı	Evet	202	21.95	4.61	258	1.845	.068
	Hayır	56	20.66	4.61			
Psikolojik durum	Evet	202	86.83	16.78	258	2.474	.015*
	Hayır	56	80.59	16.67			
Toplam	**Evet**	**202**	**152.83**	**25.45**	**258**	**2.038**	**.045***
	Hayır	**56**	**144.66**	**26.81**			

*p< 0.05

Tablo 6 incelendiğinde, SBÖA'nın meslek seçimleri ile toplam konuşma kaygı düzeylerine bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(256)}$=2.038; p<.05]. SBÖA'nın meslek seçimleri ile konuşma kaygısı alt faktörlerinden, Fizyolojik Belirtiler [$t_{(256)}$=532; p>.05] ve Beceri İle İlgili Kaygı [$t_{(256)}$=1.845; p>05] faktörlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılırken, Psikolojik Durum [$t_{(256)}$=2.474; p<.05] faktöründe istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda SBÖA'nın konuşma kaygısı ölçeğinin genelinde ve ölçeğin alt boyutlarından psikolojik durum faktöründe öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının istemeyerek seçenlere göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçek Ortalamalarının Meslek Seçimi Değişkenine Göre Bağımsız T-Testi Sonuçları

Meslek Seçimi	n	$\overline{x}$	Ss	sd	t	p
Evet	202	119.65	12.59	258	5.210	.000*
Hayır	56	106.04	18.40			

*p< 0.05

Tablo 7 incelendiğinde SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçek ortalamaları ile meslek seçimi değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t_{(256)}$=5.210; p<.05].

Elde edilen bu bulgu, SBÖA'ndan öğretmenlik mesleğini isteyerek seçenlerin istemeden seçenlere göre mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.4. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeylerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Faktör	Sınıf	n	$\overline{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Fizyolojik Belirtiler	1. sınıf	84	44.68	6.90	Gruplar Arası	288.014	3	96.005	1.805	.147
	2. sınıf	68	44.47	7.08	Gruplar İçi	13506.765	254	53.176		
	3. sınıf	48	41.79	7.94	Toplam	13794.779	257			
	4. sınıf	58	43.72	7.53						
	Toplam	258	43.87	7.33						
Beceri İle İlgili Kaygı	1. sınıf	84	21.15	4.63	Gruplar Arası	96.778	3	32.259	1.511	.212
	2. sınıf	68	21.60	4.67	Gruplar İçi	5422.555	254	21.349		
	3. sınıf	48	21.33	4.00	Toplam	5519.333	257			
	4. sınıf	58	22.76	5.00						
	Toplam	258	21.67	4.63						
Psikolojik Durum	1. sınıf	84	84.30	17.78	Gruplar Arası	1410.803	3	470.268	1.654	.177
	2. sınıf	68	83.09	17.15	Gruplar İçi	71913.229	254	284.242		
	3. sınıf	48	86.23	14.95	Toplam	73324.031	257			
	4. sınıf	58	89.40	16.62						
	Toplam	258	85.47	16.92						
Konuşma Kaygısı	1. sınıf	84	150.13	26.93	Gruplar Arası	1887.961	3	629.320	.936	.424
	2. sınıf	68	149.16	25.73	Gruplar İçi	170133.479	254	672.464		
	3. sınıf	48	149.35	23.64	Toplam	172021.440	257			
	4. sınıf	58	156.07	26.49						
	Toplam	258	151.05	25.92						

Tablo 8 incelendiğinde, SBÖA'nın öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile konuşma kaygısı düzeyleri arasında ölçeğin genelinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$F_{(3-253)}$=.936, p>.05]. SBÖA'nın öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile konuşma kaygısı alt faktörlerinden Fizyolojik Belirtiler [$F_{(3-254)}$=1.805, p>.05], Beceri İle İlgili Kaygı [$F_{(3-254)}$=1.511, p>.05] ,Psikolojik Durum [$F_{(3-253)}$=1.654, p>.05] faktörlerinin hepsinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Sınıf	n	$\overline{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
1. Sınıf	84	115.74	14.08	Gruplar Arası	376.040	3	125.347	.547	.651
2. Sınıf	68	116.44	16.68	Gruplar İçi	58256.379	254	229.356		
3. Sınıf	48	119.15	12.54	Toplam	58632.419	257			
4. Sınıf	58	116.36	16.64						
Toplam	258	116.70	15.10						

Tablo 9'te gösterilen veriler ışığında, SBÖA'nın öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(3-254)}$=.547, p>.05].

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve konuşma kaygıları arasındaki ilişki için hesaplanan Pearson momentler çarpım kolerasyon katsayıları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri ile konuşma kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

SBÖA'nın konuşma kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kızların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç SBÖA'dan erkeklerin kızlara göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı anlamına gelmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde Baki ve Kahveci'nin (2017) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018); Katrancı ve Kuşdemir (2015); Özkan ve Kınay'ın (2015) çalışmalarında ise öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum kadın SBÖA'nın erkeklere göre mesleğe yönelik tutum oranları yüksektir şeklinde yorumlanabilir. Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin bayanlara daha uyumlu bir meslek olduğu düşüncesi kadın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olmasına bir gerekçe olarak gösterilebilir. İlgili alan yazında SBÖA'nın mesleğe yönelik tutumlarının incelendiği Akdağ'ın (2014) çalışmasında kadınların erkeklere oranla mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir, bu durum bu çalışmayı destekler niteliktedir. Altunay (2018)'ın hazırlamış olduğu çalışma da ise SBÖA'nın mesleğe yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında bu çalışmayı destekler nitelikte çalışmaların (Akkaya, 2009; Aksoy, 2010; Aydın ve Sağlam 2012; Baykara Pehlivan, 2008; Bozdoğan vd., 2007; Bulut, 2011; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Doğan ve Çoban, 2009; Dönmez ve Uslu, 2013; Gökçe ve Sezer, 2012; Ömür ve Sezgin Nartgün, 2013; İlter, 2009; Sandıkçı, 2011; Terzi ve Tezci, 2007) var olduğu görülmekle birlikte, cinsiyet değişkeni ve mesleğe yönelik tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Açışlı ve Kolomuç, 2012; Bulut, 2010; Bulut ve Doğar, 2006; Çapa ve Çil, 2000; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Demirtaş vd., 2011; Engin ve Koç, 2014; Erdem ve Anılan, 2000; Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2010; Kesen ve Polat, 2014; Özder vd., 2010; Semerci ve Semerci, 2004; Serin vd., 2004; Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Yaşar Ekici, 2014; Dinçer, 2013; Doğan Genç, 2016; Saraç, 2002).

Araştırmanın ikinci değişkeni olan meslek seçimi ile SBÖA'nın konuşma kaygı düzeyleri incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Mesleğini isteyerek seçen SBÖA'nın mesleğini istemeyerek seçen SBÖA'na göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı söylenebilir. Konuşma kaygısı yaşayan öğretmen adaylarının mesleği isteyerek tercih etmeleri, öğretmenlerin aktif olarak iletişim süreçlerini kullanan insanlar olmaları, dolayısı ile öğretmen adaylarının bu süreçte konuşma kaygılarını aşabilme düşüncesinde olmaları gerekçe olarak gösterilebilir.

SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları meslek seçimi değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen SBÖA'nın mesleğini istemeyerek seçen SBÖA'na göre mesleğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tutumların davranışları etkileyen duygu durumları olması mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine gerekçe olarak gösterilebilir. Araştırmanın bu bulgusu Karatekin vd. (2015) çalışma bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü ve son değişkeni sınıf değişkenidir. SBÖA'nın konuşma kaygı düzeyleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Baki ve Kahveci (2017); Özkan ve Kınay'ın (2015) yapmış olduğu çalışma araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Sınıf değişkeni açısından SBÖA'nın öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Açışlı ve Kolomuç (2012); Akdağ (2014); Baykara ve Pehlivan (2008); Erdem ve Anılan (2000); Bulut (2011); Gökçe ve Sezer (2012); Terzi ve Tezci (2007); Özder

vd., (2010); Doğan Genç'in (2016) çalışmalarında da bu çalışmaya paralel sonuçlar elde edilmiştir. Buna rağmen Bulut ve Doğar (2006); Çapa ve Çil (2000); Demircioğlu ve Özdemir (2014)'in çalışmalarında sınıf değişkeni ile mesleğe yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim süreci planlanırken müfredatın, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını düşürecek ve mesleğe ilişkin tutumlarını geliştirecek nitelikte olmaması, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamasına gerekçe olarak gösterilebilir. Bu sebeple eğitim-öğretim müfredatı hazırlanırken bu durum dikkate alınabilirse, sınıf düzeyi yükseldikçe konuşma kaygılarını azaltmış ve mesleğine yönelik daha olumlu tutuma sahip olmuş öğretmen adaylarının var olması hedeflenebilir.

KAYNAKÇA

Açışlı, S. ve Kolomuç, A. (2012). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi." *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2): 266-271.

Akdağ, S. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Akkaya, N. (2009). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25): 35-42.

Aksoy, M. E. (2010). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği)." *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2: 197-212.

Altunay, F. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının ve Mesleki Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği)." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,10(2): 257-294.

Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının Etkili Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi." *Turkısh Studies*, 12(4): 47-70.

Baykara Pehlivan, K. (2008). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): 151-168.

Bozdoğan, A. E. , Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2): 83-97.

Bulut, D. (2011). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3): 651-674.

Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi." *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2): 13-27.

Bulut, İ. (2010). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği)." *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14): 13-24.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (18): 69 -73.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi." *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 33–53.

Çetinkaya, Z. (2011). "Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi." *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2): 567-576.

Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). "Fen ve Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3): 110-122.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). "Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları." *Eğitim ve Bilim*, 36(159): 96-111.

Dinçer, B. (2013). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Mesleğe Karşı Tutum, Algı ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Doğan Genç, K. (2016). *Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde Okuyan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Kocaeli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *Eğitim ve Bilim*, 34(153): 157-168.

Dönmez, C. ve Uslu, S. (2013)."Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1): 42-63.

Engin, G. ve Koç, G. Ç. (2014). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)." *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182): 153-167.

Erdem, A. R. ve Anılan, H. (2000). "PAÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri), (7): 144-149.

Gedik, M. ve Orhan, S. (2014). "Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılımlarının Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*." Turkish Studies,* 9(5): 967-978.

Gökçe, F. ve Sezer, G. O. (2012). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Uludağ Üniversitesi Örneği)." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1): 1-23.

Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). "Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki." *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2): 75-85.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem- Analiz.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hacıömeroğlu, G. ve Şahin Taşkın, Ç. (2010). "Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları (OFMA) Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları." *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1): 77–90.

İlter, İ. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karasar, N. (1986). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Bilim Yayınları.

Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları." *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 70-96.

Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). "Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama." *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (24): 415-445.

Kesen, İ. ve Polat, M. (2014). "Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği." *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 10(2): 556-578.

Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). "Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *Turkish Studies*, 9(5): 1747-1760.

Kocayörük, E. (2012). *Etkili İletişim Becerileri*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Köse, E. (2010). Bilimsel Araştırma Modelleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (97-121). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kurudayıoğlu, M. (2003). "Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler." *Türklük Bilimi Araştırmaları*,(13): 287-309.

MEB, (2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dil ve Konuşma Bozuklukları. Ankara: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Dil%20ve%20Konu%C5%9Fma%20Bozukluklar%C4%B1.pdf, internet adresinden 11.02.2018 tarihinde çevrimiçi olarak elde edilmiştir.

Ömür, Y. E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2013). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki." *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(2): 41-55.

Özder, H., Konedralı, G. ve Perkan Zeki, C. (2010). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2): 253-275.

Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). "Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği)." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 4(3): 1290-1301.

Sandıkçı, M. (2011). *Beden Eğitimi Öğretmen Adayları ile Diğer Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Saraç, C. (2002). *Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). "Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları." *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1): 137-146.

Serin, O., Serin, U., Saracaloğlu, S. ve Kesercioğlu, T. (2004). “Fen Grubu Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması.” *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (19): 121-136.

Şahin Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). “İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları: Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme.” *İlköğretim Online,* 9(3): 922-933.

Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). “Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (52): 593-614.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). “Öğretmen Görüşlerine Göre Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar.” *International Journal of SocialScience.* 5(7): 735-750.

Üstüner, M. (2006). “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.” *Educational Administration: Theory and Practice*, (45): 109-127.

Yaman, H. ve Suroğlu Sofu, M. (2013). “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi.” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3),

Yaşar Ekici, F. (2014). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Örneği).” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 7*(35): 658-665.

DEVLET VE ÖZEL FEN LİSELERİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN DEĞERLER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)

Aysel KILBACAK
Öğrenci, Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi, aysellkilbacam@gmail.com

Melisa GÜLDÜREN
Öğrenci, Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi, melisa10gulduren2004@gmail.com

Haşim Yiğit KÖROĞLU
Öğrenci, Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi, yigit.koroglu1@gmail.com

Halil Dündar CANGÜVEN
Fen Bilimleri Öğretmeni,Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi, h.d.canguven@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada Mersin ili merkez ilçeleri ve diğer ilçelerindeki devlet ve özel fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin değerler eğitimi ile görüşlerinin çeşitli bakış açılarıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya "Ne kadar değerliyiz?" sorusundan yola çıkılarak cevaplar aranmaya çalışılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örneklem çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örneklemi kullanılmıştır. Çalışma için belirlenen okullar amaçlı olarak belirlenirken katılan bireyler rastlantısal olarak seçilmiştir. Merkez ilçeler ve diğer ilçelerdeki devlet fen liselerine ve özel fen liselere ulaşılmıştır. Katılımcıların %50.99 (f=129)'u kız, %48.22 (f=122)'si erkek öğrencilerden oluşurken, özel fen liselerine devam edenlerden %45.73 (f=107) kız, %54.27 (f=127)'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Cinsiyet belirtmeyen %4.74 (f=2) öğrenci devlet fen liselerine devam ederken %2.94 (f=15) öğrenci lise türünü belirtmemiştir. Toplam katılımcı sayısı 502 olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir değerler eğitimi araştırmacısı, iki dün kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 2 türkçe öğretmeni ve bir rehberlik öğretmeninden görüş alınarak bir anket formu oluşturulmuştur. Bulgular yüzde oranı ve frekans değeri olarak belirtilmiştir. Bulgular Microsoft Excel programı kullanılarak sayısal veriler haline getirilmiştir. Geçerli ve güvenli bir karşılaştırma için lise türleri kendi içlerinde cinsiyet faktörlerine göre kodlanmış ve daha sonra karşılaştırma yapılmıştır. Öz değerlendirme, aile ve ülke boyutlarında liseler arasında anlamlı farklar bulunmazken, sosyal çevre boyutunda farklar belirlenmiştir. Öz değerlendirme boyutunda devlet fen lisesine devam eden kız öğrenciler en çok 6.63% (f=111) ile "Adalet" kavramını, en az 2.39% (f=40) ile "Sabır" kavramını 'işaretlerken özel fen liselerdeki kız öğrenciler en çok 6.07% (f=88) ile "Yardımlaşma" kavramını, en az 4.07% (f=59) ile "Sabır" kavramını tercih etmişlerdir. Aile alt boyutunda Devlet fen lisesine devam eden erkek öğrenciler en çok 5.91% (f=110) ile "Vatanseverlik" ve "Sevgi" kavramlarını, en az 4.62% (f=86) ile "Sabır" kavramını 'işaretlerken, özel fen liselerdeki erkek öğrenciler en çok 6.63% (f=107) ile "Temizlik" kavramını, en az 4.77% (f=77) ile "Sabır" kavramını tercih etmişlerdir. Bu bakımdan değerler eğitimi konusunda sınavla öğrenci alan okullar arasında olan fen liselerine devam eden öğrencilerin görüşleri oldukça önem taşımaktadır. Değerler eğitiminin bireylere kazandırılmasında öğrencilerin görüşlerinin alınması ve eğitim planlamalarını bu şekilde yapılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen lisesi, değerler eğitimi, öğrenci görüşleri

COMPARISON OF STUDENTS 'STUDIES ON VALUES EDUCATION IN STATE AND PRIVATE SCIENCE HIGH SCHOOLS (EXAMPLE OF MERSİN PROVINCE)

Abstract

In this study, it is aimed to compare the values education and opinions of the students studying in state and private science high schools in the central districts and other districts of Mersin. The study was tried to find answers based on the question aya How much are we worth? Araştır. In the study, screening model was used in quantitative research methods. In the determination of the sample of the study, maximum diversity sampling was used from the purposive sampling types. Individuals who participated in the study were selected for the purpose of the designated schools. State science high schools and private science high schools in central districts and other districts were reached. Of the participants, 50.99% (f = 129) were female, 48.22% (f = 122) were male, while 45.73% (f = 107) were female, 54.27% (f = 127) were male. it is formed. While 4.74% (f = 2) of students who did not specify gender did not attend the state science high schools, 2.94% (f = 15) did not specify the high school type. The total number of participants is 502. As a means of data collection, a questionnaire form was formed by taking the opinions of a measurement and evaluation expert, a values education expert, two yesterday culture and ethics teachers, 2 Turkish teachers and a guidance teacher. Findings are expressed as percentage and frequency values. The findings were converted into numerical data using Microsoft Excel. For a valid and safe comparison, high school types were coded according to their gender factors and then compared. While there were no significant differences between self-evaluation, family and country sizes, differences were found in social environment dimension. According to self-assessment, girls attending the state high school of science are at most 6.63% (f = 111) with the concept of ile Justice 39 and at least 2.39% (f = 40) with the concept of ile Patience eden. (f = 88) and ın Assistance ın concept, at least 4.07% (f = 59) and en Patience ”have preferred the concept. Male students attending the State science high school in the family dimension were the most common people with 5.91% (f = 110) and the concepts of en Patriotism ”and” Love “with at least 4.62% (f = 86). The students preferred the concept of) cleanliness tercih with 6.63% (f = 107) and “patience (with at least 4.77% (f = 77). In this respect, the opinions of the students attending the science high schools, which are among the schools that take the students with the examination in terms of values education, are of great importance. It is thought that it would be more beneficial to get the views of the students in the education of values and to make the educational plans in this way.

Keywords: Science high school, values education, student views

1.GİRİŞ

Tarih boyunca insanlar kendilerini ve hayvanlarını eğitmeye çalışmıştır. Hatta bitkiler üzerinde deneyler ve araştırmalar yapmışlar, kullanıma uygun olmayan birçok bitkiyi ıslah etmeye bir nevi eğitmeye çalışmışlardır. Gün geçtikçe eğitimle ilgili düşünceleri ve bakış açıları değişmiş, yeni yöntemler, araçlar ve uygulamalar geliştirmişlerdir. Ortaya koydukları birçok yenilik onların gelişiminde büyük rol oynamış ve bununla beraber bu süreçte toplumsal düzeni sağlamak da bir başka görev haline gelmiştir. Bu haliyle insan dünyayı değiştirmeye, egemen olmaya ve değerler katmaya çalışan bir varlıktır (Dönmez ve Cömert, 2007).

Gün geçtikçe toplumlar ayakta kalmak ve kendilerini oluşturan bireylerin sorunsuz bir şekilde bir arada durmasını sağlayabilmek için birçok yazılı kanun hazırlamışlardır. Bu şekilde toplumsal nizam, insan hakları korunmuş, adalet terazisinin dengesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunlara ek olarak anlaşılmıştır ki yazılı ifadeler tek başına toplum yönetiminde yeterlilik sağlamamıştır. Bu gelişmeler ayrıca kültürlerinde ortaya çıkmasını sağlamıştır. Paylaşılan inançlar, bilgiler, değerler, gelenekler, beceriler, sosyalleşme uygulamaları ve semboller sistemi (yazılı ve sözlü diller) kültürü oluşturan parçalardır (Altan ve Tarhan, 2018; Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013). (Çelik, 2014; TDK, 2014; Ulusoy, 2007). Böylece yazılı kanunların yanında toplum tarafından kabul gören gücünü, tarihten, kültürden, geleneklerden ve dinden alan yazılı olmayan ama herkes tarafından bilindiği kabul edilen değerler edinilmiştir. Bu değerlerin bazıları zamanla kaybolmaya yüz tutsa da, toplum tarafından herhangi bir yolla yeniden harekete geçirilmiştir. Ayrıca harekete geçirilen bu değerler bir şekilde eğitimin gelişmesine büyük katkılarda bulunmuştur.

Eğitimin en iyi aktarılacağı ortam olarak okul görülmektedir (Altan ve Tarhan, 2018). Okullar, öğrencilere sadece bilgi aktaran kurumlar değillerdir. Bunun yanında okullar öğrencilerin toplumda örnek olacak ve takdir görecek bireyler olması amacıyla değerler eğitimi kapsamında öğrencilere bu değerleri aşılarlar, onlara nicelikli bir eğitim verirler. Nicelikli eğitim, bireyi bir bütün olarak görür ve algılayış alanını da içeriğinde barındıran eğitim biçimini destekler (İşcan, 2007 akt. Güçlü,2015). Bireyler de bir yandan okullarda kazandıkları ve kendilerinde bulunan değerlerin eğitim akışına aksettirirler. Diğer bir tanımla değerler, bireylerin öğrenme sürecinde etkilidirler (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013).

Tabi bir bireyin öğrenme süreci ilk olarak ailesinin ona vermiş olduğu kazanımlar ile başlar. Bu yüzden her ailenin çocukları için önemli gördüğü konulardan birisi de onların iyi ahlaki değerlere karşı bilinçli olup, bu değerlere sahip bireyler yetiştirmektir (Altan ve Tarhan, 2018). Çünkü her aile yetiştirdikleri bireylerin topluma örnek olan birer vatandaş ve toplumu tarafından takdir edilen bir birey olmalarını ister (Lapsley, 2008, p.30). Bunun sonucunda aileler çocuklarında hangi değerlerin bulunmasını istiyorlarsa toplum da bu değerleri tüm çocuklara aşılamayı hedefler (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013). Bununla beraber okulda ve ailede verilen değerlerin bireyin ahlaki gelişimi açısından birbiri ile uyumlu olması gerekmektedir (Yiğittir, 2010).

Değerler insanların günlük hayattaki davranış biçimlerini büyük bir ölçüde etkilemekte ve bu davranışların şekillenmesinde etkilidir (Dilmaç ve Ulusoy, 2012). Değerlerin, insan davranışlarının anlaşılması yönünde önem teşkil etmesinden dolayı değerler eğitimi de bu değerlerin kazanılmasında önemli bir yer tutar. Değerler

eğitiminin amacı tarih boyunca gelmiş geçmiş tüm toplumlarda ortak olarak bulunan evrensel değerlere ağırlık vererek iyi ahlaki değerlere sahip, sorumluluk bilincinde olan ve hareket eden, gelecek nesle örnek olan vatandaşları topluma kazandırmaktır. Ayrıca değerler eğitiminin uzun süreli amaçlarından birisi de toplumda gün geçtikçe büyüyen bir soruna dönüşen ahlaki değerlerin kaybolmasını önlemek, dünyamızın daha güvenilir ve insanların sorunsuz bir şekilde yaşamlarına devam etmesini sağlamaktır (Altan, 2011). Çünkü değerler eğitimi ve insan davranışları arasında büyük bir ilişki söz konusudur.

Kasapoğlu (2013; akt. Güçlü, 2015)'e göre de değerlerin insanlara sağladığı faydalar ve değerlerin bireyler üzerinde gösterdiği özellikler şöyle belirtilebilir. Bireye özgü olan davranışlar üzerinde etkilidir. Bireyin hayatında çelişkide kaldığı durumlarda kişinin karar verme mekanizmasını güçlendirir ve kişinin bu durumlarda daha kolay karar vermesini sağlar. Toplum ya da bireyler açısından özümsenen bütünleştirici olgulardır. Bireyin yorumlama yeteneğini ve algılamasını güçlendirir. Kişinin davranış ve tutumlarını kontrol altına almasında etkin bir rol üstlenir. Toplumda yaşayan bireylerin ve toplumun istekleri ve hedefleri doğrultusunda onları temsil eder. Zaman içerisinde çeşitli etken ve kişilere göre değişikliğe uğrayabilir. Duygu ağırlıklıdır, kişideki düşünce ve anlayış yetisini güçlendirir, tutum ve davranışlara yön verir. Bireyin kişiliğindeki etik, sosyo-ekonomik, zihinsel, politik, fiziksel, estetik, dinsel gibi çeşitli durumları kapsar. Genel olarak değerler eğitimi de evrensel açıdan bireylere kazandırılmaya çalışılan değerleri kapsayan çalışmalar bütünüdür. Bunun sonucu olarak da ergen ve çocuk bireylere yalnızca okul ortamında bilmeleri gereken bilgilerin eğitimi değil, bunun yanında toplumda sorunsuz bir şekilde bir arada yaşamaları için gereken değerler eğitimi de verilmesi gerekir (Güçlü, 2015).

Ülkemizde değerler eğitimi konusunda 1900'lerden itibaren Ahlak, Karakter ve Vatandaşlık eğitimleri üzerine çalışmalar yapılmıştır (Akbaş, 2008). Ayrıca 1920, 1930 ve 1960 yıllarında buna bağlı olarak yine birçok çalışma yapılmış, 1980 yıllarında ise değerler eğitimi konusunda duraklama yaşanmış fakat 2002 yılından itibaren değerler eğitimi tekrardan gündeme gelmiş ve Değerler Eğitimi Dergisi yayımlanmaya başlamıştır (Aktepe, Uzunöz ve Köybaşı, 2018). Bununla beraber Gelecek nesillere daha iyi bir toplum bırakabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2011 eğitim-öğretim yılında yayımlanan bir genelge ile "Değerler Eğitimi" adı altında bir uygulama başlatmıştır (Cihan, 2014; MEB, 2010). İlk yıllarda "rol model olma", "karşılıklı güven, hoşgörü ve dürüstlük ilkeleri", "sınıf içinde uyulması beklenen davranışlar listesi", "yardım organizasyonları, doğum günü ve özel günlerde etkinlikler düzenlenmesi" şeklinde ifadelere yer verilmiştir. İlerleyen tarihlerde değişen şartlar nedeniyle bu ifadelerin yerini "vatanseverlik, temizlik, dürüstlük, sorumluluk, sabır, adalet, yardımlaşma, sevgi ve hoşgörü" değerleri almıştır. Öğrencileri, geleceğe hazırlamak, onları akılcı çözümler üreten ve toplumsal problemlere duyarlı bireyler hale getirmeye çalışmak, öğretim programlarının içeriklerinde de belirtilmiştir (MEB, 2018). Sadece Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kurumlar değil TÜBİTAK' da bu çalışmayı destekleyerek yarışmalar düzenlemiş, öğrenci ve öğretmenleri çeşitli şekillerde ödüllendirmiştir (TÜBİTAK, 2018).

Alan yazında, görüş belirleme ile ilgili çalışmaların genel olarak öğrenci görüşleri belirleme ve öğretmen görüşleri belirleme şeklinde iki alanda yoğunlaştığı görülmüştür.

Öğretmen görüşlerinin belirlenmesi konusunda Yılmaz (2009), Dönmez ve Cömert (2007), Aktepe ve Yel (2009), Akbaş (2009), Baydar (2009), Kuş (2009), Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) alanyazında yer alan çalışmalar

arasındadır. Araştırmacılar çeşitli değişkenler ve yöntemlerle öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri belirlemişlerdir. Genel olarak araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler çalıştıkları okullarda sevgi, saygı, dayanışma, hoş görü ve sorumluluk değerlerinin ön plana çıktığını, öğrencilere kazandırılması gereken en önemli değerin sorumluluk olduğunu belirtmişlerdir.

Deveci ve Selanik Ay (2009), Samancı (2009), Ozolins (2010), Thornberg (2008), Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) ve Dilmaç (2007) öğrenci görüşlerinin belirlenmesi konusunda çalışma yapan araştırmacılara örnek olarak verilebilir. Bunlardan araştırma sorusuna paralellik gösteren Dilmaç (2007)' verilen eğitimin katılımcılarda anlamlı farkların oluşturduğunu belirttiği doktora tezinde fen liselerine devam eden öğrencilere değerler ile ilgili verilen eğitiminle, değerlere sahip olma durumlarının belirlenmesi şeklindedir. Yapılan bu çalışmalar, değerlerimizin uygulanması ve yaşatılması konusunda en önemli noktanın eğitim olduğunun bir göstergesidir. Lise çağındaki bireylere kazandırılan değerler ilerleyen yıllarda kendini daha etkin sonuçlarla kendini gösterecektir.

Alan yazın taramasında değerler eğitimi konusunda fen lisesi öğrencilerinin görüşlerinin almasına yönelik her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan çalışmanın alanyazına farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada Mersin ilindeki devlet ve özel fen liselerinde devam eden öğrencilerin değerler eğitimi ile görüşlerinin çeşitli bakış açılarıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya "Ne kadar değerliyiz?" sorusundan yola çıkılarak şu alt problemlere cevaplar aranmaya çalışılmıştır;

- Bireysel olarak hangi değerlere sahibiz ve hangi değerlerin eksiklini yaşıyoruz?
- Ailesel olarak hangi değerlere sahibiz ve hangi değerlerin eksiklini yaşıyoruz?
- Çevresel olarak hangi değerlere sahibiz ve hangi değerlerin eksiklini yaşıyoruz?
- Ülke olarak hangi değerlere sahibiz ve hangi değerlerin eksiklini yaşıyoruz?

Alt problemlere cevap bulunabileceği düşünülen en uygun ve en kapsamlı Değerler Eğitimi Görüş Belirleme Anket Formu (DEGBAF) oluşturulmuştur. Form oluşturulurken alan yazın taraması sırasında karşılaşılan çalışmalardaki sorular örnek alınmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli çeşitli alanların, olayların, grupların "ne olduğunu belirlemeye ve açıklamaya" çalışılan bu yöntemde örneklem genişliği evren hakkında durumlar, şartlar betimleme ile belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2000).

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örneklem çeşitlerinden maksimum çeşitlilik örneklemi kullanılmıştır. Çalışma için belirlenen okullar amaçlı olarak belirlenirken katılan bireyler rastlantısal olarak seçilmiştir. Mersin İli evreninde örneklemin homojenlik sağlanması için merkez ilçeler ve diğer ilçelerdeki devlet

fen liselerine ve özel fen liselere ulaşılmıştır. Katılımcıların %50.99 (f=129)'u kız, %48.22 (f=122)'si erkek öğrencilerden oluşurken, özel fen liselerine edenlerden %45.73 (f=107) kız. %54.27 (f=127)'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Cinsiyet belirtmeyen %4.74 (f=2) öğrenci devlet fen liselerine devam ederken %2.94 (f=15) öğrenci lise türünü belirtmemiştir. Toplam katılımcı sayısı 502 olarak belirlenmiştir.

Veri toplama aracı olarak Değerler Eğitimi Görüş Belirleme Anket Formu (DEGBAF) oluşturulmuştur. Form oluşturulurken alan yazın taraması sırasında karşılaşılan çalışmalardaki değerler ve bu değerlerle ilgili yöneltilen sorular örnek alınmış ve il örneklemine uyarlanmıştır. Bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir değerler eğitimi uzmanı, iki dün kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni ve bir rehberlik öğretmeninden görüş alınarak bir anket formu oluşturulmuştur. Değerler Eğitimi Görüş Belirleme Anket Formu (DEGBAF) , Demografik özelliklerin yer aldığı ilk bölümden sonra Öz değerlendirme, Aile Değerlendirmesi, Toplum (Yakın Çevre) Değerlendirmesi ve Ülke Değerlendirmesi başlıklarından oluşan 4 bölüm ve bu bölümlerin içlerindeki en çok var olduğuna inanılan ve en az var olduğuna inanılan değerler şeklinde ikişer alt bölümden oluşmaktadır. Değerler eğitimi konusunda aile ve sosyal çevre oldukça büyük bir faktör olarak görülmektedir (Tepecik, 2008; Yıldırım, 2009; Yiğittir, 2010). Alt başlıklarda bulunan seçeneklerde Vatanseverlik, Temizlik, Dürüstlük, Sorumluluk, Sabır, Adalet, Yardımlaşma, Sevgi ve Hoşgörü değerleri verilmiştir (MEB, 2010).

Verilerin analizinde DEGBAF'da karşılaşılan değer kavramları Windows Excel tablosuna aktarılmıştır. Her soru için kodlanan değer kavramı, cinsiyet ve lise türü bakımından ayrılmıştır. Bulgular basit yüzde oranı ve frekans değeri olarak belirtilmiştir. Geçerli ve güvenli bir karşılaştırma için lise türleri kendi içlerinde cinsiyet faktörlerine göre kodlanmış ve daha sonra karşılaştırma yapılmıştır. Lise türlerini belirtmeyen katılımcılar tablolarda gösterilmiş ancak araştırma sorusuna uygun olmadıkları için değerlendirmeye dâhil edilmemişlerdir.

3. Bulgular

Bu bölümünde elde edilen değerler frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Öztürk(2005)'e göre bazı araştırmalarda katılımcılara birden fazla seçeneği işaretleme fırsatı verilebilir, katılımcıdan uygun gördüğü bir yada daha fazla seçeneği işaretleyerek cevaplaması beklenir. Lise türlerini belirtmeyen katılımcıların cevapları değerlendirilmeye alınmamıştır.

Tablo.1.Katılımcıların cinsiyet ve lise türüne göre dağılımı

		Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Lise türünü belirtmeyen		Toplam
		f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	129	50.99%	107	45.73%	2	9.09%	238
	Erkek	122	48.22%	127	54.27%	5	22.73%	254
	Cinsiyet belirtmeyen	2	4.74%	0	0.00%	15	68.18%	17
	Toplam	253	100.00%	234	100.00%	22	100.00%	509

Tablo.1'de katılımcıların cinsiyet dağılımları gösterilmiştir. Katılımcıların Devlet fen liselerine edenlerden %50.99 (f=129)'u kız, %48.22 (f=122)'si erkek öğrencilerden oluşurken, özel fen liselerine devam edenlerden %45.73 (f=107) kız, %54.27 (f=127)'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Cinsiyet belirtmeyen %4.74 (f=2) öğrenci devlet fen liselerine devam ederken %2.94 (f=15) öğrenci lise türünü belirtmemiştir. Toplam katılımcı sayısı 502 olarak belirlenmiştir.

Tablo.2. Katılımcıların sınıf seviyesi, cinsiyet ve lise türüne göre dağılımı

		Yaş Aralığı	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Genel toplam	
			f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	14	23	9.31%	23	9.83%	46	9.56%
		15	28	11.34%	28	11.97%	56	11.64%
		16	34	13.77%	22	9.40%	56	11.64%
		17	31	12.55%	27	11.54%	58	12.06%
		18	1	0.40%	2	3.85%	3	0.62%
		Boş	8	3.24%	5	2.14%	13	2.70%
	Erkek	14	27	10.93%	7	2.99%	34	7.07%
		15	21	8.50%	20	8.55%	41	8.52%
		16	36	14.57%	29	12.39%	65	13.51%
		17	26	10.53%	41	17.52%	67	13.93%
		18	8	3.24%	26	11.11%	34	7.07%
		Boş	4	1.62%	4	1.71%	8	1.66%
	Toplam		247	100.00%	234	100.00%	481	100.00%

Tablo.2.Katılımcıların sınıf seviyesi, cinsiyet ve lise türüne göre dağılımı gösterilmiştir. Katılımcılar 14 ve 18 yaş aralığındaki öğrenci grubundan oluşmaktadır. Bu katılımcılar içerisindeki kızların 9.56% (f=46)'sı 14 yaşında, 11.64% (f=56)'sı 15 yaşında, 11.64% (f=56)'sı 16 yaşında, 12.06% (f=58)'sı 17 yaşında ve 0.62% (f=3)'si 18 yaşındadır. Erkek öğrencilerin 7.07% (f=34)'si 14 yaşında, 8.52% (f=41)'i 15 yaşında, 13.51% (f= 65) yaşında, 13.93% (67)'si 17 yaşında ve 7.07% (f=34)'si 18 yaşındadır. Kızların 2.70% (f=13)'si ve erkeklerin 1.66% (f=8)'sı yaşını belirtmemiştir.

Tablo.3.Katılımcıların baba eğitim durumu, cinsiyet ve lise türüne göre dağılımı

		Baba eğitim durumu	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Genel toplam	
			f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	İlkokul	22	8.76%	4	1.71%	26	5.36%
		Ortaokul	9	3.59%	6	2.56%	15	3.09%
		Lise	32	12.75%	22	9.40%	54	11.13%

	Üniversite	55	21.91%	63	26.92%	118	24.33%
	Yüksek Lisans/Doktora	10	3.98%	11	4.70%	21	4.33%
	Boş	1	0.40%	1	0.43%	2	0.41%
Erkek	İlkokul	11	4.38%	4	1.71%	15	3.09%
	Ortaokul	11	4.38%	7	2.99%	18	3.71%
	Lise	33	13.15%	36	15.38%	69	14.23%
	Üniversite	55	21.91%	66	28.21%	121	24.95%
	Yüksek Lisans/Doktora	10	3.98%	12	5.13%	22	4.54%
	Boş	2	0.80%	2	0.85%	4	0.82%
Toplam		251	100.00%	234	100.00%	485	100,00%

Katılımcıların babalarının eğitim durumlarına Tablo.3'te gösterilmiştir. Katılımcıların dağılımında tablo 3'teki en alt ve en üst değerler göz önüne alındığında kızların babalarının 5.36% (f=26)'si ilkokul, 3.09% (f=15) 'sı ortaokul, 11.13% (f=54)'ü lise, 24.33% (f=118)'i üniversite ve 4.33% (f=21)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Erkeklerin babalarının 3.09% (f=15)'si ilkokul, 3.71% (f=18) 'sı ortaokul, 14.23% (f=69)'ü lise, 24.95% (f=121)'i üniversite ve 4.54% (f=22)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Kızların 0.41% (f=2) 'si ve erkeklerin 0.82% (f=4)'si babalarının eğitim durumlarını belirtmemişlerdir.

Tablo.4.Katılımcıların anne eğitim durumu, cinsiyet ve lise türüne göre dağılımı

		Anne eğitim durumu	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Genel toplam	
			f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	İlkokul	23	9.35%	9	3.85%	32	6.67%
		Ortaokul	20	8.13%	2	0.85%	22	4.58%
		Lise	31	12.60%	35	14.96%	66	13.75%
		Üniversite	41	16.67%	49	20.94%	90	18.75%
		Yüksek Lisans/Doktora	7	2.85%	10	4.27%	17	3.54%
		Boş	2	0.81%	2	0.85%	4	0.83%
	Erkek	İlkokul	20	8.13%	9	3.85%	29	6.04%
		Ortaokul	13	5.28%	5	2.14%	18	3.75%
		Lise	43	17.48%	37	15.81%	80	16.67%
		Üniversite	34	13.82%	55	23.50%	89	18.54%
		Yüksek Lisans/Doktora	10	4.07%	17	7.26%	27	5.63%
		Boş	2	0.81%	4	1.71%	6	1.25%
Toplam			246	100.00%	234	100.00%	480	100.00%

Katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına Tablo.4'te bakıldığında kız öğrenci annelerinin 6.67% (f=32)'si ilkokul, 4.58% (f=22) 'sı ortaokul, 13.75% (f=66)'ü lise, 18.75% (f=90)'i üniversite ve 3.54% (f=17)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Erkeklerin annelerinin 6.04% (f=29)'si ilkokul, 3.75% (f=18) 'sı ortaokul, 16.67% (f=80)'ü lise, 18.54% (f=89)'i üniversite ve 5.63% (f=27)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Kızların 0.83% (f=4) 'si ve erkeklerin 1.25% (f=6)'si annelerinin eğitim durumlarını belirtmemişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar (f= 10) formdaki bu bölümü boş bırakmışlardır.

Tablo.5.Katılımcıların değerler eğitimi konusundaki ön bilgileri, cinsiyet ve lise türüne göre dağılımı

		Ön bilgi durumu	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Genel toplam	
			f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	Hiç	2	0.80%	4	1.71%	6	1,24%
		Az	7	2.79%	4	1.71%	11	2,27%
		Orta	20	7.97%	15	6.41%	35	7,22%
		İyi	51	20.32%	37	15.81%	88	18,14%
		Çok İyi	23	9.16%	35	14.96%	58	11,96%
		Boş	26	10.36%	12	5.13%	38	7,84%
	Erkek	Hiç	2	0.80%	3	1.28%	5	1,03%
		Az	11	4.38%	5	2.14%	16	3,30%
		Orta	18	7.17%	12	5.13%	30	6,19%
		İyi	40	15.94%	43	18.38%	83	17,11%
		Çok İyi	33	13.15%	46	19.66%	79	16,29%
		Boş	18	7.17%	18	7.69%	36	7,42%
	Toplam		251	100.00%	234	100.00%	485	100,00%

Tablo.5'te Katılımcıların değerler eğitimi konusundaki ön bilgileri, cinsiyet ve lise türüne göre dağılımı gösterilmiştir. Katılımcıların dağılımında tablo 5'teki en alt ve en üst değerler göz önüne alındığında, Devlet fen lisesindeki kız öğrencilerin 20.32% (f=51)'i iyi derecede bilgi sahibi, 0.80% (f=2)' si hiç bilgi sahibi olmadığını, erkek öğrencilerin 15.94% (f=40)'ı iyi derecede bilgi sahibi, 0.80% (f=2)' si hiç bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Özel fen liselerine giden öğrencilerden kız öğrencileri 15.81% (f=37) 'i iyi derecede bilgi sahibi, 1.71% (f=4)' si hiç bilgi sahibi olmadığını, erkek öğrencilerin 19.66% (f=79)'ı çok iyi derecede bilgi sahibi, 1.28% (f=5)' si hiç bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Genel olarak kızların 7,84% (f=38)'i ve erkeklerin 7,42% (f=36)'si görüşlerini belirtmemişlerdir.

Tablo.6. Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin kendinizde var olduğuna inanıyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlar

Cinsiyet	Değerler	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Lise türünü belirtmeyen	
		f	%	f	%	f	%
Kız	Vatanseverlik	105	6.28%	82	5.66%	0	0.00%
	Temizlik	102	6.10%	64	4.42%	2	5.13%
	Dürüstlük	101	6.04%	80	5.52%	2	5.13%
	Sorumluluk	95	5.68%	70	4.83%	1	2.56%
	Sabır	40	2.39%	59	4.07%	1	5.13%
	Adalet	111	6.63%	81	5.59%	2	5.13%
	Yardımlaşma	107	6.40%	88	6.07%	2	5.13%
	Sevgi	100	5.98%	78	5.38%	2	5.13%
	Hoşgörü	101	6.04%	81	5.59%	1	2.56%
Erkek	Vatanseverlik	102	6.10%	96	6.63%	5	12.82%
	Temizlik	87	5.20%	92	6.35%	2	5.13%
	Dürüstlük	97	5.80%	87	6.00%	5	12.82%
	Sorumluluk	84	5.02%	72	4.97%	2	5.13%
	Sabır	57	3.41%	60	4.14%	1	2.56%
	Adalet	105	6.28%	89	6.14%	2	5.13%
	Yardımlaşma	92	5.50%	96	6.63%	3	7.69%
	Sevgi	95	5.68%	89	6.14%	2	5.13%
	Hoşgörü	92	5.50%	85	5.87%	4	10.26%
Toplam		1673	100.00%	1449	100.00%	39	100.00%

Tablo.6'da "Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin kendinizde var olduğuna inanıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar gösterilmiştir. Lise türlerini belirtmeyen katılımcıların cevapları değerlendirilmeye alınmamıştır. Katılımcıların soruya birden fazla yanıt vermelerinden dolayı katılımcı sayıları ile yanıtların bir biri ile uyumlu değildir. Devlet fen lisesine devam eden kız öğrenciler en çok 6.63% (f=111) ile "Adalet" kavramını, en az 2.39% (f=40) ile "Sabır" kavramını 'işaretlerken özel fen liselerdeki kız öğrenciler en çok 6.07% (f=88) ile "Yardımlaşma" kavramını, en az 4.07% (f=59) ile "Sabır" kavramını tercih etmişlerdir. Devlet fen lisesine devam eden erkek öğrenciler en çok 6.28% (f=105) ile "Adalet" kavramını, en az 3.41% (f=57) ile "Sabır" kavramını 'işaretlerken, özel fen liselerdeki erkek öğrenciler en çok 6.63% (f=96) ile "Yardımlaşma" ve "Vatanseverlik" kavramlarını, en az 4.14% (f=60) ile "Sabır" kavramını tercih etmişlerdir. Bu bölümde toplam 3161 değer kavramı işaretlenmiştir.

Tablo.7. Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin kendinizde diğerlerine göre daha az bulunduğuna inanıyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlar

Cinsiyet	Değerler	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Lise türünü belirtmeyen	
		f	%	f	%	f	%
Kız	Vatanseverlik	13	3.09%	16	4.11%	0	0.00%
	Temizlik	21	4.99%	22	5.66%	0	0.00%
	Dürüstlük	12	2.85%	9	2.31%	0	0.00%
	Sorumluluk	32	7.60%	35	9.00%	0	0.00%
	Sabır	91	21.62%	62	15.94%	2	11.76%
	Adalet	6	1.43%	8	2.06%	0	0.00%
	Yardımlaşma	9	2.14%	17	4.37%	0	0.00%
	Sevgi	15	3.56%	0	0.00%	0	0.00%
	Hoşgörü	11	2.61%	9	2.31%	0	0.00%
Erkek	Vatanseverlik	13	3.09%	16	4.11%	1	11.76%
	Temizlik	20	4.75%	16	4.11%	2	11.76%
	Dürüstlük	13	3.09%	14	3.60%	2	11.76%
	Sorumluluk	39	9.26%	42	10.80%	3	17.65%
	Sabır	74	17.58%	66	16.97%	3	17.65%
	Adalet	5	1.19%	12	3.08%	1	5.88%
	Yardımlaşma	13	3.09%	18	4.63%	1	5.88%
	Sevgi	14	3.33%	14	3.60%	1	5.88%
	Hoşgörü	20	4.75%	13	3.34%	1	5.88%
Toplam		421	100.00%	389	100.00%	17	100.00%

Tablo.7'de "Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin kendinizde diğerlerine göre daha az bulunduğuna inanıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar gösterilmiştir. Devlet fen lisesine devam eden kız öğrenciler en çok 21.62% (f=91) ile "Sabır" kavramını, en az 1.43% (f=6) ile "Adalet" kavramını 'işaretlerken özel fen liselerdeki kız öğrenciler en çok 15.94% (f=62) ile "Sabır" kavramını tercih etmişler ancak "Sevgi" kavramı hiç tercih etmemiştir. Devlet fen lisesine devam eden erkek öğrenciler en çok 17.58% (f=74) ile "Sabır" kavramını, en az 1.19% (f=5) ile "Adalet" kavramını 'işaretlerken, özel fen liselerindeki erkek öğrenciler en çok 16.97% (f=66) ile "Sabır" kavramını, en az 3.34% (f=13) ile "Hoşgörü" kavramını tercih etmişlerdir. Erkek öğrencilerde "Sorumluluk" kavramı özel fen liselerinde 10.80% (f=42), devlet fen liselerinde 9.26% (f=39) değerler ile birbirine yakınlık göstermiştir. Bu bölümde toplam 827 değer kavramı işaretlenmiştir.

Tablo.8.Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin ailenizde var olduğuna inanıyorsunuz? Sorusuna verilen yanıtlar

Cinsiyet	Değerler	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Lise türünü belirtmeyen	
		f	%	f	%	f	%
Kız	Vatanseverlik	109	5.86%	83	5.14%	1	2.33%
	Temizlik	108	5.80%	81	5.02%	1	2.33%
	Dürüstlük	105	5.64%	79	4.89%	2	4.65%
	Sorumluluk	107	5.75%	85	5.26%	2	4.65%
	Sabır	92	4.94%	79	4.89%	1	2.33%
	Adalet	97	5.21%	83	5.14%	1	2.33%
	Yardımlaşma	106	5.70%	87	5.39%	2	4.65%
	Sevgi	106	5.70%	90	5.57%	2	4.65%
	Hoşgörü	98	5.27%	81	5.02%	1	2.33%
Erkek	Vatanseverlik	110	5.91%	96	5.94%	3	6.98%
	Temizlik	106	5.70%	107	6.63%	4	9.30%
	Dürüstlük	109	5.86%	95	5.88%	3	6.98%
	Sorumluluk	99	5.32%	99	6.13%	3	6.98%
	Sabır	86	4.62%	77	4.77%	4	9.30%
	Adalet	105	5.64%	97	6.01%	3	6.98%
	Yardımlaşma	108	5.80%	101	6.25%	4	9.30%
	Sevgi	110	5.91%	102	6.32%	4	9.30%
	Hoşgörü	100	5.37%	93	5.76%	2	4.65%
Toplam		1861	100.00%	1615	100.00%	43	100.00%

Tablo.8'de "Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin ailenizde var olduğuna inanıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar gösterilmiştir. Devlet fen lisesine devam eden kız öğrenciler en çok 5.86% (f=109) ile "Vatanseverlik" kavramını, en az 4.94% (f=92) ile "Sabır" kavramını 'işaretlerken özel fen liselerdeki kız öğrenciler en çok 5.57% (f=90) ile "Sevgi" kavramını, en az 4.89% (f=79) ile "Dürüstlük" ven"Sabır" kavramlarını tercih etmişlerdir. Devlet fen lisesine devam eden erkek öğrenciler en çok 5.91% (f=110) ile "Vatanseverlik" ve "Sevgi" kavramlarını, en az 4.62% (f=86) ile "Sabır" kavramını 'işaretlerken, özel fen liselerdeki erkek öğrenciler en çok 6.63% (f=107) ile "Temizlik" kavramını, en az 4.77% (f=77) ile "Sabır" kavramını tercih etmişlerdir. Bu bölümde toplam 3519 değer kavramı işaretlenmiştir.

Tablo.9. Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin ailenizde diğerlerine göre daha az bulunduğuna inanıyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlar

Cinsiyet	Değerler	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Lise türünü belirtmeyen	
		f	%	f	%	f	%
Kız	Vatanseverlik	4	1.85%	12	4.78%	0	0.00%
	Temizlik	3	1.39%	7	2.79%	0	0.00%
	Dürüstlük	2	0.93%	17	6.77%	0	0.00%
	Sorumluluk	6	2.78%	16	6.37%	0	0.00%
	Sabır	49	22.69%	31	12.35%	2	25.00%
	Adalet	16	7.41%	15	5.98%	0	0.00%
	Yardımlaşma	3	1.39%	11	4.38%	0	0.00%
	Sevgi	7	3.24%	7	2.79%	0	0.00%
	Hoşgörü	15	6.94%	8	3.19%	0	0.00%
Erkek	Vatanseverlik	7	3.24%	13	5.18%	1	12.50%
	Temizlik	4	1.85%	9	3.59%	0	0.00%
	Dürüstlük	7	3.24%	10	3.98%	1	12.50%
	Sorumluluk	9	4.17%	12	4.78%	0	0.00%
	Sabır	43	19.91%	41	16.33%	1	12.50%
	Adalet	16	7.41%	11	4.38%	2	25.00%
	Yardımlaşma	6	2.78%	12	4.78%	1	12.50%
	Sevgi	4	1.85%	7	2.79%	0	0.00%
	Hoşgörü	15	6.94%	12	4.78%	0	0.00%
Toplam		216	100.00%	251	100.00%	8	100.00%

Tablo.9'da "Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin ailenizde diğerlerine göre daha az bulunduğuna inanıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar gösterilmiştir. Devlet fen lisesine devam eden kız öğrenciler en çok 22.69% (f=49) ile "Sabır" kavramını, en az 0.93% (f=2) ile "Dürüstlük" kavramını 'işaretlerken özel fen liselerdeki kız öğrenciler en çok 12.35% (f=31) ile "Sabır" kavramını, en az 2.79% (f=7) ile "Temizlik" ve "Sevgi" kavramlarını tercih etmişlerdir. Devlet fen lisesine devam eden erkek öğrenciler en çok 19.91% (f=43) ile "Sabır" kavramını, en az 1.85% (f=4) ile "Temizlik" ve "Sevgi" kavramlarını 'işaretlerken, özel fen liselerdeki erkek öğrenciler en çok 16.33% (f=41) ile "Sabır" kavramını, en az 2.79% (f=7) ile "Sevgi" kavramını tercih etmişlerdir. Bu bölümde toplam 475 değer kavramı işaretlenmiştir.

Tablo.10. Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin yaşadığınız çevrede/mahallede var olduğuna inanıyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlar

Cinsiyet	Değerler	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Lise türünü belirtmeyen	
		f	%	f	%	f	%
Kız	Vatanseverlik	86	11.23%	53	7.48%	1	5.26%
	Temizlik	41	5.35%	45	6.35%	1	5.26%
	Dürüstlük	30	3.92%	20	2.82%	1	5.26%
	Sorumluluk	41	5.35%	32	4.51%	1	5.26%
	Sabır	24	3.13%	20	2.82%	0	0.00%
	Adalet	30	3.92%	24	3.39%	1	5.26%
	Yardımlaşma	63	8.22%	52	7.33%	2	10.53%
	Sevgi	42	5.48%	30	4.23%	1	5.26%
	Hoşgörü	47	6.14%	40	5.64%	1	5.26%
Erkek	Vatanseverlik	78	10.18%	76	10.72%	3	15.79%
	Temizlik	39	5.09%	53	7.48%	2	10.53%
	Dürüstlük	20	2.61%	32	4.51%	1	5.26%
	Sorumluluk	30	3.92%	33	4.65%	0	0.00%
	Sabır	21	2.74%	30	4.23%	1	5.26%
	Adalet	26	3.39%	33	4.65%	0	0.00%
	Yardımlaşma	65	8.49%	56	7.90%	1	5.26%
	Sevgi	39	5.09%	42	5.92%	0	0.00%
	Hoşgörü	44	5.74%	38	5.36%	2	10.53%
Toplam		766	100.00%	709	100.00%	19	100.00%

Tablo.10'da "Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin yaşadığınız çevrede/mahallede var olduğuna inanıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar gösterilmiştir. Devlet fen lisesine devam eden kız öğrenciler en çok 11.23% (f=86) ile "Vatanseverlik" kavramını, en az 3.13% (f=24) ile "Sabır" kavramını 'işaretlerken özel fen liselerdeki kız öğrenciler en çok 7.48% (f=53) ile "Vatanseverlik" kavramını, en az 2.82% (f=20) ile "Dürüstlük" ve "Sabır" kavramlarını tercih etmişlerdir. Devlet fen lisesine devam eden erkek öğrenciler en çok 10.18% (f=78) ile "Vatanseverlik" kavramını, en az 2.61% (f=20) ile "Dürüstlük" kavramını 'işaretlerken, özel fen liselerdeki erkek öğrenciler en çok 10.72% (f=46) ile "Vatanseverlik" kavramını, en az 4.23% (f=30) ile "Sabır" kavramını tercih etmişlerdir. Bu bölümde toplam 1494 değer kavramı işaretlenmiştir.

Tablo.11. Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin yaşadığınız çevrede/mahallede diğerlerine göre daha az bulunduğuna inanıyorsunuz? sorusuna verilen yanıtlar

Cinsiyet	Değerler	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Lise türünü belirtmeyen	
		f	%	f	%	f	%
Kız	Vatanseverlik	17	2.03%	21	3.66%	0	0.00%
	Temizlik	59	7.03%	36	6.28%	1	4.55%
	Dürüstlük	44	5.24%	36	6.28%	0	0.00%
	Sorumluluk	39	4.65%	21	3.66%	1	4.55%
	Sabır	50	5.96%	34	5.93%	2	9.09%
	Adalet	50	5.96%	34	5.93%	0	0.00%
	Yardımlaşma	39	4.65%	33	5.76%	0	0.00%
	Sevgi	33	3.93%	29	5.06%	0	0.00%
	Hoşgörü	52	6.20%	37	6.46%	1	4.55%
Erkek	Vatanseverlik	25	2.98%	16	2.79%	3	13.64%
	Temizlik	62	7.39%	44	7.68%	2	9.09%
	Dürüstlük	58	6.91%	41	7.16%	2	9.09%
	Sorumluluk	51	6.08%	31	5.41%	2	9.09%
	Sabır	53	6.32%	32	5.58%	2	9.09%
	Adalet	60	7.15%	40	6.98%	1	4.55%
	Yardımlaşma	48	5.72%	30	5.24%	2	9.09%
	Sevgi	46	5.48%	23	4.01%	2	9.09%
	Hoşgörü	53	6.32%	35	6.11%	1	4.55%
Toplam		839	100.00%	573	100.00%	22	100.00%

Tablo.11'de "Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin yaşadığınız çevrede/mahallede diğerlerine göre daha az bulunduğuna inanıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar gösterilmiştir. Devlet fen lisesine devam eden kız öğrenciler en çok 7.03% (f=59) ile "Temizlik" kavramını, en az 2.03% (f=17) ile "Vatanseverlik" kavramını 'işaretlerken özel fen liselerdeki kız öğrenciler en çok 6.46% (f=53) ile "Hoşgörü" kavramını, en az 3.66% (f=21) ile "Vatanseverlik" ve "Sorumluluk" kavramlarını tercih etmişlerdir. Devlet fen lisesine devam eden erkek öğrenciler en çok 7.39% (f=62) ile "Temizlik" kavramını, en az 2.98% (f=25) ile "Vatanseverlik" kavramını 'işaretlerken, özel fen liselerdeki erkek öğrenciler en çok 7.68% (f=44) ile "Temizlik" kavramını, en az 2.79% (f=16) ile "Vatanseverlik" kavramını tercih etmişlerdir. Bu bölümde toplam 1434 değer kavramı işaretlenmiştir.

Tablo.12.Ülke olarak son zamanlarda en çok ihtiyacımız olan değer sizce hangisi? sorusuna verilen yanıtlar

Cinsiyet	Değerler	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Lise türünü belirtmeyen	
		f	%	f	%	f	%
Kız	Vatanseverlik	63	5.61%	71	6.76%	0	0.00%
	Temizlik	43	3.83%	35	3.33%	0	0.00%
	Dürüstlük	63	5.61%	61	5.80%	0	0.00%
	Sorumluluk	54	4.81%	46	4.38%	0	0.00%
	Sabır	46	4.10%	46	4.38%	1	5.56%
	Adalet	105	9.36%	80	7.61%	1	5.56%
	Yardımlaşma	52	4.63%	55	5.23%	2	11.11%
	Sevgi	57	5.08%	56	5.33%	1	5.56%
	Hoşgörü	61	5.44%	54	5.14%	1	5.56%
Erkek	Vatanseverlik	78	6.95%	63	5.99%	1	5.56%
	Temizlik	49	4.37%	44	4.19%	0	0.00%
	Dürüstlük	71	6.33%	76	7.23%	2	11.11%
	Sorumluluk	64	5.70%	52	4.95%	2	11.11%
	Sabır	46	4.10%	38	3.62%	2	11.11%
	Adalet	97	8.65%	98	9.32%	3	16.67%
	Yardımlaşma	58	5.17%	62	5.90%	2	11.11%
	Sevgi	52	4.63%	53	5.04%	0	0.00%
	Hoşgörü	63	5.61%	61	5.80%	0	0.00%
Toplam		1122	100.00%	1051	100.00%	18	100.00%

Tablo.12'de "Ülke olarak son zamanlarda en çok ihtiyacımız olan değer sizce hangisi?" sorusuna verilen yanıtlar gösterilmiştir. Devlet fen lisesine devam eden kız öğrenciler en çok 9.36% (f=105) ile "Adalet" kavramını, en az 3.83% (f=43) ile "Temizlik" kavramını 'işaretlerken özel fen liselerdeki kız öğrenciler en çok 7.61% (f=80) ile "Adalet" kavramını, en az 3.33% (f=35) ile "Temizlik" kavramını tercih etmişlerdir. Devlet fen lisesine devam eden erkek öğrenciler en çok 8.65% (f=97) ile "Adalet" kavramını, en az 4.10% (f=46) ile "Sabır" kavramını 'işaretlerken, özel fen liselerdeki erkek öğrenciler en çok 9.32% (f=98) ile "Adalet" kavramını, en az 3.62% (f=38) ile "Sabır" kavramını tercih etmişlerdir. Bu bölümde toplam 2191 değer kavramı işaretlenmiştir.

Tablo.13.Ülke olarak son zamanlarda en çok kaybettiğimiz değer sizce hangidir? sorusuna verilen yanıtlar

Cinsiyet	Değerler	Devlet fen lisesi		Özel fen liseleri		Lise türünü belirtmeyen	
		f	%	f	%	f	%
Kız	Vatanseverlik	41	4.08%	57	6.46%	1	3.85%
	Temizlik	36	3.58%	24	2.72%	0	0.00%
	Dürüstlük	63	6.26%	56	6.34%	1	3.85%
	Sorumluluk	45	4.47%	34	3.85%	0	0.00%
	Sabır	37	3.68%	34	3.85%	0	0.00%
	Adalet	93	9.24%	77	8.72%	2	7.69%
	Yardımlaşma	55	5.47%	43	4.87%	1	3.85%
	Sevgi	50	4.97%	43	4.87%	0	0.00%
	Hoşgörü	67	6.66%	48	5.44%	1	3.85%
Erkek	Vatanseverlik	53	5.27%	46	5.21%	2	7.69%
	Temizlik	39	3.88%	34	3.85%	2	7.69%
	Dürüstlük	73	7.26%	70	7.93%	3	11.54%
	Sorumluluk	50	4.97%	48	5.44%	2	7.69%
	Sabır	42	4.17%	32	3.62%	2	7.69%
	Adalet	102	10.14%	91	10.31%	3	11.54%
	Yardımlaşma	55	5.47%	54	6.12%	2	7.69%
	Sevgi	49	4.87%	43	4.87%	1	3.85%
	Hoşgörü	56	5.57%	49	5.55%	3	11.54%
Toplam		1006	100.00%	883	100.00%	26	100.00%

Tablo.13'te "Ülke olarak son zamanlarda en çok kaybettiğimiz değer sizce hangidir?" sorusuna verilen yanıtlar gösterilmiştir. Devlet fen lisesine devam eden kız öğrenciler en çok 9.24% (f=93) ile "Adalet" kavramını, en az 3.58% (f=43) ile "Temizlik" kavramını 'işaretlerken özel fen liselerdeki kız öğrenciler en çok 8.72% (f=77) ile "Adalet" kavramını, en az 2.72% (f=24) ile "Temizlik" kavramını tercih etmişlerdir. Devlet fen lisesine devam eden erkek öğrenciler en çok 10.14% (f=102) ile "Adalet" kavramını, en az 3.88% (f=39) ile "Temizlik" kavramını 'işaretlerken, özel fen liselerdeki erkek öğrenciler en çok 10.31% (f=91) ile "Adalet" kavramını, en az 3.62% (f=32) ile "Sabır" kavramını tercih etmişlerdir. Bu bölümde toplam 1915 değer kavramı işaretlenmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Mersin ili genelinde devlet ve özel fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması yapılmıştır.

Demografik özellik bakımından, katılımcıların anne ve baba eğitim durumlarının büyük ölçüde lise ve üniversite düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların değerler eğitimi konusundaki ön bilgileri "iyi" ve "çok iyi" bilgi sahiplikleri dikkate alındığında kız öğrenciler arasında büyük bir fark bulunmazken erkek katılımcılardan özel fen liselerine devam eden öğrencilerin değer eğitimi konusunda ön bilgilerinin devlet fen liselerine devam eden öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Değerler eğitiminin kazandırılması konusunda aile ve sosyal çevre önem taşımaktadır (Berkowitz ve Bier, 2005; Çengelci, 2010; Kuş, 2009). Bu bakımdan katılımcıların ön bilgilerinin iyi ve çok iyi düzeyinde olmasının anne ve baba eğitim düzeyinin lise ve üniversite düzeyinde olmasının olumlu bir etki meydana getirdiği söylenebilir.

Bireysel alt boyutta, devlet fen liselerine devam kız ve erkek öğrencilerde "Sabır" kavramı dışında diğer kavramların eşit dağılım gösterdiği, özel fen liselerine devam eden kız ve öğrencilerde ise bütün değer kavramların birbirine yaklaşık dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bakımdan liseler arasında "Sabır" kavramı bakımından önemli farklılığın ortaya çıktığı söylenebilir. Bu sonuç bireylere sunulan ekonomik imkânlarla ve yaşanılan sosyal çevre ile ilişkilendirilebilir. "Sabır" kavramının devlet fen liseleri ve özel fen liselerine devam eden öğrencilerde öne çıkarken ikincil kavram ise "Sorumluluk" tur. Bu değer Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) öğrencilere sorumluluk değerinin kazandırılması öğretmenler açısından önem taşımaktadır sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Ailesel alt boyutta, değer kavramlarının genel olarak eşit dağılım gösterdiği görülmüş ancak "Sabır" kavramının diğer kavramlara göre yüzde oranı olarak düşük olduğu belirlenmiştir. "Sabır" değerinin oldukça büyük bir değerle öne çıktığı belirlenmiştir. Devlet fen liselerine devam eden kız ve erkek öğrencilerin özel fen liselere devam eden kız ve erkek öğrencilere göre "Sabır" kavramını daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuç ailelerin ekonomik imkânlarıyla ilişkilendirilebilir.

Yakın çevre alt boyutunda, "Vatanseverlik" ve "Temizlik" değerlerinin öne çıktığı belirlenmiştir. Bu değer Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013)'ın yaptığı çalışmada öğrencilerin temizlik kavramına daha yoğun ilgi gösterdikleri bulgusu ile benzerlik göstermiştir. Erkek öğrencilerin tercih ettikleri değerler, yakınlık gösterirken devlet fen liselerine devam eden kız öğrenciler özel fen liselere devam eden kız öğrencilere göre "Vatanseverlik" seçilimini yaptıkları görülmüştür. "Değerlerimizden hangisi ya da hangilerinin yaşadığınız çevrede/mahallede diğerlerine göre daha az bulunduğuna inanıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında devlet fen liselerine devam eden kız öğrencilerde "Temizlik", erkek öğrencilerde "Temizlik", "Dürüstlük" ve "Adalet" kavramları öne çıkmaktadır. Özel fen liselerine devam eden kız öğrencilerde "Temizlik", "Dürüstlük" ve "Hoşgörü", erkek öğrencilerde "Temizlik", "Dürüstlük" ve "Adalet" kavramları daha belirgindir. Bu veri Dilmaç (2007)'ın fen liselerindeki öğrencilerine eğitimin verilmesi sonucunda hoşgörü ve dürüstlük kavramlarında anlamlı farklılıkların oluştuğu bulgusu ile uyuşmaktadır.

Ülke alt boyutunda "Adalet" değerinin her iki lise türünde de yakın değerler olarak belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin "Adalet" değerini seçme sayısı kız öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

5. Öneriler

Genel olarak bakıldığında fen liselerine devam eden öğrencilerin değerler eğitimi konusunda oldukça duyarlık oldukları ve büyük ölçüde bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Bu bakımdan bulgular doğrultusunda belirlenen ve zayıf olduğu düşünülen değerler konusunda, gerekli eğitimlerin uygulamalı olarak verilmesi önemli kazanımlar sağlayacaktır. Ancak verilen eğitimlerin öğrencilerin görüşlerinin alınmasından sonra planlanması eğitimin geri döngü sonuçlarını kuvvetlendirecektir, çünkü değer eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında hiçe sayılamayacak farklar bulunmaktadır (Turan ve Aktan, 2008).

Ortaokul sonunda yapılan sınav puanlarının esas alınarak kayıt yaptırılan lise türleri içerisinde fen liseleri oldukça önemlidir. Dilmaç (2007) sorumluluk, arkadaşlık, dostluk, barış, saygı, dürüstlük ve hoşgörü değerleri konusunda fen liselerinde öğrenim gören bireylerde anlamlı farklılıkların olduğunu belirtmiştir. Başarılı öğrenci kavramının yoğunlaştığı lise türü olarak da değerlendirilebilecek olan fen liselerindeki bireylerin sahip olacağı değerler eğitimi duyarlılığı toplumda daha büyük duyarlılıklar oluşturacağı sanılmaktadır. Bu bakımdan bu düzeydeki öğrencilere verilecek değerler eğitimi planlamalarının bulgular ışığında yapılması oldukça önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(16), 9-27.

Akbaş, O. (2009). İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 17(2), 403-414.

Aktepe, V., Uzunöz, A., ve Köybaşı, E. (2018). Değer Analizi Yaklaşımı Yoluyla Dürüstlük Değerine Yönelik Öğrenci Cevaplarının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 606-626.

Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(3), 607- 622

Altan, S. ve Tarhan, S. (2018). Büyükanneden Toruna: Yaşam Boyu Öğrenme Sürecinde Değer Ve Beceri Aktarımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 26-42.

Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri Ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education içinde (ss.43-63). W. Damon (Ed.). *Bringing in a new era in character education.* Stanford, California: Hoover Institution Press.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 133-151.

Çelik, Z. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımseverlik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açsından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Çengelci, T., Hancı, B., ve Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.

Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi Ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 9(2), 429-436.

Deveci, H., ve Selanik, Ay T. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2(6), 167-181.

Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 5 (14), 29-59.

Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güçlü, M. (2015). Türkiye'de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar. Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, *Ahlak Ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. Bartın.Cilt I, 29.

İşcan, C. Demirhan (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N.(2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri-Kavramlar, İlkeler, Terimler (10.baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kasapoğlu, H. (2013). Okulda Değer Eğitimi Ve Hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.

Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Programları Ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 9(21), 29-55.

Kuş, D. (2009). *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın Ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Lapsley, D. K (2008). Moral self-Identity as the aim of education. In L.P. Nucci and D. Narvaez (Eds). *Handbook of moral and character education* (pp. 30- 52). New York: Taylor ve Francis.

MEB, (2010). 08/09/2010 tarihli ve B.08.0.TTK.0.72.02.00-6312 (2010/53) sayılı Genelge

MEB, (2018). *Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar),* Ankara

Ozolins, J. T. (2010). Creating public values: Schools as moral habitats. *Educational Philosophy and Theory,* 42(4), 410-423.

Samancı, O. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal İlişkilerinde Önem Verdikleri Değer Ve Beklentiler. III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi 18-20 Haziran 2007 Adana içinde (ss. 287-291).* Ankara: MEB Devlet Kitapları Basımevi.

Tepecik, B. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Thornberg, R. (2006). Hushing As A Moral Dilemma İn The Classroom. *Journal of Moral Education,* 35(1), 89–104.

Turan, S., ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 227-259.

Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel Ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının Ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler Eğitimi. (4. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TDK (2014). *Türkçe Sözlük. Ankara,* Türk Dil Kurumu Yayınları.

TÜBİTAK (2018). 49. *Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Proje Rehberi.* TÜBİTAK Yayınları.

Yıldırım, K. (2009). Values Education Experiences Of Turkish Class Teachers: A Phenomonological Approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research,* 35, 165.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 7(17), 109-128.

Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 8(19), 207-223.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)

Melisa GÜLDÜREN
Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi, melisa10gulduren2004@gmail.com

Aysel KILBACAK
Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi, aysellkilbacam@gmail.com

Haşim Yiğit KÖROĞLU
Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi, yigit.koroglu1@gmail.com

Halil Dündar CANGÜVEN
Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi, h.d.canguven@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada Mersin ilinde ortaokul devam eden öğrencilerin fen bilimleri dersi ile görüşlerinin çeşitli bakış açılarıyla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya "ortaokul öğrencileri fen bilimleri dersi hakkında ne düşünüyor?" sorusundan yola çıkılarak cevaplar aranmaya çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma için belirlenen okullar amaçlı olarak belirlenirken katılan bireyler rastlantısal olarak seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayan katılımcılar 11-15 yaş aralığındadır. Katılımcıların %45,67.99 (f=95)i kız, %53,85 (f=112)'si erkek öğrencilerden oluşurken, cinsiyet belirtmeyen %0,48 (f=1) öğrenci belirlenmiştir. Toplam katılımcı sayısı 208 olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak uzman görüşleri alınarak demografik özelliklerinde yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Araştırmanın yöntemini nitel araştırma yöntemlerinde metafor tekniği oluşturmaktadır. Bulgular yüzde oranı ve frekans değeri olarak belirtilmiştir. Bulgular Microsoft Excel programı kullanılarak sayısal veriler haline getirilmiştir. Araştırmada veriler cinsiyet faktörü belirleyici faktör olarak belirlenmiş, analizler cinsiyet faktörüne göre gruplandırılmıştır. Formlar kontrol edilirken tasnif ve değerlendirme işlemleri sırasında geçersiz metaforların olduğu formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın geliştirdiği güvenirlik formülü hesaplanmıştır. Araştırmacılar iki gruba ayrılarak kelime gruplandırması yapılmıştır. Güvenilirlik 0.93 olarak belirlenmiştir. Boş-gereksiz, cisimler, ders ve eğitim, deney ve tecrübe, dünya ve doğa, gök cismi, güzel duygular, hayat, hikaye, huzur verici, ışık ve yol gösterici, insan ve organları, karışık ve zor, kötü duygular olmak üzere 14 farklı alt grupta toplam 199 metafor ifadesi belirlenmiştir. Erkek öğrenciler cisimler, güzel duygular, hayat, insan ve organları, kötü duygular konusunda kız öğrencilere göre daha fazla metafor cümlesi üretmişlerdir. Genele bakıldığında ise ders ve eğitim, güzel duygular ve insan ve organları alt alanlarında öğrenciler diğer alt alanlara göre daha fazla metafor cümlesi üretmişlerdir. Farklı bir detay ise kız öğrenciler erkeklere göre fen bilimleri dersini boş ve gereksiz bulmuşlardır. Öğrencilerin fen dersine olan bakış açılarını belirlenmesi ilgi eksikliğinin giderilmesinde, olumsuz bakış açılarının olumluya çevrilmesinde etki sağlayacağı sanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, öğrenci görüşleri, metafor

THE EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS 'VIEWS ON THE SCIENCE OF SCIENCE COURSE ON VARIOUS VARIABLES (MERSIN PROVINCIAL EXAMPLE)

ABSTRACT

In this study, it is aimed to compare the views of science students and their opinions with secondary schools in Mersin. The study was tried to find answers based on the question aya what do secondary school students think about the science lesson? Araştır. In this study, screening model was used in qualitative research methods. In order to determine the sample of the study, purposive sampling method was used. Individuals who participated in the study were selected for the purpose of the designated schools. Participants who contributed voluntarily to the research were aged between 11-15. While 45,67,99% (f = 95) of the participants were female and 53,85% (f = 112) were male students, 0,48% (f = 1) of non-sex students were determined. The total number of participants was 208. As a data collection tool, a form has been formed by taking expert opinions and taking part in the demographic characteristics. The method of the research is composed of metaphor technique in qualitative research methods. Findings are expressed as percentage and frequency values. The findings were converted into numerical data using Microsoft Excel. In the study, the gender factor was determined as the determining factor and the analyzes were grouped according to the gender factor. The forms with invalid metaphors were not taken into consideration during the classification and evaluation procedures. Reliability of the study The reliability formula developed by Miles and Huberman was calculated. The researchers were divided into two groups and word grouping. Reliability and superfluous, objects, lesson and education, experiment and experience, world and nature, celestial body, beautiful emotions, life, story, peaceful, light and guiding, human and bodies, mixed and difficult, bad A total of 199 metaphor expressions were determined in 14 different subgroups including emotions. Male students produced more metaphors in terms of bodies, beautiful emotions, life, people and organs, bad emotions than female students. Generally, students produced more metaphor sentences compared to other subfields in the fields of education and training, good emotions and people and organs. In a different detail, female students found that science courses were blank and unnecessary compared to men. It is thought that determining the students' perspectives on science course will have an effect on eliminating the lack of interest and converting negative perspectives to positive.

Keywords: Science, student opinions, metaphor

1.GİRİŞ

Metafor kelimesi farklı anlamlarda kullanılmakta, herkes tarafından farklı yorumlanabilmektedir fakat kelime kökeni genel olarak aynı noktaya varmaktadır. Metafor, Yunanca "metapherein" sözcüğünden yola çıkılarak türemiştir (Soysal, Afacan, 2012). Meta kelimesi "değişmek", pherein kelimesi de "katlanmak" anlamlarına gelmektedir (Levine, 2005). Metafor kelimesi benzetme, istiare, mecaz anlamlarını içermekle beraber(Koç,2014) onun dışında söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatı olarak da bilinmektedir.(İbret ve Aydınözü,2011) . En geniş tanımıyla metafor "aynı yahut benzer bir sahadan yeni, değişik ve pek bilinmeyen bir başka sahaya bilgilerin paylaşımı" (Soysal, Afacan, 2012) şeklinde tanımlanabilir. Bu nedenle metafor; olayların, durumların oluşumu, işlenişi ve akışı hakkında bizi yönlendiren, fikirlerimize şekil veren, kontrol altında tutan en kuvvetli zihinsel mekanizmalardan biridir(Miller, 1987; Tsoukas,1991).

Bir başka deyişle metafor, kişinin zihninde yeni bilgilerin ya da kavramların daha öncesinde var olan bilgiler ile benzerliklerini kavramaya bunları ifade etmeye ve bu bilgiler arasında ilişkiler kurup bilgilerin daha net bir şekilde açıklanmasına yardım eder (Senemoğlu,2007). Bireyin açıklamaya çalıştığı konuları biraz daha somut hale getirerek ve deneyimlere dayandırarak bilgiyi daha dayanıklı bir zemine oturtan bir zihinsel araç olarak da ifade edilebilir. Bireyler gerek kendi duygu ve düşüncelerini anlamlandırıp tartarken gerek karşıdaki bireyin düşüncelerini de anlamlandırıp tanımlarken metafordan yararlanmakta, bu da bireylerin hayattaki yaşam algılarını göstermede ve ortaya koymada önemli bir araç olarak görülmektedir. (Özbuğutu, 2018).

Gün geçtikçe yeni öğrenim teknikleri türemekte, karşımıza çıkmaktadır. Metafor uzun bir zamandır hayatımızda olsa da son yıllarda epey adından söz ettirmiştir. Metafor aynı zamanda bireyin öğrenmesinde gerçek anlamda katkı sağlayan bir araçtır. Bir eğitim metodu olarak kullanılmasındaki en önemli olan etken; metafor sayesinde birey bilgiyi daha uzun süre aklında tutabilmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Goldstein,2005). Ne de olsa daha önceden var olan bir bilgi ve yeni öğrenilenler arasında oluşan kuvvetli köprüler ile birlikte bilgi çok daha uzun süre akılda yer tutmaktadır (Soysal, Afacan, 2012). Metaforlar da oluşan bu köprülerin başarılı sonuçlar vermesinde önemli rol oynamaktadır. Öğrencinin soyut kelimeleri somut kelimeler yardımıyla aktarmasını, bu da bilgiyi uzun bir süre bireyin beyninde yer tutmasını sağlamaktadır (Soysal ve Afacan,2012).

Metafor eğitimi de okuyan ve düşünen bireylerde bilişsel sürecin başlamasına yol açmakta ve bireylerin gelişen bilişsel süreci onların üzerinde duygusal etkiler yaratmaktadır. Böylece bilişsel ve duygusal süreçler birbirine karşılıklı olarak birbirlerini tamamlamakta ve etkileşim halinde bulunmaktadırlar. Bu da metaforun birey üzerinde sağlamış olduğu güce işaret etmektedir (Girmen, 2007).

Metaforun bilgiyi uzun süre tutmasının yanında birçok yararı da bulunmaktadır.

- Motivasyon artırma
- Bilgiyi kalıcı kılma
- Sezgileri geliştirme

- Duygusal gelişime katkı sağlama
- Sınıf korkusunu azaltma
- İsteksizliği azaltma
- Yaratıcılık sağlama
- Keşfetme duygusunu artırma
- Hayal gücünü genişletme

gibi birçok katkısı vardır (Arslan, Bayrakçı, 2006 ; Fraser,2001 ; Fretzin, 2001, akt. Soysal ve Afacan, 2012 ; Hanson, 1993; Osborn, 1997 ; Sanchez, Barreine, Maojo, 2000) .

Çocuklar etraflarında bulunan kavramlar sayesinde çevreyi tanırlar. Bu kavramlar onların boyut, şekil, renk, sıcaklık, koku, doku tarzı fiziksel bilgileri daha iyi kavramalarına yardımcı olur.(Soysal, Afacan, 2012). Onların somut kavramlarla bir bilgiyi tanımlamaya çalışması, zihinlerinde bir anlam karışıklığı yaratmamasını ve böylece konuyu anlamlandırıp daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlar. Fen ve Teknoloji eğitimi de çocukları bu kavramlar ile ilişkilendirir.

Çocuklar merak duyguları geniş bireylerdir ve Fen eğitimi sayesinde çocuklar oluşan bu merak duygularını geliştirir çevresini daha çok inceleme fırsatı bularak birçok bilgiyi gözlemleyerek öğrenir. Öyle ki evren kendisine has bir güzelliğe sahiptir ve bu güzellik çocukları kendisine çeker. Fen ve Teknoloji eğitimi de evrenin cazibesini irdeler, inceler ve açıklamaya çalışır. Çocuklar da bu incelemeleri gözlemleyerek, okuyarak, anlamaya çalışarak oluşan merak duygusunu bastırmaya aynı zamanda da öğrenmeye çalışır.

Fen ve Teknoloji eğitimi, teknoloji ve evrenin incelemesini birleştirerek soyut görülen kavramları somut kavramlar ile anlamlandırır ve açıklamaya çalışır. Metafor kavramı burada karşımıza çıkmaktadır. Fen ve Teknoloji eğitimi sayesinde çocuklar inceler, anlar, öğrenir ve bilgiyi uzun süre beyninde tutar. Ayrıca Fen ve Teknoloji eğitimi gündelik hayatla ilgili bir ders olduğundan çocukların tanılama ve kavrama güçleri artmaktadır.

Fen eğitiminin en önemli ve en temel hedeflerinden birisi de fen okuryazar bireylerin yetişmesini sağlamak ve buna önayak olmaktır. Tabi ki fen okuryazarlığının en alt boyutu yani temeli fen kavramını öğrenmek ve kavrayabilmekle başlar (MEB,2005). Öyle ki kavramlar bir bilginin yapıtaşı olup o kavramlardan yola çıkılarak aslında diğer kavramlarla ilişkiler kurularak ve mantıklı çözümler arayarak bilimsel ilkelere ulaşılır (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997 akt. Özbuğutu, 2018) .

Öğrencinin öğrenmesinde farklı etkenler rol oynar. Öğretmen bu etkenler arasında ilk göze çarpan faktörlerden biridir. Öğretmen faktörü, öğrencinin derse yaklaşımını da belirlemektedir (Soysal, Afacan, 2012). Öğretmen öğrencilerinin derse ilgisini artırmaya yönelik eğitim araçlarını araştırmalı ve onlar için en iyi yöntemi bulmalıdır. Metafor da bu yöntemler arasında en çok kullanılanlardan bir tanesidir. Özellikle bu yöntemi Fen ve Teknoloji eğitimi ile birleştirince çocuklar bilgiyi daha iyi kavramakta ve kafasındaki şablonu tam olarak oturtabilmektedir.

Kullanılan bu metafor yöntemi öğrencilerin “Fen ve Teknoloji eğitimi” ne bakış açısını değiştirebilmekte, duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde kolaylık sağlamaktadır (Soysal, Afacan,) . Düşündükleri herhangi bir kavramı veya bilgiyi fen ve teknoloji ile ilişkilendirmekte aslında bu düşüncelerin daha anlaşılabilir ve kolay olarak zihinde yer tutabilmesi için yaptıkları gözlemler sonucunda somut delillere dayanadırmış, önceki tecrübelerinden yola çıkıp gözlemlerin sağlamasını yaparak bir nevi tam olarak metafor kavramının karşılığını vermiş olurlar.

Alanyazın çalışmalarına bakıldığında Çalık ve Kaya (2012), fen ve teknoloji ders kitaplarında ve öğretim programındaki benzetmelerin incelemişlerdir. Çeşitli yayın evleri tarafından basılan fen bilimleri kitaplarında yer alan benzetimlerin programla kısıtlı olarak uyuştuğu ve yayın evine göre de değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir. Afacan (2011), 93 lisans derecesinde 1. Sınıf öğrencisi ile fen ve fen bilgisi öğretmeni kavramlarıyla çalışmıştır. Öğrencilerin fen bilgisi dersini hayatın kendisi, farklı branşları barındırıcı ve yol gösterici olarak gördüklerini belirtmiştir. Güler (2012), sınıf öğretmenliğinde eğitim gören 3. Sınıf öğrencisi 108 katılımcı ile çalışmıştır. Öğretmen adaylarının metafor içeriklerinin 21’inin olumsuz, 6’sının olumlu ve 67’sinin ise nötr olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmaya benzerlik gösteren alanyazın çalışmalrına bakıldığında ise öğrencilerin fen bilimleri dersi ile ilgili metaforik algılartını belirlenmesine yönelik çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu farkedilmiştir. Aktamış ve Dönmez (2016), 245 öğrenci ile yaptıkları çalışmada fen bilimleri dersi, fen bilimleri öğretmeni, bilim ve bilim insanı kavramlarını kullanmışlardır. Kavramlar için her üç öğrenciden birinin değişik metafor cümleleri ürettiğini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışma olarak Sosyal ve Afacan (2012), 137 ortaokul öğrencisi ile “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramları ile çalışmış, öğrencilerin hayal güçlerinin oldukça kuvvetli olduğunu belirtmiştir. Korkmaz ve Buyruk (2016), 7. Sınıf seviyesindeki 101 öğrenciyle yaptıkları çalışmada fen bilimlerine ait “iş, fiziksel değişim, kimyasal değişim, genleşme ve büzülme” kavramlarını kullanmışlardır. Ayrıca öğrencilerin fen bilimlerine ait bu kavramları günlük hayatla ilişkilendiremediklerini, bilimsel karşılıklarını bilmediklerini ve bir çok kavram yanılgısı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Minas ve Gündoğdu (2013), “yaşamımızdaki elektrik” ve “maddenin yapısı ve özellikleri” ünitelerine yönelik kavramlarla ilgili metafor çalışmasını 55 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Sosyal ve Afacan (2012), 137 ortaokul öğrencisi

Bu çalışmanın amacı Mersin ilinde yer alan ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi ile ilgili görüşlerinin metafor yöntemiyle belirlenmesi, öğrencilerin fen bilimleri dersini diğer derslerle öneme kıyaslaması yaparak puanladırmaları ve fen bilimleri dersini en öğrenme yollarının tesbit edilmeye çalışılmasıdır. Bu yönleriyle çalışma alanyazına farklı bir bakış açısı katacağı sanılmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın desenin nitel yöntemlerden olgubilim (fenomenoloji) oluşturmaktadır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ancak, derin, içsel ve detaylı bir fikre sahip olamadığımız olgu, eylem ve olaylara odaklanmaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden “metafor tekniğini” kullanılmıştır. Her bilim dalında metafor farklı kelimelerle açıklanır (Yapıcı ve Köstereliođlu, 2016).

Birey kendi iç dünyasını, fikirlerini yapılandırırken ve anlamaya çalışırken kullandığı bir düşünce yoludur (Aslan ve Bayrakçı, 2006) veya herhangi bir konuyu kendi kelimeleriyle bir şeye benzetme ve benzettiği şeyle alakalı güçlü bir gerekçe sunması metafor tekniği olarak değerlendirilebilir.

Metafor formunda bazı demografik özelliklerinde eklenebilmesi amacıyla bireylere cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve anne/baba eğitim durumu gibi sorular sorulmuştur.

Mersin ili örnekleminde uygulamanın yapıldığı ortaokul öğrencileri amaçlı örneklem belirlenirken, katılımcılar rastlantısal olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini Mersin ili genelinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayan katılımcılar 11-15 yaş aralığındadır. Katılımcıların %45,67.99 (f=95)i kız, %53,85 (f=112)'si erkek öğrencilerden oluşurken, cinsiyet belirtmeyen %0,48 (f=1) öğrenci belirlenmiştir. Toplam katılımcı sayısı 208 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Uzman görüşlerinin alındığı veri toplama aracı olarak dört bölümden oluşan bir form oluşturulmuştur. Birinci bölüm demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, ikinci bölüm derslerin puanlama yöntemiyle kıyaslanarak önem sıralarının belirlenmesi amacıyla, üçüncü bölümde katılımcıların Fen Bilimleri konularını en iyi nasıl öğrendiklerini belirlemek amacıyla, dördüncü bölüm "Fen Bilimleri dersi…… gibidir, çünkü……..dır" ifadesinin yer aldığı metafor cümlesinin yer aldığı bölümünden oluşturulmuştur. Katılımcılara form doldurma süresi olarak bir ders saati olan 40 dakika verilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada veriler cinsiyet faktörü belirleyici faktör olarak belirlenmiş, analizler cinsiyet faktörüne göre gruplandırılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Formlar kontrol edilirken tasnif ve değerlendirme işlemleri sırasında geçersiz metaforların olduğu formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışmaya katılan 208 öğrenciden 14 ayrı kategoride 199 metafor cümlesi alınmıştır. 9 metafor cümlesi kabul edilmemiştir. Bu cümlelerin 92'sini kız öğrenciler, 107'sini erkek öğrenciler oluşturmuştur. Sonu

Çalışmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın geliştirdiği güvenirlik formülü hesaplanmıştır. Bağımsız bir araştırmacı tarafından kelime gruplandırması yapılmıştır. Güvenilirlik 0.93 olarak belirlenmiştir.

Dikkat edilmesi gereken bir nokta, bireylerin metafor cümlelerine anlamlı gerekçeler sunmasıdır. Araştırma bulguları istatistikleri için Microsoft Excel Programı kullanılmıştır. Veri analizi yapılırken eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler bir grupta olacak şekilde kategorilere ayrılmış ve sonrasında ise her bir kelimelerin sırasıyla yüzde ve frekansları alınmıştır.

Bu çalışmada metafor tekniği ile öğrencilere aşağıdaki cümle verilmiş ve verilen cevaplara göre analiz yapılmıştır.

Metafor cümlesi:

- Fen Bilimleri dersi …….. gibidir, çünkü ……..dır.

Metafor cümlelerinde iki boşluk vardır. İlk boşluk düşünceyi belirtirken, ikinci boşluk ise düşüncenin gerekçesini belirtir. Bireyler düşüncelerini mantıklı bir gerekçeye dayandırmakta ve sonucunda ise mantıklı cümleler ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada metafor analizlerinde kullanılan aşamalar, alan yazın çalışmalarından (Saban, 2009; Ateş ve Karatepe, 2013; Derman,2014) yararlanarak ve araştırmacının her bir adımı ayrıntılı kontrollerle oluşturulmuştur. Analizlerde ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu metafor ifadelerinin yazılı olduğu formlar birer birer detaylı incelemelerle değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Metafor analiz aşamaları şu şekildedir; a. Eleme ve seçme aşaması, b. Tasnif, kodlama ve metafor belireme aşaması, c. Kategori geliştirme aşaması, d. Verilerin Microsoft Excel Programı'na aktarılması, e. Miles ve Huberman(1994) tekniği "Geçerlilik ve Güvenirlik" çalışmasıdır.

- Eleme ve Seçme aşaması;

  Bu aşamada, öğrencilerden alınan yazılı kaynaklar Microsoft Excel tablolarına aktarılmıştır. Metafor cümlelerinde ilk boşluklarda verilen kelimeler alfabetik sıra gözetilerek tablolara aktarılmıştır. Bu aşamada, ede edilen metafor kelimesinin anlamlı ve metafor kelimesine anlamlı bir gerekçe sunması dikkate alınmıştır. Bu kriterlere uymayan formlar kullanılmamıştır.

- Tasnif, kodlama ve metafor belirleme aşaması;

  Bu aşamada; eleme sırasında seçilmiş, elde edilen cümleler taranmış ve "fen bilimleri dersi" hakkında …….. kelime bulunmuştur. Bu kelimler ise ana metafor kelimleri olarak düşünülmüştür.

- Kategori geliştirme aşaması;

  Kodlama aşamasında benzer özellik taşıyan, eş anlamlı ve yakın anlamlı kelimeler ayni kategori altında toplanmıştır. Her bir kategori için o kategoriyi en iyi temsil edecek ana kelimeler seçilmiştir. Ana kelimeler gözetilerek metafora ait kategoriler oluşturulmuştur. Toplamda 14 alt kategori oluşturulmuştur, bunlar: boş-gereksiz, cisim, ders ve eğitim, deney, dünya ve doğa, gök cismi, güzel duygular, hayat, hikâye, huzur verici, ışık ve yol gösterici, insan ve organları, karışık ve zor, kötü duygular.

- Verilerin Microsoft Excel programına aktarılması ve nicel veri analizi sonuçlarının ortaya çıkması;

  Bu aşamada; her bir kelime, tek tek filtreleme yöntemi ile, cinsiyet faktörü belirleyici faktör olarak belirlenmiş, analizler cinsiyet faktörüne göre gruplandırılmıştır.

- Miles ve Huberman(1994) tekniği ile geçerlik ve güvenirlik çalışması;

Bir bilimsel çalışmada araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için en önemli iki kriter geçerlilik ve güvenilirliktir (Derman, 2014). Yıldırım ve Şimşek (2005) 'e göre toplanan verilerin detaylı olarak raporlanması ve çalışmada sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması geçerliliğin en önemli kısmıdır. Bu çalışmada geçerlilik sağlanması amacıyla çalışmanın her aşaması en ince ayrıntısına kadar detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

Çalışmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın geliştirdiği güvenirlik formülü (Miles ve Huberman, 1994) ile (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Birliği x 100) hesaplanmıştır. Saban (2009) 'a göre araştırmadaki uyum "0.90" ve üzeri olması takdirde çalışmanın güvenirliği sağlanmış bulunmaktadır. "Fen Bilimleri Dersi için, Güvenirlik: 0.93" olarak belirlenmiştir.

3.Bulgular

Tablo.1.Katılımcıların cinsiyet türüne göre dağılımı

		Değer	
		f	%
Cinsiyet	Kız	95	45.67%
	Erkek	112	53.85%
	Cinsiyet belirtmeyen	1	0.48%
	Toplam	208	100.00%

Tablo.1'de katılımcıların cinsiyet dağılımları gösterilmiştir. Katılımcıların 45,67% (f=95)'i kız, 53,85% (f=112)'si erkek öğrencilerden oluşurken, cinsiyet belirtmeyen 0,48% (f=1) öğrenci belirlenmiştir. Toplam 208 katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Tablo.2.Katılımcıların sınıf seviyesinin cinsiyet türüne göre dağılımı

		Yaş aralığı	Değer	
			f	%
Cinsiyet	Kız	11	0	0.00%
		12	10	4.81%
		13	26	12.50%
		14	55	26.44%
		15	4	1.92%
		Boş	0	0.00%
	Erkek	11	1	0.48%
		12	10	4.81%
		13	29	13.94%

	14	62	29.81%
	15	4	1.92%
	Boş	7	3.37%
Toplam		208	100.00%

Tablo.2.Katılımcıların sınıf seviyesi ve cinsiyet türüne göre dağılımı gösterilmiştir. Katılımcılar 11 ve 15 yaş aralığındaki öğrenci grubu oluşturmaktadır. Bu katılımcılar içerisinde kızların 4,81% (f=10)'ü 12 yaşında, 12,50% (f=26)'sı 13 yaşında, 26,44% (f=55)'sı 14 yaşında, 1,92% (f=5)'sı 15 yaşında yaşındadır. Erkek öğrencilerin 0,48% (f=1)'i 11 yaşında, 4,81% (f=10)'u 12 yaşında, 13,94% (f= 29)'u 13 yaşında, 29,81% (f=62)'si 14 yaşında ve 1,92% (f=4)'si 15 yaşındadır. Erkeklerin 3,37% (f=7)'si yaşını belirtmemiştir.

Tablo.3.Katılımcıların baba eğitim durumunun cinsiyet türüne göre dağılımı

		Baba eğitim durumu	Değer	
			f	%
Cinsiyet	Kız	İlkokul	12	5.77%
		Ortaokul	23	11.06%
		Lise	37	17.79%
		Üniversite	18	8.65%
		Yüksek Lisans/Doktora	4	1.92%
		Boş	1	0.48%
	Erkek	Okur-Yazar değil	1	0.48%
		İlkokul	23	11.06%
		Ortaokul	22	10.58%
		Lise	38	18.27%
		Üniversite	23	11.06%
		Yüksek Lisans/Doktora	5	2.40%
		Boş	1	0.48%
	Toplam		208	100.00%

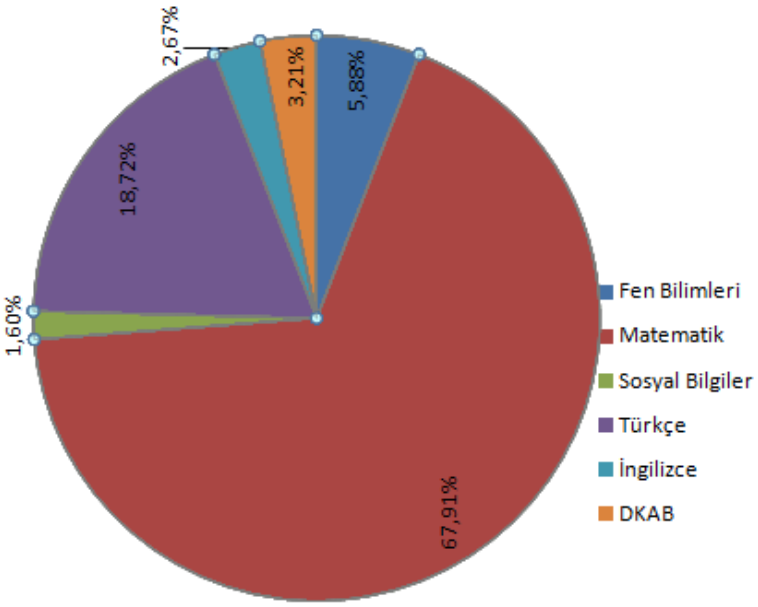
Katılımcıların babalarının eğitim durumlarına Tablo.3'de bakıldığında kızların babalarının 5,77% (f=12)'si ilkokul, 11,06% (f=23)'ü ortaokul, 17,79% (f=37)'si lise, 8,65% (f=18)'i üniversite ve 1,92% (f= 4)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Erkeklerin babalarının 0,48% (f=1)'i okur-yazar değil, 11,06% (f=23)'i ilkokul, 10,58% (f=22)'si ortaokul, 18,27% (f=38)'i lise, 11,06% (f=23)'ü üniversite ve 2,40% (f= 5)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Kızların ve erkeklerin 0,48% (f=1)'i babalarının eğitim durumlarını belirtmemişlerdir.

Tablo.4. Katılımcıların anne eğitim durumunun cinsiyet türüne göre dağılımı

	Anne eğitim durumu	Devlet fen lisesi

			f	%
Cinsiyet	Kız	Okur-Yazar değil	3	1.44%
		İlkokul	16	7.69%
		Ortaokul	23	11.06%
		Lise	34	16.35%
		Üniversite	16	7.69%
		Yüksek Lisans/Doktora	1	0.48%
		Boş	2	0.96%
	Erkek	Okur-Yazar değil	7	3.37%
		İlkokul	24	11.54%
		Ortaokul	18	8.65%
		Lise	42	20.19%
		Üniversite	19	9.13%
		Yüksek Lisans/Doktora	1	0.48%
		Boş	2	0.96%
Toplam			208	100.00%

Tablo.4'de katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına bakılmıştır. Kızların annelerinin 1,44% (f=3)'ü okur-yazar değil, 7,69% (f=16)'sı ilkokul, 11,06% (f=23)'ü ortaokul, 16,35% (f=34)'ü lise, 7,69% (f=16)'si üniversite ve 0,48% (f=1)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Erkeklerin annelerinin 3,37% (f=7)'si okur-yazar değil, 11,54% (f=24)'ü ilkokul, 8,65% (f=18)'si ortaokul, 20,19% (f=42)'si lise, 9,13% (f=19)'i üniversite ve 0,48% (f=1)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Kızların ve erkeklerin 0,96% (f=2) 'si annelerinin eğitim durumlarını belirtmemişlerdir.



Grafik.1. Derslerin katılımcılar tarafından seçilme durumları

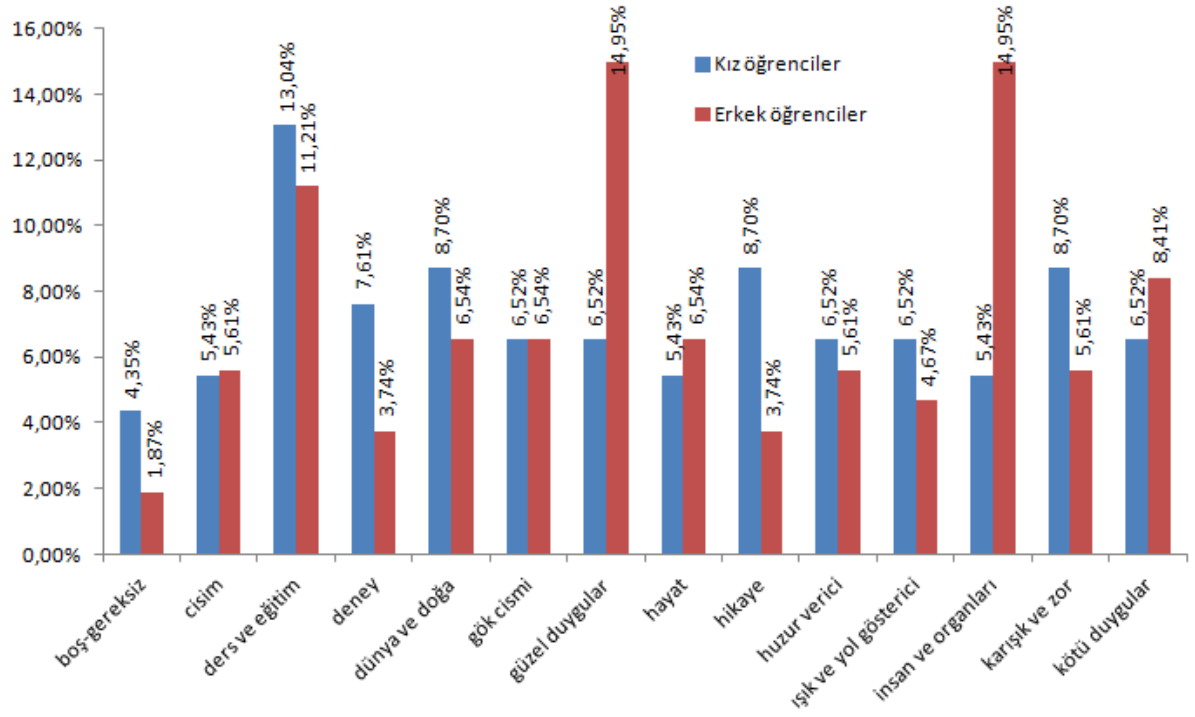
Grafik.1' e bakıldığında katılımcıların 67.91% 'i 1. sırada Matematik dersini seçmiştir. Matematik dersini genelde seçilme durumu ise 24.73% 'tür. İkinci olarak 18.72% ile Türkçe dersi, 5.88% ile Fen Bilimleri dersi üçüncü gelmektedir. Bu sırayı 3.21% ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, 2.67% ile İngilizce ve 1.60% ile Sosyal Bilimler dersi takip etmektedir. Derslerin genelde seçilme durumları yüzdeleri birbirine yakın orandadır. Fen Bilimleri dersi 19.79% ile Sosyal Bilgiler dersi 11.87% ile 21.66% ile Türkçe dersi, 12.33% ile İngilizce ve 9.71% ile de DKAB dersi genelde seçilmiştir.

Tablo.5. Katılımcıların Fen Bilimleri dersini en iyi nasıl öğrenirsiniz? Sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı

Bireylerin Öğrenme biçimi	f	%
Ders esnasında	96	27.35%
Etüt merkezinde	58	16.52%
Yazarak	50	14.25%
Okuyarak	48	13.68%
İnternetten video izleyerek	36	10.26%
Deney yaparak	35	9.97%
Arkadaşlarımla	16	4.56%
İnternetten okuyarak	8	2.28%
Cep telefonu uygulamaları kullanarak	4	1.14%
Toplam	351	100.00%

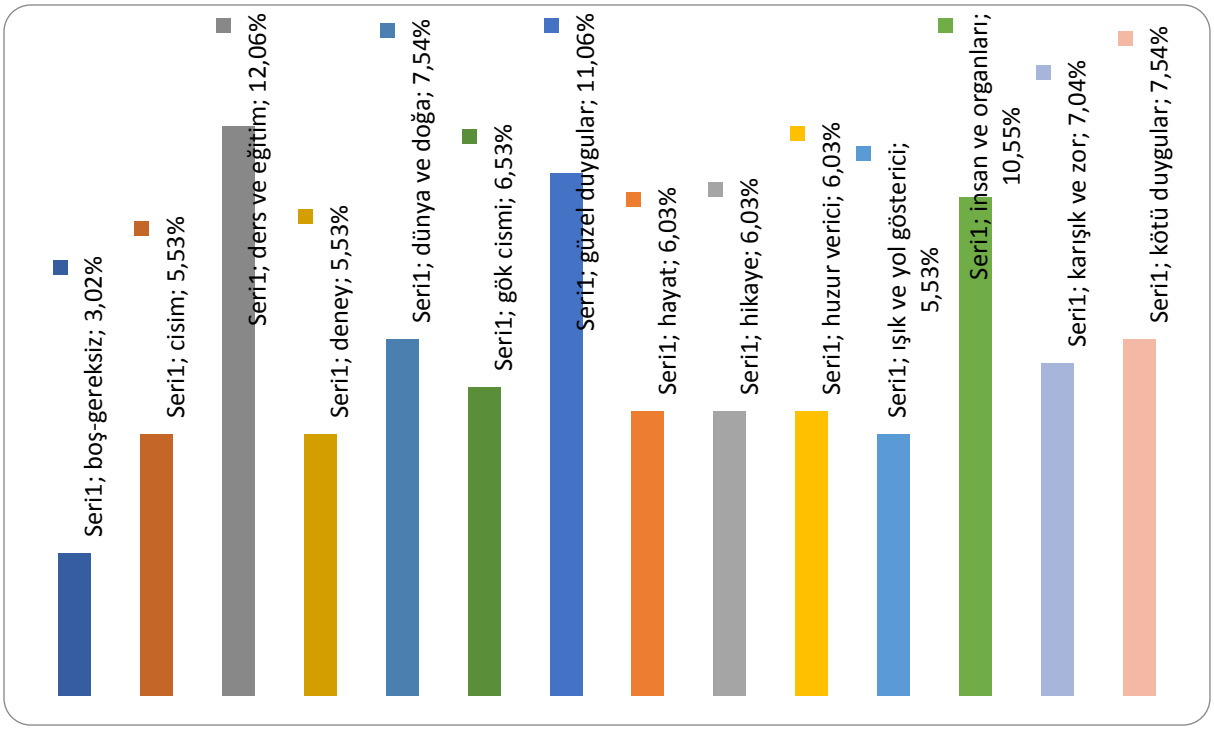
Tablo 5'de katılımcıların Fen Bilimleri dersini en iyi ve etkili öğrenme yolu olarak hangi yöntemi benimsediklerine dair yanıtlarına yer verilmiştir. Katılımcılar bu bölümde birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Toplamda 351 cevap alınmıştır. Katılımcıların 27.35%'i fen bilimleri dersini en iyi olarak ders esnasında öğrendiğini belirtirken, 1.14%'ü cep telefonu uygulamaları ve 2.28%'i internetten okuyarak öğrendiğini belirtmiştir. Yakın değerler olarak düşünebileceğimiz 16.52%'si etüt merkezinde, 14.25%'i yazarak, 13.68%'i okuyarak seçeneklerini işaretlemişlerdir. 10.26%'sı internetten video izleyerek ve 9.97%'si deney yaparak öğrenebildiğini belirtmiştir.



Grafik.2. Fen bilimleri dersi ile ilgili katılımcılar tarafından üretilen metaforların cinsiyet faktörüne göre dağılımı

Katılımcılardan istenen "Fen Bilimleri dersini ..... çünkü.....dır" cümlesine verilen yanıtların cinsiyete göre dağılımı Grafik.2. de belirtilmiştir. Bu grafiğe göre kız öğrenciler Fen bilimleri dersini en fazla 13.04% oranında 'ders ve eğitim' e benzetmişlerdir. Bu oranı 8.70% ile 'dünya ve doğa' , 'hikaye' ve 'karışık ve zor' yanıtları takip etmektedir. Aynı zamanda kız öğrenciler Fen Bilimleri dersini 'boş ve gereksiz' (4.35%), 'cisim'(5.34) , 'deney' (7.61%) , 'gök cismi'(6.52%) , 'güzel duygular'(6.52%) , 'hayat'(5.43%) , 'huzur verici'(6.52%) ,'ışık ve yol gösterici'(6.52%) , 'insan ve organları'(5.43%) , 'kötü duygular'(6.52%) sözcük ve sözcük gruplarına benzetmişlerdir. Erkek öğrenciler ise 14.95% oranında Fen Bilimleri dersini 'güzel duygular' ve 'insan ve organları' kelime gruplarına benzetmişlerdir. 1.87% oranında 'boş ve gereksiz' , 5.61% ile 'cisim' , 11.21% 'ders ve eğitim' , 3.74% 'deney' , 6.54% 'dünya ve doğa' , 6.54% oranında 'gök cismi' , 6.54% 'hayat' , 3.74% 'hikaye' , 5.61% 'huzur verici' , 4.67% ile 'ışık ve yol gösterici' , 5.61% ile ' karışık ve zor' ve 8.41% oranında ise 'kötü duygulara' benzetmiştir. Gök cismi metaforu her iki cinsiyette de yakın değerlerde belirlenmiştir.



Grafik.3. Fen bilimleri dersi ile ilgili katılımcılar tarafından üretilen metaforların genel dağılımı

Yapılan çalışma ile birlikte elde edilen veriler düzenlendiğinde, metaforların genel dağılımı Grafik.3'de gösterilmiştir. Grafik.3' e bakıldığında katılımcıların birinci sırada 12.06% si Fen Bilimleri dersini 'ders ve eğitim' ile ilişkilendirmektedir. Bu sırayı 11.06% ile 'güzel duygular' , 10.55% ile 'insan ve organları' devam ettirmektedir. Katılımcılar Fen Bilimleri dersini 7.54% oran ile 'kötü duygular' ve 'dünya ve doğa' kavramları ile örtüştürmektedir. Katılımcıların 6.53% ü 'gök cismi' ne, 6.03% oranında ise "hayat" , "hikâye" , 'huzur verici' kelimelerine benzetmiştir. Alınan verilere göre katılımcıların 5.53% ile 'cisim' , 'deney' , 'ışık ve yol gösterici' gibi benzetmeler kullanmışlardır. Katılımcılar en az 3.02% oranında ise Fen Bilimleri dersini 'boş ve gereksiz' olarak nitelendirmişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, çalışma sonucu elde edilen verilerle alanyazında karşılaşılan bazı sonuçlarla tartışılması verilmiştir.

Çalışmaya katılan 208 öğrenciden 199 metafor cümlesi alınmıştır. 9 metafor cümlesi kabul edilmemiştir. 14 ayrı kategorideki bu cümlelerin 92'sini kız öğrenciler, 107'sini erkek öğrenciler oluşturmuştur. Benzer sonuçlarla Aktamış ve Dönmez (2016) ve Sosyal ve Afacan (2012) ortaokul öğrencilerinin hayal gücünün yüksek bir seviyede olduğu şeklinde belirtmişlerdir.

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada kullanılmak üzere hazırlanan formun demografik özellikleri belirlemek amacıyla sorulan sorulara genel olarak bakıldığında Tablo 1 ve Tablo 2'de katılımcıların erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla katılım

sağladıkları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların yaş aralıklarında en fazla katılımın 14 yaş grubu öğrencilerden sağlandığı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak 11 ve 15 yaş aralığındaki öğrencilerden diğer yaşlara göre daha az katılım sağlanmıştır.

Katılımcıların anne ve babalarının eğitimi durumlarının belirlenmeye çalışıldığı sorularda, Tablo 3 ve Tablo 4'te genel olarak baba ve annelerin lise ve ortaokul düzeyinde eğitim sahibi oldukları belirlenmiştir. Ayrıca baba eğitim seviyesinde erkek öğrencilerde, anne eğitim seviyesinde ise her iki cinsiyette de okuryazar olmayan çok az sayıda ebeveyn olduğu görülmüştür. Dikkat çekici bir diğer veride üniversite mezunu veli oranının 7.00% ile 11.00% arasında olmasıdır. Bu durum anne baba eğitim seviyesinin genel dağılım içerisinde oldukça küçük bir yer aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 1'de katılımcıların dersler arasında önem verme durumları kıyaslandığında 1. sırada Matematik dersini ikinci olarak Türkçe dersi ve Fen Bilimleri dersi üçüncü sıradadır. Bu durum öğrencilerin matematik dersi fen bilimleri dersine ve diğer derslere göre daha önemli gördüğü şeklinde değerlendirilebilir. Matematik dersi becerisi birçok dersin becerilerinin kazandırılmasında kullanılmaktadır. Bu bakımdan öğrenilmesi gereken veya önem verilmesi gereken en önemli ders olarak görülebilir. Ancak fen bilimleri dersi günlük yaşantıların her alanında ve birçok olayda sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Matematik dersi kadar fen bilimleri dersinin de birçok derse entegre edilebileceği, birçok günlük olayda fen bilimleri becerilerinin kullanıldığı, gerçek yaşam problemlerinde fen bilimleri beceri yeterliliğinin önemli olduğu bireyler tarafından fark edilmemiş olabilir.

Tablo 5'deki verilerde Fen Bilimleri dersini en iyi ve etkili öğrenme yolu olarak hangi yöntemi benimsediklerine dair yanıtlarına bakıldığında toplamda 351 cevaba ulaşılmıştır. Katılımcıların fen bilimleri dersini en iyi olarak ders esnasında, daha sonra sırasıyla etüt merkezlerinde, konuları yazarak, okuyarak, internetten video izleyerek, deney yaparak, arkadaşlarıyla çalışarak, internetten okuyarak ve cep telefonu uygulamaları kullanarak öğrendiğini belirtmiştir. Okullarda verilen bilgiler ve okullara alternatif olarak görülen, dersleri destekleyici katkı sağladığı düşünülen etüt merkezleri bireylerin fen bilimleri dersini öğrenme yolları arasında ikinci sırada yer almıştır. Bu bakımdan etüt merkezleri pozitif katkı sağladığı söylenebilir. Benzer sonuçlarla Dönmez (2017) öğrencilerin 8. Sınıfta katılmaları gereken sınavlardan dolayı fen bilimleri dersini daha zor ve sınava yönelik bir ders olarak belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar okuma ve yazma çalışmalarının fen bilimleri dersinin öğrenilmesinde önemli bir yol olduğunu işaret etmişlerdir. Bilgilerin zihinde kalıcılığının sağlanmasında okuma, okunan bilgilerin uzun süreli hafızaya aktarılmasında yazma ve tekrar önemli bir yer tutmaktadır. Ancak katılımcılar internetten okuyarak öğrenme maddesini çok fazla tercih etmemiştir. Bu durum bireylerin okuma alışkanlıklarının sanallıktan daha çok gerçeklik üzerinde yoğunlaştığını gösterebilir. Tablo 5'deki en dikkat çekici veri ise İnternetten video izleyerek ve deney yaparak öğrenme seçeneklerinin birbirine yakın değerler taşımasıdır. Youtube fenomenliğinin oldukça ilgi gördüğü bu dönemde bireyler video izleyerek de bilgi edinebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Dikkat çekici detay ise fen bilimlerinde deney ve uygulamalar oldukça büyük bir öneme sahipken katılımcılar tarafından etüt merkezlerinde öğrenme yolundan daha geride bir yer almasıdır. Bu durum eğitim sisteminde yer alan uygulamaların bireylere yansımasında deneylerden daha çok sınavlara yönelik bilgi edinme biçiminin oluştuğunu göstermektedir. Orion ve Hofstein (1994)'e göre fen bilimleri üç öğrenme

ortamında gerçekleşebilir, sınıflar, laboratuarlar ve okul dışı mekânlar. Laboratuarlar ve deneyler fen eğitiminde merkezi bir yere sahiptir (Aydoğdu ve Ergin,2010). Fen bilimleri nitel ve nicel yönleriyle bir bütündür. Bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında ve bireylere aktarılmasında, özellikle fen bilimlerinde deneysel uygulamalar oldukça önemlidir. Laboratuar ve deneyler bireylerin motor becerilerinin gelişmesini, bilinen ve öğrenilecek bilgilerin anlamlandırılmasında tecrübe ve pozitif fikirler oluşturur (Atasoy, 2004:147).

Katılımcıların metafor cümlesine verdikleri yanıtlara Grafik.2'de bakıldığında, Bu grafiğe göre kız öğrenciler Fen bilimleri dersini en fazla 'ders ve eğitim' olarak görmüşlerdir, daha sonra bunu "dünya ve doğa" , "hikâye" ve "karışık ve zor" benzetmeleri takip etmektedir. Erkek öğrenciler ise Fen Bilimleri dersini "güzel duygular" ve "insan ve organları" kelime gruplarına benzetmişlerdir. Öğrencilerden elde edilen bu veri Dönmez (2017)'nin bazı öğrenciler fen bilimleri dersini zevkli ve eğlenceli bulurken bazı öğrenciler ise sıkıcı ve zor bulmaktadır sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir. Ancak İki grup arasındaki benzetimlerde kız öğrenciler fen bilimleri dersini daha karmaşık ve zor bulurken erkek öğrenciler daha sevecen hislere ve vücudun bir parçasıymış gibi önemli olarak görmüşlerdir. Bu ifadeler Afacan (2011)'in çalışmasında katılımcıların fen bilimleri dersini hayatın kendisi olarak görmesi sonuyla benzerlik gösterse de, yaş ve eğitim durumu göz ardı edilmemelidir. Toplumumuzda fen bilimleri dersinin zor olduğu veya fen bilimleri dersinin öğrenilmesinin zorluğu hakkında haksız bir ön yargı vardır (Aydoğdu, 2009). Bu durum fen öğretiminde kullanılan ezberci yöntemlerden kaynaklanmaktadır (Soylu, 2004;64). Fen bilimleri dersinin boş ve gereksiz olarak değerlendiren kız öğrenci oranı erkek öğrenci oranından daha fazladır. Bu durum erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre fen bilimleri dersini daha çok önemsediklerini ve sevdiklerini gösterebilir.

Grafik 3'deki verilere bakıldığında katılımcıların genel olarak değerlendirilmesinde fen bilimleri dersini "ders ve eğitim", "güzel duygular" ve "insan ve organları" na benzetim yapmışlardır. Bu verilere bakarak öğrencilerin fen bilimleri dersini önemsediklerini ve sevdiklerini ancak sadece bir ders olarak gördükleri, gerçek yaşam problemleri ve çözümleriyle yeteri kadar ilişkilendiremediklerini gösterebilir. Bu sonuç Korkmaz ve Buyruk (2016)'ın öğrenciler birçok fen kavramını gerçek yaşamlarıyla ilişkilendirememektedirler, bulgusuyla da benzeşmektedir. Fen bilimleri dünyayı tanıyıp açıklamaya çalışan, aynı zamanda deneysel ölçüleri olan, mantıksal düşünmeyi ve sorgulamayı temel alan bir araştırma yolu ve düşünme biçimidir (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016).

5. Öneriler

Fen bilimleri dersinde bireylerin araştırarak, sorgulayarak düşünmeleri, sahip oldukları bilgilerle yeni bilgiler oluşturmaları ve tüm bu bilgileri günlük yaşamlarında karşılaştıkları gerçek problemlerin çözümlerinde kullanabilmeleri temel prensipler arasındadır. Her ne kadar ortaokul döneminde giriş yapıldığı sanılsa da, fen bilimleri dersinin temelleri ilkokul sıralarında hayat bilgisi dersi ile başlar (Güler, 2012). Yani dersin hayata entegrasyonu okul hayatımızın erken dönemlerine rastlamaktadır. Bu temel bireylerde iyi şekilde yapılandırılır, ders akışları daha bu yaştan itibaren gerçek yaşam problemleriyle iç içe yürütülürse, bireylerin fen bilimleri dersine olan ilgi ve merakları artacaktır. Bu yolla bireyler ilerleyen dönemlerde karşılaşacakları problemlerin çözümlerinde daha akılcı ve uygulanabilir çözümler üreteceklerdir.

Metafor bireylerin düşünlerini ortay çıkarmada oldukça güçlü bir yol dur (Afacan, 2011), bu yolla bireyler kendi benliklerindeki fikirleriyle karşılaştıkları ifadeleri daha somut hale getirirken, cümleye kendilerince bir anlam yüklemesi yaparlar. Bu bakımdan fen bilimleri derslerinde metafor tekniğinin kullanım oranının arttırılması, bireylerin bilgileri içselleştirmesine ve bilgilerin kalıcılığının artmasında daha etkili olacaktır.

Öğrenciler laboratuarlarda deneyler yoluyla hem öğrenmekte hem de pratik becerilerini geliştirme imkânı bulurlar (Yavru ve Gürdal, 1998: 327). Deneylerle desteklenmeyen, soyuttan somuta dönüştürülemeyen ve günlük yaşamla desteklenmeyen bir fen öğretimi, fen bilimleri dersinin etkili olmasını engellemektedir (Aydoğdu, 2009). Bireylerin sanallıktan kurtularak kendilerinin deney uygulamalarına dahil olduğu bir ders işleyiş, fen bilimleri dersinin sevilme oranını arttıracaktır. Ortaokuldan liseye geçişlerde nitelikli okullara girişin ilk adımı bir sınava bağlı olması bireylerin kalıcı ve uygulanabilir bilgiden daha çok ezbere ve sınavlara yönelik kısa süreli bilgiler edinmesine yol açmaktadır. Bu durum fen bilimleri dersinin işleyişine aykırıdır. Deney uygulamaları bireylerin ilgilerinin fen derslerine toplanmasını sağlayacağı gibi bilgilerinde kalıcılığını sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu durumu destekler nitelikte çalışmalara daha çok vakit ayırması pozitif bir adım olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Afacan, Ö. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Ve Fen Bilgisi Öğretmeni Kavramlarina Yönelik Metaforik Durumlari. *Education Sciences,* 6(1), 1242-1254.

Aktamış, H., ve Dönmez, G. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine, Bilime, Fen Bilimleri Öğretmenine Ve Bilim İnsanına Yönelik Metaforik Algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35(1), 7-30.

Arslan, M. M., ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme Ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim,* 35(171), 100-108.

Atasoy, B. (2004). *Fen öğrenimi ve öğretimi (2. bs.).* Asil Yayın Dağıtım:Ankara.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik Ve İlkeler* (4. bs.). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Aydoğdu B. (2009). *Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Farklı Deney Tekniklerinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine, Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerine, Laboratuvara Yönelik Tutumlarına Ve Öğrenme Yaklaşımlarına Etkileri.* Doktora Tezi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı, İzmir

Aydoğdu, B., ve Ergin, Ö. (2010). Fen Ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Farklı Deney Tekniklerinin Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına Etkileri. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).

Buyruk, B., ve Korkmaz, Ö. (2016). Öğrencilerin Fen Ve Teknolojiye Dönük Kavramları Günlük Hayatla İlişkilendirme Durumlari. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35(1), 157-170.

Çalık, M., ve Kaya, E. (2012). Examining Analogies İn Science And Technology Textbooks And Science And Technology Curriculum, *İlköğretim Online,* 11(4), 856-868.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi.* Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Derman, A. (2014). Lise Öğrencilerinin Kimya Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *Electronic Turkish Studies,* 9(5), 749-776.

Dönmez G. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine, Bilime, Fen Bilimleri Öğretmenine Ve Bilim İnsanına Yönelik Metaforik Algıları Ve İmajları.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Aydın

Fretzin, L. (2001). "*Metaphors in Teaching."* http:lrs.ed.uiuc.edu/students/ fretzin/ EPL11q5Metaphors.htm (Erişim Tarihi: 10.02.2011)

Girmen, P. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları.* Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, EğitimBilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Goldstein, L. S. (2005). "Becoming A Teacher As A Hero's Journey: Using Metaphor In Preservice Teacher Education." *Teacher Education Quarterly,* 32 (1), 7–24.

Güler, G., Akgün, L., Öçal, M. F. ve Doruk, M. (2012). Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 1(2), 25-29.

Hanson, L. (1993). "Affective Response to Learning via Visual Metaphor." *Annual Conference of the International Visual Literacy Association,* October 13-17, New York

İbret, B.Ü., ve Aydınözü, D. (2011). İlköğretim II. kademe Öğrencilerinin "Dünya" Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19(1), 85-102.

Koç, E. S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1), 47- 72.

Levine, P. M. (2005). *Metaphors And İmages Of Classrooms.* (ERIC Document ReproductionService No. EJ724893)

MEB (2005). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, S. (1987). "Some Comments On The Utility Of Metaphors For Educational Theory And Practice". *Educational Theory,* 37. 219-227.

Minas, R., ve Gündoğdu, K. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersine Ait Bazı Kavramlara Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi.*Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* Aralık 2013, 4(2), 67-77

Orion, N. ve Hofstein, A. (1994). Factors That İnfluence Learning During A Scientific Field Trip İn A Natural Environment. *Journal Of Research İn Science Teaching,* 31(10), 1097–1119

Osborn, M. (1997). "The Play of Metaphors". Education, 118 (1).

Özbuğutu, E. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Evrim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1).

Pırasa, N., Şadoğlu, G. P., ve Kuvvet, Z. (2018) 2005-2017 Yılları Arasında Türkiye'de Matematik ve Fen Bilimleri Eğitiminde Yapılan Metafor Çalışmalarının İncelenmesi Examination of the Studies on Metaphors in

Mathematics and Science Education in Turkey 2005-2017. *Trakya Eğitim Dergisi* Cilt 8, Sayı 4 Eylül 2018, 687-702

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 14(3), 459-496.

Sanchez, A., Barreiro J. M. ve Maojo V. (2000). "Desing of Virtual Reality Systems for Education : A Cognitive Approach". *Education and Information Technologies,* Vol: 5, No:4.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık

Sontay, G., Tutar, M., ve Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.

Soylu, H. (2004). *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Keşif Yoluyla Öğrenme* (1. bs.). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Soysal, D., ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin "Fen Ve Teknoloji Dersi" Ve "Fen Ve Teknoloji Öğretmeni" Kavramlarına Yönelik Metafor Durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(19), 287-306.

Tsoukas, H. (1991). "The Missing Link: Atransformational View Of Metaphors In Organizational Science". *The Academy of Management Review,* 16(3), 566-585.

Yapıcı, M., ve Köstereliоğlu, İ. (2016). Öğretmen Adaylarının Felsefe Dersine İlişkin Metaforları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(4), 662-677.

Yavru, Ö ve Gürdal, A. (1998). İlköğretim Okullarının 4. ve 5. Sınıflarında Laboratuar Deneylerinin Öğrencilerin Mekanik Konusundaki Başarısına Ve Kavramların Kazanılmasına Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 10, 327–338.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ ŞEHİRDE BULUNAN MİLLİ PARKLARA YÖNELİK FARKINDALIKLARI: BALIKESİR ÖRNEĞİ

Handan ÜREK
Araş. Gör. Dr., Balıkesir Üniversitesi/Necatibey Eğitim Fakültesi, handanurek@balikesir.edu.tr

ÖZ

Sınıf öğretmenleri, Türkçe ve Matematik gibi derslerin yanında ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinde Fen Bilimleri dersinin öğretimini de gerçekleştirmektedirler. Bu derste, temel düzeyde fen konularına değinilmektedir. Milli Eğitim Bakanlılığı tarafından 2018'de yayınlanan Fen Bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde; üçüncü sınıf seviyesindeki Fen Bilimleri dersi ünitelerinden birisinin, Canlılar Dünyasına Yolculuk olduğu görülmektedir. Bu ünitenin, *Canlılar ve Yaşam* konu alanının *Ben ve Çevrem* kısmında bulunan kazanımlarından birisinin ise "F.3.6.2.5 Doğal çevrenin canlılar için öneminin farkına varır. *Milli parklar ve doğal anıtlara değinilir."* şeklinde olduğu dikkati çekmektedir. Bu kazanım ile öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu kazanımın gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin, görev yapmakta oldukları çevreye yönelik farkındalık geliştirmeleri ve çevreleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu düşünceden hareket ederek, yapılan çalışmada Türkiye'nin batısında bulunan bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Programı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bulundukları şehirde bulunan milli parklara yönelik farkındalıklarını incelemek hedeflenmiştir. Bu kapsamda, durum çalışması modelinde, nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, Sınıf Eğitimi Programı'nda üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan 64 kişi katılmıştır. Katılımcıların, bu sınıf seviyelerindeki öğrencilerden seçilmiş olmalarının sebebi fen dersi öğretim yöntemlerine yönelik ders almış olmalarından kaynaklanmaktadır. Çalışmanın verileri, beş adet açık uçlu sorudan oluşan bir veri toplama aracı yardımıyla toplanmıştır. Veri analizinde, içerik analizi kullanılacaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının bulundukları çevre ile ilgili mevcut farkındalık durumunu ortaya koyacaktır. Katılımcıların öğretmen adayları oldukları göz önünde bulundurularak elde edilen sonuçlar ışığında eğer var ise eksikliklerinin giderilmesine yönelik önerilerde bulunulacaktır. Böylece Fen Bilimleri dersi ile yaşam arasında doğrudan bağlantı kurmayı hedefleyen bir kazanımın daha iyi gerçekleştirilmesi için hizmet öncesi öğretmenlerin eğitimine katkılarda bulunulması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler:Sınıf öğretmeni adayları, fen bilimleri dersi, milli parklar.

AWARENESS OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES ON THE NATIONAL PARKS IN THEIR CITY: BALIKESİR SAMPLE

ABSTRACT

Classroom teachers perform the instruction of science course in the primary third and fourth grade levels in addition to the courses Turkish and Mathematics. In science course, fundamental subjects are introduced to the students. When the science course teaching program presented by the National Ministry of Education in the year, 2018 is investigated, it is seen that *Journey to the World of LivingThings* constitutes one of the units covered in the third grade level. One of the objectives within the target of this unit is as follows: "F.3.6.2.5 The students will be able to realize the importance of nature for living things. *National parks and natural monuments are mentioned.*" This objective requires the teachers to develop self-awareness related to their surrounding and possess sufficient knowledge about the environment which they locate. Considering this idea, the present study aims to investigate the awareness of classroom teacher candidates on the national parks which take place in their city. The participants were selected among the students of a western governmental university's education faculty, classroom teaching program. At this respect, a case study was conducted from qualitative research methods. The study group involved 64 third and fourth year classroom teaching students. The reason of the selection of third and fourth year teacher candidates for the study stemmed from the fact that the participants have taken science teaching methods courses. Data of the study were collected with the help of an instrument which involved five open ended questions. Content analysis will be utilized to analyze the study data. The results of the study will introduce the situation related to the awareness level of the participants on the national parks. If detected, by considering the fact that all the participants are teacher candidates, necessary recommendations will be presented in order to eliminate the insufficiencies of them. Thus, it is expected to contribute to the education of pre-service teachers in order to achieve an objective which directly relates science course and nature in a more efficient way.

Keywords: Classroom teacher candidates, science course, national parks.

GİRİŞ

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinde fen bilimleri dersinin öğretimi, sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde temel dersler arasında yer alan fen bilimleri dersinin başlıca amacının yaşadığımız fiziksel çevreyi tanımak ve anlamak olduğu ifade edilebilir (Türkmen, 2002).

Fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde; üçüncü sınıf seviyesindeki ünitelerden birisinin, *Canlılar Dünyasına Yolculuk* olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Bu ünitenin*, Canlılar ve Yaşam* konu alanının *Ben ve Çevrem* kısmında bulunan kazanımlarından birisinin ise "F.3.6.2.5 Doğal çevrenin canlılar için öneminin farkına varır. Milli parklar ve doğal anıtlara değinilir." şeklinde olduğu dikkati çekmektedir. Bu kazanım ile öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu kazanımın gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin, görev yapmakta oldukları çevreye yönelik farkındalık geliştirmeleri ve çevreleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, ekoloji gibi konularda öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için okul ortamındaki öğretimi, okul dışı deneyimlerle birleştirerek faydalı sonuçlar elde edebilirler (Eick, 2012). Bu çalışmanın konusu kapsamında, milli park ziyaretlerine odaklanılmıştır. Eğitim faaliyetleri kapsamında milli park ziyareti gerçekleştirme oranının ise sınırlı olduğu görülmektedir (Lugg ve Slattery, 2003).

Çevredeki biyolojik zenginliğe sahip alanlar; milli park, doğa parkı, doğa anıtı, doğa koruma alanı, yaban hayatı geliştirme sahaları gibi farklı şekillerde yer almaktadır (TOB, 2019a). Bu doğal zenginliklerden milli park; "bilimsel ve estetik bakımından, milli ve milletlerarası ender bulunan tabii ve kültürel kaynak değerleri ile koruma, dinlenme ve turizm alanlarına sahip tabiat parçaları" şeklinde tanımlanmaktadır (TOB, 2019b).

Son güncel listeye göre ülkemizde 42 adet milli parkın bulunduğu ilan edilmiştir (TOB, 2019c). Bu milli parklar, Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1. Ülkemizde Bulunan Milli Parklar

No	Milli Park Adı	Bulunduğu İl	No	Milli Park Adı	Bulunduğu İl
1	Yozgat Çamlığı	Yozgat	22	Kazdağı	Balıkesir
2	Karatepe – Aslantaş	Osmaniye	23	Altınbeşik Mağarası	Antalya
3	Soğuksu	Ankara	24	Hatila Vadisi	Artvin
4	Kuşcenneti	Balıkesir	25	Karagöl – Sahara	Artvin
5	Uludağ	Bursa	26	Kaçkar Dağları	Artvin, Rize
6	Yedigöller	Bolu	27	Aladağlar	Niğde, Adana
7	Dilek Y. – B. Menderes D.	Aydın	28	Marmaris	Muğla
8	Spil Dağı	Manisa	29	Saklıkent	Muğla, Antalya
9	Kızıldağ	Isparta	30	Troya TMP	Çanakkale
10	Güllük Dağı – Termessos	Antalya	31	Honaz Dağı	Denizli

11	Kovada Gölü	Isparta	32	Küre Dağları	Kastamonu,Bartın
12	Munzur Vadisi	Tunceli	33	Sarıkamış - Allahuekber Dağları	Kars, Erzurum
13	Beydağları Sahil	Antalya	34	Ağrı Dağı	Ağrı, Iğdır
14	Köprülü Kanyon	Antalya	35	Gala Gölü	Edirne
15	Ilgaz Dağı	Kastamonu,Çankırı	36	Sultan Sazlığı	Kayseri
16	Başkomutan TMP	Afyonkarahisar, Kütahya	37	Tek Tek Dağları	Şanlıurfa
17	Göreme TMP	Nevşehir	38	İğneada Longoz Ormanları	Kırklareli
18	Altındere Vadisi	Trabzon	39	Yumurtalık Lagünü	Adana
19	Boğazköy - Alacahöyük	Çorum	40	Nene Hatun TMP	Erzurum
20	Nemrut Dağı	Adıyaman,Malatya	41	Sakarya Meydan Muharebesi TMP	Ankara
21	Beyşehir Gölü	Konya	42	Kop Dağı Müdafaası TMP	Bayburt, Erzurum

Milli parklar, kaynak değerlerine bağlı olarak kırsal kalkınmaya katkı sağlayacak ekolojik tarım ve hayvancılık, eko turizm, turizm rehberliği, kuş gözlemciliği gibi konularda pek çok eğitime olanak sağlamaktadır (Kurdoğlu, Kurdoğlu ve Şen, 2005).

Alanyazındaki Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, farklı örneklem gruplarının milli parklar ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların konularının eğitim, turizm, coğrafya gibi farklı alanlarda toplandığı dikkati çekmektedir.

Akbulut, Atmış ve Günşen (2015) yaptıkları çalışmada farklı ilgi gruplarının (kamu yöneticileri, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları temsilcileri ile muhtarlar) Küre Dağları Milli Parkı ile ilgili düşüncelerini tespit etmişlerdir. Başka bir araştırmada ise Surat, Surat ve Özdemir (2014) yerel halkın Borçka Karagöl Tabiat Parkı ile ilgili farkındalık ve görüşlerini araştırmışlardır. Ayrıca, Öztura (2010), Truva Tarihi Milli Parkı, Kazdağı Milli Parkı ve Spil Dağı Milli Parkı ziyaretçilerinin ülkemizde milli park kavramına ve milli park eğitimine ilişkin görüşlerini ve algılarını incelemiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada, Brody ve Tomkiewicz (2002) Yellowstone Milli Parkı ziyaretçilerinin milli park ile ilgili bilgi, değer ve inançlarındaki değişimi incelemişlerdir. Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise Novey ve Hall (2006) işitsel turların Carlsbad Caverns Milli Parkı ziyaretçileri üzerinde öğrenme ve sosyal etkileşim açısından etkisini incelemişlerdir. Demir (2002) ise Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde bulunan 32 milli parkın sorumlu yöneticileri ile çeşitli turizm faaliyetlerinin milli parklar üzerine olumsuz etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırmaların milli park çalışanları ya da ziyaretçileri ile yürütüldüğü görülmektedir. Ancak milli parklar aynı zamanda eğitim-öğretim faaliyetleri ile de ilişkilidir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalar ele alındığında; Deniş ve Genç'in (2010) Isparta ilindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevrede bulunan milli parklara yönelik tutumlarını bazı değişkenlere göre incelediği görülmektedir. Bir diğer çalışmada ise Öz

(2012) fen bilgisi öğretmeni adaylarının milli parklara ve milli parklarda çevre eğitimi yapılmasına yönelik görüşlerini araştırmıştır.

Milli parkların öğretim programı çerçevesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılabilmesi için görev yapmakta olan öğretmenlerin çevrelerinde bulunan milli parklardan haberdar olmaları gerekmektedir. Öğrencilere ilk fen bilimleri dersi eğitimi, sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir (Türkmen, 2002). Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin bu kavramla ilgili bilgi ve farkındalık seviyeleri önem taşımaktadır. Bu durum gelecekte öğretmen olarak görev yapacak sınıf öğretmeni adayları için de geçerlidir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, Balıkesir Üniversitesi'nde Sınıf Eğitimi Programı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bulundukları şehirde bulunan milli parklara yönelik farkındalıklarını incelemek hedeflenmiştir.

Çalışmanın Önemi

Yapılan çalışma, öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi öğretim programının belirli bir kısmı ile yaşadıkları çevre arasında ilişki kurabilme durumunu ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Daha önce sınıf öğretmeni adayları ile bu kapsamda gerçekleştirilmiş bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenlerle, yapılan çalışmanın alana katkılarda bulunması beklenmektedir.

Yöntem

Çalışma Modeli

Yapılan çalışma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. McMillan (2004) durum çalışmasını; bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun, topluluğun, bireylerin ya da birbirine bağlı sistemlerin ayrıntılı olarak incelendiği yöntem şeklinde tanımlamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya, Sınıf Eğitimi Programı'nda üçüncü (f=32) ve dördüncü sınıf (f=32) seviyelerinde öğrenim görmekte olan 64 kişi dahil edilmiştir. Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yaklaşımına göre belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Katılımcıların, bu sınıf seviyelerindeki öğrencilerden seçilmiş olmalarının sebebi fen dersi öğretim yöntemleriyle ilgili alan eğitimi dersi almış olmalarından kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri, beş adet açık uçlu sorudan oluşan bir veri toplama aracı yardımıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan ilk form, dört sınıf eğitimi ve alan uzmanının görüşüne sunularak veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ardından elde edilen görüşlere göre veri toplama aracı üzerinde düzenlemeler yapılarak son hali elde edilmiştir.

Veri Analizi

Veri analizinde, çalışmanın doğası ile uyumlu olarak nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu yaklaşımlardan betimsel analizde, veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanırken içerik analizinde ise toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmak esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular

Bu kısımda, çalışmadan elde edilen bulgular, alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Milli Park Ziyaret Etme Durumu

Katılımcıların daha önce milli park ziyaret edip etmedikleri araştırıldığında; hem üçüncü hem de dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaklaşık üçte ikisinin daha önce milli parka gitmediği belirlenmiştir. Bu sorudan elde edilen bulgular, Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Milli Park Ziyaret Etme Durumu

Kategoriler	**3. Sınıflar**	**4. Sınıflar**
Ziyaret edenler	**11 (%34.4)**	**12 (%37.5)**
Ziyaret etmeyenler	**21 (%65.6)**	**20 (%62.5)**
Toplam	**32 (%100.0)**	**32 (%100.0)**

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere katılımcıların daha önce milli park ziyaret etmiş olma durumlarının her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adayları için de benzer olduğu söylenebilir. Bu sorunun devamında, daha önce milli park ziyaretinde bulunmuş olan katılımcıların hangi milli parklara gittikleri araştırılmıştır. Buna göre öğretmen adayları tarafından ziyaret edildiği ileri sürülen milli parklar, Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Daha Önce Ziyaret Ettikleri Milli Parkların Frekans Dağılımı

Ziyaret Edilen Milli Parklar (MP)	**3. Sınıflar**	**4. Sınıflar**
Kaz Dağı MP	4	4
Kuş Cenneti MP	2	5
Uludağ MP	3	2
Spil Dağı MP	1	-
Göreme TMP	-	1
Bey Dağları Sahil MP	-	1
Kop Dağı Müdafaası TMP	-	1
Dilek Yarımadası Büyük Menderes Deltası MP	-	1
İlişkisiz yanıtlar	3	6
Toplam	13	21

Tablo 3 incelendiğinde, üçüncü sınıflardan üç, dördüncü sınıflardan ise altı yanıtın milli park listesinde olmayan tabiat alanlarını milli park olarak ileri sürdüğü ortaya çıkmıştır. Bu yanıtlarda**;** Yıldız Parkı, Küçük Çamlıca Parkı, Sasalı Parkı, Değirmenboğazı gibi doğal alanlardan bahsedilmiştir**.** Milli park listesinde bulunmamasına rağmen milli park olarak ileri sürülen bu tür yanıtlar, Tablo 3'te 'ilişkisiz' kategorisi altında toplanmıştır. Ayrıca, bir öğrencinin yanıtında birden fazla milli park bulunabilmektedir**.**

Milli Parklarda Uyulması Gereken Kurallardan Haberdarlık Durumu

Katılımcıların milli parklarda uyulması gereken kurallardan haberdar olup olmadıkları araştırıldığında elde edilen bulgular, Tablo 4'te sunulmaktadır**.**

Tablo 4. Milli Parklarda Uyulması Gereken Kurallardan Haberdarlık Durumu

Kategoriler	**3. Sınıflar**	**4. Sınıflar**
Haberdar olanlar	**12 (%37.5)**	**17 (%53.1)**
Haberdar olmayanlar	**20 (%62.5)**	**15 (%46.9)**
Toplam	**32 (%100.0)**	**32 (%100.0)**

Tablo 4 incelendiğinde, milli parklarda uyulması gereken kurallardan haberdar olma durumunun üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerindeki öğretmen adayları arasında farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir. Buna göre üçüncü sınıflarda katılımcıların yaklaşık olarak üçte birinin bu kurallardan haberdar olduğu belirlenirken dördüncü sınıflarda ise katılımcıların yarısından fazlasının haberdar oldukları bulunmuştur. Milli parklarda uyulması gereken kurallardan haberdar olan katılımcılara, bu kuralların neler olduğu sorulduğunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Milli Parklarda Uyulması Kapsamında İleri Sürülen Kurallar

Uyulması Gereken Kurallar	**3. Sınıflar**	**4. Sınıflar**
Doğal alanlara zarar vermemek	5	8
Çevreyi kirletmemek	8	7
Bitkilere zarar vermemek	5	5
Hayvanlara zarar vermemek	3	6
Ateş yakmamak	2	3
Araçla girmemek	1	-
Başka insanları rahatsız etmemek	1	2
İzin verilen sınırlar dışına çıkmamak	-	3
Cam, pil gibi yangına sebep olabilecek eşyalara dikkat etmek	-	1
Milli parka özgü varlıkları (yumurta vb) almamak	-	1
Su birikintilerinde yüzmemek	-	1
Toplam	25	37

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere bir öğrencinin yanıtında birden fazla kurala değinebildiği fark edilmektedir. Ayrıca, dördüncü sınıflardan elde edilen kural frekansının üçüncü sınıflardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, dördüncü sınıfların üçüncü sınıflara göre milli parklarda uyulması gereken kurallardan daha yüksek oranda haberdar olduklarını gösteren bulgular ile (Tablo 4) örtüşmektedir**.**

Balıkesir'de Bulunan Milli Parklardan Haberdarlık Durumu

Katılımcıların, Balıkesir'de bulunan milli parklardan haberdar olup olmadıkları araştırıldığında elde edilen bulgular, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Balıkesir'de Bulunan Milli Parklardan Haberdarlık Durumu

Kategoriler	3. Sınıflar	4. Sınıflar
Haberdar olanlar	**23 (%71.9)**	**25 (%78.1)**
Haberdar olmayanlar	**9 (%28.1)**	**7 (%21.9)**
Toplam	**32 (%100.0)**	**32 (%100.0)**

Tablo 6 dikkate alındığında her iki sınıf düzeyindeki katılımcıların da yaklaşık dörtte üçünün öğrenim gördükleri şehirde bulunan milli parkların neler olduğunu bildiklerini belirttikleri görülmektedir. Bu kapsamda katılımcılar tarafından Balıkesir'de bulunduğu ileri sürülen milli parklar, Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Balıkesir'de Bulunduğu İleri Sürülen Milli Parkların Frekans Dağılımı

İleri Sürülen Milli Parklar (MP)	3. Sınıflar	4. Sınıflar
Kuş Cenneti MP	**19**	**20**
Kaz Dağı MP	**11**	**17**
İlişkisiz Yanıtlar	**-**	**2**
Toplam	**30**	**39**

Tablo 7'ye göre üçüncü sınıf düzeyindeki katılımcıların tamamı yanıtlarında, Balıkesir'de bulunan milli parklara doğru bir şekilde yer vermiştir. Bunun yanında dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının, üçüncü sınıflara göre yanıtlarında daha fazla milli park ileri sürdüğü görülmektedir. Bu bulgu, dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının Balıkesir'de bulunan milli parklardan daha yüksek oranda haberdar olduğunu gösteren bulguyu (Tablo 6) destekler niteliktedir. Buna karşılık, dördüncü sınıf düzeyindeki katılımcılardan elde edilen iki yanıt, ilişkisiz kategorisi altında toplanmıştır. Bu yanıtlardan birisi, Uludağ Milli Parkı olup Balıkesir'de bulunmadığı için bu şekilde değerlendirilmiştir. Diğer ilişkisiz yanıt ise, Değirmenboğazı Tabiat Parkı olup milli park kategorisinde yer almadığı için bu şekilde analiz edilmiştir.

Balıkesir'de Bulunan Milli Parkların Ev Sahipliği Yaptığı Hayvan Türlerinden Haberdarlık Durumu

Katılımcıların, Balıkesir'de bulunan milli parkların ev sahipliği yaptığı hayvan türleri hakkındaki haberdarlık durumu araştırıldığında elde edilen bulgular, Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Balıkesir'de Bulunan Milli Parkların Ev Sahipliği Yaptığı Hayvan Türleri

Kategoriler	3. Sınıflar	4. Sınıflar
İlişkili Yanıtlar	10 (%22.2)	18 (%46.1)
İlişkisiz Yanıtlar	23 (%51.1)	6 (%15.4)
Yanıtsız	12 (%26.7)	15 (% 38.5)
Toplam	45 (%100.0)	39 (%100.0)

Tablo 8'de öğretmen adaylarının yanıtlarından elde edilen bulgular, sorunun cevabı ile ilişkili olup olmama durumuna göre sunulmuştur. Buna göre üçüncü sınıfların yanıtlarında ilişkisiz hayvan türleri çoğunlukta iken dördüncü sınıfların yanıtlarında ise sorunun cevabı ile ilişkili hayvan türlerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. İlişkili yanıtlar arasında; flamingo, su tavuğu, turna, kaz gibi hayvan türleri yer almaktadır. İlişkisiz yanıtlar arasında ise inek, koyun, tavuk, manda gibi hayvan türleri yer almaktadır.

Balıkesir'de Bulunan Milli Parkların Ev Sahipliği Yaptığı Bitki Türlerinden Haberdarlık Durumu

Katılımcıların, Balıkesir'de bulunan milli parkların ev sahipliği yaptığı bitki türleri hakkındaki haberdarlık durumu araştırıldığında elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Balıkesir'de Bulunan Milli Parkların Ev Sahipliği Yaptığı Bitki Türleri

Kategoriler	3. Sınıflar	4. Sınıflar
İlişkili Yanıtlar	25 (%54.3)	26 (%56.5)
İlişkisiz Yanıtlar	11 (%23.9)	5 (%10.9)
Yanıtsız	10 (%21.7)	15 (%32.6)
Toplam	46 (%100.0)	46 (%100.0)

Bir önceki soruda olduğu gibi Tablo 9'da de öğretmen adaylarının yanıtlarından elde edilen bulgular, sorunun cevabı ile ilişkili olup olmama durumuna göre sunulmuştur. Buna göre, hem üçüncü hem de dördüncü sınıfların yanıtlarında sorunun cevabı ile ilişkili bitki türlerinin çoğunlukta olduğu dikkati çekmektedir. İlişkili yanıtlar arasında; Kaz Dağı Göknarı, Sarıkız Çayı, geven otu, kekik, kızılçam gibi bitki türleri yer almaktadır. İlişkisiz yanıtlar arasında ise domates, biber, tütün, üzüm gibi bitki türleri yer almaktadır**.**

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının milli park ziyaret etmiş olma oranının düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca, araştırma kapsamında elde edilen ilişkisiz yanıtlar, öğretmen adaylarının çevrelerinde bulunan milli parklar ile ilgili bazı bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bu eksikliklerin giderilmesinde, öğretmen adaylarının milli park ziyaret oranının artırılmasının olumlu etkide bulunacağı düşünülmektedir. Nitekim sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışma sonucunda,

daha önce milli parka gitmiş olan öğrencilerin milli parklara yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Deniş ve Genç, 2010).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılan üçüncü sınıf seviyesindeki öğretmen adaylarının yarısından daha fazlasının milli parklarda uyulması gereken kurallardan haberdar olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, fen eğitimi kapsamında ele alınması gereken bir duruma işaret etmektedir. Gelibolu Yarımadası TMP ziyaretçileri ile yapılan bir araştırma sonucunda da katılımcıların milli parklar için gerekli bilinç, tutum ve davranışa sahip olmadıklarını göstermiştir (Yaşar ve Şeremet, 2008). Bahsedilen olumsuz sonuçlara karşılık öğretmen adaylarının milli parklarda uyulması açısından ileri sürdüğü kuralların, Orman Bakanlığı tarafından ilan edilen kurallar ile uyumlu olduğu görülmüştür (ÇOB, 2007).

Bir diğer araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının %70'inden fazlasının Balıkesir'de bulunan milli parklardan haberdar oldukları belirlenmiştir. Bu oran, dördüncü sınıflarda daha yüksektir. Her iki sınıf düzeyinde de en fazla bilinen milli park, Kuşcenneti Milli Parkı'dır. Buna karşılık Balıkesir'de bulunmayan bir milli park (Uludağ Milli Parkı) ile Balıkesir'de bulunan bir tabiat parkının (Değirmenboğazı Tabiat Parkı) yanıtlar arasında olması, bazı bilgi eksikliklerine dikkat çekmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının Balıkesir'deki milli parkların ev sahipliği yaptığı bitki ve hayvan türleri kapsamında verdikleri ilişkisiz yanıtlar dikkati çekmektedir. Katılımcıların Balıkesir'deki milli parkların ev sahipliği yaptığı bitki ve hayvan türlerine yönelik bilgileri değerlendirildiğinde; bitki türleri açısından daha bilgili oldukları ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş başka bir çalışma sonucunda milli parklar hakkında yeterli bilgisi olduğunu düşünenlerin oranı sadece %10'da kalmıştır (Öz, 2012).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak sınıf öğretmeni adaylarının çevrelerini daha yakından tanımalarına olanak sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adayları için çeşitli TÜBİTAK projelerinde bu tür etkinliklere yer verilmesinin (Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun, 2010) ve öğretim programında bulunan çeşitli dersler kapsamında (öğretim yöntemleri, fen bilgisi laboratuvar uygulamaları gibi) milli parklara doğa gezilerinin yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akbulut, G., Atmış, E., & Günşen, H. B. (2015). Farklı ilgi gruplarının milli park algıları üzerine bir değerlendirme: küre dağları milli parkı örneği. *Kastamonu Üniversitesi, Orman Fakültesi Dergisi*, *15* (1), 133-145.

Brody, M., & Tomkiewicz, W. (2002). Park visitors' understandings, values and beliefs related to their experience at midway geyser basin, yellowstone national park, usa. *International Journal of Science Education, 24*(11), 1119-1141.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çevre ve Orman Bakanlığı (ÇOB). (2007). Genelge. Erişim: 25.02.2019 http://basinhaber.ormansu.gov.tr/osb/Libraries/Dok%C3%BCmanlar/2007-14.sflb.ashx

Demir, C. (2002). Turizm ve rekreasyon faaliyetlerinin olumsuz çevresel etkileri: Türkiye'deki milli parklara yönelik bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *17* (2), 93-117.

Deniş, H., & Genç, H. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevrede bulunan milli parklara yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Isparta ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1,* 9-25.

Eick, C. J. (2012). Use of the outdoor classroom and nature-study to support science and literacy learning: a narrative case study of a third-grade classroom. *Journal of Science Teacher Education, 23*(7), 789-803.

Keleş, Ö., Uzun, N., & Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünceve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(32), 384-401.

Kurdoğlu, O., Kurdoğlu, B., Ç., & Şen, G. (2005). Çevre için eğitimde korunan alanların rolü: kaçkar dağları milli parkı örneği. *Korunan Doğal Alanlar Sempozyumu*, Sözlü Bildiriler Kitabı, ss. 175 – 182.

Lugg, A., & Slattery, D. (2003). Use of national parks for outdoor environmental education: An Australian case study. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 3*(1), 77-92.

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: fundamentalsfor the consumer.* (4th Ed.), Boston: Allyn and Bacon.

MEB. (2018). *Fen bilimleri öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

Novey, L. T., & Hall, T. E. (2006). The effect of audio tours on learning and social interaction: an evaluation at carlsbad caverns national park. *Science Education, 91*, 260-277.

Öz, S. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının milli parklara yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Öztura, E. (2010). *Truva tarihi milli parkı, kazdağı milli parkı ve spil dağı milli parkı ziyaretçilerinin türkiye'de "milli park" kavramı ve eğitimi üzerine görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Surat, H., Surat, B. Z., & Özdemir, M. (2014). Korunan Alanların Rekreasyonel Kullanımı ve Yerel Halkın Farkındalığı: Borçka Karagöl Tabiat Parkı Örneği. *II. Ulusal Akdeniz Orman ve Çevre Sempozyumu*, Bildiriler Kitabı, ss. 331-342.

Tarım ve Orman Bakanlığı (TOB). (2019a). Erişim: 25.02.2019 http://www.milliparklar.gov.tr/korunan-alanlar

Tarım ve Orman Bakanlığı (TOB). (2019b). Erişim: 25.02.2019 http://www.milliparklar.gov.tr/korunan-alanlar/milli-parklar

Tarım ve Orman Bakanlığı (TOB). (2019c). Erişim: 25.02.2019 http://www.milliparklar.gov.tr/dosyalar/milli_parklar.pdf

Türkmen, L. (2002). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 218-228.

Yaşar, O., & Şeremet, M. (2008). Türkiye'de milli park eğitimi ve milli park eğitimine ilişkin bir araştırma: Gelibolu yarımadası tarihi milli parkı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,1*(5), 910-942.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MÜZELERİN DEĞER AKTARIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Harun ER
Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, erharun06@gmail.com

Fatma ÜNAL
Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, drfatmaunal@gmail.com

ÖZET

Müzelertoplumlara ait kültürelunsurların yer aldığı ve sergilendiği tarihsel hafıza niteliği taşıyan özel mekânlardır. Müzeler aynı zamanda toplumların geçmişten günümüze uygarlık düzeyini, kültürel zenginliğini, tarihsel derinliğini ve bilimsel birikimini ortaya koyan bir eğitim kurumu niteliği de taşımaktadır. Müzelerin işlevi toplama, koruma, araştırma, belgeleme, sergileme ve eğitim şeklinde sıralanabilir. Müzelerin eğitim amaçlı planlı bir şekilde kullanılması 20. yüzyılın son çeyreğinde başlamıştır. Günümüze gelindiğinde ise müzeler, okul dışı bir eğitim ortamı olarak farklı disiplinlere yönelik değişik becerilerin kazandırıldığı bir kurum niteliği taşımaktadır. Müzelerin farklı türde koleksiyonları bünyesinde barındırması değişik bilim alanlarının müzelerden faydalanmasına imkân sağlamıştır. Konu alanı itibari ile de sosyal bilgiler müzelerden en fazla yaralanan derslerden birisidir. Bu dersin özellikle farklı sosyal bilimlere ilişkin bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmayı konu edinmesi, müzelerden yararlanma noktasında önemli bir gerekçe oluşturmaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere bilişsel anlamda gerekli kazanımların öğretilmesinde müzeler önemli bir rol üstlenmektedir. Aynı zamanda müzeler öğrencilere duyuşsal alana yönelik kazanımların öğretilmesinde de bir bilgi kaynağı olarak düşünülebilir. Bu anlamda özellikle müzelerin öğrencilere çeşitli değerleri kazandırmada önemli bir işlev sağlayacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda, "sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzelerin değer aktarımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi" bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir ilimiz merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini var olduğu şekli ile ortaya koymayı amaçladığından betimsel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alacak katılımcıların seçilmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kişisel bilgi içeren ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzelerin değer aktarımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlayan bu çalışma sonucunda; farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğrenciyi aktif kılacak uygulamaların geliştirilmesi ve müze ortamının eğitim uygulamalarına kaynaklık teşkil edecek şekilde dizayn edilerek, öğrencinin ilgisini çekecek rehberlik faaliyetlerine yer verilmesine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Müze, sosyal bilgiler öğretmeni, değerler

EVALUATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' OPINIONS ON VALUE TRANSFER OF MUSEUMS

ABSTRACT

Museums are special places where cultural elements of societies are preserved and demonstrated. Museums are also regarded as educational facilities that reveal societies' civilization levels, cultural wealth, historical depth and scientific knowledge from past to present. The primary functions of museums can be listed as collection, preservation, investigation, documentation, exhibition and education. The first educational use of museums in a planned way dates back to the last quarter of 20th century. Currently, museums are qualified as institutions in which individuals are equipped with multidisciplinary skills through the use of museums as non-formal educational environments. Exhibition of diverse collections in these places has allowed diverse scientific fields to benefit from museums. In terms of the scope of courses, social studies courses benefit from museums to the largest extent among others. This course's particular emphasis on providing students with social studies knowledge and skills underlies the efforts for benefiting from these areas. In this regard, museums play an important role in equipping students with cognitive skills within the scope of social studies courses. Additionally, museums can be used as a source of knowledge for improving the affective skills of students. Thus, museums are expected to have an important function in providing students with diverse values. Accordingly, "evaluation of social studies teachers' opinions on the value transfer of museums" constitutes the primary aim of this research. The study was designed with qualitative research pattern. The study group consists of social studies teachers working in the schools of a province, operating under the Ministry of National Education. The study was carried out with descriptive research method as it aims to plainly reflect the social studies teachers' opinions. Convenience sampling method was used for selecting the participants of work. An interview form consisting of semi-structured questions was used for collection of personal information. As a result of this study, which aimed to evaluate the opinions of social studies teachers on value transfer of museums; recommendations as to the use of diverse methods and techniques for development of practices to enable active participation of students; and suggestions related to the design of museum environment so as to provide a basis for educational practices and involvement of counseling activities that arouse the interest of students, are proposed.

Keywords: Museum, social studies teacher, values

1. GİRİŞ

"Müze" kelimesi sözcük anlamı itibariyle Yunanca kökenli "museion" ve Latince "museum" kelimesine dayanan periler mabedi, bilimler mabedi anlamına gelmektedir (Çetin, 2002; Ata, 2002). Günümüzde ise "müze" kavramı en basit anlamda; inceleme ve araştırmaya dayalı farklı alanlara ilişkin koleksiyonların belli bir düzen çerçevesinde sergilendiği yapılar olarak ifade edilebilir (Allan, 1963; Şar ve Sağkol, 2013). İnsanlığın geçmişten günümüze belli bir süreklilik içerisinde, değişim ve gelişim göstermesi ve toplumların canlı bir yapı içerisinde sürekli kendini yenilmesi müze kavramına büyük bir anlam yüklemektedir. Bu açıdan bakıldığında müzeler, insanlığın ortak mirasına beşiklik eden, onları koruyarak gelecek nesillere sağlıklı bir şekilde aktarılmasını sağlayan önemli bir kurum rolünü üstlenmektedir. Dolayısıyla müzeler, toplumsal anlamda insanlar arasındaki bağı canlı tutan ve tarih bilinci oluşuuna büyük katkı sağlayan önemli kurumlardır(Abacı, 1996).

Günümüz yaşamında müzelerin, üstlendiği sorumluluk anlamında yalnızca farklı alanlara ilişkin objelerin sergilendiği mekanlar olma yanında aynı zamanda kişilerin bu objelerle etkileşime geçtiği ve buna mukabil farklı yansımaların olduğu önemli birer eğitim kurumu olduğu söylenebilir (Tuna, 2018). Diğer bir anlamda müzeler sadece incelenen ve araştırılan unsurların ve yapıların korunduğu ve arşivlendiği mekanlar olmaktan öte eğitimsel anlamda da büyük bir boşluğu dolduran işlevsel kurumlardır (İlhan, 2009). Müzelerin geçmişte varolan sorumluluklarının yanında, günümüzde de üstlendiği bu eğitimsel misyon, bu kurumları gerçek anlamda önem arzeden bir konuma getirmiştir. Öyle ki bu durum artık öğrenmenin okulla ve öğretmenle sınırlı olmadığı bir dünyada müzeleri, eğitimin bir parçası ve farklı alanlara yönelik öğrenmelerin buluşma noktası haline getirdiği ifade edilebilir. Müzelerin özellikle bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden sağlıklı ve iyi bir eğitim almalarına uygun mekanlar olduğu uzmanlar tarafından kabul edilmektedir (Buyurgan ve Mercin, 2005; Akengin, 2014).

Günümüz eğitim anlayışı çerçevesinde; farklı sosyal bilim dallarına ilişkin bilgi ve becerileri tek bir çatı altında toplayarak, değişen ülke ve dünya koşullarına bağlı, etkin ve üretken bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi ortaya koyduğu içerik açısından büyük bir önem arzetmektedir. Bu dersin temel gayesi; farkındalığı yüksek, bilgiye dayalı kararlar alıp karşılaştığı problemleri çözebilen iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir (Öztürk, 2015; Kuşcuoğlu, 2017). Sosyal bilgilerin çok disiplinli bir yapı arzetmesi ve disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olması, bilgide kalıcılığı sağlamak adına materyal kullanımı da beraberinde getirmiştir. Özellikle sosyal bilgiler dersinde farklı sosyal bilim dallarına ilişkin birinci elden kaynakları kullanarak bilgiye ulaşma açısından müzeler çok önemli bir rol üstlenmektedir (Aladağ vd., 2014). Bu anlamda konu alanı içeriğine dayalı olarak sosyal bilgiler, müzelerden en fazla yararlanan derslerden birisidir.

Müzeler farklı alanlara ilişkin değişik türde koleksiyonları bünyesinde barındırması ve okul dışı bir öğrenme ortamı olması noktasında geniş bir yelpazede sosyal bilgiler dersine beşiklik eden bir konum arz etmektedir. Bu açıdan müzeler, sosyal bilgiler dersinde bilişsel manada gerekli becerilerin kazandırılmasının yanında duyuşsal alana yönelik becerilerin öğretilmesinde de büyük bir rolüstlenmektedir. Bu manada özellikle bireylere çeşitli değerleri kazandırma noktasında önemli bir işlev sağlayacağı da kaçınılmaz bir gerçektir. Değerlerin davranışa dönüştürülmesi zor ve soyut kavramlar olduğu kabul edilebilir bir gerçekliktir. Bu noktada müzelerin

kazandırılması istenen değerleri bireylere aktarma ve davranışa dönüştürme hususunda kolaylaştırıcı bir etken olacağı ifade edilebilir. İfade edilen hususlar çerçevesinde bu çalışmada; sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzelerin değer aktarımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzelerin değer aktarımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amacına yönelik olarak çalışmanın nitel araştırma deseninde yapılması tercih edilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 45). Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeler yoluyla verilerin toplanması ve doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak çalışmanın sunulması yoluna gidilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bartın İli merkez ortaokullarında sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlere ulaşılmış ve gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen ve görüşmeyi kabul eden öğretmenlerden çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunda 9'u kadın ve 11'i erkek olmak üzere toplam 20 sosyal bilgiler öğretmeni yer almıştır. Öğretmenlerin tamamı Bartın İli merkez ortaokullarında görev yapmakta olup branşı sosyal bilgilerdir. Öğretmenlerden 4'ü yüksek lisans, 16'sı lisans mezunu olup 3'ü 1-5 yıl, 5'i 6-10 yıl, 1'i 11-15 yıl, 9'u 16-20 yıl ve 2'si 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma verilerinin toplanmasında, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyeti, eğitim durumu, mesleki kıdemi, bireysel olarak müzeleri ziyaret etme sıklığı, öğretmenlik yapılan süre boyunca öğrencileri ders kapsamında müze gezisine götürme durumu, sosyal bilgiler dersinde müze ziyaretlerinin değer aktarımına katkı sağlama durumu sorularına yer verilmiştir. Görüşme formunda ise araştırmanına amacı doğrultusunda; müze ve müze eğitimi kavramı, müzelerde aktarılan değerler, müzelerde değer aktarımında etkili olan faktörler, müzelerde değer aktarmak amacıyla uygulanan etkinlikler, müzelerde değer kazandırmada yaşanan güçlükler, müzelerde değer aktarımının daha etkin olarak nasıl yapılabileceği ve önerilere ilişkin sorular yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular araştırmacılar tarafından yüzyüze öğretmenlere sorulmuş ve her öğretmen ile görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz türünde amaç, elde edilen verilerin ışığında ulaşılan bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunabilmektir (Büyüköztürk vd., 2008). Betimsel analizde araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre veriler düzenlenmiş ve sunulmuştur. Betimsel

analizde, görüşülen sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Nitekim bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar cinsiyetlerine ve sıra numaralarına göre kodlanmış ve bu kodlamalar bulgular bölümünde sunulan doğrudan alıntılarda belirtilmiştir. Örneğin kadın öğretmenler için K1, K2, …; erkek öğretmenler için E1, E2, … kodlamaları kullanılmıştır. Öğretmenlerin kimlik bilgileri verilmesi istenilmediği için görev yaptıkları okul/kurum bilgilerine de araştırmada yer verilmemiştir. Cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, müzelerini ziyaret etme sıklığı, sosyal bilgiler dersi kapsamında müze ziyareti gerçekleştirme durumu, müze ziyaretlerinin değer aktarımına katkı durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinde bir farklılaşma olmadığından dolayı tüm veriler araştırma sorularına göre temalara ayrılmış ve bulgular bölümünde sık sık öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

3. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara ve ilgili ifadelere/alıntılara yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine “Bireysel olarak müzeleri ziyaret etme sıklığınız nedir?” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Bireysel olarak müzeleri ziyaret etme sıklığına ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Kategori	**Frekans**
Hiç	-
Haftada bir	-
Ayda bir	-
Yılda bir	13
Beş yılda bir	7

Tablo 1’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmenleri bireysel olarak müzeleri daha çok yılda bir (13 kişi) ziyaret ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 7’sinin ise beş yılda bir müze ziyareti yaptıkları tespit edilmiştir. Tüm sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az yılda bir müze ziyareti yapmaları; alan eğitimi ve müze eğitiminin önemine ilişkin farkındalık açısından olumlu bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlere “Öğretmenlik yaptığınız süre boyunca öğrencilerinizi kaç defa müze ziyaretine götürdünüz?” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencileri müze ziyaretine götürme durumuna ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Kategori	**Frekans**
Hiç götürmedim	6
Her dönem götürürüm	-
1-3 defa	6
4-6 defa	5
7-10 defa	2
11 ve daha fazla	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi; öğretmenlerden 6'sı sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerini daha önce herhangi bir müze ziyaretine götürmezken; öğretmenlerden 6'sı daha önce 1-3 defa, 5'i 4-6 defa, 2'si 7-10 defa ve 1'i 11 ve daha fazla öğrencileri sosyal bilgiler dersi kapsamında müze ziyaretine götürdüğünü belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden 6'sının sosyal bilgiler dersi için önemli bir okul dışı öğrenme ortamı olan müzelere öğrencilerini götürmemiş ve müze eğitimine ders dışı etkinlik olarak yer vermemiş olması önemli olduğu kadar üzerinde tartışılması gereken bir bulgudur. Müze ziyareti bürokratik süreçlerindeki engeller ve maddi kaynak gerektirdiği için zahmetli ve gerçekten özveri gerektiren zorlu bir süreçtir. Buna rağmen müze ziyaretine sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı önemli bir öğrenme ortamı olarak yer vermemiş olması, onların yeterince çaba göstermemeleri, görev yaptıkları okul ve çevre şartları, maddi kaynak/destek bulamama gibi sebeplerle açıklanabilir. Öğretmenlerin 14'ünün mesleki kıdemleri süresince, en az bir defa öğrencilerini müze ziyaretine götürdükleri tespit edilmiştir. Yılda en az bir kez bireysel müze ziyareti yapan öğretmen sayısının 13 olduğu dikkate alındığında, bireysel müze ziyareti yapma ile sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerini müze ziyaretine götürme arasında yakın bir ilişki olduğu iddia edilebilir. Bireysel müze ziyareti yapma ilgisi olan öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinde müze eğitimine yer vermesinin ya da dersinde müze ile ilgili deneyimlerini paylaşma olasılığının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Bunun yanında öğretmenlere "Sosyal bilgiler dersinde müze ziyaretlerinin değer aktarımına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve tüm öğretmenlerin bu soruya "Evet" cevabını verdiği görülmüştür. Çalışma grubunda yer alan tüm sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzelerin değer aktarımına katkı sağlayan önemli bir okul dışı öğrenme ortamı olarak görmesi müze eğitimini önemsedikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmenlere araştırmanın amacı doğrultusunda sorulan açık uçlu sorulardan ilkinde "Müze kavramı neyi ifade etmektedir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin müze kavramını, geçmişe ait tarihi ve kültürel değeri olan eserlerin sergilendiği mekân ile ilişkilendirerek açıkladığı görülmüştür. K1 "Geçmişteki eserlerin günümüzde sergilendiği mekanlardır." diye açıklarken benzer şekilde, E5 "Geçmişe ait her türlü değerli unsurun sergilendiği mekanlardır.", K6 "Geçmiş dönemlere ait eserlerin çeşitli kazılar ya da buluntular sonucunda ortaya çıkarıldığı ve bunların da sergilendiği ortam.", E7 "Geçmiş dönemlere ait her türlü kültür ögelerinin sergilendiği alanlar.", K9 "Toplumların, milletlerin tarihsel kültürel arşivi niteliği taşır. Geçmiş dönemlere ait değerleri eserlerin

sergilendiği mekanlardır.", K19 "Kültürel değerlerin tarihi eserlerin sergilendiği yer." ve E20 "Tarihi ve kültürel değeri olan her türlü maddi unsurun sergilendiği alanlar, mekanlar diyebiliriz." cevaplarını vermişlerdir. Öğretmenlerin bu cevaplarında müzenin özellikle geçmiş döneme ait eserlerin sergilendiği bir yer üzerinde durdukları söylenebilir. Müzenin geçmiş dönem eserlerinin sergilendiği mekân olmasının yanı sıra, bu eserlerin korunduğu ve gelecek kuşaklara aktarıldığı yerler olması da müzelerin önemli bir işlevi olarak öğretmenlerin cevaplarına yansıdığı tespit edilmiştir. Örneğin E3 "Tarihi, kültürel mirası koruyan sergileyen ve gelecek kuşaklara aktaran kurumlar." ifadesiyle müzelerin bu işlevine yer verdiği görülmektedir. Bunu destekleyen E8 "Eski uygarlıklara medeniyetlere ait yapılan kazılarda bulunan eserlerin korunduğu sergilendiği yerler." ifadesinde eserlerin korunduğu yer olarak müze kavramına vurgu yapmaktadır. Müzelerin tarihi mirasın korunması kadar bu mirasın gelecek nesillere aktarılması işlevine ilişkin ifadesinde yer veren K4'ün "Geçmişte yaşamış insanların bıraktığı maddi ve manevi değeri olan unsurların gelecek kuşakların görüp bilgilenmesi için sergilendiği alanlardır.", müzelerin eğitim işlevine dikkat çektiği görülmektedir. K4 gibi, E15'in "Geçmişi aydınlatan ve koruyan eğitim bilim ve sanat yerleri." ve K16'nın "Müze bir ülkenin tarihi mirasının korunup sergilendiği ve gelecek nesillere kültür aktarımının yapıldığı yerlerdir." ifadelerinden yola çıkılarak, müzelerin gelecek nesillere kültür aktarımı yapan önemli bir eğitim merkezi olarak görüldüğü söylenebilir.

Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulardan ikincisinde "Müze eğitimi kavramı neyi ifade etmektedir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya genel olarak; tarihi ve kültürel mirasın geleceğe taşınmasındaki önemli rolüne değindikleri, tarihi ve kültürel öğelere karşı duyarlılığı geliştireceğini vurguladıkları tespit edilmiştir. K1 "… Tarihi bilmek geçmişi öğrenmektir. Olayı yaşandığı yerde görmek bilgiyi somutlaştırır." derken E3 "Geçmişten geleceğe insanoğlunun değişimini, gelişimini, kültürünü ve yaşam tarzını sunar.", K4 "… kültürel değerleri görerek geçmişten günümüze değerlerin nasıl aktarıldığını öğrenir.", E12 "Geçmişte yapılmış olan maddi kültür öğelerinin gelecek kuşaklara aktarılmasıdır." ve E13 "Ortak mirası geçmiş kuşaktan gelecek kuşağa aktarmak için kurulan eğitim yuvalarıdır." ifadesiyle müzelerin tarihi ve kültürel miras aktarımına dikkat çektikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin branşlarının da etkisiyle olsa gerek müze eğitimi kendi derslerinde özellikle de tarih konularının öğretiminde önemli bir okul dışı öğrenme ortamı olarak tanımladıkları iddia edilebilir. Örneğin, E5 "Kültürel ortak mirasımızı geleceğe taşımamıza yardımcı olur ve bu kurumlar eğitim sistemimizin çok önemli bir unsurudur." derken K6 "Çocuklara somut yaşantılar kazandırmak için ya da bilgileri kalıcı hale getirmek için sosyal bilgiler dersi altında tarih disiplini içinde verilen bir eğitimdir.", E8 "Müzeler tüm eski milletlerin öğrencilere yani bizlere sunulan eserlere yönelik eğitim verilen yerlerdir...", K9 "Eğitimde müzenin kullanılması olayıdır. Özellikle müze temelli derslerin işlenmesi ve müze gezilerinde etkinliklerin yapılması, hem dersleri hem de müzeleri daha etkin kılacaktır.", K10 "Bireylerde sanat değer ve estetik duygularının gelişimine katkı sağlamak amacıyla ziyaret edilen ve eğitimde okul dışı öğrenme mekanı olarak kullanılan alanlardır.", E15 "Geçmişte kullanılan gerçek nesneler kullanarak etkinlikler yapma ve müzeyi eğitim ortamına dahil etme." ve K16 "Müze eğitimi dersin destekleyicisidir anlatılan derse konuya ilişkin öğrencinin zihninin aydınlanmasını sağlayan önemli bir faktördür." ifadeleri bu iddiayı desteklemektedir. K18 ise "Gezerken aynı zamanda öğrenmek ve kalıcı bilgiler sağlamayı ifade eder." cümlesi ile müze eğitiminin kalıcı öğrenmeye katkı sağlayan bir yönü olabileceğine dikkat çekmiştir. E20 benzer bir şekilde "Müzelerin bir şekilde eğitim ortamına dönüştürülerek işlevsel hale getirilmesi ve tarihsel ve kültürel duyarlılığın arttırılmasını ifade

etmektedir." diyerek müzelerin eğitim ortamına dönüştürülmesi gerekliliğinden bahsederken bu durumun tarihsel ve kültürel duyarlılığın geliştirilmesine olan katkısına dikkat çekmektedir. Müze eğitimi kavramı öğretmenler için, alanlarıyla ilgili konularda okul dışı bir öğrenme ortamı olarak önemli görülürken müze eğitiminin tarihi ve kültürel miras aktarımında ki işlevselliğine de dikkat çekildiği görülmektedir.

Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulardan üçüncüsünde "Sizce müzeler hangi değerleri kazandırmaktadır? Nasıl" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya genel olarak; tarihi ve kültürel mirasa duyarlılık, milli değerler, estetik vatanseverlik, sorumluluk, hoşgörü, sevgi ve saygı gibi hem ulusal hem evrensel değerleri sıralayarak cevap verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K1 "Milli değerler, özgürlük, estetik, duyarlılık, vatanseverlik." derken E3 "Duyarlılık, saygı, estetik, sorumluluk, vatanseverlik.", K4 "Kültürel mirası aktarma, gelenekleri öğrenme.", E5 "Duyarlılık, sorumluluk, estetik ve çocuklar geçmişe dair somut estetik değerleri kazanır.", K6 "… estetik değerlerini kazandırır, saygı ve sevgi değerine hitap eder, milli tarihine geçmişine sahip çıkan sonuçta vatanseverlik değeri güçlenir.", E7 "Kültürümüzü ve tarihimizi tanıtır, geçmişimizi öğrenip sahip çıkmamızı sağlar. Estetik, sorumluluk ve vatan sevgisi kazandırır.", K9 "… saygı, cesaret, özgüven, vb değerleri kazandırmak.", K10 "Vatanseverlik, kültürel mirasa saygı, estetik, sorumluluk vb değerleri kazanırlar.", E12 "Tarihi değerler, evrensel değerler, kültürel değerler, estetik değerler.", E14 "Müzeler toplumun eğitiminin gelişmesinde estetik olgunun yerleşmesini geçmişin ve geleceğin yorumlanmasını eski eserleri anlamayı, korumayı, yaşamayı farklı kültürleri tanıma ve hoşgörülü bakmayı kültürler arası etkileşimi anlamayı kazandırır." ve E20 "Tarihsel farkındalık, sorumluluk, kültürel duyarlılık, vatanseverlik." cevaplarını vermişlerdir. K16 ise "Vatanseverlik, sorumluluk, saygı gibi önemli değerleri kazandırmaktadır şöyle ki bir müze gezisinde öğrenciye aşılamak istediğiniz soyut birçok kavramı tarihi eserleri gösterecek ve onların üzerinde hikâye anlatarak somutlaştırabilirsiniz." ifadesiyle müzelerden, tarihi ve kültürel mirasa yönelik konuların öğretiminde yararlanılmasıyla soyut olan konu ve kavramların somutlaştırılabileceği ve böylece öğrenmenin daha kolay ve kalıcı olabileceğini vurguladığı görülmektedir.

Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulardan dördüncüsünde "Müzelerin değer aktarımında etkili olan faktörler nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden K1 "Kalıntılar, çeşitli ürünler, görsellik.", E2 "Görsellik, fikir yürütme, yanlış düşünceleri düzeltme, ders çıkarma gibi." ve K4 "Somut kültürel öğeleri görerek geçmişten günümüze değerlerin nasıl aktarıldığını öğrenir." ifadeleriyle müzelerin buluntu ve kalıntılar ile eserlerin somut olarak sergilendiği yer olmasına dikkat çekmiş ve müzelerin görsellikle somutlaştırma yönüne vurgu yapmıştır. E5 ise "İnteraktif uygulamalar, sosyal medya üzerinde müzenin tanıtımına ilişkin bilgi ve belgeler (reklam boyutu). Özellikle öğretmenin öğrencileri müze eğitimi noktasında motive, teşvik etmesi. Müze gezilerinin zevkli hale getirilmesi." ifadesiyle müzelerin değer aktarımında öğretmenin rolüne, müzedeki interaktif uygulamaların bulunması gibi özelliklere, medya araçlarından müze konusunda yararlanma durumuna dikkat çektiği görülmektedir. E5'i destekleyen K6 ise "Öğretmen, konu alanı uzmanı (müze görevlisi), sosyal medya, interaktif uygulamalar, yöntem ve teknik." ifadesiyle müzelerde değer aktarımında etkili olan faktörlere müze rehberi/konu alanı uzmanı, aile, kullanılan yöntem ve araçları eklemektedir. E8 ise "Müze türü, müzede yapılan etkinlikler, maddi imkanlar, müze imkanları, hitap ettiği yaş grubu, ilgi alanları, hazırbulunuşluk düzeyi, aile vb." ifadesiyle aile ve öğrencilerin hazırbulunuşluğunu bu faktörlere eklemektedir. E17 ise "Tarihi eserler ve

kalıntılar, öğretmenler ve müze rehberleri." ifadesiyle müzelerde değer aktarımında etkili olan faktörleri kısaca özetlemiştir. Öğretmenlerin cevapları genel olarak incelendiğinde; müzelerin sahip olduğu koşullar, eserler, interaktif uygulamalar gibi eserlerin sunum biçimi, müze uzmanları/rehberleri, öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin önemli birer faktör olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulardan beşincisinde "Sizce müzelerde değer aktarmak amacıyla uygulanan etkinlikler neler olabilir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden K1 "Canlandırma, bilgilendirme kartları, eğitici oyunlar." derken E2 "Müzik eşliğinde görsel etkinlikler, sunu yoluyla anlatım...", E3 "Bazı müzeler öğrencilere yönelik arkeoloji etkinlikleri düzenleniyor. Müzede drama etkinlikleri olabilir.", K4 "Gözlem yapma, hayal gücünü kullanma, doğaçlama rol yapma.", E5 "Öyküleme, video gösterim, sergi.", K6 "… yaratıcı drama.", K8 "… animasyon, …", K11 "Simülasyonlar…" ve E12 "… eserle ilgili video ve belgeseller de değerlerin aktarılmasında önemli materyallerdir.", E13 "… broşürler, görsel yayınlar." ifadesiyle müzelerde değer aktarmak amacıyla farklı yöntem ve teknikler kullanılarak uygulanabilecek etkinlik önerileri sundukları görülmektedir. Öğretmenlerin müzelerde değer aktarmak amacıyla, özellikle öğrencilerin müze ziyaretinde aktif olabilecekleri yöntem ve tekniklerin kullanılmasını önerdikleri tespit edilmiştir. Nitekim rol oynama, drama, yaratıcı drama, eğitsel oyun; öğrencinin birebir olayı yaşamasına imkân sağlayan dolayısıyla da değer kazanımında oldukça etkili olabilecek yöntemlerdir. Bunun yanında birden fazla duyuya hitap edebilecek interaktif uygulamalar, animasyonlar, belgeseller, eserlerin öğrenciler tarafından yapılma çalışmaları, mini arkeolojik kazı gibi etkinlikler müze eğitimi ile aktarılmak istenilen değer, beceri ve hatta bilgilerin kazanımında çok etkili olacağı şüphesiz bir gerçektir.

Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulardan altıncısında "Sizce müzelerde değer kazandırmada yaşanan güçlükler nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden K1 "Gezinin iyi planlanmaması, zamanın doğru seçilmemesi …" derken E3'ün "Müzelerde öğrenciler için eğitici birim ya da görevlilerin olmaması ve bu konuda eğitici çalışmaların (müze içinde) olmaması.", E5'in "Resmi prosedürlerde zorluklar (ücret, izin, yol), …", K9'un "Özellikle her müzede uzman ya da rehber olmayışı.", E17'nin "… Müzelerin yeterince reklam ve tanıtımının yapılmaması.", K19'un "… Öğretmenlerin isteksiz tutumları." ve E20'nin "… tematik müze eksikliği." cevaplarını verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar incelendiğinde; müze ziyaretlerine ilişkin izin ve maddi külfet boyutu, konuyla ilgili desteğin olmayışı, ciddi bir özveri ve sorumluluk gerektirdiği için öğretmenlerde müze ziyareti etkinliğini gerçekleştirmek için motivasyon düşüklüğü olması, planlama ile ilgili yetersizlikler, uzman rehber olmayışı, müzelerin eğitim için uygun koşullara sahip olmayışı gibi güçlükler karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında K4'ün belirttiği gibi "… müzelerde gezilip görülen yerlerin sınıfa gelindiğinde anlatılması, tartışılması gerekir." Müze ziyaretlerine ilişkin öğrencilerle birlikte değerlendirme yapılmaması ziyareti bir gezi ve eğlenceden öteye taşıyamacak ve hatta eğitsel değerini önemli ölçüde azaltacaktır. K11'in ifade ettiği gibi "İnsanların müze kültürüne sahip olmaması, öğrencilerin müzeleri sıkıcı bulması ve müzelerin yüksek ücretli olması." müze ziyaretlerinde amaca ulaşmada yaşanan önemli güçlükler arasında gösterilebilir. E12 ise "Müzeye gelinmeden önce mutlaka bireyin o müzeyi araştırması ve bilgi edinmesi gerekir. Yoksa müze gezisi bir amacına ulaşmaz." ifadesiyle yine müze ziyareti planlama aşamasının önemine dikkat çekmiş ve müze ziyareti öncesinde iyi bir araştırma ve planlama yapılmaz ise yine eğitimin amacına ulaşılamayacağını belirtmiştir. Eğitim amaçlı müze ziyaretinin amacına ulaşması için K10'un "Müzelerin sadece eserlerin sunulduğu mekanlar değil aynı

zamanda eğitsel oyun ve gösterilerde yapıldığı işlevsel mekanlar olması gerekir." ifadesinde belirttiği gibi müzelerin eğitime uygun düzenlenmesi de bir o kadar önemlidir.

Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulardan yedincisinde "Sizce müzelerden değer aktarımında daha etkin nasıl yararlanılabilir? Önerileriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden K1 "Müzelere gidilmeden önce müzeyle ilgili bilgi edinilmesi, hikaye, alıntı ve hatıraların öğrenilerek öğrencilere aktarılması..." ifadesiyle müze ziyareti öncesinde iyi bir araştırma ve planlama yapılması gerektiğine dikkat çektiği görülmektedir. E2 "… müze fiyatları uygun olmalı, okullara müze dersi konulmalıdır ve ziyareti zorunlu olmalı, okullarda öğretmenler müzeye gitmek istedikleri zaman zorluk çıkarılmaması." derken müze ücretlerinin makul olması gerektiği ve hatta müze eğitimi dersi konulması ve müze ziyaretlerinin zorunlu ve destekli bir şekilde yapılması gerektiğine ilişkin önemli bir öneri sunmaktadır. E3 ise "Öğrenciler içinde müzede eğitici etkinlikler düzenlenebilir, seramik uygulamaları arkeoloji uygulamaları yapılabilir, eski dönem kıyafetleri ile canlandırma yapılarak öğrencilerde kronoloji bilgisi oluşturulabilir, uygarlıkların medeniyete katkısı bir objenin geliştirilmesi şeklinde canlandırılabilir." ifadesiyle müzelerde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılabileceği, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân tanıyan fırsatların sunulmasına dikkat çekmektedir. K4 "Öğrencilerle müzeler gezilerek rehber eşliğinde bilgiler alınmalıdır… Müze görevlileri okullarda müzelere ilişkin tanıtımlar yapabilirler." müze rehberlerinin rolüne ve müze tanıtımlarının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. E5'in "Müzelerin cazibesini arttırmak için estetik mimariye önem vermelidir..." önerisi, müze binalarının ilgi çekici ve estetik kaygı ile inşa edilmesi gerektiği oldukça kayda değer bir bulgudur. K6 "Yaşanılan ilin ya da ilçenin müze müdürlükleri ile il dışı müzeler için Kültür ve Turizm Bakanlığı ile koordineli bir şekilde hareket edilmesi gerekiyor… Özellikle sanal müze gezilerinin sık kullanımına yönelik çalışmalar yapılabilir." ifadesinde yer alan önerisi ile müzelerin bağlı olduğu kurumlarla işbirliğine dikkat çekmekte, sanal müzeciliğin yaygınlaştırılması gerektiği üzerinde durmaktadır. E7 "Görsel materyaller arttırılabilir, daha sevecen bir yapıya kavuşturulabilir. Bunun yanında öğrencinin müzeye olan olumsuz bakış açısı değiştirilmelidir." ifadesi ile öğrencilerin müzelere ilişkin sahip oldukları olumsuz tutumun değiştirilmesine yönelik öneri sunmakta ve çocuklara daha sevimli olabilecek müzelerin oluşturulmasına dikkat çekmektedir. Türkiye'de çocuk müzelerinin yok denecek kadar az olduğu dikkate alındığında bu önerinin ne kadar önemli olduğu ve bu konuda ciddi adımlar atılması gerektiği de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. E8'in "Taşınabilir seyyar müzeler ve dokunulabilir müzelerin arttırılması..." seyyar ya da gezici denilebilecek müze önerisi özellikle müze ziyareti yapamayan öğrencilere önemli bir fırsat sunacağı ve deneyim yaşatacağı şüphesizdir. K9 da "Gezici mobil müzeler kurulabilir ya da sayıları arttırılabilir..." ifadesiyle mobil müzelere dikkat çekmiştir. K10'un "… Müzedeki eserlere özgü tanıtıcı ses kayıtları olabilir." önerisi müzelerin interaktif olmasını sağlamasının yanında, birden fazla duyuya hitap etmesi ile daha kalıcı öğrenmeye katkıda bulunabileceği gerçeği gözden kaçırılmamalıdır. K11 ise "Bütün müzeler ve tarihi alanlar ücretsiz olmalı, okullarda seçmeli müze eğitimi dersi olmalıdır..." müzelerin ücretsiz ve müze eğitimi dersinin seçmeli olmasını önermektedir. E12 "Müzede etkinlikler düzenlenirse yaratıcı drama vb. gibi öğrencilerle bağlantılı olan şeyler daha etkin kullanılır. Edinilen bilgilerin kalıcı olması yapılacak etkinliklere bağlıdır." derken müze eğitiminde aktif öğrenme etkinliklerinin yapılmasına fırsat sunulmasının önemine işaret etmektedir. E13 ise "… Müze konusunda insanlar sosyal medya ve farklı iletişim kanallarıyla bilinçlendirilebilir ve bir farkındalık oluşturulabilir." ifadesiyle, sosyal medya araçlarından müze tanıtımlarından yararlanılmasını ve müze bilinci

oluşturulmasını önermektedir. E14 "... Velilere müzelerin önemi açıklanmalı daha cazip bir alan haline getirilmeli ve tanıtımı yapılmalı." derken veli eğitimine dikkat çekmektedir. E15 "… her okula kültürel dokuya uygun bir müze kurulabilir..." önerisinde okul müzeleri kurma fikrini öne sürmektedir. K16 "… Öğretmenler geziden önce kendisi müzeye gezerek bir ön hazırlık yapabilir. Müze içerisinde uygun alanlarda müzedeki eserlere ilişkin eğitsel oyunlar oynanabilir." ifadesiyle müze ziyareti öncesi planlamadan bahsederken aynı zamanda müzede eğitsel oyunlara yer verilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. E17 ise "Ücretsiz olmalıdır. Farklı şekillerde tanıtımı yapılmalıdır." ifadesiyle müzelerin ücretsiz olmasını ve tanıtımı yapılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. K18 "… Öğretmenler öğrencileri bu konuda cesaretlendirmeli ve motive etmeli..." derken öğretmenlerin rolüne işaret etmektedir. K19 "… Müzelere ulaşım ve erişim imkanları yetkililer tarafından arttırılabilir..." ifadesiyle müze ziyaretine yönelik en önemli güçlükler arasında yer alan ulaşım ve erişim hususuna dikkat çekmekte ve yetkilileri göreve davet etmektedir. E20 "… Periyodik olarak ilk ve orta öğretim öğrencilerinin müzeleri ziyareti sağlanmalıdır..." ifadesiyle müze ziyaretinin bir kereye mahsus olmayıp özellikle ilk ve ortaöğretim kurumlarında bunun sürekli ve planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin müzelerin değer aktarımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesiniamaçlayan bu çalışma sonucunda;sosyal bilgiler öğretmenlerinin bireysel olarak müzeleri çoğunlukla yılda bir kez ziyaret ettikleri küçük bir kısmının da beş yılda bir kez ziyaret ettikleri görülmektedir. Bu sonuç, müze eğitimi farkındalığı açısından nispeten olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencileri müze ziyaretine götürme durumuna ilişkin verilen cevaplarda ise; bir kısmının hiç götürmediği, bir kısmının ise 1-3 defa ve 4-6 defa götürdüğü ifade edilmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin bireysel müze ziyareti yapma faaliyetinin derslere tam olarak yansımadığı durumunu ortaya çıkarmaktadır. Ancak öğretmenlerin müze ziyareti deneyimlerini paylaşma olasılığının da yüksek olduğu ifade edilebilir. Sosyal bilgiler dersinde müze ziyaretlerinin değer aktarımına katkı sağladığına yönelik sorulan soruda, öğretmenlerin tamamı evet cevabını vermişlerdir. Bu durum öğretmenlerin müzelere gereken değeri vermeleri ve bu konuyu önemsemeleri açısından önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere sorulan "Müze kavramı neyi ifade etmektedir?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında; müzeleri çoğunlukla toplumların geçmiş yaşamlarına ilişkin kültürel değeri yüksek unsurların sergilendiği alanlar olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu durum özellikle tarih bilinci kazanımı ve kültürel zenginlik farkındalığı açısından önemli bir husus olarak kabul edilebilir. "Müze eğitimi kavramı neyi ifade etmektedir?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında ise; çoğunlukla müzelerin eğitimin bir parçası olarak görüldüğü ve işlevsel olarak kullanılması gerektiği ayrıca toplumların kültürel mirasına ilişkin değerlerin gelecek kuşaklara aktarıldığı önemli mekanlar olarak değerlendirildiği görülmektedir.

"Sizce müzeler hangi değerleri kazandırmaktadır? Nasıl" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında; çoğunlukla insanlararası ilişkileri kuvvetlendiren "vatanseverlik, sorumluluk, hoşgörü, sevgi, saygı estetik ve kültürel mirasa duyarlılık" gibi toplumsal değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum bireylerin kişilik gelişimine katkı

sunmasının yanında toplumsal aidiyet duygusunun artmasına da imkan sağlayan bir husus olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda yapılan Filiz (2010)'in çalışmasında;sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımının, öğrencilerde "vatanseverlik" ve "kültürel mirasa duyarlılık"değerlerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada müzelerin bu önemli değerleri bireylere kazandırmada ne kadar önemli bir rol üstlendiği açıkça görülmektedir."Müzelerin değer aktarımında etkili olan faktörler nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında ise; çoğunlukla müzelerin nasıl konumlandığı ve sahip olduğu imkanlar, sergilenen koleksiyonların sunuluş biçimi, öğrencilerin müzelere bakış açısı ve bürokratik faktörler gibi unsurların önemli birer faktör olduğu kabul edilmektedir. İfade edilen bu durum, müze yoluyla değer aktarımında var olan olumlu/olumsuz faktörlerin bilinmesi noktasında öğretmenlerin yüksek düzeyde bir farkındalığa sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

"Sizce müzelerde değer aktarmak amacıyla uygulanan etkinlikler neler olabilir?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında; çoğunlukla müze ziyaretlerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ve özellikle öğrenciyi aktif kılacak interaktif uygulamalara yer verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca ziyaret edilen müzenin niteliğine uygun alternatif etkinliklerin yapılması da belirtilen diğer bir durumdur. İfade edilen bu hususlar, öğretmenlerin müze eğitimine ilişkin atfettikleri önemi gösteren önemli bir gösterge olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda Kuşcuoğlu (2017)'nun çalışmasında; öğretmenlerin, müzelerde değer kazandırmak amacıyla öğrencilerin ilgisini çekmeye çalıştığı ve merak uyandırıcı etkinlikler yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ilginç sorular sorarak görsel materyallerden yararlandıkları da ifade edilmiştir. Akengin (2014)'in yapmış olduğu çalışmada da; müze kaynaklı işbirliğine dayalı öğretim yönteminin, öğrencilerin başarısını arttırdığı ve öğrenci kazanımlarına katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar müzelerin eğitimde nasıl ve ne şekilde kullanıldığında etkili olabileceğine yönelik gerçekleri ortaya koyması açısından büyük önem taşımaktadır. Yazıcıoğlu (2010)'nun çalışmasında ifade ettiği; öğrencilerin müze gezileri sırasında drama yapılmasını, kısa filmler izletilmesini, hikâyeler anlatılmasını, o döneme ait kıyafetler giyilmesini ve tarihi oyunlar sergilenmesini istemeleri de yukarıda değinilen sonuçları destekler niteliktedir. "Sizce müzelerde değer kazandırmada yaşanan güçlükler nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında ise; çoğunlukla müze gezilerinin iyi planlanması ve yapılandırılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu noktada gezi öncesi, gezi esnasında ve gezi sonrası neler yapılması gerektiği üzerine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra müzelerin öğrenci gezileri için uygun hale getirilmesine, müze alanlarının eğlenceli bir ortama dönüştürülmesi ve okul kaynaklı resmi ve maddi engellere dikkat çekilmiştir. Kaya Kolçak (2010)'ın yapmış olduğu araştırmada; müze yetkililerinin müzeyi hem bilgi hem de eğlence ortamına dönüştürmedikleri için öğrencilerin sıkıldıklarını ve zorlandıklarını belirtmiştir. Buradan hareketle müze ortamının her yönüyle öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesinin ne denli önemli olduğu ifade edilebilir.

"Sizce müzelerden değer aktarımında daha etkin nasıl yararlanılabilir? Önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında ise; çok değişik ve farklı önerilere yer verildiği ifade edilebilir. Bu öneriler; müzelerin ortam, rehberlik ve tanıtım noktasında öğrencilerin ilgisini cezbedecek şekilde yapılandırılması, müze eğitimine yönelik eğitim ve uygulamaların yapılması, müzelerle kurumsal manada işbirliğine gidilerek temasın arttırılması ve müzelere erişimi kolaylaştırıcı tedbirlerin alınması vb. şeklinde sıralanabilir. Bu önerilerin temelinde, müzeler

öğrencilere nasıl daha sevimli hale getirilebilir ve öğrencilerin müzeye erişimi ne şekilde kolaylaştırılabilir kaygısının yaşandığı da ifade edilebilir. Bu doğrultuda Okan (2015) çalışmasında; okullarla yapılacak işbirliğinin ve müze eğitimi dersinin zorunlu hale getirilmesinin müzeye ulaşabilirliği arttırabileceğini ifade etmiştir. Benzer nitelikteki bu sonuç, işbirliği ve ulaşılabilirliğin önemini ortaya koyması açısından büyük anlam taşımaktadır. Sonuç olarak değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler dersi temelinde müzelerin değer aktarımında çok önemli bir rol üstlendiği ve etkili ve işlevsel bir şekilde kullanıldığında bireylerde olumlu etkiler yaratacağı ifade edilebilir. Bu noktada özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin istekli ve farkındalığının yüksek olmasının da belirleyici bir unsur olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

Abacı, Oya. (1996). *Müze eğitimi*, Basılmamış Sanatta Yeterlilik Tezi. İstanbul. Akmehmet Tezcan, 5.

Akengin, Ç. (2014). İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar dersinde müze kaynaklı işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci kazanımlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 33, s.178-188.

Aladağ, E. Akkaya, D. ve Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 199, 16(2) (199-217).

Allan, A. Douglas. (1963). *Müzenin rolü*. Unesco, ICOM Türkiye Milli Komitesi Yay. Ankara, 5.

Ata, B. (2002). M*üzelerle ve tarihî mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri.* Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Buyurgan, S. ve L. Mercin (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*, Özsoy, V. (Ed.). (1. Basım). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, Y. (2002). Çağdaş eğitimde müze eğitiminin rolü ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 8, 57-61.

Filiz, N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlhan, A. Ç. (2009). Educational studies in turkish museums. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 1., 342–346.

Kaya Kolçak, S. (2010). *İlköğretim görsel sanatlar eğitimi dersindeki müze etkinliklerine yönelik, öğrenci, öğretmen ve müze yetkililerinin görüşleri.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kuşcuoğlu, G. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin müzelerin değer aktarmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Okan, B. (2015). Günümüzde müzecilik anlayışı. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi,* 5 (2), 187-198.

Öztürk, C. (2015). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. C. Öztürk (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi(4. Baskı) içinde (1-31). Ankara: Pegem Akademi.

Şar, E. ve Sağkol, T. (2013). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı:20 (83-90).

Tuna, S. (2018). Öğretmen adaylarının müze eğitimi ve uygulamaları dersi kapsamında yaratıcı yazma etkinliğine yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(24) Haziran (s.262-270).

Yazıcıoğlu, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde İstanbul'daki bazı tarihi mekânların kullanımı.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZELERDEN YARARLANMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Fatma ÜNAL
Doç. Dr.,Bartın Üniversitesi, drfatmaunal@gmail.com

Harun ER
Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, erharun06@gmail.com

ÖZET

Müzeler, geçmişten günümüze toplumların farklı alanlarda yapmış olduğu faaliyetlere ilişkin değer arz eden eserlerin sergilendiği alanlardır. İnsanlığın maddi ve maddi olmayan mirasını toplayan, koruyan ve halka açık bir şekilde sergileyen kuruluşlar olarak da tanımlanabilir. Müzeler insanlığın ortak mirası olarak kabul edilmekle birlikte son yıllarda artan bir şekilde önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle eğitsel anlamda öğrencilere etkin ve farklı bir öğrenme ortamı sunması açısından büyük bir zenginlik oluşturmaktadır. Bunun yanında son dönemde okul dışı öğrenmede de en yaygın kullanılan alanların başında gelmektedir. Müzeler görsel anlamda öğrencilere büyük bir zenginlik sunarken aynı zamanda çok yönlü, etkileşimli bir öğrenme ortamı da oluşturmaktadır. Günümüzde müzeler sadece objelerin sergilendiği ve izleyicilerin de pasif olarak objeleri izlediği mekanlar olmaktan çıkmış, objelerle iletişim kurulan ve eğitsel oyunlar, yaratıcı yazma, drama ve canlandırma vb. etkinliklerin yapıldığı işlevsel kurumlara dönüşmüşlerdir. Müzelerin bu denli çok yönlü ve işlevsel bir konuma erişmesi beraberinde bu kurumlardan nasıl ve ne şekilde yararlanılması gerektiği sorusunu da beraberinde getirmektedir. Buradan hareketle, "sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri" bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve betimsel yöntem esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alacak katılımcıların seçilmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kişisel bilgi içeren ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının müzelerden sosyal bilgiler dersinde yararlanılması gerektiğine ilişkin görüşleri sonucunda; özellikle müzelerde interaktif uygulamaların, drama gibi etkinliklerin yapılabileceği, öğrencilerin aktif olarak sürece dahil olabileceği ortamların oluşturulması gerektiği, müze gezilerine ilişkin maddi ve bürokratik engellerin aşılmasına yönelik düzenlemeler yapılması gerektiğine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Müze, sosyal bilgiler, öğretmen adayı

A STUDY ON SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ON BENEFITING FROM MUSEUMS

ABSTRACT

Museums are places where valuable works of societies related to their diverse activities from past to present are demonstrated. They are also known as institutions that gather, preserve and publicly demonstrate tangible and intangible heritage of humanity. Museums are regarded as a common heritage of humanity and they have gained increasing importance particularly in the last decades. They offer a large diversity particularly through providing students with effective and distinct learning environments. In addition, museums have become one of the most widely used environments in non-formal education. In addition to providing students with visual diversity, museums also constitute a well-rounded and interactive learning environment. Modern museums are no longer exhibition places where audience passively attends and objects are merely demonstrated, but they have also become institutions where interaction takes place between the audience and objects through activities such as educational games, creative writing, drama and animation, etc. Such functionality and versatility achieved by modern museums have brought along the question of how these institutions should be utilized to obtain the highest benefit. In this regard, "evaluation of social studies teacher candidates' opinions on how to benefit from museums" constitutes the aim of this research. The work was designed in qualitative research pattern and performed on the basis of descriptive research method. The study group of the research consists of the students receiving education in the Social Studies Education Department of Faculty of Education of Bartın University. Convenience sampling method was used for the selection of the participants. An interview form consisting of semi-structured questions for collecting personal information was used in the research. Research data were analyzed using descriptive analysis method. As a result of the analysis of teacher candidates' opinions on the use of museums in social studies courses, suggestions related to organizing interactive applications and activities such as drama in museums, the necessity to provide students with environments for their active involvement, and making adjustments for overcoming financial and bureaucratic obstacles were proposed.

Keywords: Museum, social studies, teacher candidate

1. GİRİŞ

"Müze" kavramı ihtiva ettiği anlam itibariyle çok geniş bir alanı kapsayan bir yapı arz etmektedir. Toplumsal anlamda müzeler; geçmişten günümüze insanlığın oluşturduğu maddi ve manevi kültüre ilişkin farklı alanlara ait unsurların uygun bir şekilde korunarak sergilendiği ve nesilden nesile aktarıldığı süreklilik arzeden kurumlar olarak tanımlanabilir (Türk Dil kurumu, 1998; Ata, 2002; ICOM, 2014). Buradan hareketle müzelerin, insan yaşamının her noktasına ilişkin farklı alanlara yönelik ürünleri toplaması, çok yönlü bir işlevi olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu açıdan müzeler kayıt altına alınan unsurların sanatsal, kültürel ve eğitim amaçlı kullanılmasına da kaynaklık teşkil etmektedir (Kuşcuoğlu, 2017). Tanımdan yola çıkarak belirtilmesi gereken diğer bir husus da müzelerin araştırma, toplama, arşivleme, sergileme ve eğitim gibi işlevlerinin de olduğu gerçeğidir (Ata, 2002; Buyurgan ve Mercin, 2005).

Son dönemde müzelerin toplumsal anlamda nasıl konumlandırılması gereği üzerine yapılan tartışmalarda öne çıkan birkaç husus mevcuttur. Bu hususlardan belki de en önemlisi müzelerin, gelişen ve değişen toplumda yeni eğitim anlayışı çerçevesinde, durağan bir yapıdan çıkıp daha işlevsel bir konuma erişmesi olayıdır. Diğer bir şekliyle artık klasik durağan müzecilik anlayışından, yeni sunum, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı yaşayan, çağdaş müzecilik anlayışına geçişten bahsedilmektedir. Bu anlayış doğrultusunda artık müzeler yapılandırmacı eğitime de uygun olarak yaparak, yaşayarak ve dokunarak öğrenmeye fırsat verecek şekilde kurgulanmaya giderek bir şekilde ders müfredatlarına girmekte ve eğitim sistemine entegre edilmektedir (Şar ve Sağkol, 2013). Bu şekliyle müzeler, son dönemde dünyanın pek çok ülkesinde yaygın bir eğitim kurumu olarak kullanılmakta ve bu anlamda işlevsel bir boyut kazanmaktadır. Bu durum müzelerin eğitim boyutunun ön plana çıktığını ve okul dışı bir öğrenme ortamı olarak kullanıldığının kanıtı olarak değerlendirilebilir (Aktın, 2017).

Müzelerin eğitim sistemi içerisine girerek bir öğrenme ortamı olarak kabul edilmesiyle birlikte "müze eğitimi" diye nitelendirebileceğimiz bir alan ortaya çıkmıştır. Günümüzde müze eğitimi; "inceleme, değerlendirme ve açıklamalar sunarak, duygu ve düşünceler vasıtasıyla bireylerin yaşamlarıyla ilişki kurmasını sağlayarak sunulan eserlerden kazanım elde etme süreci" şeklinde tanımlanmaktadır. Müze eğitimi, çoğunlukla pek çok müzede ayrı bir birim olarak bulunan eğitim bölümünde formal ve informal olarak çeşitli eğitim etkinlikleri şeklinde sunulmakta ve geliştirilmektedir (Tezcan ve Ödekan, 2006). Gelişmiş ülkelerin çoğunda müzeler, okul ve kurumlar arası işbirliği yoluyla okul dışı öğrenmenin çok önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu durum özellikle çocukların okulda klasik öğrenme ortamından çıkarak, çevresel farkındalıklarının artmasına ve toplumsal aidiyet duygusunun gelişimine imkan sağlamıştır.

Ülkemiz eğitim sisteminde müze eğitimine yönelik hedeflerin gerçekleştirilebileceği derslerin başında sosyal bilgiler gelmektedir. Bu ders kapsamında müzelerden nasıl ve ne şekilde yararlanılabileceği, ne tür etkinlik ve faaliyetlerin yapılabileceği noktasında iyi bir planlama yapılması gerekmektedir. Özellikle müze gezisi ya da etkinliğinde; gezi öncesi, gezi esnasında ve gezi sonrasında şeklinde bir düzen çerçevesinde, yapılacak faaliyetler iyi bir şekilde kurgulanarak hayata geçirilmelidir. Bu noktada özellikle müzelerin koleksiyonlarına göre türü, koleksiyonların sergilendikleri mekan ve hitap ettikleri kitle gibi hususlar da dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Sosyal bilgiler dersi doğası gereği pek çok sosyal bilim dalını içeren çok disiplinli bir yapıya sahip olduğundan

dolayı farklı türdeki birçok müzeyi kapsayıcı bir anlayışa sahiptir. Diğer bir ifadeyle müzelerin büyük bir kısmı sosyal bilgiler dersinin ilgi alanına girmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu denli çeşitlilik arz eden müzelerden eğitimsel anlamda yararlanılması noktasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Selanik ve Kurtdede, 2014). Öğretmenler sosyal bilgiler dersi kapsamında konu bağlamında ilişki kurmak suretiyle farklı türden müzelerden yararlanma yoluna gidebilir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenlerinin, müzelere karşı bakış açısı, farkındalığı ve müzeleri bir araç olarak kullanımı hususunda ki düşünceleri büyük önem arz etmektedir. Bu itibarla yaptığımız bu çalışmada; sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışma nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseninin tercih edilmesinin sebebi; sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmek istenmesidir. Nitel araştırmaların öne çıkan en önemli özelliklerinden birisi dış faktörlerin müdahalelerinden uzak bir çevrede oluşan, olgu, vaka ya da davranışlar etrafında odaklanarak araştırmaların devam ettirilmesi yani eylemlerin oluştuğu kendi doğal ortamında incelenebilmesidir (Frankel ve Wallen, 2006).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllü olma, Müze Eğitimi dersi almış olma, eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği programı 3 ve 4. sınıf öğrencisi olma ölçütleri kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2018-2019 akademik yılında öğrenim gören 52'si kız, 26'sı erkek olmak üzere toplam 78 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 43'ü 3. sınıfta ve 35'i 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma verilerinin toplanmasında, demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda cinsiyet ve sınıf bilgisine yer verilmiştir. Görüşme formunda ise araştırmanın amacı doğrultusunda iki bölümden oluşan sorular hazırlanmıştır. İlk bölümde müze ziyareti ile ilgili durum tespitine yönelik sorulara (Müze ziyaret sıklığı, sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan müze ziyaretlerinin öğrencilere yarar sağlama durumu, eğitim hayatında müze ziyareti yapma durumu, ziyaret ettiği müzeler) ve ikinci bölümde ise müze ve eğitimine yönelik altı açık uçlu soru yer almıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında iki alan uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir dil uzmanından görüş alınmıştır. İki farklı sınıfta uygulama araştırmacı tarafından yapılmış, uygulamaya ilişkin kısa açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilerin görüşlerini yazılı olarak sunmaları istenilmiştir. Uygulama birer ders saatinden toplamda iki ders saatinde tamamlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, elde edilen bulgular frekans tabloları ile sunulmuştur. Bu analiz türünde amaç, elde edilen verilerin ışığında ulaşılan bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunabilmektir (Büyüköztürk vd., 2008). Tabloların oluşturulmasında öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilere ilişkin frekanslar sunulmuştur. Bunun yanında öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan birebir alıntılara bulgular bölümünde yer verilerek yorumlar yapılmıştır. Öğrenci cevapları cinsiyetleri ve sıra numaraları esas alınarak kodlanmış (K1, K2,…, E1, E2, … gibi) ve örnek olarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Veri toplama aracından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından öncelikle genel olarak incelenmiş ve öğrencilerin benzer cevaplar verdiği görülmüştür. Verilerin cinsiyete ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşmadığı öğrencilerin benzer cevaplar verdiği için veriler sorulara göre tasnif edilmiş ve genel olarak analiz edilerek yorumlanmıştır. Bunun yanında aynı öğrencinin ifadesinde birden fazla kategoriye girecek cevaplar varsa bunların tamamı dikkate alınmış ve frekansa dahil edilmiştir. Bu nedenle bazı sorularda öğrenci sayısından fazla kategori ve frekans ortaya çıkmıştır.

3. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara ve ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir.

Öğrencilere “Bireysel olarak müzeleri ziyaret etme sıklığınız nedir?” sorusu sorulmuş ve verdikleri cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Bireysel olarak müzeleri ziyaret etme sıklığına ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Kategori	**Frekans**
Hiç	6
Haftada bir	-
Ayda bir	5
Yılda bir	60
Beş yılda bir	7

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrenciler bireysel olarak müzeleri daha çok yılda bir (60 kişi) ziyaret ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden 7’sinin beş yılda bir müze ziyareti yaptıkları, 6’sının ise bireysel olarak hiç müze ziyareti gerçekleştirmedikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilere "Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yapılan müze ziyaretlerinin öğrencilere yarar sağladığını düşünüyor musunuz?" sorusu sorulmuş ve verdikleri cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler dersi kapsamında müze ziyaretinin öğrencilere yarar sağlama durumuna ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Kategori	**Frekans**
Evet	75
Hayır	3

Tablo 2'de görüldüğü gibi; öğrencilerden üçü hariç olmak üzere, geneli (75 kişi) sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan müze ziyaretlerinin öğrencilere yarar sağladığını düşünmektedir.

Öğrencilere "Daha önce eğitim hayatınızda (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) hiç müze ziyareti yaptınız mı?" sorusu sorulmuş ve verdikleri cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Eğitim hayatında müze ziyareti yapma durumuna ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Kategori	**Frekans**
Evet	76
Hayır	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi; öğrencilerden ikisi hariç olmak üzere, geneli (76 kişi) eğitim hayatında (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) en az bir defa olmak üzere müze ziyareti yaptığını belirtmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 76'sı daha önce aldıkları Müze Eğitimi dersi (Müze Eğitimi dersi, lisans eğitiminde seçmeli ders olarak açılmıştır.) kapsamında farklı illerdeki müzelere ziyaret gerçekleştirmişlerdir. Eğitim hayatında herhangi bir müze ziyareti yapmayan iki öğrencinin Müze Eğitimi dersini almayan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilere "Hangi müzeleri ziyaret ettiniz?" sorusu sorulmuş ve verdikleri cevap kategorilerinin dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ziyaret edilen müzelere ilişkin cevap kategorilerinin dağılımı

Müze Adı	Frekans	Müze Adı	Frekans
Kent Müzesi (Bartın)	65	Miniatürk (İstanbul)	4
Anadolu Medeniyetleri Müzesi (Ankara)	56	Nevşehir şehrindeki müzeler	4
Anıtkabir (Ankara)	46	Resim-Heykel Müzesi (Ankara)	4
Amasra Müzesi (Bartın)	45	Edirne şehrindeki müzeler	3
MTA Müzesi (Ankara)	42	Efes Müzesi (İzmir)	3
Kurtuluş Savaşı, Atatürk, Cumhuriyet Müzeleri (Ankara)	21	Hatay şehrindeki müzeler	3
Etnografya Müzesi (Ankara)	19	Manisa şehrindeki müzeler	3
Kent, oyuncak vb. (Bursa)	14	Pamukkale Arkeoloji Müzesi	3
Gaziantep şehrindeki müzeler	13	Diyarbakır şehrindeki müzeler	2
Samsun şehrindeki müzeler	13	Sivas şehrindeki müzeler	2
Konya şehrindeki müzeler	12	Adıyaman şehrindeki müzeler	1
Panorama 1453 Tarih Müzesi	10	Bodrum Sualtı Arkeoloji Müzesi	1
Safranbolu müzeleri (Karabük)	9	Erzurum şehrindeki müzeler	1
Ayasofya Müzesi (İstanbul)	8	İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi (İstanbul)	1
Çanakkale şehrindeki müzeler	8	Kayseri şehrindeki müzeler	1
Balmumu Müzesi (Eskişehir)	6	Mersin Deniz Müzesi	1
Topkapı Sarayı (İstanbul)	7	NewYork Metropolitan Sanat Müzesi (ABD)	1
İstanbul Arkeoloji Müzesi	5	Şanlıurfa şehrindeki müzeler	1
Rahmi Koç Müzesi	5	Ulusal Arkeoloji Müzesi (Madrid-İspanya)	1
İstanbul Hava Kuvvetleri Müzesi	4	Vatikan şehrindeki müzeler (Vatikan)	1
Mardin şehrindeki müzeler	4		

Tablo 4'te, öğrencilerin en fazla üniversite öğrenimlerini gördüğü şehir olan Bartın'daki müzeleri (Bartın Kent Müzesi ve Amasra Müzesi) ziyaret ettikleri görülmektedir. En fazla ziyaret edilen müzeler sırasıyla Anadolu Medeniyetleri Müzesi (56), Anıtkabir (46), MTA Müzesi (42) ve Ankara'daki diğer müzeler (Kurtuluş Savaşı, Eski Meclis, Resim ve Heykel Müzesi gibi) izlemektedir. Bartın ve Ankara illerindeki müzelerin daha fazla ziyaret edilmesinin temel sebebi ilkinin öğrenim gördükleri şehir olması, ikincisinin ise Müze Eğitimi kapsamında Ankara'daki müzelere ziyaret gerçekleştirilmiş olması ile açıklanabilir. Cevaplar genel olarak incelendiğinde; öğrencilerin Bartın, Ankara, İstanbul, Bursa, Gaziantep, Karabük ve Çanakkale illerindeki müzeleri daha çok

ziyaret ettikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin memleketlerindeki ya da ikamet ettikleri şehirlerdeki müzeleri de ziyaret ettikleri görülmektedir. Sınıfta ERASMUS + öğrenci eğitim hareketliliği kapsamında yurt dışına giden öğrencilerin yurt dışında da müze ziyaretinde bulundukları tespit edilmiştir. Bu soru açık uçlu soru olmamasına rağmen bir öğrencinin kendi memleketi olan Ağrı ilinde de müze açılmasına yönelik destek istemesi oldukça kayda değer bir bulgu olarak araştırmada yer verilmek istenilmiştir. E.. "Ağrı ilinde de müze açılmalı. Sizlerde destek olun. Müzeler bir ilin tarihi, kültürü için önemli. Ağrı'ya gelen ziyaretçilere Ağrı'yı tanıtacağımız bir müze olmalı." görüşü ile memleketi Ağrı'da müze açılması için açıkça destek talebinde bulunmuştur. Ziyaret edilen müzelerin genel olarak arkeoloji, tarih ve etnografya müzeleri olduğu görülmektedir. Bilim ve teknoloji ile sanat müzelerin oldukça az ziyaret edilen yerler olması, Türkiye'de müzelerin genellikle arkeoloji, tarih ve etnografya alanında olması ile açıklanabilir.

Öğrencilere araştırmanın amacı doğrultusunda sorulan açık uçlu sorulardan ilkinde "Müze kavramı neyi ifade etmektedir?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya genel olarak bir milletin, topluluğun geçmişi için önemli olan tarihi eserlerin, tarihi değeri olan eşyaların sergilendiği yer olarak cevap verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, öğrencilerden K46 "Eskiden var olmuş, kullanılmış, bize bir şeyin hakkında yararlı olan, bilgi veren eşya, anıt vb. şeylerin saklandığı, sergilendiği yer." ifadesi ile müzelerde sergilenen eserlere odaklanan bir tanımlama yaptığı görülmektedir. K48 ise "Kazılarda bulunan yapıtların, sanata ve bilime ilişkin nesnelerin, sanat ve bilim yapıtlarının vb. nesnelerin bir arada ya da ayrı ayrı sergilendiği, saklandığı, korunduğu yerlerdir." ifadesi ile müzelerin eserlerin sergilenmesinin yanında korunması işlevini de önemsediği söylenebilir. E51 "Müze kavramı bana maziyi ifade eder. Mazisini bilmeyen geleceğe ışık tutamaz." diyerek müzelerin tarih bilinci oluşturmada önemine işaret ettiği ve müzelerin gelecek nesillere kültür aktarımındaki rolüne vurgu yaptığı görülmektedir. E57 "Yer altında, yeryüzünde, su altında yer alan doğal ve kültürel her şeyin saklandığı yerdir müzeler." cevabı ile doğal ve kültürel öğelerin de korunması için müzelerin önemini dile getirmektedir. K60 "Müze geçmişten günümüze uzanan bir köprüdür. Gelecek nesillere geçmişi hatırlatmak ve onlara bu durumu somutlaştırarak geçmişi öğrenmelerini sağlarız." diyerek müzelerin geçmiş ve gelecek arasında köprü görevi üstlendiği ve özellikle de tarih, kültür gibi aslında soyut olan kavram, olgu, olayların somutlaştırılmasında önemli bir görev üstlenmesine vurgu yaptığı görülmektedir. Müze kavramına yönelik öğrencilerin cevapları genel olarak değerlendirildiğinde; arkeoloji, tarih, kültür ve hatta doğal değeri olan eserlerin, eşyaların, nesnelerin sergilendiği, korunduğu yerler olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu cevaplarında bilim, teknoloji, sanat gibi farklı alanlara yönelik müzeleri göz ardı ettikleri görülmektedir. Nitekim öğrencilerin bilim, teknoloji ve sanat müzelerine olan ziyaretlerinin yok denecek kadar az olması ve bu müzelere ilişkin bir deneyimlerinin olmayışı ve Türkiye'de bu alanlara yönelik müzelerin oldukça az sayıda olması ile açıklanabilir.

Öğrencilere sorulan açık uçlu sorulardan ikincisinde "Ortaokul sosyal bilgiler dersinde müze gezilerinin 'planlama' aşamasında yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya genel olarak aileden gezi için izin alınması, okul ile ilgili kurumlardan izin alınması süreci, ulaşım ve gerekliyse konaklama, zamanlama, müze için rehber gibi konularda planlama yapılması gerektiğine ilişkin cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin K2 "Bu planlamalar gezi tarihinden yeterli süre önce başlamalıdır. Gerekli tüm izinler alınmalıdır. Özellikle de öğretmen öğrencilerle ilgilenebilecek düzeyde olmalı ve gerekliyse

yanında yardımcılar bulunmalıdır. Öğrenciye müze hakkında bilgi verilip öğrenci hem öğrenmeli hem de hevesli olmalıdır. Rehber önceden mutlaka ayarlanmalıdır." cevabını vermiş ve tüm öğrencilerin söylemlerini özetlemiştir. K6 ise bunlara ek olarak, "… Özellikle bu planlama daha çok uygulamaya yönelik olmalı, sınıf ortamında öğretmen gerekli bilgiyi gezi öncesinde vermeli, kuralları açıklamalı, gezinin amacından neler öğreneceklerinden öğrenciyi haberdar etmeli ve müze de öğrencilerin aktif olmasını sağlamalıdır" diyerek müze gezisi öncesi yapılacak planlamada öğrencilerin gezinin amacından haberdar edilmesinin ve onların aktif olması gerektiğinin önemine vurgu yapmıştır. E16 ise "… çocukların seviyesinde uygun anlatıcı olmalı." diyerek müze gezilerinde rehberin/anlatıcının önemine dikkat çekmiştir. Müze gezilerinde eğitimli bir rehberin özellikle de hedef kitleye uygun müzeyi, müzede sergilenen eserleri ve bunlarla ilgili olgu ve olayları açıklayabilmesi müze eğitiminde en önemli unsurlar arasında olduğu da bir gerçektir. K42 ise "… Okul-aile birliğiyle işbirliği yapılmalı, servis, yemek gibi ihtiyaçlar karşılanmalıdır." diyerek müze gezisinin ekonomik gider yönüne dikkat çekmiştir. Müze gezileri hem izin süreçlerinde yaşanan bürokratik süreçler hem de ekonomik olarak gezi giderlerin karşılanması yönüyle eğitimcileri zorladığı da bilinen bir gerçektir. Bu gerçeğin öğretmen adayında da bir kaygıya dönüştüğü ve çözüm arayışına girdiği söylenebilir.

Öğrencilere sorulan açık uçlu sorulardan üçüncüsünde "Ortaokul sosyal bilgiler dersinde müze gezilerinin 'uygulama' aşamasında yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya genel olarak, gezilerde rehberin rolüne dikkat çektikleri, öğrencilere yeterli bilgilendirme ve açıklamaların yapılması gerektiğine ilişkin cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. K43 "Seçilen müze ders kapsamına uygun olmalıdır. Öğrencilere gezi sırasında çeşitli bilgilendirmeler yapılmalı ve onlara çeşitli sorular yöneltilmelidir." cevabı ile müze gezilerinde öğrencilere bilgilendirmeler yapılması gerektiği ve bir anlamda öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için sorular sorulması gerektiğine dikkat çekmiştir. K46 ise "… Kaybolmayacakları şekilde çocuklar düzen içerisinde konumlandırılmalı, müzelerdeki kurallar (eserlere dokunulmaması, yiyecekle girilmemesi gibi) açıklanmalı." diyerek müze gezisinde öğrencilerin güvenliğine ilişkin önlemlerden, müzede belli bir düzen içerisinde ziyaretin gerçekleştirilmesi gerektiğinden ve öğrencilerin müze kurallarına uygun davranması için gerekenlerin yapılmasına ilişkin önemli hususlara dikkat çekmiştir. Geziler sırasında yeterli bilgilendirme, dikkat çekici açıklamalar ve hatta aktif olarak öğrenciyi sürece dahil eden uygulamaların varlığı ne kadar iyi olursa, müze eğitimin amacının gerçekleşmesi, sosyal bilgiler dersinin amaçlarına katkıda bulunması da o kadar iyi düzeyde olur. Öğretmen adaylarının müze gezisinin uygulama aşamasına yönelik, müze ziyareti yapan öğrencilerin aktif olarak sürece dahil oldukları müze uygulama süreçlerinden, nesne çalışması gibi etkinlik uygulamalarından hiç bahsetmemeleri oldukça dikkat çekicidir. Halbuki çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları müze eğitimi dersini almış ve hepsi en az bir defa müze ziyareti gerçekleştirmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının aktif öğrenme etkinliklerinin müzelerde uygulandığı süreçlere yönelik hiç deneyim yaşamamaları ve Türkiye'de uygulamalı etkinliğe fırsat sunan müzelerin oldukça sınırlı olmasıyla açıklanabilir.

Öğrencilere sorulan açık uçlu sorulardan dördüncüsünde "Ortaokul sosyal bilgiler dersinde müze gezilerinin 'değerlendirme' aşamasında yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya genel olarak, müzede sergilenen eserlere yönelik sorular sorma, müzede ilgilerini çekeni

sorma, müze hakkında görüşleri sorma gibi soru-cevap yönetimini kullanarak değerlendirme yapacaklarına ilişkin cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. K48 "Gezdiğimiz müzeleri nasıl buldunuz? En çok dikkatinizi çeken ne idi? Sizce yararlı oldu mu? Müze gezisi olursa başka hangi müzelere gitmek istersiniz? Gezdiğiniz müzeler hakkında görüşleriniz nelerdir?" soruları soracağını belirtmiştir. E62'nin ise "Öğrencilerin müzeye girmeden önce ve girdikten sonra 'Müze nedir?' tanımlaması yapılması istenir. Müzede önemli gördükleri yerleri not etmeleri istenir. Müze hakkında görüşleri alınır." diyerek müze gezisi sırasında öğrencilerin not tutmasına yönelik bir öneri sunması oldukça önemlidir. Bu uygulamanın öğrencilerin daha sonra değerlendirme yapma aşamasında önemli olacağı düşünülmektedir. Her ne kadar öğretmen adayı ifadesinde böyle bir açıklamaya yer vermemiş olsa da not tutma uygulaması, gezide öğrencilerin daha dikkatli inceleme yapmalarını sağlayacak bir uygulamaya dönüşebileceği için önemlidir. E77 ise diğer öğretmen adaylarından farklı olarak "Öğrencilere gezdikleri müzeler ile ilgili kompozisyon yazmaları istenebilir. Yorum ve görüşlerini belirtebilecekleri açık uçlu sorular sorulabilir." Bu gezinin onlara neler kazandırdığını arkadaşlarıyla paylaşmaları istenebilir." diyerek gezi sonrasında sınıf içi ve sınıf dışı değerlendirme süreçlerine yönelik önerilerini sunmuştur. Müze gezisi değerlendirmesine ilişkin en çok uygulanan yöntemin soru-cevap olduğu tüm öğrenciler tarafından ifade edilmiş olsa da müze gezisi ile sosyal bilgiler dersi konularını/kazanımlarını ilişkilendirerek değerlendirme yapmaya öğretmen adaylarının cevaplarında yer vermemiş olması üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir husus olarak görülmelidir. Bunun yanında müze gezisi sonrasında sınıf içinde ya da sınıf dışında değerlendirme yapılabileceğine de sadece üç öğretmen adayı görüşlerinde yer vermiştir. Bir dersin planlaması ve uygulaması kadar değerlendirmesi de çok önemlidir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılacak bir müze gezisinin planlamasına ilişkin uzun uzun görüşlerini ifade eden öğretmen adaylarının değerlendirme aşamasına ilişkin neredeyse birbirine benzer şekilde 'müze gezisi sırasında değerlendirme amaçlı soru sorarım' görüşünü sunması konuyla ilgili öğretmen adaylarında önemli bir bilgi ve beceri eksikliğinin de göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğrencilere sorulan açık uçlu sorulardan beşincisinde "Sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmanın sağlayabileceği katkılar nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya genel olarak; kültür aktarımı, tarihi konu ve değerlerin öğrenilmesi, geçmişteki yaşama ilişkin örneklerin görülmesi, geçmiş ile günümüz arasında ilişki kurabilme, tarih bilinci kazandırma, soyut konuların daha iyi anlaşılmasını ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, tarihsel düşünme becerileri geliştirme gibi katkılar sağlayacağı görüşlerini belirtmişlerdir. K9 "Çocuklar teoride gördüğü bilgilere bir nevi dokunmuş ve görmüş olacak müze sayesinde. Bu da bilginin kalıcılığını artıracaktır." derken E24 "Sosyal bilgiler dersinde özellikle tarih konuları fazladır. Öğrenciler müze ziyareti ile bu tarih konuları daha iyi ve kalıcı öğrenebilirler." ifadesi ile sosyal bilgiler dersindeki özellikle tarih konularının öğretiminde müzelerinin önemine dikkat çektiği görülmektedir. K54'ün "Müzeler öğrencinin mekânı, zamanı ve kronolojiyi algılama becerilerini geliştirir." ifadesinde müzelerin özellikle tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine katkısına dikkat çektiği görülmektedir. E62 "Anadolu coğrafyası birçok medeniyete ev sahipliği yaptığı için başlı başına bir açık hava müzesidir. Öğrencilere uygarlıkları anlatırken buradaki örneklerden yola çıkarak anlatabiliriz. Müzedeki kalıntılardan yola çıkarak o uygarlıklar hakkında bilgi edinebilir." ifadesi ile özellikle arkeoloji ve tarih müzelerinin derste kullanımının yararlarına işaret ettiği görülmektedir. K38'in "Müzelerin sosyal bilgiler dersine birçok katkısı bulunmaktadır. Müzeler sayesinde öğrenciler geçmiş yaşamları, geçmişi daha iyi anlayıp akıllarında kalıcı olmaları sağlanır." ifadesi sosyal bilgiler dersi için müzelerin ne kadar önemli

olduğuna güzel bir örnektir. Nitekim sosyal bilgiler dersi için müzelerin bir nevi laboratuvar olduğu söylenebilir. Özellikle de müze ziyaretinin iyi planlanması, öğrencilere iyi bir rehberlik yapılması ve hatta aktif olarak öğrencilerin sürece dahil olduğu etkinliklerin yapılması ve değerlendirilmesi ile müzeler sosyal bilgiler dersinin deneylerinin gerçekleştirildiği bir ortama dönüşebilir.

Öğrencilere sorulan açık uçlu sorulardan altıncısında "Eğitsel açıdan müzelerden daha etkili nasıl faydalanabiliriz? Önerileriniz nelerdir" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adayları bu soruya genel olarak; müze ziyaretlerinin daha çok yapılması gerektiği, müzelerle ilgili kısa filmler yapılabileceği, sanal müzeciliğin geliştirilmesi gerektiği, okul müzelerinin kurulabileceği, müzelerin öğrencilere ücretsiz olması, Milli Eğitim Bakanlığının müze ziyaret süreçlerini kolaylaştırması ve maddi olarak desteklemesi gerektiği, müzelerde öğrencilere drama gibi etkinliklerin yapılabileceği fırsatların sunulması ve müzelerin bu uygulamalara imkân verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği cevaplarını verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin, K2 "Okula küçük kendi çapımızda müzeler yapabiliriz. Müzeleri gezerken rehberden sonra öğrencilerinde yorumlar yapabilmesine fırsat verilebilir." ifadesini kullanmıştır. Okul müzelerinin kurulması oldukça önemli bir öneridir. Okullarda yapılacak müze faaliyetlerinde öğrencilerin görev alması, müze kuruluş sürecini deneyimlemeleri ile onlar çok iyi kazanımlar elde edebileceklerdir. K11 "Müzeleri özellikle çocukların ilgisini çekmesi için interaktif ve eğlenceli mekânlar haline getirebiliriz." derken K54 "Müzelerde drama, müzelerde ders ve oyun gibi etkinlikler yapılabilmeli." ifadesini kullanmıştır. Müzelerin aktif öğrenme etkinliklerinin yapılabileceği birer öğrenme merkezlerine dönüşmesiyle, elbette eğitsel açıdan çok daha yararlı bir okul dışı öğrenme ortamı olacağı söylenebilir. E77'nin "Tematik müzeler eğitim açısından çok faydalıdır. Öğrenci eserlere dokunabilmeli. Böylece müze gezisi öğrenci için eğitsel açıdan daha faydalı olur." ifadesi de bu durumun güzel bir örneği olarak sunulabilir. K24 ise "Müzeler en azından lise son sınıfa kadar öğrencilere ücretsiz olmalı. MEB öğrencilerin müze ziyaretini desteklemeli ve kolaylaştırmalı. Özellikle de Çanakkale gibi yerlere öğrenciler mutlaka götürülmeli." ifadesiyle müze gezilerinin özellikle maddi gider boyutuna dikkat çekmiş ve Milli Eğitim Bakanlığını maddi sorunların çözümü için adres olarak göstermiştir. Bunun yanında tarih bilincinin oluşturulmasında müzelerin önemine vurgu yapılması da önemlidir. E50 "Okullar her yıl ez bir defa öğrencileri müzelere götürmeli. Özellikle de tarihimiz için önemli olan müzelere." ifadesiyle her öğrencinin en azından yılda bir kere müze ziyaretinde bulunmasının eğitsel açıdan yararlı olacağını belirtirken özellikle de tarih müzelerini adres olarak göstererek K24 gibi tarih bilincinin oluşturulmasında müzelerinin önemini vurgulamıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının bireysel olarak müzeleri büyük çoğunlukla yılda bir ziyaret ettikleri küçük bir kısmının da ayda bir ve beş yılda bir ziyaret ettikleri diğer küçük bir kısmının da hiç ziyaret etmedikleri görülmektedir. Bu sonuç, ziyaret etme sıklığı açısından nispeten olumlu bir durum olarak görülse de, müze eğitimi farkındalığı açısından yetersiz bir durum olarak değerlendirilebilir. Özellikle ülkemizde ki müze sayısı ve müzelere erişim kolaylığı dikkate alındığında bu durumun daha iyi olması düşünülebilirdi. Sosyal bilgiler dersi kapsamında müze ziyaretinin öğrencilere yarar sağlama durumuna ilişkin verilen cevaplarda ise; öğretmen

adaylarının tamamına yakını müze ziyaretlerinin öğrencilere yarar sağladığını düşünmektedir. Bu sonuç, müze eğitimine olan bakış açısı ve müzelerin işlevsel olarak kullanılması noktasında olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Akengin (2014) yaptığı çalışmada; müze kaynaklı işbirliğine dayalı öğretim yönteminin, öğrencilerin başarısını arttırdığı ve öğrenci kazanımlarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç müzelerden verimli bir şekilde yararlanarak öğrenci adına fayda temin etmenin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim hayatında (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) müze ziyareti yapma durumuna ilişkin verilen cevaplarda; tamamına yakını en az bir defa olmak üzere müze ziyareti yaptığını belirtmiştir. Bu sonuçta, müze farkındalığı açısından gayet olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ata (2002)'da çalışmasında; özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin müze eğitimine yönelik bir dersi lisans döneminde almasının gerekli olduğunu belirterek, müzeye karşı olumlu bir bakış açısının gelişmesi ve farkındalık oluşumu üzerinde durmuştur.

"Hangi müzeleri ziyaret ettiniz?" sorusuna ilişkin verilen cevaplarda; 78 sosyal bilgiler öğretmen adayı 24 farklı müzeyi 421 kez ziyaret ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmen adayları 14 farklı şehirde müze ismi belirtmeksizin farklı sayıda müzeleri 71 kez ziyaret ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından yurtdışında 3 farklı ülkede 3 farklı müze ziyaret edildiği de ifade edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından en fazla ziyaret edilen üç müze sırasıyla; Kent Müzesi (Bartın) (65), Anadolu Medeniyetleri Müzesi (Ankara) (56), Anıtkabir (Ankara) (46)'dır. Öğretmen adayları tarafından bu müzelerin daha fazla ziyaret edilmesinin temel sebebi, Bartın'ın öğrenim gördükleri il olması ve Ankara'ya yakın bir konumda bulunması bunun yanında öğrencilerin bir kısmının Ankara'da ikamet ediyor olması şeklinde açıklanabilir. Aladağ vd. (2014) çalışmalarında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde kullanılabilecek müzelere ilişkin en çok Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Anıtkabir, Topkapı Sarayı ve Çanakkale Müzesi'ni örnek verdikleri görülmüştür. Bu müzelerin ders konuları ile örtüştüğünü ve öğretimde kullanımının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun çalışmamızda ifade edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenilebilir. "Müze kavramı neyi ifade etmektedir?" sorusuna verilen cevaplara bakıldığında ise; çoğunlukla o ülkede yaşayan insanların geçmişine ilişkin arkeolojik, tarihi ve kültürel anlamda önemli ve değerli eserlerinin korunarak sergilendiği mekanlar olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu durum müzelerin asli sorumluluklarının tanımlanması ve "özel alanlar" olarak görülmesi açısından önemli bir noktadır. "Ortaokul sosyal bilgiler dersinde müze gezilerinin 'planlama' aşamasında yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplarda; genel olarak aile, okul ve kurum izin süreçleri ile ulaşım, konaklama ve rehberlik hizmetleri gibi hususların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmen adayları burada özellikle teknik konulardaki çekincelerini ifade ederek, müze gezilerinin amacına ulaşması ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için bu hususlara azami ölçüde dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. "Ortaokul sosyal bilgiler dersinde müze gezilerinin 'uygulama' aşamasında yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplarda ise; genel manada müze gezilerinin amacına uygun bir şekilde yapılmasına ve rehberlik hizmetlerinin çocukların seviyesini dikkate alarak onları motive edecek şekilde yürütülmesine dikkat çekilmektedir. Burada özellikle gezilerin ders ile ilişkilendirilmesi ve müze rehberlik hizmetlerinin müzeleri sevdirecek ve bu mekanları sevimli hale getirecek şekilde sunulmasının önemi vurgulanmıştır.

“Ortaokul sosyal bilgiler dersinde müze gezilerinin ‘değerlendirme’ aşamasında yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplarda; çoğunlukla müzedeki eserlere ilişkin inceleme ve gözlem sonuçlarına yönelik dönüt verme ve değerlendirmeler yapma şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Bu durumun özellikle müze gezilerinin verimli geçmesi ve amacına ulaşması noktasında büyük önem arz ettiği ifade edilebilir.

Aktın (2017)’ın da çalışmasında belirttiği gibi; “öğretmenlereetkili bir müze eğitiminin kapsamı, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi noktasında bilgilendirici hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu durum öğrencilere müzeler yoluyla verilecekbecerilerin daha sistematik ve kolay biçimde kazandırılmasına imkan sağlayacaktır.” Bu sonuç, müze uygulamalarında organizasyonun ne denli önemli olduğunun bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. “Sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmanın sağlayabileceği katkılar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplarda genel olarak; tarihsel farkındalığı arttırarak geçmişle bugün arasında ilişki kurabilme, anlaşılması zor konuların öğrenimini kolaylaştırma, tarihsel empati ve düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı görüşleri ifade edilmiştir. Bu sonuçlar müzelerden sosyal bilgiler dersi kapsamında birçok açıdan faydalanabileceğini göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bu durum özellikle tarihsel ve kültürel farkındalık yaratmada ve farklı bakış açıları oluşturmada kolaylaştırıcı bir etki yaratacağı şeklinde yorumlanabilir. “Eğitsel açıdan müzelerden daha etkili nasıl faydalanabiliriz? Önerileriniz nelerdir” sorusuna verilen cevaplarda ise çoğunlukla; müzelere erişimin daha kolay hale getirilmesi, müzelerin okul gezilerine uygun şekilde dizayn edilerek farklı etkinlik alanlarının oluşturulması ve kurumsal işbirliği ile müzelerin eğitimin bir parçası haline getirilmesi gibi önerilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum müzelerden eğitim anlamında üst düzeyde bir verim alınması noktasında ilgililere büyük sorumluluk düştüğüne işaret etmektedir. Bu noktada kurumsal anlamda işbirliğinin esas alınması gerektiği ve öğrenci temelli ve eğitim eksenli bir bakış açısının büyük faydalar getireceği şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akengin, Ç. (2014). İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar dersinde müze kaynaklı işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci kazanımlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33, 178-188.

Aktın, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(2): 465-486.

Aladağ, E. Akkaya, D. ve Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 199 Cilt: 16 Sayı: 2 (199-217).

Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihî mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri.* Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Buyurgan, S. ve L. Mercin (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları,* Özsoy, V. (Ed.). (1. Basım). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.

ICOM (2014). Museum definition, 5 Mart 2019 tarihinde http://icom.museum/thevision/museum-definition/ adresinden alınmıştır.

Kuşcuoğlu, G. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin müzelerin değer aktarmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Selanik Ay, T. ve Kurtdede Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.*13(48) (69-89).

Şar, E. ve Sağkol, T. (2013). Eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersi gerekliliği üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi.* 20 (83-90).

TDK (1998). Müze. *Türkçe Sözlük.* Cilt: 2. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tezcan Akmehmet, K. ve Ödekan, A. (2006). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi. *İTÜ Dergisi Sosyal Bilimler*, 3(1) 47-58.

BİREYSEL DEĞERLERİN ve BENLİK YAPISININ BOYUN EĞİCİLİKLE İLİŞKİSİ

Doç. Dr. Hasan Yılmaz
Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, hasanyilmaz2001@hotmail.com

Dr. Ayça Büyükcebeci
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ayce.bcebeci@gmail.com

ÖZET

Değerler, bireylerin durumları, tercihleri, durumları, olayları ve eylemleri yorumlamasını ve seçim yapmasını belirleyen motivasyonel kriterleri ifade eder. Benlik yapısı, kişinin kendisine ve diğerleriyle olan ilişkisine yönelik duygu, düşünce ve eylem bütünü olarak tanımlamaktadır (Singelis, 1994). Boyun eğicilik ise; başkalarını kırmamaya incitmemeye özen gösteren, herkesi memnun etmeye çalışan, aşırı verici, "hayır" diyemeyen, hoşlanmadığı durumları ifade etmekte zorlanan, öfkesini göstermekte zorluk çeken, sürekli onaylanma gereksinimi duyan, düşünce ve haklarını savunamayan davranışlarla karakterize kişilik özellikleri kümesi olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmanın amacı bu üç değişken arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmaya 281'i kadın, 215'i erkek 496 üniversite öğrencisi katılmıştır. Schwartz vd. (2001) tarafından geliştirilen Portre Değerler Ölçeği, Singelis (1994: 580-591) tarafından geliştirilen Benlik yapısı Ölçeği ve Gilbert vd. (1991 tarafından geliştirilen Boyun Eğici Davranışlar Ölçeğinin uygulandığı araştırmada verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Benlik Yapısı, Bireysel değerler, Boyun Eğicilik

THE RELATIONSHIP OF INDIVIDUAL VALUES AND SELF-CONSTRUCTION TO SUBMISSION

ABSTRACT

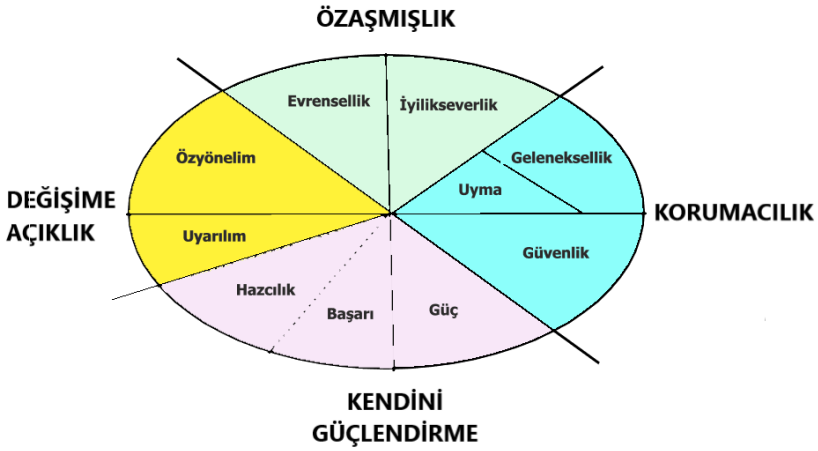
Values refer to motivational criteria that determine how individuals make choices, and interpret situations, preferences, incidents and actions. Self-construction is defined as a set of individuals' emotions, thoughts and actions towards themselves and others (Singelis, 1994). Submission, on the other hand, is a set of personality traits characterised with behaviours such as being attentive to not to offend others, to please everyone, over-granting, not to say "no" to others, having difficulty in expressing unpleasant situations, and in showing the anger, being in need of constant approval, and having an inability to stand up for own rights and thoughts. The purpose of the research is to reveal the relationships between these three variables. Correlational screening method is used, and 469 university students (281 female, 215 male) have participated in the research. The Portrait Values Scale developed by Schwartz et al. (2001), the Self-Construal Scale developed by Singelis (1994:580-591), and the Submissive Behaviour Scale developed by Gilbert et al. (1991) are used in the research, and simple linear regression method is used in the analysis of the data.

Keywords: Self-Construction, Individual Values, Submission

GİRİŞ

Bireysel düzeyde değerler, bireylerin durumları, tercihleri, seçimleri ve eylemleri yorumlamasını ve seçim yapmasını belirleyen motivasyonel kriterleri ifade eder (Ariel Knafo, A., Roccas, S. ve Sagiv, L. (2011). Bireysel değerler, tutumlara, tercihlere ve davranışlara yön verir. Bireylerin, tutum, tercih, davranış ve amaçlarına önemli ölçüde etki ederler. Bu sebeple kişisel değerleri anlamak, insan davranışlarını anlamak anlamına gelir (Sagiv, Roccas, Cieciuch ve Schwartz, S.H. (2017). Son yirmi yılda, birçok kültürde kişisel değerlerin içeriğini, yapısını ve sonuçlarını araştıran pek çok çalışma yapılmıştır. İnsanla ilgili olan hemen her değişkenle bireysel değerler arasında ilişki arayan çalışmalar bulunmasına karşılık, boyun eğicilik ile değerler arasında sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmanın bir amacı bireysel değerler ile boyun boyun eğici davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Değerlerin sınıflandırılması konusunda literatürde çok fazla sayıda çalışma vardır. Bununla birlikte halen en çok kabul gören sınıflama Schwartz'in Kuramına dayanan Temel Bireysel Değerler sınıflamasıdır. Bu sınıflamaya göre 4 temel boyut altında 10 değer tipi tanımlanmıştır. Bu sınıflamaya ilişkin özet anlatım Şekil 1'de gösterilmiştir.



Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(4), 663–688] Kaynağından yararlanılarak hazırlanmıştır.

Kendini Güçlendirme değer boyutu altında toplanan değer tipinin baskın olduğu bireyler için toplumsal ve maddî kaynaklar ile insanlar üzerinde denetim kurmak önemlidir (Cross, Hardin ve Gercek-Swing, 2010). Başarılı olmak, zevk ve duyumlar aracılığıyla elde edilen doyum önemsenir. Uyarılma ve öz yönelim değer tiplerini barındıran değişime açıklık değer boyutunda heyecan duyma, yenilik ve değişiklik arayışı baskındır (Yamada ve Singelis, 1999). Birey kendi davranışlarını belirleme özgürlüğü önemser ve kendi fikirlerini ve yeteneklerini geliştirme amacına yönelik davranışlar sergiler (Singelis, Bond, Sharkey ve Lai, 1999). Bu iki değer boyutunun daha fazla Batılı toplumların insanlarında gözlendiği savunulmaktadır (Fente, ve Singh, 2008; Miramontes, 2011). Öz aşmışlık değer boyutunun altında yer alan evrensellik değer tipinin baskın olduğu bireyler için

kendisinden farklı olanlara anlayış ve kabul gösterme, doğal çevrenin korunması, eşitlik ve adalet tutumların, davranış ve amaçların motivasyonel kaynaklarıdır (Ralte, 2017). Bu değer boyutu altında yer alan iyilik severlik değer tipinde, grubun güvenilir ve inanılır bir üyesi olmak ve bireyin kendini iç grup üyelerinin esenliğine adaması önemlidir (Oguri ve Gudykunst, 2002). Korumacılık değer boyutunda yer alan geleneksellik değer tipinin hâkim olduğu bireyler için kültürel, ailevî ve dinî gelenekleri sürdürmek ve koruma önemlidir (Nezlek, Schaafsma, Safron ve Krejtz, 2012). Uyum ve güvenlik değer tiplerini de içeren bu boyutta diğer insanlara rahatsızlık veya zarar vermekten kaçınma, kurallara, yasalara ve resmî yükümlülüklere uyma, toplumsal güvenlik ve istikrar yönelimi, kişisel ve bireyin yakın çevresinin güven içinde olması önemlidir (Levine, Bresnahan, Park, Lapinski, Lee ve Lee, 2003).

Benlik yapısı, kişinin kendisi ve diğerleriyle olan ilişkisine yönelik duygu, düşünce ve eylem bütünü olarak tanımlamaktadır (Grossmann ve Jowhari, 2018). Diğer bir ifadeyle benlik yapısı bireyin ben ve diğer insanlar arasındaki ilişkiyi nasıl algıladığını yansıtan bir kavramdır. Öz belirleme kuramına göre insanlar için ortak olan üç temel ihtiyaç vardır. Bunlar; özerklik, ilişkisellik ve yeterliliktir. Bu üç temel ihtiyacın karşılanmasının insanların kendilerini iyi hissetmeleri için gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bireyin kararlarında etkili olan güdünün kaynağı ne oranda içsel ise birey o oranda özerk olmaktadır. İlişkisellik ise başkalarının desteğine önem verme ve güven duyma ile ilgilidir. İlişkisellik bireylerin kararlarını kendi iradelerinden yoksun olarak, tamamen başkalarının kontrolünde vermeleri anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte özerk benliğin karşıtı ilişkisellik ya da ilişkiselliğin karşıtı özerklik değildir. Kurama göre özerk olan bir birey ilişkisel olabilir, çevresindeki diğer kişilerin desteğine güvenebilir (Deci ve Rayn, 2000; Chirkov vd., 2003). Öz belirleme kuramı, kültürel ve psikodinamik yaklaşımdan farklı olarak, özerkliği bireyin bağımsızlık kazanması ya da kararlarını anne babadan ayrı olarak vermesi olarak değil; bir davranışı iradeli olarak yapma duygusu kazanma ve kendilik onayı olarak tanımlamaktadır (Ryan ve Deci 2000). Özerk ve ilişkisel benlik yapısı her bireyde birlikte gözlenmesine karşılık bunlardan bir tanesi diğerinden daha baskın olabilmektedir. Buna dayalı olarak kültür ne kadar bireyci olursa o toplumda özerk benlik yapısınun o kadar çok olacağı, bunun tam tersi olarak da 'kültür ne kadar toplulukçuysa ilişkisel benliğin de o kadar önemli olacağı' görüşü yaygın olarak kabul görmektedir (Kağıtçıbaşı 2010). Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise bireyci kültürlerdeki birçok insanda bağımsız benlik yapısınun görüldüğü, buna ek olarak toplulukçu kültürlerde de bağımsız benlik yapısınun görülmesinin olağan olduğu vurgulanmaktadır.

Hofstede (2001), Türkiye'yi toplulukçu bir toplum olarak sınıflandırmaktadır. Türkiye aile, akrabalar, komşular ve sosyal gruplar arasında yakın bağların önemli olduğu bir kültür olarak tanımlanmaktadır (Hofstede 2001). Bununla birlikte toplumun üst sosyo-ekonomik düzeyinde ve eğitim düzeyi yüksek kişiler arasında bireyselleşmeye doğru güçlü bir eğilimin olduğu da belirtilmektedir (Karakitapoğlu-Aygün ve İmamoğlu 2002).

Yapılan araştırmanın bağımlı değişkeni olan boyun eğici davranış; başkalarını kırmamaya incitmemeye özen gösteren, herkesi memnun etmeye çalışan, iyilik sever olmaya eğilimli olan, aşırı verici, "hayır" diyemeyen, hoşlanmadığı durumları ifade etmekte zorlanan, öfkesini göstermekte zorluk çeken, sürekli onaylanma gereksinimi duyan, düşünce ve haklarını savunamayan davranışlarla karakterize kişilik özellikleri kümesi olarak tanımlanmaktadır (Gilbert, ve Allan, 1994). Boyun eğmek; çatışma ve kaygıdan kurtulmak için başkalarından

gelen etkileri kolayca kabul ederek bunlara tartışmasız uyum göstermektir. Bireylerin boyun eğici davranış özellikleri göstermelerinin ve bu yapıya sahip olmalarının kaynağının; otoriter, sıkı disiplinli ve sıkı denetimli, baskıcı, aşırı kısıtlayıcı ana-baba tutumları olduğu savunulmaktadır (Gander ve Gardiner, 998). Yetişkinliğe ulaşıldığında ise boyun eğicilik; bireyin kendisi ya da başkaları tarafından kendisine atfedilen değersiz, kötü, sevimsiz, bencil gibi tanımlamalardan korunmanın bir yöntemidir. Hoşlanılmayan ya da reddedilen olma, küçük düşürülme korkuları bireyi boyun eğici davranışlara yöneltir (Gilbert, Cheung, Grandfield, Campey ve Irons, 2003).

Literatürde boyun eğicilikle ilgili üç temel araştırma mevcuttur. Bunlar; Sherif'in 'Grup Normunun Oluşması' deneyi; Asch'nin 'uyma Deneyi' ve Milgram'ın 'İtaat Deneyi'dir. Bu üç önemli araştırmanın dışında, boyun eğicilikle ilgili çok sayıda araştırma mevcuttur. Freedman, Sears ve Carlsmith (1981); bireyin kendi için daha fazla sorumluluk üstlenmesine yol açacak her türlü durumun boyun eğiciliği artırdığını; Hennessy ve Wiesenthal (1999), bireyin bir konudaki bilgi, ve yeteneği arttıkça uyma ve itaat davranışının azaldığını saptamışlardır. Benzer bir araştırmada, Campbell ve arkadaşları (1996) da; kendinden emin olmayan insanların, kendinden emin olanlardan daha fazla uyum ve itaat davranışı gösterdikleri sonucunu elde etmişlerdir. Ülkemizde de boyun eğicilik ya da itaat kavramları üzerinde pek çok araştırma yapılmıştır. Kağıtcıbaşı (1973)'nın Otoriteryan Kişilik Kuramının kültürler arası geçerliliğinin olmadığını savunduğu ve Türk ve Amerikan öğrencilerini karşılaştırdığı araştırmasında, Türk öğrencilerin 'otoriteye saygı' puanlarını Amerikalı gruptan daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte Kağıtçıbaşı, 'otoriteye boyun eğme' ile, 'otoriteyi kabul etmenin biri birinden farklı olduğunu savunmuştur. Gençdoğan (2010), Türkiye'de üniversite öğrencilerinin öğrencilerinin özerklik ve girişimcilik davranışlarının yetersiz olduğu ve yüksek derecede bağlılık eğilim gösterdiklerini saptadığı araştırmasında; bu durumu baskıcı eğitime ve odipal dönemdeki yaşantılara bağlamıştır (Gençdoğan, 2010). Korkmaz (2001) ise boyun eğici davranış ile depresyon arasında anlamlı ve yüksek ilişki gözlemiştir.

Yapılan araştırmanın amacı Türkiye'de yüksek öğrenim gençliğinin sahip olduğu bireysel değerler ve benlik yapısı ile boyun eğici davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla bireysel değerler ve benlik yapısı bağımsız değişken; boyun eğicilik ise bağımlı değişken olarak belirlenmiş ve kurulan dört model ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi hesaplanmıştır.

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2005). Aynı zamanda bu yöntem bir değişkenin diğer bir değişken ya da değişkenler üzerindeki etkisi oryaya çıkarmak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma yaşları 18 ile 25 arasında değişen 332 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	Sayı	%	*Yaş*	Sayı	%	Öğrenim Gördükleri Alan	Sayı	%
						Sosyal Bilimler	112	33.7
					48.5	Fen Bilimleri	105	31.6
Kadın	187	56.3	18-20	161	31.0	Sağlık Bilimleri	49	14.8
Erkek	145	43.7	21-23	103	20.5	Güzel Sanatlar	66	19.9
Toplam	332	100.0	24-26	68				

Çalışma grubunun %56.3'ü kadın, %43.7'si erkektir. 18-20 yaş aralığındaki katılımcıların oranı %48.5, 21-23 yaş aralığında olanların %31.0 ve 24-26 yaşları arasında olanların %20.5'dir. Öğrencilerin %33.7'si sosyal, %31.6 fen, %14.8'i sağlık ve % 19.9 güzel sanatlar bölümünde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Schwartz vd. (2001) tarafından geliştirilen Portre Değerler Ölçeği (Portrait Values Questionnaire PVQ) kullanılmıştır. 40 maddeden oluşan ölçek altılı derecelemeye sahiptir. Schwartz ve arkadaşları (2001) alt boyutların güvenirlik katsayılarını, Güç. 84; Başarı. 83; Hazcılık. 84; Uyarılma. 74; Öz yönelim .66; Evrensellik .83; Yardımseverlik .82; Geleneksellik .81; Uyma .86; Güvenlik .88 olarak bildirmişlerdir. PDÖ' nün Türkçe uyarlamasını yapan Demirutku (2004) ise Güç. 81; Başarı. 81; Hazcılık. 77; Uyarılma. 70; Öz yönelim. 65; Evrensellik. 72; Yardımseverlik. 66; Geleneksellik. 82; Uyma. 75; Güvenlik. 80 olarak test-tekrar test güvenirlik katsayılarını elde etmiştir. Toplam puan olarak değerlendirilmeyen ölçekte, her boyut için yüksek puan o boyuta ait değerin fazlalığına işaret etmektedir. Boyutlardaki madde sayısı eşit olmadığından, karşılaştırma yapabilmek amacıyla boyutun toplam puanı o boyuta ait madde sayısına bölünmüştür. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şunlardır: *Onun için zengin olmak önemlidir, çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister; çok başarılı olmak onun için önemlidir, insanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır; dini inanç onun için önemlidir, dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar; hayattan zevk almak onun için önemlidir, kendisini şımartmaktan hoşlanır*.

Araştırmada kullanılan diğer araç Singelis (1994) tarafından geliştirilen Benlik yapısı Ölçeğidir. Ölçek özerk ve ilişkisel benlik yapısı olmak üzere iki alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten, özerk benlik ve ilişkisel benlik yapısı puanı elde edilmektedir. Hangi alt boyut puanı yüksekse katılımcının o benlik yapısına eğilimli olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda bağımsız alt boyutu için

iç tutarlık katsayısı. 69, ilişkisel alt boyutu için iç tutarlık katsayısı. 73'tür. Ölçeğin Türkçe formunun oluşturulması, geçerlik ve güvenirlik çalışması Kurt (2000) tarafından yapılmıştır. Kurt'un (2000) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada bağımsız alt boyut için iç tutarlık katsayısı. 61, ilişkisel alt boyutu için iç tutarlık katsayısı. 67 bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerden örnekler şunlardır: Başkalarının ne düşündüğüne aldırmaksızın, kendi bildiğimi yaparım; gerektiğinde grubumun yararı için özveride bulunurum; kendi kaderimin çevremdeki insanların kaderiyle iç içe olduğunu hissediyorum; otobüste yerimi büyüklerime veririm; benim mutluluğum, çevremdekilerin mutluluğuna bağlıdır.

Araştırmanın son veri toplama aracı Boyun Eğici Davranışlar Ölçeğidir. Gilbert ve arkadaşları (1991) tarafından, itaate ilişkin sosyal davranışları ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek tek boyuta sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .89, dört ay ara ile yapılan ikinci uygulama sonucu test tekrar test güvenirlik katsayısı .84'tür. Savaşır ve Şahin (1997) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin iç tutarlık katsayısı .74 olarak rapor edilmiştir. Ölçekten yüksek puan almak boyun eğiciliğin fazlalığını göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şunlardır: *Paranın üstü eksik verilmiş olsa da sesimi çıkarmadan oradan uzaklaşırım; başkalarının beni eleştirmesine ve aşağılamasına izin verir, kendimi savunamam; sevdiğim kişi benden yakınlık istediğinde, o anda içimden gelmese de yakınlık göstermeye çalışırım; konuşmaya çalışırken biri sözümü keser ve konuşmayı sürdürürse ben susarım.*

Analiz Yöntemleri

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 23.0 ve Amos 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu sınamak amacıyla tanımlayıcı istatistik değerler ile çarpıklık ve basıklık değerleri, ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla da iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizlerden sonra bireysel değerler ve benlik yapısı ile boyun eğici davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak modeller oluşturulmuş ve kuramsal modeller yapısal eşitlik modellemesi yöntemi kullanılarak sınanmıştır. Bu amaçla kurulan modellerin veriyi ne kadar iyi açıkladığını belirlemek amacıyla uyum iyiliği ölçümü yapılmış (CMIN/DF, CFI, IFI ve RMSEA), daha sonra hesaplanan Standart β, standart hata ve R^2 değerleri üzerinden sonuçlar yorumlanmıştır.

Bulgular

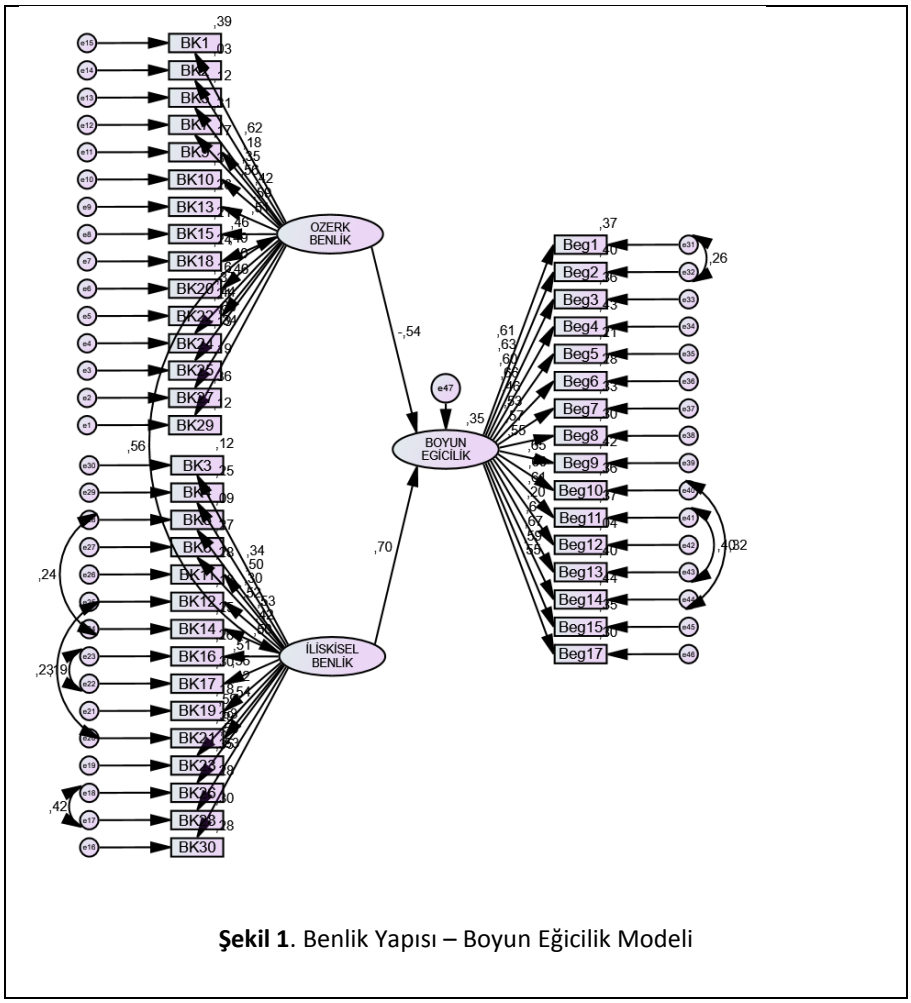
Araştırmanın değişkenleri arasında ilişkiler sınanmadan önce puanları normal dağılıma uyup uymadıkları kontrol edilmiştir. Bu amaçla hesaplanan betimsel istatistik değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Ait Betimsel İstatistik Değerler

	Benlik yapısı		Bireysel Değer Boyutları				
	Özerk Benlik	İlişkisel Benlik	Kendini Güçlendirme	Öz Aşmışlık	Korumacılık	Yeniliğe Açıklık	Boyun Eğicilik
Sayı	332	332	332	332	332	332	332
Kayıp Değer	0	0	0	0	0	0	
Aritmetik Ort.	75.9	69.2	4.0	4.9	4.6	3.9	41.6
Ortanca	75.3	71.0	4.4	5.1	4.6	3.6	40.0
Tepe değer	76.1	70.0	4.3	5.2	4.8	3.8	44.0
Std. Sapma	10.5	10. 3	.69	.85	.052	.58	12.7
Çarpıklık	1.076	1.053	.985	.89	.32	.07	.604
Çarpıklığın S.H.	.098	.079	.039	.009	.09	.099	.089
Basıklık	.035	.031	.057	.76	.48	.47	.160
Basıklığın S.H.	.104	.097	.077	.077	.17	.15	.77

Tablo 2'deki değerler incelendiğinde araştırmada toplanan verilerin normal dağılıma uyduğu görülmektedir.

Araştırmada benlik yapısının boyun eğicilik üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla kurulan modelin uyum iyiliği değerleri X^2/sd = 2.563; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) =.953, artımsal uyum indeksi (IFI) = .956 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .042 olarak elde edilmişlerdir. Bu sonuçlar, kurulan modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada katılımcıların benlik yapısı ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiye ait modelin sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Benlik Yapısı – Boyun Eğicilik Modeli

Benlik yapısı ölçeğinin özerk ve ilişkisel benlik boyutlarından boyun eğicilik ölçeğine giden yola ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

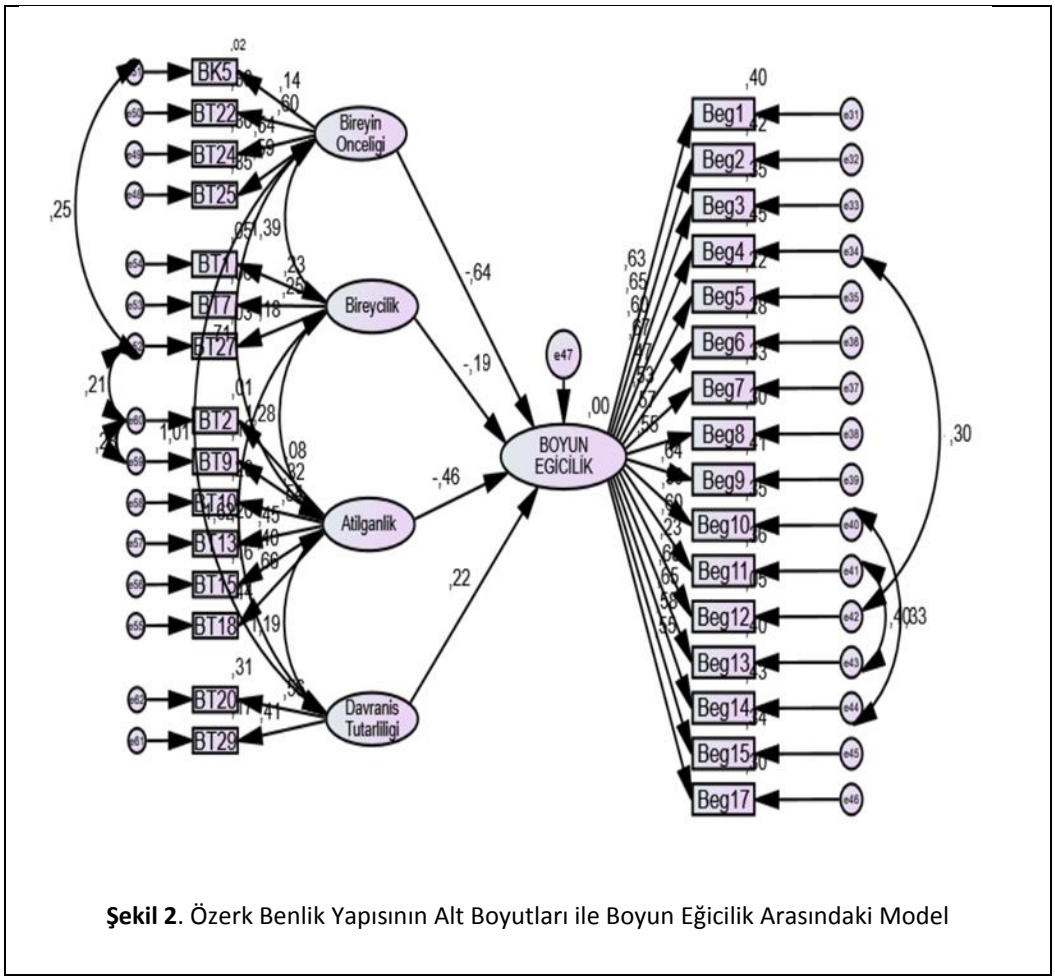
Tablo 3. Benlik Yapısı ile Boyun Eğicilik Modelinin Sonuçları

Hipotez İlişkileri	R^2	Standart *β*	Standart Hata	*p*	Kabul/Ret
Özerk Benlik yapısı→ Boyun Eğicilik	.312	-.540	.092	.001	Kabul
İlişkisel Benlik yapısı → Boyun Eğicilik		.703	.054	.001	Kabul

Elde edilen bu bulgulara göre, özerk benlik yapısının boyun eğicilik üzerinde negatif yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir (β=-.540; p<0.05). Buna karşılık ve ilişkisel benlik yapısı boyun eğiciliğe pozitif yönde ve anlamlı etki yapmaktadır (β=.703; p<0.05). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre (β) görece olarak ilişkisel benlik yapısının boyun eğicilik üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Özerk ve ilişkisel benlik yapısı birlikte boyun eğicilik puanlarına ait toplam varyansın %31'ini açıklamaktadır (R^2=.312).

Araştırmada kullanılan benlik yapısı ölçeği, özerk benlik başlığı altında dört alt ölçeğe sahiptir. Benlik yapısı-boyun eğicilik ilişkisini daha ayrıntılı gözleyebilmek amacıyla özerk benlik yapısının alt boyutları (bireyin önceliği, bireycilik, atılganlık, davranış tutarlığı) ile boyun eğicilik modeli oluşturulmuş ve sınanmıştır. Modelin uyum iyiliği değerleri X^2/sd = 4.061; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) =.842, artımsal uyum indeksi (IFI) = .854

ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .058 olarak elde edilmişlerdir. Bu sonuçlar, kurulan modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada katılımcıların özerk benlik yapısının alt boyutları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiye ait modelin sonuçları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Özerk Benlik Yapısının Alt Boyutları ile Boyun Eğicilik Arasındaki Model

Bireyin önceliği, bireycilik, atılganlık ve davranış tutarlığı boyutlarından Boyun Eğicilik ölçeğine giden yola ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

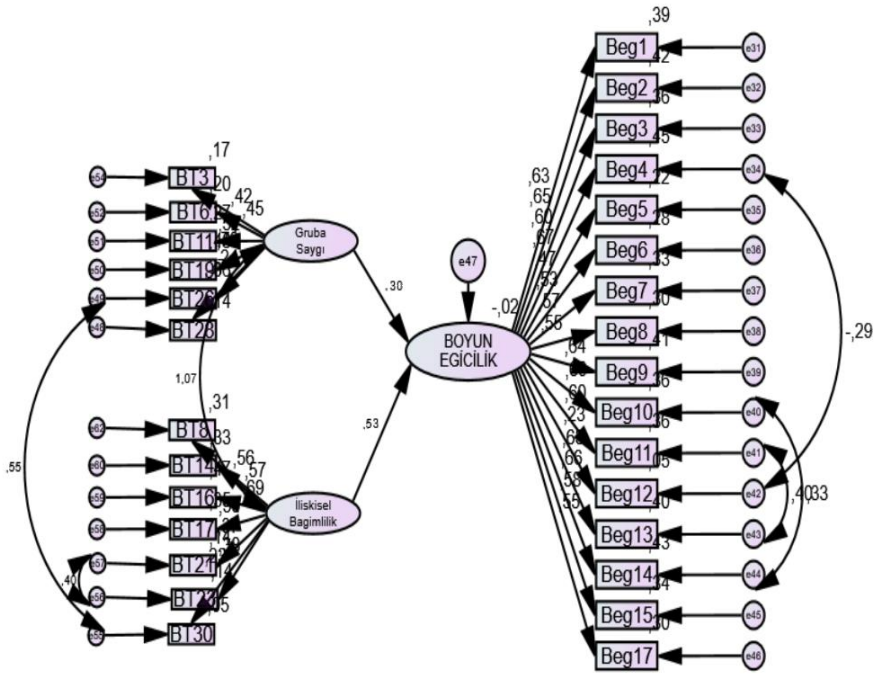
Tablo 4. Özerk Benlik Yapısının Alt Boyutları ile Boyun Eğicilik Modelinin Sonuçları

Hipotez İlişkileri	R^2	Standart *β*	Standart Hata	*p*	Kabul/Ret
Bireyin Önceliği → Boyun Eğicilik		-.642	.088	.001*	Kabul
Bireycilik → Boyun Eğicilik	.277	-.192	1.055	-	Ret
Atılganlık → Boyun Eğicilik		-.461	.910	.002*	Kabul
Davranış Tutarlığı → Boyun Eğicilik		.223	1.332	-	Ret

Tablo 5 incelendiğinde; özerk benlik yapısının bireyin önceliği (*β*=-.642; *p*>0.05) ve atılganlık (β=-.461; *p*>0.05) boyutlarının boyun eğiciliği anlamlı düzeyde açıkladığı, buna karşılık bireycilik (β=-.192; *p*>.05) ve davranış tutarlığı (β=.223; *p*>.05) boyutlarının boyun eğiciliği anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Bireyin

önceliği, bireycilik, atılganlık ve davranış tutarlığı birlikte boyun eğicilik puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık %28'ini açıklamaktadır (R^2=.277).

Benlik yapısı ölçeğinin ilişkisel benlik yapısı boyutundan da iki alt ölçek puanı elde edilebilmektedir. Gruba saygı ve ilişkisel bağlılık olarak isimlendirilen bu alt ölçeklerin boyun eğicilik üzerindeki etkisine ilişkin model Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. İlişkisel Benlik Yapısının Alt Boyutları ile Boyun Eğicilik Arasındaki İlişkiye Ait Model

Gruba saygı ve ilişkisel bağlılık alt boyutları ile boyun eğici davranışlar modelinin uyum iyiliği değerleri X^2/sd = 2.863; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) =.887, artımsal uyum indeksi (IFI) = .893 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .031 olarak elde edilmişlerdir. Bu sonuçlar, kurulan modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

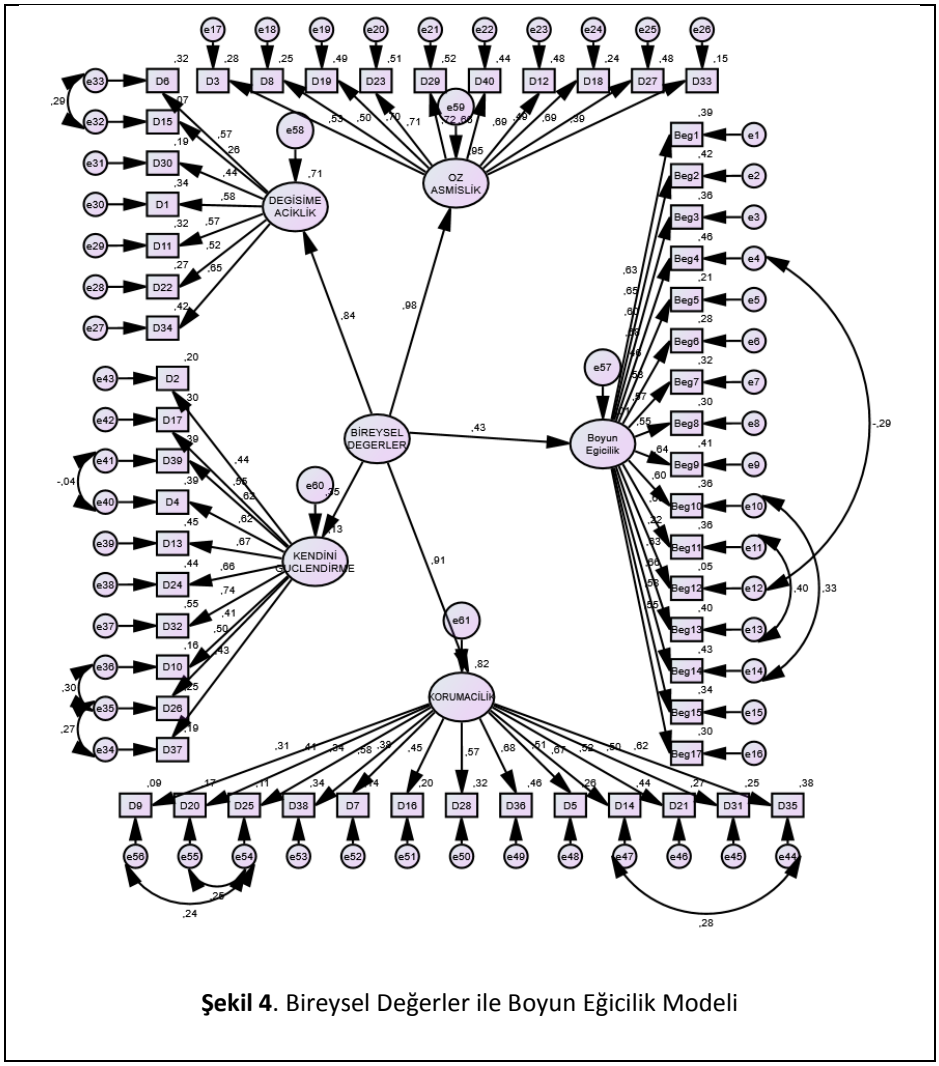
Gruba saygı ve ilişkisel bağlılık boyutlarından boyun eğicilik ölçeğine giden yola ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. İlişkisel Benlik Yapısının Gruba Saygı ve İlişkisel Bağlılık Boyutları ile Boyun Eğicilik Modelinin Sonuçları

Hipotez İlişkileri	R^2	Standart *β*	Standart Hata	*p*	Kabul/Ret
Gruba Saygı → Boyun Eğicilik	.173	.301	.095	.003	Kabul
İlişkisel Bağlılık → Boyun Eğicilik		.534	.084	.001	Kabul

Tablo 3 incelendiğinde; ilişkisel benlik yapısının gruba saygı (β=.301; p<0.05) ve ilişkisel bağlılık (β=.534; p<0.05) boyun eğiciliği anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. Gruba saygı ve ilişkisel bağlılık birlikte boyun eğicilik puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık %17'sini açıklamaktadır (R^2=.173).

Yapılan araştırmanın diğer bağımsız değişkeni bireysel değerlerdir. Araştırmada genel olarak bireysel değerlerin boyun eğicilik üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla kurulan modelin uyum iyiliği değerleri X^2/sd = 3.002; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) =.878, artımsal uyum indeksi (IFI) = .903 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .039 olarak elde edilmişlerdir. Bu sonuçlar, kurulan modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada bireysel değerler ile boyun eğicilik arasındaki ilişkiye ait modelin sonuçları Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Bireysel Değerler ile Boyun Eğicilik Modeli

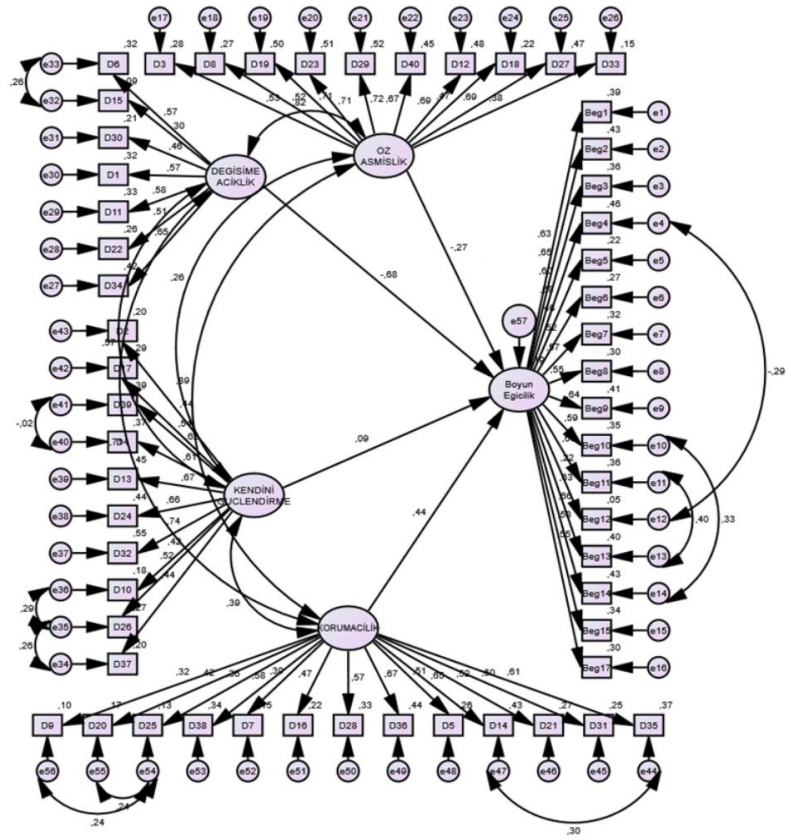
Bireysel değerlerden boyun eğicilik ölçeğine giden yola ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Bireysel Değerlerin Alt Boyutları ile Boyun Eğicilik Modelinin Sonuçları

Hipotez İlişkileri	R^2	Standart β	Standart Hata	p	Kabul/Ret
Bireysel Değerler → Boyun Eğicilik	.188	.434	.077	.002	Kabul

Tablo 3 incelendiğinde; genel olarak bireysel değerlerin boyun eğicilik davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (β=.434; p<0.05). Bireysel değerler boyun eğicilik puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır (R^2=.188).

Yapılan çalışmada bireysel değerlerin boyun eğicilik üzerindeki etkisini daha ayrıntılı görebilmek amacıyla bireysel değerlerin alt boyutları (kendini güçlendirme, değişime açıklık, öz aşmışlık ve korumacılık) ile boyun eğicilik arasında da bir model oluşturulmuş ve sınanmıştır. Kurulan modelin uyum iyiliği değerleri X^2/sd = 4.113; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) =.881, artımsal uyum indeksi (IFI) = .873 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .041 olarak elde edilmişlerdir. Bu sonuçlar, kurulan modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada katılımcıların kendini güçlendirme, değişime açıklık, öz aşmışlık ve korumacılık değerleri ile boyun eğicilik arasındaki ilişkiye ait modelin sonuçları Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Bireysel Değerlerin Alt Boyutları ile Boyun Eğicilik Arasında Kurulan Model

Kendini güçlendirme, değişime açıklık, öz aşmışlık ve korumacılık boyutlarından boyun eğicilik ölçeğine giden yola ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Bireysel Değerlerin Alt Boyutları ile Boyun Eğicilik Modelinin Sonuçları

Hipotez İlişkileri	R^2	Standart *β*	Standart Hata	*p*	Kabul/Ret
Kendini güçlendirme → Boyun Eğicilik	.188	.092	1.31	-	Ret
Değişime açıklık → Boyun Eğicilik		-.681	.099	.001	Kabul
Öz aşmışlık → Boyun Eğicilik		-.272	2.11	-	Ret
Korumacılık → Boyun Eğicilik		.444	1.02	.003	Kabul

Tablo 6 incelendiğinde; bireysel değerlerden değişime açıklık (uyarılma + öz yönelim) (*β*=.-681; *p*<0.05) ve korumacılık (geleneksellik + uyum + güvenlik) (β=.444; *p*<0.05) boyutlarının boyun eğiciliği anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte, değişime açıklık boyun eğicilik üzerinden negatif etkiye sahipken korumacılık pozitif etki yapmaktadır. Kendini güçlendirme (güç + başarı + hazcılık) (β=.092; *p*>.05) ve öz aşmışlık (evrensellik + iyilik severlik) değer boyutlarının ise boyun eğiciliğin anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmektedir (β=.-272; p>.05). Bireysel değerlerin dört alt boyutu birlikte boyun eğicilik puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır (R^2=.188).

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada özerk benlik yapısının boyun eğicilik üzerinde negatif yönde anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık ve ilişkisel benlik yapısı boyun eğiciliğe pozitif yönde ve anlamlı etki yapmaktadır. Bununla birlikte ilişkisel benlik yapısının boyun eğicilik üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu da görülmüştür. Boyun eğici davranışların yaklaşık üçte birinin özerk ve ilişkisel benlik yapısı ile açıklanabileceği de gözlenmiştir.

Özerk benlik yapısının, bireyin önceliği ve atılganlık boyutlarının boyun eğiciliği anlamlı düzeyde açıkladığı, buna karşılık bireycilik ve davranış tutarlığı boyutlarının boyun eğiciliği anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Bireyin önceliği, bireycilik, atılganlık ve davranış tutarlığı birlikte boyun eğicilik davranışının yaklaşık %28'ini açıklamaktadır. İlişkisel benlik yapısının gruba saygı ve ilişkisel bağlılık boyun eğicilik üzerinde anlamlı etkiye sahiptir.

Bireysel değerlerin de boyun eğicilik davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bireysel değerler boyun eğicilik puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık %19'unu açıklamaktadır. Bu durum benlik yapısının diğer bir ifadeyle kişinin özerk ya da ilişkisel olmasının boyun eğicilik üzerindeki etkisi, bireysel değerlerden daha fazladır. Bu durum boyun eğiciliğin sosyal bir davranış olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca bireysel değerlerden değişime açıklık (uyarılma + öz yönelim) ve korumacılık (geleneksellik + uyum + güvenlik) boyutlarının boyun eğiciliği anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte, değişime açıklık boyun eğicilik üzerinden negatif etkiye sahipken korumacılık pozitif etki yapmaktadır. Kendini güçlendirme (güç + başarı + hazcılık) ve öz aşmışlık (evrensellik + iyilik severlik) değer boyutlarının ise boyun eğiciliğin anlamlı yordayıcıları olmadığı tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Maio, G.R. (2010). Mental Representations of Social Values. *Advances in Experimental Social Psychology, 42*, 1-43. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(10)42001-8

Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J. ve Schwartz, S.H. (2017). Personal values in human life. *Nature Human Behaviour, 1*, 630–639. https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3

Ariel Knafo, A., Roccas, S. ve Sagiv, L. (2011). The Value of Values in Cross-Cultural Research: A Special Issue in Honor of Shalom Schwartz. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(2), 178 – 185, https://doi.org/10.1177/0022022110396863

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(4), 663–688

Cross, S. E., Hardin, E.E. ve Gercek-Swing, B. (2010). The What, How, Why, and Where of Self-Construal. Personality and *Social Psychology Review, 15*(2), 142–179. https://doi.org/10.1177/1088868310373752

Yamada, A.-M., & Singelis, T. M. (1999). Biculturalism and self-construal. *International Journal of Intercultural Relations, 23*(5), 697-709. http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00016-4

Singelis, T. M., Bond, M. H., Sharkey, W. F., & Lai, C. S. Y. (1999). Unpackaging culture's influence on self-esteem and embarrassability: The role of self-construals. *Journal of Cross-cultural Psychology, 30*(3), 315-341. https://doi.org/10.1177/0022022199030003003

Ralte, R. Z. (2017). Self-construal as related to behavioural regulations and well-being in the Mizo (*Unpublished doctoral dissertation*). Mizoram University, Mizoram, India.

Oguri, M., & Gudykunst, W. B. (2002). The influence of self-construal and communication styles on sojourners' psychological and socio-cultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations, 26*, 577-593. https://doi.org/10.1016/s0147-1767(02)00034-2

Nezlek, J. B., Schaafsma, J., Safron, M., & Krejtz, I. (2012). Self-construal and the interand intraethnic social interactions of ethnic minorities. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 43*, 623-637. https://doi.org/10.1177/0022022111399647

Miramontes, L. G. (2011). The structure and measurement of self-construals: A crosscultural study of the self-construal scale (*Doctoral dissertation*). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3479193)

Levine, T. R., Bresnahan, M. J., Park, H. S., Lapinski, M. K., Lee, T. S., & Lee, D. W. (2003). The (in)validity of self-construal scales revisited. *Human Communication Research, 29*(2), 291-308. https://doi.org/10.1093/hcr/29.2.291

Fente, H. K. L, & Singh, L. N. (2008). Individualistic and collectivistic values of Mizo and Khasi adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches, 5*(2), 1-6.

Grossmann, I. ve Jowhari, N. (2018). Cognition and the self: Attempt of an independent close replication of the effects of self-construal priming on spatial memory recall. Journal of Experimental Social Psychology, 74, 65-73. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.08.005

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227- 268.

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. ve Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: a self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 97–110. doi:10.1037/0022-3514.84.1.97

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi (1. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

BENLİK KURGUSU VE BİREYSEL DEĞERLERİN YAŞAM DOYUMUYLA İLİŞKİSİ

Doç. Dr. Hasan Yılmaz
Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, hasanyilmaz2001@hotmail.com

Dr. Ayça Büyükcebeci
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ayce.bcebeci@gmail.com

ÖZET

Benlik kurgusu kavramı; bireylerin diğerleri ile ilişkilerinde kendilerini nasıl anlamlandırdıklarını ve tanımladıklarını anlatan bir kavramdır. Değerler ise bireyin bir fikir ve nesneye yönelik neyin güzel veya çirkin, neyin yararlı veya yararsız, neyin doğru ya da yanlış olduğu hakkında karar vermesini belirleyen ölçütlerdir. Genel olarak yaşam doyumu kişinin kendi yaşamından duyduğu memnuniyeti ifade etmektedir. Yapılan araştırmanın amacı benlik kurgusu ve bireysel değerler ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada benlik kurgusu ve bireysel değerler bağımsız değişken, yaşam doyum bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Yaşları 20 ile 25 arasında değişen 496 kişiye Schwartz vd. (2010) tarafından geliştirilen Portre Değerler Ölçeği, Singelis (1994) tarafından geliştirilen Benlik Kurgusu Ölçeği ve Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. Veriler yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanı sonunda Elde edilen bu bulgulara göre, özerk benlik ve ilişkisel benlik yapısının her ikisinin de yaşam doyumu üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğu ancak yaşam doyumu üzerinde özerklikten çok ilişkiselliğin daha etkili olduğu saptanmıştır. Bireysel değerlerin ise yaşam doyumu üzerindeki etkisi %42 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ayrıca yaşam doyumu yüksek insanların hem evrensellik hem de geleneksellik değerlerine birlikte sahip olabileceği de gözlenmiştir. Bununla birlikte yapılan araştırma yaşam doyumu üzerinde bireysel değerlerin benlik kurgusundan daha fazla etkili olduğunu da göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Benlik kurgusu, Bireysel değerler, Yaşam doyumu

THE RELATIONSHIP OF SELF-CONSTRUAL AND INDIVIDUAL VALUES TO SATISFACTION WITH LIFE

ABSTRACT

The term self-construal refers to how individuals define themselves and make sense of themselves in their relationships with others. Further to that, values are measures that determine the decisions of individuals on what is beautiful or ugly, what is beneficial or useless, what is right or wrong of an object or an idea. Generally, satisfaction with life expresses the contentedness of one's own life. The aim of this study is to determine the relationship of self-construal and individual values to satisfaction with life. In the study, correlational screening model has been used, and self-construal and individual values are identified as independent variables while satisfaction with life is identified as a dependent variable. The Portrait Values Scale developed by Schwartz et al. (2010), the Self Construal Scale developed by Singelis (1994), and the Satisfaction with Life Scale developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) are carried out on 496 individuals aged 20 and 25. Simple linear regression analysis is used to analyse the data. After testing the significance of the model with F and Durbin-Watson test, the standardised beta values (B), standardised regression coefficient (β), correlation, regression are calculated; the significance of regression coefficient is checked with the t-test. As a result of the study, it is found out that self-construal explains 16 percent of satisfaction with life, autonomic self-construction.

Keywords: Self-construal, Individual values, Satisfaction with life.

GİRİŞ

Benlik kurgusu kavramı; bireylerin diğerleri ile ilişkilerinde kendilerini nasıl anlamlandırdıklarını ve tanımladıklarını anlatan bir kavramdır (Cross, Hardin ve Swing, 2009). Diğer bir ifadeyle benlik kurgusu, bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerine ilişkin yaklaşımları ve kendileri ile ilgili düşüncelerinin, duyguların ve davranışların bütünü olarak kavramsallaştırılmaktadır (Singelis, 1994).

Benlik kurgusu kavramı öz-Belirleme kuramına (Self Determination Theory) dayanmaktadır. Öz belirleme kuramı, kişilik gelişiminin ve davranışların örgütlenmesinin arkasında yatan içsel süreçlere odaklanan bir motivasyon ve kişilik kuramıdır (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000). Kurama göre tüm bireyler için ortak ve evrensel olan aynı zamanda yaşam doyumu ve iyi oluş için gerekli üç temel ihtiyaç vardır. Bunlar, özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) olarak isimlendirilmiştir. Bu ihtiyaçların karşılanması iyi oluşu ve yaşam doyumunu olumlu yönde etkilerken, karşılanmaması iyi oluş ve yaşam doyumu üzerinde negatif etkilere sahiptir (Singelis, Bond, Sharkey ve Lai, 1999).

Bireyin kendi eylemlerini kendi yerine getirmesi, kendi kararlarını alması özerk bir birey olduğu anlamına gelmektedir (Deci ve Vansteenkiste, 2004). Daha açık bir ifadeyle özerk benlik yapısı; bireyin kendini yönetmesi, davranışlarını düzenlemesi, kararlarını bağımsız olarak alması ve uygulaması ile ilgili görülmektedir (Singelis, Bond, Sharkey ve Lai, 1999). Özerk benlik yapısına sahip bireyler grup içi anlaşmazlık halinde kendi istekleri ve amaçlarına öncelik verirler (Yamada ve Singelis, 1999).

İlişkisellik ise bireyin kendi kimliğini grup ya da toplum referaslı olarak görmesi ve tanımlamasıdır (Deci ve Ryan, 1985). İlişkisel benlik yapısına sahip bireyler için bir grubun parçası olmak önemlidir ve grubun istek ve beklentileri kendi amaç ve isteklerinden daha önemli ve önceliklidir. Bu durum bireylerin özerk benliklerinden tamamen vazgeçmeleri anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte ilişkisel benliğe sahip bireyler toplumda kendi duygu ve düşüncelerine ikinci planda yer verir (Fente ve Singh, 2008). Aidiyet, itaat, uyma, uyum gösterme ve güvenilirlik değerli önemsenir, diğerleri ile ilişkiler her zaman ön planda tutulur (Oguri ve Gudykunst, 2002).

İnsan davranışlarına yön veren bir başka motivasyon kaynağı bireysel değerlerdir (Schwartz, 2011). Değerler bireyin bir fikir ve nesneye yönelik neyin güzel veya çirkin, neyin yararlı veya yararsız, neyin doğru ya da yanlış olduğu hakkında karar vermesini belirleyen ölçütlerdir. Bu anlamda kişinin davranış biçiminin temelini oluşturur (Fung, Ho, Zhang, Zhang, Noels ve Tam, 2016).

Değerler kişinin davranış biçiminin temelini oluşturur, kişinin var olan durumda tercih yapma yönünde zorlayan kararlı güdülerdir. Aynı zamanda bireyin bir fikir ve nesneye yönelik neyin güzel veya çirkin, neyin yararlı veya yararsız, neyin doğru ya da yanlış olduğu hakkında karar vermesini belirleyen kararlı toplumsal ölçütlerdir. Bir başka ifadeyle, bir toplumun devamını sağlayabilmesi ve yaşayabilmesi için toplum üyelerinin çoğunluğu tarafından kabul görmüş ortak düşünce, amaç, ahlaki ve dini normlar ve kurallar bütünü olarak da ifade etmek mümkündür (Winston, Maher ve Easvaradoss, 2017). Kişilerin hayata bakışını şekillendiren yön veren değerler, davranışları biçimlendirir, toplum içindeki bireylerin hareketlerini sınıflandırır ve yargılamak için standartlar

sunar. Kişilerin davranışlarını şekillendirirken kendilerinden ne istendiği hususunda referans olur, ayrıca toplumu şekillendirerek ahlaki olanı bulmaya yardımcı olur.

Literatürde değerlerin sınıflandırılması konusunda farklı görüşler vardır. Bu araştırmada son yıllarda yapılan araştırmalarda genel kabul gören Schwartz (2010) sınıflaması temel alınmıştır. Schwartz (2010) birçok defa gözden geçirdiği kuramında son yaptığı düzeltmeler sonucu dört değer boyutu altında 10 değer tipi tanımlamıştır. Tanımlanan boyut ve değer tipleri Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Schwartz'in Kuramına Göre Temel Bireysel Değerler

Değer Boyutu	*Değer Tipi*	*İçeriği*
Kendini Güçlendirme	Güç (Power)	Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim veya kontrol gücü. Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek
	Başarı (Achievement)	Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi. Başarılı olmak, yetkin (muktedir) olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak.
	Hazcılık (Hedonism)	Bireysel zevke ve hazza yönelim. Zevk, hayattan tat almak
Değişime Açıklık	Uyarılma (Stimulation)	Heyecan, hayata meydan okuma ve yenilik arayışı. Cesur olmak, değişken bir hayat yasamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
	Özyönelim (Self-direction)	Düşünce ve eylemde bağımsızlık. Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak
Özaşmışlık	Evrensellik (Universalism)	Anlayışlı, takdir edici ve hoşgörülü olma, insanların ve tabiatın iyiliğini gözetmek. Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma.
	İyilik Severlik (Benevolence)	Kişisel temas içinde bulunulan kimselerin iyiliğini gözetme ve geliştirme. Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçakgönüllü olmak.
(Korumacılık) Muhafazacılık	Geleneksellik (Tradition)	Kültürel ya da dinsel töre, fikirlere saygı ve bağlılık. Alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat, mahremiyet.
	Uyum (Confirm)	Başkalarına zarar verme ya da kırma-yaralama gibi fiillere elverişli dürtü ve eğilimlerin sınırlanması. Kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaslılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.

	Güvenlik (Security)	Toplumun, var olan ilişkilerin ve bireyin kendisinin güvenliği, huzur ve sürekliliği. Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak

* [Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. Journal of Personality and Social Psychology, 103(4), 663–688] Kaynağından yararlanılarak hazırlanmıştır.

Yaşam doyum kavramı ilk kez 1961 yılında Neugarten tarafından ortaya çıkarılmıştır. Yaşam doyumu kişinin kendi yaşamı ile ilgili gerçekleşmesini istedikleriyle, sahip olduklarının karşılaştırılması ile elde edilen durum ya da sonuçtur. Yaşam doyumu; kişinin yaşamdan beklentileri ile bu beklentileri karşılama derecesi arasındaki pozitif fark olarak da tanımlanmaktadır. Yaşam doyumu, kişinin kendi hayatına ilişkin genel değerlendirmesinin bir sonucudur.

Yaşam doyumu; yaşadığın andaki doyumdan, geçmişteki doyumundan ve gelecekten doyum, yaşamını değiştirme arzusu ve kişinin yaşamı hakkındaki düşüncelerini kapsamaktadır. Geçirilen serbest zaman, sağlığı içeren durumlar, maddi olanaklar, iş, aile ve benlikle ilgili alanlar yaşam doyumu alanı olarak kabul edilmektedir (Diener and Diener, 1995). Bireylerin yaşam doyumlarını etkileyen unsurlar ise şu şekilde sıralanabilmektedir.

Günlük yaşamda mutlu hissetmek, Hayatı anlamlı bulmak, Kişinin fiziksel olarak kendini iyi hissetmesi, Amaçlara ulaşmada uyumun olması, Pozitif bireysel kimlik, Ekonomik güvenlik ve sosyal ilişkilerdir (Kuppens, Realo ve Diener, 2008)

Yapılan araştırmanın amacı benlik kurgusu ve bireysel değerler ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla yaşam doyumu bağımlı değişkeni benlik kurgusu ve bireysel değerler bağımsız değişken olarak belirlenmiş ve oluşturulan modeller aracılığıyla bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama gücü sınanmıştır.

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada bireysel değerler bağımsız değişken, yaşam doyum bağımlı değişken olarak saptanmıştır. Yaşları 20 ile 25 arasında değişen 496 kişiye veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemine, veri toplama araçlarına ve analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma bir kamu kuruluşunda çalışan ve hizmet içi eğitim amacıyla bir merkezde toplanan 496 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	f	%	*Yaş*	f	%
Kadın	281	56.7	20 ve Az	154	31.1
Erkek	215	43.3	21 – 24	199	40.1
Toplam	496	100.0	25 ve Fazla	143	28.8

Araştırmanın katılımcılarının %56.7'si kadın, %43.3'ü erkektir. 20 ve daha küçük yaştaki katılımcıların oranı %31.1, 21-24 yaş aralığındaki katılımcıların oranı %40.1 ve 25 yaşından büyük katılımcıların oranı da %28.8'dir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Schwartz vd. (2001) tarafından geliştirilen Portre Değerler Ölçeği (Portrait Values Questionnaire PVQ) kullanılmıştır. 40 maddeden oluşan ölçek altılı derecelemeye sahiptir. Schwartz ve arkadaşları (2001) alt boyutların güvenirlik katsayılarını; güç .84, başarı .83, hazcılık .84, uyarılma .74, öz yönelim .66, evrensellik .83, yardımseverlik .82, geleneksellik .81, uyma .86, güvenlik .88 olarak bildirmişlerdir. PDÖ' nün Türkçe uyarlamasını yapan Demirutku (2004) ise güç .81, başarı .81, hazcılık .77, uyarılma .70, öz yönelim .65, evrensellik .72, yardımseverlik .66, geleneksellik .82, uyma .75, güvenlik .80 olarak test-tekrar test güvenirlik katsayılarını elde etmiştir. Toplam puan olarak değerlendirilmeyen ölçekte, her boyut için yüksek puan o boyuta ait değerin fazlalığına işaret etmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şunlardır: *Onun için zengin olmak önemlidir, çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister; çok başarılı olmak onun için önemlidir, insanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır; dini inanç onun için önemlidir, dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar; hayattan zevk almak onun için önemlidir, kendisini şımartmaktan hoşlanır*.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Singelis (1994: 580-591) tarafından geliştirilen Benlik Kurgusu Ölçeğidir. Ölçek bağımsız ve ilişkisel olmak üzere iki alt boyut ve 24 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten, bağımsız benlik kurgusu puanı ve ilişkisel benlik kurgusu puanı elde edilmektedir. Hangi benlik kurgusunun puanı yüksekse katılımcının o benlik kurgusuna eğilimli olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin orijinal formunda bağımsız alt boyutu için iç tutarlık katsayısı. 69, ilişkisel alt boyutu için iç tutarlık katsayısı. 73'tür. Ölçeğin Türkçe formunun oluşturulması, geçerlik ve güvenirlik çalışması Kurt (2000) tarafından yapılmıştır. Kurt'un (2000) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada bağımsız alt boyut için iç tutarlık katsayısı. 61, ilişkisel alt boyutu için iç tutarlık katsayısı. 67 bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerden örnekler şunlardır: *Başkalarının ne düşündüğüne aldırmaksızın, kendi bildiğimi yaparım; gerektiğinde grubumun yararı için özveride bulunurum; kendi kaderimin çevremdeki insanların kaderiyle iç içe olduğunu hissediyorum; otobüste yerimi büyüklerime veririm; benim mutluluğum, çevremdekilerin mutluluğuna bağlıdır*.

Araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin veriler Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği ile toplanmıştır. Bireylerin yaşam doyumlarını ölçebilmek amacıyla geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısını .78 ve test tekrar test

güvenirlik katsayısını .71 olarak bildirmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek ise 35 tir. Yüksek puan yaşam doyum düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu gösterir. Ölçekte yer alan maddeler bazıları şunlardır: *Yaşamın birçok yönüyle ideallerime yakınım, şu ana kadar istediğim şeyleri elde edebildim, yeniden dünyaya gelseydim yaşamımda hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.*

Analiz Yöntemleri

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 23.0 ve Amos 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu sınamak amacıyla tanımlayıcı istatistik değerler ile çarpıklık ve basıklık değerleri, ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla da iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizlerden sonra Portre Değerler Ölçeği, Benlik Kurgusu ve yaşam doyumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak modeller oluşturulmuş ve kuramsal modeller yapısal eşitlik modellemesi yöntemi kullanılarak sınanmıştır. Bu amaçla kurulan modellerin veriyi ne kadar iyi açıkladığını belirlemek amacıyla uyum iyiliği ölçümü yapılmış (CMIN/DF, CFI, IFI ve RMSEA), daha sonra hesaplanan Standart β, standart hata ve R^2 değerleri üzerinden sonuçlar yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın değişkenleri arasında ilişkiler sınanmadan önce puanları normal dağılıma uyup uymadıkları kontrol edilmiştir. Bu amaçla hesaplanan betimsel istatistik değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Ait Betimsel İstatistik Değerler

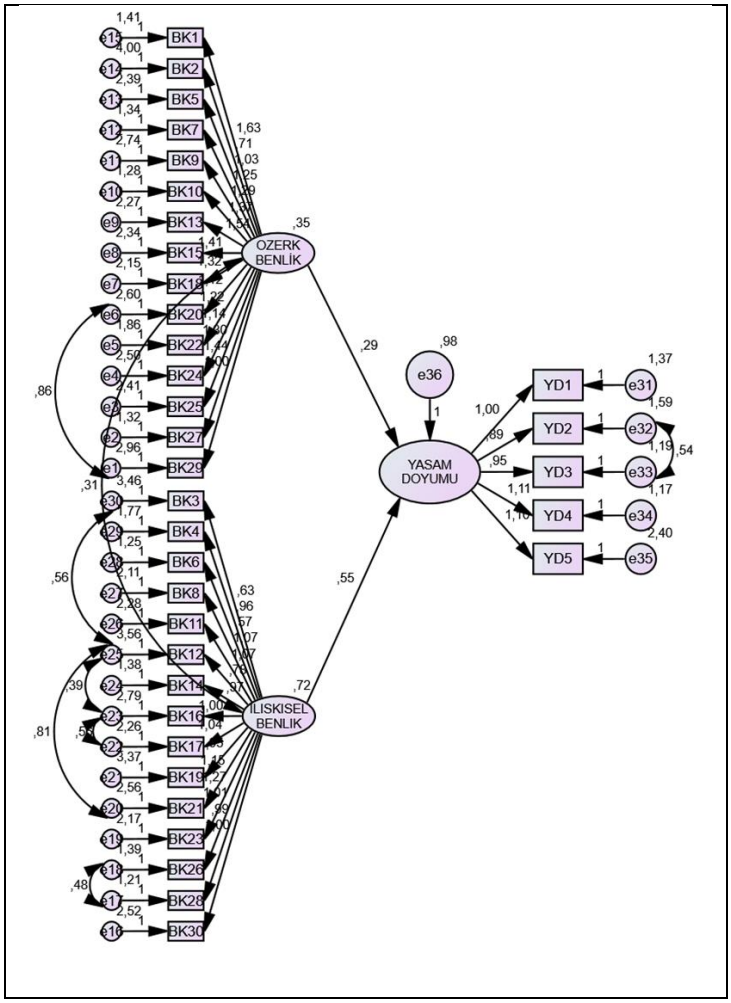
	Benlik Kurgusu		Bireysel Değer Boyutları				
	Özerk Benlik	İlişkisel Benlik	Kendini Güçlendirme	Öz Aşmışlık	Korumacılık	Yeniliğe Açıklık	Yaşam Doyumu
Sayı	496	496	496	496	496	496	496
Kayıp Değer	0	0	0	0	0	0	0
Aritmetik Ort.	76.2	70.8	4.3	5.04	4.66	4.76	23.5
Ortanca	77.0	71.0	4.40	5.20	4.76	4.86	24.0
Tepe değer	78.0	80.0	4.30	5.30	4.77	4.86	25.0
Std. Sapma	12.6	13.93	.87	.76	.752	.758	6.36
Çarpıklık	-.475	-.253	-.485	-1.88	-1.35	-1.07	-.453
Çarpıklığın S.H.	.089	.089	.089	.089	.089	.089	.089
Basıklık	.735	.132	-.048	1.76	1.48	1.47	-.164
Basıklığın S.H.	.177	.177	.177	.177	.177	.177	.177
Dizi Genişliği	79.0	86.0	4.7	5.0	4.85	4.7	30.0

Tablo 3'teki değerler incelendiğinde araştırmada toplanan verilerin normal dağılıma uyduğu görülmektedir.

Araştırmada benlik kurgusunun yaşam doyumu üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla kurulan modelin uyum iyiliği değerleri X^2/sd = 2.563; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) =.803, artımsal uyum indeksi (IFI) = .806

ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .056 olarak elde edilmişlerdir. Bu sonuçlar, kurulan modelin kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada katılımcıların benlik kurgusu ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiye ait modelin sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir.



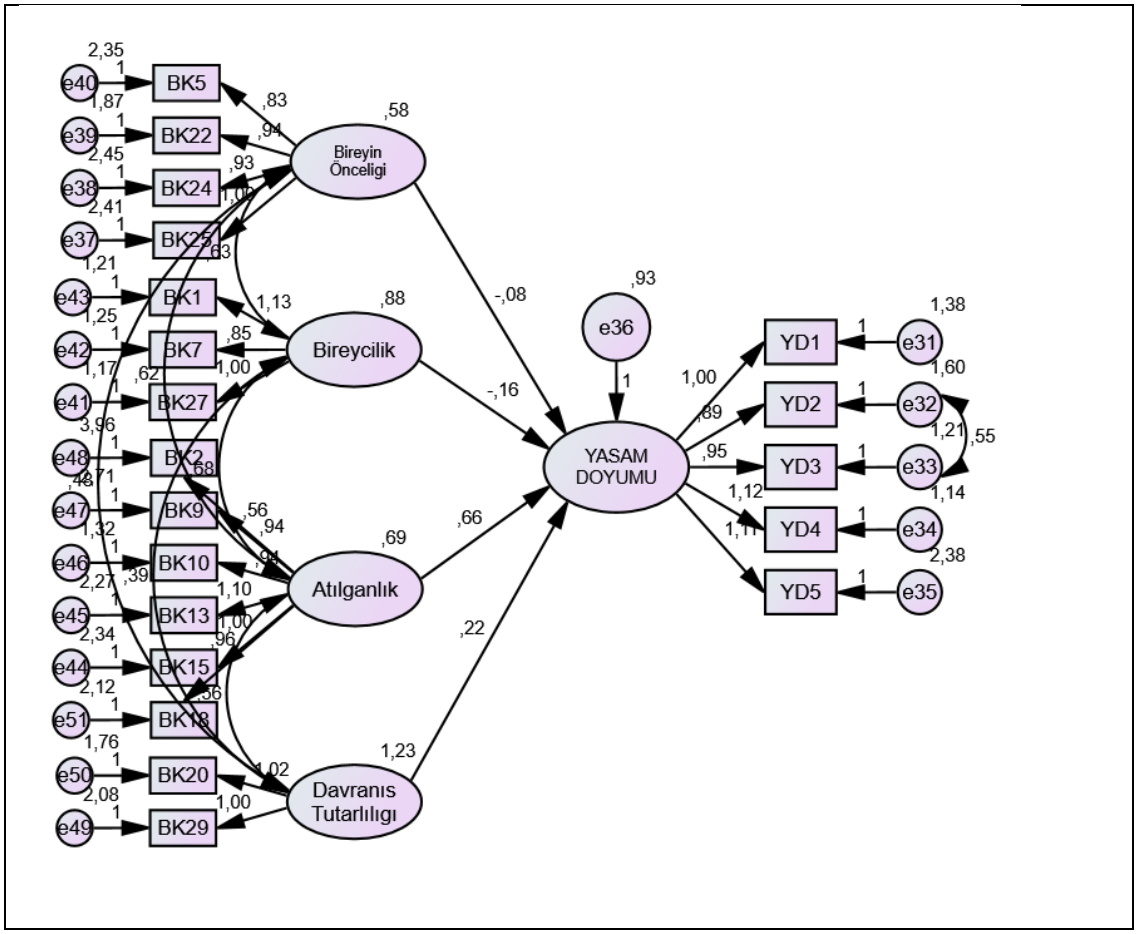
Benlik kurgusu ölçeğinin özerk ve ilişkisel benlik boyutlarından yaşam doyumu ölçeğine giden yola ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Özerk ve İlişkisel Benlik Kurgusu ile Yaşam Doyumu Modelinin Sonuçları

Hipotez İlişkileri	R^2	Standart *β*	Standart Hata	*p*	Kabul/Ret
Özerk Benlik Kurgusu→ Yaşam Doyumu	.197	.293	.076	.042	Kabul
İlişkisel Benlik Kurgusu → Yaşam Doyumu		.554	.098	.001	Kabul

Elde edilen bu bulgulara göre, özerk benlik (*β*=.293; *p*<0.05) ve ilişkisel benlik yapısının (β=.554; p<0.05) yaşam doyumu üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre (β) görece olarak ilişkisel benlik yapısının yaşam doyumu üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Özerk ve ilişkisel benlik yapısı birlikte yaşam doyumu puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık %20'sini açıklamaktadır (R^2=.197).

Araştırmada kullanılan ve Singelis (1994) tarafından geliştirilen Benlik Kurgusu Ölçeğinin özerk ve ilişkisel benlik yapısı boyutları kendi içinde de alt boyutlara sahiptir. Özerk benlik yapısı; bireyin önceliği, bireycilik, atılganlık ve davranış tutarlığı; ilişkisel benlik yapısı ise gruba saygı ve ilişkisel bağımlılık alt boyutlarında ölçme yapabilmektedir. Benlik yapısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı ortaya çıkarabilmek amacıyla iki ayrı model daha sınanmıştır. Özerk benlik yapısının bireyin önceliği, bireycilik, atılganlık ve davranış tutarlığı boyutlarının yaşam doyumu üzerindeki etkisine ilişkin model Şekil 2'de gösterilmiştir.

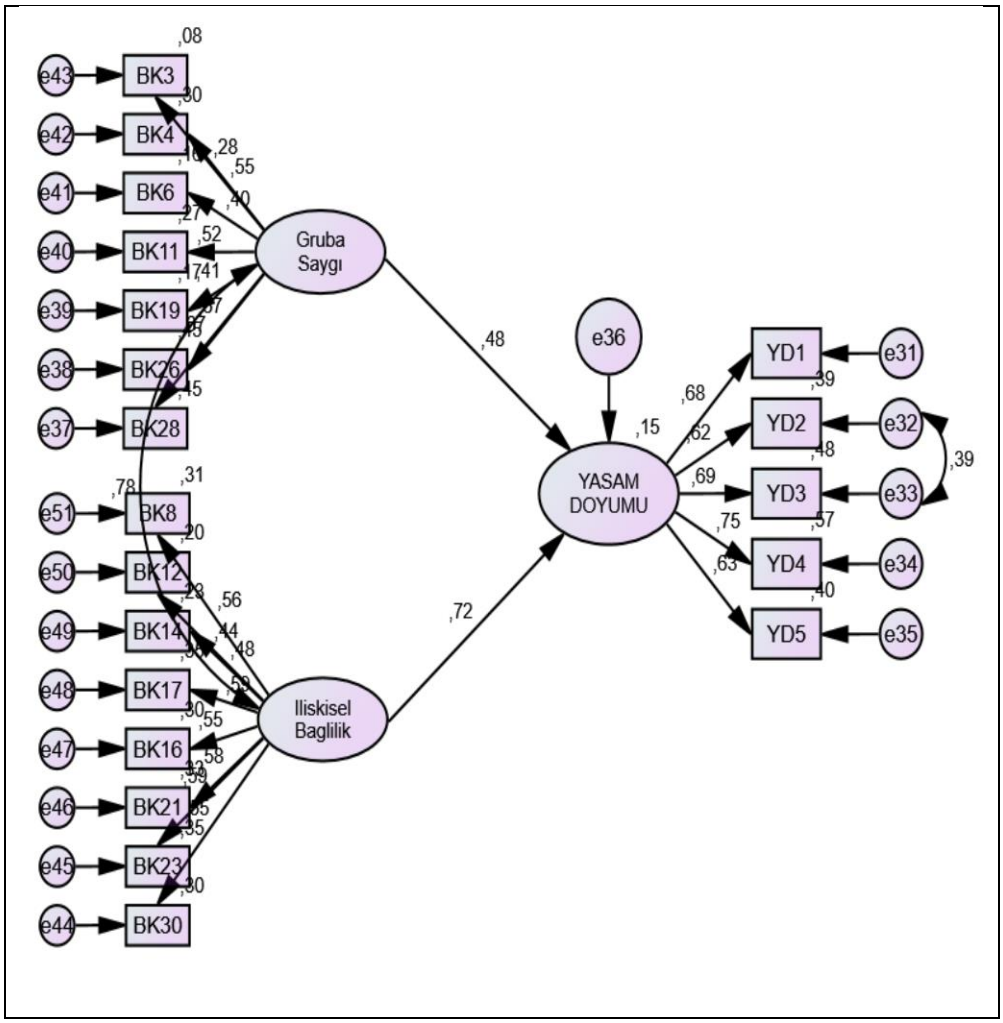


Özerk benlik yapısının bireyin önceliği, bireycilik, atılganlık ve davranış tutarlığı boyutları ile yaşam doyumu modelinin uyum iyiliği değerleri X^2/sd = 3.872; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) =.866, artımsal uyum indeksi (IFI) = .854 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .047 olarak elde edilmişlerdir. Bu sonuçlar, kurulan modelin kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bireyin önceliği, bireycilik, atılganlık ve davranış tutarlığı boyutlarından yaşam doyumu ölçeğine giden yola ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Özerk Benlik Yapısının Alt Boyutları ile Yaşam Doyumu Modelinin Sonuçları

Hipotez İlişkileri	R^2	Standart *β*	Standart Hata	*p*	Kabul/Ret
Bireyin Önceliği → Yaşam Doyumu	.206	-.084	.701	.963	Ret
Bireycilik → Yaşam Doyumu		-.162	.256	.524	Ret
Atılganlık → Yaşam Doyumu		.661	.061	.001	Kabul
Davranış Tutarlığı → Yaşam Doyumu		.223	.118	.065	Ret

Tablo 5 incelendiğinde; özerk benlik yapısının bireyin önceliği (*β*=-.084; *p*>0.05), bireycilik (β=-.162; *p*>0.05) ve davranış tutarlığı boyutlarının (β=.223; *p*>0.05) yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordamadığı, buna karşılık atılganlık boyutunun yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (β=.661; *p*>.05). Bireyin önceliği, bireycilik, atılganlık ve davranış tutarlığı birlikte yaşam doyumu puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık %21'ini açıklamaktadır (R^2=.246). İlişkisel benlik yapısının gruba saygı ve ilişkisel bağlılık boyutlarının yaşam doyumu üzerindeki etkisine ilişkin model Şekil 4'te gösterilmiştir.



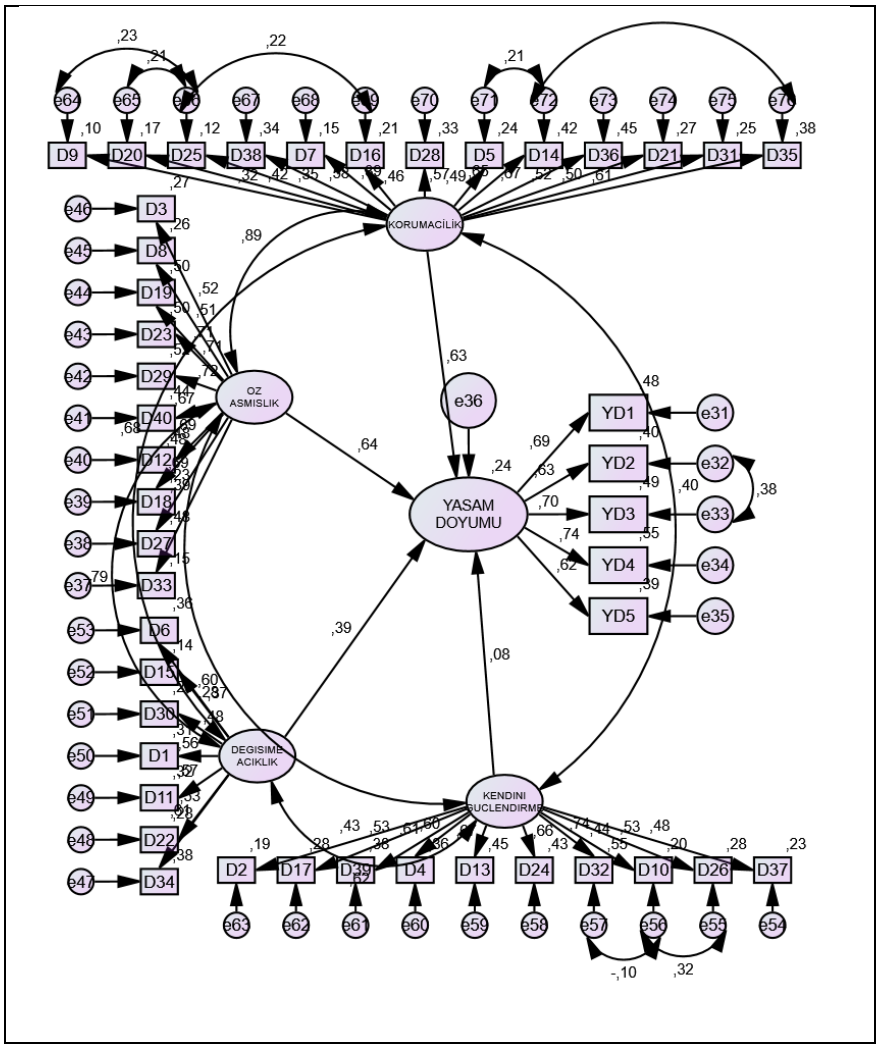
İlişkisel benlik yapısının gruba saygı ve ilişkisel bağlılık boyutları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkileri sınamak amacıyla oluşturulan modelinin uyum iyiliği değerleri; X^2/sd = 2.067; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) =.905, artımsal uyum indeksi (IFI) = .951 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .051 olarak elde edilmişlerdir. Bu sonuçlar, kurulan modelin iyi uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Gruba saygı ve ilişkisel bağımlılık boyutlarından yaşam doyumu ölçeğine giden yola ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. İlişkisel Benlik Yapısının Gruba Saygı ve İlişkisel Bağımlılık Boyutları ile Yaşam Doyumu Modelinin Sonuçları

Hipotez İlişkileri	R^2	Standart *β*	Standart Hata	*p*	Kabul/Ret
Gruba Saygı → Yaşam Doyumu	.294	.482	.095	.002	Kabul
İlişkisel Bağımlılık → Yaşam Doyumu		.720	.101	.001	Kabul

Tablo 3 incelendiğinde; ilişkisel benlik yapısının gruba saygı (*β*=-.084; *p*>0.05) ve ilişkisel bağımlılık (β=-.162; *p*>0.05) boyutları ile yaşam doyumu arasında pozitif anlamlı ilişki görülmektedir. Bu durum gruba saygı ve ilişkisel bağımlılığın yaşam doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu göstermektedir. Gruba saygı ve ilişkisel bağımlılık birlikte yaşam doyumu puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık %30'unu açıklamaktadır (R^2=.294).

Yapılan araştırmanın bir diğer amacı bireysel değerlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Kullanılan Portre Değerler Ölçeği 10 değer tipini (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, öz yönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik) 4 Değer boyutu (kendini güçlendirme, değişime açıklık, öz aşmışlık ve korumacılık) altında gruplandırmıştır. Değer boyutları ile yaşam doyumunu arasında oluşturulan model Şekil 4'te gösterilmiştir.



Bireysel değerlerin; kendini güçlendirme, değişime açıklık, öz aşmışlık ve korumacılık boyutları ile yaşam doyumu modelinin uyum iyiliği değerleri X^2/sd = 1.098; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) =.901, artımsal uyum indeksi (IFI) = .913 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .028 olarak elde edilmişlerdir. Bu sonuçlar, kurulan modelin iyi uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Kendini güçlendirme, değişime açıklık, öz aşmışlık ve korumacılık boyutlarından yaşam doyumu ölçeğine giden yola ait standardize edilmiş beta, standart hata ve anlamlılık değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Bireysel Değerlerin Alt Boyutları ile Yaşam Doyumu Modelinin Sonuçları

Hipotez İlişkileri	R^2	Standart *β*	Standart Hata	*p*	Kabul/Ret
Kendini güçlendirme → Yaşam Doyumu	.418	.083	.162	-	Ret
Değişime açıklık → Yaşam Doyumu		.390	.194	-	Ret

Öz aşmışlık → Yaşam Doyumu	.642	.053	.001	Kabul
Korumacılık → Yaşam Doyumu	.634	.066	.001	Kabul

Tablo 6 incelendiğinde; bireysel değerlerden öz aşmışlık (evrensellik + iyilik severlik) (*β*=.642; *p*<0.05) ve korumacılık (geleneksellik + uyum + güvenlik) (β=.634; *p*<0.05) boyutlarının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde açıkladığı; buna karşılık kendini güçlendirme (güç + başarı + hazcılık) (β=.083; *p*>.05) ve değişime açıklık (uyarılma + öz yönelim) (β=.390; *p*>.05) boyutlarının yaşam doyumunun anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmektedir. Bireysel değerlerin dört alt boyutu birlikte yaşam doyumu puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık %42'sini açıklamaktadır (R^2=.418).

Tartışma

Elde edilen bu bulgulara göre, özerk benlik ve ilişkisel benlik yapısının her ikisinin de yaşam doyumu üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte görece olarak ilişkisel benlik yapısının yaşam doyumu üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Özerk ve ilişkisel benlik yapısı birlikte yaşam doyumu puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık beşte birini (%20) açıklamaktadır. Yaşam doyumu üzerinde etkisi olan çok sayıda değişken olduğu düşünüldüğünde saptanan bu oran önemli görülmüştür.

Özerk benlik yapısının bireyin önceliği, bireycilik ve davranış tutarlığı boyutlarının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordamadığı, buna karşılık atılganlık boyutunun yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Atılganlık özelliği; yeni yaşantılara açık olmayı, risk alma, sorumluluk üstlenme ve girişkenlik özelliklerini içeren bir kişilik özelliğidir. Özerk benliğin önemli bileşenlerinden olan atılganlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin anlamlı bulunması ve atılganlığın yaşam doyumunu yordayabilen bir değişken olması bu açıdan önemli görülmüştür. İlişkisel benlik yapısının gruba saygı ve ilişkisel bağımlılık boyutları ile yaşam doyumu arasında pozitif anlamlı ilişki görülmektedir. Bu durum gruba saygı ve ilişkisel bağımlılığın yaşam doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu göstermektedir. Gruba saygı ve ilişkisel bağımlılık birlikte yaşam doyumu puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık %30'unu açıklamaktadır. Özerk ve ilişkisel benlik yapısına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; yaşam doyumu üzerinde özerklikten çok ilişkiselliğin daha etkili olduğu söylenebilir. Bu durum temel psikolojik ihtiyaçlarla ilgili görüşlerle de uyumlu bulunmuştur. Literatürde ilişki ihtiyacının insan yaşamı içindeki önemi pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır.

Araştırmanın diğer bağımsız değişkeni bireysel değerlerdir. Bireysel değerlerden öz aşmışlık (evrensellik + iyilik severlik) ve korumacılık (geleneksellik + uyum + güvenlik) boyutlarının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde açıkladığı; buna karşılık kendini güçlendirme (güç + başarı + hazcılık) ve değişime açıklık (uyarılma + öz yönelim) boyutlarının yaşam doyumunun anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmektedir. Bireysel değerlerin dört alt boyutu birlikte yaşam doyumu puanlarına ait toplam varyansın yaklaşık %42'sini açıkladığı da tespit edilmiştir. Bu bulgular yaşam doyumu yüksek insanların hem evrensellik hem de geleneksellik değerlerine birlikte sahip olabileceğini, bu iki grup değerin birbirinin alternatifi olmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte yapılan araştırma yaşam doyumu üzerinde bireysel değerlerin benlik kurgusundan daha fazla etkili olduğunu da göstermiştir. Bu durum değerlerin insan yaşamı üzerindeki önemini ve ağırlığını göstermektedir.

KAYNAKÇA

Deci, E. L and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68.

Deci, E. L., and Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia, 1*(27), 23-40.

Cross, S. E., Hardin, E.E. ve Swing, B. (2010). The What, How, Why, and Where of Self-Construal. *Personality and Social Psychology Review, 15*(2), 142 – 179. https://doi.org/10.1177/1088868310373752

Singelis, T. M., Bond, M. H., Sharkey, W. F., & Lai, C. S. Y. (1999). Unpackaging culture's influence on self-esteem and embarrassability: The role of self-construals. *Journal of Cross-cultural Psychology, 30*(3), 315-341. https://doi.org/10.1177/0022022199030003003

Yamada, A.-M., & Singelis, T. M. (1999). Biculturalism and self-construal. *International Journal of Intercultural Relations, 23*(5), 697-709. http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00016-4

Singelis, T. M., Bond, M. H., Sharkey, W. F., & Lai, C. S. Y. (1999). Unpackaging culture's influence on self-esteem and embarrassability: The role of self-construals. *Journal of Cross-cultural Psychology, 30*(3), 315-341. https://doi.org/10.1177/0022022199030003003

Oguri, M., & Gudykunst, W. B. (2002). The influence of self-construal and communication styles on sojourners' psychological and socio-cultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations, 26*, 577-593. https://doi.org/10.1016/s0147-1767(02)00034-2

Fente, H. K. L, & Singh, L. N. (2008). Individualistic and collectivistic values of Mizo and Khasi adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches, 5*(2), 1-6.

Singelis, T. M. (1994). The Measurement of Independent and Interdependent Self-Construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *20*(5), 580–591. https://doi.org/10.1177/0146167294205014

Schwartz, S. H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature (pp. 221-241). Washington, DC, US: *American Psychological Association*. http://dx.doi.org/10.1037/12061-012

Schwartz, S.H. (2011). Studying Values: Personal Adventure, *Future Directions. Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(2)*,* 307 – 319, https://doi.org/10.1177/0022022110396925

Fung, H.H., Ho, Y.W., Zhang, R., Zhang, X., Noels, K.A. ve Tam K.P. (2016). Age differences in personal values: Universal or cultural specific? *Psychology and Aging, 31*(3)*,* 274-286. doi: 10.1037/pag0000082

Winston, C. N., Maher, H., & Easvaradoss, V. (2017). Needs and values: An exploration. *The Humanistic Psychologist, 45*(3), 295-311. http://dx.doi.org/10.1037/hum0000054

Kuppens, P., Realo, A. ve Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *J Pers Soc Psychol.95*(1), 66-75. doi: 10.1037/0022-3514.95.1.66.

Diener E. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *J Pers Soc Psychol. 68*(4), 653-63.

ÖĞRENCİLERİN FİZİKSEL VE ZİHİNSEL GELİŞİMLERİ İÇİN BAHÇE İŞLERİ YAPTIRMAK FAYDALI MIDIR?

Fulya ÖZTAŞ
Selçuk Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Selçuklu-Konya, fullyoztas@yahoo.com

ÖZ

Bu çalışmada, çocukların erken dönemden itibaren el becerisine yönelik faaliyetlerde bulunmasının onların zihinsel ve bedensel gelişimleri üzerine olumlu yönde etkiler yapıp yapmadığı analiz edilecektir. Daha önce yapılan çalımalar çocukların el becerilerinin gelişmesinin lokomotor becerilerinin artmasına, vücut hareketliliğin ve becerilerinin gelişmesine, bahçe işlerinde kullanılan araç ve gereçlerin kullanımı ile ilgili beceri kazanmalarına olanak sağlayabileceğini göstermiştir. Bu nedenle çocukların ebeveynlerle beraber yapacakları bahçe işleri çocukların gelişimi için oldukça uygun bir ortam oluşturur. Yetişkinlerin yeni bir şeyler öğrenme becerileri ve yeteneklerinin sınırlı olmasına rağmen bu özellikler çocuklarda devamlı değişime meyillidir. Objelerin kontrolü, toprak, su ile etkileşim, doğa ile iç içe yapılan bedensel ve zihinsel faaliyetlerin çocukların psikolojik gelişimleri üzerinde de olumlu etkilerin olduğu bilinmektedir. Yapılan çalışmalar, çocukların erken dönemlerde bahçe işlerinde yeterince yer almasının, diğer canlılarla beraber yaşamayı, onların ekosistem ve diğer canlılar için gerekliliğini kendi deneyim ve tecrübeleri ile algılayabildiklerine olanak sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. İlkokul çağındaki çocuklar kendileri için ilginç olan bitkilerin özelliklerini ebeveynlerden öğrenmeye çalışmalarının dışında arkadaşlarından ve internetteki bilgi kaynaklarından öğrenmeye çalışmaktadırlar. Çocuklar erken evrelerde kazandıkları bu deneyimlere bağlı olarak tohum ile bitki arasındaki mucizevi bağlantıyı çözmeye çalışarak, canlıların niçin üremeye ihtiyaç duyduklarını, ekosistemin devamlılığını kavramsal açıklamaya gerek duymadan anlayabilirler. Tüm bu deneysel ve görsel olaylar çocukların kavramsal ve bilimsel düşünme ve yorumlama yeteneklerinin kademeli olarak gelişimini tetikler. Çocukların düşünce yeteneklerinin artırılması amacıyla bahçede beraber yapılan ekim-dikim, toprak işleme gibi faaliyetler için sorular sorularak yardımla onların gözlem sonuçlarının şekillenilmesine yardımcı olunabilir. Bu çalışmada çocukların bahçelerde yapacakları fiziksel ve zihinsel etkinliklerin onların gelişimini nasıl etkileyebileceği daha önce yapılan çalışmaların analizi ile öğrenilmeye çalışılacaktır. Tohum-çimlenme, bitki gelişimi, çiçeklenme ve sebze-meyve oluşumunun çocuklar tarafından gözlenmesinin çocuklarda bilimsel düşünme sisteminin gelişmesine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, lokomotor, el becerisi, bahçe işleri

IS IT BENEFICIAL FOR PUPILS GARDENING IN ORDER TO DEVELOPMENT MENTALLY AND PHYSICALLY?

ABSTRACT

In present study has been designate to research how hand skill development practice could be beneficial their mental and physically development. The previous studies have been shown that hand skill development practice in children may increase the development of their locomotors and hand skills. The tools and other object in respect to gardening physically may create a suitable media for child development. İt is well known that the learning ability of adults is limited accordance of age, but it is very promising for young people. Mental and physically work in related to the control of gardening objects are interact water, soil and very close interaction of pupils with nature may supply for them a good physiologic environment. The works performed so far have been shown that if pupils take place gardening activities good enough they could manage very well living together other alive and they able understand much more ecosystem and their relationship between them. It is known that pupils try to learn some properties' of plant and animals which they interesting for them via their parent and friends. They can able to understand the relationships between seed and plant also may think over their reproduction needs, sustainability ecosystems.

The questions about sow of seed and planting activities, soil properties may lead a good observation for children. In the present study, in the light of previous works, we aimed the physical and mental activities of pupils in gardening how could affect development of their mental and physical ability. As a result it has been find out that the observation of children about seed-germination, plant growth, blooming and fruit growth was an effective learning way the nature.

Keywords: Child development, locomotors, hand skill, gardening

1.GİRİŞ

Eğer mümkünse erken dönemlerden itibaren çocuklara bir kısım bahçe işlerini yaptırmak çocukların bir şeyler yapmaktan zevk almalarının, yanında zihinsel ve bedensel gelişimlerine de fayda sağlayabilir. Bu yolla çocukların el becerilerinin artmasına bağlı olarak çocukların lokomotor becerilerinin artması, vücut hareketliliğin, becerilerinin gelişmesi, bahçe işlerinde kullanılan araç ve gereçlerin kullanımı konusunda deney kazanmaları söz konusudur. Bu nedenle çocukların ebeveynlerle beraber yapacakları ekip-dikme işlemleri çocukların gelişimi için oldukça uygun bir ortam oluşturur.

Çocuğun duysal sinirlerinin ve becerilerin gelişmesine olanak sağlayan bahçe işleri fiziksel gelişmelerini yanında su ve toprakla doğrudan etkileşerek, suyun toprakla olan etkileşimini, bitkilere olan faydası, toprak, su ve bitki gelişimi arasındaki ilişkileri kolayca kavramasına olanak sağlayabilir.

2.Materyal-Metot, Bulgular ve Sonuçlar

Okul yıllarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun bitkilerin büyüme ve gelişmelerinin tamamen bitkinin köklerinden alınan besinlerle sağlandığına inandıkları gösterilmiştir. Bitkilerle ilgili bu ve benzeri kavram yanılgılarının erken evrelerde giderilebilmesi veya en aza indirgenebilmesi büyük ölçüde bahçelerde yapılacak etkinliklerle giderilebilir.



Resim 1. Toprakla Uğraşan Çocuklar

Bir çocuğun değişime olan eğilimden hiçbir şey daha karakteristik bir özelliğe sahip olamaz (Ryan, 2018). Yetişkinlerin karakterlerinin ve prensiplerinin oturmuş olmasına rağmen bu özellikler çocuklarda devamlı değişime meyillidir. Çocukların ilk evreleri bir bahçeye benzer. Bu evre onların ebeveynler tarafından eğitildiği, yönetildiği ve toplum ve çevre ile ilgili temel değerlerin onlara verildiği ve alındığı evre olarak bilinir. Eğer

çocukların çevreye topluma saygılı olarak yetiştirilmesi isteniyorsa bu evrede çocuklarla beraber yapılacak bir kısım bahçe işleri önem kazanmaktadır.

Objelerin kontrolü, toprak, su ile etkileşim, doğa ile iç içe yapılan bedensel ve zihinsel faaliyetlerin çocukların psikolojik gelişimleri üzerinde de olumlu etkilerin olduğu bilinmektedir.

Çocukların bahçe işlerinde tırmık, kürek ve diğer bahçıvan aletlerini tutması, onları kullanım becerilerini öğrenmeleri, bunları sık sık yapmaları okulda kalem tutma, yazı yazma becerilerin gelişmesine katkı sağlar.

Çocuğun duyusal sinirlerinin ve becerilerin gelişmesine olanak sağlayan bahçe işleri aynı zamanda onların fiziksel gelişmelerini sağlar. Su ve toprakla olan doğrudan etkileşimleri, suyun toprakla olan etkileşimini gözlemleri, su ile toprağın bitkilere olan faydası, bitki gelişimine etkileri yapılan gözlemlerle kolayca anlaşılabilir.

Öğrencilerde bir kısım kavram yanılgılarına sebep olan bitkilerin beslenmesi, pratik boyutta öğretilmesine olanak sağlanabilir. Bitkilerin niçin güneşe yöneldikleri, iyi güneş alan yerlerdeki bitkilerin diğerlerine göre daha iyi geliştikleri, çocuklarla yapılabilecek bilinçli aktivitelerle erken dönemde kavratılabilir. Okul yıllarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun bitkilerin büyüme ve gelişmelerinin tamamen bitkinin köklerinden alınan besinlerle sağlandığına inandıkları gösterilmiştir. Bitkilerle ilgili bu ve benzeri kavram yanılgılarının erken evrelerde giderilebilmesi veya en aza indirgene bilmesi büyük ölçüde bu etkinliklerle yapılabilir.

Bitkilerin yaprak şekilleri, farklılıkları, kokuları ve bitkinin de insan gibi beslenmeye, güneşe ve ilgiye ihtiyaç duyduğu antromorfik bir yaklaşımla kavratılabilir ve erken dönemlerde toprak ve bitki sevgisinin kazandırılması mümkün hale getirilebilir. Bitkilerde renk oluşumu, yenebilen ve yenilemeyen bitkilerin bizzat gösterilmesi, yenilebilenleri çocukların tatmalarına ve doğanın bütün canlıların beslenmesi için ana kaynak olduğunun vurgulanması doğada madde döngü ile ilgili temel algıların çocukta yerleşmesine olanak sağlayabilir.



Resim 2. Erken Dönemde Bahçelerde Ekim-Dikim Yapan Çocuklar

Çocuklar bahçe işlerinde yeterince yer alırlarsa diğer canlılarla beraber yaşamayı, onların ekosistem ve diğer canlılar için gerekliliğini kendi deneyim ve tecrübeleri ile algılayabilirler. Özellikle kendi elleri ile ektikleri

tohumların bitki formuna dönüşümünü izlemeleri onlar için canlılıkla ilgili oldukça iyi bir gözlem ve deney kazandıracaktır.

İlkokul çağındaki çocuklar kendileri için ilginç gelen bitkilerin özelliklerini ebeveynlerden öğrenmeye çalışmalarının dışında arkadaşlarından ve internetteki bilgi kaynaklarından öğrenmeye çalışacaklardır. Bu bağlamda bitkinin lokal isimleri yanında yaygın olarak bilinen isim ve özelliklerini de öğrenme fırsatı bulacaklardır (Check, 1994). Tohum- bitki arasındaki mucizevi bağlantıyı çözmeye çalışarak canlıların niçin üremeye ihtiyaç duyduklarını, ekosistemin devamlılığının gerekliğinin her hangi bir kavramsal açıklamaya gerek duymadan açıklamaya çalışacaklardır.

Çocukların ekimi için ayrılmış, sınırları belli bir adacığın çocuklar tarafından ekilmesi, tohumların çimlenmeye ve daha sonra bitkinin gövde yapraklarını meydana getirme sürecinin çocuk tarafından gözlenmesi lokomotor ve zihinsel gelişimin artmasını sağlayacaktır. Bu bitkilerin çiçeklenmesi ve çiçeklerin sebzeye dönüşüm evresinin izlenmesi bir diğer ayrıcalıklı gözlem olacaktır.

Tüm bu deneysel ve görsel olaylar çocukların kavramsal ve bilimsel düşünme ve yorumlama yeteneklerinin kademeli olarak gelişimini tetikleyecektir. Çocukların düşünce yeteneklerinin artırılması amacıyla bahçede beraber yapılan ekim-dikim, toprak işleme gibi faaliyetler için çocuklara sorular sorularak onların gözlem sonuçlarının şekillenilmesine yardımcı olunabilir (Hughes ve Barrick, 1993). Özellik yapılan işlemden sonra ne gibi gelişmeler olabileceği hakkında çocukların serbestçe yorum yapmalarına olanak sağlanmalıdır. Tohum-çimlenme-bitki gelişimi-çiçeklenme ve sebze meyve oluşumunun gözleme dayalı bilimsel açıklamalarının çok faydalı olacağı kesindir. Toprakta ve çevrede yapılan bu gözlemlerin çocuklarda biyoçeşitlilik ve biyo çeşitliliğin insanlara olan olumlu olumsuz etkilerini yorumlama yolunu açacağını söylemek mümkündür.

Bitki köklerinin niçin gerekli olduklarını, bitki gövdesini, yapraklarını, tohumlarını çocukların incelemesine, gerekirse her evrenin fotoğraflarını alarak bir bitkinin gelişim evrelerini yorumlamasına olanak sağlanmalıdır.

Çocuklarla bahçede çalışmak, çocuğun ebeveynlerle informal ortamda daha kolay kaynaşabilmelerine ve ileriye dönük bir kısım iyi ve yapıcı hatıralara sahip olmalarına olanak sağlayabilir. Çocuklarda bitki sevgisinin gelişmesine paralel olarak ana-babada da çocuk sevgisi artacaktır. Bu yolla informal bir ortamda çocukların sevdikleri, sevmedikleri şeyleri, onların kararlılıklarını ve kararsızlıklarını gözlemek mümkün olacaktır.

3.KAYNAKÇA

Ryan N.S (2018). Parents plant the seeds of child's educationecial to Grandin Media Voices September 12, 2018.

Cheek, J. G., Arrington, L. R., Carter, S., & Randell, R. S., (1994). Relation of supervised agricultural experience program participation and student achievement in agriculture. Journal of Agricultural Education, 35(2). 1-5.

Hughes, M., & Barrick, R. K. (1993). A model for agricultural education in public schools. Journal of Agricultural Education, 34(3), 59–67.

AHLAKİ VE SOSYAL BİR DEĞER OLARAK BİYOETİK NASIL OLMALIDIR?

Haydar ÖZTAŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Meram-Konya, haydar_oztas@yahoo.com.tr

ÖZ

Felsefik bir görüşle doğru-yanlış hakkında karar verirken çoğunlukla toplumların temel etik değerleri göz önüne alır. Bilindiği gibi canlıların deneysel ve klinik çalışmalarda kullanım öteden beri tartışma konusudur. Biyoetik terimi sağlık biyoteknoloji ile ilgili çalışmalarda canlıların deneysel amaçlı kullanılmaları evresinde ortaya çıkar ve köklerini toplumsal ve dini değerlere dayandırır. Biyoetik, temel sağlık ihtiyaçlarına dayalı bilgi ve teknolojileri esas alarak, bireysel ve toplumsal temelli yeni ve kabul edilebilir kurallar yerleştirmeye çalışır. Ana hedefi insanların ve toplumların yaşam ve sağlık koşullarının iyileştirmesine yönelik çalışmaların yapılmasını kolaylaştırmaktır. Biyoetik prensipleri ve uygulamaları farklı kültürel değerlerden etkilenebilir ve evrensel olarak kabul gören biyoetik prensipler esas olarak toplumsal ahlaki ve dini değerlere dayanırlar. Ancak tüm etik değerlerin ortak özelliklerinin otonomi, faydalı olmak, zarar verici etkiye sahip olmamak ve tartışılabilir olması gerektiği kabul edilir. Bu çalışmada, biyoetikle ilgili daha önce çalışmalar bir bütün olarak değerlendirilerek toplumsal biyoetik kurallarının dayandığı kültürel ve dinsel özelliklerin analizi amaçlanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda biyoetik kuralların mümkün olduğu kadar bireysel ve toplumsal zararları azaltıcı, iyi olmayı sağlayıcı, kullanıcılarına herhangi bir zarar vermeyecek özellikte olması gerektiği saptanmıştır. Buna göre, biyoetik evrensel olma özelliğine sahip olmayıp, toplumların farklı sosyal ve etik değerlere sahip olmaları nedeni ile değişken bir karakter gösterir. Bu nedenle biyoetik kuralların kültürel herhangi bir tepki görmeden evrensel boyutta algılanması zordur. İyi olarak kabul edilen biyoetik değerlerin toplumların yararına ve onun refah seviyesine katkı sağlayacak özellikte olması gerekir. Diğer bir deyişle alınan kararlar toplumların sağlıkla ilgili araştırmalarını destekleyici, temel ihtiyaçları ve ilgi duyulan kavramlara hitap edici özellikte olmalıdır. Sonuç olarak evrensel boyutta bitoetik kurallar toplumların kültürel değerlerine herhangi bir yargı, mukayese yapılmaksızın saygı gösterilmeli ve yapılandırılma sürecinde toplumsal ve bireysel diyaloglar esas alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Biyoetik, etik, biyoloji, deneysel çalışmalar

HOW SHOULD BE BIOETHICS A SOCIAL RULES?

ABSTRACT

The part of philosophy which focuses on the principals involved in making decisions about what is right and wrong is called ethics. Bioethicists try to work out ethical concept and making in the context of biological information and technology. Bioethics has been used in the last years to describe the investigation and study of ways in which decisions in medicine and science touch upon our health and lives and our society and environment. Bioethics can be influenced by different cultural background. The four globally accepted bioethics principles are often based on basic ethical codes such as; autonomy, beneficence, no maleficence justice. These bioethics principles are concerned with questions about basic human values such as the rights to life and health, and the rightness or wrongness of certain developments in healthcare institutions, life technology, medicine, and the health professions and about society's responsibility for the life and health of its members. Bioethics is not traditionally a theory-based enterprise, rather the focus has been problem related. It will therefore be difficult to globalize bioethics without considering cultural response to ethical issues because different cultures have different values and morals that guide them.

Consequently, bioethics should be, contextual, pluralistic and respect for cultural diversity. We should have a bioethics framework that is internally consistent based on basic moral sense with reference to worldview that will embrace a middle-ground to accommodate the pluralistic society that we live in today. The global world should also not fail to recognize that the family and community are the most important aspects of one's social identity.

Keywords: Bioethics, ethic, biology, experimental works

1.GİRİŞ

Canlılarla ilgili yapılan eylemlerin büyük çoğunda akla gelen ilk şey, her hangi bir canlıya karşı sergilene tutum ve davranışın, toplumsal ve evrensel ahlaki değerlere uygun olup olmadığıdır. Canlılarla yapılan deneysel ve klinik çalışmalarda toplumların sosyal ve dini değerleri esas alan biyoetik değerlerin esas alınması gerekir.

Ahlaki değerlerle yakından ilgili olan felsefik görüşler, neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusunda karar verirken toplumların ve bireylerin temel etik ve dini değerlerinin göz önüne bulundurulması gerektiğini savunur. Biyoetik, özellikle biyoteknolojik çalışmalarda canlıların ve canlılardan alınan hücre kültürlerinin deneysel amaçlı kullanılmaları evresinde ortaya çıkar. Yapılan çalışmalar biyoetiğin köklerininin toplumsal ve dini değerlere dayandığını işaret etmektedir. Elbette kültürün olmadığı bir ortamda biyoetikten, biyoetik kural belirlemekten söz etmek mümkün değildir. Kültürlerin büyük çoğunluğu bir kısım dini ve ahlaki esaslara dayanan altın kurallara dayalı olarak ortaya çıkmıştır ve bu kuralların değiştirilmesi oldukça zordur (Aramesh, 2008).

Toplumsal değerlerin ortaya çıkmasında yalnızca bireyler önemli olmayıp, toplum, toplum içinde birey ve bu yolla oluşturulan toplumsal değerlerde oldukça önemlidir. Toplumsal kültür ve değerlerde "iyi" olarak kabul edilen şeyler toplumun değerlerin artmasına sebep olur.

2.Metot, bulgular ve sonuçlar

Biyoetiğin esas amacı temel biyolojik bilgi ve teknolojileri esas alarak bireysel ve toplumsal bazda yeni ve kabul edilebilir etik kurallar oluşturmaktır. Oluşturulan biyoetik prensipler ve uygulamalar değişik kültürel yapılardan ve toplumların kültürel deneyimlerinden önemli derece etkilenir. Evrensel olarak kabul gören biyoetik prensipler temel etik değerlere dayanır. Bu değerler; "Otonomi, faydalı olmak, zarar verici etkiye sahip olmamak, tartışılabilir (bir kararın bireysel ve toplumsal bazda fayda ve zararları)" olma özelliklerine sahip olması gerekir. Biyoetik değerlerin, mümkün olduğu kadar bireysel ve toplumsal zararları azaltıcı, faydacı, iyi olmayı sağlayıcı, kullanıcılarına herhangi bir zarar vermeyen karakterde olması istenen bir durumdur.

Biyoetik değerlerin esas unsurlarından olan otonomi, bireye kendiliğinden karar alma ve kendi kararını kendisinin verme hakkını sağlar. Yargı ise bireylerin ve toplumların herhangi bir karar alırken seçim yapabilmelerine olanak sağlar. Bu yolla önerilen herhangi bir tedavi veya yaptırımın olası riskinin ve faydanın makul ölçülerde dağılımına olanak sağlar.

Black ve Mooney'e (2002) göre toplumsal otonomi toplumun seçtiği veya onayladığı temsilcilerden oluşan bir otorite olup, belirli esaslar dâhilinde toplumu için her türlü seçim yapma (karar alma) yetkisine sahiptir. Toplum kendi değerlerini, hedeflerini karar verme evresinde kullanır. Bir topluluk içerisinde yaşamak ve insani değerlerin anlaşılması önemli olup, her topluluk kendi ahlaki kodlarına sahiptir. Bu

kodlar bireylerin toplumlarda hareketlerini yönlendirir ve denetler. Etik değerleri olmayan veya bu değerleri ihlal eden toplumlar kısa zamanda ana değerler ekseninden uzaklaşarak başarısız olur ve zamanla yok olurlar.

Biyoetik, çoğunlukla geleneksel temelli bir teoriye değil, bilimsel girişimcilik ve bilimsel çalışmalarla beraber ortaya çıkar. Takala (1999) göre daha bahsedilen dört temel etik kuralın evrensel boyutta biyoetiğe uygulanması gerekir. Bu değerler daha önce Tom Beachamp ve James Childress tarafından 1979 yılında kaleme alınan Biyomedikal etikle uyum sağlar. Bu temel biyoetik prensipleri temel insani değerler, insan hakları, sağlıktan yaşam koşullarına kadar birçok konuyu içerir. Bunların sağlık kurumlarında, yaşan teknolojisinde, tıpta ve sağlık çalışanlarında etik boyutta meydana getirdikleri değişimleri inceler. Ayrıca sağlık çalışanlarının toplumun sağlığına yönelik uygulamalarını da etik boyutunu inceler.

Toplumlarda biyoetik yargıların etkisinin kültürel farklılıklara nasıl uyum sağladığı ve kültürel toplumlarca nasıl karşılandığı hakkında farklı görüşler vardır. Ancak biyoetik hiçbir zaman evrensel olma özelliğine sahip değildir. Çünkü toplumlar farklı sosyal ve etik değerlere sahiptir. Bu değerler aynı toplum içerisindeki farklı alt birimlerde bile değişim gösterebilir.

Bu nedenle biyoetik kuralların kültürel herhangi bir tepki görmeden evrensel boyutta algılanması zordur. Bilindiği gibi değişik kültürler değişik kültürel ve ahlak değerlerine sahiptirler. Örneğin “her hangi bir hasara sebep olmaz” ifadesi farklı bireyler ve toplumlar tarafından farklı şekillerde yorumlanır. Bazı kültürlerde, özellikle Batı dünyasında, kürtaj legal olabilir veya bireyler istediklerinde kürtaj olabilirler. Ancak bazı Katolik ülkelerde ve diğer bazı toplumlarda kürtaj cinayetle eş değerli görülür. Bazı dindar kişilere göre, fetüs insanlığın başlangıcıdır ve canlı olan bir nesnenin canlılığının sona erdirilmesi cinayetle eş anlamlıdır. Buda kültürel ve ahlaki olarak oldukça ağır bir cezayı gerektirir.

Ancak Batı toplumlarının çoğunda bu görüşün aksine kürtaj legaldir. Günümüzde biyoetik köklerini büyük oranda Batı kültüründen almaktadır. Uluslararası işbirliğine dayalı biyomekikal çalışmaların toplumlara yaptıkları ekonomik katkılar nedeni ile bir kısım tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Küresel biyoetik otonomi, az gelişmiş ülkelerin genel kültürel değerleri ile çoğunla çatışma gösterir. Biyoetik kurallar Afrika ülkeleri gibi, sağlığın ve tedavi usullerinin kültürel değerlere bağlı olması nedeni ile çok fazla işe yaramaz. Batı ülkelerinin aksine Afrika kültüründe halk yalnızca otonomi, yargı, fayda-zarar ekseninde kendi kurallarını kendileri koyar. Kabile geleneğinden gelen katı kurallar biyoetik değerleri etkisiz kılar. Bu toplumlarda kültürel değerlere bağlı olarak kişilik, sağlık, iletişim, ölüm, dini inanışlar tamamı ile gelenekler tarafından belirlenir. Ancak bazı çok kültürlü toplumlarda etik kurallar kültür ve dil farklılığı biyomedikal değerlerin etnik gruplar tarafından kazanılan bireysel deneyimler sonucu daha fazla kabul görmektedir.

Buna bağlı olarak biyoetiğin bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı olması gerektiği sonucuna ulaşmak mümkündür. Biyoetiğin dört temel kuralı olan “otonomi, yargı, faydalı ve zararsız olma” kurallarına

uyulması elbette istenen bir durumdur. Genel anlamda herkes tarafından otonomi ve yargı iyi olarak kabul edilir. Bununla birlikte farklı durumlarda ve değişik toplumlarda "iyi" terimi farklı anlarlar içerir. Bu nedenle gerçek anlamda iyinin ne olduğunun evrensel boyutta anlaşılması oldukça zor görünmektedir. Ancak ortak anlaşış, iyi ile ifade edilen icraatları, bireysel ve toplumsal olarak zarar verici özelliğe sahip olmamasını gerektirir.

Toplumsal otorite seçilmiş veya atanmış temsilcileri ifade eder. Bu otorite toplumun kültürel değerlerini esas alarak biyoetik değerleri seçme ve uygulama gücüne sahiptir. Bireylerin ahlaki değerleri de elbette önemlidir, ancak böyle bir durumda toplum adına alınan kararlar öne çıkmaktadır. İyi olarak kabul edilen biyoetik değerlerin toplumunu yararına ve onun refah seviyesine katkı sağlayacak özellikte olması gerekir. Diğer bir deyişle alınan kararların toplumun sağlıkla ilgili araştırmalarını destekleyici, temel ihtiyaçlar ve ilgi duyulan kavramlara hitap edici özellikte olması gerekir.

Biyoetiğin temel felsefesi "iyi, her hangi bir şekilde zarar vermez" prensibine dayanmalıdır. Ancak "zarara sebep olmaz" ifadesinin karşılığı farklı toplumlarda ve bireylerde farklı şekilde algılanır. Örneğin kök ve embriyo hücrelerinin klinik araştırmalarda kullanılması dinlerin büyük çoğunluğu tarafından "günah" olarak kabul edilirken, çoğu Batı toplumlarında kök ve embriyo hücreleri deneysel ve klinik amaçlı olarak toplumun faydasına kullanıldığı sürece herhangi bir durum söz konusu değildir.

Sonuç olarak evrensel boyutta, biyoetik değerlerin değişik kültürlerin gerçeklerini bilmesi, bu kültürlerin biyoetik taleplerinin değişkenliğinin farkında olması gerekir. Bu nedenle kültürel değerlere herhangi bir yargı ve mukayese yapılmaksızın saygı gösterilmelidir. Biyoetik toplumsal ve bireysel diyalogların esas alındığı bir süreçte yapılandırılarak, herhangi bir şekilde kesinlikle izlenilmesi önerilen bir kural bütünü olmamalıdır.

3.KAYNAKÇA

Aramesh K. Cultural diversity and bioethics. A supplementary issue on Bioethics. Iranian J Publ Health. 2008;37:28–30.

Black M, Mooney G. Equity in health care from a communitarian standpoint. Health Care Anal. 2002;10:193–208.

Takala T. The right to genetic ignorance confirmed. Bioethics. 1999;13:288–93.

ÇEVRESEL FAKTÖRLERİN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ MUHTEMEL ETKİLERİ

Haydar ÖZTAŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Meram-Konya, haydar_oztas@yahoo.com.tr

ÖZ

Bu çalışma çocukların içinde bulundukları çevresel koşullardan nasıl etkilendiklerini araştırmaya yönelik olarak yapılmıştır. Çocuklar çevre koşullarının değişimine ve çevre kirliliğine oldukça duyarlı olup, çocuk hastalıklarının esas kaynaklarından biri çevresel kirlenme sonucu ortaya çıkan istenmeyen kimyasallardır. Giderek artan sağlıksız kentleşme ve çevresel koşulları çocuk gelişimini olumsuz etkilemektedir. Yapılan çalışmalar çevre kirliliğinin, çocuklarda solunum yolları hastalıkları, kanser, nöro-gelişimsel bozukluklar, endokrin bozukluklar gibi anormalilerde sebep olabileceğini göstermiştir. Bilindiği gibi toplumlarda sosyo-ekonomik faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan çevresel değişimler en fazla çocukların gelişimlerini etkiler. Çocukların yetişkinlerden farklı bir çevrede yaşamaları, çevresel tehlike ve tehditleri algılama ve buna karşı önlem alma yeteneklerinin sınırlı veya çok az olması çevresel etmenlerden kolayca etkilenebilmelerine neden olur. Gelişme çağındaki çocuklar erişkinlere göre daha fazla toksik madde içeren besinleri tüketirler. Altı aylık bir bebek vücut ağırlığına göre bir erişkinden yedi kat daha fazla su içer. Çocuklar daha hızlı soluk alıp verirler, aldıkları kirli havanın % 90'ının filtre edildiği burun yerine ağızdan soluk alıp verir. Hava kirliliği (kapalı-açık ortamlar; sigara, kurşun..), kontamine ve kirlenmiş su kaynakları (kurşun, metil civa, flor, pestisit, nitrat, arsenik..),besin-gıda kirliliği(katkı, temizlik, paketleme ve etiketleme malzemeleri..), atıklar (insan, hayvan), kimyasal kirlilik (PCB, dioksin) çocuklar için tehdit oluşturur.Bu çalışmada çocukların çevresel koşullardan nasıl etkilendikleri bilimsel çalışmalara dayalı olarak araştırılmış olup, bozulan ve değişen çevresel koşulların çocukları erişkinlere göre çok daha fazla etkilediği, bu nedenle çocukların yaşadıkları çevresel koşulların çocuk hastalıklarının en aza indirgenebilmesi için gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle erken dönemlerde çocukları çevresel etmenlerden kaynaklanan sağlık sorunlarının en aza çekilebilmesi için ebeveynlerin bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk sağlığı, çevresel değerler, kimyasal kirleticiler, pestisitler

POSSIBLE EFFECTS OF ENVIRONMENTAL FACTORS ON THE CHILD DEVELOPMENT

ABSTRACT

The present study has been designated to research how children can effect and interact with their polluted environments. It is known that children are very sensitive to environmental changes and child illness mostly can source unwanted chemical substances in their polluted environments. The increasing unhealthy cities and their environmental conditions are unfavorable effecting child development. So far researches have been done have been shown that environmental pollutions may cause to some abnormality in child development such as insufficient respiratory, cancer, neuro-development disorders, and endocrine disorders. The environmental changes source due to the social and economic conditions could affect firstly child development. It known that children generally live in a different environment than adults and they are short of realizing the threating available their surroundings. Also they can easily affect than their chancing environmental conditions. The growing children general consume more food which contenting toxic substance when compare with adults. According to findings babies consume seven fold more amount of water due to body weight when they compare adults. Also the children are breathe faster than adults and they take polluted air via mouth instead of noses without any filtrating. The air pollutions, closed-open places, lead, polluted water sources, polluted foods, toys, chemical substances (PCB, dioxin) are main treating substances for children. In the present study, we have been investigated how changing, polluted environment could affect children when compare adults. Also we have been considered and tried to find out how it could improve, children environmental conditions, in order to reduce child illness which its mainly source polluted environmental conditions.

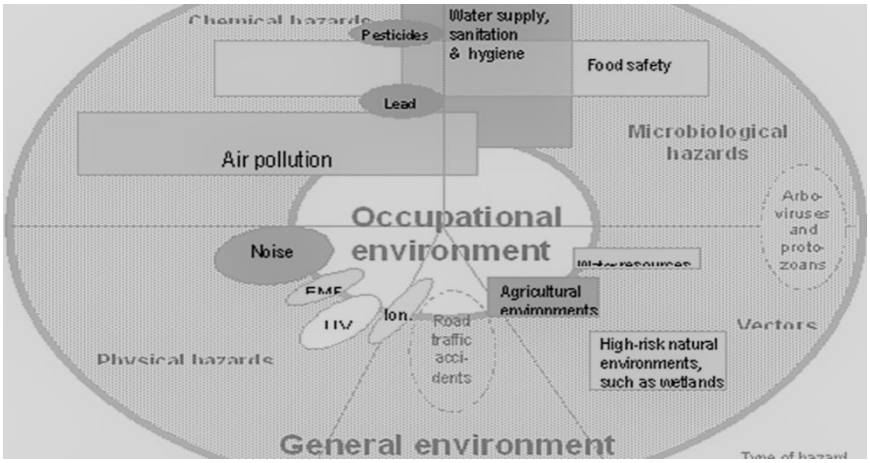
Keywords: Child health, environmental values, chemical pollutants, pesticides

1.Giriş

Günümüzde hastalıkların büyük çoğunluğu çevresel kaynaklı etmenlere bağlı olup, çevresel faktörlerin değişimi küçük yaşlardaki çocuklar üzerinde erişkinlere göre daha etkilidir. Çocuklar çevre koşullarının değişimine ve çevre kirliliğine oldukça duyarlı olup çocuk hastalıklarının esas kaynaklarından biri çevresel kirlenme sonucu ortaya çıkan istenmeyen kimyasallardır. Yapılan çalışmalar Dünyada her yıl 0-12 yaş arası 4 milyon civarındaki çocuğun çevresel etmenlerden doğan hastalıklardan öldüğünü ortaya koymaktadır (Grantham-McGregor vd. 1999). Özellikle su kaynaklarının ve havanın çevre kirliliğine bağlı olarak kullanım kalitesinin düşmesi ana faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilindiği gibi çoğu hastalıklar ve genetik bozukluklar çevresel faktörlerin etkileşiminden kaynaklanmaktadır. Çocukların normal büyüme ve gelişmeyi sağlayabilmeleri için güvenli bir çevreye ihtiyaçları vardır. Özellikle giderek artan sağlıksız kentleşme çevresel koşulları olumsuz etkilemektedir.

Kentleşme ekonomik büyüme ve teknolojiyi ifade eder, ancak aynı şehrin varoşlarında yoksulluğun, eşitsizliğin ve çevresel sorunlarında ana kaynağı olduğu görülür. Gelişmekte olan ülkelerde her yıl çok sayıda çocuk sağlıksız içme suyu, çevre kirliliği ve bu koşulların ortaya çıkardığı enfeksiyon hastalıkları ve beslenme yetersizliğinden ölmektedir.



Şekil 1. Çevre Kirliliğine Sebep Olan Etmenler

2.Metotlar, Bulgular ve Sonuçlar

Çevresel kirliliği, solunum sistemi hastalıkları, kanser, nörogelişimsel bozukluklar, endokrin bozukluklar, üreme işlevi bozuklukları ve doğumsal anormalilerde artması gibi bir kısım hastalıklara yol açabilir (Grantham-McGregor vd. 2001). Çocukların sürekli büyümeleri ve gelişmeleri, özellikle kontamine olmuş toprak ve suyu oyun amacıyla kullanmaları kimyasal maddelere daha kolay maruz kalmalarına yol açar. Çevrelerinde bulunan kirli objeler ve ortamı yeterince algılayamazlar ve temizlik koşullarına uymadıkları için kolayca mikroorganizmalar tarafından enfekte olabilirler. Şekil 2. De gösterildiği gibi sosyo-ekonomik faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan çevresel değişimler en fazla çocukların gelişimlerini etkiler.



Şekil 2.Çevresel Değişimin Neden Ve Sonuçları

2.1.Neden çocuklar çevre kirliliğinden (erişkinlere göre) daha fazla etkilenir?

- Büyüme ve gelişme evrelerinin süreklilik göstermesi
- Bağışık sistemleri yeterli derece gelişmediği için mikroorganizmalara karşı daha duyarlıdırlar.
- Toksik maddelere erişkinlere göre daha fazla maruz kalırlar.
- Kalp atım hızı ve kan dolaşımı hızının yetişkinlere göre çok daha yüksek olması nedeni ile metabolizmalar çok daha hızlıdır. Hızlı metabolizma çevre kirliliğine sebep olan toksik maddeleri daha fazla alabilme yeteneğine sahiptir.
- Karaciğerde metabolizma ile alınan toksik maddelerin büyük çoğunluğu p450 enzimleri yardımıyla parçalanır. Ancak çocuklarda bağışıklık sisteminin iyi gelişmemesi karaciğerin bu görevini yeterince yerinme getirememesine yol açar.
- Davranışlarının farklı olması
- Yaşadıkları çevrenin farklı olması
- Tehlikeyi algılama ve engelleme yetisinin düşüklüğü

Çocukların yetişkinlerden farklı bir çevrede yaşamaları, çevresel tehlike ve tehditleri algılama ve buna karşı önlem alma yeteneklerinin sınırlı veya çok az olması çevresel etmenlerden kolayca etkilenebilmelerine neden olur. Erişkinlere göre çocuklar vücut ağırlıkların oranla daha fazla hava, su ve besin tutma kapasitesine sahiptirler. Bu nedenle çevresel objelerden erginlere göre daha fazla toksin ve zararlı madd3e alabilirler. Yapılan çalışmalar 1-5 yaş arası bir çocuğun vücut ağırlığına göre bir erişkinden 3-4 kat daha fazla besin aldığı, çevre-el-ağız temasının fazla olması nedeni ile fazla miktarda toksin alması ve mikroorganizmalara maruz kalması söz konusudur.

Toksik madde içeren belli besinleri daha fazla tüketir; 6 aylık bir bebek vücut ağırlığına göre bir erişkinden 7 kat daha fazla su içer (Lanphear vd. 2005). Daha hızlı soluk alıp verirler, süt çocuğunun istirahat halinde soluduğu hava erişkinin yaklaşık iki katıdır. Çocuklar kirli havanın % 90'ının filtre edildiği burun yerine ağızdan soluk alıp verir, kirli hava direk akciğere gider. Başta okul öncesi olmak üzere çocuklar kapalı ortam kirliliğine daha fazla maruz kalırlar.

Deri ve cilt altı yağ dokuları yeterince gelişmediğinden güneşin ultraviyole ışınları ve toksik maddeler deriden daha fazla absorbe olur. Pestisitle kontamine sularda nitrat düzeyleri yüksektir. Nitrat kirlenmesi artık tüm dünyada su kalite sorunlarından biri haline gelmiştir. Nitratlar özellikle bebeklerde hemoglobinin oksidasyonunu aktive ederek methemoglobine dönüşmesine yani methemoglobinemiye (blue baby syndrome) yol açmaktadır (Watanabe vd. 2005). Suda litrede 10 mg'ın üzerinde nitrat bulunması bir toksik etkiye yol açabilir.

Özellikle oyun çocukları doğal meraklı ve araştırıcı davranış sergiler. Süt çocuğu çok hareketlidir, her şeyi ağzına götürmek ister. Yerde ve toprakta oynama toksik madde karşılaşımını arttırır. Erişkinler kirlilikten rahatsız olduklarında bu kirliliğe maruz kalmalarını engelleyebilir, ancak çocuklar vücutlarından gelen sinyalleri anlayamaz, tehlikeyi algılayamaz ve engelleyemez.

Çocukların yaşadıkları çevre üzerinde kontrolleri çok az ve birçok şey için erişkine bağımlıdır. Küçük çocuklar tehlikeden kaçamaz, uyarı işaret ve ikaz levhalarını okuyamaz, anlayamaz, bilişsel gelişim henüz yetersiz olduğu için risk içeren davranışlar sıktır.

Hava kirliliği (kapalı-açık ortamlar; sigara, kurşun..), kontamine ve kirlenmiş su kaynakları (kurşun, metil civa, flor, pestisit, nitrat, arsenik..), Besin-gıda kirliliği (katkı, temizlik, paketleme ve etiketleme malzemeleri..), atıklar (insan, hayvan), kimyasal kirlilik (PCB, dioksin..) çocuklar için tehdit oluşturur. Evin Yapısı, Isıtma Sistemi, yerleşim yeri, Dış Hava Kirliliği, Ev İçi Kullanılan Malzeme, Havalandırma Ve Isı Koruma Yöntemi kapalı ortamda çocuklar için tehdit unsuru oluştururlar.

Pestisit, deterjan ,kişisel temizlik ürünleri, kozmetikler, soba, şömine, ocak dumanı, sigara dumanı, ev hayvanları, mobilya, halı kaynaklı toz ve akar, fırın, mobilya, halı, duş, yemek pişirme, klima, kaynaklı nemli ortam, mantarlar, bakteriler, uçucu organik bileşikler (formaldehit, benzen, perkloretilen),kurşun, asbestoz, kadmiyum, civa,toz, toluen, ozon, co, no_2, so_2 , fiberglas parçaları çocuklar için tehlike oluştururlar.

Oyuncak, kozmetik, parfüm, temizlik maddeleri, giysi, paketleme, telekominikasyon, bilgisayar, spor ve inşaat malzemeleri, uçak ve otomobil sanayinde çeşitli kimyasal toksik maddeler kullanılmaktadır. Son 50 yıl içinde 15.000 den fazla kimyasallara maruz kalınmaktadır. Eski kurşunlu boya, ev tozu, kum, toprak ve içme suyunda bulunur. Kalorifer, su boruları (kurşun içeren) risk etmenleridir. Boya, matbaa, akü sanayi ve oto sanayiinde çalışanlarda (ve elbiselerinde) kurşun mevcuttur.

Deniz ürünleri civa içerir. Koruyucu amaçlı boya ve tohumlarda, barometrelerde, bazı lamba ve elektrik düğmelerinde, diş dolgularında (amalgam) civa bulunur. Kurşun vücuttan yavaş atılır, plasentayı, kan-beyin

bariyerini geçer, anne sütünde salınır. Bu nedenle fetal etkileşim olmaktadır. Düşük dozda uzun süreli maruziyet; nöromotor gelişme geriliği, dikkat ve bellek eksikliği, duyusal bozukluklar geliştirebilir. Otizmle cıva arasında ilişki düşünülmektedir. Etkisi genellikle geri dönüşümsüzdür.

3.KAYNAKÇA

Grantham-McGregor,S., L Fernald, K Sethuraman (1999) Effects of health and nutrition on cognitive and behavioral development in the first 3 years of life. Part 2. Infections and micronutrient deficiencies: iodine, iron and zinc. Food Nutr Bull, 20 (1999), pp. 76-99.

Grantham-McGregor, S., C Ani(2001) A review of studies on the effect of iron deficiency on cognitive development in children J Nutr, 131 (2001), pp. 649S-666S.

Lanphear, BP., R Hornung, J Khoury, et al. (2005) Low-level environmental lead exposure and children's intellectual function: an international pooled analysis Environ Health Perspect, 113 (2005), pp. 894-899.

Watanabe,K., R Flores, J Fujiwara, LTH Tran (2005) Early childhood development interventions and cognitive development of young children in rural Vietnam. J Nutr, 135 (2005), pp. 1918-1925.

ÇEVRESEL POLİTİKALARIN HAZIRLANMASINDA ÇEVRESEL DEĞERLERİN YERİ VE ÖNEMİ

Fulya ÖZTAŞ
Dr. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Selçuklu-Konya, fullyoztas@yahoo.com

ÖZ

Yerküreye hâkim durumda olan insan türü sosyal değişiminin başladığı ilk günlerden itibaren " Dünya üzerinde farklı bölgelerde yayılış gösteren ve farklı yaşam özelliklerine sahip tüm canlıları kendilerinin yararlanmaları için yaratılmış bir materyal " olarak görme eğiliminde olmuşlardır. Gelinen noktada doğaya saygılı, doğa ile karşılıklı iletişim içerisinde yaşamlarını sürdürmekte olan çok az sayıda topluluk mevcuttur. Özellikle son yüzyıllarda doğal ortamın diğer canlıların yaşam ortamları ve yaşama biçimlerinin insanlar tarafından ciddi oranda tahrip edildiği veya zarar verdiklerin söylemek mümkündür. Bunun sonucu olarak bazı istisnai toplumlar hariç, yeryüzünde çevreye ve diğer canlılara karşı saygısız, pragmatik bir insan toplumu ortaya çıkmıştır. Öteden beri çevresel politikaların hazırlanmasında ve bu çevresel hedeflere ulaşılmasında çevresel değerlerin nasıl etkili olacağı ve bu değerlerden hangilerinin esas alınması gerektiği çevreciler ve çevresel politikacılar arasında öteden beri tartışma konusudur. Çevresel kaynakların topluma ulaşımını sağlayan marketlerin çevresel kaynakları yeterince makul kullanmadıkları, ürünlerin dağıtımında ve temininde sürdürülebilir çevresel değerleri göz ardı ettikleri ve sonuçta mahallî çevresel kaynakların yok olmasına sebep oldukları bilinmektedir. Bu çalışma çevresel politikaların hazırlanmasında ne gibi kriterlerin esas alınması gerektiği konusunda bir literatür araştırması olarak tasalanmıştır.

Çalışma, evrensel ekosistemin insanlar için farklı amaçlara yönelik faaliyetlerle büyük oranda tahrip edildiğini, bu faaliyetlerin insanın kendi türü dahil tüm canlıların sürdürülebilir yaşamlarını tehlikeye attıklarını göstermektedir. Bu nedenle insanlığın ve diğer canlıların sürdürülebilir yaşam değerlerine katkıda bulunacak bölgesel ekolojik koruma ve çevresel değerleri korumaya yönelik politik yaptırımlardan ziyade evrensel boyutları olan ve tüm toplumlar tarafından kabul edilebilir ve uygulanabilir çevresel politikaların politikacılar tarafından evrensel boyutta hayata geçirilebilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Güven esasına dayalı, işbirlikçi çevresel politikaların üretilmesi ulusal ve evrensel politika yapımcılarının ana hedefi olmalıdır. Bu çalışmada, çevre ve ekonomik kaygıları ön plana çıkaran market ekonomisinin çevresel değerleri ve kaynakları koruyarak nasıl sürdürülebilir bir çevresel üretim ve tüketim dengesi sağlayabileceği tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çevresel değerler, ekonomi, sürdürülebilirlik, çevresel

THE PREPARATION OF ENVIRONMENTRAL POLITICS AND THE ROLLS OF ENVIRONMENTAL VALUES

ABSTRACT

The mankind is a dominant species in the World while since at the beginning of their social life of them. They have been considered that the other alive widely spread thought the world is created for their beneficial usages. At the present, there are very limited social communities that they are really respectful against to nature and natural sources. So far it has been speculated that human species have been caused a huge damage to their environmental values and ecosystems which they are vital for a sustainable life. Depend on these efforts; pragmatic and selfish communities have been emerged. It is discussing point that "how environmental values and at attitudes could be more valuable for establishing an eligible, applicable environmental politics. It is well known that the shops and markets are not eligible enough to deliver environmental sources in order to maintain a sustainable environment. These establishments are mostly ignoring environmental and ecological values in order to make more profit. It is general resulted the devastation environmental sources and ecosystems.

For these reasons the present study focused to evaluate how previously environmental politics made up, and what are the main criteria to create an environmental sensible people and individuals. The study has been shown that mankind efforts for their different purposes the environmental values damaged in a great measure. This is a vital point that they are endanger their life and other environmental alive. It is advisable tat mankind should produce a reliable environmental politics that may be beneficial for whole alive rather than local and ethnic values.

Keywords: Sustainability, environmental values, market economy

1.Giriş

Tüm çağdaş çevresel hareketlerin temelinde insan ve insan unsurunun sosyal değerleri yer alır. Özellikle II. Dünya savaşı sonrasında tahrip edilen çevrenin tekrar düzenlenmesinde çevresel değerlerin öne çıkarıldığı bir yapılanma esas alınmıştır. Çevresel değerlerin toplumların dini ve felsefi değerlerin bir yansıması olarak Batıda ve diğer toplumlarda ortaya çıkmaya başladığı bilinir. Dinlerin ve etik değerlerin temel ögesi olan tüm yaratılanlara saygı ve bir bütün halinde yaşama zorunluluğu çevresel düzenlemelerin esasını oluşturur (Hays, 1987).

Tüm yaratılanlara saygı duyulması, korunması tüm dinlerin ve felsefi görüşlerin ortak özelliğidir. Bu nedenle geçmişte olduğu gibi günümüzde de dini değerlerler çevresel yapılanmanın unsuru olarak ortaya çıkar. Ancak 1980'lerden sonra ortaya çıkan "Yeşiller" gibi bir kısım politik, çevre odaklı hareketlerin eylem planlarının özünü "çevre kökenli verilerden hareketle" şekillendirmeye yönelik çalışmaları toplumlarda bir kısım sorunlara yol açmıştır.

2.Metotlar, Bulgular ve Sonuçlar

Bu dönemde en fazla tartışılan konu "hangi çevresel değer ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan toplumsal hareketler çevreciliğin ana ekseninin oluşturacak" şeklindeydi. Tartışmalarda ortaya çıkan kavramlar ve temel ögeleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Sessons, 1987).

• Dünyada bulunan tüm hayat formlarına saygı duyulmalı, bunların ekolojik bir ağ içerisinde vazgeçilmez olduğu bilinmelidir.

• İnsan türü yeryüzünde diğer türlere karşı dominant bir durumda bulunmaktadır. Geçmişten günümüze kadar diğer türleri "kendileri için yaratılan bir materyal, bir araç" olarak görmüşlerdir. Bunun sonucu olarak bazı istisnai toplumlar hariç, yeryüzünde çevreye ve diğer canlılara karşı saygısız, pragmatik bir insan toplumu ortaya çıkmıştır.



Şekil 1. Çevresel Sorunların Temel Ögeleri

• Evrensel ekosistem insanlar tarafından tahrip edilmiş ve yeryüzünde yaşayan kendileri dahil tüm canlıların yaşamını ve geleceğini tehlikeye atmışlarıdır.

• Sürdürülebilir bir ekosistem ve çevrede İnsan hayatı ve sağlığının kalitesi nasıl sağlanmalıdır?

• Bölgesel ve milliyetçiliğe dayalı çevresel değerden tüm toplumlar tarafından kabul edilebilecek evrensel çevresel değerin unsurları neler olmalıdır?

• Kısa ve uzun sürede Dünyanın geleceğini etkileyen fiziksel ve kültürel değişmelerin saptanması ve buna göre eylem planının geliştirilmesi.

• Daha iyi fiziksel ve teknik özelliklere sahip yeni bir toplumun yaratılması nelerin yapılması gerekir?

Tüm bu çevresel sorunların temelinde ekolojik değerlerin bulunduğu görülmektedir. Ancak çevreye yönelik politikalar üreten politikacıların ana önceliğinin çevre kirliliği ile ortaya çıkan kirlilik ve endüstriyel atıklı sorunlara çözüm bulmaya çalıştıkları görülür (Riley vd. 1978).

Çevrecilerin insan sağlığını, dengeli ekosistem ve sürdürülebilir bir yaşamın temel unsurlarını içeren köklü çözümleri çoğunlukla göz ardı ettiklerini söylemek mümkündür.



Şekil 2. Sürdürülebilir Ekosistem ve Çevrenin Ortak Bileşenleri

Günümüzde çevresel sorunların artmasına bağlı olarak politikacılar tarafından doğal çevrenin korunmasına yönelik bir kısım çalışmaların yapıldığı, yaptırımlar içeren kanunları uygulama koydukları görülmektedir. Özellikle insan sağlığı için esas olan besinler, besin katkı maddeleri, toprağın ve suyun kontaminasyonu, pestisit kullanımı, suların kirlenmesinin önlenmesine yönelik yaptırımların artırıldığı bilinmektedir.

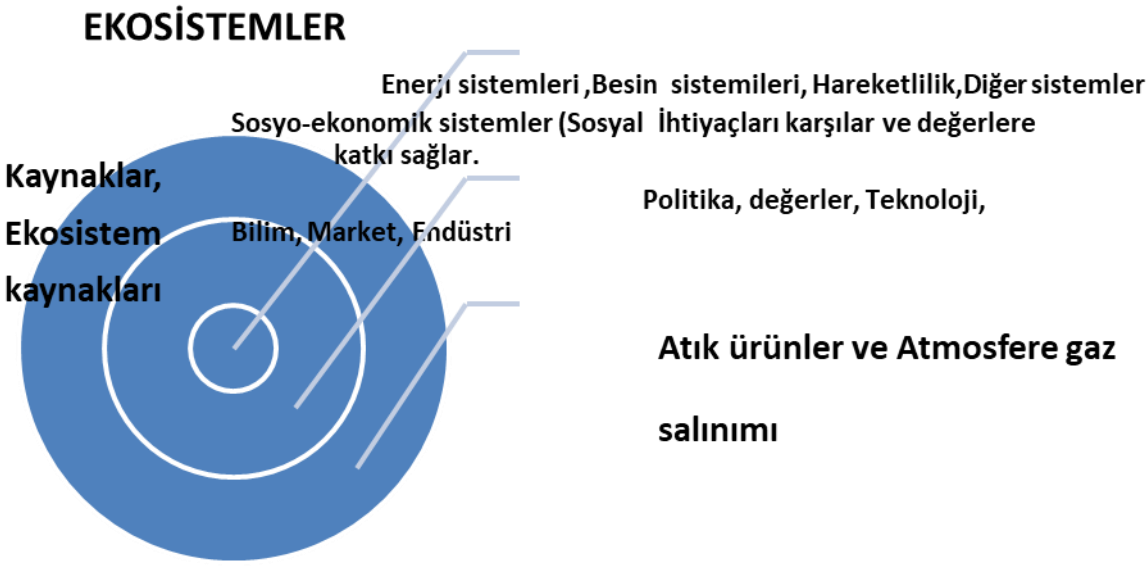
Hava ve su kalitesinin çevresel değişimlere bağlı olduğu, hastalıklarla çevre arasındaki ilişkinin önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır.

Toplumların gelir seviyeleri ile sağlıkları arasında doğrusal bir ilişki söz konusu olup, zenginlik ve iyi eğitim çoğunlukla sağlık koşullarını iyileştirir. Ancak ekonomik olarak gelir seviyesi yüksek toplumlarda da endüstrileşme ve çevresel atıkların iyi yönetilmemesine bağlı olarak bazı hastalıkların arttığı bilinmektedir.

Toplumlarda yerleşik etik değerlerin bireylerin çevreye karşı tutumun belirlenmesinde ana unsur olduğu bilinmektedir. Tüm dinlerin toplumların çevreye karşı saygılı olmalarını öğütlemelerine rağmen bunun çoğunlukla göz ardı edildiği bilinmektedir. Acaba toplumlar çevresel sorunların çözümünde veya ortaya çıkması muhtemel çevresel sorunların öncelikli olarak bertaraf edilmesinde neler yapılması gerekir.

Sosyal yaşam ve çevre bir biri içerisine geçmiş iki temel öge olup, bu temel ögelerin ahenkli bir şekilde organize olmaları zorunludur. Bu nedenle çevresel düzenlemelerin dengeli ve makul olması, çevresel ekonomik kaynaklanabilen, geri dönüşümü olan kaynakların kullanımı esas alınmalıdır.

Toplum ekonomisine katkı sağlayan ancak çevresel değerlere zarar veren insan kaynaklı etkinliklere hangi ölçüde müsamaha edilmelidir. Çevre kirliliğine sebep olan otomobil üretimi, sanayi üretimi, toksik maddeler, nükleer atıklar, endüstrinin toplumların ekonomisine ve zenginliklerine büyük katkı sağladıkları için hangi oranda göz ardı edilmelidir? Acaba biraz risk kabul edilebilir mi) Tüm bunlar çevresel politikaların oluşturulmasında ana tartışma konularını meydana getirmektedir.



Şekil 3. Ekosistemlerin temel çalışma prensipleri.

Acaba çevresel değerler sürdürülebilir bir yaşam için esas alınmalı mıdır?

Çevre bilinciler ekolojik değerlerin korunmasının sağlıktan daha öncelikli olduğunu öne sürmekte ve "sürdürülebilir yaşam" için ekolojik ve çevresel değerlerin ön planda tutulması gerektiğini öne sürmektedirler. Sürdürülebilirlik için ise yenilemeyen kaynakların kullanımının kademeli olarak azaltılması, sağlıklı bir çevre için zamanla tamamı ile yenilenebilen doğal kaynaklara geçilmesi gerekmektedir.

Dünya genelinde ekonomik eşitlik ilkesine dayalı, toplumlara karşılıklı faydalar sağlayan çevreci çözümlerin politikacılar tarafından üretilmesi gerekmektedir. Ancak tüm toplumlar için küreselleşme, serbest ticaret ve uygun çevresel ve ekolojik koşullar sağlansa bile yer kürenin makul ve adil bir rekabet ortamı yaratmayacağı da açıktır.

1900'lü yılların başarında endüstriyelleşmiş ülkeler önemli bir zenginliğe ulaştı ve bunun kazanımlarını yakın geçmişte bazı çevresel iyileştirmeler için kullandılar. Evrensel boyutta çevresel koşulların iyileştirilmesi için işbirliğine gidilmedikçe sürdürülebilir bir yaşam kalitesinin tüm canlılar için elde edilmesi mümkün görülmemektedir.

Özetle, ekonomik entegrasyon, eşitlik ve çevresel sorunların çözümüne yönelik, güven esasına dayalı, bir işbirliği çevreye yönelik politik çözümlerin esasını oluşturabilir. Ancak tüm toplumların istemeleri durumunda böyle bir çözüme ulaşılabilmesi söz konusu olabilir.

KAYNAKÇA

Hays, S.P. (1992) "From Conservation to Environment: Environmental Politics in the United States Since World War Two," Environmental Review 6 (Fall 1982): 20.

Sessions, G. (1987) "The Deep Ecology Movement: A Review," Environmental Review 11 (Summer 1987):107.

Riley E. Dunlap and K. Van Liere, "The New Environmental Paradigm," Journal of Environmental Education 9, no. 4 (1978): 10-19; and Lester W. Milbrath, EnvironmenVanguard for a New Society (Albany: State University of New York Press, 1984).

İLKÖĞRETİM ÇOCUKLARI İÇİN BİYOÇEŞİTLİLİK EĞİTİMİ

Fulya ÖZTAŞ
Selçuk Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Selçuklu-Konya, fullyoztas@yahoo.com

ÖZ

Müfredat programlarında yer almasına rağmen öğrencilerin okul eğitimleri sürecinde biyoçeşitliğin önemine yönelik yeterli bilgi ve deneyim kazanmadıkların öne sürmek mümkündür. İlköğretim öğrencilerinin canlıların çeşitliliği ile ilgili temel bilgi kazanımları oldukça önemli olup, özellikle şehir merkezlerinde yaşayan öğrencilerin bir kısmının doğa ile doğrudan herhangi bir etkileşimlerinin olmadığı bilinmektedir. Bu durum bireylerin çevreye, diğer canlılara karşı tutum ve davranışlarının şekillenmesinde belirleyici özelliğe sahiptir. Öğrencilere okullarda yapılacak bazı temel aktivitelerle canlıların çeşitliği, hayvanların yaşam koşulları ve habitatlarını hakkında bir kısım temel bilgilerin kazandırılması mümkündür. Okulların bahçelerde bitki yetiştiriciliği yapılması, bazı evcil hayvanların beslenmesi çocukların doğada bir kısım aktivitelere katılmalarına olanak sağlayabilir. Hayvanlara yönelik doğal parkların ve bu parklar içerisinde kurulacak Doğa müzelerinin öğrencilerin erken dönemden itibaren "canlı-doğa ve bunların korunması" ile ilgili kavramlara daha farklı yaklaşımlarına olanak sağlayabilir. Şehir merkezlerinde bulunan Hayvanat Bahçelerine ve belirli bir amaç için düzenlenmiş kuş, kelebek parkı gibi yerlere yapılan gezilerin öğrencilere faydalı olabilmesi için biyoçeşitlilik ve çevresel kavramlarının öğrenilmesine katkı sağlayabilir. Çevresel değerlerin korunabilmesi için çevre ve biyoçeşitliliğin temel özelliklerinin öğrenciler tarafından erken evrelerde öğrenilmesi büyük önem arz etmektedir. Çevrede bulunan canlıların yaşam biçimleri ve özelliklerinin öğretilmesinde canlıların taksonomik özelliklerinin vurgulanması, ortak yaşam alanları, rekabet, ekolojik denge gibi canlıların yaşam mücadelesinin esaslarına yönelik bir kısım "vurgulanabilir " ipuçlarına sahip olması gerekir. Öğrencilerin doğal ortamlarda veya hayvanat bahçelerinde gördükleri hayvan türlerine karşı duyabilecekleri ilgi hayvanların isim ve diğer özelliklerinin öğrenilmesinde temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, ilköğretim çağında, özellikle tüm yaşamları şehir merkezlerinde, doğa ile herhangi bir şekilde etkileşime geçmemiş öğrencilere biyolojik çeşitlilik hakkında temel eğitimin verilebilmesi için, hayvanat bahçelerinin, doğal parkların ve Doğa tarihi müzelerinin nasıl faydalı olabileceği konusu daha önce yapılan çalışmalar ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biyoçeşitlilik, öğrenciler, hayvanat bahçesi, eğitim

BIODIVERSITY AND ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR PUPILS

ABSTRACT

Although the elementary education curriculums mostly are included biodiversity education, it is well known that the pupils have not earned enough knowledge and experiment during class days. Biodiversity is an important issue for sustainable life. It is known that some pupils live in the city centres they never ever found any wild life in order to interaction wild plant and animals. Noticeable, the pupils who live in cities have not any touch with wild animals. It has been show that these pupils usually earn their basic knowledge and experiment via pets, plants which grow up in city parks. But, in order to well recognize animals with their name and special properties, it is necessary to learn in their living area to make observations for their special behaviours, motivations, the feeding and dwelling activities. A sensible interaction of pupils-environment and ecological values are necessary for a healthy and reasonable individuals grow up. It is necessary in order to grow up an environmentally sensible and respectful people. In order to make an eligible success for pupil-environmental sensible education, the zoos, natural history museum and city parks could be very beneficial. Also planting activities and looking after pets activities are beneficial for environmental friendly pupil development. These activities are especially important in order to give an opportunity to create respectful individual growing in city centres.

During these educations, it a vital point to stress biodiversity alive, their taxonomic properties, their common living areas, competition, ecological balance and their struggle for survive. The understanding ecological web of living things could be useful to learn biodiversity and their property in short time. We wondered how zoos and other wild animal parks could use for pupils' education purposes. In the present study, in the light of previous researches a discussion is made for contribute to pupils' environmental education.

Keywords: Biodiversity, pupils, zoos, education

1.Giriş

Şehir merkezlerinde yaşayan ilköğretim öğrencilerinin canlıların çeşitliliği ile ilgili temel bilgileri öğrenmeleri için neler yapılabilir? Öğrencilerin bir kısmının doğa ile doğrudan herhangi bir etkileşimlerinin olmaması, geleceğin yetişkinleri olan bu bireylerin çevreye ve diğer canlılara karşı nasıl tutum ve davranış belirleyecekleri konusunda bir kısım tereddütlerin ve bilinmeyenlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Öğrencilerin çoğunlukla canlılar bulundukları ortama nasıl uyum sağladıkları ve yaşamların nasıl devam ettirdikleri hakkında çok az şey bildikleri kabul edilir. Bireysel deneyimleri ve okulda yapılacak aktivitelerle canlıların çeşitliği, hayvanların yaşam koşulları ve habitatlarını hakkında bir kısım temel bilgilerin kazandırılması mümkündür.

Bazı Batı ülkelerinde genelde anaokulları ilköğretim okullarının öğrencilerin doğa ile iç içe olabilmelerini sağlayıcı şekilde yapılandırıldığı bilinmektedir. Ancak ülkemizdeki aşırı yapılaşma öğrencileri beton blokları arasına hapsedici bir özellik sergilemektedir.

Şehir merkezlerimizde sınırlı hayvan müzelerinin bulunması, doğa gezilerinin istenen sıklıkta ve amaca uygun olarak yapılamaması bir diğer olumsuzluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulların bahçelerde bitki yetiştiriciliği yapılması, bazı evcil hayvanların beslenmesi çocukların doğada bir kısım aktivitelere katılmalarına olanak sağlayabilir.

Hayvanlara yönelik doğal parkların ve bu parklar içerisinde kurulacak Doğa müzelerinin öğrencilerin erken dönemden itibaren *"canlı-doğa ve bunların korunması"* ile ilgili kavramlara daha farklı yaklaşımlarına olanak sağlayabilir.

Müfredat programlarında yer almasına rağmen öğrencilerin biyoçeşitliğin önemine yönelik yeterli bilgi ve deneyim kazanmadıkların öne sürmek mümkündür. Batı ülkelerinde biyoçeşitlilikle ilgi özellikle şehir merkezlerinde yaşayan öğrencilerin bir kısım deneyim ve bilgi kazanımları için öğrencilere doğaya yönelik aktivitelerin verilmesinin gerekli olduğu 19. Yüzyılın sonlarına doğru önerilmiş ve uygulamaya konmuştur (Braund, ve Reiss,2014).

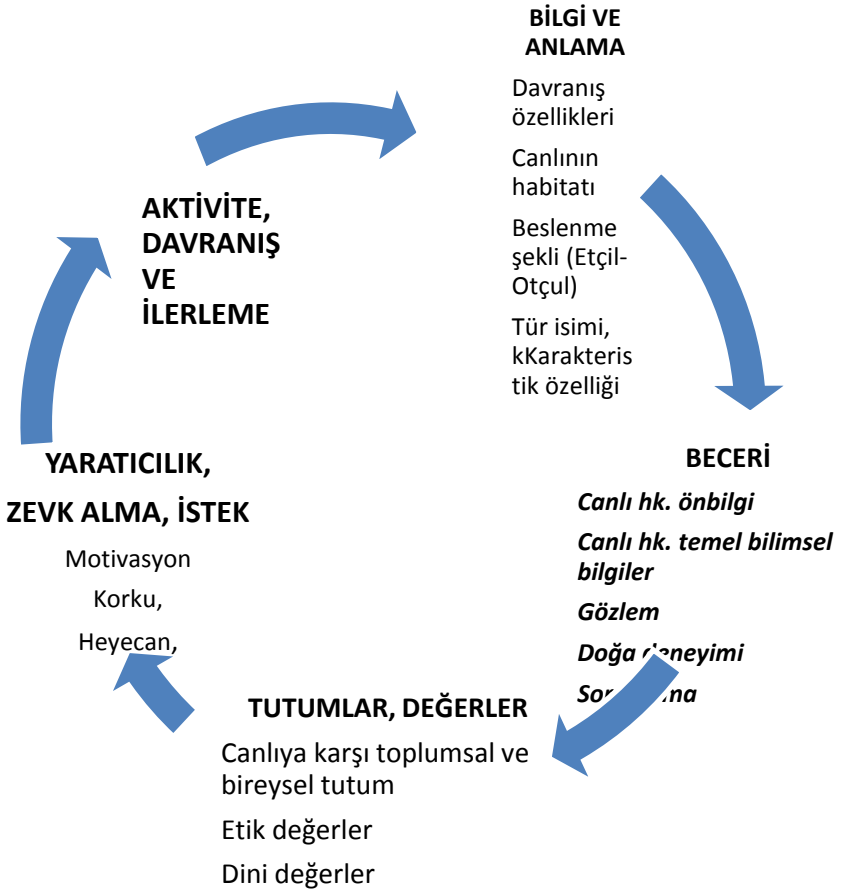
Sonraki yüzyılda okullarda çevreye yönelik bir kısım uygulama ve gezilerin yapılması müfredat programlarında yer almaya başlamıştır. Çevresel tahribatın sebep olduğu bitki ve hayvan çeşitliliğinin azalmaya başlaması ile 1992 yılında Brezilya'da toplanan uluslararası kuruluşlar canlıların çeşitliliğinin tüm Ancak Dünyada korunmasına yönelik bir anlaşma imzalamışlardır.

Ancak, biyoçeşitliliğin korunmasına yönelik bu kararların okul çağındaki çocuklara nasıl kavratılacağı tartışma konusudur. Öğrencilerin canlılara ve çevreye ait temel bilgi ve becerilerinin yapılan çevre gezileri ile nasıl değiştiği çok iyi bilinmemektedir. Şehir merkezlerinde bulunan Hayvanat Bahçelerine ve belirli bir amaç için düzenlenmiş kuş, kelebek parkı gibi yerlere yapılan gezilerin öğrencilere faydalı olabilmesi için biyoçeşitlilik ve çevresel kavramlarının nasıl işlenmesi gerektiği tartışma konusudur.

Çevresel değerlerin korunabilmesi için çevre ve biyoçeşitliliğin temel özelliklerinin öğrenciler tarafından erken evrelerde öğrenilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle Hayvanat bahçelerinin biyoçeşitliliğe ve hayvanların habitatlarına yönelik temel kavramları kapsayacak özellikte olması gerektiği öne sürülmektedir (Palmer,1998).

Çevrede bulunan canlıların yaşam biçimleri ve özelliklerinin öğretilmesinde canlıların taksonomik özelliklerinin vurgulanması, ortak yaşam alanları, rekabet, ekolojik denge gibi canlıların yaşam mücadelesinin esaslarına yönelik bir kısım *"vurgulanabilir "* ipuçlarına sahip olması gerekir.

Şekil 1'de görüleceği gibi öğrencilerin yaptıkları, arazi gezisinde, Hayvanat bahçesi ve Doğa tarihi müzesi ziyaretlerinde bir kısım esasların göz önünde bulundurulması gerekir.



Şekil.1. İlköğretim Öğrencilerinin Hayvanat Bahçesi, Doğa Tarihi Müzesi Ve Özel Amaçlı Olarak Düzenlenmiş Doğa Temalı Gezilerde Göz önüne Alınacak Temel İlkeler.

2.Metodlar, Bulgular ve Sonuçlar

Yapılan çalışmalar (Dreyfus vd. 1999) bir ekosistemde bulunan canlıların isimlerinin öğrenciler tarafından daha kolay ve çabuk öğrenilmesinin büyük oranda ekolojik ağı meydana getiren canlıların birbirleri ile olan ilişkilerin anlaşılabilir olmasına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Özellikle okul çağının ilk yılları bunun için oldukça uygundur. Bu öğrenme şeklinin bir canlının isimin ezberletilmesinden ziyade, ismin temsil canlının o canlının karakteristik bir özelliği somutlaştırılmasına bağlı olduğu öne sürülmektedir. Bu nedenle karakteristik bir özelliği olan canlıların isimlerini öğrencilerin doğada veya hayvanat bahçelerinde daha kolay öğrendikleri bilinmektedir.

Motivasyon, diğer önemli bir öğrenme kriteridir. Genelde çocukların ilgi duydukları ve buna bağlı olarak daha yakından ilgilenme fırsatı buldukları canlıların isimlerini ve özelliklerini daha çabuk öğrendikleri öne sürülmüştür.

Yaban hayatında hayvanları öğrenciler tarafından yakından inceleme fırsatının çok az veya sınırlı olması nedeni ile öğrencilerde kalıcı özelliği olan öğrenme etkinliklerinin yapılabilmesi mümkün görülmemektedir. Bu nedenle öğrencilerin dikkatlerinin hayvanat bahçelerinde ve çevrelerinde karşılaştıkları hayvanların belirli bir özelliklerine fokuslanabilmesi öğrenmede kolaylık sağlayabilmektedir. Öğrencilerin hayvanların özelliklerini yönlendirilmiş öğrenme faaliyetlerine dayalı olarak daha kolay öğrendikleri gözlenmiştir. Örneğin, hayvanın rengi, büyüklüğü, diğerlerine göre göze çarpan farklı özellikleri, vücut yapısının görünümü kalıcı öğrenmenin ana unsurları olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenme becerilerinin kuvvetlendirilebilmesi amacıyla öğrencilere doğal ortamı veya hayvanat bahçelerinin ziyaret sonrası ilgilendikleri ve gördükleri "*hayvanların hayatlarını devam ettirebilmelerinin neye bağlı*" olduğu sorulmalı ve öğrencilerin beyin fırtınası yaratarak bazı gerçekçi cevaplar üretmeleri ne olanak sağlanmalıdır. Daha sonra verilen bu cevapların gerçeklik ölçüsünde, öğrencilerin öğrenmesine yönelik modifikasyonlarla düzenlenmesi faydalı olabilir.

Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin hayvanların beslenmeleri ile ilgili daha önceden bildikleri evcil hayvanların beslenme şekillerini, esas alarak anlatımlarını kurguladıkları görülmüştür. Ancak daha önce yaban hayatı ile belirli bir şekilde bağlantıları olan öğrencilerin bu hayvanların doğal ortamda beslenmelerine yönelik farklı ve gerçekçi fikirler beyan ettikleri görülmüştür (Kimble, 2011).

Öğrencilerin bildikleri, az bildikleri veya daha önce hiç karşılaşılmamış oldukları hayvanlara karşı tutum, davranış ve öğrenme motivasyonunda farklılıklar gözlenmiştir. Öğrencilerin ilk defa gördükleri veya hakkında az şeyler bildikleri ancak karşılaşmadıkları canlılara karşı heyecan ve korku içeren tepkiler verdikleri bilinmektedir. Bu tepkilerin benzeri hayvanlar için daha önce geliştirdikleri refleks ve tepkilere benzer özellikte olduğu saptanmıştır.

Öğrencilere bu hayvanları nerede bulmak mümkün olduğu şeklindeki sorulara verdikleri cevapların da farklılık gösterdiği ancak sanal ortam ve belgesellere dayalı olarak çoğunlukla Afrika'yı işaret ettikleri gözlenmiştir. Öğrencilere biyoçeşitlilikle ilgili düşünceleri sorulduğunda genelde düşünce ve bilgilerinin her zaman bilimsel olmadığı saptanmıştır.

Büyük çoğunluğunun hayvanların niyet, davranış ve yaşama ortamları ile ilişkilerini antromorfolojik bir yaklaşımla analiz ettikleri görülmüştür. Hayvanların insanlara benzer şekilde bir aile yaşamına, benzer sosyal

özelliklere sahip olduklarını düşündükleri görülmüştür. Ancak böyle bir yaklaşım ekosistemlerin öğrenciler tarafından anlaşılmasına fazla olanak sağlamamaktadır.

Diğer taraftan, öğrencilerin evlerdeki pet bakımını örnek alarak, sorumluluk duygusu ile çoğunlukla hayvanat bahçesindeki hayvanlara kimlerin baktığını, nasıl ve ne ile beslendiklerini sorguladıkları görülmüştür.

Analizler şehirlerde doğup, büyüyen çocukların canlılığın çeşitliliği ve hayvanların yaşama ortamları ile ilgili temel bilgileri genelde evlerde beslenen petlerden, parklardaki ve hayvanat bahçelerindeki canlılara bağlı olarak öğrenmeye çalıştıklarını göstermektedir. Hayvanları görsel anlamda tanımada hayvanın ismi, motivasyonu, tanımı, türe özgü davranışları ve canlılığın yaşamak için ihtiyaç duyduğu ortam ve besinin belirleyici olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin doğal ortamlarda veya hayvanat bahçelerinde gördükleri hayvan türlerine karşı duyabilecekleri ilgi hayvanların isim ve diğer özelliklerinin öğrenilmesinde temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle doğa tarihi, hayvanlara yönelik hazırlanan sergi ve müze benzeri yerleri öğrencilerin sıklıkla ziyaretlerin öğrencilerin hayvanların özelliklerine, türüne ve yaşama ortamlarına yönelik öğrenme motivasyonlarını artırıcı özelliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

3.KAYNAKÇA

Braund, M., & Reiss, M. (2004). Learning science outside the classroom. London, UK: RoutledgeFalmer.

Dreyfus, A., Wals, A. J., & Van Weelie, D. (1999). Biodiversity as a postmodern theme for environmental education. Canadian Journal of Environmental Education, 4(Sum-mer), 155–174.

Kimble, G. (2011) International Year of Biodiversity 2010: Lessons for Learning. Practical report for survey participants. Published online June 2011 http://issuu.-com/g.kimble/docs/results_june_2011.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)

Hayriye CANGÜVEN
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Dr. Kamil Tarhan Ortaokulu, dkab44@hotmail.com

Kamil MERCAN
Okul Müdürü, Dr. Kamil Tarhan Ortaokulu, kamilmercan33@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada Mersin ilinde ortaokul devam eden öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya "ortaokul öğrencileri din kültürü ve ahlak bilgisi dersi hakkında hangi düşüncelere sahiptirler?" sorusundan yola çıkılarak cevaplar aranmaya çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinde tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma için belirlenen okullar amaçlı olarak belirlenirken katılan bireyler rastlantısal olarak seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayan katılımcılar 11-15 yaş aralığındadır. Katılımcıların %45,67.99 (f=95)i kız, %53,85 (f=112)'si erkek öğrencilerden oluşurken, cinsiyet belirtmeyen %0,48 (f=1) öğrenci belirlenmiştir. Toplam katılımcı sayısı 208 olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak uzman görüşleri alınarak demografik özelliklerinde yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Araştırmanın yöntemini nitel araştırma yöntemlerinde metafor tekniği oluşturmaktadır. Bulgular yüzde oranı ve frekans değeri olarak belirtilmiştir. Bulgular Microsoft Excel programı kullanılarak sayısal veriler haline getirilmiştir. Araştırmada veriler cinsiyet faktörü belirleyici faktör olarak belirlenmiş, analizler cinsiyet faktörüne göre gruplandırılmıştır. Formlar kontrol edilirken tasnif ve değerlendirme işlemleri sırasında geçersiz metaforların olduğu formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın geliştirdiği güvenirlik formülü hesaplanmıştır. Bağımsız bir araştırmacı tarafından kelime gruplandırması yapılmıştır. Güvenilirlik 0.91 olarak belirlenmiştir. Boş-gereksiz, cisimler, ders ve eğitim, dünya ve doğa, gök cismi, güç ve kuvvet, güzel duygular, hayat, huzur verici, ışık ve yol gösterici, ihtiyaç ve zorunluluk, insan ve organları, kötü duygular, ihtiyaç ve zorunluluk, maneviyat, uyku ve yiyecek olmak üzere 16 farklı alt grupta toplam 194 metafor ifadesi belirlenmiştir. Erkek öğrenciler cisimler, ışık ve yol göstericiler, insan ve organları, maneviyat ve yiyecekler konusunda kız öğrencilere göre daha fazla metafor cümlesi üretmişlerdir. Genele bakıldığında ise ders ve eğitim, gök cisimleri, hayat ve ışık ve yol göstericiler alt alanlarında öğrenciler diğer alt alanlara göre daha fazla metafor cümlesi üretmişlerdir. Farklı bir detay ise erkek öğrenciler kızlara göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersini boş ve gereksiz bulmuşlardır. Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine olan bakış açılarını belirlenmesi ilgi ve bilgi eksikliğinin giderilmesinde, olumsuz bakış açılarının olumluya çevrilmesinde etki sağlayacağı sanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din kültürü ve ahlak bilgisi, öğrenci görüşleri, metafor

THE EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS 'RELATIONS ON RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE COURSE ON VARIOUS VARIABLES (MERSIN PROVINCIAL EXAMPLE)

ABSTRACT

In this study, it is aimed to compare the views of religious students in the province of Mersin with respect to various variables. The study was tried to find answers by asking the question aya what kind of ideas do secondary school students have about religious culture and ethics? Araştır. In this study, screening model was used in qualitative research methods. In order to determine the sample of the study, purposive sampling method was used. Individuals who participated in the study were selected for the purpose of the designated schools. Participants who contributed voluntarily to the research were aged between 11-15. While 45,67,99% (f = 95) of the participants were female and 53,85% (f = 112) were male students, 0,48% (f = 1) of non-sex students were determined. The total number of participants was 208. As a data collection tool, a form has been formed by taking expert opinions and taking part in the demographic characteristics. The method of the research is composed of metaphor technique in qualitative research methods. Findings are expressed as percentage and frequency values. The findings were converted into numerical data using Microsoft Excel. In the study, the gender factor was determined as the determining factor and the analyzes were grouped according to the gender factor. The forms with invalid metaphors were not taken into consideration during the classification and evaluation procedures. Reliability of the study The reliability formula developed by Miles and Huberman was calculated. Word grouping by an independent researcher. Reliability was determined as 0.91. Empty-redundant, objects, lesson and education, world and nature, celestial body, power and strength, beautiful emotions, life, comfort, light and guiding, necessity and necessity, human and organs, bad emotions, need and necessity, spirituality A total of 194 metaphor expressions were determined in 16 different sub-groups, sleep and food. Male students produced more metaphor sentences than bodies, light and guide people, people and organs, spirituality and food. Generally, students produced more metaphor sentences than the other subfields in the fields of education and training, celestial bodies, life and light and guidance. In a different detail, male students found that religious culture and ethics lessons were empty and unnecessary according to girls. It is thought that determining the perspectives of students about religious culture and ethics will be effective in eliminating the lack of interest and knowledge and turning negative views into positive.

Keywords: Religious culture and ethics, student views, metaphor

1. Giriş

Din bir inanış biçimidir. Din oldukça geniş bir kavramdır ve bireylere aktarılmasında da oldukça incelik gerektiren bir konudur (Yıldırım ve Gazel, 2018). Din kavramı bir inanışı simgelediği gibi kişinin psikolojisinden sosyal yaşamına kadar birçok yaşantıyı etkileyen kurallar bütünüdür. Din, bireysel ve toplumsal hayata yön veren öğütleri ve talepleri içerir ve bu yönüyle de değer sağlayıcıdır (Kaymakcan ve Meydan, 2011). Başka bir bakış açısıyla dinler inanç, ibadet ve ahlaki konulardan oluşan bir sistemdir (Keskin, 2004). Dinler kültürler kadar çeşitlilik gösterir ve birçok araştırmaya göre dinler tarihi insanlar tarihi kadar eskidir (Yıldırım ve Gazel, 2018). Dinin tam anlamıyla yaşanması için kutsal kabul edilen açık ya da kapalı mekânlara ihtiyaç duyulmuştur ve bu alanlara mabet denilmiştir. Tarihte insanların kurdukları en yüksek binalar mabetler olmuştur ve şehirler genellikle bu mabetlerin etrafında şekillenmiştir. Mabetler o dinin en önemli sanatsal değerleri arasındadır (Yıldırım ve Gazel, 2018). Bu durum hayatın her alanında kendini biraz daha belli etmiştir. Dini törenler birçok sanat dalının ortaya çıkmasına birçoğunun gelişip zenginleşmesine yardımcı olmuştur (Solmaz, 1996).

Din kavramının en çok çelişki yaşadığı hayat dilimi hiç şüphesiz ergenlik çağıdır. Ergenlik çağı imanla ilgili birçok yargılamanın yaşandığı bir çağdır, şüphe, kararsızlık ve çatışmalar en çok bu çağda ortaya çıkmaktadır (Hökeli, 1993). Peker (1991)'e göre, gençler değişik inanç ve değerler öğrendikçe kendi inanç ve değerlerini gözden geçirme ve yargılama ihtiyacı duyarlar. Gençlerin sorularına bulacakları cevaplar onlara verilen din eğitiminin kalitesini de ortaya çıkaracaktır ayrıca eğitimde esas olan insanın yapısında mevcut olan iyi yönlerin ortay çıkarılması ve geliştirilmesidir (Yalnız, 2012).

Dinin bu geniş yelpazesi eğitim alanlarında da kendini göstermiştir. Bir çok dini önem arz eden mekan eğitim mekanı olarak kullanılmıştır. Bu durum giderek din eğitiminin de önemini arttırmıştır. Din eğitimi bireylerin din kavramını doğru olarak anlamalarını, dini, hurafe ve batıl inançlardan ayırt ederek algılamalarını sağlar, böylece din kötü niyetli kullanan insanların istismarından korunmuş olurlar (Yalnız, 2012). Din eğitimi örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmektedir ve bilgilerin bireylere aktarılmasında çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.

Bilgi çağında artık okullar bilgiyi aktarmak yerine bilgiye ulaşma ve onu işleme yollarını da öğretmesi gerekmektedir. Bu bakımdan metafor tekniği öğrencinin hem edinmesi gereken bilgiyi barındırırken hem de mevcut bilgiyi farklı yollarla işlemesini de gerektirmektedir (Akyürek, 2003). Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile ilgili öğrenme düzeylerinin ölçülebilmesi için farklı metotlar denenmelidir (Koç, 2010). Din ile ilgili bilgilerin öğretilmesi kadar diğer bilgilerle de bağlantıların kurulması oldukça önemlidir. Akyürek (2009)'a göre, eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran yardımcılardır. Bu bakımdan metafor kullanımı önemli bir eğitim yöntemi olarak görülebilir.

Metafor kelimesi birçok bilim dalında kullanılmış ve her birinde ortak hedefe götürse de farklı tanımlamalar yapılmıştır (Yıldırım ve Gazel, 2018). Aydın (2006)'ya göre metafor, bir kavramı, olguyu veya kelimeyi daha etkili ve güzel anlatabilmek için farklı bir anlamdaki kelimeyle ilişki kurarak yapılan benzetimdir. Metafor kavramı Yunanca meta (over, cross) ve pherein (to carry, bear) kelimelerinin birleşmesiyle oluşan "metapherein"

kelimesinden türemiştir (Şahan, 2017). Metafor, İngilizce kökenlidir, Türkçede "benzetme, eğretileme", Eski Türkçede "mecaz", Arapçada "istiare" kelimeleriyle karşılanmaktadır (Aydın, 2006). TDK (2019)'a göre ise, metafor, isim kelimedir, Fransızca kökenlidir, mecaz anlamındadır. Demir (2005)'e göre, eğretileme, istiare, özensizliktir. Morgan (1980)'e göre, metaforda, iyi bilinen bir durumun anlamı, yeni karşılaşılan veya anlamı bilinmeyen bir duruma taşıyarak anlama, açıklama ve yapılandırma eylemlerinin oluşmasında kolaylık sağlar. Oxford, Tomlınson, Barcelos, Harrıngton, Lavıne, Saleh, ve Longhını (1998)'e göre , bir kavram, olgu veya olayın başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilerek açıklanmaya çalışılmasıdır. Arslan ve Bayrakçı (2006)'ya göre, zihinsel haritalama ve modelleme yöntemi olan metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarını ve yapılandırmalarını sağlayan çok güçlü bir çalışma sistemidir. Somut bilgiler öğrencilerin daha kolay anlamalarını ve anlamlandırmalarını sağlar (Derman, 2014). Bundan dolayı bilgiler resimler, tablolar, grafikler, şekiller ve metaforlarla somutlaştırılmalıdır (Sünbül, 2010). Derman (2014), metaforlar günlük hayatta çok sık kullanılan ancak farkına varılmayan bir uygulamadır. Birçok bilim adamı çalışmalarında metaforu kullanmıştır, Kepler gezegen hareketi ve saat benzetmesi, Watson ve Crick DNA'nın çift zincirli ve sarmal yapısı ve kıvrımlı merdiven benzetmesi, Kekule benzen halkası fikri ve kuyruğunu ısıran yılan benzetmesi. Uskokovic (2009)'a göre , eğer bilimde metaforlar kullanılmazsa bilimsel iletişimde edebi boşluklar oluşabilir. Yob (2003), metaforlar soyut, karmaşık ve kuramsal olguyu anlamlandırma ve açıklamada kullanılan güçlü bir zihinsel araçtır.

Perry (2011; akt. Derman, 2014) ve Forceville (2002), metaforlarda iki kavramsal alan bulunur, ilki hedef alan metaforun konusu, ikincisi kaynak alan metaforun kaynağıdır. Hedef alan anlamaya çalıştığımız olgu, olay veya kavramken, kaynak alan ise tecrübeye dayanan anlamaya referans noktadır (Derman, 2014). Örneğin "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi bir ışıktır" cümlesinde "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" ifadesi hedef alan, "ışıktır" ifadesi ise kaynak alandır.

Bir kavramın metafor olarak etiketlenmesi için metafor terimlerinin neler olduğunun, hangi kelimelerin hedef alanı hangilerinin kaynak alanı olduğunun, hedef ve kaynaklar arasında nasıl bir eşleşme olduğunun ve bu özelliklerinin seçimine nasıl karar verildiğinin bilinmesi gerekmektedir (Forceville, 2002). Geçerliliği kanıtlanmış olan metaforun diğer özellikleri, bilinmeyenin öğretilmesi, öğrenilenlerin akılda tutulması ve hatırlanmasıdır (Yıldırım ve Gazel, 2018). Ayrıca bireyler bu yöntemle yeni kazandıkları bilgileri var olan eski bilgileriyle ilişkilendirirler (Aslan ve Bayrakçı, 2006).

Alanyazın çalışmalarının bazılarına bakıldığında Kaya (2001) İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine karşı tutumlarını incelemiş katılımcılar arasında cinsiyet faktörüne bağlı olarak anlamlı farklılıkların olduğun belirtmiştir. Şeker (2013) yüksek lisans tez çalışmasında İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Tosya örneği)'ni araştırmıştır, yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi, aile geliri, anne ve baba eğitim durumu gibi faktörler arasında anlamlı farklılıkların olduğunu belirtmiştir. Yılmaz, (2018)'in, 5. ve 9. sınıf öğrencilerinin ortaokul ve liselerde okutulan seçmeli peygamberimizin hayatı dersine yönelik görüşleri: Giresun örneği, çalışmasında katılımcıların derse ilgisinin olumlu yönde olduğunu belirtmiştir.

Alanyazın taramasında öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile ilgili metaforik algılarının belirlenmesine yönelik her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan çalışmanın diğer araştırmacılara farklı bir bakış açısı katacağı sanılmaktadır.

Bu çalışmada Mersin ilinde ortaokul devam eden öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya "ortaokul öğrencileri din kültürü ve ahlak bilgisi dersi hakkında hangi düşüncelere sahiptirler?" sorusundan yola çıkılarak cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel yöntemlerden olgubilim (fenomenoloji) ye göre desenleme yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derin ve detaylı bir fikre sahip olmadığımız olgu ve olaylara odaklanmaya çalışmaktır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma için belirlenen okullar amaçlı olarak belirlenirken katılan bireyler rastlantısal olarak seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlayan katılımcılar 11-15 yaş aralığındadır. Katılımcıların %45,67.99 (f=95)i kız, %53,85 (f=112)'si erkek öğrencilerden oluşurken, cinsiyet belirtmeyen %0,48 (f=1) öğrenci belirlenmiştir. Toplam katılımcı sayısı 208 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak uzman görüşlerini alındığı bir form oluşturulmuştur. Form dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm bireylerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, ikinci bölüm Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin diğer derslerle puanlama yöntemiyle kıyaslanarak önem sırasının belirlenmesi amacıyla, üçüncü bölümde katılımcıların Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi konularını en iyi nasıl öğrendiklerini belirlemek amacıyla, dördüncü bölüm "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi…… gibidir çünkü……dır." ifadesinin yer aldığı araştırmaya katılan bireylerin "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi" ile ilgili görüşlerini almak amacıyla oluşturulmuştur. Formda yer alan soruların cevaplanması ve metafor cümlesinin oluşturulması için katılımcılara toplam bir ders saati (40 dakika) süre verilmiştir. Büyüköztürk (2005)'e göre bazı araştırmalarda katılımcılara birden fazla seçeneği işaretleme olanağı verilebilir, buradan yola çıkarak üçüncü bölümde katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde, bulgular yüzde oranı ve frekans değeri olarak belirtilmiştir. Bulgular Microsoft Excel programı kullanılarak sayısal veriler haline getirilmiştir.

Araştırmada veriler cinsiyet faktörü belirleyici faktör olarak belirlenmiş, analizler cinsiyet faktörüne göre gruplandırılmıştır. Formlar kontrol edilirken tasnif ve değerlendirme işlemleri sırasında geçersiz metaforların olduğu formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın geliştirdiği

güvenirlik formülü hesaplanmıştır. Bağımsız bir araştırmacı tarafından kelime gruplandırması yapılmıştır. Güvenilirlik 0.91 olarak belirlenmiştir.

İlk bölüm bireylerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bölüm içerisinde, cinsiyet, yaş, baba eğitim durumu ve anne eğitim durumu bilgileri alınmıştır. Ancak bazı katılımcılar bu sorulara yanıt vermemiştir.

İkinci bölüm Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin diğer derslerle puanlama yöntemiyle kıyaslanarak önem sırasının belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. İlk olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin diğer derslere göre birinci sırada seçilme oranı daha sonra ters puanlama ile toplamda seçilme oranı verilmiştir.

Üçüncü bölüm katılımcıların Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi konularını en iyi nasıl öğrendiklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ders esnasında, Okuyarak, Yazarak, Etüt merkezinde, Arkadaşlarımla, İnternetten okuyarak, İnternetten video izleyerek, Cep telefonu uygulamaları kullanarak seçenekleri katılımcılara sorulmuş, her bir seçeneğin işaretlenme değeri belirlenmiştir.

Dördüncü bölüm "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi…… gibidir çünkü……..dır." ifadesinin yer aldığı araştırmaya katılan bireylerin "Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi" ile ilgili görüşlerini almak amacıyla oluşturulmuştur. Metafor cümlelerinde iki boşluk yer almaktadır. Boşluklara yazılan ilk ifade benzetilmek istenen kavramı ya da nesneyi ifade ederken, ikinci boşluğa yazılan ifade ise bir gerekçeyi bildirir. Gerekçe ifade ilk ifadeyi destekler nitelikte ve bağlantılı olmalıdır.

Yıldırım ve Gazel (2018), Derman (2014), Ateş ve Karatepe (2013) ve Saban (2009)'a göre metafor çalışmalarının analizleri sırasında izlenmesi gereken aşamalar şu şekilde olmalıdır;

a – Eleme ve seçme aşaması

b – Tasnif, kodlama ve metafor belirleme aşaması

c – Kategorilerin geliştirilmesi aşaması

d – Nitel verilerin nicel verilere dönüştürülmesi ve analizler

e – Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları

a – Eleme ve seçme aşaması;

Bu aşamada katılımcıların doldurduğu formlar incelenmiştir. Metafor ifadesi yazmayan, her hangi bir gerekçe belirtmeyen, birden fazla metafor ve ilk ifade ve ikinci ifade arasında bağ oluşturamayan formlar tasnif dışı bırakılmışlardır. Bu işlemler sonunda ayıklanan kağıtların sayısı … olarak kaydedilmiştir.

b – Tasnif, kodlama ve metafor belirleme aşaması;

tasnif dışı formların ayıklanmasının ardından geçerli formlar teker teker incelenerek kabul edilir metaforlar belirlenmiş ve alfabetik bir liste oluşturulmuştur. Veriler neticesinde elde edilen metaforların sayısı ….. olarak belirlenmiştir.

c – Kategorilerin geliştirilmesi aşaması;

Toplanan metafor ifadelerinin sayısal veriler haline dönüştürülmesi için benzer özellik gösteren veya yakınlık gösteren ifadeler belirli alt kategorilere toplanmıştır. Belirlenen alt kategorilere verilen isimlendirmeler grup içerisindeki kavramları en iyi temsil edecek bir kelime olarak belirlenmiştir.

d – Nitel verilerin nicel verilere dönüştürülmesi ve analizler;

bu aşamada geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Miles ve Huberman'ın geliştirdiği güvenirlik formülü (Miles ve Huberman, 1994) ile (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100) hesaplanmıştır. Saban (2009)'a göre araştırmacılar arasındaki bağ uyumun 0.90 ve üzerinde olması güvenilirliğin sağlanması için yeterli görülmüştür. Bu çalışmada metafor kelimeleri araştırmacılara verilmiş, daha sonra uzman görüşüne başvurulmuştur.

DKAB dersi için, Güvenirlik= 115/115+6 X 100 = 0.95 olarak belirlenmiştir.

Boş-gereksiz, cisimler, ders ve eğitim, dünya ve doğa, gök cismi, güç ve kuvvet, güzel duygular, hayat, huzur verici, ışık ve yol gösterici, ihtiyaç ve zorunluluk, insan ve organları, kötü duygular, ihtiyaç ve zorunluluk, maneviyat, uyku ve yiyecek olmak üzere 16 farklı alt grupta toplam 194 metafor ifadesi belirlenmiştir.

3. Bulgular

Tablo.1.Katılımcıların cinsiyet türüne göre dağılımı

		Değer	
		f	%
Cinsiyet	Kız	95	45.67%
	Erkek	112	53.85%
	Cinsiyet belirtmeyen	1	0.48%
	Toplam	208	100.00%

Katılımcıların cinsiyet dağılımları Tablo.1'de gösterilmiştir. Katılımcıların 45,67% (f=95)'i kız, 53,85% (f=112)'si erkek öğrencilerden oluşurken, 0,48% (f=1) öğrenci cinsiyetini belirlenmiştir. Çalışmaya toplam 208 öğrenci katılımcı olmuştur.

Tablo.2.Katılımcıların sınıf seviyesinin cinsiyet türüne göre dağılımı

		Yaş aralığı	Değer	
			f	%
Cinsiyet	Kız	11	0	0.00%
		12	10	4.81%
		13	26	12.50%
		14	55	26.44%
		15	4	1.92%
		Boş	0	0.00%
	Erkek	11	1	0.48%
		12	10	4.81%
		13	29	13.94%
		14	62	29.81%
		15	4	1.92%
		Boş	7	3.37%
	Toplam		208	100.00%

Katılımcıların sınıf seviyesi ve cinsiyet türüne göre dağılımı Tablo.2'de gösterilmiştir. Katılımcılar 11 ve 15 yaş aralığındaki öğrenci grubundan oluşmaktadır. Bu katılımcılar içerisinde kızların 4,81% (f=10)'ü 12 yaşında, 12,50% (f=26)'sı 13 yaşında, 26,44% (f=55)'sı 14 yaşında, 1,92% (f=5)'sı 15 yaşında yaşındadır. Erkek öğrencilerin 0,48% (f=1)'i 11 yaşında, 4,81% (f=10)'u 12 yaşında, 13,94% (f= 29)'u 13 yaşında, 29,81% (f=62)'si 14 yaşında ve 1,92% (f=4)'si 15 yaşındadır. Erkeklerin 3,37% (f=7)'si yaşını belirtmemiştir.

Tablo.3.Katılımcıların baba eğitim durumunun cinsiyet türüne göre dağılımı

		Baba eğitim durumu	Değer	
			f	%
Cinsiyet	Kız	İlkokul	12	5.77%
		Ortaokul	23	11.06%
		Lise	37	17.79%
		Üniversite	18	8.65%
		Yüksek Lisans/Doktora	4	1.92%
		Boş	1	0.48%
	Erkek	Okur-Yazar değil	1	0.48%
		İlkokul	23	11.06%
		Ortaokul	22	10.58%
		Lise	38	18.27%
		Üniversite	23	11.06%

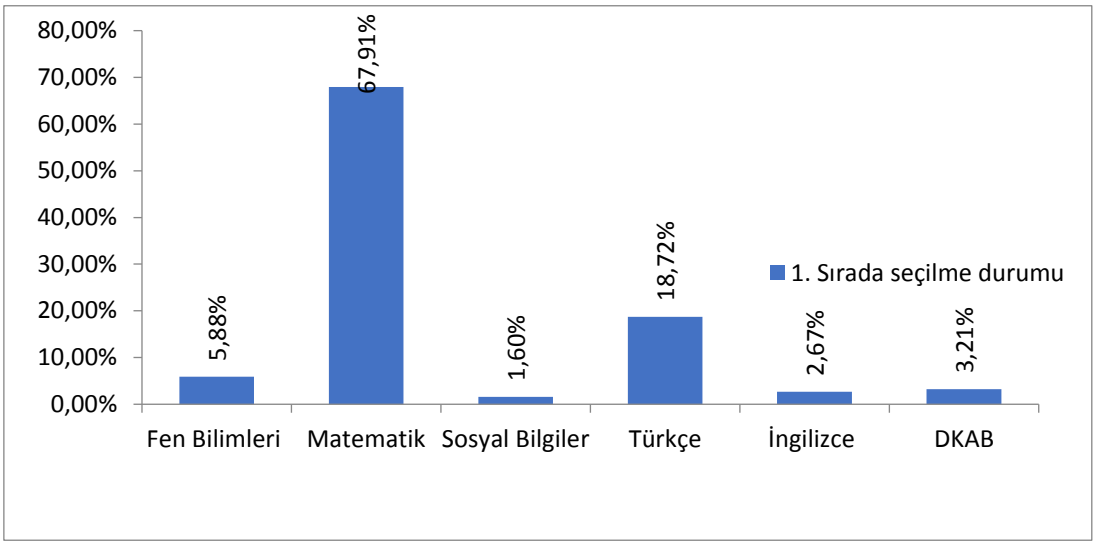
	Yüksek Lisans/Doktora	5	2.40%
	Boş	1	0.48%
Toplam		208	100.00%

Tablo.3'de katılımcıların babalarının eğitim durumlarına bakıldığında erkeklerin babalarının 0,48% (f=1)'i okur-yazar değil, 11,06% (f=23)'i ilkokul, 10,58% (f=22)'si ortaokul, 18,27% (f=38)'i lise, 11,06% (f=23)'ü üniversite ve 2,40% (f= 5)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Kızların babalarının 5,77% (f=12)'si ilkokul, 11,06% (f=23)'ü ortaokul, 17,79% (f=37)'si lise, 8,65% (f=18)'i üniversite ve 1,92% (f= 4)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Kızların ve erkeklerin 0,48% (f=1)'i babalarının eğitim durumlarını belirtmemişlerdir.

Tablo.4.Katılımcıların anne eğitim durumunun cinsiyet türüne göre dağılımı

		Anne eğitim durumu	Değer	
			f	%
Cinsiyet	Kız	Okur-Yazar değil	3	1.44%
		İlkokul	16	7.69%
		Ortaokul	23	11.06%
		Lise	34	16.35%
		Üniversite	16	7.69%
		Yüksek Lisans/Doktora	1	0.48%
		Boş	2	0.96%
	Erkek	Okur-Yazar değil	7	3.37%
		İlkokul	24	11.54%
		Ortaokul	18	8.65%
		Lise	42	20.19%
		Üniversite	19	9.13%
		Yüksek Lisans/Doktora	1	0.48%
		Boş	2	0.96%
Toplam			208	100.00%

Katılımcıların annelerinin eğitim durumları için Tablo.4'de bakıldığında, kızların annelerinin 1,44% (f=3)'ü okur-yazar değil, 7,69% (f=16)'sı ilkokul, 11,06% (f=23)'ü ortaokul, 16,35% (f=34)'ü lise, 7,69% (f=16)'si üniversite ve 0,48% (f=1)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Erkeklerin annelerinin 3,37% (f=7)'si okur-yazar değil, 11,54% (f=24)'ü ilkokul, 8,65% (f=18)'si ortaokul, 20,19% (f=42)'si lise, 9,13% (f=19)'i üniversite ve 0,48% (f=1)'ü yüksek lisans/doktora mezunudur. Kızların ve erkeklerin 0,96% (f=2) 'si annelerinin eğitim durumlarını belirtmemişlerdir.



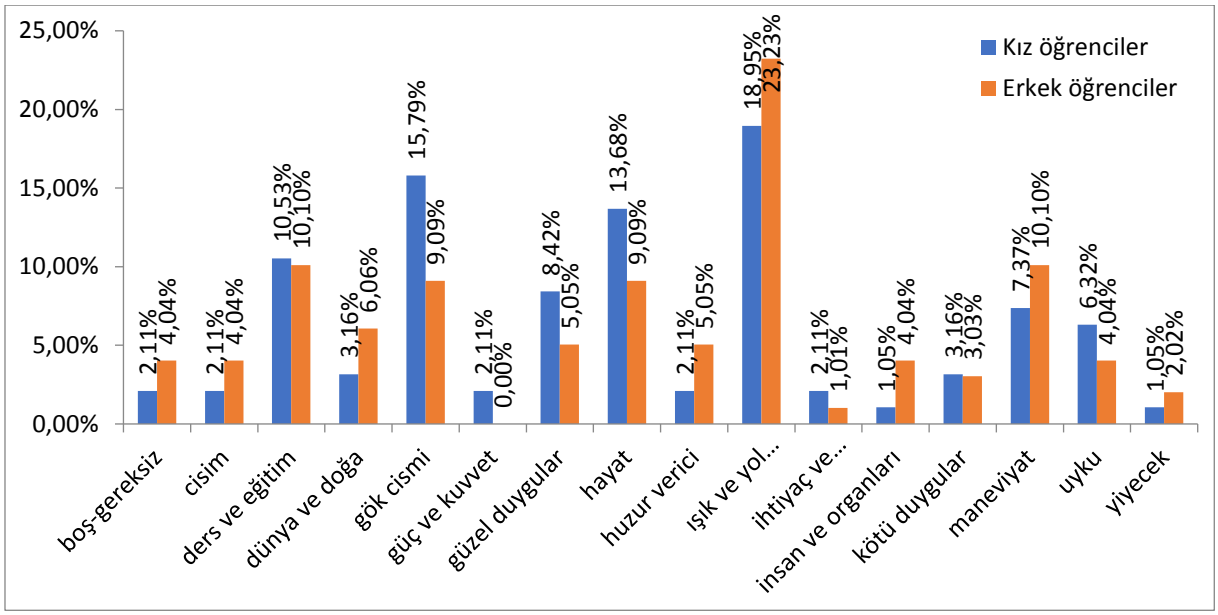
Grafik.1. Derslerin katılımcılar tarafından seçilme durumları

Grafik.1'de verilen derslerin katılımcılar tarafından seçilme durumları bakıldığında, katılımcıların 67.91% 'i 1. sırada Matematik dersini tercih etmiştir. İkinci olarak 18.72% ile Türkçe dersi, üçüncü sırada 5.88% ile Fen Bilimleri dersi iken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 3.21% ile dördüncü sıradadır daha sonra 2.67% ile İngilizce ve 1.60% ile Sosyal Bilimler dersleri tercih edilmiştir.

Tablo.5. Katılımcıların din kültürü ve ahlak bilgisi dersini en iyi nasıl öğrenirsiniz? sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı

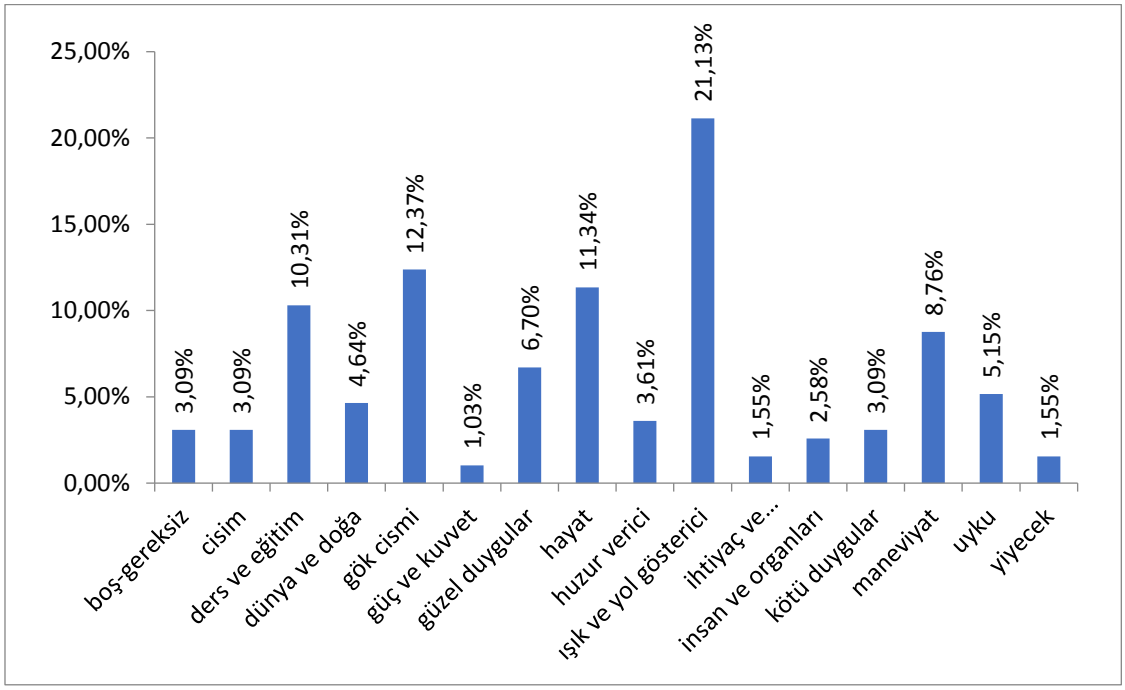
Bireylerin öğrenme biçimi	f	%
Ders esnasında	143	47.19%
Okuyarak	60	19.80%
Yazarak	32	10.56%
Etüt merkezinde	21	6.93%
İnternetten video izleyerek	21	6.93%
Arkadaşlarımla	15	4.95%
İnternetten okuyarak	9	2.97%
Cep telefonu uygulamaları kullanarak	2	0.66%
Toplam	303	100.00%

Katılımcılar bu bölümde birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir. Tablo 5'de katılımcıların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini en iyi ve etkili öğrenme yolu olarak hangi yöntemi benimsediklerine dair yanıtlarına yer verilmiştir. Toplamda 303 cevap alınmıştır. Katılımcıların 47.19%'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini en iyi olarak ders esnasında öğrendiğini belirtirken, 0.66%'ü cep telefonu uygulamaları ve 2.97%'i internetten okuyarak öğrendiğini belirtmiştir. Eşit değerler olarak belirlenen 6.93%'si etüt merkezinde ve internetten video izleyerek, 10.56%'i yazarak, 19.80%'i okuyarak seçeneklerini işaretlemişlerdir. Katılımcıların 4.95%'i arkadaşlarıyla beraber çalışarak öğrenebildiğini belirtmiştir.



Grafik.2. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile ilgili katılımcılar tarafından üretilen metaforların cinsiyet faktörüne göre dağılımı

Katılımcılardan istenen "Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ..... gibidir, çünkü.....dır" cümlesine verilen yanıtların cinsiyete göre dağılımı Grafik.2. de belirtilmiştir. Bu grafiğe göre kız öğrenciler Din kültürü ve ahlak bilgisi dersini en fazla 18.95% oranında "ışık ve yol göstericiye" benzetmişlerdir. Bu oranı 15.79% ile "gök cisimlerine" benzetme yanıtları takip etmektedir. 13.68% oranla "hayat" ve 10.53% oranla da "ders ve eğitim" benzetmelerini yapmışlardır. Erkek öğrenciler ise 23.23% oranında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini '"ışık ve yol gösterici" olarak benzetmişlerdir, bu ifade diğer benzetimlere göre oldukça yüksek seviyededir. 10.105 oranıyla "maneviyat" ve "ders ve eğitim" benzetmeleri, daha sonra 9.09% oranıyla da "gök cisimleri" ve "hayat" benzetimleri yapılmıştır. DKAB dersini "boş ve gereksiz" olarak gören erkek öğrenci oranı (4.04%), kız öğrenci oranından (2.11%) daha fazladır. Dikkat çekici bir diğer nokta ise "güç ve kuvvet" benzetimi 2.11% oranıyla sadece kız öğrencilerde belirlenmiştir. "kötü duygular"a benzeten öğrencilerin oranları birbirine oldukça yakın değerler taşımaktadır.



Grafik.3. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile ilgili katılımcılar tarafından üretilen metaforların genel dağılımı

Yapılan çalışma ile birlikte elde edilen veriler düzenlendiğinde, DKAB dersi ile ilgili metaforların genel dağılımı Grafik.3. de gösterilmiştir. Grafik.3' e bakıldığımda katılımcıların birinci sırada 21.13%'ü DAKB dersini "ışık ve yol gösterici" cisimler ile ilişkilendirmektedir. Bu sırayı 12.37% oran ile "gök cisimleri" ve 11.34% oran ile "hayat" benzetimleri devam ettirmektedir. Katılımcılar DKAB dersini 3.09% oran ile "kötü duygular", "cisim" ve "boş ve gereksiz" kavramları ile açıklamışlardır. Genel değerlendirmede en alt değer 1.03% oranıyla "güç ve kuvvet" benzetimindedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde çalışma sonucunda elde edilen bulguların, alan yazın taraması sonucunda karşılaşılan diğer sonuçlarla karşılaştırması ve tartışması yapılacaktır.

Tablo 1 ve Tablo 2'ye birlikte bakıldığında erkek öğrencilerdeki katılım oranının kız öğrencilerdeki katılım onanına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıkları göz önüne alındığında 13-14 yaş aralığındaki bireylerin metafor çalışmasına daha fazla ilgi gösterdikleri söylenebilir. Bu durum metafor çalışmalarına öğrencilerin ilgi duyma durumlarının iyi derecede olduğunu gösterebilir.

Tablo 3 ve Tablo 4'de katılımcıların baba ve anne eğitim durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Her iki tabloya birlikte bakıldığında ebeveyn eğitim durumlarının genel olarak, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerde baba eğitim durumunda okuryazar olmayan birine rastlanmazken, erkek

öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarında, kız öğrencilerin sadece anne eğitim durumlarında okuryazar olmayan bireylere rastlanmıştır. Bu durum Grafik 3'deki verilerle ilişkilendirildiğinde anne baba eğitim durumu ile öğrencilerin benzetim yapa durumları paralellik göstermektedir. Anne baba eğitim seviyesi öğrencilerde benzetim yapma durumuna yansıdığı söylenebilir. Kaya (2001)'den farklı olarak, Şeker (2013), öğrencilerin yaş, cinsiyet, aile geliri, anne ve baba eğitim durumu gibi değişkeler ile DKAB dersi ilgisi bakımından anlamlı farklılıklar oluştuğunu belirtmiştir.

Grafik 1'de derslerin kıyaslanması ve önem sırasının belirlenmeye çalışılması söz konusudur. Katılımcılar matematik dersinin diğer derslere göre daha önemli olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bu sonucu Türkçe ve fen bilimleri dersleri takip ederken, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi dördüncü sırada yer almıştır. Sosyal bilgiler dersi katılımcılar tarafından en son önem gösterilen ders olarak işaret edilmiştir. Bu durum matematik dersinin ebeveynler tarafından ulusal sınavlarda en eleyici ders olarak görülmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Karagözoğlu (2015) ve Durmuşçelebi ve Mertoğlu (2018)'e göre yapılan bir araştırmada seçmeli dersler konusunda en fazla tercih edilen dersin matematik olduğu yönündedir. Matematik, Türkçe ve fen bilimleri dersleri öğrencilerin en ağırlık verdiği derslerdir, ayrıca sınavlarda bu derslerdeki soru sayıları diğer derslere göre daha fazladır. Ancak bu düşünceye aykırı bir sonuç olarak sosyal bilgiler dersi ve bunun paralelindeki inkılâp tarihi dersi katılımcılar tarafından daha az tercih edilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dördüncü sırada oluşu miğfer dersler olarak değerlendireceğimiz derslere yakınlığı olumlu olarak değerlendirilebilir. Gündoğdu (2017)'e göre de DKAB içerikli seçmeli derslerin seçilmemsinin nedeni, öğrencilerin dini konularda kendilerini yeterli görmeleridir. Bu yönüyle de sıralamadaki DKAB dersi konumu benzerlik göstermiştir. DKAB dersi öğrencilerin bir ders olarak görmesinden daha çok manevi hayatlarını buna bağlı olarak da günlük yaşantılarını doğrudan ilgilendiren konuları da barındırmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo5 katılımcıların DKAB dersini en iyi nasıl öğrendiklerine ilişkin görüşlerini taşımaktadır. Katılımcılar en iyi olarak DKAB dersini ders esnasında öğrendiğini yüksek bir oranla belirtmişlerdir. Bu durum DKAB derslerinde öğrencilerin kendi meraklarını giderecek şekilde sorular sorabilmelerinden ve günlük yaşantılarıyla ilişkilendirebilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Daha sonra okuyarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum ise bireylerin DKAB dersinin okunarak gayet kolay bir şekilde de öğrenilebileceğini gösterebilir. Ancak katılımcıların internetten okuma oranı ile benzeşmemektedir. Bireyler sanallık yerine okuma alışkanlıklarında gerçeklik algısını tercih etmişlerdir. Yazarak öğrenen bireylerin oranı okuyarak öğrenen bireylere daha azdır, bu durum okumak yazmaktan daha kolaydır şeklinde yorumlanabilir. Etüt merkezlerinde ve internetten video izleyerek öğrenen bireylerin oranı benzerlik gösterse de fazla tercik edilen yöntemler arasında değildir. Arkadaşlarıyla DKAB dersini iyi öğrenen bireylerin oranı da düşüktür. Katılımcılar tarafında en az tercih edilen seçenek cep telefonu uygulamaları ile öğrenme yoludur. Genel itibarla bireyler DKAB dersini ders esnasında ve gerçeklik algısıyla daha iyi öğrenmektedirler. Öğrenme stratejilerine bakıldığında, genel olarak bireylerin bilgiyi işlemem ve geri getirme adımlarından oluştuğu görülmektedir (Dilekli ve Tezci, 2019). Veriler bu açıdan değerlendirildiğinde her bireyin kendine ait bir öğrenme biçimi olacağı gibi genel öğrenme biçimleri de bulundurmaktadırlar. Bu öğrenme ortamlarının en çok tercih edileni ise sınıf ortamı olarak düşünülebilir.

Grafik 2 katılımcıların cinsiyet faktörü gözetilerek yapılan benzetimlerin dağılımını belirtmektedir. Her iki katılımcı türü de DKAB dersini "ışık ve yol gösterici" olarak belirtmiştir. Anacak katılımcıların ikincil tercihleri cinsiyet faktörüne göre değişiklik göstermiştir. Kız öğrenciler "gök cisimleri" ve "hayat" benzetimlerinin yaparken erkek öğrenciler "ders ve eğitim" ve "maneviyat" içerikli benzetimlerde bulunmuşlardır. Bu durum birincil tercihlerle değil ikincil ve üçüncül tercihlerle yorumlanmalıdır. Kız öğrenciler DKAB dersini daha somut cisimlerle eşleştirirken aynı zamanda hayatın içinden bir parça olarak gördüklerini göstermektedir. Buna karşılık erkek öğrenciler DKAB dersini manevi bir değer olarak görürken diğer taraftan da öğrenilmesi gereken bir ders olarak algılamaktadırlar. "Boş ve gereksiz" bir ders olarak değerlendiren katılımcıların büyük bir kısmını erkek öğrenciler oluşturmuştur. Buna karşılık DKAB dersini "güç ve kuvvet" olarak sadece kız öğrenciler bezentim yapmışlardır. Buradan yola çıkarak kız öğrenciler DKAB dersini bir gereklilik ve güç olarak değerlendirirken, erkek öğrenciler ise boş olarak da görmektedirler. Kaya (2001)'in bulgularına göre DKAB dersine olan tutum ile cinsiyet arasında önemli bir ilişki bulunmamaktadır, ancak yaş ve sınıf seviyesi bakımından anlamlı farklılıklar oluşmaktadır. Buna karşılık Yılmaz (2018), seçmeli din içerikli dersler konusunda genel itibarla büyük bir memnuniyetin olduğudur. Buradan yola çıkarak DKAB dersine karşı bireyler olumlu bir algı taşımaktadırlar.

Grafik 3'e bakıldığında katılımcıların DKAB dersi ile ilgili metaforik algılarının genel dağılımları gösterilmiştir. Her iki tür katılımcı grubu da DKAB dersini "ışık ve yol gösterici" olarak değerlendirmiştir. Manevi hayat bireylerin sadece psikolojik yaşantılarını değil aynı zamanda gündelik yaşantılarını da etkilemektedir. Aslında bu metaforik sonuç bu durumun bir yansıması olarak da kabul edilebilir. Diğer bir önemli bir nokta da "gök cisimlerine" olan benzetimlerdir. Aslında ön sırada seçilen benzetimlerin genel itibarla içerikleri ve kelime grupları farklılık gösterse de sonuç itibariyle DKAB dersinin içerdiği konuların bireylerin hayatında önemli bir kapladığı, bireylere yol gösteren bir değer olmakla beraber gök cisimleri kadar da yücelik taşıdığı söylenebilir. Meydan (2013) seçmeli temel dini bilgiler dersi ile ilgili yaptığı çalışmada DKAB dersi ile seçmeli temel dini bilgiler derslerinin bütünleşici bir yapısının olduğunu, birçok öğrencinin bu dersleri gönüllü olarak seçtiğini ve merak ettikleri ve öğrenmek istedikleri bir çok konuyu öğrenebildiklerini belirtmiştir. Bu bakımdan DKAB dersi ve türevlerine öğrencilerin genel olarak pozitif bir algı taşıdıkları söylenebilir.

5. Öneriler

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi deri sadece bir ders değil aynı zamanda bireylerin manevi haytalarına da dokunan, bununla beraber gündelik yaşantılarına da yön verme etkisi taşıyan bir değerler bütünüdür. Bu bakımdan bireylerin DKAB dersi algısının daha çok pozitif ifadeler içermesi önemlilik arz etmektedir. Dersin boş ve gereksiz görülmesi bu konudaki en zayıf nokta olarak değerlendirilebilir.

13-14 yaş bandındaki bireylerin sınav odaklı düşünerek en önemli ders olarak matematik, Türkçe ve fen bilimleri derslerini ön sıraya almalarının bir yansıması olarak bazı öğrenciler de DKAB dersini ders ve eğitim olarak değerlendirmişlerdir. Bu bakımdan bu benzetimi yapan bireylere gerekli ilgi ve alaka gösterilerek dersin pozitif ve çekici yönleri de gösterilmelidir.

Metaforlar kullanılarak yapılan benzetimlerde bireyler daha özgürce fikirlerini ifade edebilmektedirler. DKAB dersi ile ilgili bu tip çalışmaların örneklem genişliği arttırılarak yapılması alanyazına farklı bakış açılarının da katılmasına destek sağlayacaktır. Bir öğrencinin dersteki başarısı o derse karşı taşıdığı tutumlarla ilgilidir (Kaya, 2001). Bu yolla bireylerin DKAB dersine olan ilgileri değiştirilebilir. Dine karşı tutum, DKAB dersi ve bu dersin öğretmenine olan tutum ile yakından ilişkilidir (Kaya, 1998).

KAYNAKÇA

Akyürek, S. (2003). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Kavram Haritalarının Kullanımı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 65-85.

Akyürek, S.(2009), *Din Öğretimi,* Nobel Yayınları, Ankara.

Arıcı, İ. (2007). Öğrencilerin İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretmenine Yönelik Tutumları. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 12(2), 169-189.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). *Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi*. Milli Eğitim, 35 (171): 100-108.

Ateş, M. ve Karatepe, A. (2013). The Analysis Of University Students' Perceptions Towards "Environment" Concept With The Help Of Metaphors. *International Journal of Social Science,*6 (2): 1327-1348.

Aydın, İ. H. (2006). Bir Felsefi Metafor "Yolda Olmak". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* 6(4), 9-22.

Ceylan Y. (1998) Din ve Ahlak. *Doğu Batı Düşünce Dergisi* 1(4), 79-86

Derman A. (2014). Lise Öğrencilerinin Kimya Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 9/5 spring 2014, p. 749-776

Demir, G. Y. (2005). *Çevirenin Önsözü. G. Lakoff ve M. Johnson (Yazarlar) Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (s. 11–15). İstanbul: Paradigma.

Dilekli, Y., ve Tezci, E. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Strateji Tercihleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 184-193.

Durmuşçelebi, M., ve Mertoğlu, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Eğitiminde Seçmeli Derslerin Yeri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(1), 170-211.

Forceville, C. (2002). The İdentification Of Target And Source İn Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics,* 34, 1-14.

Gündoğdu Y. B. (2017). Seçmeli Din Dersleri Neden Tercih Edilmiyor? (Ordu İli Örneği). *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 2017/2, c. 16, sayı: 32, s. 557-582

Hökelekli *H.* (1993), *Din Psikolojisi,* TDV Yayınları, Ankara. S.270

Kaymakcan, R., ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Programları Ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.

Karagözoglu, N. (2015). Ortaokul 5. Siniflarda Tercih Edilen Seçmeli Dersler ve Tercih Nedenlerinin Ögrenci ve Veli Görüslerine Göre Degerlendirilmesi. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 5(1), 69.

Kaya M. (1998). *Dili Eğitiminde İletişim ve Dini Tutum,* Etüt Yayını, Samsun, 1998, s.167.

Kaya M. (2001). İlköğretim Ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(12-13), 43-78.

Keskin, Y. M. (2004). Din ve Toplum İlişkileri Üzerine Bir Genelleme. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* 4(2), 7-21.

Koç, A. (2010). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *8*(19), 107-149.

Meydan, H. (2013). Din, Ahlak Ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (40), 219-250.

Mıles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Morgan, G. (1980). Paradigms, Metaphors, And Puzzle Solving in Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly,* 25: 606-622.

Oxford, R. L., Tomlınson, S., Barcelos, A., Harrıngton, C., Lavıne, R. Z., Saleh, A. ve Longhını, A. (1998). Clashing Metaphors About Classroom Teachers: Toward a Systematic Typology for the Language Teaching Field. *System*, 26: 3-50.

Peker, H. (1991). *Din ve Ahlak Eğitiminin Psikolojik ve Metodik Esasları*, Eser Yayınları, Samsun 1991.

Perry, S. (2011). *Metaphor Theory: Language's Window ToThe Mind*. Master Thesis. San Diego: San Diego State University, aktaran Ayşegül Derman, 2014.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(2): 281-326.

Solmaz, B. (1996). Dinin Toplum Ve Kültür Üzerine Etkileri. *Selçuk Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 125-145.

Sünbül, A. M. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Konya: Eğitim Kitabevi.

Şahan, K. (2017). Metafor Ne Değildir?. *Kesit Akademi Dergisi,* ISSN: 2149 - 9225 Yıl: 3, Sayı: 8, Haziran, s. 166-176

Şeker, M. (2013). *İköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarda Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Tosya örneği)*.Master's thesis, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.

Uskokovıc, V. (2009). On Science Of Metaphors And The Nature of Systemic Reasoning. *World Futures: The Journal of Global Education,* 65(4): 241-269.

Yalnız, M. (2012). *12. Sınıf Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatının Hikaye Yöntemi İle Anlatımı*. Master's thesis, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.

Yeşilbaş, Z. (2006). İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Derslerinde Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Ve Ders Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, R., ve Gazel, A. A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Din Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 30-57.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, A. (2018). 5. ve 9. Sınıf Öğrencilerinin Ortaokul ve Liselerde Okutulan Seçmeli Peygamberimizin Hayatı Dersine Yönelik Görüşleri: Giresun Örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 425-448.

Yob, I. M. (2003). Thinking Constructively With Metaphors. *Studies in Philosophy and Education,* 22: 127-138.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN FASTFOOD TÜKETİM ALIŞKANLIKLARI VE TÜKETİM ALIŞKANLIKLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER: BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Kübra ÖNDER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, konder@mehmetakif.edu.tr

Doç. Dr. Emine ÖNDER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversite, eonder@mehmetakif.edu.tr

ÖZ

Zaman kavramının önem kazanması Sanayi Devrimine kadar uzanmaktadır. Sanayi Devrimi, makineleşmenin önünü açmış ve beden gücünün yerini makinelerin almasını sağlamıştır. Bu gelişmenin bir sonucu olarak insanların kendilerine ayırdıkları zaman artmıştır. Küreselleşme, ülke endüstrileri arasındaki rekabet, kentleşme ve kadınların iş dünyasında aktif rol alması ile birlikte tekrar zamana karşı yarış başlamıştır. Bu değişim ülkelerin yemek kültürünü de etkilemiştir. Nitekim evde yemek yeme kültürü yerini zamandan tasarruf sağlayan hazır gıdalara kaptırmıştır. Bu durumdan en fazla etkilenen kitle gençler, özellikle de, üniversite gençleri olmuştur. Yükseköğretim öğrencilerinin önemli bir bölümü, ailelerinden uzakta eğitim almakta ve apart, yurt, pansiyon gibi yerlerde konaklamaktadır. Bu da öğrencilerin hızlı ve çabuk hizmet sunan fastfoodlara yönlendirmektedir. Bu çalışmanın amacı üniversite gençliğinin fastfood tüketim alışkanlığını ve tüketim noktalarını analiz etmektir. Betimsel araştırma yaklaşımı niteliğindeki bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim alan toplam 241 öğrenciye 18-27 Şubat 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda; sadece 24 öğrencinin fastfood tüketmediği, öğrencilerin çoğunun ise kolaylık ve zaman kısıtlılığı nedeniyle fastfood tüketmeyi tercih ettiği ve genellikle öğle yemeği olarak tükettikleri anlaşılmıştır. Haftada en az bir kez fastfood tükettiğini belirten öğrenci oranın yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin daha çok pide/lahmacun, döner, pizza ve hamburger tüketmeyi tercih ettiği ve bu yiyecekleri tüketmek için de genellikle okul kantinlerini, kafeleri ve pizzacıları tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Lojistik regresyon analizi sonucunda, fastfood tüketmeyen öğrencilerin %44,4 oranında, tüketen öğrencilerin ise %91,4 oranında doğru tahmin edildiği ve modele dahil edilen bağımsız değişkenlerden sadece cinsiyet, öğretim türü, konaklama ve çalışma durumunun istatistiksel olarak modele anlamlı katkıda bulunduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hazır yiyecekler, tüketim, eğitim fakültesi öğrencileri, logit model.

CONSUMPTION HABITS AND FACTORS AFFECTING CONSUMPTION HABITS FOR STUDENTS OF FACULTY OF EDUCATION: CASE OF BURDUR MEHMET AKİF ERSOY UNIVERSITY

ABSTRACT

The importance of the concept of time goes back to the Industrial Revolution.The Industrial Revolution had paved the way for mechanization, and caused the machines to replace the physical strength.As a result of this development, the time that people keep for themselves has been increased.A race against time has been begun together with the globalization, competition between country industries, urbanization and women taking an active role in the business world.This change has also affected the food culture of the countries.As a matter of fact, in-home eating culture has been replaced by ready-to-eat foods that save time. The mass who has been affected by this situation has been young people, especially university students. A significant proportion of the students of higher education studies away from their families and stays in places such as apartments, dormitories and hostels.This guides the students to fast-foods that provide fast and quick service.The object of this study is to analyze fast-food consumption habits and points of consumption of the university youth.In this study which is a descriptive research, the data were collected through a questionnaire form developed by the researchers.The questionnaire was applied to 241 students from Faculty of Education at Burdur Mehmet Akif Ersoy University between 18 and 27 February 2019.The data analysis was performed by SPSS 22.0 package program. As a result of the analysis, it is understood that there are 24 students who does not consume fast-food, most of the students prefer to consume fast-food because of convenience and time limitation and they generally consume it as a lunch meal. It is determined that the rate of students who consume fast-food two or three times a week is high but about one fourth of the students consume this type of food once a day. It has been concluded that the students prefer to consume pita/lahmacun, döner, hamburger and pizza, and that they prefer school canteens, cafes and pizza houses to consume these foods. As a result of logistic regression analysis, It is seen that students who do not consume fastfood have a correct estimation of 44,4 percent and who consume fastfood have a correct estimation of 91,4 percent. In addition, the variables of gender, type of education, accommodation and working status are contribute significantly to the model.

Keywords: Ready-to-eat foods, consumption, students of faculty of education, logit models.

GİRİŞ

18. ve 19. yüzyıllarda meydana gelen yeni buluşlar, makineleşmiş bir endüstrinin doğmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler sanayi devrimine ışık tutmuş ve beraberinde üretim yapısında köklü değişimi getirmiştir. Bu süreç insan gücünün yerini makinelerin almasını sağlamıştır. Bireylerin iş hayatındaki ve çalışma biçimindeki değişim, dışarıda yemek yeme kültürünü tetiklemiş ve Avrupa'da uzun soluklu oturarak yemek yenebilecek restoran kültürünün ortaya çıkmasına da kaynaklık etmiştir (Love, 1989: 4). Ancak zaman içinde toplumların gelişmişlik düzeylerinin değişkenlik göstermesi ve nüfusun artması, aile bireylerinin yoğun bir biçimde iş dünyasında yer alması, çalışan kadın sayısının artması birey ve ailelerin yaşam tarzını ve tüketim alışkanlıklarını değiştirmiştir. Bu gelişmelerin sonucunda, zaman kavramı önem kazanmış ve günde üç öğün yemek yeme zaman kaybı olarak görülmeye başlanarak düzenli öğünlerden uzaklaşılmıştır. Bu durum, kısa sürede yemek yeme imkanı tanıyan fastfoodların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Schlosser, 1997: 43). Fastfoodun hızlı ve kolay sunulması fastfood akımının önünü açmış ve fastfood kültürünü ulusal olmaktan uzaklaştırarak uluslararası bir boyut kazandırmıştır. Küreselleşmeyle birlikte yabancı fastfood işletmelerinin ürünleri sadece doğdukları ülkelerde tüketilen ürün olmaktan uzaklaşmış ve günümüzde büyük bir sektöre dönüşmüştür (Ritzer, 2001: 38).

Fastfood tüketim kültüründeki bu gelişmeden Türkiye'de payına düşeni kısa sürede almıştır. Türkiye'nin bu tat ile tanışması 1986 yılında İstanbul Taksim meydanında açılan McDonald's restorandı ilk gerçekleşmiştir (Anonim, 1998). Bu süreci batı menşeli birçok hazır yiyecek restoranı takip etmiş ve birçok yerde yeni restoranların açılmasına imkan tanımıştır (Gül ve ark., 2002). Dolayısıyla Türk mutfak kültürünü temsil eden yerli fastfood ürünleri (köfte, döner, kebap, tost, dürüm, pide, lahmacun, börek çeşitleri vb.) ile birlikte yabancı menşeli fastfood ürünleri de (hamburger, pizza,…vb.) Türkiye'de tüketilir hale gelmiştir.

Fastfood tüketiminin büyük bir kısmı, gençler özellikle okul çağı çocukları ile üniversite gençleri tarafından gerçekleştirilmektedir (Sağlam, 1991: 199-208). 2017 yılı itibariyle toplam nüfusunun %16,1'ini (12 milyon 983 bin 97 kişi) 15-24 yaş grubu gençlerin oluşturduğu (TÜİK, 2019a,b) ve genç nüfusuyla yaklaşık 20 Avrupa ülkesini geride bırakan Türkiye, Avrupa'nın en genç nüfusa sahip ülkesidir. Her yıl yaklaşık 350 bin öğrencinin üniversiteye yerleştiği göz önünde bulundurulduğunda, üniversite öğrencilerinin genç nüfus içinde önemli bir orana sahip olduğu dikkat çekmektedir (ÖSYM, 2019). Üniversitede okuyan gençlerin önemli bir kısmı da ailesinden uzakta eğitim almakta ve yurt, pansiyon, apart vb. yerlerde konaklamaktadır. Bu durum anne yemeklerine ulaşımı zorlaştırmaktadır. Ayrıca genç nüfusun metabolizmasının hızlı olması ve sık sık besin ihtiyacının ortaya çıkması, kısa zamanda açlık hissini giderme ihtiyacında olan genç tüketicilerin "fastfood" tarzı işletmelere yönlenmesini adeta zorunlu hale getirmekte ve üniversite gençliğini fastfood tüketim alışkanlığına doğru sürüklemektedir. Bu süreç genç tüketicilerin, fastfood işletmelerinin birincil hedefi haline getirmekte ve bu işletmeler için gençler hayati öneme sahip olmaktadır (Ashokkumar ve Sankaranarayanan, 2014: 256-7). Gençler üzerinde etkili olmak adına adeta birbirleri ile yarış içerisinde olan restorandlar yeni ürünleri ile gençleri etkilemeye çalışmaktadır. Bu sayede işletmeler sadece gençleri değil günümüz gençlerinin ilerde yetiştireceği yeni nesillere kadar ulaşmayı da hedeflemektedir (Uğur, 2018: 2). Bu nedenle, gençlerin fastfood tüketim alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkları etkileyen unsurların araştırılması önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma, üniversite

öğrencilerinin fastfood tüketim alışkanlıklarını ve etkileyen faktörleri araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma dört bölümden oluşturulmuş olup, ilk bölümde fastfood tüketim kültüründen bahsedilmiştir. İkinci bölümde, literatürde konuyu ele alan ulusal ve uluslararası yazına; takip eden bölümde, çalışmada kullanılan veri seti ve yöntem ile analiz sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Son bölümde ise analiz sonucu elde edilen bulgular kullanılarak konu ile ilgili değerlendirmede ve politika önerisinde bulunulmuştur.

LİTERATÜR TARAMASI

İktisat teorisinde çok fazla uygulamalı çalışmaların yapıldığı konulardan birisi tüketim davranışlarıdır. Ulusal ve uluslararası literatür tarandığında hazır gıdalara yönelik birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bazıları aşağıda sunulmuştur:

Hertzler ve Frary (1992), üniversite öğrencilerinin fastfood tüketme alışkanlıklarını inceledikleri çalışmalarında; erkek öğrencilerin kızlara kıyasla daha fazla fastfood tükettiği ve toplam öğrencilerin yaklaşık %35'inin haftada en az iki kere bu restoranları kullandığını tespit etmişlerdir.

Sürücüoğlu ve Çakıroğlu (2000) çalışmalarında, Ankara Üniversitesi öğrencilerin hızlı ve hazır yemek tercihlerini incelemişlerdir. Yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin hazır gıda restoranları yerine daha çok geleneksel restoranları tercih ettiği ve tercih edilen ürün sıralamasında etli pidenin ilk sırada yer aldığını saptamışlardır.

Özdinç'in (2004) çalışmasında; üniversite öğrencilerinin fastfood tüketim alışkanlıkları faktör analizi ile incelenmiştir. Çalışmada, Çukurova üniversitesi öğrencilerine uygulanan anket verileri kullanılmıştır. Analiz sonucunda; ankete dahil edilen üniversite öğrencilerinin %87,7'sinin fastfood tükettiği ve öğrencilerin ortalama gelirlerinin %42,33'lük bölümünü bu tür yiyeceklere ayırdıkları tespit edilmiştir.

Kayışoğlu ve İçöz (2012) eğitim düzeyinin fastfood tüketim alışkanlığına etkisini inceledikleri çalışmalarında; Tekirdağ il merkezindeki ortaöğretim okulları ile Namık Kemal Üniversitesinde eğitim alan 900 öğrenciye anket uygulamışlar ve yapılan analiz sonucunda; eğitim düzeyi yükseldikçe fastfood tüketme alışkanlığının düştüğünü saptamışlardır.

Canpolat ve Çarıkoğlu (2016), üniversite öğrencilerinin fastfood tüketim alışkanlıklarını toplam 445 üniversite öğrencisi üzerine uyguladığı anket çalışmasını kullanarak analiz etmiştir. Çalışmada, öğrencilerin daha çok öğle yemeğinde ve haftada en çok 2-3 kez yedikleri ayrıca fastfood tercih sebebinin de yiyecekleri sevmelerinden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Tutar ve Yazırlı (2016) Aydın ilinin Nazilli ilçesi kentsel alanda yaşayan 230 hanehalkının ev dışı gıda tüketim alışkanlıklarını incelemişlerdir. Çalışmalarında; hanelerin %83,9'unun ev dışı gıda tüketimi yaptığını belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada ev dışı gıda tüketiminde belirleyici olabilecek faktörler incelenmiş ve hane gelirinin ve annenin çalışma hayatında olmasının ev dışı tüketimi pozitif yönde; annenin eğitim seviyesinin ise negatif yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 1. Fastfood Tüketiminin Analiz Edildiği Ampirik Çalışmaların Bazıları

Yazar	Bulgular	Yöntem
Özçelik ve Sürücüoğlu (1998)	Bireylerin hızlı yemek yeme tercihlerini inceleyen araştırmacılar, araştırma sonuçlarına göre hızlı yemek tercihlerinde ilk sırayı patates kızartması aldığını ve akabinde sandviç, hamburger, tost ve dönerin tercih edildiğini saptamışlardır.	Ki kare analizi
Gül, Akbay, Dölekoğlu, Özel ve Akbay (2003)	Adana ili kentsel alanında yaşayan hanehalklarının ev dışı gıda tüketimlerinin incelendiği çalışmada; 385 aileye ait anket verileri kullanılmıştır. Analiz sonucunda; ailelerin en çok tercih ettiği restoranın kebapçı olduğu, yiyeceklerin ise sırasıyla; kebap, tavuk döner olduğu, genellikle haftaiçi ve öğle yemeklerinde tercih ettiği saptanmıştır.	Çok değişkenli istatistik analizlerinden, Faktör analizi
Akbay ve Boz (2005)	Kahramanmaraş'ta ailelerin ev ve ev dışı tüketim talebi ve tüketici davranışlarını inceledikleri çalışmalarında; ailelerin bütçelerinin %28,6'sını gıda harcamalarına yaptığı ve bu harcamaların %91'inin ev içi gıda harcamasına yapıldığını tespit etmişlerdir. Çalışmada, gıda talebi gelir esnekliği 0,87; evde gıda tüketimi gelir esnekliği 0,73 ve ev dışı gıda tüketimi gelir esnekliği ise 2,7 bulunmuştur.	Workinf Leser Modeli kullanılmıştır.
Sayılı ve Gözener (2013)	Anket 297 Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencisine uygulanan anket verileri kullanılmıştır. Analiz sonucunda; öğrencilerin %71,38'inin fastfood tükettiği, en fazla tercih edilen fastfood restoranının ise dönerci olduğu saptanmıştır.	Ki kare analizi
Onurlubaş, Doğan ve Gürler (2015)	Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinin ev dışı gıda tüketim durumu ve tüketici eğilimi incelenmiştir. Ankete katılan tüm bireylerin ev dışı gıda tükettiği, gelir arttıkça ev dışı gıda tüketiminin arttığı ve ev dışı tüketimin genellikle özel günlerde tercih edildiği sonucu elde edilmiştir.	Ki kare analizi

Kaynak: Yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

VERİ SETİ

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde, öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik sorular yer alırken ikinci bölümünde fastfood tüketip tüketmedikleri, tüketiyorlar ise ne zaman, ne sıklıkla tükettikleri, ne tür ürünleri tükettikleri ve bu ürünleri tüketmek için hangi mekanları tercih ettiklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Araştırmanın verileri Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim

Fakültesinde öğretim gören 256 öğrenciden elde edilmiştir. Anket öğrencilere 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 18-27 Şubat 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Bazı anketler uygun doldurulmadığı için çalışma kapsamına alınmamış ve araştırma 241 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yatay veri setinin kullanıldığı bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin fastfood tüketim tercihlerini etkileyen faktörler Logistik regresyon modellerinden Logit model kullanılarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmada, bağımlı değişken olarak fastfood tüketen üniversite öğrencileri (1) ve tüketmeyen üniversite öğrencileri ise (0) olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, burs/kredi alma durumu, ailesinin yanında konaklayıp konaklamadığı, çalışıp çalışmadığı, ailesinin geliri, öğretim türü ise bağımsız değişken olarak dikkate alınmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri iktisadi literatür ve yapılan diğer çalışmalar dikkate alınarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Logistik regresyon modellerinin temeli doğrusal olasılık modellerine dayanmaktadır. Dolayısıyla logit ve probit medeller birikimli logistik dağılım fonksiyonlarından geliştirilmiştir. Bu modeller temel olarak birbirleri ile aynı olmalarına rağmen tek fark logit modelinin kümülatif standart lojistik dağılımı; probit modelin ise kümülatif standart normal dağılımı kullanmasıdır (Reyna, 2015). Modeller arasındaki temel fark kullandıkları olasılık dağılımları olmakla birlikte elde edilen sonuçlar arasında çok da fark bulunmamaktadır (Greene, 2000). Ancak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama gücü probit modele kıyasla logit modelde daha iyi olduğu için (Amemiya, 1983) çalışmada logit model kullanımı tercih edilmiştir.

Logit modelde; bağımlı değişken kesiklidir ve 0 ile 1 olasılık değerine sahiptir. Tahmin gerçekleştirilmeden önce ilk olarak modelde yer alan parametrelerin logit dönüşümü yapılmakta ve modelin tahmininde aşağıda yer alan logistik dağılım fonksiyonu kullanılmaktadır (Gujarati, 1995: 555).

$$P_i = F(Z_i) = F(\alpha + \beta X_i) = E(Y_i = 1/X_i) = \frac{1}{(1 + exp^{-(Z_i)})}$$

$$= \frac{1}{(1 + exp^{-(\alpha+\beta X_i)})} \qquad (1)$$

Eşitlik 1'de; F, kümülatif olasılık fonksiyonunu; $\mathrm{Z_i} = \alpha + \beta \mathrm{X_i}$ eşitliğindeki α, sabit katsayıyı; β, her bir açıklayıcı değişken için tahmin edilecek parametreleri ve $\mathrm{X_i}$, i'ninci bağımsız değişkeni ifade etmektedir. İlgili eşitliğin iki tarafının logaritması alındığında, aşağıdaki eşitlik elde edilir:

$$L_i = Ln\left[\frac{P_i}{(1 - P_i}\right] = Z_i$$

$$= \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \ldots\ldots + \beta_n X_n \qquad (2)$$

Eşitlik 2'de; bağımlı değişken olan ($\mathrm{Z_i}$), belirli bir seçeneği seçmenin seçmemeye olan oranının doğal logaritmik değeridir ve değişkenlerin marjinal etkilerini ifade etmektedir. Bir başka ifade ile modelden elde edilen

katsayılar bir seçeneği tercih etmenin etmemeye olan olasılığını ifade etmektedir. Logit analizde yer alan sürekli ve kesikli değişkenler için marjinal etkiler aşağıda yer alan eşitlikler kullanılarak hesaplanmaktadır.

Sürekli değişken: $\partial P_i/\partial X_{ij} = [\beta_j \exp(-\beta X_{ij})]/[1 + \exp(-\beta X_{ij})]^2$ (3)

Kesikli değişken: $\partial P_i/\partial X_{ij} = P_i(Y_i : X_{ij} = 1) - P_i(Y_i : X_{ij} = 0)$ (4)

ARAŞTIRMA BULGULARI

Üniversite öğrencilerinin fastfood tüketimini etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmada ankete katılan eğitim fakültesi öğrencilerinin %66,1'i kadın, %33,9'u erkektir. Öğrencilere ait yaş ortalaması 21,89'dur. Katılımcıların %13,6'sı güzel sanatlar eğitimi, %22,7'si matematik ve fen eğitimi, %29,3'ü temel eğitim, %34,3'ü Türkçe ve sosyal eğitimi bölümü öğrencisidir. Öğrencilerin %29,3'ü birinci sınıf, %22,3'ü ikinci sınıf, %25,6'sı üçüncü sınıf ve %22,7'si ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Gelir getiren bir işte çalışan öğrenci oranı %8.3'tür. Öğrencilerin %5'i 250, %35,5'i 251-500, %33,5'i 501-750, %14'ü 751-1000, %12'si 1001 TL ve üstünde aylık ortalama harçlığının olduğunu bildirmiştir. Öğrencilerin %17,4'ü ailesinin yanında ikamet ederken %30,6'sı yurtta, %52,1'i yemek yapabileceği ev veya apartta ikamet ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %24'ü burs veya kredi almazken geri kalanı almaktadır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin %90,1'i fastfood türü gıdalar tükettiğini belirtirken 9,9'u bu tür gıdaları tüketmediklerini ifade etmişlerdir. Fastfood gıda tüketmeyenlerin %66,7'si katkı maddesi olması, %33,3'ü besin değerinin düşük olması, 20,8'i doyurucu olmaması, %33,3'ü fiyatlarının yüksekliği, %79,2'si ise hijyenik olmadığı için bu tür gıdaları tüketmediklerini belirtmişlerdir. Fastfood tüketen öğrenciler ise bu tür gıdaları tüketme nedeni olarak; kolaylık sağlaması (%40,1), lezzetli olması (%21,9), zaman kısıtlılığı (%21,5), arkadaşlarıyla vakit geçirmek (%10.7), özel günler (%3,3) ve değişik mekanlarda bulunma isteği (%2,5) olarak açıklamıştır. Öğrencilerin çoğu (%49,6) öğle yemeğinde fastfood tüketmeyi tercih ederken, %35,5'i akşam, %12,8'i öğün aralarında, %1,2'si sabah, %0,8'i ise her hangi bir zaman diliminde tüketebildiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin %25,6'sı günde en az bir kez fastfood tükettiğini bildirirken, %55,3'ü haftada en az bir kez, %19'u ise ayda en az bir kez bu tür gıdalar tükettiğini bildirmiştir. Fastfood türü gıda tüketen öğrencilere bu tarzda en çok tüketmeyi tercih ettikleri gıda türü sorulduğunda birden fazla seçenek işaretleyerek cevap verdikleri görülmüştür. En çok tükettikleri gıda türü ise pide/lahmacun (%53,7) iken en az tercih ettikleri gıda türü ise sandviç (%19,8) olmuştur. Öğrencilerin fastfood türü gıda tercihleri pide/lahmacun (%53,7), döner (%41,3), pizza (%41,3), hamburger (%39,7), kebap (%37,6), köfte ekmek (%31,4), börek (%28,9), kokoreç (%24), ciğer (%20,2), sandviç (%19,8) şeklinde sıralanmıştır.

Öğrencilere fastfood tüketmek için tercih ettikleri mekanlar sorulduğunda yine birden fazla seçenek işaretleyerek cevap vermişlerdir. Fastfood tüketmek için tercih ettikleri mekanlar kebabçı %23,1, lokanta %19,8, otel %7,4, kafe %27,3, pizzacı %31, okul kafeteryası %28,9, alıp evde yeme %30,6, dürümcü, %28,9, uluslararası markalı fastfoodcular %26,4, şeklinde sıralanmıştır.

Logit modelle analizine geçmeden önce etkin ve tutarlı tahminciler elde etmek için ilk olarak tanımlayıcı istatistiklere gözden geçirilmiştir: Maksimum Olabilirlik Testi (LR) sonucunda, modele dahil edilen parametrelerin %5 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Logit modelin uyum iyiliği ise Omnibus Testi ve Hosmer-Lemeshow Testi kullanılarak analiz edilmiştir (Greene, 2000). Omnibus Testi olasılık değerlerinin (0,000), 0,05'den küçük olduğu ve lojistik regresyon modelinin bir bütün olarak uyumunu değerlendiren Hosmer-Lemeshow uyum iyiliği testi sonucunun ise 0,236 anlamlılık düzeyinde Ki-kare değerinin 10,434 olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar, model veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu (Garson, 2008), modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve fastfood tükettiğini bildirenler ile bildirmeyenlerin birbirinden ayırt edilebildiğini göstermektedir (Palant, 2016).

Modelinin kullanışlılığı hakkında bilgi veren Cox&Snell R-Square ve Nagelkerke R-Square testi sonuçları incelendiğinde; bu iki test değerlerinin sırası ile 0,146 ve 0,306 değerlerini aldığı ve varyansın %14,6 ile %30,6 arasındaki bir kısmı bu değişkenler tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Ayrıca Pallant (2016) tarafından önerilen hesaplama sonucunda, fastfood tüketen 217 öğrenciden %91,4'ünün, fastfood tüketmeyen 24 öğrencilerden %44,4'ünün doğru olarak sınıflandırıldığı görülmüştür. Tüm katılımcıların doğru olarak tahmin edilme oranının %89,6 olduğu anlaşılmıştır.

Yüksek uyum iyiliğine ve açıklama gücüne sahip Logit modele ait tahmin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2. Logit Model Tahmin Sonuçları

Değişken	B	Standart	Wald	Olasılık	Marjinal Etki
Kredi/burs alma durumu	-0,176	0,610	0,083	0,773	-0,044
Cinsiyet	-1,576	0,545	8,367	0,004*	-0,224
Çalışma durumu	1,121	0,635	3,121	0,077***	0,208
Konaklama	1,652	0,513	10,363	0,001*	0,223
Gelir	0,286	0,510	0,316	0,574	0,070
Öğretim türü	-1,200	0,621	3,730	0,053***	-0,214
Sabit Katsayı	1,378	0,934	2,177	0,140	

Not: *, **, *** sırası ile %1, %5 ve %10 anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Not: Burs alanlar 1 almayanlar 0, kızlar 1 erkekler 0, çalışanlar 1 çalışmayanlar 0, aile yanında konaklayanlar 0 diğerleri 1, aile geliri 2000 TL'nin üstünde olanlar 1 altında olanlar 0 ve normal öğretim 1 ikinci öğretim 0 değerini almaktadır.

Logit modeli tahminlerinde elde edilen katsayılar doğrudan yorumlanamadığından katsayı yorumu için çalışmada yer alan değişkenler için marjinal etkiler hesaplanmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, modele dahil edilen değişkenlerden ailenin geliri ve kredi/burs alma durumu dışındaki değişkenlerin %1 ve %10 önem düzeyinde istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Modele dahil edilen

değişkenlerden yurt, apart vb yerlerde konaklama ve çalışma değişkenlerinin pozitif etkiye sahipken; cinsiyet ve öğretim türü değişkeni ise negatif etkiye sahiptir. Modelde yer alan değişkenler arasında en büyük marjinal etkinin %22,4'lük değer ile cinsiyet değişkenine ait olduğu bunu çok az fark ile sırasıyla konaklama (%22,3), öğrenim durumu (%21,4) ve çalışma durumu (%20,8) değişkenlerinin takip ettiği görülmektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada, 2018-2019 eğitim öğretim bahar dönemi Eğitim fakültesinde eğitim gören öğrencilere uygulanan anket verilerinden yararlanılmıştır. Çalışmada; üniversite öğrencilerinin fastfood tüketim alışkanlığını etkileyen faktörler logit model kullanılarak analiz edilmiştir. Analizde ilk olarak modelin uyum iyiliği incelenmiş ve Omnibus Testi ve Hosmer-Lemeshow Testi sonuçlarına göre modelin uygunluğuna karar verilmiştir.

Logit modelin kullanıldığı bu çalışmada; kredi burs alma durumu ve aile geliri hariç tüm değişkenlerin istatistiki açıdan anlamlı olduğu; cinsiyetin (0,22) fastfood tüketim alışkanlığı üzerinde çok büyük bir etkiye sahip olmamakla birlikte kadınların erkeklere kıyasla yaklaşık %22 olasılık ile daha az fastfood tükettiği görülmektedir. Modele dahil edilen bir diğer değişken ise çalışma durumudur. Çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre fastfood tüketimi yaklaşık 0,21 daha yüksektir. Bu sonucun elde edilmesinde, çalışan öğrencilerin zaman kısıtı ile karşı karşıya kalmaları ve gelirlerinin göreceli olarak arkadaşlarından yüksek olması belirleyici olabilir. Dolayısıyla çalışan öğrenciler çalışmayan arkadaşlarına kıyasla yaklaşık %20,8 daha fazla olasılıkla fastfood tüketmektedir. Öğrenim şekli de fastfood tüketiminde etkin bulunmuştur. İkinci öğretim öğrencileri birinci öğretim öğrencilerine kıyasla %21,4 olasılıkla daha fazla fastfood tüketmektedirler. Bu sonucun elde edilmesinde; ikinci öğretim öğrencilerinin akşam yemeği saatinde derste olmaları ve çoğunlukla çalışan öğrencilerin ikinci öğretimde okuyor olması öğrencilerin fastfood tüketiminde etkili olabilmektedir. Öğrencilerin konakladığı yerde fastfood tüketiminde belirleyici olan bir diğer unsurdur. Yurt, apart vb. yerlerde konaklayan öğrencilerin ailelerinin yanında ikamet eden öğrencilere oranla fastfood tüketimi %22,3 daha yüksektir. Diğer akranları ile karşılaştırıldığında aile ile birlikte yaşayan öğrencilerin; ne yesem?, nerede yesem?, yemek yapsam mı?, yemek yapmak için yeterli zamanım var mı? gibi hususları daha az düşünmek durumunda oldukları söylenebilir. Çünkü genellikle ebeveynlerinin onlar için çorba kaynatma, sıcak yemek hazırlama olasılığı yüksektir. İki öğrenci grubu arasındaki bu farklılık yurtta, apartta vb. yerlerde konaklayan öğrencilerin fastfood tüketme olasılığını artırmış olabilir.

Elde edilen tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, gelişmiş ve birçok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi Türkiye'de de gençler arasında fastfood tüketiminin yüksek olduğu söylenebilir. Nitekim ulusal ve uluslararası birçok çalışma da bu durumu destekler nitelikte sonuçlar bulmuştur: (Gaddard, 1983; Lee and Brown, 1986; Chan ve ark., 1990; Hertzler ve Frary, 1992; Jensen ve Yen, 1996; Özçelik ve Sürücüoğlu, 1998; Sürücüoğlu ve Çakıroğlu, 2000; Akbay ve Boz, 2005; Kayışoğlu ve İçöz, 2012; Onurlubaş, Doğan ve Gürler, 2015; Canpolat ve Çarıkoğlu, 2016).

Sonuç olarak, bu beslenme tarzı, gençlerin büyüme ve gelişme gereksinimini yeterince karşılayamamakta ve dengesiz beslenme toplum için bir sorun teşkil etmektedir. Toplumların sağlıklı bir nesil yetiştirebilmesi için öncelikle ebeveynlerin çocuklarına birer rol model olmaları ve fastfood tüketimi yerine dengeli beslenme ve ev yemeği tüketmelidirler. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite gençliğinin büyük bir kısmının fastfood ürünlerini tükettiği görülmektedir. Bu tür ürünlerin tüketimini azaltmak için dengeli beslenme ve fastfood tüketmeme alışkanlığı bilincinin çocuklukta kazandırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bunun için aile ve okul işbirliği içerisinde beslenme eğitimi sürdürülmeli ve fastfood yiyeceklerine ulaşımı zorlaştırılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin hem sosyal gelişimlerini sağlamak hem de el becerisi kazandırmak adına farklı eğitim basamaklarının müfredatına sağlıklı besin yapımı gibi uygulamalı dersler eklenmelidir. Bu durum hem öğrencilerin okuldaki zamanını daha eğlenceli hale getirebilecek hem de düzenli ve sağlıklı yemek yeme alışkanlıkları kazanmalarını sağlayabilecektir.

KAYNAKÇA

Akbay C., ve Boz, İ. (2005). "Kahramanmaraş'ta Ailelerin Ev ve Ev Dışı Gıda Tüketim Talebi ve Tüketici Davranışlarının Ekonomik Analizi", Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen ve Mühendislik Dergisi, 8(1): 122-131.

Amemiya, T., (1983). Advanced Econometrics. Cambridge, MA Harvard University.

Anonim, (1998). McDonald Gazetesi 100. Restoran Özel Sayısı 7, 1.

Ashokkumar, D. ve Sankaranarayanan, S. (2014). Fastfood Consumption Behaviour and Perceptions of Young Indian Consumers towards Organised Fastfood Outlets. Research Journal of Social Science & Management, 3(11), 256-264.

Canpolat, E. ve Çakıroğlu, F.P. (2016). "Üniversite Öğrencilerinin Fast-Food Tüketim Alışkanlıkları", ASOS Journal, 4(26):473-81.

Chan, P., Lee, H., Tseng, R. ve Downes, N.J. (1990). "Dietary Habits Beliefs and Food Practice of Elderly Chinese Women", Journal of American Dietetic Association, 90(4): 579-580.

Garson, G. D. (2008). Probit and Logit Response Models. Retrieved May, 5, 2009.

Goddard, D. (1983). "An Analysis of Canadian Aggregate Demand for Food at Home and Away from Home", Canadian Agricultural Economics and Farm Management Society, 3: 289-318.

Greene,W.H., (2000). Econometric Analysis , Fourth edition, Prentice Hall International edition.

Gujarati, D. N. (1995). Temel Ekonometri, Ümit Şenesen ve Gülay Günlük Şenesen (çev.) İkinci Basım, İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Gül, A., Akbay, A.Ö., Dölekoğlu, C.Ö., Özel,R., ve Akbay, C. (2003). Adana İli Kentsel Alanda Ailelerin Ev Dışı Gıda Tüketimlerinin Belirlenmesi, Ankara.

Gül, Aykut; Akbay, Özdeş Aysel; Dölekoğlu, Özçiçek Celile; Özel, Remziye; Akbay, Cuma. (2003). "Adana İli Kentsel Alanda Ailelerin Ev Dışı Gıda Tüketimlerinin Belirlenmesi," Çukurova Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Tarım Ekonomisi Bölümü, Yayın No:9: 2-65.

Hertzler, A. A., ve R., Frary, (1992). "Dietary Statusand Eating Out Practices of College Students", Journal of the Academy of Nutrition and Dietetic Association, 92(7): 867-869.

Kayışoğlu, S. ve İçöz, A. (2012). "Eğitim Düzeyinin Fast-Food Tüketim Alışkanlığına Etkisi", Namık Kemal Üniversitesi Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi, 9(2): 16-19.

Kutluay Tutar, F. ve Yazırlı, N. (2016). "Hanehalkı Ev Dışı Gıda Tüketimini Etkileyen Faktörler: Nazilli Örneği", Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1):367-392.

Lee, J.L. ve Brown, M.G. (1986). "Food Expenditures at Home and Away from Home in the United States- A Switching Regression Analysis", The Rewiev of Economics and Statistics, 68(1), 142-147.

Love, John F. (1989). "McDonald's: Behind The Arches – Altın Kemer Efsanesi," (Çev. S. S. Cılızoğlu). İlgi Yayınları, İstanbul.

Onurlubaş, E., Doğan, H.G. ve Gürler, A.Z. (2015). "Türkiye'de Ev Dışı Gıda Tüketiminin Durumu ve Tüketici Eğilimleri", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(38): 917-924.

Özçelik, A. Ö. ve Sürücüoğlu, M. S., (1998), "Tüketicilerin "Fastfood Türü" Yiyecek Tercihleri", Gıda, 23(6), 437-444.

Özdinç, İ.Y. (2004). "Üniversite Öğrencilerinin Fastfood Tüketim Alışkanlıkları ve Tüketim Noktası Tercihlerini Etkileyen Faktörler", Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, 15(1):71-79.

Palant, J. (2016). "SPSS Kullanma Kılavuzu: SPSS ile Adım Adım Veri Analizi", (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Anı Yayıncılık, Ankara.

Reyna, O. T. (2015). Princeton University: https://www.princeton.edu/~otorres/Logit.pdf Erişim Tarihi: 27.01.2019

Ritzer, George. (2001) Exploration in the Sociology of Consumption: Fastfood, Credit Card, Casinos, California, Sage Publications Incorporated

Sağlam F (1991). "Hızlı-Hazır Yemek Sistemi Üzerine Bir Çalışma", Beslenme ve Diyet Dergisi, 20: 199- 208

Saygılı, M. ve Gözener, B. (2013). "Gaziosmanpaşa Üniversitesi Öğrencilerinin Fast-Food Tüketim Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi", Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2):11-28.

Schlosser, E. (1997). "Fastfood Nation," Boston: Houghton Mifflin Book Company.

Sürücüoğlu, M.S. ve Çakıroğlu, F.P. (2000). "Ankara Üniversitesi Öğrencilerinin Hızlı Hazır Yiyecek Tercihleri Üzerinde Bir Araştırma", Tarım Bilimleri Dergisi, 6(3): 116-121.

Türkiye İstatistik Kurumu (2019a). İstatistiklerle Gençlik, 2017, 06 Şubat 2019 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27598, veri tabanından alınmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2019b). Nüfus ve Demografi İstatistikleri, 06 Şubat 2019 tarihinde http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059 veri tabanından alınmıştır.

BULGAR TRAKYA KOMİTASININ FAALİYETLERİ

Kürşat KURTULGAN
Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, kursatkurtulgan@hotmail.com

ÖZ

Şark Meselesi çerçevesinde Balkanlarda uygulanan etnik temelli ayrıştırıcı politikaların sonucu birçok Müslüman göç etmek zorunda bırakılmıştır. Bu göçler ile bölgenin demografik yapısına büyük darbe vurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti ile Balkan devletleri arasında imzalanan antlaşmalar ile yaşanan acılara kısmen son verilmiştir. Söz konusu dönemde göç etmeyen Müslümanlar ise zaman içerisinde yeniden baskı ve zorlamalara maruz kalmışlardır. Bu zulümler ise daha çok ırkçı komitalar kanalıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu komitalardan bir tanesi de Bulgar Trakya Komitasıdır. Bulgar milliyetçiliği yapan ve ırkçılık derecesinde faaliyetlerde bulunan komitanın ana hedefi Türk düşmanlığını devam ettirebilmektir. Bunun yanında toplumsal bir dernek olarak uğradığını düşündükleri haksızlıkların dünya kamuoyuna anlatılması için çalışmışlardır.

Araştırmamız, 07 Ekim 1933 tarihinde Trakya komitası adı verilen bu komitanın gerçekleştirdiği kongre ve kongre sonrasında gerçekleştirilen bazı baskı ve zulümlere dayanmaktadır. Genel itibari ile I. Balkan Savaşı sonrası kazanılan toprakların içerinde bulunan ve savaş sonrası imzalanan antlaşma ile kaybedilen Trakya bölgesi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Zira onlara göre Bulgar askerlerinin kanları ile alınan buralar masa başında kaybedilmiştir. Bu yönü ile Türkiye ile imzalanan antlaşmalar kabul edilmemekte, dostluk muahedeleri protesto edilmekte ve Trakya'nın tamamının Bulgaristan'a katılımı için yapılması gerekenler planlanmaktadır. Bu çerçevede bölgede bulunan ötekilere karşı bir dizi asayişsizliklere de başvurdukları görülmüştür. Araştırmamızda söz konusu dönemde bu komitacıların planladıkları ve yaptıkları faaliyetlere yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Şark Meselesi**,** Bulgar, Komita, Göç, Demografi.

BULGARIAN THRACE COMMITTEE ACTIVITIES

ABSTRACT

Within the framework of the 'Eastern Question', many Muslims were forced to migrate as a result of the ethnically-based discriminatory policies implemented in the Balkans. With these migrations, the demographic structure of the region was greatly impacted. The suffering experienced by the treaties signed between the Republic of Turkey and the Balkan states were given the last part. Muslims who did not migrate during the period in question were subject to repression and coercion. These persecutions were mostly through racist committees.

One of these communes is the Bulgarian Thrace Committee. The main aim of the committee, which is engaged in Bulgarian nationalism and acts as a racist, is to maintain Turkish hostility. In addition, they tried to explain the injustices that they thought to be a social association to the world public.

Our research is based on some pressures and oppressions that took place after the congress and congress organized by this committee named as Thrace committee on 07.10.1933. They have focused on the Thracian region, which was lost due to the agreement signed after the war. According to them, these were taken by the blood of the Bulgarian soldiers and lost at the desk. These aspects are not accepted by treaties signed with Turkey, treaties of friendship and protests are being planned to be done for Bulgaria's participation in all of Thrace. Within this framework, it has been seen that they have applied to a number of public unrest in the region. In our study, the activities planned and carried out by these committees are included in this period.

Keywords: Eastern Question, Bulgarian, Committee, Immigration, Demography.

Giriş

Şark Meselesi çerçevesinde şekillenen stratejilerde kullanılan en önemli argüman azınlıklar olmuştur. Etnik farklılıkları merkezine alan bu stratejinin en faal olduğu dönem ise 19. yüzyıldan itibaren başlamaktadır. Dönemin Emperyalist devletlerinin sistemleştirdiği bu meselenin ana hedefi ise yüzlerce yıl İslam dininin muhafızlığını yapmış ve Avrupa'nın içlerine kadar ilerleyerek bu dinin yayılmasını sağlamış olan Türklerin ortadan kaldırılmasıdır. Sözde, yıkıma ve baskılara maruz kalmış coğrafyaların özgürleştirilmesini sağlayacağız diye yola çıkan emperyalistler aslında tamamen ekonomik olarak sömürmekten başka bir şeyi hedeflememişlerdir.

Bu hedeflerine ulaşabilmek için de yüzlerce yıl huzur ve barış içinde yaşamış olan Osmanlı bünyesindeki etnik farklılıkları kışkırtmak için her türlü strateji ve politikayı geliştirmişlerdir. Öncelikle Osmanlı Devleti'nin Avrupa'daki ve Balkanlardaki topraklarına odaklanmışlardır. Bazı dönemlerde Rusya ve bazı dönenlerde İngiltere destekli olarak gerçekleştirilen faaliyetlerde önce Yunanistan'ın ve sonrasında ise Bulgaristan ve Sırbistan gibi diğer Balkan halklarının bağımsızlıklarını kazanmaları sağlanmıştır. Bu hedefe ulaşabilmek içinde komitacılık ve çetecilik faaliyetlerine hız vermişlerdir.

Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu zor durumdan da istifade edilerek Balkanlarda etnik temelli birçok grup, gizli teşkilatlar kurmuşlardır. Bunlar arasından belli başlı olanları Yunanlıların 1820li yıllarda hayata geçirdikleri "Filik-i Eterya", Sırpların "Druştvo Sveti Sava", "Çrna Ruka" yani Kara el, ve Bulgarların "IMRO" diye bilinen "Vatreşna Makedonska Revolyutsionna Organizatsiya" dır. Bu komitelerin son güncel hali ise Bulgar İhtilal Komitesidir.

Aslında Sırp, Bulgar ve Makedon komiteleri bir birlerine düşmandırlar. Fırsatını bulsalar birbirlerinin gözlerini oymaktan kaçınmayan bu gruplar ana hedefleri olan Osmanlı'dan ayrılmak ve bağımsızlıklarını sağlamak için hemen işbirliğine giderlerdi[30].

Osmanlı Devleti sınırları içerisinde farklı ırk, din, mezhep ve toplulukları barındıran kozmopolit bir devlet idi. Bu farklılıklar devletin güçlü olduğu dönemlerinde sorun çıkarmaz iken zayıflamanın giderek arttığı günlerde ise büyük bir problem haline dönüşmüştür[31]. Doğal sonucu olarak da yıkılışa kadar devletin en büyük beka sorunu haline gelmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında da Avrupalı devletlerin bölgedeki misyoner faaliyetlerinin etkisi büyüktür. Misyonerlerin etnik farklılıkları ayrıştırma politikası daha o günlerden başlamış ve halen günümüzde farklı adlar adı altında devam edegelmiştir. Osmanlı toplumunun huzurunu ve güvenliğini bozan gizli ve açık ayrılıkçı çalışmaların meyvesi de Osmanlı Devleti'nin parçalanmasıdır[32].

[30]Murat BARDAKÇI, https://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/1053980-makedonya-komiteleri-hortlamis-haberimiz-yok. (16.03.2015).
[31] Suna Kili, *Atatürk Devrimi Bir Çağdaşlaşma Modeli*, 11. Baskı, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul 2008, s.48.
[32] Levon Panos DABAĞYAN, *Kemalizm Işığında Azınlık Gözüyle Atatürk,* 3. Baskı, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul 2005, s.22.

Batının, Türklere olan olumsuz bakış açısı ve kini topyekûn olarak Doğu Meselesi adı altında hayat bulmuştur. Bu durum halen devam etmektedir. Batı geçmişte olduğu gibi günümüzde de Türk ve İslam Dünyasına yabancı bir unsur olarak bakmakta ve bu halkları pasivize edici politikalara başvurmaktadırlar.

Geçmişte kültürel ve demografik bir mozaiğe sahip olan Balkanlar uygulanan etnik ayrılıkçı politikalar neticesinde büyük ölçüde değişmiş ve Ulus Devletlerin bulunduğu bir coğrafya haline dönüştürülmüştür. Tarih boyunca stratejik açıdan son derece önemli olan Balkanları yönetmek, Batı ile Doğuyu kontrol ederek zenginliklerine hâkim olmak demektir. Bu yönü, geçmişte birçok insani dramın yaşanmasına sebep olmuştur.

Bulgarların Türk ve Müslümanlara yönelik uyguladıkları baskı ve şiddet politikalarında en önemli materyali ise bölgede oluşturdukları çeteleridir. Bu çeteler, gerek Balkan savaşları esnasında ve gerekse sonrasında Bulgar hükümetinin destekleri ile kendilerinden olmayan etnik farklılıkların göç etmeleri için faaliyetlerde bulunmuşlardır. Müslümanların yaşadıkları yerler de acı ve dram dayanılmaz bir hal almıştır[33]. Yaşanan bu dramların etkisi ile bölgeden öteki olarak adlandırabileceğimiz her türlü farklılık göç etmek zorunda kalmıştır. Göç sonrası özellikle Türkiye Cumhuriyeti zamanında bu göçler resmileştirilmiş ve yaşanan mağduriyetlerin telafisi için çalışılmıştır. Özellikle mübadele konusu bu çerçevede son derece önemlidir. Mübadelenin büyük ölçüde çözümlendiği günlerde ise diğer Balkan devletlerinden göç edenlerin kabulleri ve iskânları gerçekleştirilmiştir.

Araştırmamızın sınırlılığı olan Bulgaristan'dan gelenler ise imzalanan 29 Eylül 1913 yılında Osmanlı ile Bulgaristan arasında imzalanan Bükreş Antlaşması ve Türkiye ile Bulgaristan arasında imzalanan 18 Ekim 1925 tarihli Antlaşmalar çerçevesinde iskân edilmişlerdir[34]. 1928 ve 1929 yıllarında ise Türk ve Bulgar üyelerden oluşan bir heyetin kurulması kararı alınmış ve bu heyet vasıtasıyla sorunların çözülmesi yoluna gidilmiştir[35].

Sorunun nasıl ortaya çıktığı ve bu duruma nasıl gelindiğine baktığımızda karşımıza 1878 yılında imzalanan Ayestefanos Antlaşması ve sonrasında yaşanan gelişmeler çıkmaktadır. Avrupalı güçlerin bölgedeki çıkarlarına ters gelen bu antlaşmanın yerine 1878 Berlin Antlaşması imzalanmıştır. Bu antlaşma ile Büyük Bulgaristan hayali kuran Bulgarların hayalleri yıkılmıştır. Üç parçaya ayrılan Bulgaristan'ın dışında kalan bölgelere baktığımızda birincisi Şarki Rumeli Vilayetidir. Burası 1885 senesi içinde Bulgarlarca ilhak edilmiştir. Bir diğer yer ise Makedonya'dır. Makedonya'nın da alınması için bölgede yoğun olarak faaliyetlere girişilmiştir. Buradaki nüfusun çoğunluğunun kendi ırktaşlarından oluştuğunu öne sürmüşlerdir. Bunun içinde bölgedeki demografik yapıyı değiştirmek için çeteler vasıtası ile katliamlara girişmişlerdir[36]. Bir diğer bölge olan Trakya ise kısmen Balkan savaşları sonrasında ele geçirilmişse de tam olarak kontrol altına alınamamıştı. Bu bölge de 27 Kasım 1919 tarihinde imzalanan Neuilly Antlaşması ile müttefiklerin denetimine bırakılmıştı. Daha sonra ise San Remo

[33] Bkz. Kürşat KURTULGAN, "Göç ve Gçü Hazırlayan Tarihi Süreçte Balkanlarda Kurulan Ulus Devletlerin Müslümanlara Yönelik Baskıları", Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 13, Sayı 24, Aralık 2010, s. (ss.213-226)
[34] Selahattin ÖNDER, "Balkan Devletleriyle Türkiye Arasındaki Nüfus Mübadeleleri (1912-1930)", (Ankara Ünv. Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir 1990, s.27-29; İsmail SOYSAL, *Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları (1920-1945) I,* Ankara 2000, s.265.
[35] BCA. 030.18.01.02.4.31.9;4.39.6.
[36] Hakan TAN, "Bulgar Komite Faaliyetlerine Genel Bir Bakış", Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi, Sayı 1, Sakarya 2013, s.46-47. (ss.45-69)

Konferansı'nda Yunanistan'a terk edilmişti. Bu durum Bulgar komitecilerince hiçbir zaman kabul edilmemiştir. Bulgarlar, Ege Denizine inmek için Batı ve Doğu Trakya'dan Ege'ye inecek bir koridorun kontrolü için hem siyasi olarak ve hem de gayri resmi olarak bu bölgede komitacılık ve çetecilik faaliyetlerine girişmiştir. Yunanistan'ın İtilaf Devletleri tarafında olması Batı Trakya'da istediklerinin sağlanması önünde büyük bir engeldi. Oysa Türklerin toprakları paylaşılmakta ve Doğu Trakya bu süreçte ele geçirebilirdi. Fakat Mustafa Kemal Milli Mücadele devam ederken yaveri Cevat Abbas Gürer ile Bulgarların bu isteklerine engel olmaya çalışmıştır. Bu çaba, bir süre engel olmuşsa da tam olarak son bulmamış ve hak iddiaları devam etmiştir. Bulgarlar hem Yunanistan'a ve hem de Türkiye'ye karşı çete faaliyetlerine devam etmiştir[37].

Bulgaristan Trakya Komitesi

Trakya'nın Yunanistan'a verilmesiyle buradaki Bulgar halkının mücadeleye başlamaları için 1918 yılı sonlarında Rilo Manastırı Başrahibi liderliğinde deneyimli çeteciler ve komitecilerce kurulmuştur. İlk kurulduğunda Trakya İhtilas Komitesi adını alan oluşum, Lozan sonrası Trakya İhtilal Komitesi adı ile sonraki dönemlerde ise Trakya Komitesi adı ile adlandırılmıştır[38].

1925-1930 yılları arasında siyasi olarak sessiz kalan komita, 1930ların başından itibaren yeniden aktif hale getirilmiştir. Kendilerini 1887 yılında kurulan ve Köprülü ile Gevgili adı verilen yerleşim bölgelerinde faaliyetlerde bulunan Makedonya Komitesi'nin[39] devamı gibi görmektedirler. Bulgar Trakya'sı adını verdikleri bölgenin Bulgaristan'a ilhakı için çalışan bu komita da aynı öncekiler gibi bölge halkından zorla para toplamakta ve huzursuzluk çıkararak göç etmelerini sağlamaya çalışmaktadırlar[40].

Bulgaristan'da kalan ırkdaşlarımızın yaşadığı acı ve ızdırabın giderek arttığı günlerde Türkiye'nin bölgeye olan dikkati iyice artmıştır. Sonraki yıllarda da devam eden bu ilgi çerçevesinde Sofya ve Filibe Elçilikleri birçok istihbarat araştırması yapmış ve Ankara'ya bildirmiştir. Bunlardan bir tanesi de Filibe Konsolosluğumuz tarafından 1933 yılı Eylül ve Ekim aylarında hazırlanan bir rapordur. Rapor, 1878 Berlin Antlaşması ile üçe bölünen Büyük Bulgaristan hayalinin peşine düşenlerin sonraki temsilcilerinden olan Trakya Komitasının faaliyetlerini ortaya koymaktadır. Trakya Komitası Dokuzuncu Kongresini 07 Ekim 1933 tarihinde Kırcaali'de gerçekleştirmiştir. Ayrıca bölgede her Türk'ten haraç alan bu komitanın 120 kişilik bir gönüllü kıtayı da teşkil eylediği görülmektedir. Burada amaç Kırcaali, Paşmaklı ve Mestanlı Türklerini korkutarak kaçırtmaktır. Kosta Todorof vasıtasıyla Sırplarında 2 milyon leva verdikleri anlaşılmaktadır[41].

Komitenin amacı, ele geçirmek istedikleri yerlerde karışıklık çıkarmak ve kendilerinden olmayan farklılıklardan kurtulmaktır. Merkezi yönetimden de destek alan bu örgütler kışkırtma ve ayaklanma faaliyetlerine girişmişlerdir. Her yıl toplanan kongreler ile yapılanlar tartışılmakta ve yapılması istenilenler belirlenmektedir.

[37]Mehmet ÇANLI, "Bulgar Trakya Komitesi (1918-1934)", Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, XV-2, Kış 2011, s.278-279. (ss.277-292).
[38] Mehmet ÇANLI, agm., s.279-280.
[39] Mahir AYDIN, "Arşiv Belgeleriyle Makedonya'da Bulgar Çete Faaliyetleri", *Osmanlı Araştırmaları IX*, (Neşir Heyeti: Halil İNALCIK-Nejat GÖYÜNÇ-Heath W. LOWRY), İstanbul 1989, s.210.
[40] BCA., 030.10.241.631.22. L.1.
[41] BCA., 030.10.241.631.22. L.1-2.

Tam bir kaos ortamı sağlamak için yola çıkan bu oluşum zaman içerisinde kontrolden tamamen çıkmış ve merkezi yönetime bile kafa tutabilecek bir duruma gelmiştir.

Komitenin Dokuzuncu Kongresi ve Alınan Kararlar

Trakya Gençler Birliği adıyla toplanan komitanın dokuzuncu kongresi 8, 9 ve 10 Ekim tarihlerinde Kırcaali'de toplanmıştır.

Kongreye 146 üye ve bölgede yaşayan 5000 kadar Trakyalı Bulgar katılmıştır.

İlk toplantı Pazar sabahı saat 10'da Kırcaali Trakya Kulübü önünde olmuş ve büyük bir yürüyüş ve gösteri gerçekleştirilmiştir. Ellerinde daha önce bu işe çabalamış olanların resimleri olduğu halde mızıka eşliğinde yürüyüşe geçen grup kasabanın büyük caddesinden geçerek Kilise meydanına gelmiştir.

Burada hazırlanan bir ayin gerçekleştirilmiştir. Ayin sonrası Papas Nikoloyef tarafından bir konuşma yapılmıştır. Konuşmasında Avrupalı devletler ile Türkler ve Yunanlılar arasında imzalanan antlaşmalar protesto edilmekte ve buraların Bulgar sınırları içine alınıncaya kadar mücadelelerine devam edecekleri ilan edilmektedir. İlk gün konuşmaların yanı sıra devlet büyükleri ve Bulgar askeri heyetinin telgrafları okunarak geçmiştir.

İkinci gün yine aynı saatte sabah 10'da kongre açılmıştır. Trakyalı Darülfünun talebesi İvan Dimitrof tarafından bir konuşma yapılmıştır.

Trakya Bulgaristan'ın ayrılmaz bir parçasıdır. Bulgaristan Trakya'ya sahip olunca Balkan Yarımadasında en kuvvetli siyasi devlet olacaktır. Böylelikle siyaseten olduğu kadar iktisaden de kuvvetlenecektir. Avrupalı devletlerin kıskandığı Trakya Bulgaristan sız ve Bulgaristan da Trakyasız yaşayamaz. Trakya Bulgaristan'ın ayrılmaz bir uzvudur.

Ayrıca bu gün idare heyetinin yapılanlara dair raporları incelenmiş ve yeteri kadar şube ile çalışmaların yapılmadığı eleştirileri yapılmıştır.

Üçüncü gün;

Bu sefer dokuzda açılan kongre'de ilk olarak teşkilatların merkeze ödeyecekleri aidatlar konuşulmuştur. Öğleden sonra da yeni idare heyeti seçilmiştir.

Sonrasında ise Teşkilatın yeni şubeler açması ve daha fazla çalışması için yapılması gerekenler dile getirilmiştir. Ayrıca alınan diğer bir karar ile Türklerin bölgedeki oluşumları olan Turan ve Altın Ordu namındaki yıkıcı teşkilatlar aleyhine Bulgaristan hükümetinin yapması gerekenleri yapması aksi takdirde kendilerinin bu vazifeye girişeceklerini dile getirmektedirler. Toplantı bundan sonraki toplantının Akdeniz sahillerinde yapılması temennisi ile son bulmuştur.

Genel itibari ile raporda bunlara ek olarak Cemiyetin Türklerle meskûn Paşmaklı ve köyleri, Tuzburun, Poporalka Mahallesi, Ekşi Mahalle, Hasan Kova Mahallesi, Arda, Maden, Raykova ve Tozburunda toplanan haraç miktarlarını gösterir cetvel verilmektedir. Cetvele göre 37 haneden 144.555 leva para toplanmıştır.

Bu komite bir süre sonra merkezi Bulgar hükümetini de tanımamaya ve köyleri basarak halktan zorla para toplamaya başladıkları görülmektedir. Toplanan paralar ile silah alınmış ve bölgede bulunan Türklere ve cemiyetlerine karşı topyekûn bir yok etmeyi planladıkları görülmektedir.

Siyasi olarak yapılan bu toplantıların dini yönü de bulunmaktadır. Bulgar ihtilal komitasının kongreleri bunun en güzel örneğidir. Papaz eşliğinde ayinlerle başlayan bu organizasyon böylelikle ilahi güç tarafından da desteklenmiş oluyordu. Buralarda atılan nutuklar ve konuşmalara baktığımızda son derece ırkçı ve acımasız diyaloglarla karşılaşmaktayız[42].

Türkiye ve komşu ülkelerin tepkileri üzerine Bulgaristan tarafından Komitenin faaliyetleri 1934 yılında son bulmuştur.

SONUÇ

Osmanlı'ya zarar vermek ve bölgelerinde kargaşa ortamı yaratmak amacıyla kurulan ve bu yönde faaliyetlerde bulunan bu çeteler Avrupa'dan ve Bulgar Hükümetinden destek almışlardır. Türklerin ve Müslümanların yoğun olduğu bölgelerde kendi kendilerine zarar vermek suretiyle Avrupalı devletlerin gözünde mağdur oldukları algısını oluşturmaya çalışmışlardır. Zaten çok da çabalamalarına gerek kalmamıştır. En küçük fırsattan bile yararlanmaya ve Osmanlı'ya zarar vermeye çalışmışlardır. I. Dünya Savaşı sonrası da amaçlarına ulaştıklarını düşündükleri bir anda Türkler yeniden dirilmeyi bilmiş ve üzerindeki ölü toprağını atmışlardır. Lozan Barış Antlaşması ile bir büyük sorun olan etnik farklılıklardan kurtulan Türkiye Cumhuriyeti içte sağladığı birlik ile yeniden yükselişe geçmiştir.

Kuşkusuz bu gelişme Avrupalı devletlerin hayalini kurdukları ile tamamen zıt bir durumdur. Yeni bir argümana ihtiyaçları vardı. Bu ihtiyaçlarını da söz de özgürlük sloganı ile yola çıkan isyancılar, teröristler ve vatan hainleridir.

Sonuç olarak, o günlerde yaşanan sorunların günümüzde de devam ettiğini söyleyebiliriz. Özellikle Bosna, Kosova, Epir, Transilvanya, Dobruca ve Makedonya'daki ihtilafların halen çözülemediğini görmekteyiz. Batı Trakya ve Doğu Trakya'yı da sorunlu bölgeler içine alabiliriz. Zira en ufak bir fırsat buldukları takdirde buralarda da hak iddia edecekleri aşikârdır. Yıllar önce kurulan bu yapıların halen faaliyetlerine devam ettiklerini inkâr edemeyiz. Sadece hücrelerini ölü hale geçiren bu oluşumlar, uygun zamanın geleceği tarihe kadar sessiz bir şekilde çalışmalarına gizli bir şekilde devam etmektedirler.

[42]BCA., 030.10.241.631.22. L.4-7.

Türkiye Cumhuriyeti, Türklerin ve Osmanlı Devleti'nin bakiyesi olan gruplara ilgisini devam ettirmeli, onlara gereken imkânlar sağlanarak durumlarını idame ettirmesi gerekmektedir. Dikkatle izlenmesi gereken ve oldukça hassas olan coğrafyada yaşayanlara karşı görev sorumluluklarımız bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

BCA. 030.18.01.02.4.31.9;

BCA. 030.18.01.02.4.39.6.

BCA. 030.10.241.631.22.

Aydın, M. (1989).“Arşiv Belgeleriyle Makedonya'da Bulgar Çete Faaliyetleri”, *Osmanlı Araştırmaları IX*, (Neşir Heyeti: Halil İNALCIK-Nejat GÖYÜNÇ-Heath W. LOWRY), İstanbul.

Bardakçı, M. https://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/1053980-makedonya-komiteleri-hortlamis-haberimiz-yok. (16.03.2015).

Çanlı, M. (2011). “Bulgar Trakya Komitesi (1918-1934)”, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, XV-2, Kış, (ss.277-292).

Dabağyan, L.P.(2005).*Kemalizm Işığında Azınlık Gözüyle Atatürk,* 3. Baskı, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.

Kili, S. (2008). *Atatürk Devrimi Bir Çağdaşlaşma Modeli*, 11. Baskı, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

Kurtulgan, K. (2010). “Göç ve Göçü Hazırlayan Tarihi Süreçte Balkanlarda Kurulan Ulus Devletlerin Müslümanlara Yönelik Baskıları”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt 13, Sayı 24, Aralık, (ss.213-226).

Önder, S. (1990). *Balkan Devletleriyle Türkiye Arasındaki Nüfus Mübadeleleri (1912-1930)*, (Ankara Ünv. Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Soysal, İ. (2000). *Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları (1920-1945) I,* Ankara.

Tan, H. (2013). “Bulgar Komite Faaliyetlerine Genel Bir Bakış”, *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi,* Sayı 1, Sakarya, (ss.45-69).

İŞSİZLİK EKONOMİK BÜYÜME VE YOKSULLUK İLİŞKİSİ: TÜRKİYE İÇİN EKONOMETRİK BİR ARAŞTIRMA

Mehmet BÖLÜKBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, mbolukbas@adu.edu.tr

ÖZ

Türkiye ekonomisinin en önemli makroekonomik sorunlarından birisi olarak görülen işsizliğin pek çok makroekonomik faktör ile ilişkisi bulunmaktadır. Ekonomik büyüme ve yoksulluk da bu faktörlerin başında gelmektedir. Üretim düzeyindeki artışa bağlı olarak ortaya çıkan ekonomik büyümenin teorik olarak işsizliği azalttığı bilinmektedir ancak ülkelerin ekonomik yapısına göre bu durum değişebilmekte ve istihdam yaratmayan ekonomik büyüme durumu gerçekleşebilmektedir. Bireyin ya da hanehalkının günlük temel ihtiyaçlarının tamamının ya da büyük kısmının karşılanamaması ile ortaya çıkan yoksulluk ise birçok ekonomik ve sosyal sorunları beraberinde getirmektedir. Yoksulluğun yaygın olduğu bir ekonomide işsizlik kaçınılmaz görülmekte ya da tam tersi olarak işsizlik ile birlikte kişinin gelirinin olmayışına paralel olarak bir yoksulluk durumu söz konusu olabilmektedir. İşsizlik, yoksulluk ve ekonomik büyüme sorunları ile mücadele etmek için çeşitli ekonomi politikaları uygulanmakta ancak bu politikalar kimi zaman amaçları ve araçları bakımından birbirleriyle çelişki gösterebilmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı Türkiye ekonomisinde işsizlik, ekonomik büyüme ve yoksulluk arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın birinci bölümünde işsizlik ekonomik büyüme ve yoksulluk ilişkisinin teorik olarak değerlendirilmesi yapılmış, ikinci bölümde konuya yönelik literatür çalışmasına yer verilmiştir. Çalışmanın üçüncü ve son bölümünde ise değişkenler arasındaki ilişki zaman serisi analizleri ile incelenerek elde edilen bulgular ile genel bir değerlendirme yapılmıştır. Yapılan zaman serisi analizlerinin sonuçlarına göre, Türkiye ekonomisinde işsizlik, ekonomik büyüme ve yoksulluk birbirileriyle anlamlı ilişkilere sahip olarak görünmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak uygulanacak istihdam politikalarının ekonomik büyüme ve yoksulluk konularını da kapsayacak şekilde belirlenmesinin daha verimli sonuçlara yol açacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte Türkiye ekonomisinin bölgeler düzeyinde ele alınarak konunun yeniden incelenmesinin de yararlı olacağı düşünülmekte ve önemli bulguların elde edileceğine inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İşsizlik, Ekonomik büyüme, Yoksulluk, Türkiye.

THE RELATIONSHIP BETWEEN UNEMPLOYMENT ECONOMIC GROWTH AND POVERTY: AN ECONOMETRIC RESEARCH FOR TURKEY

ABSTRACT

Unemployment is one of the most important macroeconomic problems of Turkey's economy and it has relations with many macroeconomic factors. Economic growth and poverty are some of these macroeconomic factors. It is well-known that economic growth which depending on increase in production level theoretically reduces the unemployment ratios. However, this may vary depending on the economic conditions of the countries and sometimes economic growth does not have effect on unemployment or employment. In such cases, the concept of "jobless growth" (an economic phenomenon) becomes a current issue. On the other hand, the poverty caused by the failure to meet all or most of the basic needs of the individual or household brings many economic and social problems in its wake. We know that unemployment is inevitable in an economy that has widespread poverty or on the contrary, there may be a poverty situation in parallel with the absence of unemployed income. Many economic policies are applied to combat unemployment, economic growth, and poverty problems, but these policies may sometimes conflict with each other in terms of their objectives and instruments. In this context, the purpose of the paper is to research the relationship between unemployment, economic growth, and poverty in Turkey economy. In the first part of the paper, the theoretical evaluation of the relations of variables was provided, in the second part of the paper, the literature review of the subject was included. In the third and last part of the study, the relationship between the variables was examined by time series analysis and a general evaluation was concluded with the findings. According to the findings of the paper, unemployment, economic growth, and poverty have significantly relationships with each other. It is thought that employment policies should be implemented based on economic growth and poverty issues. If it is done, it will lead to more efficient results. In addition to that, if the Turkey economy is handled at the level of regions, it will be inevitable to obtain important findings.

Keywords: Unemployment, Economic growth, Poverty, Turkey.

GİRİŞ

Üretim düzeyindeki artışa bağlı olarak ortaya çıkan ekonomik büyümenin teorik olarak işsizliği azalttığı bilinmektedir ancak ülkelerin ekonomik yapısına göre bu durum değişebilmekte ve "istihdam yaratmayan ekonomik büyüme" sorunu ortaya çıkabilmektedir. Bireyin ya da hanehalkının günlük temel ihtiyaçlarının tamamının ya da büyük kısmının karşılanamaması ile ortaya çıkan yoksulluk ise birçok ekonomik ve sosyal sorunları beraberinde getirmektedir. Yoksulluğun yaygın olduğu bir ekonomide işsizlik yaşanabilmekte ya da tam tersi olarak işsizlik ile birlikte kişinin gelirinin olmayışına paralel olarak bir yoksulluk durumu söz konusu olabilmektedir. İşsizlik, yoksulluk ve ekonomik büyüme sorunları ile mücadele etmek için çeşitli ekonomi politikaları uygulanmakta ancak bu politikalar kimi zaman amaçları ve araçları bakımından birbirleriyle çelişki gösterebilmektedir.

Bu çalışmada işsizliğin ekonomik büyüme ve yoksulluk ile ilişkisi 1990-2017 dönemi verileri ile Türkiye ekonomisi için analiz edilerek işsizliğin ekonomik büyüme ve yoksulluk ile bağlantısı ortaya konulmak istenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın bundan sonraki kısmında ilk olarak konuya yönelik literatür taramasına yer verilmiş, ardından konunun Türkiye ekonomisi için ekonometrik analizi yapılmıştır. Son bölümde ise elde edilen analiz sonuçları ile genel bir değerlendirme sunulmuştur.

1. KONUYA YÖNELİK LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

İşsizliğin ekonomik büyüme ve yoksulluk ile ilişkisini konu alan çalışmalara literatürde sıklıkla rastlanmaktadır. İişsizliğin ekonomik büyüme ile ilişkisini inceleyen çalışmalarda genellikle bu değişkenlerin birbirini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılırken, işsizlik ve yoksulluk arasında ilişkiyi araştıran çalışmaların sayısı da azımsanmayacak kadar çoktur. Çalışmanın literatür taramasını oluşturan bu kısımda yakın tarihte konuyu farklı ülke örnekleri ile ele alan rastgele seçilen bazı çalışmalara ve bu çalışmaların bulgularına değinilmiştir.

Bu çalışmalardan birisi Makaringe ve Khobai (2018) tarafından Güney Afrika için yapılan çalışmadır. 1994-2016 döneminin incelendiği çalışmada ARDL sınır testi yaklaşımı kullanılarak işsizlik ile ekonomik büyüme arasında uzun dönemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın ampirik bulguları aynı zamanda hem kısa dönemde hem de uzun dönemde işsizlik ve ekonomik büyüme arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Soylu vd. (2018) tarafından 1992-2014 dönemi dikkate alınarak Doğu Avrupa ülkelerinin analiz edildiği çalışmada ise işsizlik ve ekonomik büyüme arasında eşbütünleşme ilişkisinin olduğu, ekonomik büyümede meydana gelen %1'lik bir artışın işsizliği %0.08 oranında azaltacağı öngörülmüştür. Benzer sonuca sahip başka çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, işsizlik ve nominal GSYH arasındaki ilişkiyi inceleyen Badivuku-Pantina (2017), çalışmasında doğrusal bir regresyon tahmini yaparak değişkenler arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bunun yanında çalışmada nominal GSYH'da meydana gelecek %1'lik artışın işsizliği yaklaşık %0.43 oranında azaltacağı ifade edilmiştir.

Yunanistan ekonomisini inceleyen Dritsakis ve Stamatiou (2016) ise, işsizlik ekonomik büyüme ve enflasyon arasındaki ilişkileri 1995-2015 dönemi verileri ile analiz etmişlerdir. ARDL tahmininin yapıldığı çalışmada, hem

kısa hem de uzun dönemde işsizlikten büyümeye doğru tek yönlü nedensellik ilişkisinin tespit edildiği anlaşılmıştır.

İşsizlik ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiye odaklanan bir diğer çalışma da Tatoğlu (2011) tarafından yapılmış olup çalışmada 1977-2008 verileri kullanılmıştır. Farklı panel yöntemlerinin yer aldığı çalışmada Avrupa ülkelerinde Okun Yasası'nın geçerli olduğu, işsizlik ve ekonomik büyüme değişkenleri arasındaki ilişkilerin ise ülkeden ülkeye farklılaştığı söylenmiştir.

Konuyu Türkiye ekonomisini seçerek inceleyen Bağcı ve Börü (2018), çalışmalarında üç farklı dönemi dikkate alarak işsizlik ve ekonomik büyüme arasındaki nedensellik ilişkisine odaklanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Türkiye ekonomisinde 1960-1979 ve 1980-1999 yıllarında ekonomik büyümedeki değişim işsizliği etkilemekte iken, işsizliğin ekonomik büyümeyi etkilemediği belirtilmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu ise 2000-2016 yıllarında işsizliğin ekonomik büyümeyi etkilediği, ancak ekonomik büyümenin işsizliği etkilemediğidir. Literatürde Türkiye ekonomisini ele alan ve son dönemlerde tamamlanan başka çalışmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birisi Öztürk ve Seren'e (2018) aittir. Engle-Graner eşbütünleşme testi ve Granger nedensellik testinin kullanıldığı çalışmada işsizlik ve ekonomik büyümenin birbiriyle ilişkili olup olmadığı araştırılmış ve 2005-2017 döneminde değişkenlerin eşbütünleşik olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çalışmada ekonomik büyümeden işsizliğe doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi olduğu da vurgulanmıştır. Türkiye ekonomisini inceleyen bir diğer çalışma Kanca (2012) tarafından yapılmıştır. 1970-2010 dönemi için ampirik bulgular ortaya koyan çalışmada belirtilen dönemde büyüme oranından işsizliğe doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi elde edilmiştir.

Bu çalışmaların dışında literatürde işsizlik ve yoksulluk konusunu analiz eden çalışmalar da bulunmaktadır. Bu konuda Okorie ve Anowor (2017) Nijerya ekonomisi için bir çalışma yapmış olup, çalışmanın sonucunda işsizlik ve yoksulluk arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon tespit etmişlerdir. Çalışmada aynı zamanda 1980-2015 dönemi için işsizliğin yoksulluğun nedeni olduğu bulgusu elde edilmiştir. Konuyu kırk iki gelişmekte olan ülkeyi ele alarak inceleyen Abdullahi vd. (2016) ise, yoksulluğun çocuk işgücü üzerindeki etkisine odaklanarak yoksulluğun çocuk işgücü yaygınlığını negatif düzeyde etkilediğini ifade etmiştir. Son olarak Siyan vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada VAR modelinden yararlanılarak ve 1980-2014 verileri kullanılarak bir analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre işsizlik ve yoksulluk arasında karşılıklı nedensellik ilişkisi olduğu ve değişkenlerin birbirleriyle eşbütünleşik olduğu gözlenmiştir.

Literatür taramasından görüldüğü üzere işsizliğin hem ekonomik büyüme ile hem de yoksulluk ile ilişkili olduğu açıktır. Değişkenler arasındaki bu ilişkinin Türkiye ekonomisindeki geçerliliğinin sınanması için çalışmanın bunda sonraki kısmında ekonometrik analize yer verilerek işsizliğin ekonomik büyüme ve yoksulluk ile nedensellik ilişkisi araştırılmıştır.

2. KONUNUN TÜRKİYE EKONOMİSİ İÇİN EKONOMETRİK ANALİZİ

Türkiye ekonomisinde işsizliğin ekonomik büyüme ve yoksulluk ile ilişkisini araştırmak amacıyla çalışmanın bu kısmında Granger nedensellik testinden yararlanılarak ekonometrik bir analiz gerçekleştirilmiştir. Literatürde işsizliğin ekonomik büyüme ile ilişkisi genellikle "Okun Yasası" kapsamında ele alınmakta ve deişkenler arasında

negatif yönlü bir ilişkiden bahsedilmektedir. İşsizliğin yoksullukla ilişkisine odaklanan çalışmalarda ise genel olarak karşılıklı bir bağlantıdan bahsedilmektedir. Bu çalışma kapsamında da GSYİH artış oranı ve yoksulluk oranı verileri dikkate alınarak bu değişkenler ile işsizlik oranı arasındaki nedensellik ilişkisine odaklanılmıştır. Çalışmanın veri seti oluşturulurken Dünya Bankası (2019) ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (2019) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Üç farklı değişkenin yer aldığı analizde 1990-2017 verileri kullanılarak EViews programı aracılığıyla nedensellik testi gerçekleştirilmiştir. İşsizlik oranının bağımlı değişken, ekonomik büyüme ve yoksulluğun ise ayrı ayrı bağımsız değişken olduğu çalışmanın modelleri şu şekildedir;

$$IS_t = \beta_0 + \beta_1 EB_t + U_t \qquad \text{(Model 1)}$$

$$IS_t = \partial_0 + \partial_1 YO_t + £_t \qquad \text{(Model 2)}$$

Modellerde yer alan IS, işsizlik oranını, EB ekonomik büyümeyi , YO yoksulluk oranını, Ut ve $£_t$ hata terimini, β ve ∂'lar katsayıyı, değişkenlerin altında yer alan t indisi ise değişkenlerin zaman serisi olduğunu ifade etmektedir. Bu iki model aracılığıyla değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisi incelenmek istenmiş ve bunun için Granger (1969) nedensellik testi uygulanmıştır. Nedensellik testine geçmeden önce ön testlere ve sonuçlarına değinilmiştir.

2.1. Ön Testler

Bu kısımda nedensellik testinden önce yapılması gereken ön testlere yer verilmiştir. Bu testler serierde birim kökün varlığını (serilerin durağan olup olmadığını) ve uygun gecikme uzunluğunu sınayan testlerdir. Gujarati'ye (2010: 726) göre, durağan olmayan bir zaman serisi ile modelin tahmin edilmesi durumunda sahte regresyon sorunu ile karşılaşılması muhtemeldir. Bu nedenle gerçek ilişkiyi ifade etmeyen sonuçların ortaya çıkması da kaçınılmazdır. Değişkenler arasındaki gerçek ilişkiler ancak bu zaman serilerinin aynı dereceden durağan olması ile ortaya çıkabilmektedir. Bu kapsamda ilk olarak serilerin durağanlığı araştırılmış ve durağan olmayan seriler durağanlaştırılmıştır. Değişkenlerin durağanlık düzeyleri Augmented Dickey-Fuller (ADF) birim kök testi kullanılarak araştırılmıştır. ADF birim kök testinin hipotezleri şu şekilde ifade edilmektedir;

H_0: p=0 Seride birim kök sorunu vardır, durağan değildir.

H_1: p<0 Seride birim kök sorunu yoktur, durağandır.

ADF testi kapsamında H_0 hipotezi (temel hipotez), H_1 hipotezine (alternatif hipotezine) karşılık test edilir ve bu testten elde edilen ADF test istatistiği MacKinnon (1996) kritik değerleri ile karşılaştırılarak serilerin durağanlığı yorumlanır. ADF birim kök test sonuçları tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. ADF Birim Kök Test Sonuçları

		IS	EB	YO	ΔYO
	İstatistik Değerleri	-3.378(1)***	-5.556(0)*	-2.196(0)	-5.403(0)*
MacKinnon (1996) Kritik Değerler	%1	-4.356	-4.339	-4.339	-4.356
	%5	-3.595	-3.587	-3.587	-3.595
	%10	-3.233	-3.229	-3.229	-3.233

Not: Test biçimi olarak düzey değerde sabit terimli ve trendli regresyon denklemi kurulmuştur.
*, *** sırasıyla %1 ve %10 seviyesinde durağanlığı ifade etmektedir.

Tablo 1'de yer alan birim kök test sonuçları işsizlik ve ekonomik büyüme serilerinin düzeyde, yoksulluk serisinin ise birinci dereceden farkta durağan olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla nedensellik testinde işsizlik ve ekonomik büyüme serilerinin düzey değeri, yoksulluk serisinin ise birinci farkı alınarak kullanılmıştır. Bu testin ardından uygun gecikme uzunluğunun belirlenmesi safhasına geçilmiştir. Johansen (1995) ve Enders (1995) uygun gecikme uzunluğunun belirlenebilmesi için bir takım kriterlerden yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Bu kriterler; son tahmin hatasık kriteri (final prediction error-FPE), Akaike bilgi kriteri (Akaike information criterion-AIC), Schwarz bilgi kriteri (Schwarz information criterion-SC) ve Hannan-Quinn bilgi kriteri (Hannan-Quinn information criterion-HQ) olarak sıralanabilir. Aşağıda yer alan tablo 2'de ve 3'de ilgili kriterlere göre uygun gecikmeler görülmektedir.

Tablo 2. Model 1 İçin Uygun Gecikme Uzunluğunun Belirlenmesi

Gecikme	**FPE**	**AIC**	**SC**	**HQ**
0	60.8138	9.78346	9.88220	9.80829
1	**20.8272***	**8.70902***	**9.00524***	**8.78352***
2	24.2990	8.85209	9.34578	8.97625
3	30.7414	9.06154	9.75271	9.23536
4	36.6345	9.18860	10.0772	9.41209
5	49.0831	9.39940	10.4855	9.67256

Tablo 3. Model 2 İçin Uygun Gecikme Uzunluğunun Belirlenmesi

Gecikme	**FPE**	**AIC**	**SC**	**HQ**
0	0.00015	-3.11802	-3.01883	-3.09465
1	**5.19e-0***	**-4.1937***	**-3.8961***	**-4.1236***
2	6.43e-0	-3.99183	-3.49590	-3.87501
3	7.99e-0	-3.80413	-3.10983	-3.64058
4	9.66e-0	-3.67083	-2.77816	-3.46054
5	0.00013	-3.45900	-2.36795	-3.20198

Uygun gecikme uzunluklarının belirlenmesi için yapılan testlerin sonuçlarına bakıldığında işsizlik ve ekonomik büyüme ilişkisinin incelendiği Model 1 ile işsizlik ve yoksulluğun incelendiği Model 2 için uygun gecikme uzunluğu bir olarak belirlenmiştir. Bu gecikme uzunluklarında modelde otokorelasyon ve değişen varyans sorunlarının olup olmadığı da ayrıca incelenmiş olup, bu sorunlara rastlanmadığı görülmüştür. Buna dayanarak bir gecikmeli modelin, doğrulama testleri açısından etkin ve tutarlı olduğu söylenebilir.

2.2. Granger Nedensellik Testi

Ekonometrik analizlerde regresyon denklemleri aracılığı ile bağımlı değişken ile bağımsız değişken(ler) arasındaki ilişkiler ölçülmeye çalışılmaktadır. Granger (1969) ise, bağımlı ve bağımsız değişken(ler) arasındaki nedensellik ilişkilerinin de tespit edilebileceğini belirterek bunun için X ve Y gibi iki değişkenden birinin sebep diğerinin sonuç olabileceğini ifade etmiştir. İlk olarak Granger'ın (1969) geliştirdiği nedensellik testine göre, X değişkeninin Y değişkeninin nedeni olarak tanımlanabilmesi için X değişkenine ait bilgilerin modele eklenmesi ile birlikte Y değişkeninin öngörüsüne bir katkının olması gerekmektedir. Bu çalışmada işsizlik ile ekonomik büyüme örneğinde ve işsizlik ile yoksulluk örneğinde Granger nedensellik testi şu denklikler ile gerçekleştirilmektedir.

$$IS_t = a_0 + \sum_{i=1}^{m} a_i \, IS_{t-i} + \sum_{i=1}^{m} b_i \, EB_{t-i} + u_i \quad (1)$$

$$EB_t = a_0 + \sum_{i=1}^{m} a_i \, EB_{t-i} + \sum_{i=1}^{m} b_i \, IS_{t-i} + u_i \quad (2)$$

$$IS_t = a_0 + \sum_{i=1}^{m} a_i \, IS_{t-i} + \sum_{i=1}^{m} b_i \, YO_{t-i} + u_i \quad (3)$$

$$YO_t = a_0 + \sum_{i=1}^{m} a_i\, YO_{t-i} + \sum_{i=1}^{m} b_i\, IS_{t-i} + u_i \quad (4)$$

Bu denklikler kapsamında H_0 hipotezi (temel hipotez) "$\sum_{i=1}^{m} b_i = 0$" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu hipotez EB'den IS'ye (ve YO'dan IS'ye) nedensellik olmadığını, benzer şekilde IS'den EB'ye (ve IS'den YO'ya) nedensellik olmadığını ifade etmektedir. Bu temel hipotezinin alternatifi de (H_1 hipotezi) $\sum_{i=1}^{m} b_i \neq 0$ şeklinde gösterilmekte ve bu hipotez de EB'den IS'ye (ve YO'dan IS'ye) nedensellik olduğunu, benzer şekilde IS'den EB'ye (ve IS'den YO'ya) nedensellik olduğunu belirtmektedir. Granger nedensellik testinin sonuçları tablo 4 ve 5'de sunulmuştur.

Tablo 4. Model 1 İçin Granger Nedensellik Testi ve Bulgular

Temel hipotez	**F - İstatistik**	**Olasılık**	**Karar**
EB, IS'nin Granger nedeni değildir	0.302	0.587	Nedensellik yok
IS, EB'nin Granger nedeni değildir	**4.831**	**0.037**	**Nedensellik var**

Tablo 5. Model 2 İçin Granger Nedensellik Testi ve Bulgular

Temel hipotez	**F - İstatistik**	**Olasılık**	**Karar**
YO, IS'nin Granger nedeni değildir	0.187	0.669	Nedensellik yok
IS, YO'nun Granger nedeni değildir	**4.204**	**0.051**	**Nedensellik var**

Model 1 ve Model 2 için yapılan Granger nedensellik testi bulgularına göre işsizlik, ekonomik büyüme ve yoksulluk ile tek yönlü nedensellik ilişkisi içindedir. Yani işsizlikten hem ekonomik büyümeye hem de yoksulluğa doğru tek yönlü bir nedensellik söz konusudur. Bu sonuç Türkiye ekonomisinde belirtilen dönemde işsizliğin hem ekonomik büyümenin hem de yoksulluğun nedeni olduğunu ifade etmektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

İktisat literatüründe işsizlik sorununun çözümü konusunda devlet müdahalesini öngören yaklaşımı savunanlar ile liberal yaklaşımı savunanların tutumu farklı olsa da üretim kapasitesindeki artışların işsizliği azaltmada etkisi olduğu düşünülmektedir. Son dönemlerde "istihdam yaratmayan ekonomik büyüme"

kavramı ile işsizliğe etkisi olmayan ekonomik büyümeye dikkat çekilmektedir ancak bu tutuma rağmen üretim artışının getirdiği ekonomik büyümenin genel olarak işsizlik ile ilişkisi olduğu söylenebilir. Bu konuda Okun (1962), işsizlik ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi ilk inceleyenlerden birisi olarak literatürde "Okun Yasası" olarak anılan yaklaşımla işsizliğin ekonomik büyüme ile ilişkisine dikkat çekmiştir.

Diğer yandan işsizlik üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir diğer makroekonomik faktör yoksulluktur. Yoksulluğun yaygın olduğu toplumların işsizlik ile önemli mücadeleleri olduğu bilinmekte ve yoksulluğu azaltıcı politikalarda istihdam unsurunun büyük katkısı olduğuna inanılmaktadır. Konu ile ilgili literatür değerlendirildiğinde, işsizliğin hem ekonomik büyüme ile hem de yoksulluk ile ilişkisini doğrulayan çalışmalara da rastlanmış ve değişkenler arasında anlamlı ilişki tespit eden çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada Türkiye ekonomisinde işsizliğin ekonomik büyüme ve yoksulluk ile ilişkisi 1990-2017 dönemi için incelenmiştir. Bu kapsamda Granger nedensellik testinden yararlanılmış olup, işsizlik oranı, GSYİH artış oranı ve yoksulluk oranı verileri kullanılmıştır. Ekonometrik analiz sonuçlarına göre, işsizlikten hem ekonomik büyümeye hem de yoksulluğa doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir. İşsizliğin, ekonomik büyümenin ve yoksulluğun nedeni olduğunu ifade eden bu bulgu aynı zamanda Türkiye ekonomisini ele alan Bağcı ve Börü'nün (2018), 2000-2016 yıllarını ele alarak yaptığı analiz sonuçları ile uyumlu görünmektedir. Elde edilen bulgular aynı zamanda Yunanistan ekonomisini inceleyen Dritsakis ve Stamatiou'nun (2016) ve Nijerya ekonomisini analiz eden Okorie ve Anowor'un (2017) çalışma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak ekonometrik analizden elde edilen bulgulara dayanarak, Türkiye ekonomisinde işsizlik sorununun hem ekonomik büyüme ile de hem de yoksulluk ile ilişkili olduğu söylenebilir. İşsizliğin ekonomik büyümenin nedeni olmasının yanında yoksulluğun da nedeni olması işsizliğin maliyetini önleyecek politikalara ağırlık verilmesinin yerinde olabileceği göstermektedir. Bununla birlikteuygulanacak istihdam politikalarının ekonomik büyüme ve yoksulluk konularını da kapsayacak şekilde belirlenmesinin daha verimli sonuçlara yol açacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abdullahi, I. I., Noor, Z. M., Said, R. ve Baharumshah, A. Z. (2016). Does Poverty Influence Prevalence of Child Labor in Developing Countries?*International Journal of Economics and Financial Issues,* 6(1), 7-12.

Badivuku-Pantina, M. (2017). The Effect of Economic Growth In Relation to Unemployment. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 18(2),

Bağcı, E. ve Börü, M. K. (2018). Ekonomik Büyüme ve İşsizlik Arasındaki İlişki: Türkiye'de Ekonometrik Bir Analiz. *International Journal of Academic Value Studies (Javstudies),* 4(22), 890-897.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (2019). Temel İstatistikler https://www.undp.org/content/undp/en/home.html (29.03.2019)

Dritsakis, N. ve Stamatiou, P. (2016). The Effects of Unemployment on Economic Growth in Greece. An ARDL Bound Test Approach.*The Romanian Economic Journal*, XIX(62), 53-72.

Dünya Bankası (2019) World Bank Open Data. https://data.worldbank.org/ (29.03.2019)

Enders, W. (1995). *Applied Econometric Time Series* (1st ed.). New York: John Wiley & Sons.

Granger, Clive W. J. (1969), Investigating Causal Relations By Econometric Models and Cross-Spectral Methods, *Econometrica,* 37: 424-438.

Gujarati, Damodar N. (2010), *Temel Ekonometri*, Çev., Ümit Şenesen ve Gülay Günlük Şenesen. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Johansen, S. (1995). *Likelihood Based Inference in Cointegrating Vector Autoregressive Models*. Oxford: Oxford University Press.

Kanca, O. C. (2012) . Türkiye'de İşsizlik ve İktisadi Büyüme Arasındaki Nedenselliğin Ampirik Bir Analizi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 1-18.

Mackinnon, J. G. (1996). Numerical Distrubution Functions for Unit Root and Cointegration Tests. *Journal of Applied Econometrics*, 11(6), 601-618.

Makaringe, S. C. ve Khobai, H. (2018). The Effect of Unemployment on Economic Growth in South Africa (1994-2016), *Munich Personal RePec Archive*, No: 85305.

Okorie, G. C. ve Anowor, O. F. (2017). Empirical Appraisal of Poverty-Unemployment Relationship in Nigeria.*International Journal of Economics and Financial Research*, 3-6, 91-97.

Okun, Arthur, Potential GNP: Its Measurement and Significance, Proceedings of the Business and Economic Statistics Section of the American Statistical Association, 7(1), 1962, s. 89-104.

Öztürk, S. ve Seren, S. (2018). Ekonomik Büyüme ile İşsizlik Arasındaki İlişkinin Analizi: Türkiye Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(41), 1-14.

Siyan, P., Adegoriola, A. E. ve Adolphus, J. A. (2016). Unemployment and Inflation: Implication on Poverty Level in Nigeria. *Munich Personal Repec Archive*, 79765.

Soylu, Ö. B., Çakmak, İ. ve Okur, F. (2018) Economic Growth and Unemployment Issue: Panel Data Analysis in Eastern European Countries. *Journal of International Studies*, 11(1), 93-107.

Tatoğlu, F. Y. (2011) The Long and Short Run Effects between Unemployment and Economic Growth in Europe, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 99-113

WEB 2.0 ARAÇLARI DESTEKLİ COĞRAFYA ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARI VE TUTUMUNA ETKİSİ

Mehmet ÇENESİZ
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Denizli Lütfi Ege Anadolu Lisesi, mehmetcenesiz@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı coğrafya öğretiminde web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına etkisini incelemektir. 9.sınıf coğrafya dersi "9.1.5 Koordinat sistemini kullanarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur" kazanımında web 2.0 araçları destekli öğretim ile bilgisayar destekli öğretimin karşılaştırması yapılmıştır. Padlet, canva, mentimeter ve kahoot kullanılarak geliştirilen web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi ile bilgisayar destekli coğrafya öğretimi arasındaki başarı farklılıkları ortaya konulmuştur. Çalışmada web 2.0 araçları kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve cinsiyetin başarı düzeyine etkisi de incelenmiştir. Web 2.0 araçlarının diğer teknoloji destekli yazılımlardan farkı ücretsiz ve kolay ulaşılabilir olmasıdır. Bir mail hesabı üzerinden üyelik gerektirmeden bağlantı sağlanarak kullanılabilen bu programlar eğitimde fırsat eşitliğini destekler uygulamalardır. Web 2.0 araçları yapılandırmacı yaklaşım içinde önemli bir boşluğu doldurabilecek potansiyele sahiptir. Özellikle 5E modeline uygun ders planlaması içinde etkin şekilde yararlanmak mümkündür. Araştırmanın modeli deneysel, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma modeldir. Ölçek geliştirme aşamasına örneklem olarak 2017-2018 öğretim yılında sınavla öğrenci alan bir lisenin 10.sınıfta öğrenim gören 170 öğrenciden rastgele seçilen 20 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilere başarı testleri ve web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi tutum anketi uygulanmıştır. Çalışmanın uygulama boyutu 2018-2019 öğretim yılında sınavla öğrenci alan bir lisenin 9. sınıfında öğrenim gören 4 şubedeki 120 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel aşamasına 9-A ve 9-B şubeleri (60 öğrenci) deney grubunda, 9-C ve 9-D şubeleri (60 öğrenci) kontrol grubunda katılmıştır. Araştırma başlangıcında ön test uygulanmış, çalışmalar tamamlandıktan sonra da son test ve anket uygulanmıştır. Ön ve son test sonuçlarına göre akademik başarı karşılaştırması yapılmıştır. SPSS 22.0 programı kullanılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimin bilgisayar destekli coğrafya öğretimine göre öğrenci başarı ve tutumunu olumlu yönde etkilediği, erkeklerin kısmen daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi kapsamında yürütülen çalışmalarla öğrenci yapılandırmacı yaklaşım içinde bilgiyi üreten süreç içine dahil olmuştur. Web 2.0 araçları öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini, aktif katılımını, yaratıcılığını kullanmasını, öz değerlendirme yapmasını sağlamıştır. Web 2.0 araçları zaman ve mekan ile ilgili sınırlamaların ötesine geçilerek eğitim imkanı sunmaktadır. Farklı çalışma alanları ilgili ve diğer web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılmasına yönelik benzer araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, coğrafya öğretimi, 5e modeli, başarı.

THE EFFECT OF WEB 2.0 TOOLS SUPPORTED GEOGRAPHY TEACHING ON STUDENT SUCCESS AND ATTITUDE

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of web 2.0 tools on geography teaching. 9th grade geography lesson "9.1.5 Using the coordinate system to make inferences about the properties of time and place" in the acquisition of web 2.0 tools supported instruction and computer-aided instruction was compared. The differences between achievement of geography teaching and computer assisted geography with the help of web 2.0 tools developed using padlet, canva, mentimeter and kahoot have been revealed. In this study, students' attitudes towards the use of web 2.0 tools and the effect of gender on success level were also examined. The difference between Web 2.0 tools and other technology-supported software is that they are free and easily accessible. These programs, which can be used in a mail account without requiring membership, are applications that support equal opportunities in education. Web 2.0 tools have the potential to fill a significant gap in the constructivist approach. In particular, it is possible to benefit effectively in the course planning appropriate to the 5E model. The model of the study is a mixed model using experimental, quantitative and qualitative research methods. As a sample of scale development, 20 students who were randomly selected from 170 students attending the 10th grade of a high school participated in the 2017-2018 academic year. Achievement tests and web 2.0 tools supported geography teaching attitude questionnaire were applied to these students. The application size of the study was carried out with 120 students in 4 branches studying in the 9th grade of a high school in 2018-2019 academic year.9-A and 9-B branches (60 students) were included in the experimental group and 9-C and 9-D branches (60 students) were included in the control group. Pre-test was applied at the beginning of the study and after the studies were completed, the final test and questionnaire were applied. According to the pre and post test results, academic achievement was compared. Data were analyzed using SPSS 22.0 program. According to the results obtained from the study, it was determined that web 2.0 assisted geography teaching had a positive effect on student achievement and attitude according to computer assisted geography and that men were more successful. Web 2.0 tools have been included in the process of generating knowledge within the framework of the student constructivist approach with the studies conducted within the scope of assisted geography education. Web 2.0 tools provided the students to be prepared for the course, used their active participation, creativity and self-assessment. Web 2.0 tools offer training opportunities beyond the limitations of time and space. Similar studies can be conducted for the use of different fields of study and other web 2.0 tools in education.

Keywords: Web 2.0 tools, geography teaching, 5e model, success.

I. GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin hayatın her alanında kullanıldığı ve her geçen gün kullanım oranının arttığını görüyoruz. Eğitim alanında da teknolojik alet gelişiminde önemli mesafe kat edilmiştir. Bunlardan bir bölümü eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda her sınıfa etkileşimli tahtalar kurulmuştur. Etkileşimli tahtaların mevcut kullanımda sözel grubu öğretmenlerin PPT sunum için kullandığı görülmektedir. Etkileşimli tahta öncesinde zaten projeksiyon cihazı kullanılarak bu yapılmaktaydı. Sayısal grubu öğretmenler ise önceden beyaz tahtaya yazdıkları soru ve çözümleri etkileşimli tahtaya yazdıkları görülmektedir. Dolayısıyla zaten yapılan şeylerde köklü bir değişiklik getirdiğini söylemek doğru olmayacaktır. Yani teknolojinin eğitimle entegrasyonunda yeterli mesafe alınamamıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüz toplumları; yaşam boyunca öğrenme becerilerine sahip, başka bir deyişle sürekli olarak bilgisini yenileyebilen, değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra bilgi üretebilen bireylere gereksinim duymaktadır. Toplumun gereksinim duyduğu insan profiline uygun bireyler yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan eğitim kurumlarından beklenen ise bilgi becerileriyle donatılmış (bilgiye ulaşabilen, kullanabilen, iletebilen ve üretebilen), teknolojiyi kullanabilen ve kendi kendisine öğrenebilen (öğrenmeyi öğrenmiş) bireyler yetiştirmeleridir(Akkoyunlu, B., Kurbanoğlu, S. 2003).

Gençlerimizi her anlamda tüketen değil üreten bireyler olarak yetiştirmeliyiz. Bu dönemde hala öğrencilerimizin bilgiyi tüketmesini bekleyen bir eğitim yaklaşımı doğru değildir. Onlara eğitimleri sırasında yapılandırmacı yaklaşım içinde bilgiyi üretme imkanını vermemiz çok önemlidir. Bugün öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması gelecekte teknolojiyi de üreten olmasını bakımından önemlidir. Web 2.0 araçları, öğrencilerimizi yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla yetiştirmek adına önemli bir potansiyele sahiptir.

1.1.1. COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Artık, öğrenme, önemli bir kavram olarak ele alınmaya başlanmıştır. Öğrenmede yeni yöntemlerin kullanılması konusunda yeni araştırmalar yapılmaktadır. Öğrenme konusunda son yüzyılda özellikle öğrenme sürecini açıklamaya çalışan birçok teori ortaya çıkmıştır. Bunların içinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının önemli bir yeri sahip olduğu görülmektedir. Bu görüş özellikle Piaget (1952), Vygotsky (1978) ve Papert' in (1980) eserlerinde bilişsel öğrenme psikolojisinin temelleri olarak gösterilmiştir. Bununla beraber yapılandırmacı öğrenme, özellikle son yıllarda, baskın bir öğrenme kuramı olmuştur(Aktaran: Teyfur, E. 2016).

Çalışma zamanında çeşitli kolaylıklar sağlayan ve eğitimcinin aynı yerde bulunma zorunluluğunu ortadan kaldıran internet aracılığı ile ayrı mekanlarda bulunan bireyler aynı projede yazılı ve sözlü iletişim kurarak iş birliği yapabilmektedir. İnternet aracılığıyla yapılan bu çalışmalarda probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı söylenebilir(Keser, H., Uzunboylu, H., Özdamlı, F. 2011).

Eğitimin günümüz teknoloji çağında artık okul duvarlarından kurtulması gerekmektedir. Sınırlandırılmış zamanlarda klasik anlayışla gerçekleştirilen eğitimle geleceğin insanlarını yetiştirmek mümkün görülmemektedir. Yapılan araştırmalar gençlerin sosyal medyada geçirdikleri zamanının azımsanmayacak boyutta olduğunu göstermektedir. Günümüz teknolojilerinin eğitimle entegrasyonunu sağlamak, geleceğin gençlerini yetiştirmek için oldukça önemlidir.

Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın 2013 yılında yaptığı Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu'nda gençlerin %86'sı sosyal medyaya günde en az bir kere; %72'si ise her gün birkaç kere bağlanmaktadır. Her üç gençten birisi sosyal medyada en az üç saat geçirmektedir. Özellikle 15-17 yaş grubu, bekarlar ve ortaöğretim ve altı mezunlarda bu oran daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu, 2013).

Günümüzde bilim, tüm hızıyla ilerlemekle birlikte insan hayatında önemli yer tutmaya başlamıştır. Bilimin sonucu olarak ortaya çıkan teknoloji ise kendini sürekli geliştirmeye ve değiştirmeye devam etmektedir. Bilim ve teknolojideki bu değişim ve gelişim birçok alanda kendini gösterdiği gibi eğitim alanında da kendini ön plana çıkarmıştır(Arı, A., Eren, E., Çam, Ş.S., Akifova, G.G., Tahirova, G.S. 2014; Öner, Ş., Kırkbeş, H. 2016; Uluuysal, B., Demiral, S., Kurt, A. A., Şahin, Y. L. 2014).

1.1.2. WEB 2.0 ARAÇLARI

İnsanların teknoloji ile ilişkilerinde kuşaklar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Prensky (2001) bu farklılığı teknolojinin içinde doğan bireyler için dijital yerli olarak, teknoloji ile sonradan tanışan bireyler için dijital göçmen olarak isimlendirmiştir. Bununla birlikte Prensky dijital yerlilerin daha çok internet, cep telefonu, bilgisayar gibi araçlar kullanarak büyüdükleri için şu anda dijital göçmen olan ve daha çok kalem – kağıtla öğrenmiş öğretmenlerinden farklı bir öğrenme tarzına sahip olduğunu vurgulamıştır(Prensky'den aktaran Bilgiç, H. G., Duman, D., Seferoğlu, S.S. 2011).

Dijital yerlilerin teknolojiyi yoğun kullanması ve daha çok internet ortamından bilgiye erişmeyi tercih etmeleri eğitimle teknolojinin kaynaşmasını zorunlu kılmıştır. Bu yüzden Avusturalya, Finlandiya, Portekiz, Malezya gibi ülkeler, eğitimde geliştirdikleri teknoloji politikalarıyla 21.yy'nin gerektirdiği eğitim ve öğretimi öğrencilere sunmak için eğitim kurumlarındaki donanım ve yazılım alt yapılarını geliştirmişlerdir(Tekin, A., Polat, E. 2014).

FATİH projesi, öğrencilerimizin en çağdaş eğitime ulaşması, en güncel eğitim içeriklerine ulaşması ve her öğrenciye eğitim hakkının adaletle sağlanması için yapılmıştır ve eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili uygulamaya konulan en büyük projedir. FATİH projesi ile birçok okul akıllı tahta, tablet, bilgisayar, doküman kamera, çok fonksiyonlu yazıcı, internet ağ alt yapısı ile donatılmış, öğretmenlere FATİH projesi hakkında hizmet içi eğitimler verilmiş ve e-içeriklerin sağlanıp öğrenci ve öğretmenlerin bu içeriklerden faydalanması için EBA web sitesi oluşturulmuştur(MEB, 2017'den aktaran Bahçeci, F., Efe, B. 2018).

Ayrıca Bahçeci, F., Türel, Y.K., Demirli, C., Dokumacı, O. (2016) ise lise öğretmenleri için EBA platformunun kullanışlı olduğu fakat EBA içeriklerinin yeterli olmadığını, içeriklerin nicelik, ve nitelik olarak iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Web 2.0, bir konferans oturumunda beyin fırtınası olarak başlamış bir fikir olup, ilk olarak Tim O'Reilly tarafından 2004'te kullanılmıştır. O'Reilly'nin Web 2.0 kavramı; katılımlı bir ortam ve yapı oluşturmaya imkan sağlayan bir dizi yeni uygulama ve hizmeti içermektedir. Web 2.0 şemsiye bir kavramdır ve içinde birçok uygulamayı gerçekleştirmeyi sağlayan araçlar bulundurmaktadır. Çünkü Web 2.0 fikrini oluşturan fikirler tek bir araçla hayata geçirilemeyecek kadar karmaşık ve çoktur(O'Reilly, 2005'den aktaran Horzum, M. B. 2010).

Web 2.0'ın yeni uygulama ve hizmetlerinin temel amacı, kullanıcıların teknik engellerle karşı karşıya kalmadan içerik paylaşmalarını ve aynı zamanda internetin sosyal etkileşim ve işbirliği potansiyellerinden yararlanmasını sağlamaktır. Web 2.0 araçları sosyal yazılımlar olarak adlandırılır ve web okurluğundan web okuryazarlığına dönüşümü beraberinde getirir. İnternet, bilginin hazırlanıp iletildiği ve hazır bilginin tüketildiği bir ortam olmaktan çıkıp, içeriğin katılımcılarla birlikte üretildiği, paylaşıldığı, birleştirildiği ve transfer edildiği bir platforma dönüşür(Horzum, M. B. 2010).

Web teknolojisinin sağladığı bilgi paylaşım ortamında öğrencinin, hem kendi çalışmasını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirip kendi çalışmalarının güçlü ve zayıf yönlerini görme olanağına sahip olacağını, böylece kendine dair farkındalığının artacağını belirtmektedir(Arslan, T., 2009' dan aktaran Baş, B., Turhan, O. 2017).

"Web 2.0 uygulamaları ya da Web 2.0 teknolojileri" olarak bilinen çağımızın yeterliliklerinin bireylere aktarılmasına katkı sağlayan dinamik web teknolojileridir. Dinamik web uygulamaları; sosyal paylaşım siteleri, video paylaşım ortamları, anlık mesajlaşma uygulamaları, sanal müzeler, Google Earth, podcasting, wikiler, web günlükleri ve haber sağlayıcıları (RSS) olarak sınıflandırılmaktadır(Korucu, A. T., Çakır, H. 2015).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin öğrenci başarısına etkisini ortaya koymak ve bu konuda materyal oluşturmaktır. Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminde öğrenci tutumu sorgulanmıştır. Bu bağlamda padlet, canva, mentimeter ve kahoot kullanılarak geliştirilen web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi ile bilgisayar destekli coğrafya öğretimi arasındaki başarı farklılıkları ortaya konulmuştur. Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin cinsiyet değişkeni açısından başarı düzeyine etkisi sorgulanmıştır. Bu amaçlarla uygulanan proje için yönetim planı oluşturulmasıyla ortaöğretim coğrafya eğitimi için bir model oluşturulmaya çalışılmıştır.

Amaç 1 : Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminde kullanılabilecek uygulamaları tespit ederek materyal oluşturmak.

Amaç 2: 9.sınıf coğrafya dersi 9.1.5 Koordinat sistemini kullanarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur kazanımında bilgisayar destekli coğrafya öğretimi ve web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi arasındaki başarı farkının ortaya çıkarmak.

Amaç 3: Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimine karşı öğrenci tutumunu belirlemek.

Amaç 4: Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin cinsiyet değişkeni açısından başarı düzeyine etkisini ortaya çıkarmak.

Web 2.0 araçlarının diğer teknoloji destekli yazılımlardan farkı ücretsiz ve kolay ulaşılabilir olmasıdır. Bir mail hesabı üzerinden üyelik gerektirmeden bağlantı sağlanarak kullanılabilen bu programlar eğitimde fırsat eşitliğini destekler uygulamalardır.

Yapılandırmacı yaklaşım içinde önemli bir boşluğu doldurabilecek potansiyele sahiptir. Özellikle 5E modeline uygun ders planlaması içinde web 2.0 araçlarından etkin şekilde yararlanmak mümkündür.

1.3. PROBLEM

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin öğrencinin başarı ve tutum düzeyine bir etkisi var mıdır?

1.3.1. ALT PROBLEMLER

1- 9.Sınıf coğrafya dersinde web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin öğrenci akademik başarısına bir etkisi var mıdır?

2- 9.sınıf öğrencilerinin web 2.0 araçları destekli coğrafya dersine karşı tutumu nasıldır?

3- 9.Sınıf coğrafya dersinde web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin cinsiyet değişkeni açısından başarı düzeyine bir etkisi var mıdır?

1.4. SAYILTILAR

1- Araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin eşit oranda dış etkenlerden etkilendiği varsayılmıştır.

2- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin her bakımdan denk olduğu, anket ve testleri içtenlikle cevapladıkları kabul edilmektedir.

3- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çalışmanın sonuçlarını etkileyecek bir iletişim kurmadıkları kabul edilmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1- Çalışma 9.sınıf öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarını ölçmekle sınırlıdır.

2- Deney ve kontrol gruplarına uygulanacak ders 9.1.5 Koordinat sistemini kullanarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur kazanımı ile ilgili 2 ders saati ile sınırlandırılmıştır.

3- Çalışma sınavla öğrenci alan bir proje okulunun 9.sınıfına devam eden 120 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrencileri kapsamamaktadır.

2. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Teknolojiyle beraber değişimin de çok hızlı olduğu dünyamızda, 21.yüzyılın modern eğitim modellerinde kullanılabilecek araçların başında web 2,0 uygulamaları olabileceği üzerine birçok araştırma yapılmaktadır. Öğrencilerin internet kullanımları incelendiğinde bloglar, podcastlar, wikiler, Facebook ve MySpace gibi sosyal ağ siteleri, sanal dünyalar, video ve fotoğraf paylaşım siteleri gibi web 2,0 teknolojilerini yoğun bir şekilde kullandıkları görülmektedir. İnternetin kullanımı, öğrencilerin sosyal yaşamları kadar akademik hayatlarına da önemli katkılar sağlamaktadır(Munoz ve Towner'dan akt. Genç, Z. 2010).

İnsan ve web uygulamaları arasındaki etkileşim, kullanıcılar arası iletişim, işbirlikli çalışmalar ve bilgiye erişim web 2.0 teknolojilerinin kullanımının her geçen gün artması ile doğru orantılı olarak daha kolay bir hale gelmektedir. Kullanıcılar arasındaki etkileşim ve işbirlikli çalışmaların web 2.0' ın bünyesinde bulunması bu teknolojinin eğitim alanında kullanılmasını sağlamıştır(Deperlioğlu, Ö., Köse, U. 2010).

Zaten öğrenciler zamanlarını ve enerjilerini sosyal medyada harcadıkları için kendi aralarında ilişkiler ve ortak çıkarlar doğrultusunda topluluklar oluşturmakta ve bu süreçte 21.yüzyıl becerilerini geliştirmektedirler. Bu bilgi, eğitim toplulukları oluşturmak için benzersiz bir fırsattır(Pollara, P., Zhu, J. 2011'den aktaran Yaylak, E., İnan, S. 2018).

Ryan, D. (2014) sosyal medyayı; kullanıcıların çevrimiçi ortamda bir araya gelip fikir alışverişi yapmasına, tartışmasına, iletişim kurmasına ve herhangi bir biçimde sosyal etkileşime girmesine olanak tanıyan, web tabanlı yazılım ve hizmetleri tarif etmek için kullanılan bir çatı terim olarak tanımlamakla birlikte bu karşılıklı etkileşimi metinsel, işitsel, görsel, video ve diğer biçimlerde olabileceğini ifade etmiştir(Aktaran Yaylak, E., İnan, S. 2018).

Eğitimde teknolojinin etkin kullanımı, okullara en iyi teknolojik araçları getirmekle değil, öğrenci, bilgisayar ve öğrenme arasındaki ilişkiyi kurabilecek yetenekli ve vizyon sahibi öğretmenlerle mümkündür. Bu sebeple çağın getirisi olan teknolojik nimetlerden eğitim sisteminde mutlak surette yararlanılmalıdır, ancak öznesi insan olan böylesi bir sistemde önceliğin daima nitelik olduğu akıldan çıkarılmamalıdır(Tedmem, 2015'den aktaran Yaylak, E., İnan, S. 2018).

Gonzalez, R. M., Donert, K. (2014) web destekli coğrafya öğretiminin Avrupa'da öncelikli olarak geliştirilmesi gerektiğini ve coğrafya öğretiminin dijital versiyonlarının formatı üzerinde çalışılması gerektiğinin altını

çizmişlerdir. Bu bağlamda Türkiye'de coğrafya derslerinde eğitim teknolojisi kullanımının çok yeni olduğu ifade edilebilir(Aktaran Teyfur, E. 2016).

Rafaeli, S., Ravid, G. (1997) öğrenci başarıları ve online kaynakları kullanım miktarı arasında pozitif korelasyon olduğu tespit etmiştir(Aktaran Teyfur, E. 2016).

Karadeniz , A. T., Akpınar, E. T. (2012) ilköğretim 6.sınıf öğrencileri örnekleminde web tabanlı öğretimin akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarında elde edilen sonuçlara göre web tabanlı öğretimin yapıldığı deney grubunda daha anlamlı sonuçlar elde edilmiştir

Yazıcı ve Demirkaya yaptıkları çalışmada öğrenci görüşlerini derslerde bilgi teknolojilerini kullanımı konusunda olumlu etkili ders ortamları bakımından gerekli olduğunu belirtmişlerdir(Yazıcı, H., Demirkaya, H. 2010'dan aktaran Teyfur, E. 2016).

Bilgisayar destekli coğrafya öğretimi öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde olumlu etki yapmaktadır(Bakır, T. 2015).

Coğrafya öğretiminde interaktif harita kullanan öğrencilerin haritaları tanıma, okuma, anlama performanslarının daha üstün çıktığı sonucuna ulaşılmıştır(Lateh, H., Raman. A. 2005'den aktaran Doğru, E., Aydın, F. 2018).

Koçak, F. (2013) ve Öğütveren, M. (2014), ortaöğretim coğrafya dersinde Google Earth programının öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Coğrafya konularının öğretiminde, Google Earth programının faydalı olduğunu ve öğrenci başarısını arttırdığını belirlemiştir.

İnteraktif web tabanlı arazi simülasyon modeli kullanımının coğrafya dersinde daha kalıcı öğrenmeler sağlandığı belirlenmiştir(Luo, W., Stravers, J. A., Duffin, K. L. 2005'den aktaran Doğru, E., Aydın, F. 2018).

Animasyon ve dijital harita kullanımın öğrencilerin akademik başarılarını ve mekânı algılama becerilerini artırdığı belirlenmiştir(Yazıcı, H., Bulut, R., Aktürk, V. 2013).

Coğrafya öğretiminde kullanılan bir diğer teknolojik öğretim aracı Coğrafi Bilgi Sistemleridir. Yapılan birçok araştırma CBS temelli etkinlikler ile yapılan coğrafya öğretimin başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Coğrafya derslerinde CBS kullanımının, öğretimin zenginleştirilmesi, daha etkili ve anlaşılır bir sınıf içi coğrafya öğretiminin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenmenin sağlanması bakımından önemli olduğunu göstermektedir. CBS'nin etkinlik odaklı öğrenmeyi desteklemesi ve uygulamaya dönük olması, coğrafya öğretimini daha kolay ve etkili hale getirdiği gibi, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte CBS yardımıyla öğrenciler çok yönlü bir öğrenme sağlayabilmekte ve öğrendikleri kavramlar arasında nedensellik ilişkisi kurabilmektedirler(Türkez, K. 2009'dan aktaran Doğru, E., Aydın, F. 2018).

3.1. YÖNTEM

Çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte elde edildiği karma yöntem izlenmiştir. Deney sonuçlarından elde edilen farklı türdeki verilerle çalışmanın nesnelliği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.1.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Çalışmada "Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Model" kullanılarak deney ve kontrol gruplarına deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır. Ön test grupların deney öncesi benzerlik düzeylerinin tespitini ve son test sonuçlarının buna göre düzenlenmesine imkan sağlamıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri bilgisayar destekli coğrafya öğretimi ile web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimidir. Öğrenci akademik başarısı ve coğrafya dersine karşı tutumu da bağımlı değişkenlerdir. Çalışmada ön test ve son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarında bağımlı değişkenler ile ilgili karşılaştırmalar yapılmıştır.

3.1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın ölçek geliştirme aşamasında örneklem olarak sınavla öğrenci alan bir lisenin 2017-2018 öğretim yılında 10.sınıfta öğrenim gören 170 öğrenciden rastgele seçilen 20 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilere başarı testi ve web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi tutum anketi uygulanmıştır.

Deneysel çalışma grubunu sınavla öğrenci alan bir lisenin 2018-2019 öğretim yılı 9.sınıfında öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın başında 9.sınıf şubelerinden 9-A ve 9-B şubeleri deney grubu; 9-C ve 9-D şubeleri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Daha sonra akademik başarı için hazırlanan ön test dört şubeye uygulanmıştır.

3.1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmanın veri toplama araçları coğrafi koordinat sistemi ile ilgili ön test ve son test ile web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi tutum anketidir.

Çalışmanın veri toplama aracı geliştirme aşamasında hazırlanan başarı testleri ve anket seçilen 20 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle gerekli düzenlemeler yapılarak ön test ve son test hazırlanmıştır. Ön test 25 çoktan seçmeli test sorusundan oluşurken; son test 40 çoktan seçmeli test sorusundan oluşmaktadır. Ayrıca 11 soruluk 5'li likert tipi ölçekten oluşan web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi tutum anketi hazırlanmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN İŞLEM YOLU

3.2.1. DENEY DESENİ

Çalışmada "Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Model" kullanılarak deney ve kontrol gruplarına deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır. Çalışmanın başında ön test, çalışmalar tamamlandıktan sonra son test ve anket uygulanmıştır.

Her iki grupta da ders kitabı kullanılmamıştır. Dersler öğretmen tarafından hazırlanan materyal ile etkileşimli tahtalar üzerinden yürütülmüştür. Dersler yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış 5E ders modeli üzerinden işlenmiştir. İki grup arasındaki temel farklılığın web 2.0 araçlarının kullanımı olması sağlanmıştır.

Kontrol grubunda yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan 5E ders modeline (Ek 1) uygun olarak etkileşimli tahta kullanılarak ders yürütülmüştür. Konuyla ilgili olarak derste video, grafik, kavram haritası, animasyon içeren PPT sunu, eba ders materyalleri ve kazanım kavrama testlerine yer verilmiştir.

Deney grubunda yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan 5E ders modelinde (Ek 2) uygun görülen yerlerde web 2.0 araçları (padlet, canva, mentimeter, kahoot) ile çalışmalara yer verilmiştir. Öğrencinin web 2.0 araçları ile dersten önce, ders sırasında ve ders sonrasında çalışmalar yürütmesi sağlanmıştır.

3.2.2. DENEL İŞLEMLER

Araştırma sınavla öğrenci alan bir lisenin 9.sınıfta öğrenim gören 120 öğrencisiyle 9.1.5 Koordinat sistemini kullanarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur kazanımı ile ilgili 2 ders saatinde gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin web 2.0 araçları ile ilgili çalışmaları internet bağlantısı olan akıllı telefon, tablet, bilgisayar ve etkileşimli tahta gibi araçlar üzerinden gerçekleştirebileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin Fatih projesi kapsamında sınıflara kurulan etkileşimli tahtalardan bu kapsamda yararlanmaları sağlanmıştır.

3.2.2.1. WEB 2 ARAÇLARI DESTEKLİ COĞRAFYA ÖĞRETİMİ UYGULAMALARI

Öğrencilerle web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi yapabilmek amacıyla öğretim yılı başında bilgi verilmiştir. Öğretmen ilk dersten önce her sınıf için ayrı gmail hesabı ve hesapla bağlantılı web 2.0 araçları ile ilgili örnek çalışmalar oluşturmuştur.

Öğretmen ilk derste gmail hesabını öğrencilerle paylaşarak onların da gmail hesabı oluşturduktan sonra kendi hesabına mail göndermelerini istemiştir. Öğrencilerden gelen mail adreslerinden sınıf mail listeleri oluşturmuştur. İlk derste web 2.0 araçlarından padlet, canva, mentimeter ve kahoot ile uygulamalara yer vererek öğrencilere bilgi vermiştir.

Öğrencilerin web 2.0 araçları kullanımında kendilerini geliştirmelerine fırsat vermek için 9.1,2,3,4 kazanımlarında ilgili çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin web 2.0 araçları kullanma düzeyleri yeterli seviyeye ulaştıktan sonra çalışma konusu uygulanmıştır. Bu bağlamdaki çalışmalar 9.1.5 Koordinat sistemini kullanarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur kazanımında gerçekleştirilmiştir.

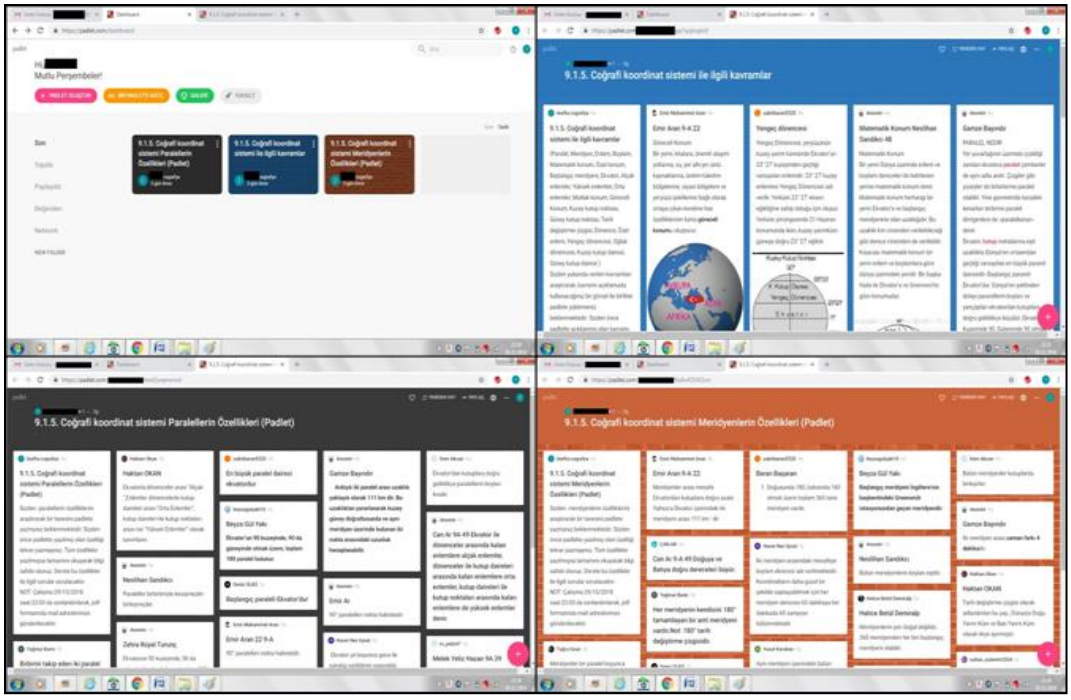
3.2.2.1.1. PADLET (SANAL DUVAR) ÇALIŞMALARI

Öğrencilere dersten önce,

1- Coğrafi koordinat sistemi ile ilgili kavramlar,

2- Coğrafi koordinat sistemi paralellerin özellikleri,

3- Coğrafi koordinat sistemi meridyenlerin özellikleri isimli padlet üzerinden üç tane çalışma gönderilmiştir. Bu çalışmalarda öğrencilerden konu ile ilgili kavramı ya da meridyen veya paralellerin özelliklerinin uygun bir görsel kullanarak yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yönerge doğrultusunda ilgili çalışmaları tamamladıktan sonra öğretmen bunları pdf formatında öğrencilere göndermiştir. Yönerge de yazıldığı gibi derste bu çalışmalarla ilgili sorular sorulmuştur.

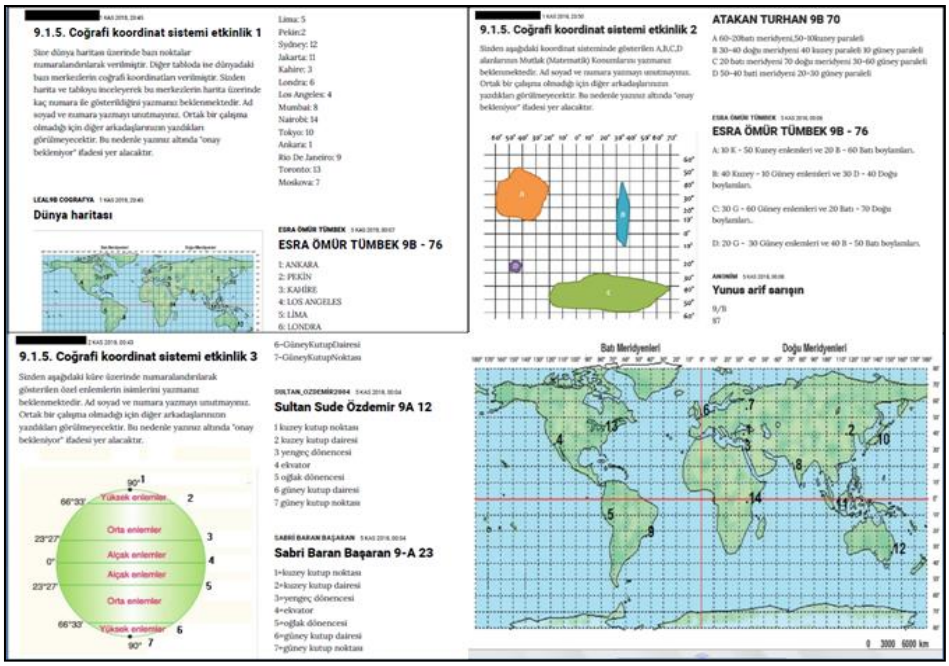


Görsel 1: Deney Grubu Padlet Çalışmaları İle İlgili Görseller.

Öğrencilere ilk dersten sonra ,

1- Coğrafi koordinat sistemi etkinlik 1,

2- Coğrafi koordinat sistemi etkinlik 2 isimli padlet üzerinden iki tane çalışma gönderilmiştir. Öğrenciler bu çalışmaları yaparken diğer arkadaşlarının cevaplarını görmeden çalışmayı yürütmüştür.

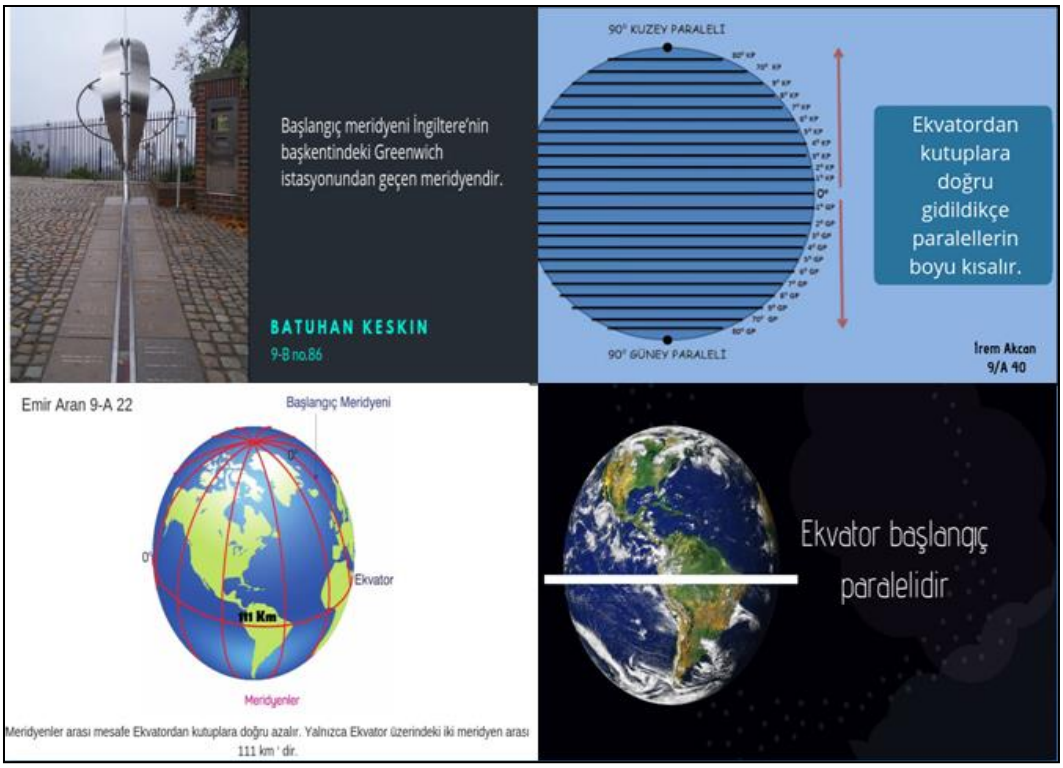


Görsel 2: Deney Grubu Padlet Etkinlik Çalışmaları İle İlgili Görseller.

3.2.2.1.2. CANVA (AFİŞ, POSTER) ÇALIŞMALARI

Öğretmen 9.1.5. Coğrafi koordinat sistemi paralellerin ve meridyenlerin özellikleri ile ilgili canva çalışmaları hazırlamıştır. Öğrenciye çalışmanın yönergesi ile birlikte web adresini ekleyerek bilgilendirme maili gönderilmiştir. Öğrencilerden paralel ve meridyenlerin özelliklerini kullanacakları görsellerle birlikte afiş çalışması yapmaları istenmiştir. Yaptıkları çalışmaları öğretmen mail adresine göndermeleri yönergede belirtilmiştir.

Öğrencilere verilen süre sonunda gönderdikleri afişler kullanılarak Proshow Producer programı ile paralellerin özellikleri mp4 slayt gösterisi ve meridyenlerin özellikleri mp4 slayt gösterisi hazırlanmıştır. Hazırlanan slaytların okul televizyonu ve etkileşimli tahtalar kullanılarak öğrenciler tarafından izlenmesi sağlanmıştır.



Görsel 3: Deney Grubu Canva Çalışmaları İle İlgili Görseller.

3.2.2.1.3. MENTİMETER (ANKET) ÇALIŞMALARI

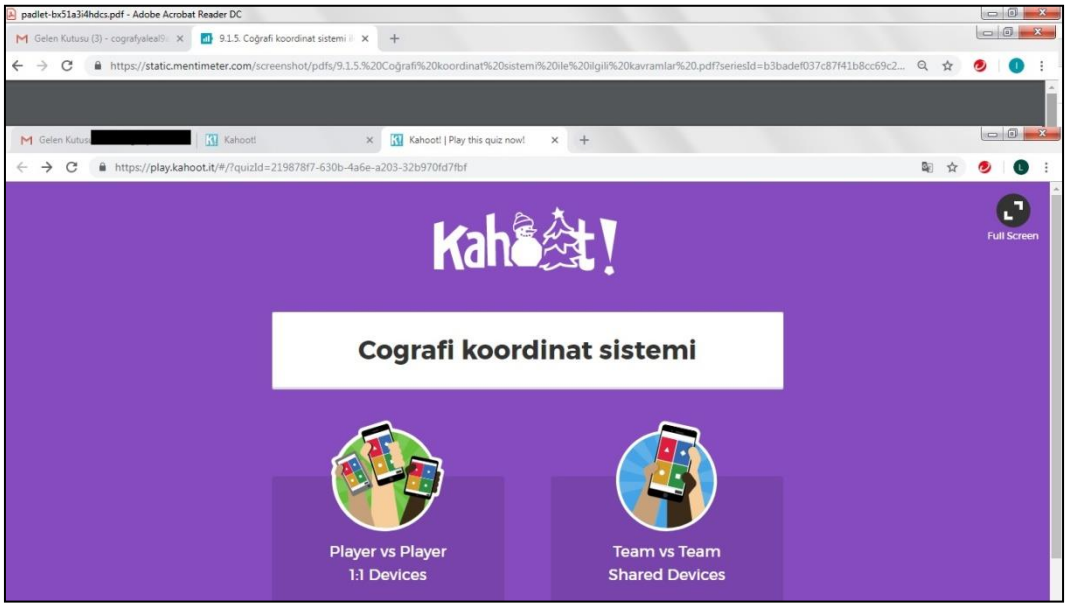
Öğretmen dersten önce 9.1.5. Coğrafi koordinat sistemi ile ilgili kavramlar isimli mentimeter çalışmasını hazırlamıştır. Derste bu çalışma, ilgili sayfanın kodu öğrencilerle paylaşılarak yapılmıştır. Öğrencilerin zorlandıkları üç kavramı yazdığı çalışmadan kelime bulutu oluşturmuştur. Kelime bulutunda yer alan kavramlar sırasıyla açıklanmıştır.



Görsel 4: Deney Grubu Mentimeter Çalışmaları.

3.2.2.1.4. KAHOOT (ONLİNE SINAV) ÇALIŞMALARI

Öğretmen dersten önce kahoot programını kullanarak öğrencilere uygulanmak üzere iki sınav hazırlamıştır. Konu tamamlandıktan sonra coğrafi koordinat sistemi 1 ve 2 online sınavları uygulanmıştır.



Görsel 5: Deney Grubu Kahoot Çalışmaları.

3.3. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada, uygulanan ön test, son test ve anketken elde edilen verilerin analizinde, SPSS paket programı kullanılmıştır. Başarı testleri optik okuyucu ile değerlendirildikten sonra, SPSS 22.0 paket programına girilen sonuçlara "t" testi uygulanarak veriler tablo halinde belirtilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği "Kolmogorow-Smirnov testi" ile tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları, farkları bağımlı örneklem "t" testi uygulanarak tablo halinde belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin test puanlarının çalışma öncesinden sonrasına değişimini ortaya koymak için tekrarlı ölçümler için "iki faktörlü varyans analizi" uygulanarak sonuçlar grafik halinde belirtilmiştir. Çalışmada tüm analizler için güven aralığı % 95 , anlamlılık p=.05 düzeyi dikkate alınarak yapılmış ve bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırma kullanılan web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi tutum anketi ile ilgili veriler SPSS 22.0 paket programına girilerek yüzde ve frekans hesaplamaları tablo halinde belirtilmiştir. Anketin Cronbach Alpa güvenirlik sonucu .912 olarak hesaplanmış ve tablo halinde belirtilmiştir.

	Grup	N	Mean	Std. Deviation	t	d

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada uygulanan akademik başarı testleri ve anketten elde edilen verilerin SPSS 22.0 programı ile analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR

"9.Sınıf coğrafya dersinde web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin öğrenci akademik başarısına bir etkisi var mıdır?" araştırmanın ilk alt problemidir. Akademik başarı testi analizlerinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin coğrafi koordinat sistemi kazanımındaki başarı puanlarının deney ve kontrol gruplarına, ön test - son test sonuçlarına göre farklılıkları incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları rastgele seçilmiştir yine de deney ve kontrol grubu denkliği için ön testler arasındaki farklar t istatistiği ile incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. (Tablo 1)

Grup	N	Mean	Std. Deviation	t	d
Deney Grubu	60	40,33	12,264	25,475	3,29
Kontrol Grubu	60	45,07	11,044	31,610	4,08
Toplam	120	42,70	11,861	39,437	3.60

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin T İstatistiği.

d>1 ise çok büyük

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testlerine ilişkin ön ve son test sonuçları karşılaştırılmış farkların tespit edilmesine yönelik analizler tablo 2' de verilmiştir.

Ön Test	Deney Grubu	60	40,33	12,264	25,475	3,29
	Kontrol Grubu	60	45,07	11,044	31,610	4,08
	Toplam	120	42,70	11,861	39,437	3.60
Son Test	Deney Grubu	60	71,83	13,037	42,679	5,51
	Kontrol Grubu	60	64,47	11,487	43,472	5,61
	Toplam	120	68,15	12,782	58,407	5,33

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Betimsel İstatistikler.

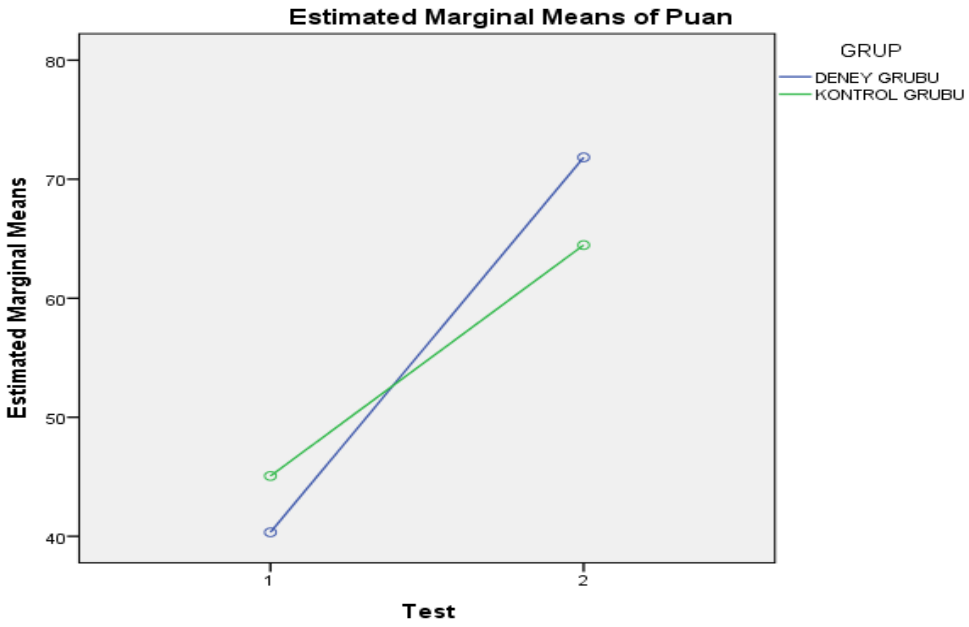
Tablo 2' ye bakıldığında deney grubunun ön test puan ortalaması 40,33, standart sapması 12,264 iken kontrol grubunun ortalaması 45,07, standart sapması ise 11,044 olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına göre deney grubunun ortalaması 71,83, standart sapması 13,037 iken kontrol grubunun ortalaması ise 64,47 ve standart sapması 11,487 olarak tespit edilmiştir. Web 2 araçları destekli coğrafya öğretiminin yapıldığı deney grubu son test başarı ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grupları Bağımlı Örneklem T Testi İstatistikleri.

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Deney Grubu	Ön test p. - Son test p.	-31,500	14,793	1,910	-35,321	-27,679	-16,494	59	,000
Kontrol Grubu	Ön test p. - Son test p.	-19,400	11,421	1,474	-22,350	-16,450	-13,157	59	,000

Sonuçlara bakıldığında her iki grupta da coğrafi koordinat sistemi akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı puanları ölçüm ayrımı olmaksızın farklılaştığı görülmektedir. Ön test son test puanları arasında deney grubunda 31,5 puan, kontrol grubunda ise 19,4 puan fark görülmektedir(Tablo 3).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin test puanlarının çalışma öncesinden sonrasına deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. (Grafik 1)



Grafik 1: Deney ve Kontrol Grupları Ön Test, Son Test Puanları Grafiği

Bu verilere bakıldığında web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin, bilgisayar destekli coğrafya öğretimine oranla daha etkili olduğu görülmektedir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR

"9.sınıf öğrencilerinin web 2.0 araçları destekli coğrafya dersine karşı tutumu nasıldır?" araştırmanın ikinci alt problemidir. Bu soruya cevap bulabilmek için web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi tutum anketi uygulanmıştır(Ek 7). Anket ile ilgili sonuçlara Ek 3' de yer verilmiştir. SPSS 22.0 programından elde edilen ayrıntılı verilere Ek 4' de yer verilmiştir.

Ek 3 incelendiğinde ankete öğrencilerin verdiği cevapların tamamında web 2.0 araçları ile ilgili olumlu ifadelerin fazla olduğu görülmektedir. Sorularda tamamen katılıyorum ve katılıyorum işaretleyenlerin oranı % 56,7 ile 11. soruda en az olmuştur. Bu sonuç üzerinde anket uygulandığında henüz ders ile ilgili bir ölçme değerlendirme yapılmamış olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle aynı soruda kararsız olduğunu belirtenlerin oranı % 31,7'dir. En yüksek oranın ise % 95 ile 1. soruda olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan 60 öğrenciden 3'ü dışındakilerin web 2.0 araçları ile ilk defa bu okulda çalışma yaptıkları görülmektedir.

Anketin "Web 2.0 araçlarının (padlet, canva, mentimeter, kahoot) dersin eğlenceli geçmesini sağladığını düşünüyorum" şeklindeki 5. sorusuna olumlu görüş bildirenlerin oranı % 90 şeklinde gerçekleşmiştir. Yine öğrencilerin % 81,7'si bu çalışmalar içinde yer almaktan mutlu olduğunu ifade etmiştir.

Web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili öğrencilerin % 78,3'ü konuları pekiştirdiğini, % 76,7'si çalışmaların faydalı olduğunu, % 73,3' eksiklerini görmesini sağladığını, % 70,0 derse olan ilgisini arttırdığını, % 66,7 derse aktif katılım sağladığını, % 63,3' dersteki motivasyonunu arttırdığını, % 60'ı diğer derslerde de kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR

"9. sınıf coğrafya dersinde web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin cinsiyet değişkeni açısından başarı düzeyine bir etkisi var mıdır?" araştırmanın üçüncü alt problemidir. Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda 33 kız, 27 erkek; kontrol grubunda 40 kız, 20 erkek bulunmaktadır. Ön test ve son test ortalama puanlarına göre cinsiyet ayrımı yapmaksızın tüm gruplarda başarı artmıştır. Bilgisayar destekli coğrafya öğretim yürütülen kontrol grubunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında önemli bir fark yoktur. Kızlarda ortalamada 19,4 puan, erkeklerde 19,3 puan artış olmuştur(Tablo 6).

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri.

	Cinsiyet	Grup	N	Mean	Std. Deviation
Deney Grubu	Kız	Ön test	33	43,39	12,252
		Son test	33	72,70	12,854
	Erkek	Ön test	27	36,59	11,456
		Son test	27	70,78	13,426
Kontrol Grubu	Kız	Ön test	40	44,20	10,562
		Son test	40	63,65	11,495
	Erkek	Ön test	20	46,80	12,042
		Son test	20	66,10	11,589

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi yürütülen deney grubunda ise erkek öğrencilerin kızlara göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Deney grubunda kızlarda ortalamada 29,3 puan, erkeklerde 34,1 puan artış olmuştur(Tablo 6). Buradan hareketle web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminde erkekler daha başarılı sonuç elde etmiştir.

Erkek öğrencilerin elde ettiği başarı üzerinde web 2.0 araçları kullanımındaki yetkinlik durumunun etkisi olduğu düşünülebilir. Ancak web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin erkeklerin derse ilgisini, katılımını ve başarısını arttırdığı da düşünülebilir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyet Bağımlı Örneklem T Testi İstatistikleri.

			Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
			Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
						Lower	Upper			
Deney Grubu	Kız	Ön test p. - Son test p.	-29,303	12,902	2,246	-33,878	-24,728	-13,047	32	,000
	Erkek	Ön test p. - Son test p.	-34,185	16,676	3,209	-40,782	-27,588	-10,652	26	,000
Kontrol Grubu	Kız	Ön test p. - Son test p.	-19,450	11,325	1,791	-23,072	-15,828	-10,862	39	,000
	Erkek	Ön test p. - Son test p.	-19,300	11,908	2,663	-24,873	-13,727	-7,248	19	,000

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada "Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Model" kullanılarak deney ve kontrol gruplarına deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır. Çalışmanın başında ön test, çalışmalar tamamlandıktan sonra son test ve anket uygulanmıştır.

Her iki grupta da ders kitabı kullanılmamıştır. Dersler öğretmen tarafından hazırlanan materyal ile etkileşimli tahtalar üzerinden yürütülmüştür. Dersler yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış 5E ders modeli üzerinden işlenmiştir. İki grup arasındaki temel farklılığın web 2.0 araçlarının kullanımı olması sağlanmıştır.

Kontrol grubunda yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan 5E ders modeline (Ek 1) uygun olarak etkileşimli tahta kullanılarak ders yürütülmüştür. Konuyla ilgili olarak derste video, grafik, kavram haritası, animasyon içeren PPT sunu, eba ders materyalleri ve kazanım kavrama testlerine yer verilmiştir.

Deney grubunda yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanan 5E ders modelinde (Ek 2) uygun görülen yerlerde web 2.0 araçları (padlet, canva, mentimeter, kahoot) ile çalışmalara yer verilmiştir. Öğrencinin web 2.0 araçları ile dersten önce, ders sırasında ve ders sonrasında çalışmalar yürütmesi sağlanmıştır.

Bu çalışmalardan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminde kullanılan ön test, son test ve anket bu çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırma başlangıcında uygulanan ön test sonuçlarının iki grup lehine büyük farklılık içermediği görülmüştür. Deney grubunun ön test puan ortalaması 40,33 iken kontrol grubunun ön test puan ortalamasının 45,07 olduğu görülmüştür. Hatta kontrol grubu lehine yaklaşık 5 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır.

Son test sonuçlarına göre web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi ile bilgisayar destekli coğrafya öğretimi yöntemleri arasında ayrım yapmaksızın başarı artmıştır. Deney grubunun ortalaması 71,83 iken kontrol grubunun ortalaması ise 64,47 olarak tespit edilmiştir. Web 2 araçları destekli coğrafya öğretiminin yapıldığı deney grubu son test bazarı ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı puanları ölçüm ayrımı olmaksızın farklılaştığı görülmektedir. Ön test son test puanları arasında deney grubunda 31,5 puan, kontrol grubunda ise 19,4 puan fark görülmektedir. Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin, bilgisayar destekli coğrafya öğretimine oranla daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi tutum anketi Cronbach Alpa güvenirlik sonucu .912 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi tutum anketine verdiği cevapların tamamında web 2.0 araçları ile ilgili olumlu ifadelerin oranının fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Bilgisayar destekli coğrafya öğretim yürütülen kontrol grubunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında önemli bir fark yoktur. Kızlarda ortalamada 19,4 puan, erkeklerde 19,3 puan artış olmuştur. Deney grubunda ise kızlarda ortalamada 29,3 puan, erkeklerde 34,1 puan artış olmuştur. Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminde erkeklerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Bilgisayar destekli coğrafya öğretimi öğrencilerin ilgisini canlı tutamamaktadır. Her ne kadar artan görselliğe bağlı olarak ilgi çekiciliği artmış olsa da bunu sürekli kılamamaktadır. Web 2.0 araçlarının öğrenciyi sürece dahil etme durumu sayesinde ilgiyi kalıcı hale getirmektedir.

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi kapsamında yürütülen çalışmalar öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini, derse aktif olarak katılımını, çalışmalar içinde yer almalarını, öz değerlendirme yapabilmelerini sağlamıştır.

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi kapsamında yürütülen çalışmalar öğrencilerin yaratıcılığını kullanmasına fırsat sunmaktadır. Bu yaratıcılık ilişki içinde bulunan herkese yeni bakış açıları kazandırmaktadır.

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi ile öğrenciler bilgiyi hazır alan, pasif, dinleyici konumundaki eğitim anlayışında uzaklaşarak; yapılandırmacı yaklaşım içinde bilgiyi üreten, ulaşan süreç içine dahil olmuştur.

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi öğrencinin yaptığı çalışmalar ile ilgili öz değerlendirme yanında grup değerlendirmeleri yoluyla dönütler almasına imkan tanıyarak eksiklerin kolayca giderilmesini sağlamaktadır.

Web 2.0 araçları öğrencinin ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programının dijital yetkinlik kazanımına katkı sağlamaktadır. Öğrenciler yaptıkları paylaşımlarla arkadaşlarının kişisel gelişimlerine katkı yapmaktadırlar.

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi sonuç odaklı ölçme değerlendirme yerine, süreç odaklı ölçme değerlendirme yapılması imkanı sunmaktadır. Sınav sürecini sıkıcılığını, yarışma formatında eğlenceli bir etkinliğe dönüştürmektedir.

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi kapsamında yürütülen çalışmalar sonucunda oluşan dokümanlar öğrencinin istediği anda kullanımına hazırdır. Bu da öğrencinin tekrar çalışmalarında kullanabileceği kişisel bir arşive sahip olmasını sağlamaktadır.

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi zaman ve mekan ile ilgili sınırlamaların ötesine geçilerek eğitim imkanı sunmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları anda birbirlerine ulaşabilmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Öğretmenler öğrencilerin ilgili kazanımlara ulaşma durumunun tespitinde kahoot başta olmak üzere diğer web 2.0 araçlarından yararlanabilir.

Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim programı dijital yetkinlik çerçevesinde web 2.0 araçları ile ilgili uygulamalar program ve kazanımlarla ilişkilendirilmelidir.

Okullarda derslerin yanında ders dışı eğitim öğretim faaliyetlerin yürütülmesi ile ilgili çalışmalarda da web 2.0 araçlarından faydalanarak öğrencilerin yetkinliği arttırılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı coğrafya öğretmenleri özelinde tüm öğretmenler için web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitimlere yer vermelidir.

Öğretmenler öğrencilerin derslere yapılandırmacı yaklaşım içinde aktif katılımını sağlamak için web 2.0 araçlarını kullanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığının FATİH projesi kapsamında okullara sunduğu internet hizmeti, eğitim faaliyetleri çerçevesinde öğrencilerin bireysel kullanımına açılmalıdır.

Öğrenci başarı durumuyla ilgili değerlendirmeler yapılırken sonuç yanında web 2.0 araçları ile ilgili süreç değerlendirmeleri yapılabilir.

Web 2.0 araçları kullanılarak zaman ve mekan ile ilgili sınırlamaların ötesine geçilerek eğitim faaliyetleri sürdürülerek verimlilik arttırılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) iş birliği yaparak üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren programlarda web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik içeriklere yer verilmelidir.

Bu araştırma da web 2.0 araçlarının coğrafya öğretimi alanında kullanımı ile ilgili çalışma yapılmıştır. Diğer web uygulamalarının eğitim ve öğretim alanında kullanılabilirliği ile ilgili çalışmalar yapılması tavsiye edilir.

Bu araştırma sınavla öğrenci alan bir lisenin öğrencileriyle coğrafya dersi için yapılmıştır. Farklı eğitim seviyeleri, öğrenci profilleri ve dersler için de yapılması tavsiye edilir. Yapılan bu çalışmalarda eğitim seviyeleri, öğrenci profilleri ve branşlar arası karşılaştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma padlet, canva, mentimeter ve kahoot web 2.0 araçları ile ilgili çalışma yapılmıştır. Diğer web 2.0 araçlarıyla ilgili benzer çalışmalar yapılması tavsiye edilir. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre karşılaştırmalar yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin web 2.0 araçları kullanım düzeyleri ve kullanılmasına yönelik tutum ve düşüncelerinin tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki öğrencilerin dijital yetkinlik düzeylerinin tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

Akkoyunlu, B., Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* sayı: 24, 1-10

Arı, A., Eren, E., Çam, Ş.S., Akifova, G.G., Tahirova, G.S. (2014). Ortaokul Beşinci Sınıf Derslerine Yönelik E-değerlendirme Materyallerinin Geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(1), 179-203.

Bahçeci, F., Efe, B. (2018). Lise Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Sitesine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi,* 11(4), 676-692.

Bahçeci, F., Türel, Y.K., Demirli, C., Dokumacı, O. (2016). Liselerde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanım Tercihleri ve Yeterlik Algısı, *X. International Computer and Instructional Technologies Symposium'da Sunulan Bildiri,* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Bakır, T. (2015). Eğitsel Amaçlı Bilgisayar Oyunlarının Coğrafya Derslerinde Kullanılmasının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Ankara.

Baş, B., Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları: Poll Everywhere Sample, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2017; 13(3): 1233-1248

Bilgiç, H. G., Duman, D., Seferoğlu, S.S. (2011). Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrimiçi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri, *Akademik Bilişim 2011' de Sunulan Bildiri.* İnönü Üniversitesi, Malatya.

Doğru, E., Aydın, F. (2018). Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Hakkındaki Düşünceleri ve Bunu Kullanma Durumları, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,* cilt: 4(2018), sayı: 2, 88-100.

Deperlioğlu, Ö., Köse, U. (2010). Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı, *Akademik Bilişim 10-12. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,* Muğla.

Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği. *Akademik Bilişim 10-12. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,* 237-242. Muğla.

Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2013). Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu, Ankara.

Horzum, M. B. (2010) Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* cilt: 7, sayı: 1

Karadeniz, A. T., Akpınar, E. T. (2015). Web Tabanlı Öğretimin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim,* 40 (177), 217.

Keser, H., Uzunboylu, H., Özdamlı, F. (2011). The Trends İn Technology Supported Collaborative Learning Studies in 21st Century. *World Journal on Educational Technology,* 3(2), 103-119

Koçak, F. (2013). Ortaöğretim Coğrafya Dersinde "Google Earth" ün Kullanımının Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi), *Karadeniz Teknik Üniversitesi,* Trabzon.

Korucu, A. T., Çakır, H. (2015). Dinamik Web Teknolojileri ile Geliştirilen İşbirlikli Öğrenme Ortamını Kullanan Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2015(19), 221-254.

Öğütveren, M. (2014). Sosyal Bilgiler 6.sınıf Coğrafya Konularının Öğretiminde Google Earth Programının Başarıya Etkisi (Yüksek Lisans Tezi), *Giresun Üniversitesi,* Giresun.

Öner, Ş., Kırkbeş, H. (2016). Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanımı ve Öğrencilere Verilen Tablet PC Hakkındaki Algıları, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish,* 11(3) 1797-1812.

Tekin, A., Polat, E. (2014). Eğitimde Teknoloji Politikaları : Türkiye ve Bazı ülkeler, *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 10(5), 1254-1266

Teyfur, E. (2016). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Web Destekli İşbirlikli Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri, *Education Sciences*

Uluuysal, B., Demiral, S., Kurt, A. A., Şahin, Y. L. (2014). Bir Öğretmenin Teknoloji Entegrasyonu Yolculuğu, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquriy,* 5(4), 12-22.

Yaylak, E., İnan, S. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Sosyal Medyayı Kullanma Düzeyleri, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi,* Cilt 4 (2018) sayı: 2, 62-87.

Yazıcı, H., Bulut, R., Aktürk, V. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Animasyon ve Dijital Harita Kullanımının Öğrencilerin Mekanı Algılama Becerilerine Yönelik Etkileri, *Marmara Coğrafya Dergisi,* 28, 1-17.

WEB 2.0 ARAÇLARI DESTEKLİ DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARI VE TUTUMUNA ETKİSİ

Mehmet ÇENESİZ
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Denizli Lütfi Ege Anadolu Lisesi, mehmetcenesiz@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı değerler eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Çalışmada web 2.0 araçları kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve cinsiyetin başarı düzeyine etkisi de incelenmiştir. "Kök değerler kök salsın" adlı beş haftalık plan çerçevesinde deney grubunda web 2.0 araçları üzerinden değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar yürütülmüştür. Deney grubunda padlet, canva ve mentimeter kullanılarak değerlerle ilgili atasözleri, deyimler, özdeyişler, güzel sözler çalışmaları ve kahoot yarışma sınavları yapılmıştır. Web 2.0 araçlarıyla yapılan haftalık çalışmalardan elde edilen dokümanlar okul pano ve televizyonunda yayınlanmış ve "Değeraktif dosyası" için öğrencilere mail yoluyla gönderilmiştir. Kontrol grubunda ise klasik yöntemle değerler eğitimi verilmiştir. Web 2.0 araçları diğer teknoloji destekli yazılımlardan farklı olarak ücretsiz, kolay ulaşılabilir, eğitimde fırsat eşitliğini destekler uygulamalardır. Web 2.0 araçlarından yapılandırmacı yaklaşım 5E ders modeli içinde etkin şekilde yararlanmak mümkündür. Araştırmada deneysel, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı karma model uygulanmıştır. Ölçek geliştirme aşamasına örneklem olarak 2017-2018 öğretim yılında sınavla öğrenci alan bir lisenin 10. sınıfta öğrenim gören 170 öğrenciden rastgele seçilen 20 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilere başarı testleri ve web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi tutum anketi uygulanmıştır. Çalışmanın uygulama boyutu 2018-2019 öğretim yılında sınavla öğrenci alan bir lisenin 9. ve 10. sınıfında öğrenim gören 9 şubedeki 280 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel aşamasına 9. sınıflar 4 şubedeki 120 öğrenci deney grubunda, 10. sınıflar 5 şubedeki 160 öğrenci kontrol grubunda katılmıştır. Araştırma başlangıcında ön test uygulanmış, çalışmalar tamamlandıktan sonra da son test ve anket uygulanmıştır. Ön ve son test sonuçlarına göre akademik başarı karşılaştırması yapılmıştır. SPSS 22.0 programı kullanılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre web 2.0 araçlarını destekli değerler eğitiminin klasik değerler eğitimine göre öğrenci başarı ve tutumunu olumlu yönde etkilediği, karşılaştırma yapıldığında erkeklerin kısmen daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi kapsamında yürütülen çalışmalarla öğrenci yapılandırmacı yaklaşım içinde bilgiyi üreten süreç içine dahil olmuştur. Web 2.0 araçları öğrencilerin çalışmalara aktif katılımını, yaratıcılığını kullanmasını, öz değerlendirme yapmasını sağlamıştır. Web 2.0 araçları zaman ve mekan ile ilgili sınırlamaların ötesine geçilerek eğitim imkanı sunmaktadır. Farklı çalışma alanları ilgili ve diğer web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılmasına yönelik benzer araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, değerler eğitimi, yapılandırmacılık, başarı.

THE EFFECT OF WEB 2.0 TOOLS SUPPORTED VALUES EDUCATION ON THE STUDENT SUCCESS AND ATTITUDE

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of using web 2.0 tools in value education on student achievement. In this study, students' attitudes towards the use of web 2.0 tools and the effect of gender on success level were also examined. Within the framework of the five-week plan called. Root values taken root, studies on values education were conducted through the web 2.0 tools in the experimental group. In the experimental group, proverbs, idioms, aphorisms, good words studies and kahoot competition exams were conducted by using padlet, canva and mentimeter. The documents obtained from the weekly work with Web 2.0 tools were published on the school board and television and sent to the students for the "Valuable file" via e-mail. In the control group, values education was given by classical method. Web 2.0 tools are free, easy to access, support for equal opportunities in education, unlike other technology-supported software. It is possible to take advantage of Web 2.0 tools in the constructivist approach 5E course model. In this research, a mixed model using experimental, quantitative and qualitative research methods is applied. As a sample of the scale development stage, 20 students who were randomly selected from the 10th grade students of a high school participated in the 2017-2018 academic year. Achievement tests and web 2.0 tools supported values education attitude questionnaire were applied to these students. The application size of the study was carried out with 280 students in 9 branches in the 9th and 10th grade of a high school in 2018-2019 academic year. The experimental phase of the study included 120 students in the 9th grade and 4 students in the experimental group. Pre-test was applied at the beginning of the study and after the studies were completed, the final test and questionnaire were applied. According to the pre and post test results, academic achievement was compared. Data were analyzed using SPSS 22.0 program. According to the results obtained from the study, it was determined that web 2.0 tools supported values education had a positive effect on student achievement and attitude according to classical values education, and men were more successful when compared. Web 2.0 tools have been included in the process of generating knowledge in the student constructivist approach with the studies conducted within the scope of supported values education. Web 2.0 tools enabled students to participate actively in their studies, to use their creativity and to make self-evaluation. Web 2.0 tools offer training opportunities beyond the limitations of time and space. Similar studies can be conducted for the use of different fields of study and other web 2.0 tools in education.

Keywords: Web 2.0 tools, values education, constructivism, success.

1.GİRİŞ

Karşılıklı sevgi ve saygı üzerine temellendirilmiş ilişkiler bütünü toplumun devamlılığı açısında çok önemlidir. Toplumu bir arada tutan sevgi, saygı, adalet vb değerlerde yaşanan erozyon toplumsal hayatı derinden etkilemektir. Bu olumsuz yönde gelişen sürecin sonuçlarını öngören eğitimciler değerler eğitiminin önemine vurgu yapmışlardır.

Değerler eğitiminin önemi ve gerekliliği ile ilgili çalışmalar sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından on tane kök değer belirlenmiştir. Kök değerler Ortaöğretim Kurumlarındaki ilgili derslerin öğretim programlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğretim programında geçen kazanımlarla ilgili ilişkilendirmeleri yapılan kök değerlerin öğrencilere kazandırılması beklenmektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Değerler eğitimi etkinliklerinin, değerler eğitimi panosu ile sınırlı kaldığı, hedeflenen değerlerin sadece okulda yaşatılamayacağı katılımcı görüşleri ile belirlenmiştir. Baydar(2009)'ın belirttiği gibi değer kazanımı amaçlı etkinliklerde aile, okul, çevre ve teknoloji ayrı ayrı öneme sahiptir. Bu etkenlerden bir ya da bir kaçının yetersiz olması, hedeflenen değer kazanımından uzaklaşmaya sebep olacaktır. Değerlerin öğrencilere ne şekilde kazandırılacağı kadar, uygulamaya dönük olmasının gerekliliğini ifade eden Baydar(2009)'ın bu öngörüsüyle değerler eğitimi odağında bir denetim sisteminin önemi ortaya çıkmaktadır(Baydar, P. 2009'dan aktaran Özdemir, T. Y., Boydak Özan, M., Akgün, M. 2017).

Hızla gelişen dünyada bireylerin içinde bulundukları durumlarla baş edebilmeleri için, değerlerin yeni yetişen nesle kazandırılmasının toplumun geleceğini inşası için büyük önemi bulunmaktadır. Çocuklara okullarda temel bilgi ve becerileri kazandırmak ne kadar önemli ise çocukların duyuşsal ve davranışsal gelişiminde de onların değerler sistemine katkıda bulunmak o derece önemlidir(Kurtdede Fidan, N. 2013).

Değerler bir toplumu ayakta tutan ve korunması gereken önemli dinamiklerdir. Toplumsal yapı içinde birlik duygusunun gelişmesine ve sürdürülmesine katkıda bulunurlar(Gömleksiz,M. N., Cüro, E. 2011).

Değerler eğitimin amaç ve hedeflerinin çekirdeğini oluşturur(Community Centre, 2012'den aktaran İbret, B. Ü., Karatekin, K., Avcı, E. 2015).

1.1.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Değer'e kavram olarak baktığımızda, Türk Dil Kurumu'nun Güncel Sözlük'ünde; "Bir şeyin önemini belirtmeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak tanımlanmaktadır(TDK, 2018).

Değerler duyuşsal alana hakim olan ve fikirlerimize ve davranışlarımıza etki eden, onları yönlendiren zihinsel olgulardır(Demircioğlu, İ. H., Tokdemir, M. A. 2008'den aktaran Kanak, M., Önder, M., Subaşı, Ç. 2018).

Değerler, bireyin yaşamını kendi eliyle oluşturmasında etkin bir faktör olan, ona bir hayat felsefesi arz eden ve toplum içinde ona kılavuzluk ederek davranışlarını şekillendiren unsurlardır(Sönmez, H. 2011).

Bir başka ifadeyle değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir. Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımıza, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir(Aydın, M. Z. 2010'dan aktaran Özdemir, T. Y., Boydak Özan, M., Akgün, M. 2017).

Değer, insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran inançlar bütünü olarak tanımlanabilmektedir(Dilmaç, B. 2007).

1.1.2. DEĞERLER EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Değerler, bireyin yaşamını şekillendirmede etkili olan, toplumsal hayatla olan bağını kuvvetlendiren, davranışlarının nasıl olması gerektiğinden hayatında çıkacak engelleri nasıl aşması gerektiğine kadar rehberlik eden, bütün ömrünü kapsayan unsurlardır. Bireylerin bütününden oluşan, toplumda varlığını idame ettiren birey yaşamı süresince toplumla etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşim sürecinde birey topluma ayak uydurabilmek, belirlemiş olduğu hedefleri gerçekleştirebilmek adına toplumun çizmiş olduğu ve ortak unsurların yer aldığı yoldan gitmektedir. Toplum bireylerden meydana geldiği için birey kadar toplum da yaşam boyunca birçok şeyden etkilenmekte ve çehre değiştirmektedir. Toplumda yıllar geçtikçe yerini sağlamlaştıran kültür, örf, adet vb. unsurlar ortak bir hayat oluşturmaktadır. Bir toplumda var olan değerler o toplumun ortak paydalarının oluşmasında önemli bir yere sahiptir ve toplumun huzur ve refahını sağlamada etkin bir rol oynamaktadır(Tut, E., Kıroğlu, K. 2017).

Değerlerin farklı toplumlarda farklı şekillerde ele alınması ve farklı olarak algılanıp değerlendirilmesi de onların sonradan öğrenildiğini göstermektedir. Bizler hangi durumda nasıl davranmamız gerektiğini, çevremizdeki yetişkinlerimizden veya yaşıtlarımızdan öğrenmekteyiz(Aydın, M. Z., Gürler,Ş. A., 2012'den aktaran Kanak, M., Önder, M., Subaşı, Ç. 2018).

Hayatımızın tümünde bulunan değerlerin yerimizi alacak olan ve geleceğe hazırladığımız öğrencilerimize eğitim yolu ile kazandırılması şarttır. Bundan dolayı etkili bir değerler eğitiminin de önemi artmaktadır(Yalar, T., Yelken, T. Y. 2011).

Çünkü birey açısından baktığımız zaman değerler eğitiminin gerekliliği eğitim yaşamında bireyin bir bütün olarak alınmasının doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyi bir robot ya da makine olarak düşünmemiz imkansızdır(Meydan, H. 2014).

1.1.3. WEB 2.0 ARAÇLARI

İnsanların teknoloji ile ilişkilerinde kuşaklar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Prensky (2001) bu farklılığı teknolojinin içinde doğan bireyler için dijital yerli olarak, teknoloji ile sonradan tanışan bireyler için dijital göçmen olarak isimlendirmiştir. Bununla birlikte Prensky dijital yerlilerin daha çok internet, cep telefonu, bilgisayar gibi araçlar kullanarak büyüdükleri için şu anda dijital göçmen olan ve daha çok kalem – kağıtla öğrenmiş öğretmenlerinden farklı bir öğrenme tarzına sahip olduğunu vurgulamıştır(Prensky'den aktaran Bilgiç, H. G., Duman, D., Seferoğlu, S.S. 2011).

Dijital yerlilerin teknolojiyi yoğun kullanması ve daha çok internet ortamından bilgiye erişmeyi tercih etmeleri eğitimle teknolojinin kaynaşmasını zorunlu kılmıştır. Bu yüzden Avustralya, Finlandiya, Portekiz, Malezya gibi ülkeler, eğitimde geliştirdikleri teknoloji politikalarıyla 21.yy'nin gerektirdiği eğitim ve öğretimi öğrencilere sunmak için eğitim kurumlarındaki donanım ve yazılım alt yapılarını geliştirmişlerdir(Tekin, A., Polat, E. 2014).

FATİH projesi, öğrencilerimizin en çağdaş eğitime ulaşması, en güncel eğitim içeriklerine ulaşması ve her öğrenciye eğitim hakkının adaletle sağlanması için yapılmıştır ve eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili uygulamaya konulan en büyük projedir. FATİH projesi ile birçok okul akıllı tahta, tablet, bilgisayar, doküman kamera, çok fonksiyonlu yazıcı, internet ağ alt yapısı ile donatılmış, öğretmenlere FATİH projesi hakkında hizmet içi eğitimler verilmiş ve e-içeriklerin sağlanıp öğrenci ve öğretmenlerin bu içeriklerden faydalanması için EBA web sitesi oluşturulmuştur(MEB, 2017'den aktaran Bahçeci, F., Efe, B. 2018).

Ayrıca Bahçeci, F., Türel, Y.K., Demirli, C., Dokumacı, O. (2016) ise lise öğretmenleri için EBA platformunun kullanışlı olduğu fakat EBA içeriklerinin yeterli olmadığını, içeriklerin nicelik, ve nitelik olarak iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Web 2.0, bir konferans oturumunda beyin fırtınası olarak başlamış bir fikir olup, ilk olarak Tim O'Reilly tarafından 2004'te kullanılmıştır(O'Reilly, 2005'den aktaran Horzum, M. B. 2010). O'Reilly'nin Web 2.0 kavramı; katılımlı bir ortam ve yapı oluşturmaya imkan sağlayan bir dizi yeni uygulama ve hizmeti içermektedir. Web 2.0 şemsiye bir kavramdır ve içinde birçok uygulamayı gerçekleştirmeyi sağlayan araçlar bulundurmaktadır. Çünkü Web 2.0 fikrini oluşturan fikirler tek bir araçla hayata geçirilemeyecek kadar karmaşık ve çoktur.

Web teknolojisinin sağladığı bilgi paylaşım ortamında öğrencinin, hem kendi çalışmasını hem de diğer öğrencilerin çalışmalarını değerlendirip kendi çalışmalarının güçlü ve zayıf yönlerini görme olanağına sahip olacağını, böylece kendine dair farkındalığının artacağını belirtmektedir(Arslan, T., 2009' dan aktaran Baş, B., Turhan, O. 2017).

"Web 2.0 uygulamaları ya da Web 2.0 teknolojileri" olarak bilinen çağımızın yeterliliklerinin bireylere aktarılmasına katkı sağlayan dinamik web teknolojileridir. Dinamik web uygulamaları; sosyal paylaşım siteleri, video paylaşım ortamları, anlık mesajlaşma uygulamaları, sanal müzeler, Google Earth, podcasting, wikiler, web günlükleri ve haber sağlayıcıları (RSS) olarak sınıflandırılmaktadır(Korucu, A. T., Çakır, H. 2015).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı değerler eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına etkisini ortaya koymak ve bu konuda materyal oluşturmaktır. Web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminde öğrenci tutumu da sorgulanmıştır. Bu bağlamda padlet, canva, mentimeter ve kahoot kullanılarak geliştirilen web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminin, klasik değerler eğitimi arasındaki başarı farklılıkları ortaya konulmuştur. Web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminin cinsiyet değişkeni açısından başarı düzeyine etkisi

sorgulanmıştır. Bu amaçlarla uygulanan proje için yönetim planı oluşturulmasıyla değerler eğitimi için bir model oluşturulmaya çalışılmıştır.

Amaç 1 : Web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminde kullanılabilecek uygulamaları tespit ederek materyal oluşturmak.

Amaç 2: Ortaöğretim kök değerlerin kazandırılmasında klasik değerler eğitimi ile web 2 araçları destekli değerler eğitimi arasındaki başarı farkını ortaya çıkarmak.

Amaç 3: Web 2.0 araçları destekli değerler eğitimine karşı öğrenci tutumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Amaç 4: Web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminin cinsiyet değişkeni açısından başarı düzeyine etkisini ortaya çıkarmak.

Web 2.0 araçlarının diğer teknoloji destekli yazılımlardan farkı ücretsiz ve kolay ulaşılabilir olmasıdır. Bir mail hesabı üzerinden üyelik gerektirmeden bağlantı sağlanarak kullanılabilen bu programlar eğitimde fırsat eşitliğini destekler uygulamalardır.

Yapılandırmacı yaklaşım içinde önemli bir boşluğu doldurabilecek potansiyele sahiptir. Özellikle 5E modeline uygun ders planlaması içinde web 2.0 araçlarından etkin şekilde yararlanmak mümkündür.

1.3. PROBLEM

Web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminin öğrencinin başarı ve tutum düzeyine bir etkisi var mıdır?

1.3.1. ALT PROBLEMLER

1- Ortaöğretim kök değerlerin kazandırılmasında web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminin öğrenci akademik başarısına bir etkisi var mıdır?

2- Öğrencilerin web 2.0 araçları destekli değerler eğitimine karşı tutumu nasıldır?

3- Ortaöğretim kök değerlerin kazandırılmasında web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminin cinsiyet değişkeni açısından başarı düzeyine bir etkisi var mıdır?

1.4. SAYILTILAR

1- Araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin eşit oranda dış etkenlerden etkilendiği varsayılmıştır.

2- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin her bakımdan denk olduğu, anket ve testleri içtenlikle cevapladıkları kabul edilmektedir.

3- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çalışmanın sonuçlarını etkileyecek bir iletişim kurmadıkları kabul edilmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1- Çalışma 9. ve 10. sınıflarının değerler eğitimi ile ilgili akademik başarı ve tutumlarını ölçmekle sınırlıdır.

2- Deney ve kontrol gruplarına uygulanacak çalışma planı 2018-2019 öğretim yılı kasım ve aralık aylarındaki 5 haftalık süre ile sınırlandırılmıştır.

3- Çalışma sınavla öğrenci alan bir lisenin 9. ve 10. sınıfına devam eden 280 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrencileri kapsamamaktadır.

2. İLGİLİ YAYINLAR V E ARAŞTIRMALAR

Teknolojiyle beraber değişimin de çok hızlı olduğu dünyamızda, 21.yüzyılın modern eğitim modellerinde kullanılabilecek araçların başında Web 2,0 uygulamaları olabileceği üzerine birçok araştırma yapılmaktadır. Öğrencilerin internet kullanımları incelendiğinde bloglar, podcastlar, wikiler,Facebook ve MySpace gibi sosyal ağ siteleri, sanal dünyalar, video ve fotoğraf paylaşım siteleri gibi Web 2,0 teknolojilerini yoğun bir şekilde kullandıkları görülmektedir. İnternetin kullanımı, öğrencilerin sosyal yaşamları kadar akademik hayatlarına da önemli katkılar sağlamaktadır(Munoz ve Towner'dan aktaran Genç, Z. 2010).

İnsan ve web uygulamaları arasındaki etkileşim, kullanıcılar arası iletişim, işbirlikli çalışmalar ve bilgiye erişim web 2.0 teknolojilerinin kullanımının her geçen gün artması ile doğru orantılı olarak daha kolay bir hale gelmektedir. Kullanıcılar arasındaki etkileşim ve işbirlikli çalışmaların web 2.0' ın bünyesinde bulunması bu teknolojinin eğitim alanında kullanılmasını sağlamıştır (Deperlioğlu, Ö., Köse, U. 2010).

Zaten öğrenciler zamanlarını ve enerjilerini sosyal medyada harcadıkları için kendi aralarında ilişkiler ve ortak çıkarlar doğrultusunda topluluklar oluşturmakta ve bu süreçte 21.yüzyıl becerilerini geliştirmektedirler. Bu bilgi, eğitim toplulukları oluşturmak için benzersiz bir fırsattır(Pollara, P., Zhu, J. 2011'den aktaran Yaylak, E., İnan, S. 2018).

Eğitimde teknolojinin etkin kullanımı, okullara en iyi teknolojik araçları getirmekle değil, öğrenci, bilgisayar ve öğrenme arasındaki ilişkiyi kurabilecek yetenekli ve vizyon sahibi öğretmenlerle mümkündür. Bu sebeple çağın getirisi olan teknolojik nimetlerden eğitim sisteminde mutlak surette yararlanılmalıdır, ancak öznesi insan olan böylesi bir sistemde önceliğin daima nitelik olduğu akıldan çıkarılmamalıdır(Tedmem, 2015'den aktaran Yaylak, E., İnan, S. 2018).

Karadeniz , A. T., Akpınar, E. T. (2012) ilköğretim 6.sınıf öğrencileri örnekleminde web tabanlı öğretimin akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarında elde edilen sonuçlara göre web tabanlı öğretimin yapıldığı deney grubunda daha anlamlı sonuçlar elde edilmiştir

Yazıcı ve Demirkaya yaptıkları çalışmada öğrenci görüşlerini derslerde bilgi teknolojilerini kullanımı konusunda olumlu etkili ders ortamları bakımından gerekli olduğunu belirtmişlerdir(Yazıcı, H., Demirkaya, H. 2010'dan aktaran Teyfur, E. 2016).

Tay, B., Durmaz, F. Z., Şanal, M. (2013) çalışmasında öğrenciler, etkinlikler yoluyla, yaparak yaşayarak, ödevlerle, hikaye şeklinde anlatarak, araştırmalar, örnek olaylar, görsel araçlar yoluyla ve model kullanarak değerlerin öğretilebileceğini belirtmişlerdir.

3.1. YÖNTEM

Çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte elde edildiği karma yöntem izlenmiştir. Deney sonuçlarından elde edilen farklı türdeki verilerle çalışmanın nesnelliği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.1.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Çalışmada "Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Model" kullanılarak deney ve kontrol gruplarına deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır. Ön test grupların deney öncesi benzerlik düzeylerinin tespitini ve son test sonuçlarının buna göre düzenlenmesine imkan sağlamıştır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri klasik değerler eğitimi ile web 2.0 araçları destekli değerler eğitimidir. Öğrenci akademik başarısı ve değerler eğitimine karşı tutumu da bağımlı değişkenlerdir. Çalışmada ön test ve son test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarında bağımlı değişkenler ile ilgili karşılaştırmalar yapılmıştır.

3.1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın ölçek geliştirme aşamasında örneklem olarak sınavla öğrenci alan bir lisenin 2017-2018 öğretim yılında 10.sınıfta öğrenim gören 170 öğrenciden rastgele seçilen 20 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilere başarı testi ve web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi tutum anketi uygulanmıştır.

Deneysel çalışma grubunu sınavla öğrenci alan bir lisenin 2018-2019 Öğretim yılı 9. ve 10.sınıfında öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın başında 9.sınıflar deney grubu; 10.sınıflar da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Daha sonra akademik başarı için hazırlanan ön test tüm şubelere uygulanmıştır.

3.1.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmanın veri toplama araçları değerler eğitimi ile ilgili ön test ve son test ile web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi tutum anketidir.

Çalışmanın veri toplama aracı geliştirme aşamasında hazırlanan başarı testleri ve anket seçilen 20 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle gerekli düzenlemeler yapılarak ön test ve son test hazırlanmıştır. Ön test 20 çoktan seçmeli test sorusundan oluşurken; son test 25 çoktan seçmeli test sorusundan oluşmaktadır. Ayrıca 11 soruluk 5'li Likert tipi ölçekten oluşan web 2 araçları destekli değerler eğitimi tutum anketi hazırlanmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN İŞLEM YOLU

3.2.1. DENEY DESENİ

Çalışmada "Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Model" kullanılarak deney ve kontrol gruplarına deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır. Çalışmanın başında ön test, çalışmalar tamamlandıktan sonra son test ve anket uygulanmıştır.

Kontrol grubunda İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından değerler ile ilgili yürütülen proje kapsamında öğrenci kulüpleri tarafından hazırlanan çalışmalar ile öğretim programları ile ilişkilendirilen değerler çalışmları gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar sonucu elde edilen dokümanlar okulun değişik birimlerindeki panolarda sergilenmiştir.

Deney grubunda Ek 1' de verilen "Kök değerler kök salsın" projesi çalışma planı doğrultusunda web 2.0 araçları kullanılarak çalışmalar yürütülmüştür. Deney grubundaki 120 öğrencinin mail adresleri alınarak 12 şer kişilik gruplar oluşturulmuştur. Her grup bir değerle ilişkilendirilerek 10 tane grup oluşturulmuştur. Öğrencilere e-mail yoluyla web 2.0 araçları üzerinden grupları ve yapmaları beklenilen çalışmalar ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Planlama doğrultusunda değerlerle ilgili atasözleri, deyimler, özdeyişler, güzel sözler ve yarışma sınavı ana başlıklar altında beş haftalık çalışma yapılmıştır. Öğrenciler ilişkilendirildikleri değerle ilgili olarak padlet, canva, ve mentimeter web 2 araçlarını kullanarak çalışmalar yürütmüşlerdir. Yapılan çalışmalardan elde edilen dokümanlar hafta boyunca panoda sergilenmiştir. Öğrencilerin canva programını kullanarak hazırladıkları afişlerden hazırlanan slayt gösterisi okul televizyonununda pazartesi günleri yayınlanmıştır. Haftalık çalışma sonucu oluşan dokümanlar paylaşılarak öğrencinin "Değeraktif" dosyası oluşturması sağlanmıştır.

3.2.2. DENEL İŞLEMLER

Araştırma 2018-2019 Öğretim yılında sınavla öğrenci alan bir lisenin 9. ve 10. sınıfında öğrenim gören 10 şubedeki 280 öğrencisiyle beş haftalık projeyle gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin web 2.0 araçları ile ilgili çalışmaları internet bağlantısı olan akıllı telefon, tablet, bilgisayar ve etkileşimli tahta gibi araçlar üzerinden gerçekleştirebileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin Fatih projesi kapsamında sınıflara kurulan etkileşimli tahtalardan bu kapsamda yararlanmaları sağlanmıştır.

3.2.2.1. KÖK DEĞERLER KÖK SALSIN PROJE ÇALIŞMALARI

Web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi yapabilmek amacıyla proje uygulamaları öncesinde öğrencilere bilgi verilmiştir. Danışman öğretmen deney grubundaki her sınıf için ayrı gmail hesabı ve hesapla bağlantılı web 2.0 araçları ile ilgili örnek çalışmalar oluşturmuştur.

Öğretmen proje öncesinde gmail hesabını öğrencilerle paylaşarak onların da gmail hesabı oluşturduktan sonra kendi hesabına mail göndermelerini istemiştir. Öğrencilerden gelen mail adreslerinden sınıf mail

listeleri oluşturmuştur. Proje öncesinde web 2.0 araçlarından padlet, canva, mentimeter ve kahoot ile uygulamalara yer vererek öğrencilere bilgi vermiştir.

Öğrencilerin web 2.0 araçları kullanımında kendilerini geliştirmelerine fırsat vermek amacıyla örnek çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin web 2.0 araçları kullanma becerileri yeterli seviyeye ulaştıktan sonra proje uygulanmıştır.

"Kök değerler kök salsın" projesi çalışma planı doğrultusunda web 2.0 araçları kullanılarak çalışmalar yürütülmüştür. Deney grubundaki 120 öğrencinin mail adresleri alınarak 12 şer kişilik gruplar oluşturulmuştur. Her grup bir değerle ilişkilendirilerek 10 tane grup oluşturulmuştur. Öğrencilere e-mail yoluyla web 2.0 araçları üzerinden grupları ve yapmaları beklenilen çalışmalar ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Planlama doğrultusunda değerlerle ilgili atasözleri, deyimler, özdeyişler, güzel sözler ve yarışma sınavı ana başlıklar altında beş haftalık çalışma yapılmıştır. Öğrenciler ilişkilendirildikleri değerle ilgili olarak padlet, canva, ve mentimeter web 2.0 araçlarını kullanarak çalışmalar yürütmüşlerdir. Yapılan çalışmalardan elde edilen dokümanlar hafta boyunca panoda sergilenmiştir. Öğrencilerin canva programını kullanarak hazırladıkları afişlerden hazırlanan slayt gösterisi okul televizyonununda pazartesi günleri yayınlanmıştır. Haftalık çalışma sonucu oluşan dokümanlar paylaşılarak öğrencinin "Değeraktif" dosyası oluşturması sağlanmıştır.

3.2.2.1.1. DEĞERLER İLE İLGİLİ ATASÖZLERİ ÇALIŞMALARI

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından her değer ile ilgili atasözü yazılmak üzere padlet sayfası oluşturulmuştur. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde oluşturulan padlet sayfasının web adresine ve şifresine yer verilmiştir. Öğrencinin ilgili adresi tıklayıp sayfaya ulaşarak değerle ilgili bir atasözü yazması istenmiştir. Verilen süre tamamlandığında padlet çalışması sonlandırılarak pdf formatında dokümana dönüştürülmüştür. Değerle ilgili padlet çalışmasının okul proje panosunda sergilenmesi sağlanmıştır.

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından her değer ile ilgili en sevilen üç atasözünün yazılabileceği mentimeter sayfası oluşturulmuştur. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde oluşturulan mentimeter sayfasının web adresine ve koduna yer verilmiştir. Öğrencinin ilgili adresi tıklayıp sayfaya ulaşarak değerle ilgili üç atasözü yazması istenmiştir. Verilen süre tamamlandığında mentimeter çalışması sonlandırılarak pdf formatında dokümana dönüştürülmüştür. Değerle ilgili mentimeter çalışmasının okul proje panosunda sergilenmesi sağlanmıştır.

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından canva programı kullanılarak örnek bir afiş çalışması hazırlanmıştır. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde örnek canva afiş çalışmasına yer verilmiştir. Öğrencinin verilen adresi tıklayıp programa ulaşarak görevli olduğu değer ile ilgili bir atasözü içeren afiş çalışması yapması istenmiştir. Öğrencinin yaptığı çalışmayı jpg yada png formatında danışman öğretmen mail adresine göndermesi istenmiştir. Afişler proshow producer programı kullanılarak "Değerler ile ilgili atasözleri" slayt gösterisi hazırlanmıştır. Hazırlanan slayt gösterisi okul televizyonunda yayınlanmıştır.

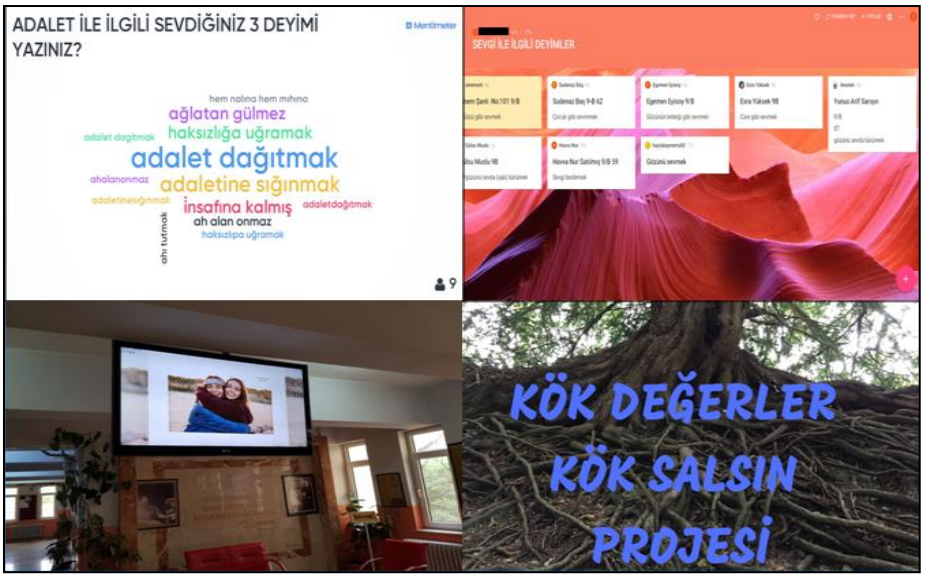


Görsel 1: Değerlerle İlgili Atasözleri Çalışmalarından Görüntüler.

3.2.2.1.2. DEĞERLER İLE İLGİLİ DEYİMLER ÇALIŞMALARI

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından her değer ile ilgili deyim yazılmak üzere padlet sayfası oluşturulmuştur. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde oluşturulan padlet sayfasının web adresine ve şifresine yer verilmiştir. Öğrencinin ilgili adresi tıklayıp sayfaya ulaşarak değerle ilgili bir deyim yazması istenmiştir. Verilen süre tamamlandığında padlet çalışması sonlandırılarak pdf formatında dokümana dönüştürülmüştür. Değerle ilgili padlet çalışmasının okul proje panosunda sergilenmesi sağlanmıştır.

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından her değer ile ilgili en sevilen üç deyimin yazılabileceği mentimeter sayfası oluşturulmuştur. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde oluşturulan mentimeter sayfasının web adresine ve koduna yer verilmiştir. Öğrencinin ilgili adresi tıklayıp sayfaya ulaşarak değerle ilgili üç deyim yazması istenmiştir. Verilen süre tamamlandığında mentimeter çalışması sonlandırılarak pdf formatında dokümana dönüştürülmüştür. Değerle ilgili mentimeter çalışmasının okul proje panosunda sergilenmesi sağlanmıştır.



Görsel 2: Değerlerle İlgili Deyimler Çalışmalarından Görüntüler.

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından canva programı kullanılarak örnek bir afiş çalışması hazırlanmıştır. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde örnek canva afiş çalışmasına yer verilmiştir. Öğrencinin verilen adresi tıklayıp programa ulaşarak görevli olduğu değer ile ilgili bir deyim içeren afiş çalışması yapması istenmiştir. Öğrencinin yaptığı çalışmayı jpg yada png formatında danışman öğretmen mail adresine göndermesi istenmiştir. Afişler proshow producer programı kullanılarak "Değerler ile ilgili deyimler" slayt gösterisi hazırlanmıştır. Hazırlanan slayt gösterisi okul televizyonunda yayınlanmıştır.

3.2.2.1.3. DEĞERLER İLE İLGİLİ ÖZDEYİŞLER ÇALIŞMALARI

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından her değer ile ilgili özdeyiş yazılmak üzere padlet sayfası oluşturulmuştur. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde oluşturulan padlet sayfasının web adresine ve şifresine yer verilmiştir. Öğrencinin ilgili adresi tıklayıp sayfaya ulaşarak değerle ilgili bir özdeyiş yazması istenmiştir. Verilen süre tamamlandığında padlet çalışması sonlandırılarak pdf formatında dokümana dönüştürülmüştür. Değerle ilgili padlet çalışmasının okul proje panosunda sergilenmesi sağlanmıştır.

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından her değer ile ilgili en sevilen üç özdeyişin kime ait olduğunun yazılabileceği mentimeter sayfası oluşturulmuştur. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde oluşturulan mentimeter sayfasının web adresine ve koduna yer verilmiştir. Öğrencinin ilgili adresi tıklayıp sayfaya ulaşarak değerle ilgili özdeyişini sevdiği üç kişiyi yazması istenmiştir. Verilen süre tamamlandığında mentimeter çalışması sonlandırılarak pdf formatında dokümana dönüştürülmüştür. Değerle ilgili mentimeter çalışmasının okul proje panosunda sergilenmesi sağlanmıştır.

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından canva programı kullanılarak örnek bir afiş çalışması hazırlanmıştır. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde örnek canva afiş çalışmasına yer verilmiştir. Öğrencinin verilen adresi tıklayıp programa ulaşarak görevli olduğu değer ile ilgili bir özdeyiş içeren afiş çalışması yapması istenmiştir. Öğrencinin yaptığı çalışmayı jpg yada png formatında danışman öğretmen

mail adresine göndermesi istenmiştir. Afişler proshow producer programı kullanılarak "Değerler ile ilgili özdeyişler" slayt gösterisi hazırlanmıştır. Hazırlanan slayt gösterisi okul televizyonunda yayınlanmıştır.



Görsel 3: Değerlerle İlgili Özdeyişler Çalışmalarından Görüntüler.

3.2.2.1.4. DEĞERLER İLE İLGİLİ GÜZEL SÖZLER ÇALIŞMALARI

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından her değer ile ilgili güzel söz yazılmak üzere padlet sayfası oluşturulmuştur. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde oluşturulan padlet sayfasının web adresine ve şifresine yer verilmiştir. Öğrencinin ilgili adresi tıklayıp sayfaya ulaşarak değerle ilgili bir güzel söz yazması istenmiştir. Verilen süre tamamlandığında padlet çalışması sonlandırılarak pdf formatında dokümana dönüştürülmüştür. Değerle ilgili padlet çalışmasının okul proje panosunda sergilenmesi sağlanmıştır.

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından her değer ile ilgili en sevilen üç güzel sözün yazılabileceği mentimeter sayfası oluşturulmuştur. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde oluşturulan mentimeter sayfasının web adresine ve koduna yer verilmiştir. Öğrencinin ilgili adresi tıklayıp sayfaya ulaşarak değerle ilgili üç güzel söz yazması istenmiştir. Verilen süre tamamlandığında mentimeter çalışması sonlandırılarak pdf formatında dokümana dönüştürülmüştür. Değerle ilgili mentimeter çalışmasının okul proje panosunda sergilenmesi sağlanmıştır.

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından canva programı kullanılarak örnek bir afiş çalışması hazırlanmıştır. Öğrenciye gönderilen bilgilendirme maili içinde örnek canva afiş çalışmasına yer verilmiştir. Öğrencinin verilen adresi tıklayıp programa ulaşarak görevli olduğu değer ile ilgili bir güzel söz içeren afiş çalışması yapması istenmiştir. Öğrencinin yaptığı çalışmayı jpg yada png formatında danışman öğretmen mail adresine göndermesi istenmiştir. Afişler proshow producer programı kullanılarak "Değerler ile ilgili güzel sözler" slayt gösterisi hazırlanmıştır. Hazırlanan slayt gösterisi okul televizyonunda yayınlanmıştır.

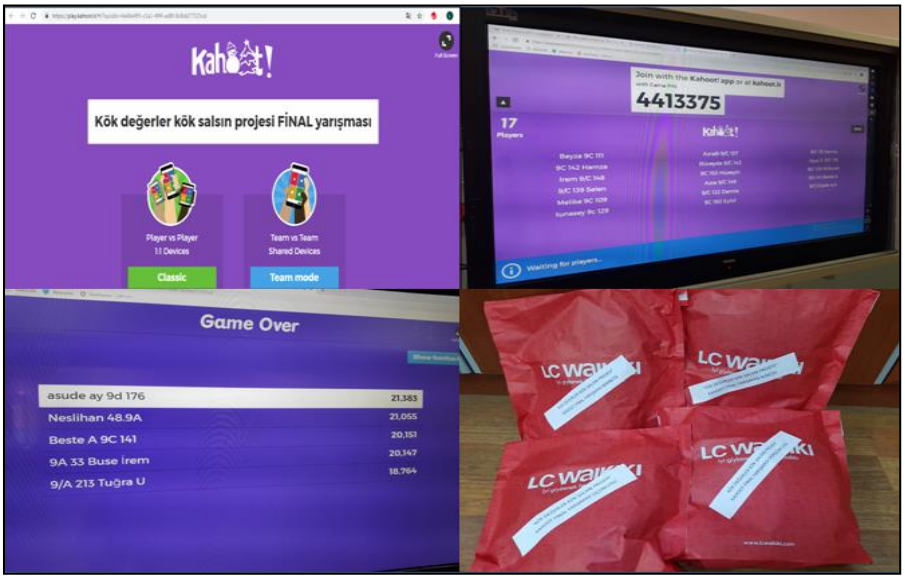


Görsel 4: Değerlerle İlgili Güzel Sözler Çalışmalarından Görüntüler.

3.2.2.1.5. DEĞERLER İLE İLGİLİ KAHOOT YARIŞMA SINAVLARI

Bir hafta önce danışman öğretmen tarafından kahoot programı kullanılarak yarışma sınavları hazırlanmıştır. Biri final için hazırlanan yarışma sınavlarında "Kök değerler kök salsın" projesi ve değerlerle ilgili ve 20 soru sorulmuştur. Değerler eğitimi ile ilgili web 2.0 araçları destekli çalışmalar tamamlandıktan sonra deney grubunda yer alan dört sınıfta birinci sınav gerçekleştirilmiştir. Her sınıftan ilk beşe giren öğrenciler final yarışmasına katılma hakkı kazanmıştır.

Dört sınıftan gelen 20 öğrenciyle kahoot final yarışma sınavı yapılarak ilk üç belirlenmiştir. İlk üçe giren öğrencilere okul aile birliği tarafından alınan hediyeler bayrak töreni sırasında verilmiştir.



Görsel 5: Değerlerle İlgili Kahoot Yarışma Sınavlarından Görüntüler.

3.3. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada, uygulanan ön test, son test ve anketken elde edilen verilerin analizinde, SPSS paket programı kullanılmıştır. Başarı testleri optik okuyucu ile değerlendirildikten sonra, SPSS 22.0 paket programına girilen sonuçlara "t" testi uygulanarak veriler tablo halinde belirtilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği "Kolmogorow-Smirnov testi" ile tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları, farkları bağımlı örneklem "t" testi uygulanarak tablo halinde belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin test puanlarının çalışma öncesinden sonrasına değişimini ortaya koymak için tekrarlı ölçümler için "iki faktörlü varyans analizi" uygulanarak sonuçlar grafik halinde belirtilmiştir. Çalışmada tüm analizler için güven aralığı % 95 , anlamlılık p=.05 düzeyi dikkate alınarak yapılmış ve bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırma kullanılan web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi tutum anketi ile ilgili veriler SPSS 22.0 paket programına girilerek yüzde ve frekans hesaplamaları tablo halinde belirtilmiştir. Anketin Cronbach Alpa güvenirlik sonucu .904 olarak hesaplanmış ve tablo halinde belirtilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada uygulanan akademik başarı testleri ve anketten elde edilen verilerin SPSS 22.0 programı ile analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR

"Ortaöğretim kök değerlerin kazandırılmasında web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminin öğrenci akademik başarısına bir etkisi var mıdır?" araştırmanın ilk alt problemidir. Akademik başarı testi analizlerinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin değerler eğitimi başarı puanlarının deney ve kontrol gruplarına, ön test - son test sonuçlarına göre farklılıkları incelenmiştir.

Deney ve kontrol grupları rastgele seçilmiştir yine de deney ve kontrol grubu denkliği için ön testler arasındaki farklar t istatistiği ile incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. (Tablo 1)

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin T İstatistiği.

Grup	N	Mean	Std. Deviation	t	d
Deney Grubu	120	41,42	11,526	39,363	3,59
Kontrol Grubu	160	41,59	10,527	49,981	3,95
Toplam	280	41,52	10,946	63,467	3,79

d>1 ise çok büyük

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testlerine ilişkin ön ve son test sonuçları karşılaştırılmış farkların tespit edilmesine yönelik analizler tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Betimsel İstatistikler.

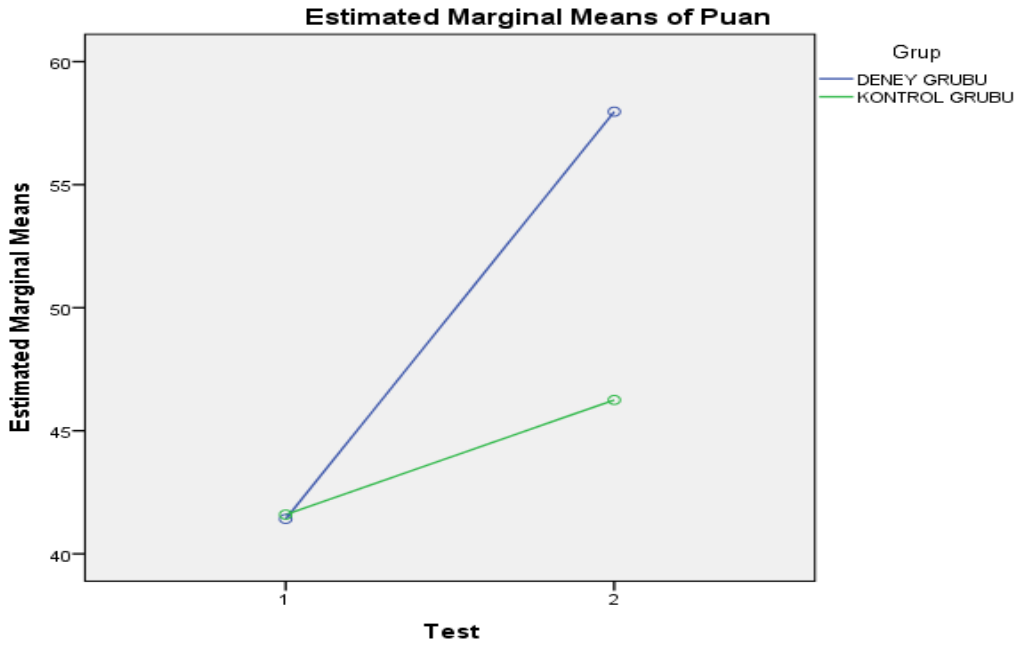
	Grup	N	Mean	Std. Deviation	t	d
Ön Test	Deney Grubu	120	41,42	11,526	39,363	3,59
	Kontrol Grubu	160	41,59	10,527	49,981	3,95
	Toplam	280	41,52	10,946	63,467	3,79
Son Test	Deney Grubu	120	57,97	12,249	51,838	4,73
	Kontrol Grubu	160	46,25	10,801	54,162	4,28
	Toplam	280	51,27	12,815	66,947	4,00

Tablo 2'ye bakıldığında deney grubu ön test puan ortalaması 41,42, standart sapması 11,526 iken kontrol grubunun ortalaması 41,59, standart sapması ise 10,527 olduğu görülmektedir. Son test sonuçlarına göre deney grubunun ortalaması 57,97, standart sapması 12,249 iken kontrol grubunun ortalaması ise 46,25 ve standart sapması 10,801 olarak tespit edilmiştir. Web 2 araçları destekli değerler eğitiminin yapıldığı deney grubu son test başarı ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grupları Bağımlı Örneklem T Testi İstatistikleri.

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Deney Grubu	Ön test p. - Son test p.	-16,550	10,914	,996	-18,523	-14,577	-16,612	119	,000
Kontrol Grubu	Ön test p. - Son test p.	-4,656	9,815	,776	-6,189	-3,124	-6,001	159	,000

Sonuçlara bakıldığında her iki grupta da değerler eğitimi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı puanları ölçüm ayrımı olmaksızın farklılaştığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin test puanlarının çalışma öncesinden sonrasına deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. (Grafik 1)



Grafik 1: Deney ve Kontrol Grupları Ön Test, Son Test Puanları Grafiği

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR

"Öğrencilerin web 2.0 araçları destekli değerler eğitimine karşı tutumu nasıldır?" araştırmanın ikinci alt problemidir. Bu soruya cevap bulabilmek için web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi tutum anketi uygulanmıştır(Ek 6). Anket ile ilgili sonuçlara Ek 2' de yer verilmiştir.SPSS programından elde edilen ayrıntılı verilere Ek 3' de yer verilmiştir.

Ek 3 incelendiğinde ankete öğrencilerin verdiği cevapların biri hariç diğerlerinde web 2.0 araçları ile ilgili olumlu ifadelerin fazla olduğu görülmektedir. Sorularda tamamen katılıyorum ve katılıyorum işaretleyenlerin oranı % 45,0 ile 11. soruda en az olmuştur. Bu sonuç üzerinde anket uygulandığında henüz ders ile ilgili bir ölçme değerlendirme yapılmamış olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle aynı soruda kararsız olduğunu belirtenlerin oranı % 39,2'dir. En yüksek oranın ise % 92,5 ile 1. soruda olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan 120 öğrenciden 9'u dışındakilerin web 2.0 araçları ile ilk defa bu okulda çalışma yaptıkları görülmektedir.

Anketin "Web 2.0 araçlarının (padlet, canva, mentimeter, kahoot) dersin eğlenceli geçmesini sağladığını düşünüyorum" şeklindeki 5. sorusuna olumlu görüş bildirenlerin oranı %83,3 şeklinde gerçekleşmiştir. Yine öğrencilerin % 72,5'i yapılan çalışmaların faydalı olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir.

Web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili öğrencilerin % 69,2'si çalışmalar içinde yer almaktan mutlu olduğunu, % 67,5'i konuları pekiştirdiğini, % 64,2 derse aktif katılım sağladığını, % 60,0'ı eksiklerini görmesini sağladığını, % 60,0 derse olan ilgisini arttırdığını, % 55,8'i dersteki motivasyonunu arttırdığını, % 50,8'i diğer derslerde de kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGU VE YORUMLAR

"Ortaöğretim kök değerlerin kazandırılmasında web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminin cinsiyet değişkeni açısından başarı düzeyine bir etkisi var mıdır?"araştırmanın üçüncü alt problemidir. Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda 73 kız, 47 erkek; kontrol grubunda 98 kız, 62 erkek bulunmaktadır. Ön test ve son test sonuçlarına göre cinsiyet ayrımı yapmaksızın tüm gruplarda başarı artmıştır. Klasik değerler eğitimi yürütülen kontrol grubunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında önemli bir fark yoktur. Kontrol grubunda kızlarda 5,2; erkeklerde ise 3,7 puanlık bir artış olmuştur(Tablo 6).

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri.

	Cinsiyet	Grup	N	Mean	Std. Deviation
Deney Grubu	Kız	Ön test	73	42,12	10,538
		Son test	73	58,25	11,313
	Erkek	Ön test	47	40,32	12,955
		Son test	47	57,53	13,694
Kontrol Grubu	Kız	Ön test	98	42,65	9,449
		Son test	98	47,92	8,615
	Erkek	Ön test	62	39,92	11,925
		Son test	62	43,61	13,211

Web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi yürütülen deney grubunda ise erkek öğrencilerin kızlara göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Deney grubunda kızlarda ortalama 16,1 puan, erkeklerde 17,2 puan artış olmuştur(Tablo 6). Buradan hareketle web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminde erkekler daha başarılı sonuç elde etmiştir.

Klasik değerler eğitiminin aksine web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminde erkeklerin daha yüksek başarı elde ettiği görülmektedir. Bu sonuç üzerinde web 2.0 araçları kullanımındaki yetkinlik durumunun etkisi olduğu düşünülebilir. Ancak web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretiminin erkeklerin derse ilgisini, katılımını ve başarısını arttırdığı da düşünülebilir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyet Bağımlı Örneklem T Testi İstatistikleri.

			Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
			Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
						Lower	Upper			
Deney Grubu	Kız	Ön test p. - Son test p.	-16,123	11,659	1,365	-18,844	-13,403	-11,815	72	,000
	Erkek	Ön test p. - Son test p.	-17,213	9,727	1,419	-20,069	-14,357	-12,132	46	,000
Kontrol Grubu	Kız	Ön test p. - Son test p.	-5,265	9,425	,952	-7,155	-3,376	-5,530	97	,000
	Erkek	Ön test p. - Son test p.	-3,694	10,406	1,322	-6,336	-1,051	-2,795	61	,007

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada "Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Model" kullanılarak deney ve kontrol gruplarına deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır. Çalışmanın başında ön test, çalışmalar tamamlandıktan sonra son test ve anket uygulanmıştır.

Kontrol grubunda İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından değerler ile ilgili yürütülen proje kapsamında öğrenci kulüpleri tarafından hazırlanan çalışmalar ile öğretim programları ile ilişkilendirilen değerler çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar sonucu elde edilen dokümanlar okulun değişik birimlerindeki panolarda sergilenmiştir.

Deney grubunda "Kök değerler kök salsın" projesi çalışma planı doğrultusunda web 2 araçları kullanılarak çalışmalar yürütülmüştür. Planlama doğrultusunda değerlerle ilgili atasözleri, deyimler, özdeyişler, güzel sözler ve yarışma sınavı ana başlıklar altında beş haftalık çalışma yapılmıştır. Öğrenciler ilişkilendirildikleri değerle ilgili olarak padlet, canva, ve mentimeter web 2 araçlarını kullanarak çalışmalar yürütmüşlerdir. Yapılan çalışmalardan elde edilen dokümanlar hafta boyunca panoda sergilenmiştir. Öğrencilerin canva programını kullanarak hazırladıkları afişlerden hazırlanan slayt gösterisi okul televizyonununda pazartesi

günleri yayınlanmıştır. Haftalık çalışma sonucu oluşan dokümanlar paylaşılarak öğrencinin "Değeraktif" dosyası oluşturması sağlanmıştır.

Bu çalışmalardan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminde kullanılan ön test, son test ve anket bu çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırma başlangıcında uygulanan ön test sonuçlarının iki grup lehine büyük farklılık içermediği görülmüştür. Deney grubunun ön test puan ortalaması 41,42 iken kontrol grubunun ön test puan ortalamasının 41,59 olduğu ortaya çıkmıştır.

Son test sonuçlarına göre web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi ile klasik değerler eğitimi yöntemleri arasında ayrım yapmaksızın başarı artmıştır. Deney grubunun ortalaması 57,97 iken kontrol grubunun ortalaması ise 46,25 olarak tespit edilmiştir. Web 2 araçları destekli değerler eğitiminin yapıldığı deney grubu son test başarı ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı puanları ölçüm ayrımı olmaksızın farklılaştığı görülmektedir. Ön test son test puanları arasında deney grubunda 16,5 puan, kontrol grubunda ise 4,6 puan fark görülmektedir. Web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminin, klasik değerler eğitimine oranla daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Web 2.0 araçları destekli coğrafya öğretimi tutum anketi Cronbach Alpa güvenirlik sonucu .904 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi tutum anketine verdiği cevapların genelinde web 2.0 araçları ile ilgili olumlu ifadelerin oranının fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Klasik değerler eğitimi yürütülen kontrol grubunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında önemli bir fark yoktur. Kızlarda ortalamada 5,2 puan, erkeklerde 3,6 puan artış olmuştur. Deney grubunda ise kızlarda ortalamada 16,1 puan, erkeklerde 17,2 puan artış olmuştur. Web 2.0 araçları destekli değerler eğitiminde erkeklerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Klasik değerler eğitimi öğrencilerin ilgisini yeterince çekmemektedir. Web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi öğrenciyi sürece dahil ederek ilgiyi sürekli hale getirmektedir.

Web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi kapsamında yürütülen çalışmalar öğrencilerin eğitime aktif olarak katılımını, çalışmalar içinde yer almalarını, öz değerlendirme yapabilmelerini sağlamıştır.

Web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi ile öğrenciler bilgiyi hazır alan, pasif, dinleyici konumundaki eğitim anlayışında uzaklaşarak; yapılandırmacı yaklaşım içinde bilgiyi üreten, ulaşan süreç içine dahil olmuştur.

Web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi öğrencinin yaptığı çalışmalar ile ilgili öz değerlendirme yanında grup değerlendirmeleri yoluyla dönütler almasına imkan tanıyarak eksiklerin kolayca giderilmesini sağlamaktadır.

Web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi kapsamında yürütülen çalışmalar sonucunda oluşan "Değeraktif dosyası" öğrencinin istediği anda kullanımına hazırdır.

Web 2.0 araçları destekli değerler eğitimi zaman ve mekan ile ilgili sınırlamaların ötesine geçilerek eğitim imkanı sunmaktadır.

5.2. ÖNERİzER

Okullarda derslerin yanında ders dışı eğitim öğretim faaliyetlerin yürütülmesi ile ilgili çalışmalarda da web 2.0 araçlarından faydalanarak öğrencilerin yetkinliği arttırılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı coğrafya öğretmenleri özelinde tüm öğretmenler için web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitimlere yer vermelidir.

Öğretmenler öğrencilerin derslere yapılandırmacı yaklaşım içinde aktif katılımını sağlamak için web 2.0 araçlarını kullanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığının FATİH projesi kapsamında okullara sunduğu internet hizmeti eğitim faaliyetleri çerçevesinde öğrencilerin bireysel kullanımına açılmalıdır.

Öğrenci başarı durumuyla ilgili değerlendirmeler yapılırken sonuç yanında web 2.0 araçları ile ilgili süreç değerlendirmeleri yapılabilir.

Web 2.0 araçları kullanılarak zaman ve mekan ile ilgili sınırlamaların ötesine geçilerek eğitim faaliyetleri sürdürülerek verimlilik arttırılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) iş birliği yaparak üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren programlarda web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik içeriklere yer verilmelidir.

Bu araştırma da web 2.0 araçlarının eğitim alanında kullanımı ile ilgili çalışma yapılmıştır. Diğer web uygulamalarının eğitim alanında kullanılabilirliği ile ilgili çalışmalar yapılması tavsiye edilir.

Bu araştırma sınavla öğrenci alan bir lisenin öğrencileriyle değerler eğitimi için yapılmıştır. Farklı eğitim seviyeleri, öğrenci profilleri ve dersler için de yapılması tavsiye edilir. Yapılan bu çalışmalarda eğitim seviyeleri, öğrenci profilleri ve branşlar arası karşılaştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma padlet, canva, mentimeter ve kahoot web 2.0 araçları ile ilgili çalışma yapılmıştır. Diğer web 2.0 araçlarıyla ilgili benzer çalışmalar yapılması tavsiye edilir. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre karşılaştırmalar yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin web 2.0 araçları kullanım düzeyleri ve kullanılmasına yönelik tutum ve düşüncelerinin tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki öğrencilerin dijital yetkinlik düzeylerinin tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir.

6. KAYNAKLAR

Bahçeci, F., Efe, B. (2018). Lise Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Sitesine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi,* 11(4), 676-692.

Bahçeci, F., Türel, Y.K., Demirli, C., Dokumacı, O. (2016). Liselerde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanım Tercihleri ve Yeterlik Algısı, *X. International Computer and Instructional Technologies Symposium'da Sunulan Bildiri,* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Baş, B., Turhan, O. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları: Poll Everywhere Sample, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2017; 13(3): 1233-1248

Bilgiç, H. G., Duman, D., Seferoğlu, S.S. (2011). Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrimiçi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri, *Akademik Bilişim 2011' de Sunulan Bildiri.* İnönü Üniversitesi, Malatya.

Dilmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi,* Konya.

Deperlioğlu, Ö., Köse, U. (2010). Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı, *Akademik Bilişim 10-12. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,* Muğla.

Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği. *Akademik Bilişim 10-12. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,* 237-242. Muğla.

Gömleksiz, M. N., Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* Cilt: 8, Sayı: 1

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanım Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* cilt: 7, sayı: 1

İbret, B. Ü., Karatekin, K., Avcı, E. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Öğretiminin Değerler Eğitimi Açısından Önemi, *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 205.

Kanak, M., Önder, M., Subaşı, Ç. (2018). Türk Ninnilerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 17, Sayı: 66, 594-602, http://www.esosder.org (02.11.2018).

Karadeniz, A. T., Akpınar, E. T. (2015). Web Tabanlı Öğretimin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim,* 40 (177), 217.

Korucu, A. T., Çakır, H. (2015). Dinamik Web Teknolojileri ile Geliştirilen İşbirlikli Öğrenme Ortamını Kullanan Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2015(19), 221-254.

Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma, *İnternational Journal of Social Science,* Volume: 6, Issue: 3, 361-388.

Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme, *Bülent Ecevit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi,*Cilt: 1, Sayı: 1.

Özdemir, T. Y., Boydak Özan, M., Akgün, M. (2017). Öğretmen Görüşleriyle Değerler Eğitimi Odaklı Eğitim Denetimi, *Bartın Üniversitesi, Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 35-52.

Sönmez, H. (2011). Reşat Ekrem Koçu'nun Çocuklar İçin Yazdığı Eserlerde Değer Eğitimi ve Türkçe, *İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,* Malatya.

Tay, B., Durmaz, F. Z., Şanal, M. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğrencilerin Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33(1), 67-93.

Tekin, A., Polat, E. (2014). Eğitimde Teknoloji Politikaları : Türkiye ve Bazı ülkeler, *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 10(5), 1254-1266

Teyfur, E. (2016). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Web Destekli İşbirlikli Öğrenme Ortamlarına Yönelik Görüşleri, *Education Sciences*

Tut, E., Kırlıoğlu, K. (2017). TRT'nin Popüler Çocuk Şarkıları Yarışması'nda Finale Kalan Eserlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 48.

Türk Dil Kurumu, *Güncel Türkçe Sözlük,* http://www.tdk.gov.tr. (02.11.2018).

Yalar, T., Yelken, T. Y. (2011). Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 79-98, http://www.esosder.org (02.11.2018).

Yaylak, E., İnan, S. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Sosyal Medyayı Kullanma Düzeyleri, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi,* Cilt 4 (2018) sayı: 2, 62-87.

İŞTEN AYRILMA NİYETİ, ÖRGÜTSEL SİNİZM VE ÜCRET TATMİNİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Ercan ÖGE
Öğretim Üyesi Doktor, İstanbul Aydın Üniversitesi, eoge@aydin.edu.tr

Mehmet ÇETİN
Öğretim Üyesi Doktor, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, mehmet.cetin@izu.edu.tr

ÖZ

İşten ayrılma niyeti birçok olumsuz tutum ve davranışın öncülü olabilecek bir kavram olmanın yanında çalışanın işten ayrılması ile sonuçlanabilecek bir sürecin de ana dinamiğidir. Bu durum işten ayrılma niyetinin öncüllerinin ve bu sonuca yol açabilecek dinamiklerin araştırılmasını önemli kılmaktadır. Bu çalışma, örgütsel davranış alanında, işletmeye karşı olumsuz tutum ve davranışların öncüllerinden biri olarak son yıllarda öne çıkan kavramlardan biri olan örgütsel sinizmin ve çalışanların aldıkları ücretten duydukları tatminin işten ayrılma niyetinin bir öncülü olarak ele alınıp alınamayacağını ve bu ilişkinin nasıl modellenebileceğini araştırmayı amaç edinir. Literatürde, ücret tatmini, sinizm ve işten ayrılma niyeti konularına yönelik ayrı ayrı ya da ikili ilişkiler halinde incelemiş pek çok çalışma olmasına karşın, bu üç kavramın ilişkisini bir arada ele alan bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Araştırmanın örneklemi İstanbul ilinde faaliyet gösteren bir kargo firmasının çalışanlarından oluşmaktadır. Araştırmada AMOS ve SPSS analiz programları, doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizi ve korelasyon analizleri ile birlikte yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları çalışmanın değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ücret tatmininin ve örgütsel sinizmin işten ayrılma niyetini etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:İşten ayrılma niyeti, örgütsel sinizm, ücret tatmini

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN INTENTION TO QUIT ORGANIZATIONAL CYNICISM AND COMPENSATION SATISFACTION

ABSTRACT

Intention to quit may be an antecedent for several negative attitudes and behaviors and it may also serve as the fundamental dynamic of the process that may end with the resignation of the employees. In this manner, it is very crucial for the performance of the organizations. This makes the investigation of the antecedents of intention to quit and possible dynamics that may bring this result very important. This study aims to investigate if organizational cynicism, which is prevailing as an antecedent for counterproductive work behaviors towards organization in the field of organizational behavior, and the satisfaction that employees feel from the compensation they have may be considered as antecedents of intention to quit and how these relationships may be modeled. Although there are studies in the literature that investigate compensation satisfaction organizational cynicism and intention to quit separately of through bilateral relationships, there is a gap in the literature for the studies taking the relationship between the three variables together. Sample of the study is consisted from employees of a cargo firm that operates in İstanbul. AMOS and SPSS programs, confirmatory factor analysis, reliability analysis and correlation analysis with structural equation modeling (SEM) were used in the study. Findings of the study demonstrates that there are statistically significant relationships between study variables. Compensation satisfaction organizational cynicism effect intention to quit significantly.

Keywords: Intention to quit, organizational cynicism, compensation satisfaction

GİRİŞ

Organizasyonlarda yol açtığı sonuçların olumsuzluğu açısından işten ayrılma niyeti, kurumsal performans açısından yüksek öneme sahip bir çalışan tutumudur. İşten ayrılma niyetinde olan bir çalışanın organizasyonda daha sonrası için bir yatırım yapma eğilimde olmayacaktır. Bu durumdaki çalışan için mevcut kurumdaki performansı önem arz etmeyeceği için davranışlarının ve tutumlarının kurum yararına fazladan emek ve değer üretmesi daha az olasıdır. İşten ayrılma niyeti artan bir çalışan olumsuz davranışlara da başvurabilir. Bu durum işten ayrılma niyetinin ve olası öncellerinin araştırılmasını önemli hale getirmektedir.

Günümüzde çalışanın, çalışmış olduğu örgütte çalışmaya devam etmek istemesi, örgütün hedeflerini benimsemesi, çalışma koşulları değişse bile örgütün amaçları doğrultusunda ilerlemesi örgütün sürdürülebilir rekabet gücü açısından önemlidir (Koçel, 2014:534). Bu nedenle İKY alanında son yıllarda ön plana çıkan "Yetenek Yönetimi" anlayışı ile birlikte yetenekli çalışanların elde tutulması işletmelerin öncelikli konusu haline gelmiştir. Yetenek olarak ifade edilen çalışanların işten gönülsüz (iş tatminsizliği, ücret gibi) olarak ayrılmaları ayrıca iş yaşamında giderek büyük oranda yer almaya başlayan Y kuşağının sık sık iş değiştirmesi, işletmeleri üretkenlik ve verimlilikler anlamında olumsuz etkilerken, beraberinde işten ayrılma ve işten ayrılma niyeti işletmeler açısından dikkate alınması gereken bir olgu olarak ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu çalışmada işten ayrılma niyetinin olası öncelleri olarak örgütsel sinizm ve ücret tatmini ele alınmıştır.

Ücret çok yönlü bir kavram olup, sosyal ve ekonomik hayatın neredeyse tüm alanlarını etkileyebilmektedir. En kapsamlı tanımıyla ücret, istihdam karşılığında işletme tarafından çalışanlara sağlanan maddi veya maddi olmayan tüm (örgütsel) ödüller şeklinde ifade edilebilir (Uyargil vd., 2019:353) Günümüzde ücret, çalışanlar, işverenler ve devlet açısından büyük önem taşıyan bir kavram haline gelmiştir. Ücretli çalışanların, toplum içindeki yüzdesi birçok ülkede % 80'ler düzeyindedir. Dolayısıyla çalışanların temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesinin en önemli unsuru olarak ücret büyük önem taşımaktadır. Ücret, çalışanların temel ihtiyaçlarının yanı sıra, refah düzeyinin belirlenmesinde de önemli bir araçtır (Topalhan, 2014:10). Çalışanların ücret düzeyi, örgütsel bağlılığı da etkileyen en önemli unsurlardan başında gelmektedir (Barutçugil, 2004:145-148). Beraberinde iş tatmini, örgütsel bağlılık veya işten ayrılma niyeti açısından ücret adaleti veya eşitliği de önem taşımaktadır (Acar, 2007:18). Ücret çalışanların işte kalıp kalmama tercihinde en önemli faktörlerden biridir (Barutçugil, 2004:145-148).

Ücret tatmini de, çalışanın beklentisi ile gerçekleşen ücret ödemesi arasındaki farkın minimum olmasıyla ortaya çıkarken (Çakır, 2006:124) çalışanların ücret tatmini, aldığı ücretten memnun olmasının yanında ücretin adil bir şekilde tespit edilmesi, diğer benzer sorumluluk ve iş yükü sahip çalışma arkadaşlarının gelirine kıyasla hakkaniyetli olması, çalışanın fazladan katkı ve performansına ücret (ya da prim) ile karşılık verilmesi ve çalışanın aldığı ücretin sürekliliğine ve tutarlılığına güven duyması ile ilgilidir (Ataay, 1985:254-255). Dolayısıyla, çalışanların ücret hakkındaki düşünceleri adil bir şekilde ise ücret tatminlerinin de beraberinde yüksek olması beklenmelidir (Luthans, 1998:114).

İŞTEN AYRILMA NİYETİ

İşten ayrılma niyeti, çalışanların işletmeden ayrılma niyetine yönelik bilinçli ve temkinli bir kararı(niyeti) veya bir çalışanın işyerinden ayrılmayı düşünmesi veya planlaması (Bartlett, 1999:70; Yücel ve Demirel, 2013:162) veya "çalışanların iş koşullarından memnuniyetsiz olmaları durumunda göstermiş olduğu yıkıcı ve aktif bir eylem" olarak tanımlanmaktadır (Onay ve Kılcı, 2011:365) Çalışanların işlerinden istifa etmelerinin öncülü işten ayrılma niyeti, düşüncesi ya da fikridir (Yücel ve Demirel, 2013:162). Çalışanların örgütlerinde memnuniyetsizlik duymaları ve işten ayrılmayı düşünmeleri işten ayrılma niyetlerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir(Yıldırım ve diğerleri, 2014:36).

İşletmeler açısından çalışanlarının işten ayrılmaları, istemedikleri aynı zamanda da kaçınılmaz bir durum olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. İşletmeler çoğu zaman çalışanların işten ayrılmalarını maliyetler açısından değerlendirmeyi göz ardı etmektedirler. Halbuki çalışanların işten ayrılma süreci beraberinde ayrılma, yeni alınacak çalışana yönelik işe alma, eğitim ve oryantasyon maliyetleri gibi maliyetler yaratmaktadır. İstifaların sık olduğu işletmelerin başarısı sorgulanabileceği gibi İKY süreçleri açısından (işe alım süreci, performans değerleme, ücretlendirme ve terfi ettirme vb. sistemlerinin) adaletsiz ya da verimsiz izlenimini verebilmektedir (Eren, 2004:276). Dolayısıyla işten ayrılmalara yönelik süreci işletmelerin doğru yönetmesi kaçınılmaz olmaktadır. İşten ayrılma niyeti, işten ayrılmanın öncü bir göstergesi olarak düşünülebilir. İşten ayrılma niyeti işletmeler açısından maliyet arttırıcı ve zaman kaybettirici olduğu gibi işletmedeki gruplar arasındaki sosyal ilişkileri de zedelemektedir. Çalışanın işinden henüz ayrılmamış olması ve örgütte kalarak, işletme için çalışmasının devamının sağlanması işletme maliyetleri açısından oldukça önemlidir (Poyraz ve Kama, 2008:149). Bu nedenle işten ayrılma niyetine işletmeler sadece işten ayrılma davranışına yol açacağı bakış açısıyla yaklaşmamalıdır. Hem kişisel hem de örgütsel olumsuz etkileri nedeniyle de dikkate alınması gereken önemli bir konu olduğunun bilincinde olmadırlar (Yürür ve Ünlü, 2011:88).

İşletmelerin çalışanların işten ayrılma niyetine yönelik nedenleri tespit etmesi, sorunun çözümüne yönelik önlemlerin alınmasına katkıda bulunacaktır. Literatürdeişten ayrılma niyetinin etkilendiği unsurlar çevresel unsurlar, işletme içi dinamikler ve çalışanların bireysel özellikleri olarak listelenebilir (Seyfullahoğulları, 2018:53).

ÖRGÜTSEL SİNİZM

İşletmelerin rekabet avantajlarını koruyabilir konumda kalmaları değişime adapte olabilmelerine bağlıdır. Sinizm ise çalışanların bu adaptasyon için gereken değişim süreçlerinde olumsuz tutum geliştirmelerine ve kuruma ve sürece duydukları güvensizlikle değişimin önünde bir engel teşkil etmelerine yol açar. Sinizm çalışanların hem kendilerini hem de kurumu olumlu bir değişimden gelişimden alıkoyması ile sonuçlanabilir. Organizasyonların bu türden çalışan yaklaşımlarını tespit etmesi ve etkili bir şekilde müdahil olabilmesi yüksek önem arz etmektedir (Tokgöz ve Yılmaz, 2008: 284). Sinizm, köklü ve eski bir kavram olmakla birlikte

kavram üzerine yapılan çalışmaların ivme kazanması ve kavramın popülerleşmesi yakın zamanda gerçekleşmiştir (Kutanis ve Dikili, 2010:271).

Sinizm, kökeninde insan doğasına dair negatif tutum ve anlayış ile kendini gösteren, süreğen ve genel bir kişilik eğilimidir (Abraham, 2000:270;akt.Tokgöz ve Yılmaz, 2008:285). Kişisel karakteristik özellikler sinizmi belirlerken örgütsel sinizmin temelinde çalışanda ilgili algı ve yaklaşımları oluşturan kurumsal dinamikler yer almaktadır (Tokgöz ve Yılmaz, 2008:285).

Örgütsel sinizm, kişinin çalıştığı örgüte yönelik geliştirdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları içeren kuruma ve kurumu oluşturan unsurlara karşı olumsuz duygular,umutsuzluk, güvensizlik ve bunlardan kaynaklanan eleştirel ve küçümseyici davranışlar ve kurumun tutarsızlığına ilişkin algı ile kendini gösteren bir olgudur(Dean ve diğerleri, 1998; Andersson, 1996:1397-1398).

ÜCRET TATMİNİ, SİNİSİZM VE İŞTEN AYRILMA İLİŞKİSİ

Sinizm, genelde bireyin kendisinden kaynaklanan bir durum olsa da örgütsel sinizm işletmenin birçok uygulamalarından yani örgütsel unsurlarından kaynaklanabilir. Sinik davranışların çalışanlar açısından örgütsel bağlılığı azaltıcı, iş motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyici, çalışanların iş tatminlerini yok edici etkileri mevcuttur. Ayrıca örgütsel yapılar içerisinde, örgüte yabancılaşma, örgüte güvensizlik, yüksek iş gören devir hızı gibi olumsuz sonuçlar da sinik davranışların örgütsel sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Akdağ, 2016:804).

Summers ve Hendrix (1991), ücret adaletine yönelik algılamanın ücret tatminini olumlu etkilediğini ve örgütsel bağlılığı arttırarak işten ayrılmaları azalttığı benzer şekilde ücret adaletsizliği algısının ücret tatminini, ücret tatminin de iş tatminini olumsuz yönde etkilediğini ve böylece örgütsel bağlılığı azalttığını ve örgütsel bağlılığı azaltarak işten ayrılma niyetini ortaya çıkarak personel devir oranını arttırdığını belirlemişlerdir

İşten ayrılma ile ücret arasındaki ilişkiye bakıldığında, işten ayrılma ücret adaletsizliğinin davranışsal sonuçlarından birisidir. Adams (1965) göre çalışanlar adil olmayan uygulamaların varlığı durumunda organizasyonu terk ederek durumla baş etme eğilimindeyse veya başka bir işletmeye gitmeyi çözüm olarak görüyorsa çalışanın işten ayrılma eğilimi(niyeti) de yüksek olacaktır (Aktaran: Çakır, 2006: 15). Diğer bir ifadeyle söylemek istersek çalışanların ücrete yönelik tatminlerinin olmayışı veya ücret adaletsizliğine yönelik olumsuz algıları kendilerini sinik davranışlara yöneltmekte ve işten ayrılma niyetlerini arttırmaktadır.

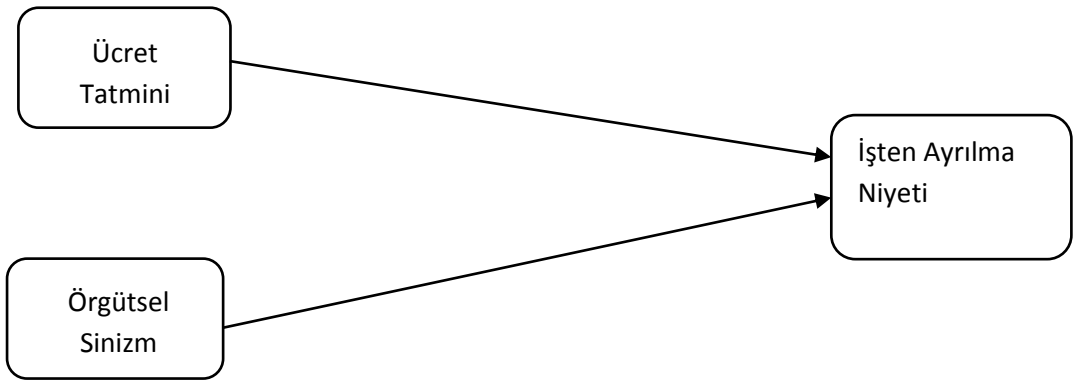
Andersson ve Bateman (1997) yaptıkları çalışmada sinizmin ortaya çıkmasında rol oynayan etkenlerin başında kurumda çalışan lider kadrosu ile yöneticilik görevi olmayanlar arasındaki farktan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Andersson ve Bateman (1997) yaptıkları çalışmada bireylerin aldıkları ücretler arasındaki farkların genişlemesi ile kurumsal adalet algılarının azaldığını ve bu durumun sinizm seviyelerini arttırdığını bulmuşlardır. Yani çalışanların ücretlerinin adaletsiz olduğu algısı sinizmi tetikleyebileceği beklenebilir.

Polat ve Meydan (2010)'da, yaptıkları çalışmada, çalışanların sinik davranışları arttıkça, işten ayrılma niyetlerinde de bir artış olacağı sonucuna ortaya koymuşlardır. Khan (2014), Pakistan'da bankacılık sektöründe yapmış olduğu çalışma ile örgütsel sinizm ve işten ayrılma niyeti değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışma neticesinde sonucunda iki değişkenin birbiriyle pozitif bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Yalçın (2017)'da, aynı şekilde örgütsel sinizm ve işten ayrılma niyeti değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada da işten ayrılma niyeti ile örgütsel sinizm arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel sinizm, çalışanın çalıştığı işletmeye ilişkin olumsuz bir tutuma dönüşebilir. Aynı zamanda bu olumsuz tutum olumsuz bazı davranışlara da öncüllük etmektedir. Çalışanın örgütsel sinisizme ve olumsuz tutum ve davranışlara yönelmesinin sebeplerinden biri de emeğinin ve katkılarının karşısında aldığı ücrete dair algısıdır. Adil bir ücret alamadığını düşünen çalışanın işletmeye karşı olumsuz bir tutum içine girmesi ve beraberinde işten ayrılma niyetinin artması kaçınılmaz olmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibi oluşmuştur:

Hipotez 1: Katılımcıların örgütsel sinizm algılarının işten ayrılma niyetleri üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisi vardır.

Hipotez 2: Katılımcıların ücret tatmini algılarının işten ayrılma niyetleri üzerinde olumsuz yönde ve anlamlı etkisi vardır.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmada katılımcıların ücret tatmini algılarını ölçmek üzere Heneman ve Schwab (1985) tarafından geliştirilen ve Ergüney (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan ücret tatmini ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek, ücret düzeyi tatmini, ücret yapısı tatmini, ücret artışları tatmini alt boyutlarından oluşmaktadır. Brandes ve arkadaşları (1999)'ın geliştirdiği, Karacaoğlu ve İnce (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan örgütsel sinizm ölçeği ile katılımcıların örgütsel sinizm algı düzeyleri ölçülmüştür. Ölçek, bilişsel sinizm,

duyuşsal sinizm, davranışsal sinizm alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekler ve alt boyutları yüksek güvenilirlik skorları bulunmuştur. Anketler çevrimiçi olarak ve elle dağıtılmıştır. Araştırmada AMOS ve SPSS istatistiki analiz programları kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi ile ölçüm modelinin uyumu ve güvenilirliği test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçüm modelinin ölçeğin orijinalindeki boyutlandırmaya ve içeriğe uyumu çeşitli uyum indekslerini hesaplayarak sınamaktadır. Güvenilirlik analizi ile ise hesaplanan boyut ve ölçekler için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Korelasyon analizleri ve yapısal eşitlik modeli ile çalışmanın değişkenleri arasındaki bağın niteliği saptanmaya çalışılmıştır. Korelasyon analizleri ölçülen kavramlar arasındaki ilişkileri saptamayı amaçlarken, yapısal eşitlik modeli çalışmanın bağımsız değişkeninin bağımlı değişkeni üzerindeki etkisini ve bu etkinin yönünü ve kuvvetini saptamayı amaçlamıştır.

Araştırmanın Örneklemi

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	**Kategori**	**N**	**%**
Cinsiyet			
	Kadın	51	31.5
	Erkek	111	68.5
Medeni Hal			
	Evli	111	68.5
	Bekar	51	31.5
Eğitim			
	Lise	67	41,4
	MYO	26	16,0
	Üniversite	57	35,2
	Yüksek Lisans	10	6,2
	Doktora	2	1,2

Araştırmanın örneklemini İstanbul'da faaliyet gösteren bir kargo firmasının çalışanları oluşturmaktadır. Örneklemin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de özetlenmiştir. Katılımcıların % 31.5'i kadın olup 68.5'i evlidir. Örneklemin 41,4'ünü lise mezunları oluşturmakla birlikte % 42,6'sı üniversite ve üzeri bir eğitim seviyesindedir.

Tablo 2. Örneklemin Yaş ve Kıdeme Dair Betimleyici İstatistikleri

	N	Min	Mak	Ort	S.S
Yaş	162	21	55	32,98	6,993
Toplam Kıdem	162	1	15	4,91	3,302

Katılımcıların 21 ila 55 yaş aralığında olduğu ve yaş ortalamalarının 33 olduğu görülmektedir. Toplam kıdemleri ise 1 ila 15 yıl arasında değişmekte olup ortalama 5 yıl kadardır (Tablo 2).

SONUÇLAR

Çalışmanın 1'den fazla ifade içeren ölçekleri için doğrulayıcı faktör analizi yapılarak kavramların faktör yapılarının literatürdeki gibi doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Örgütsel Sinizm Ölçeği için uyum indekslerinin χ^2/df; 2,55, RMSEA;0,098, CFI;0,90, IFI;0,90, TLI;0,85 olarak bulunmuştur (Tablo 3). Ücret Tatmini Ölçeği için uyum indekslerinin χ^2/df; 2,31, RMSEA;0,09, CFI;0,95, IFI;0,94, TLI;0,92 olarak bulunmuştur (Tablo 3). Ölçeklerin uyum indekslerinin kabul edilebilir seviyelerde olduğu söylenebilir (Meydan ve Şeşen, 2015:37). Ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirlik skorlarının (Cronbach's Alpha) .60'ın üstünde olması da faktör yapısının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Uyum İndeksleri

		χ^2/df	CFI	IFI	TLI	RMSEA
1.	Örgütsel Sinizm Ölçeği	2,55	.90	.90	.85	0.098
2.	Ücret Tatmini Ölçeği	2,31	.95	.94	.92	0.090

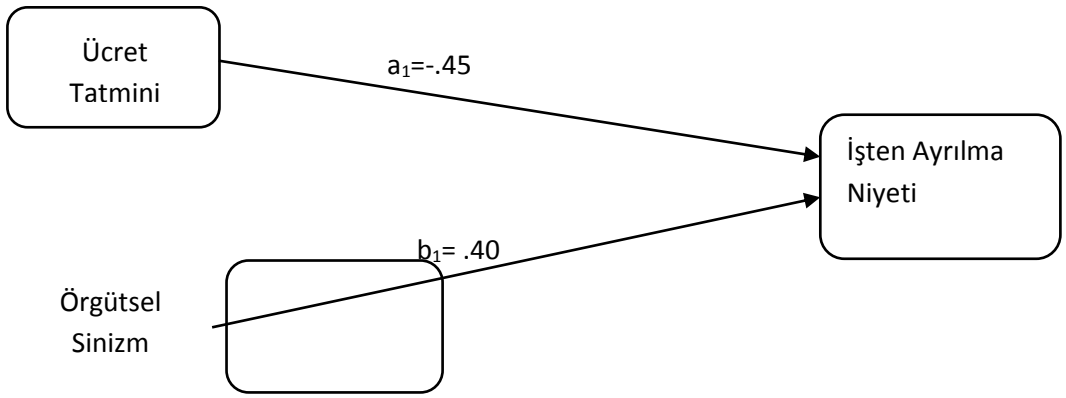
Tablo 4. Betimleyici İstatistikler, Güvenilirlik Skorları ve Çalışmanın Değişkenleri Arası Korelasyonlar

		1	2	3	4	5	6	7	8	M	SD	α
1.	İşten Ayrılma Niyeti	1								2,07	1.00	-
2.	Örgütsel Sinizm	,270	1							2,89	0.81	.82
3.	Ücret Tatmini	-,381	,130	1						2,74	0.95	.90
4.	Ücret Düzeyi Tatmini	-,272	,131	,892	1					2,80	1.12	.61
5.	Ücret Yapı/Yön. Tatmini	-,375	,099	,912	,721	1				2,69	1.04	.80
6.	Ücret Artışları Tatmini	-,384	,120	,886	,661	,736	1			2,73	1.02	.81
7.	Bilişsel Sinizm	,340	,768	-,110	-,063	-,112	-,125	1		3,05	0.95	.70

8.	Duyuşsal Sinizm	,087	,850	,155	,109	,139	,174	,433	,1	2,73	1.09	.74
9.	Davranışsal Sinizm	,257	,837	,277	,284	,216	,242	,474	,609	2,91	0.91	.63

.154 ve .216 arası korelasyonlar .05 seviyesinde; .216 ve üstü korelasyonlar .01 seviyesinde anlamlıdır.

Çalışmanın ölçümlenen kavramları ve alt boyutları aralarındaki ilişkileri saptamak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre örgütsel sinizm ile işten ayrılma niyeti arasında olumlu ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu ilişki örgütsel sinizm kavramının bilişsel sinizm ve davranışsal sinizm alt boyutları için de geçerlidir. Duyuşsal sinizmin işten ayrılma niyeti ile anlamlı ilişki göstermediği bulunmuştur. Ücret tatmini ile işten ayrılma niyeti arasında olumsuz yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişki ücret tatmininin tüm alt boyutları için de doğrulanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarının çalışmanın hipotezlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.



Şekil 2: Yapısal Eşitlik Modeli Sonucu

Çalışmanın bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli (YEM) kurulmuştur. Analiz sonuçlarına göre ücret tatminin işten ayrılma niyetini negatif yönde etkilediği (b=-445, p<0.01) örgütsel sinizmin ise pozitif yönde etkilediği (b=403=, p<0.01) görülmüştür (Tablo 5 ve Şekil2).

Tablo 5. Regresyon Değerleri

			Tahmin	S.H.	C.R.	P
İşten Ayrılma Niyeti	<---	Örgütsel Sinizm	,403	,085	4,719	***
İşten Ayrılma Niyeti	<---	Ücret Tatmini	-,445	,073	-6,143	***

SONUÇ VE TARTIŞMA

İşten ayrılma niyeti, çıktılarının elzemliği ve olumsuzluğu göz önüne alındığında kurumlarda azaltılmasının kurumsal performans açısından yüksek önem arz ettiği bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İşten ayrılma niyeti artan çalışanın kurumda kendisi için gelecek görmemesi ve planlamamasına bu da bireysel ve kurumsal performans için fazladan hatta bazı durumlarda yeterli gayreti göstermemesine yol açabilir. İşten ayrılma niyeti artan bir çalışanın üretim karşıtı davranışlara girişme ihtimali ve eğilimi artabilir. Tüm bunlar işten ayrılma niyetinin öncellerinin çalışılmasını önemli hale getirmektedir. Bu çalışmada işten ayrılma niyetinin olası öncelleri olarak örgütsel sinizm ve ücret tatmini ele alınmıştır. Çalışmanın bulguları çalışmanın önermelerini doğrular niteliktedir. Örgütsel sinizmin işten ayrılma niyetini arttırdığı ücret tatminin ise işten ayrılma niyetini azalttığı bulunmuştur. Bu bulgular Torun (2016) ve Seçkin ve Çoban (2017)'nın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmanın sonuçları yöneticiler ve araştırmacılar için önemli öneriler içermektedir. Yöneticiler örgütsel sinizmi azaltmak yönündeki gayretleri ile işten ayrılma niyetini azaltabilirler. Liderlik çabaları ve insan kaynakları uygulamaları ile daha yüksek bir güven iklimi inşa etmek, şeffaflık ve hesap verebilirliği arttırmak örgütsel sinizm ve dolayısı ile işten ayrılma niyetini azaltabilir. Ücret yönetimi ve performans değerlendirme sitemlerin adil ve etkili kurulması, çalışanların ücret tatminin önemsenmesi ve doğru yönetilmesi işten ayrılma niyeti ile baş etme noktasında yöneticilere avantajlar sağlayabilir. Çalışmanın araştırma soruları başka örneklemlerde de sınanarak ve saptanan ilişkilerdeki olası aracı ve düzenleyici değişkenler modele dahil edilerek örgütsel sinizm, ücret tatmini ve işten ayrılma niyetinin arasındaki ilişkilerin daha çok aydınlatılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Abraham, R. (2000). "Organizational Cynicism Bases and Consequences*", Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.

Acar, A.C. (2007). *İşletmelerde Ücret Yapısının Oluşturulması ve Bir Uygulama,* Literatür Yayınları, İstanbul

Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange. In Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic Press.

Akdağ, G. (2016). "Sinik Davranışlar", *Örgütlerde Davranışın Aydınlık ve Karanlık Yüzü*, Ed: P.Kanten ve S.Kanten, Nobel Yayıncılık

Andersson, L. M. (1996). Employee Cynicism: An Examination Using a Contract Violation Framework. *Human Relations.* 49. 11, 1395- 1418.

Andersson, L. M. ve Bateman, T.S. (1997). Cynicism in the Workplace: Some Causes and Effects. *Journal of Organizational Behavior,* 18. 5, 449- 469.

Ataay, İ. D. (1985). *Ücret Tatmini ve Ücret Sistemleri***,** Banksis Yayınları, No:10, İstanbul

Bartlett, K. R. (1999). The Relationship Between Training and Organizational Commitment In The Health Care Field. *The Degree of Doctor of Philosophy*, The University of Illınois, Urbana

Barutçugil İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi,* Kariyer Yayıncılık, İstanbul s,145-148.)

Brandes, P., Dharwadkar, R. ve Dean, J. W., (1999), Does Organizational Cynicism Matter? Employee and Supervisor Perspectives on Work Outcomes. *Eastern Academy of Management Proceedings,* 150-153.

Çakır, Ö. (2006). *Ücret Adaletinin İş Davranışları Üzerindeki Etkiler,* Kamu İşletmeleri İşverenleri Sendikası Yayınları, Temmuz, Ankara.

Dean, J. W., Brandes, P. ve Dharwadkar, R (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review* 23 (2), 341-352.

Eren, E. (2004). *Yönetim Psikolojisi Ve Örgütsel Davranış.* Ankara: Beta Basım Yayın

Ergüney, Ö. (2006) "Ücret Tatmininin İşgören Tatmini ile İlişkisi ve Bir Uygulama", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul Üniversitesi.

Heneman, H.G. III, ve Schwab, D.P. (1985). Pay satisfaction: Itsmultidimensional nature and measurement. *International Journal of Psychology.* Vol. 20: 129-141.

Karacaoğlu, K. ve İnce, F. (2012). Brandes, Dharwadkar ve Dean'in (1999) örgütsel sinizm ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Kayseri Organize Sanayi Bölgesi Örneği. *Business and Economics Research Journal*, *3*(3).

Khan, M. A. (2014). Organizational cynicism and employee turnover ıntention: Evidence from banking sector in Pakistan. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences,* 8(1), 30-41

Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği,* (15. b.). İstanbul: Beta Yayınları.

Kutanis, R.Ö. ve Dikili, A. (2010). "Değişim Boyutuyla Örgütlerde Sinisizm", *Örgütsel Davranışta Güncel Konular,* Ed: Derya Ergun Gözler, Ekin Yayınevi.

Luthans, F. (1998) *Organizational Behavior,* Irwin McGraw-Hill U.S.A.

Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos Uygulamaları.* Ankara: Detay yayıncılık.

Onay, M. ve Kılcı, S. (2011). "İş Stresi ve Tükenmişlik Duygusunun İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkileri: Garsonlar ve Aşçıbaşılar", *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi,* 3(2), 363-372.

Polat, M. ve MeydanC. H. (2010), Örgütsel Özdeşleşmenin Sinizm ve İşten Ayrılma Niyeti ile İlişkisi Üzerine Bir Araştırma, *Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Dergisi,* 9 (1), s. 145-172.

Poyraz, K. ve Kama, B. (2008). Algılanan İş Güvencesinin, İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık Ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 13 (2), 143-164.

Seçkin, Ş. N.ve Çoban, R. (2017). Ücret Düzeyinden Tatmin, İşte Kalma Niyeti ve Yaşam Tatmini İlişkisinde Algılanan Alternatif İş Fırsatlarının Düzenleyici Rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 9(3), 134-148.

Seyfullahoğulları, Ç.A. (2018).*İşten Ayrılma Niyeti,* İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Summers, T. P. ve Hendrix W. H. (1991). Modeling The Role of Pay Equity Perceptions: A Field Study, *Journal of Occupational Psychology,* 64, 145-157.

Tokgöz, N. ve Yılmaz, H. (2008). Örgütsel Sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki Otel İşletmelerinde Bir Uygulama, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt:8, Sayı:2, 283-305

Topalhan, T. (2014). *Ücret Teorileri ve Ücret Politikaları,* Matser Ofset.

Torun, Y. (2016). *Personel güçlendirme ve işten ayrılma niyeti ilişkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolü: Örgütsel sinizm ölçeği geliştirmeye yönelik bir araştırma*.

Uyargil, C. ve diğerleri (2019). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, 9. Baskı, Beta Yayıncılık.

Yalçın, U. (2017). Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Sinizm Algılarının İşten Ayrılma Niyetlerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Yıldırım, M. H., Erul, E. E. ve Kelebek, P. (2014). Tükenmişlik ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki banka çalışanları üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi,* 6(1), 34-44.

Yücel, İ. ve DemirelY. (2013). Mevcut İş Alternatiflerinin İş Tatmini ve İşten Ayrılma İlişkisi Üzerinde Etkisi: "Başka Bir Yol Daha Olmalı!" *Ataturk University Journal of Economics and Administrative Sciences,*27.2,159- 177.

Yürür, Ü. ve Ünlü, O. (2011). "Duygusal Emek, Duygusal Tükenme Ve İşten Ayrılma Niyeti", *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi,* sayı:13(2), s.81-104.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GERİ DÖNÜŞÜM KAVRAMINA YÜKLEDİKLERİ METAFORLAR

Eyüp ARTVİNLİ
Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, eartvinli[at]ogu.edu.tr

Z. Melis DEMİR
Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, mdemir[at]ogu.edu.tr

Vildan BAYAR
Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, bayarvildan[at]gmail.com

ÖZ

Günümüz yaşam koşullarında insanlar üretici rolünden daha çok tüketici rolüne sahiptir. Tüketim ise kaçınılmaz bir biçimde atık problemini beraberinde getirmektedir. Mevcut insan nüfusunun ve gelecek nesillerin yaşamlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için doğal kaynakların sürdürülebilir olarak kullanılması gerekmektedir. Bunun için tüketici bireylerin çoğunlukta yer aldığı bir toplum yapısında bireylerin geri dönüşüm bilincine sahip olması gerekir. Geri dönüşüm, gelişmiş ülkelerde yaşam biçimi haline gelmiş iken ülkemizde ne yazık ki halen yaygın değildir. Oysaki geri dönüşüme önem vermek hem doğal kaynaklardan tasarruf etmek, hem atık miktarını azaltarak çevre kirliliğini önlemek hem de ülke ekonomisi açısından önem arz etmektedir. Doğal kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanılması için geri dönüşüm önemli bir yere sahiptir. Sürdürülebilir bir gelecek için öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramına yönelik yükledikleri anlamların belirlenmesi önem arz eder. Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının geri dönüşüm kavramını nasıl algıladıklarını metaforlar ile belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma İç Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesinde Sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 150 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla sınıf öğretmeni adaylarının geri dönüşüme ilişkin sahip oldukları düşünceleri ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmış; anket formunda sınıf öğretmeni adaylarından "Geri dönüşüm..... gibidir; çünkü....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda geri dönüşüm kavramına ilişkin metaforların oluşturduğu temalar "Yeniden doğuş, Bir döngü olarak geri dönüşüm, Temel ihtiyaç, Tasarruf, Emek vermek, Doğayı korumak/güzelleştirmek, Güç, Yenilenme, Yeniden kullanım ve Sonsuzluk"tur.

Anahtar Kelimeler: Geri dönüşüm, sınıf öğretmeni adayları, metafor.

METAPHORS CANDIDATES OF CLASSROOM TEACHERS LOAD THE RECYCLING CONCEPT

ABSTRACT

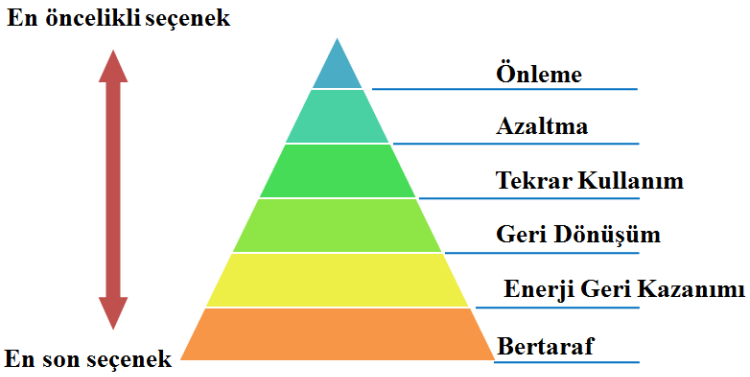
People have more consumer role than producer role in today's world. Consumption brings about the waste problem. Natural resources need to be used in a sustainable way so that the current human population and future generations can continue their lives in a healthy way. In order to achieve this aim, individuals should have a consciousness of recycling in a society where consumer individuals are in the majority. While the waste produced from world resources increases every year, the limit of the natural resources we use decreasing every year. While natural resources are being consumed rapidly, the sustainable future is at risk and the amount of solid waste is increasing rapidly. While recycling has become a way of life in developed countries, it is unfortunately not widespread yet in Turkey. However, giving importance to recycling is important both for saving natural resources and preventing environmental pollution by decreasing the amount of waste and also for the country's economy. Recycling has an important place for sustainable use of natural resources. For a sustainable future, it is important to determine the meanings of pre-service teachers for the concept of recycling. The aim of this study is to determine how metaphors perceive the concept of recycling. A metaphor is an indirect explanation of a concept, a situation, or an object, not by itself, but by another concept or object. In education, metaphors are used for different purposes. Metaphors allow people to identify the concept traces in their minds by other words that are not related to concepts. The use of metaphor is a form of thinking and vision that helps us understand the world in general. In the study, a phenomenological pattern was used from qualitative research models. The research was carried out with 150 students attending the classroom teaching program at a public university in Central Anatolia. In order to collect data in the research, an open-ended questionnaire form was prepared in order to reveal the thoughts of the pre-service teachers about the recycling. "Recycling is like .....; because ..... " was asked to complete the sentence. Content analysis was used to analyze of collected data. The main purpose of the content analysis is to reach the concepts and relations that can explain the data obtained from the research. The process to realize this aim is to bring together similar data within the framework of specific concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand.

Keywords: Recycling, classroom teacher candidates, metaphor.

GİRİŞ

Günümüz yaşam koşullarında insanlar üretici rolünden daha çok tüketici rolüne sahiptir. Tüketim ise kaçınılmaz bir biçimde atık problemini beraberinde getirmektedir. Hızla artan dünya nüfusuyla birlikte insanoğlunun artan ihtiyaçlarını karşılamak için doğadan onun taşıma kapasitesinin çok üzerinde yararlanması, hem doğal kaynakların hızla tükenmesine hem de bu doğal kaynakların kullanımı sırasında büyük çevre kirliliğine neden olmuştur. Yaşanan bu çevre sorunları doğal kaynakların ve doğal çevrenin sürdürülebilir bir şekilde gelecek nesillere taşınmasına da engel olmaktadır. Bu duruma neden olan çevre sorunlarının başında katı atık sorunu gelmektedir (Karatekin, 2013). Çevrenin doğal olarak kendi kendini yenileyebilme gücü varken, insandan kaynaklı sorunlar doğanın yenilenebilir gücünü hızla yok etmektedir (Kızılboğa ve Batal, 2012:193). Mevcut insan nüfusunun ve gelecek nesillerin yaşamlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için doğal kaynakların sürdürülebilir olarak kullanılması gerekmektedir. Doğal kaynakların hızla tükendiğini gören ve konunun önemini anlayan ülkeler atıkları yeniden kullanma ya da atıklardan yeniden yararlanma girişimlerini yaygınlaştırmaktadırlar (Kocataş, 2012). Ülkemizde doğal kaynaklar hızla tüketilmekte, sürdürülebilir gelecek risk altına girmekte ve katı atık miktarı hızla artmakta olduğundan ne yazık ki geri dönüşüm halen yaygın değildir (Tekkaya, Kılıç ve Şahin, 2011).

Yaman (2007) geri dönüşümü, üretilen katı atıkların fiziksel ve kimyasal işlemden geçerek ikincil hammadde elde edilmesi işlemi; tekrar kullanım, katı atıkların yalnızca toplanıp temizlenerek, ekonomik ömürlerini tamamlayana kadar defalarca kullanılması olarak ifade etmektedir. Günümüzde sürdürülebilirlik stratejileri olarak karşımıza çıkan sürdürülebilirliğin 3R'si: azaltma (reduction), yeniden kullanım (reuse) ve geri dönüşümdür (recycling) (Shekdar, 2009:1438-1442). Çevre kirliliğinin önlenmesi ve kaynakların etkin kullanımı adına geri kazanım yollarından olan "yeniden kullanım", "azaltma", "geri dönüşüm" faaliyetleri önem kazanmaktadır (Tibben-Lembke, 2004:90; Guide ve Van Wassenhove, 2003:10-14). Bu nedenle dünyadaki atık miktarını azaltmak için atık yönetimini sağlam temellere oturtmak üzere 3R yaklaşımı yaygın olarak kullanılmaktadır. Reduce (Atık Azaltma), Reuse (Yeniden Kullanma) ve Recycle (Geri Dönüşüm) şeklinde 3R olarak formüle edilmiş olan atık yönetimi hiyerarşisinde ilk öncelik atık oluşumunu önlemektir. Çünkü atık üretmeyi engellemenin en sağlam, en ekonomik, en kolay ve en basit yolu bu aşamadır (Reduce). Atık oluşumunun önlenemediği durumlarda ise atıkların yeniden kullanılarak bir ürün ortaya çıkarılması basamağı vardır (Reuse). Atıklar yeniden kullanılabilir bir durumda değilse ya da atıklardan yeni bir ürün elde etmenin mümkün olmadığı durumlarda ise atıklar teknik olarak geri dönüşüm işlemine tabii tutulmaktadır (Recycle) (Artvinli ve Bayar, 2018).



Şekil 1. Atık Yönetimi Hiyerarşisi

Kaynak: Mohan vd., 2006: 912.

Tüketici bireylerin çoğunlukta yer aldığı bir toplum yapısında bireylerin kaynakların bilinçli tüketimi ve geri dönüşüm bilincine sahip olması gerekir. Dünya kaynaklarından üretilmiş olan atıklar her geçen yıl artarken kullandığımız doğal kaynakların limiti her yıl daha da azalmaktadır. Doğal kaynaklar hızla tüketilirken sürdürülebilir gelecek risk altına girmekte ve katı atık miktarı hızla artmaktadır. Oysaki geri dönüşüme önem vermek hem doğal kaynaklardan tasarruf etmek, hem atık miktarını azaltarak çevre kirliliğini önlemek hem de ülke ekonomisi açısından önem arz etmektedir. Doğal kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanılması için geri dönüşüm önemli bir yere sahiptir. Çimen ve Yılmaz (2012), ilköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgilerini ve geri dönüşüm davranışlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilgi kaynakları arasında öğretmenlerin önemli bir yer sahibi olduğu tespit etmişlerdir. Sürdürülebilir bir gelecek için öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramına yönelik yükledikleri anlamların belirlenmesi önem arz eder. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının geri dönüşüm kavramını nasıl algıladıklarını metaforlar ile belirlemektir. Metafor bir kavramın, durumun ya da nesnenin doğrudan kendisiyle değil, bir başka kavram ya da nesne kullanılarak dolaylı yoldan anlatılmasıdır (Deant-Reed ve Szokolszky, 1993). Morgan'a (1998) göre metafor dünyanın genel olarak nasıl görüldüğü ve anlaşıldığına yönelik kullanılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma İç Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 150 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla sınıf öğretmeni adaylarının geri dönüşüme ilişkin sahip oldukları düşünceleri ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmış; anket formunda sınıf öğretmeni adaylarından "Geri dönüşüm..... gibidir; çünkü....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, araştırma sonucunda elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan işlem ise, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramına yönelik oluşturdukları metafor algıların on tema altında yer almıştır. Bu temalar Şekil 2'de sunulmuştur. Her bir temada yer alan metaforlar tablolar halinde sunulmuş ve bazı alıntılar paylaşılmıştır.



Şekil 2. Geri Dönüşüm Kavramına İlişkin Metaforların Oluşturduğu Temalar

Şekil 2'de görüldüğü üzere Geri Dönüşüm kavramına ilişkin metaforların oluşturduğu temalar 'Yeniden doğuş, Bir döngü olarak geri dönüşüm, Temel ihtiyaç, Tasarruf, Emek vermek, Doğayı korumak/güzelleştirmek, Güç, Yenilenme, Yeniden kullanım ve Sonsuzluk'tur.

Tablo 1. Yeniden Dönüşüm Temasına Ait Metaforlar

Metaforlar	Frekans
Anka kuşu	3
Anılar	2
Ahiret	1
Bir canlının ölümü	1
Cankurtaran	1
Diriliş	1
Doğayı yeniden canlandırmak	1
Doğum	1
Güneş	2
Hayat	1
Hayata dönüş	1
İlkbahar	1
İkinci baharını yaşayan insan	1
İnsana verilen ikinci şans	2
İnsanın başına gelen en iyi şey	1
İnsanoğlu	1
Kış ve ilkbahar	1
Kıyamet	1
Mutluluk	1
Reankarnasyon	3
Ölüm	1
Tohum	2
Uyanmak	1
Yaşam	1
Yeniden doğmak	7
Yeniden hayat vermek	3
Yıllanmış ağaç	1
Toplam	**41**

Yeniden dönüş temasında 27 farklı metafor oluşmuştur. Bazı metaforlar birden fazla öğretmen adayı tarafından kullanıldığı için bu temadan yer alan toplam metafor sayısı 41'dir. Temaya ait bazı metaforlar ve açıklamaları şu şekildedir:

"Anka kuşu gibidir, çünkü biz nesneyi kullanırız ve onu öldürürüz. Geri dönüşümden sonra nesne hayata geri gelir, küllerinden geri doğar diyebiliriz." Ö107

"*İkinci baharını yaşayan insan gibidir. Çünkü tam her şey bitti derken hayata yeniden sıfırdan başlamaktır, yine var oluruz ama hiç yaşamadığımız bir hayat yaşarız.*" Ö126

"Ölüm gibidir; çünkü bitti dediğin an yeniden başlarsın. ölüm de böyledir dünyadan göçüp gidersin ama öbür tarafta tekrar canlanırsın. Attığımız çöpler geri dönüştürülerek tekrar üretime, kullanıma başlar." Ö111

"Reankarnasyon gibidir;çünkü madde ömrünü tükettikçe başka bir madde olarak hayat bulur." Ö39

Tablo 2. Bir Döngü Olarak Geri Dönüşüm Temasına Ait Metaforlar

Metaforlar	Frekans
Ağaç	1
Bilgiler	1
Bukalemun	1
Bumerang	5
Bulut	1
Çark	1
Doğa	1
Döngü	1
Dünya	1
Günler	1
Hayat	2
Kar	1
Mevsimler	3
Nehir	1
Okul	1
Orman	1
Su	6
U Dönüşü	1
Yağmur	2
Toplam	32

Bir döngü olarak geri dönüşüm temasında 19 farklı metafor oluşmuştur. Bazı metaforlar birden fazla öğretmen adayı tarafından kullanıldığı için bu temadan yer alan toplam metafor sayısı 32'dir. Temaya ait bazı metaforlar ve açıklamaları şu şekildedir:

"Geri dönüşüm bumerang gibidir. Sen onu nereye, hangi yöne atarsan at gider gelir yine aynı yere ulaşır. Geri dönüşümde attığımız atık ve çöplerin işlenip tekrar bize ulaşmasıdır. Onun için çöplerimizi atıp etrafa zarar vermek yerine bumerang mantığıyla tekrar bize ulaşmasını sağlar. Çoğu şeyin telafisi yoktur ama atıkların geri dönüşü vardır." Ö138

"Su döngüsü gibidir; çünkü su çeşitli etmenlerle birleşip yağmura dönüşüp yağar. Geri dönüşüm de tıpkı su döngüsü gibi geri dönüşebilen maddelerin başka formlarda yeniden karşımıza gelmesine sebep olur." Ö36

Tablo 3. Temel İhtiyaç Temasına Ait Metaforlar

Metaforlar	Frekans
Bir binanın temelini atmak	1
Hava	1
Dünyanın kalbi	1
Oksijen	1
Su	1
Yaşama hakkı	1
Zorunlu bir ihtiyaç	1
Toplam	7

Temel İhtiyaç temasında 7 farklı metafor oluşmuştur. Temaya ait bazı metaforlar ve açıklamaları şu şekildedir:

"En temel ihtiyacımız su gibidir; çünkü geri dönüşüm olmazsa atık maddeler doğaya zarar verir. Doğa kirlenirse dünya yaşanmaz hale gelir. Tıpkı susuz yaşayamayacağımız gibi doğanın dengesini bozarsak da yaşayamayız." Ö102

"Geri dönüşüm dünyanın kalbi gibidir. Çünkü geri dönüşüm durduğu zaman ölürüz". Ö88

Tablo 4. Tasarruf Temasına Ait Metaforlar

Metaforlar	Frekans
Su	1
Kumbara	1
Yemek yapmak	1
Toplam	3

Tasarruf temasında 3 farklı metafor oluşmuştur. Temaya ait bazı metaforlar ve açıklamaları şu şekildedir:

"Yemek yapmak gibidir. Çünkü mutfakta her ürün bir şekilde yemeğe dönüştürülerek değerlendirilir. Kurumuş ekmeklerden kıtır ekmek yapıp çorbalarda kullanmak gibi." Ö127

"Kumbara gibidir; çünkü kullanmadığımız her beş kuruşu kumbaraya atarak nasıl büyük ve işe yarayacak miktarlardaki paralara dönüştürüyorsak, her türlü geri dönüştürülebilir atıklarımızı doğaya atmak yerine geri dönüşüme verirsek çok daha yararlı hale getirip doğaya bir nefes daha katabiliriz." Ö133

Tablo 5. Emek Vermek Temasına Ait Metaforlar

Metaforlar	Frekans
Ağaç	1
Bisikletin pedalını geriye çevirmek	1
Çiçek	1
Dolmakalem	1
Sevgi	1
Yaramaz çocuk	1
Toplam	6

Emek vermek temasında 6 farklı metafor oluşmuştur. Temaya ait bazı metaforlar ve açıklamaları şu şekildedir:

"*Geri dönüşüm bisiklet pedalını geriye çevirmek gibidir. Zahmetlidir, yapılmak istenmez ama yapıldığında bir şeyler başardığını hissedersin.*" Ö136

"Yaramaz bir çocuk gibidir; çünkü işlenmezse işe yaramaz ama işlenir ve doğru kullanılırsa harika şeyler ortaya çıkar." Ö34

"Dolma kalem gibidir. Geri dönüşümde kağıt, metal vb. ürünler atılmazsa yerine yenileri gelemez. Geri dönüşüm kutularına atılan atıklar mürekkep gibidir. Mürekkebi olmayan bir kalem bir işe yaramayacağı gibi atık atılmayan geri dönüşüm de hiçbir işe yaramaz." Ö29

Tablo 6. Doğayı Korumak/Güzelleştirmek Temasına Ait Metaforlar

Metaforlar	Frekans
Anne	1
Çiçek	1
Doğa	1
İnsan	1
İyilik	1
Kurtuluş Savaşı	1
Toplam	6

Doğayı korumak/güzelleştirmek temasında 6 farklı metafor oluşmuştur. Temaya ait bazı metaforlar ve açıklamaları şu şekildedir:

"Kuruluş Savaşı gibidir; çünkü geri dönüşüm yaparakçevre kirliliğine karşı savaşıp, hayatımızı daha kaliteli yaşamak için mücadele ediyoruz." Ö89

"Çiçek gibidir; çünkü varlığında dünyayıgüzelleştirir yokluğunda solar gider." Ö69

Tablo 7. Güç Temasına Ait Metaforlar

Metaforlar	Frekans
Çalışmak	1
Destan	1
Kahraman	2
Sihirli bir çubuk	1
Süper güç	1
Toprak	1
Yürüyüş bandı	1
Toplam	8

Güç temasında 7 farklı metafor oluşmuştur. Temaya ait örnek bir metafor ve açıklaması şu şekildedir:

"Geri dönüşüm bir kahraman gibidir. Çünkü, bir kurtarıcı misali kaynakların tükenmesini önleyerek yeniden değerlendirebilme olanağı sağlar." Ö99

Tablo 8. Yenilenme Temasına Ait Metaforlar

Metaforlar	Frekans
Ağaç	1
Bukalemun	1
Depremden sonra inşa edilen sağlam yapılar	1
Hastalıklardan kurtulma	1
Hayat	1
Hücre	1
Karaciğer	1
Kertenkelenin kopan kuyruğu	1
Körelmiş sevgiler	1
Kumbara	1
Saat	1
Sağlık	1
Sarı bez	1
Yıkanmak	1
Toplam	14

Yenilenme temasında 14 farklı metafor oluşmuştur. Temaya ait bazı metaforlar ve açıklamaları şu şekildedir:

"Sağlık gibidir; çünkü hasta olan vücudumuza çeşitli ilaçlar, kremler, bitkisel ilaçlar verdiğimizde vücudumuz eski haline dönmeye başlar ve döner. Geri dönüşümde de çöp olan ürünler geri dönüştürülerek eski halini alırlar. Nasıl vücudumuz sağlığı yerine geldiğinde eski halini alıyorsa geri dönüşüm ürünleri de mesela kağıt parçalandığında sonra geri dönüştürüldüğünde yine kağıt halini alır." Ö32

"Geri dönüşüm yıkanmak gibidir. Çünkü insan bedeni her defasında kirlenir. Terden, parfüm kokusundan, dokunduğumuz her yerden mikrop kaparız. Bu yüzden anne karnından doğduğumuz şekildeki saflığımıza dönmek isteriz. Yani yıkanma ihtiyacı duyarız. Yıkandığımız an en başa döneriz. Geri dönüşümde böyledir. Üzerine yazılıp çizilen kağıdı geri dönüştürmek kolaydır. üzerindeki yazılar temizlenince kağıt saf haline döner." Ö109

Tablo 9. Yeniden Kullanım Temasına Ait Metaforlar

Metaforlar	Frekans
Ağaç	1
Anne	2
Başkalaşım	1
Değerlendirme	1
Değirmen	1
Fabrika	1
Kömür	1
Okul	1
Puzzle	1
Tohum	1
Umut	1
Un	1
Toplam	13

Yeniden kullanım temasında 12 farklı metafor oluşmuştur. Temaya ait bazı metaforlar ve açıklamaları şu şekildedir:

"Değerlendirme gibidir; çünkü geri dönüştürülen ürün yeni bir malzeme olarak kullanıma verilir." Ö43
"Umut gibidir; çünkü geri dönüştükçe tekrar kullanma umudu doğar." Ö83
"Anne gibidir; çünkü ona atıkları kullanmadıklarımızı versek bile o bize onarır temizler ve geri verir." Ö62

Tablo 10. Sonsuzluk Temasına Ait Metaforlar

Metaforlar	Frekans
Deniz	1
Okyanus	1
Ağaç	1
Toplam	3

Yenilenme temasında 3 farklı metafor oluşmuştur. Temaya ait bazı metaforlar ve açıklamaları şu şekildedir:

"Okyanus gibidir; çünkü derinliği fazladır. Ne kadar geri dönüşüm sağlanırsa o kadar ilerleme sağlanır." Ö 19

"Geri dönüşüm deniz gibidir; çünkü ürünler ayrıştırılır ve bunun sonu yoktur." Ö73

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Geri Dönüşüm kavramına ilişkin metaforların oluşturduğu temalar 'Yeniden doğuş, Bir döngü olarak geri dönüşüm, temel ihtiyaç, tasarruf, emek vermek, doğayı korumak/güzelleştirmek, güç, yenilenme, yeniden kullanım ve sonsuzluk 'tur. Temalar arasında en çok metafor 'yeniden doğuş (43)' ve 'bir döngü olarak geri dönüşüm (32)' temalarında yer almıştır. Ardından ise 'yenilenme (14)' ve 'yeniden kullanım (13)' temalarında en fazla sayıda metafor yer almıştır. 'güç (8), temel ihtiyaç (7), doğayı korumak/güzelleştirmek (7), tasarruf (3)' temalarında ise daha az metafor yer almıştır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu geri dönüşümü "yeniden doğuş, döngü, yenilenme, yeniden kullanım" olarak ağırlıklı olarak ifade etmiş; azınlığı "doğayı korumak/güzelleştirmek, temel ihtiyaç, tasaruf, güç ve emek vermek" olarak ifade etmiştir. Bu açıdan öğretmen adaylarının geri dönüşüm farkındalıklarını geliştirmek için farklı araştırmalar yapılması önerilebilir. Sınıf Öğretmenliği lisans programında geri dönüşüm konuları ile ilgili derslerde uygulamaya yönelik içerik oluşturulması önerilmektedir.

Gamba and Oskamp (1994), geri dönüşüm engellerini; geri dönüşümlü ürünlerin neler olduğunu bilmemek ve geri dönüşüm süreci hakkında bilgi sahibi olmamak, geri dönüşümün faydalarını bilmemek olarak ifade etmiştir. Bu noktadan yola çıkarak öğretmen adayların geri dönüşüm süreçleri ve faydaları hakkında bilgilendirilmeleri önerilmektedir. Bu noktada ülkemizde geri dönüşümün çevresel ve ekonomik faydaları üzerinde halkın bilgilendirmesi ve öğretmen adaylarına geleceğin nesillerine bu bilincin kazandırılabilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

Özbakır Umut, Topuz ve Nurtanış Velioğlu (2015) araştırtımalarında katılımcıların geri dönüşüm hakkında kafa karışıklığı içinde olduklarını tespit etmişlerdir. Özellikle yeniden kullanım, yeniden imâlat ve geri dönüşümün kendi içinde karıştırıldığı ortaya konulmuştur. Örneğin Köroğlu Mahallesinde yaşayan Kadın 2 "eski tavayı götürüyorum yenisini alıyorum ama o yeni aldığım tava çok kötü çıkıyor altı falan hemen kalkıyor, geri dönüşüm bu işte bizim verdiğimiz tavaları yapıyorlar üstüne bir şey sürüyorlar" ifadesinde eski tavaların yeniden imâlat işleminden geçerek satıldığını ve bu ürünlerin kalitesinin düşük olduğunu vurgulamaktadır. Bahçelievler Mahallesinde yaşayan Erkek 1 ise daha net ifade ile geri dönüşümü "bir

bantta ayrıştırarak, tekrar kullanılabilir hale getirme işlemi diye biliyorum, doğru mu bilmem." şeklinde tanımlamıştır.

KAYNAKÇA

Artvinli, E. ve Bayar, V. (2018). "İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programlarında Bir Değer Olarak Geri Dönüşüm." *Osmangazi Journal of Educational Research (OJER),5*(1), 18-34.

Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2012). "İlköğretim Öğrencilerinin Geri Dönüşümle İlgili Bilgileri ve Geri Dönüşüm Davranışları." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,25*(1), 63-74.

Deant-Read, C. H., & Szokolszky, A. (1993). "Where Do Metaphors Come From?" Metaphor and Symbolic Activity, *8*(3), 227-242.

Gamba, R.J. & Oskamp, S. (1994). "Factors Influencing Community Residents` Participation in Commingled Curbside Recycling Programs." *Environment and Behavior*, *26*, 587-612.

Guide Jr., V.D.R. & Wassenhove Van L.N.(eds) (2003), Business Aspects of Closed-Loop Supply Chains, Carnegie Mellon University Press, Pittsburgh, Pennsylvania.

Karatekin, K. (2013). "Öğretmen Adayları İçin Katı Atık ve Geri Dönüşüme Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(10), 71-90.

Kızılboğa, R. ve Batal, S. (2012). "Türkiye'de Çevre Sorunlarının Çözümünde Yerel Yönetimlerin Rolü ve Önemi". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(20), 191-212.

Kocataş, A. (2012). *Ekoloji Çevre Biyolojisi.* Bursa, Dora Yayıncılık.

Mohan, R. Spiby, J., Leonardi S. G., Robins A. & Jefferis, S. (2006), "Sustainable Waste Management in The UK: The Public Health Role", *Public Health,* 120, 908–914.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (Çev. G. Bulut). İstanbul: Mess.

Özbakır Umut, M., Topuz Y. V. ve Nurtanış Velioğlu, M. (2015). "Çöpten Geri Dönüşüme Giden Yolda Sürdürülebilir Tüketiciler." *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(2), 263-288.

Shekdar, Ashok V. (2009), "Sustainable Solid Waste Management: An Integrated Approach For Asian Countries", Waste Management, *29*, 1438-1448.

Tekkaya, C., Kılıç, D.S. ve Şahin, E. (2011). "Geri Dönüşüm Davranışının Planlanmış Davranış Teorisi İle Açıklanması: Sürdürülebilir Bir Kampüs İçin Geri Dönüşüm Anketi." 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya, Türkiye, 639-645.

Tibben-Lembke, R. S. (2004). "Strategic Use Of The Secondary Market For Retail Consumer Goods." *California Management Review*, 46(2), 90-104.

Yaman, T. (2007). *İstanbul'da Kentsel Katı Atık Yönetimi ve Geri Kazanım Potansiyelinin Belirlenmesi.* Yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, Gebze.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ERKEK İKTİDARININ YENİDEN ÜRETİMİ BAĞLAMINDA MEDYANIN DİLİ: TÜRKİYE TELEVİZYONLARINDA YAYINLANAN TEMİZLİK REKLAMLARI ÖRNEĞİ

Atıl Cem ÇİÇEK
Dr. Öğr. Üyesi/Kafkas Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, atilcemcicek@yahoo.com

Merve Kevser POLAT
Kafkas Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, mervekevserpolat@outlook.com

ÖZET

Genel olarak medya, görsel ve işitsel kitle iletişim araçlarının ortak adı bağlamında radyo, televizyon, gazete ve dergi gibi basın yayın organlarının tümünü kapsayan bir kavramdır. Medya, toplumu yönlendirme gücüyle kültürel etkileşimi kolaylaştırmakla birlikte düşünce ve kanaatlere yön vererek onları dönüştürme yetisine sahip olabilme noktasında önemli bir odak konumundadır. Medyanın ekonomik, siyasal ve sosyal güç ilişkilerini üretip değiştirerek yeniden kurduğu düşünüldüğünde, cinsiyetler arası ilişkileri düzenleme, şekillendirme, değiştirme veya idealleştirmede etkili olduğu da söylenebilir. Toplumda kadın ve erkeğe atfedilen rol ve cinsiyetler arasında ki hiyerarşiyi meydana getiren söylemler, medya aracılığıyla aktarılmaktadır. Bu aktarımın büyük bir bölümünün görsel medya aracılığıyla olduğu bilinmektedir. Medyanın kitleleri yönlendirebilme gücünün önemli ayaklarından birini televizyonda yayınlanan reklamlar oluşturmaktadır. Günümüzde reklam olgusu tarihsel süreç içerisinde işlevinden farklılaşarak kültürel alanda var olan egemen söylemleri yeniden üretebilen bir işlev görmeye başlamıştır. Reklamlar incelendiğinde, bazılarında kadın ve erkeklerin toplumsal rollerine ilişkin başat mesajların verildiği görülmektedir. Kadından ve erkekten beklenen rol ve sorumluluklar televizyonda yayınlanan reklamlar eliyle kadınları özel alanla sınırlandırırken, erkeklerin kamusal alandaki görünürlüğünü ve varlığını pekiştirmektedir. Böylelikle kadınlar ve erkekler cinsiyete bağlı rol kalıpları içerisine sokularak özel ve kamusal alandaki rolleri bağlamında yönlendirilmelere tabi tutulmuşlardır. Özellikle toplumsallaşma ile başlayan bu rol dağılımı süreci, reklamlar eliyle yeniden üretilerek devamlılık arz etmektedir. Erkek egemenliğine yönelik içerikler taşıyan bu tip reklamların, özellikle temizlik sektöründeki reklamlarda yoğunlaştığı söylenebilir. Bu tip reklamlar incelendiğinde, genel itibariyle oyuncuların kadın olması dikkat çekmektedir. Verilen mesajların içeriğinde ise ev temizliğinin kadının sorumluluğunda bir olgu olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda çalışma, Türkiye'de yayınlanan ve yukarıda konu edilen mesajları içerdiği düşünülen temizlik reklamlarının, erkek iktidarının yeniden üretilmesi bağlamında ele alınması üzerine temellendirilmiştir. Çalışmada örneklem olarak seçilen reklam filmlerindeki söylemler tematik çözümleme yöntemi ile incelenmiştir. Bu bağlamda; toplumsal cinsiyet, erkek egemenliği ve yeniden üretim temalarına yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erkek Egemen Toplum, Medya, Reklamlar, Yeniden Üretim.

LANGUAGE OF MEDIA IN THE CONTEXT OF REINFORCEMENT OF THE PATRIARCHY: ADS FOR CLEANING PRODUCTS BROADCAST ON TURKISH TELEVISION

ABSTRACT

In broad terms, media is the common name for the concept that encapsulates audiovisual media such as radio, television, newspapers and magazines. Thanks to its power to guide society, media facilitates cultural interaction, and it's also a significant point of focus for having the ability to transform thoughts and opinions by directing them. Considering that the media produces, changes and rebuilds economic, political and social balance of power, it is also effective in regulating, shaping, changing or idealizing the relationship between sexes. The roles attributed to men and women in society and discourse creating the hierarchy between them are usually conveyed through media. It is clear that this is mostly achieved through visual media. One of the most important pillars of power that the media relies on to steer the masses is the ads broadcast on television. Diverging from its long standing purpose, advertising has started to function in a way that can reinforce the dominant discourse that exists in the cultural sphere. Upon examination of certain ads, it becomes obvious that they convey stereotypical messages about gender roles in society. The roles and responsibilities attributed to men and women limit female representation and presence in the public sphere while reinforcing male dominance via these ads that are broadcast on television. So men and women are restricted to certain patterns and guided by gender roles in both private and public spheres. Starting with the process of socialization, this distribution of roles continues to be reinforced by advertising. It can be said that this type of advertising that concentrates around male dominance is especially prominent in ads for cleaning products. When this type of ads are analyzed, it is easy to see that actors are mostly female and all the messages conveyed imply that women have the sole responsibility to do housekeeping. This study is based on the idea of addressing the ads for broadcast in Turkey and considered to embody the messages mentioned above, in the context of male dominance.

Keywords: Male-dominated society, Media, Advertising, Reinvention

GİRİŞ

Günümüzde erkek egemen söylemin, yeniden üretilerek devam ettiği söylenebilir. Bu dil, doğal olan fizyolojik farklılıkların ötesinde, yapay bir ayırımcılığı ve cinsiyet eşitsizliği bağlamında birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların temel noktalarından birini kültürün cinsiyetlere atfettiği roller ve bu rollerle şekillenen kitle iletişim araçları oluşturmaktadır. Kitle iletişim araçları, toplumsal dinamiklere bağlı olarak cinsiyet eşitsizliğini devam ettirir bir konumdadır. Medyanın kullanmış olduğu dilin, kadınların toplumsal olarak yaşadığı ayrımcılıkları ve cinsiyet eşitsizliklerini pekiştirdiği ve yeniden ürettiği görülmektedir.

Medya farklı kesimlere her an hitap edebilmekte, ikna ve gündem belirlemedeki başarısı ile kitleleri yönlendirebilmektedir. Reyting odaklı yayıncılığın tercih edilmesiyle birlikte yaygın söylemlerin yeniden üretildiği ortam medyanın mevcut durumunu anlatma açısından önemli bir hareket noktasıdır. Toplumsallaşma sürecinde toplumsal cinsiyet rolleri öğrenilir ve bu süreç içerisinde sık sık tekrarlanmasıyla yeniden üretilir. Bu tekrarlama, strateji olarak reklamlarla da karşımıza çıkar. Toplumsal cinsiyetin sonucu olarak karşımıza çıkan erkek egemenliğini ve cinsiyetçi dili reklamlardan arındırmanın önündeki engel ise medyada var olan erkek egemenliği olarak bilinmektedir. Çoğu reklam filminde, erkek egemenliği inşa edilmekte, yeniden üretilmekte ve varlığını sürdürebilmektedir. Reklamlar, dikkatleri ürüne çekerek o ürüne olan ilgi ve isteği arttırmaktadır. Ama tüketicileri sadece ürünün kalitesi ve albenisi konusunda değil aynı zamanda toplumsal değerler ve tutumlar konusunda da etkilemektedir. Bu bağlamda cinsiyetçiliğin, medya yoluyla topluma entegre olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmada öncelikle cinsiyet-toplumsal cinsiyet ifadelerinin kavramsal çözümlemesi yapılmış ve devamında erkek egemenliğin inşasına değinilmiştir. Son olarak, yeniden üretim bağlamında medyanın cinsiyet eşitsizliğine yönelik dili, incelenen birçok reklam filmi içinden ilgili mesajı en yoğun verdiği düşünülen reklamlar seçilerek aktarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, medyaya yansıyan toplumsal cinsiyet rollerinin Türk televizyon kanallarında yayınlanan temizlik reklamlarıyla erkek iktidarının yeniden üretilmesini örnekler doğrultusunda irdelemektir.

CİNSİYET VE TOPLUMSAL CİNSİYET KAVRAMLARINA GENEL BİR BAKIŞ

Biyolojik yapıya karşılık gelen cinsiyet terimi, kadın ve erkek olmanın biyolojik farklılıkları üzerine inşa edilen bir kavramdır. İnsanların nüfus cüzdanlarında yazan "cinsiyet" kelimesinin anlamına karşılık gelir. Toplumsal cinsiyet terimi ise, toplumun ve kültürün cinsiyetlere atfettiği roller ve mal ettiği sorumlulukları ifade eder, kültürün cinsiyetlerden beklentileridir. Bireyleri karakterize ederek onları 'kadınsı' ya da 'erkeksi' olarak ayrıştırır (Rice 1996 aktaran; Dökmen, 2012).

Dökmen'in (2010) belirttiği gibi kadınları ve erkekleri ayırt etmenin yolu duyguları, aklı, saç uzunluğu, ne giydikleri ve nerede çalıştıkları değil cinsel organ farklılıkları, hormonal farklılıklar, cinsel fonksiyon farklılıkları yani cinsiyet kavramına karşılık gelen gerçek ve biyolojik farklılıklarıdır. Biyolojik yapıya bağlı olarak kadınlarla erkekler arasındaki farklılıklara cinsiyet farklılıkları denir. Hücrelerde bulunan 23.

kromozom çifti, cinsiyet kromozomlarıdır ve bu kromozomlar kabaca XX ya da XY şeklinde gösterilir. XX şeklindeki kromozomlar kadınlarda bulunurken XY şeklindeki kromozomlar erkeklerde bulunur. Biyolojik olarak “kadın ve erkek olmak, doğal ve doğuştan olarak adlandırılırken, kadınlık ve erkeklik ise toplumsallaşma süreci ile beraber kültürel bir yapılanmaya işaret etmektedir” (Hepşen, 2010: 14). Bir başka deyişle, "insanlar dişi veya erkek cinsiyeti ile doğar ancak yetiştirilirken toplumun cinsiyetlerine özgü beklediği roller çerçevesinde sosyalleşerek büyür"(Terzioğlu ve Taşkın, 2008: 63).

Cinsiyetler her toplum için aynı, bütün kadın ve erkekler için geçerli iken toplumsal cinsiyet, toplumun cinsiyetlerden beklentilerine göre değişir. Her toplum için farklı formları mümkün olmakla birlikte bir toplum içinde de dönemsel olarak değişiklikler gösterdiği söylenebilir. Toplum kadına ve erkeğe belirli roller biçer ve bu rollere uygun davranmalarını bekler. Roller, insanlarda iletişim problemlerinin yaşanması, duyguların bastırılması, daima kontrollü davranmak zorunda bırakılması gibi olumsuz sosyal davranışlarla sonuçlanabilmektedir. Toplumsal cinsiyet, biyolojinin kodladığı maddi bedenlere manevi anlamlar yükleyerek onları kültürel olarak tanımlar ve ayırır. Bireylere, kadınlık ve erkeklik denen roller yükler ve statülerle özdeşleştirir. Bu ayrım, kadının aleyhine birçok eşitsizliğin doğmasında başrolü oynamaktadır (Bingöl, 2014). Birey toplumsal cinsiyeti ve belirlenen rolleri, aile, mahalle, okul, akran/arkadaş, akraba gibi yakın çevrelerden öğrenir, sosyal ve iş çevreleri, politika, kültürel çevreler ve medya aracılığıyla pekiştirir.

Kadınları ev merkezli kılan, erkekler karşısında edilgen bir konuma öteleyen, fiziksel güç gerektirmeyen iş ve mesleklere yönelten; erkekleri ise toplumsal alana, fiziksel güç gerektiren iş ve mesleklere ve kadın üzerinde etken konuma öteleyen çevresel faktörler ve biyolojik farklılıklarıdır. Sürecin öznesi erkek, nesnesi ise kadın olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eşitsiz durum dönemsel değişimlerden geçmiş olsa da insanlığın bilinmeyen dönemlerinden bugüne kadar gelmiştir (Vatandaş, 2007). Toplumsal cinsiyet özellikleri bakımından cinsiyetler arasında davranış, karakter, duygu-durum değişiklikleri gibi farklılıkların olması beklenir. Beklentiler, cinsiyet kalıp yargıları biçiminde inançlara dönüşerek sosyal davranışı büyük ölçüde biçimlendirip, cinsiyetler arasında var olan eşitsizliğin yeniden üretimine olanak sağlar.

Dünyaya gelindiği andan itibaren toplumsal cinsiyet hakkındaki var olan sosyal yapılanmadan etkilenme durumu söz konusudur. Deyim, deyiş ve atasözleri gibi anonim olgulara da yansıyan bu durum bir cinsi yüceltip, diğerini arka plana itmeye sebebiyet vermektedir. "Kadının saçı uzun, aklı kısadır", "oğlan babadan öğrenir sohbet gezmeyi, kız anadan öğrenir sofra düzmeyi" gibi yaygın söylemler cinsiyetlere olan yaygın bakışı ve toplumsal rollere ilişkin dağıtımı değerlendirmek bakımından dikkate değerdir. Daha birçok benzer söylemde tekrarlanan bu kalıp yargılar dahilinde erkek egemen toplumun inşası ve yeniden üretiminde önemli oranda söz sahibidir.

Dökmen’e (2004) göre toplumdaki en önemli sorunlardan biri toplumsal cinsiyet ayırımcılığıdır. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, modern ve demokratik toplum olmanın gereğidir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve toplumsal cinsiyet kalıp yargıların sürdürülmesinde dilin, kültürün, atasözleri ve deyimlerin, ailenin ve diğer toplumsal kurumların yanı sıra kitle iletişim araçlarının, çocuk kitaplarının, reklamların, film

ve kliplerin vb. de rolü vardır. Tüm bu olgular, erkek egemen bir zihniyetin devamlılığına hizmet eder şekilde konumlanmıştır.

ERKEK EGEMENLİĞİNE DAİR

Kavramsal olarak erkek; "İnsan, hayvan ve bitkilerin dişiyi dölleyecek cinsten olanı", sıfat olarak ise "mert, sözüne güvenilir, sert, kolay bükülmez" anlamlarına karşılık gelmektedir (www.tdk.gov.tr, 2019). Erkeklik ise, erkeğin kelime anlamındaki sıfatların topluma sirayet etmiş halidir denilebilir. Erkek biyolojik bir yapıya karşılık gelirken erkeklik, kültürel ve ideolojik bir kavramdır. Bundan dolayı evrensel bir erkeklik tanımı olmayıp kültürden kültüre ve zamandan zamana göre değişen, dinamik bir yapı ile karşılaşmak mümkündür.

Ataerkil toplumsal yapı içerisinde erkekler "erkeklik algısı" ve "yeteri kadar" erkek olmaları konusunda baskılara ve zorlayıcı yaptırımlara maruz kalmakta ya da bu durumu gönüllü bir şekilde içselleştirmektedirler. Bu bağlamda toplumun cinsiyetlere atfettiği rolleri çoğu zaman yerine getirdiklerinden, ataerkil sistemin devam etmesine ve hegemonik erkekliğin kökleşip, yerini sağlamlaştırmasına katkı sunmuş olurlar.

Hegemonik erkeğin "genç (ya da genç görünümlü), kentli, beyaz, heteroseksüel, tam zamanlı iş sahibi, makul ölçülerde dindar, spor dallarının en azından birisini başarılı olarak yapabilecek düzeyde aktif bedensel performansa sahip'' (Sancar, 2009:30) bir figür olma durumu yaygın bir inanış halindedir. Bu şekilde ideal erkeklik inşa edilmiş ve bu özelliklere sahip erkek, kendi hegemonyasını meşrulaştırarak, idol alınabilecek kategoriye girmiş olur. "İdeal erkeklik" yaratımında ailenin, kültürün, alt yapı ve üst yapı kurumlarının (özellikle medyanın) rolü oldukça önemlidir. Hegemonik erkeklik, en genel anlamıyla, "iktidarı elinde tutan erkeklerin sahip olduğu erkeklik imgesi" (Sancar, 2009:30) olarak nitelendirilebilir.

Hegemonyası yaratılan erkek, yaşantısını toplum tarafından belirlenen kalıplarla devam ettirir. Erkeklerin bir kısmı toplum tarafından sırtına yüklenen toplumsal rollerin taşıyıcısı konumuna gelerek hegemonyasını, bu konuda başarılı olamayan diğer erkeklere ve kadınlara dayatır. Ortaya çıkan bu kategorileşmeler aile, kültür, sosyal çevre ve kitle iletişim araçları tarafından desteklenerek yeniden üretilir.

YENİDEN ÜRETİM BAĞLAMINDA MEDYA, KADIN VE REKLAMLAR

Louis Althusser' e göre (2008), ideolojinin temel işlevi mevcut toplumsal formasyonu sürdürmektir. Modern dünyada devletlerin iki temel dayanağı vardır. Bunlar, "devletin baskıcı aygıtları" ve "devletin ideolojik aygıtları" olarak sınıflandırılmıştır. Ayrım noktası ise işleyişlerinde öncelikle hangisinin (baskı ya da ideoloji) kullanıldığıdır. Devletin Baskıcı Aygıtları (DBA); hükümet, idare, ordu, polis, uzmanlaşmış baskı birliği, jandarma, mahkemeler, yargıçlar, hapishaneler vs. olarak belirtilmiş ve yargılama, ceza gibi işlevler bu sınıflandırmanın altında sıralanmıştır. Devletin İdeolojik Aygıtları (DİA) olarak; eğitimsel, siyasal, dini, hukuki, sendikal, aile, haberleşme, basın-yayın aygıtı ve kültürel aygıt olarak sıralanmış ve baskı aygıtlarından farklı olarak özel alanda da bulundukları vurgusu yapılmıştır. Bu ideolojik alan, sistemin devamlılığı bağlamında yeniden üretim işlevini de görmektedir.

Toplumsal hayatın varlığı ve sürekliliği için toplumsal ve maddi koşulların yeniden üretilmesi elzemdir. Bu bağlamda basın-yayın ve kültür eliyle de değerler üretilerek, bu değerler bireylere benimsetilir. Cinsiyetleri kalıplaştırıp sosyal yaşamı biçimlendiren en etkili araçlardan birisi olarak karşımıza çıkan medyanın yeniden üretime, değişime ve dönüşüme katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Konu bağlamında, özellikle medya organlarında yayınlanan reklamların tüketicilerinin aynı zamanda kültürün yeniden üreticileri oluşları (Kabakçı, 2019: 193) yeniden üretim, medya ve reklamlar arasındaki girift ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Bireylerin hayatlarında önemli yer tutan medya, iletişim araçları vasıtasıyla (imgeler içeren yazılı, basılı, sözlü, görsel iletişim araçları) iletişimi sağlayarak basın yayın organlarının tümünü kapsayan çatı bir kavram haline gelmiştir. Stres giderme, eğlenme, bilgilenme, kamuoyu oluşturma maksadıyla sıkça kullanılmaktadır.

Medya (medius) sözcüğü Latince "araç, ortam, orta, ortada bulunan" anlamlarına gelmektedir. Günümüzdeki televizyon, radyo, dergi, gazete gibi basılı yayın veya elektronik araçları örnek gösterilebilir (Maigret, 2014: 41).

Medya, çeşitli şekillerde ilk insanlardan bugüne; kişiler ve toplumlar arasında bilgi, duygu alışverişini sağlayarak varlığını sürdürmüştür. Yazıtlar, tabletler, deri üzerine yazılmış iletiler, papirüsler, fermanlar da çağlarının medya işlevini görmüşlerdir (Manning, 2004: 1518' den aktaran Cereci, Özdemir, 2015:6).

Medya insanları birbirine bağlar, erkleri destekler, yıkar veya durağanlaştırır. Bu şekilde hem kültürleri biçimlendirir hem de kültürlere katılır (Maigret, 2014: 42). Medyanın ikna ve gündem belirleme gibi oldukça önemli etkinlikleri medya araçlarının sahipliği konusunda iktidar savaşlarını da beraberinde getirir. Çünkü sermaye sahipleri ve iktidar için meşruiyetlerini sağlamlaştırmak adına kitle iletişim araçlarını ellerinde bulundurmaları oldukça önemlidir. Bu durum çatışma, şiddet, sömürü doğurabilmekte ve sosyal eşitsizliğe sebep olabilmektedir.

Modern çağ ile birlikte daha çok çalışma ve daha çok kazanma yolları aramanın sonucunda yerleşen rekabete dayalı yaşam tarzı, beraberinde birçok toplumsal problemi getirmiştir. Teknolojik aletler, yaşamı kolaylaştırırken insanları birbirinden uzaklaştırmış ve insanlar psikolojik sorunlar yaşadıkça kendilerini rahatlatan ve eğlendiren kaynaklara yönelmeye başlamışlardır (Pescosolido ve Olafsdottir, 2010, 667'den aktaran; Cereci, Özdemir 2015:2). Sorunlardan uzaklaşıp "eğlenirken" dördüncü güç olarak adlandırılan medya da boş durmamış, adeta kitlelerin ruhlarına tesir ederek çok sayıda toplumsal unsuru değiştirmiş, belirlemiş ve biçimlendirmiştir. Küreselleşme bağlamında düşünüldüğünde, medya bütün yerellikleri aynı potada eritmeye çalışarak tek bir bütün etrafında toplamaya çalışmıştır. Bunu gerçekleştirmek için de kitle iletişim araçlarının en önemlilerinden birisi konumundaki televizyondan sıkça faydalanmıştır. Özelikle, televizyon ekranlarının vazgeçilmezleri arasındaki reklamlar, ticari kaygılarla oluşturulsalar da hakim söylemin kökleşmesi, sistemin yeniden üretimi ve toplumsal rollerin belirleyiciliği bağlamında önemli bir etki alanına sahiptir.

Bir işletmenin satışlarını arttırmak amacıyla kullandığı pazarlama araçlarının en önemlisi olan reklam farklı şekillerde tanımlanabilir. En genel tanımı ile reklam, ücretli olarak yapılan bir duyurudur. Reklam tüketicide

yeni arzular uyandırarak, daha önceden var olmayan gereksinimler yaratır. Bu bağlamda reklamlar, tüketicilerin bilinçlendirilmesi açısından en fazla kullanılan iletişim stratejisi olup, ücrete tabi tutularak ürün ve hizmetlerin çoğunluk kesimlere tanıtılma ve benimsetilme amacını güder (Aktuğlu, 2006: 3). Reklam, insanları belirli bir düşünceye yönelten, hedef tüketicinin tutumları, zevk ve tercihleri, bilgi düzeyi, açık davranışları üzerinde etkili olan, dikkatleri bir ürün veya hizmete çekebilen, ürün hakkında şeffaf bilgiler verebilen ve bu işi ücret karşılığında yaptığı müşteriler tarafından anlaşılabilen faaliyetler olarak değerlendirilebilir.

Eski çağlarda trampanın başlamasıyla reklam anlayışının oluşması aynı döneme rastlar. Yunan şehirlerinde meydan ve köşe başlarındaki taşlar üzerine çeşitli malların, sirklerin, gladyatör yarışmalarının ilanlarının bulunması buna örnek olarak gösterilebilir (Ünsal, 1984: 20'den aktaran; Topsümer, Elden, 2015:17). Hazırlanan ilanlar, kalabalık ve herkesin görebileceği meydanlara dikilmiş ve bu sayede reklamcılığın en önemli unsurlarından olan "tekrarlama" yöntemiyle ikna yolları denenmiştir (Olcay, 1969 aktaran; Işıktaş, 2018: 79).

Türkiye'de reklamın tarihi gelişimi incelendiğinde ise Işıktaş (2018), Türkiye'deki ilkel reklam sürecinin çığırtkanlar ve tellallarla yapıldığını belirtmiştir. 1840 yılında ilk özel gazete olan Ceride-i Havadis'te afiş, 1842 yılında ise bir nasır ilacı ilk resimli ilan olarak verilmiştir. İlk ticari ilan 1865'te Tercüman-ı Ahval gazetesinde yayınlanmıştır. 1909'da İstanbul'da 'İlancılık Kolektif Şirketi' kurulmuştur. Ancak sonrasında yaşanan Birinci Dünya Savaşı toplumu tüm alanlarda olumsuz etkileyerek reklamların sınırlandırılmasına neden olmuştur.

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak üretim kolaylaşmış fakat üretileni satabilmek problem haline gelmiştir. Neredeyse her ürünün ikamesinin oluşu, kalite ve fiyat seçeneklerine bağlı tercihlerin değişimi sonucu pazarda yer bulabilmek, tanıtıp satabilmek ve en önemlisi rakiplere karşı avantaj sağlayabilmek için reklamlar daha da önem kazanmıştır. Reklam, tüketici için; optimal fayda sağlayacak, rasyonel seçim yapmasına yarayan bir araç olduğu gibi hangi ürünün nereden, nasıl ve ne fiyata alabileceğini tanıtan, bunları araştırması sonucu kaybedeceği zamanı kendisine kazandıran bir yapıya sahiptir.

Ortaya çıkışı itibariyle bilgilendirme ve ikna etme amacı taşıyan reklamlar; günümüzde tüketiciyi imaj, statü ve güç gibi alegorik öğelere de odaklandırmaktadır. Bu bağlamda reklamların içeriğinde neyin, ne kadar, hangi fiyata ve kim tarafından tüketilmesi gerektiği gibi sorulara cevap bulmak da mümkündür. Reklam bu yönüyle egemen kültürün devamlılığını da sağlar. Yeniden üretim çerçevesinde kadınlık ve erkeklik rolleri de işlenen temalardan biri olabilir.

Teknolojinin yaygın kullanımı sonucu kültür kavramı insanlar arasındaki ilişkisinin sınırlarını aşarak endüstri toplumunun pazarında üretilen ve aynı zamanda tüketilen bir ürün haline gelmiştir. Kültüre bağlı olarak toplumsal cinsiyet kitle iletişim araçlarında yeniden üretilir ve pazarlanır. Özellikle görsel yayınlar bu değerlerin yaygınlaşmasında başat faktördür (İmançer, 2006: 47). Cinsiyet rollerini, geçmiş dönemlerde sadece belli kurumların (aile, hukuk sistemi, devlet, din vb.) kontrolünde görebiliyorken günümüzde ataerkil

formdaki kitle iletişim araçlarında da kadın aleyhine unsurları görmek mümkün hale gelmiştir. Cinsiyetler arasında rol değişikliği olmamakla birlikte roller arasındaki eşitsizlik; sinema, televizyon ve reklamlar aracılığıyla daha belirgin hale getirilmiştir.

Medyada sıklıkla rastlanan, kadının kamusal alandan ziyade ev içine itilmesi, kadın bedenine meta olarak yaklaşılması, ikincil/edilgen konuma uygun görülmesi kadını bir üretici değil asıl tüketici konumuna getirir. Bu konumu erkek izleyiciler yanında kadınlar da özümsemekte ve hayatlarının olağan akışı gibi görmektedirler. Medya stratejik hamleleriyle kadınlara yöneltilen bu tehdidi 'olması gereken kadın profili' olarak kalıplaştırır ve sunar. Medya sahiplerinin genellikle erkek oluşu, bu kültürün inşasında ve devamlılığının sağlanmasında, geçerli olmasada yeterli sebep olarak düşünülebilir.

Özellikle reklamlar kadının, asıl başarısını özel alan ve aile çerçevesi ile sınırlandırılmış olarak gösterir. Kamusal alanda aktif role sahip kadınlara da sevgi ve şefkat göstermeyi gerektiren (öğretmenlik, hemşirelik vb.) meslekler tahsis eder. Meslek sahibi ve kamusal alanda erkeklerle 'eşit' haklara sahip olduğu gösterilen kadınlara da ev içinde yine aynı sorumluluklar yüklenir. Genellikle reklamlar, hayatlarını zengin bir eş bulmaya, evlenip dünyaya çocuk getirmeye, çocuğunun ve eşinin bakımından sorumlu olduğuna, yemek yapanın yine kadın olmasına, evin düzenini, temizliğini tek başına üstlenen kadınlara sıklıkla vurgu yapar. Nadir olmakla birlikte ev işlerinde kadına 'yardım' eden erkek profili de gösterilir. Dikkat edilmesi gereken nokta ise ev işleri, yemek yapımı, çocukların bakımı, temizlik gibi işler kadının 'görevi' dir ve erkek ancak yardım edebilir.

SEÇİLMİŞ TELEVİZYON REKLAMLARINI ERKEK EGEMENLİĞİ ÜZERİNDEN OKUMAK

Araştırmada Türkiye'deki televizyonlarda yayınlanan çeşitli temizlik markalarına ait reklamlar, erkek egemenliğinin yeniden üretimi bağlamında ele alınmıştır. Temizlik reklamlarında kadına ve erkeğe sunulan roller ve sunulan bu rollerin kadınlar tarafından içselleştirilmesi için işlenenler, dikkat çekilmek istenen en temel noktalardır.

Reklamların odak noktası ürün tanıtımı olsa da idealize edilen bir yaşam tarzı sunulması ve empoze edilen değerlerle ürünün tanıtımına gidilmesi sıkça karşılaşılan bir durumdur. Kitle iletişiminde yer alan reklamlar mal ve hizmet tanıtmakla kalmayarak bireysel ve toplumsal kimliğin kurulmasında da etkin rol oynar (İmançer, D., İmançer, A. 2006:123). Reklamların toplumsal kimliğinin kısmen oluşturup sonrasında da sürdürmesi, klişelere sıklıkla yer vermesi ve metinlerin kalıp yargılarla kurgulanması gibi olgulardan hareketle gerçekleşmektedir.

Klişelerin en önde geleni, kadının evli ve anne olmasıdır. Televizyon reklamlarında sıklıkla yer verilen bu geleneksel rolde kadın hayatını evine, eşine ve çocuğuna adamış görünür. Yapılan ev içi işler erkek tarafından basit gösterilerek kadının emeği hiçleştirilir. Mutlu aile tablosunun tek mimarı sürekli annedir ve anneden beklenen, ailesi için en doğru kararı verip tercihte bulunmasıdır. Anne figürünün konumlandırıldığı mekân genellikle mutfaktır. Bu bağlamda ekranlarda sıkça yayınlanan temizlik reklamları çok net örnekler

içermektedir. Seçilen ALO, Bingo, Mr. Muscle ve Scotch Brite reklamlarında özellikle bu mesajların yoğun şekilde verildiği görülmektedir.

ALO deterjan reklamında, ekranın sağ altında 'sevdiklerinize daha çok zaman ayırın' cümlesi belirir ve reklam başlar. Reklamdaki kadın önceden kurutulmak için ipe asılmış birçok beyaz çarşaf arasından geçer. Elinde çamaşırlar vardır. Moralsiz ve bitkin halde çamaşırlarını reklamı yapılan üründen farklı bir ürün ile yıkamaya başlar. Fonda çalan Tarkan'ın Şımarık adlı şarkısının enstrümantal haliyle birlikte aşağıdaki sözler söylenir:

'Hep çamaşırla geçiyor şu hayat
Aşka vaktim yok ki benim.
Bembeyaz olsun diye beklerken evde kaldım ah dertliyim...
Yok mu bir cankurtaran?
Daha kolayını bulan
Parlak beyaz olmadan
Çıkamam ki muck muck'

Bu sözleri söylerken balkonun aşağısındaki 5 'kaslı' ve 'ideal' erkek kadına doğru jest ve mimikleriyle 'aşağı gel' işaretleri yapıp bu konuda ısrarcı görünmektedir. Şarkının 'yok mu bir cankurtaran?' kısmında motosikletin üzerinde bir adam gelir ve elinde ALO deterjan vardır. Aşağıdan deterjan paketini yukarıdaki kadına fırlatır ve çamaşırların yanından geçerken ve henüz paketli iken bile ilgili ürün onları bembeyaz yapmaya yetmiştir. Tanıtım ve bilgilendirme kısmından sonra çamaşırlar yıkanır. Şarkı devam eder:

'Hiç mi hiç bastırmadan
Kurtuldum çamaşırdan
Kolay, mükemmel sonuç ALO'

Kadın mutludur, erkekle el ele çamaşırların arasından geçer ve son sahnede motosiklete binerek uzaklaşırlar. Motosikletin peşinden balkonun altındaki beş 'ideal' erkeğe altıncısı katılmış ve hepsi birlikte koşar fakat yetişemezler. Kadın arkasına dönerek öpücük atar ve reklam biter.

Reklamdaki kadın oyuncu ev işlerini kendisine bir görev edinmiş bu sebeple ev içine hapsolmuş, durumunun değişmesini, sosyalleşmek, çamaşırlardan kurtulmak ve özgürleşmek ister bir durumdadır. Toplumsal onayı kaybetme endişesi oyuncuya adeta 'kadınlık' bilgisini kanıtlamaya sevk etmektedir. 'Yok mu bir can kurtaran?' diye seslenirken erkek görüntüsüyle karşılaşılmakta ve kadını içinde bulunduğu kötü durumdan çekip çıkaran 'kurtarıcı' bir süper kahraman belirmektedir. Bir erkeğin yardımı veya onayı olmadan kadının sosyalleşememesi, ürün tanıtıcı dış sesin bir erkeğe ait olması ve bu sesin 'zorlu kirlere elveda' sözleri bu reklamın cinsiyetçi unsurlarının başında gelmektedir.

Bir stüdyoda Binnur ve Gonca adında iki kadın sunucunun ve stüdyo konuğu Jean Pierre adında bir parfüm kreatörünün olduğu Bingo adlı ürünü tanıtan reklamda, yorum yapması istenen Jean Pierre, kendisine sunulan iki farklı kıyafetin üzerlerine parfüm sıkılmış gibi kokmaları karşısında; Paris sokaklarında birçok

kadının bu parfümleri kullandığını söyler. Kadın sunucu; 'inanmayacaksınız ama onlar parfüm değil Bingo SoftLovely ve Star'la yıkandı' cevabını verir. Kreatör şaşırır ve reklamın sonunda bu şaşkınlığını 'gerçekten de parfüm etkisi, inanılmaz' sözleriyle tüketiciyle paylaşır. 'Kadınlar istedi Bingo yaptı' sloganıyla reklam bitirilir.

Öncelikle yumuşatıcının pazar isminden başlamak yerinde olacaktır: 'Parfüm Kralı'. Bu tamlamayla ürünün ikamelerinin arasında en iyisi, en başarılısı, en güçlüsü anlamları vurgulanmakta ve bir kralın bu kadar etkili ve övgüyü hak eden olabileceğinden yola çıkılarak cinsiyetçi bir kurguya ulaşılmaktadır. Stüdyo konuğunun oturuyor, onayını bekleyenlerin ayakta duruyor oluşundan stüdyoyu (bir kişi dışında) izleyicilerden sunuculara kadınların oluşturması -kadınların uzmanlık alanı ve ilgilerinin yoğunlaşması gereken konulardan biri temizlik- ve tek bir erkeğin varlığı, onun da karar verici olmasına kadar dikkat çekici birçok nokta vardır. Burada duyusal beğenisini dile getirenin erkek olması 'kadınlar istedi Bingo yaptı' sözleriyle bütünleştiğinde ortaya, kadınlar erkeklere güzel kokmak istedi ve Bingo bunu yaptı sonucu çıkabilmektedir. Erkek onayı ön plana çıkarılmıştır. Bu reklam örneğinde, yine birçoklarında olduğu gibi toplumun 'ideal' dışında bıraktığı erkeklere de roller atfedilmiştir. Erkeklerin güzel kokulu yumuşatıcı alması ya da kullanması ihtimal dahilinde bile değildir. Çünkü bir erkek bunu yaptığı anda artık 'kadınsı' olarak nitelendirilecektir.

Mr. Muscle reklamında da birtakım cinsiyetçi mesajlara ulaşmak mümkün; yağlı ve inatçı lekelerden arındırılmaya çalışılan bir mutfak ve mutfağın 'başrol oyuncusu' bir kadın. Kadının yardımına koşan erkek figürü, Mr. Muscle. Reklamın sonunda beklenilenin gerçekleşmesiyle, temiz ve parıldayan bir mutfak dikkatlerden kaçmamaktadır. Reklam, kadınları mekânsal ölçekte sınırlandırmakla birlikte mutfakla özdeşleştirmekle ve kadını özel alana hapsetmektedir. Dahası, bu işi yaparken zorlanırsa yardımına güçlü bir erkeğin geleceğini de söylemektedir. Fiziksel olarak güçsüz kadın, güçlü erkek olgusu işlenmektedir.

Benzer şekilde Scotch Brite bulaşık süngeri reklamında da süngerin erkek vücudu şeklinde tasarlanması ve ambalaj üzerinde yine aynı görselin varlığı, kadınların erkek olmadan temizlik işini tek başına halledemeyeceği sinyallerini verir. İşlerin kolaylaşması için gereken tek şey gücü simgeleyen kaslı erkek vücudu görüntüsüdür. Ev işleri yapan kadının fonksiyonsuz, güçsüz ve başarısız olduğu vurgulanarak ürün mükemmelleştirilmiş ve kadının yapacağı her işte ya erkeğe ya da en azından görüntüsüne ihtiyacının olduğu vurgulanmıştır. Reklam filminde kullanılan görseller bu yorumu kuvvetlendirir niteliktedir.

SONUÇ

Günümüzde kadınlar harcadıkları emekleriyle toplumun/yaşamın üretilmesinde temel bir güç olmasına rağmen cinsiyetlere yüklenen stereotipler, onların ikincil konumda olmalarına, ezilmelerine ve tahakküm altına alınmalarına neden olmaktadır. Erkeği özne, kadını ise nesne olarak gören toplum bireylere belirlediği rollerle kadınları daha çok fiziksel güç gerektirmeyen iş ve meslek alanlarına, ev merkezli olmaya yöneltirken, erkekler karşısından edilgen bir konuma öteler. Erkekleri ise fiziksel açıdan güç gerektiren iş ve meslek alanlarına, toplumsal alana ve kadın üzerinde etken olmasını sağlayan bir konuma uygun bulur.

Erkek egemenliği; aile, kültür, sosyal çevre ve kurumlara entegre bir kavram olmakla birlikte özellikle medyada kendine korunaklı bir alan yaratır. Erkek egemenliği toplumda var olan toplumsal cinsiyet

doğrultusunda şekillenmekte ve güçlenmektedir. Özellikle kadınlara konum belirten, yaşam tarzından, icra edeceği mesleğe kadar müdahale eden toplumsal bir öğreti olarak nitelenebilir. Toplumsal cinsiyet ve beraberinde gelen erkek egemenliği sadece kadınları değil erkekleri de kalıba sokan ve roller atfeden bir konumdadır. Bunun yanında toplumsal cinsiyet rolleri toplumu derinden etkiler ve erkeklere var olan hegemonik iktidarlarını güçlendirecek alan yaratır.

Herhangi bir toplumun kültürel kodlarını yakalayabilmek için kitle iletişim araçlarının içeriğine, cinsiyetlere yüklediği rollere bakılarak, genel bir hareket noktasına varılabilir. Çünkü medya toplumu olumlu veya olumsuz etkileme gücüne sahip olduğu kadar var olan kültürü de yansıtmaktadır. Türkiye'de toplumsal cinsiyetin taşıyıcısı ve meşrulaştırıcısı olarak karşımıza güçlü bir medya çıkmaktadır. İncelenen temizlik markalarına ait reklamların da toplumsal cinsiyet rolleri dışına çıkmadan rolleri pekiştirip yeniden üretimine katkı sağladığı görülmektedir.

Kadın, temizlik ürünleri reklamlarında hem hedef kitle hem de araçtır. Çünkü tüketimle özdeşleştirilen kadın, üreten ve maddi olanak sağlayan erkektir. Kadınların yeterliliklerini ve başarılarını değerlendirmek için kendilerini reklamlarda gördükleri gerçek olmayan karakterlerle kıyaslamaları kaygıya ve toplumsal problemlerin doğmasına yol açar. Makbul kadın yaratımı ile kadınlar konumlandırılır ve atfedilen kimliklere bürünür. Medyadaki roller genel olarak erkek kişiliğini, zeki, başarılı, zengin, yaratıcı, saygın ve mantıklı sunarken kadın kişiliğini daha ziyade duygusal, düşük statüde ve yardıma muhtaç karakterlerle sunar. Ataerkil toplumun büyük orandaki cinsiyetçi izleyici kitlesi, kadına yüklenen sınırlı ve ikincil rolleri görmeyi ve duymayı sorunsallaştırmadığı sürece, erkek egemen medya, tirajında/reytinginde düşüş yaşanmaması adına toplumun görmek istediğini sunmaya devam edecektir.

KAYNAKÇA

''Erkek'', Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=ERKEK, Erişim Tarihi: 01.05.2019. Hepşen,

Aktuğlu, K. I. (2006). Tüketicinin Bilgilendirilmesi Sürecinde Reklam Etiği. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Küresel İletişim Dergisi,2, 1-20.

Althusser, L. (2008). Yeniden-Üretim Üzerine. Çev., A. Işık Ergüden., Alp Tümertekin. İstanbul: İthak Yayınları.

Bingöl, O. (2014). "Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye'de Kadınlık." KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 2014 (3): 108-114.

Cereci, S., Özdemir, H. (2015). 'Medyanın Toplumsal Gelişimi: Medya Toplumları' The Journal Of Academic Social Science Studies Sayı: 33, 1-10

Dilek, İmançer (2006). 'Cinsiyet Rolü Temsili: Medya Kültürü, Feminizm, Televizyon ve Seriyaller.' Medya ve Kadın. (Der.) Dilek İmançer . Ankara: 47-66.

Dilek, İmançer, Ahmet İmançer (2006). 'Televizyon Reklamlarında Kadın Sunumuna Özgü Klişeler.' Medya ve Kadın. (Der.) Dilek İmançer. Ankara: S.121-144.

Dökmen, Z. Y. (2012). Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dökmen, Z.Y. (2004). Toplumsal Cinsiyet. 1. Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Z.Y. (2010). Toplumsal Cinsiyet. 2.Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Işıktaş, S. (2018). Türkiye'de Reklam Tarihi Gelişimi ve Televizyon Reklam Araştırmaları. İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Kabakçı Zeybek, G. (2019). Maksimum Koruma. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Maigret, É. (2014). Medya ve İletişim Sosyolojisi. Çev., Halime Yücel. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Özlem. (2010) Tevrat, İncil Ve Kuran-ı Kerimde Kadın Bedeni, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sancar, S. (2009). Erkeklik: İmkansız İktidar Ailede, Piyasada ve Sokakta Erkekler. İstanbul: Metis Yayıncılık.

Terzioğlu, F. ve Taşkın, L. (2008). ''Kadının Toplumsal Cinsiyet Rolünün Liderlik Davranışlarına ve Hemşirelik Mesleğine Yansımaları''. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12(2):62-67.

Topsümer, F., Elden, M. (2015). Reklamcılık Kavramlar, Kararlar, Kurumlar. İstanbul: İletişim Yayınları.

Vatandaş, C. (2007). 'Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı.' Sosyoloji Konferansları Dergisi, Sayı:35, 29-56.

T.C. KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI DÖSİMM GELENEKSEL EL SANATLARI ONLİNE MAĞAZASINDA SATILAN TEKSTİL ÜRÜNLERİNİN İNCELENMESİ

Mine CAN

Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi Değirmendere Ali Özbay MYO, mine_can82@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışma Kültür ve Turizm Bakanlığı Döner Sermaye İşletmesi Merkez Müdürlüğü-DÖSİMM bünyesinde yer alan GES online satış mağazasında satışa sunulmuş olan tekstil grubu el sanatı ürünlerini teknik ve estetik özellikleri bakımından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın materyalini 2019 yılı itibariyle GES online satış mağazasındasatışa sunulmuş olan 88 adet tekstil grubu el sanatı ürün oluşturmaktadır. Ürünler GES online satış sitesinde yer alan görseller ve ürün etiket bilgileri aracılığıyla türleri, satış fiyatları, kullanım alanları, renk özellikleri ve işleme türleri bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler uygun görülen konu başlıkları altında tablolaştırılarak, istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.Çalışmada sürdürülebilir bir yapı oluşturmak için bu konuda başarı kaydetmiş ve uluslararası anlamda model oluşturan ülkelerden örnekler ve gerçekleştirdikleri çalışmalara yer verilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre GES online satış mağazasındasatışa sunulmuş olan tekstil ürünlerinin yarıya yakınının işlemeli olduğu ve ürünlerde yoğun olarak yöresel dokumaların kullanıldığı tespit edilmiştir. İşlemeli tekstil ürünlerin yarısından fazlasını örtüler oluşturmaktadır. Satışa sunulmuş ürünler arasında giyim eşyasının oldukça az olması tespit edilen diğer sonuçlar arasındadır. İşlemeli ürünlerde kullanılan iğne teknikleri arasında geleneksel Türk işlemelerinin en önemlilerinden birisi olan hesap işi ile işlenmiş ürün bulunmaması ve iğne oyası ürün sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca bazı ürün özelliklerine ait etiket bilgilerinde yanlışlıklar olduğu, bazılarının ise uygulama tekniği ile etiket bilgilerinin eksik olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, tekstil, geleneksel el sanatları.

EXAMINATION OF TEXTILE PRODUCTS SOLD IN TRADITIONAL HANDICRAFT ONLINE STORE REPUBLIC OF TURKEY MINISTRY OF CULTURE AND TOURISM

ABSTRACT

This study is aimed at examining the textile group handicraft products which are offered for sale at the GES online sales store which is located within the Center Directorate of the Ministry of Culture and Tourism, the head of the rotating capital operation-DÖSIMM in terms of technical and aesthetic conducted. The material of the study is 88 textile group handicraft products which are offered for sale at GES online sales store as of 2019 years. Products are examined in terms of types, sales prices, usage areas, color characteristics and types of processing through the images and product label information contained in the GES online sales site. The data obtained as a result of the research were evaluated and interpreted by statistical methods. In order to create a sustainable structure in this study, we have achieved success in this regard and the examples and studies carried out in International model countries are presented.

According to the results of the study, the textile products offered for sale at the GES online store are embroidered in half and the products have been found to be heavily used in local textiles. More than half of embroidered textile products are covered. Among the products that are available for sale are other results that are determined to be very low in clothing. Among the needle techniques used in embroidered products, the most important of the traditional Turkish embroidery is the lack of products processed by holbein stitch and the number of needle-work products is notable. In addition, there are inaccuracies in the label information of some product specifications, some of which are missing the application technique and label information.

Keywords: Culture, textile, traditional handicrafts.

1.GİRİŞ

El sanatları, bireyin bilgi ve becerisine dayanan, genellikle doğal hammaddelerin kullanıldığı, elle ve basit aletler dışında makine gücüne ihtiyaç duyulmadan yapılan ve toplumun kültürünü, gelenek ve göreneklerini, folklorik özelliklerini taşıyan, yapan kişinin zevk ve becerisini yansıtan, gelir sağlayıcı ve üretime yönelik etkinliklerdir (Özdemir ve Kaya, 2011: 1149).

El sanatları geçmişten günümüze aktarılmış olan ve bugün bir bölümü yerel özellikli doğal hammaddelerden el becerisi ve basit aletlerle, biçimlenmiş form ve desenlerle tekrar tekrar üretilmektedir. Ancak teknolojik gelişmeler ve toplumun sosyo-kültürel değişimine paralel olarak ülkemiz el sanatları zamanla eski önemini yitirmiş veya bazıları yok olmuştur (Öztürk, 2005: 71). Son yıllarda yerel kültürel değerlere karşı artan ilgiye paralel olarak gelişen kültür turizmi, yöresel festival ya da şenlik gibi etkinlikler aracılığı ile el sanatları önemini giderek arttırmıştır. Sürdürülen çabalarla el sanatlarının kültürel mirasın bir parçası ve turizm alanında önemli bir kültür aktörü olduğu kabul edilmiştir. El sanatı ürünler bir ülkeye veya bir yöreye turistik çekicilik sağlamanın yanı sıra turizm sektörüne yönelik nitelikli işgücü ihtiyacına yol açarak istihdam alanı oluşturmaktadır. Bundan dolayı el sanatları turizmin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Bayazit vd., 2012: 901-902). Bu sebeple Kültür ve Turizm Bakanlığı Türk el sanatlarını araştırma ve belgeleme çalışmalarıyla desteklenmenin yanı sıra Döner Sermaye İşletmesi Merkez Müdürlüğü bünyesinde profesyonel olarak turistik ürün satışı da gerçekleştirmektedir.

Kurumsal Yapı olarak Geleneksel El Sanatları ve Mağazalar Müdürlüğü, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Döner Sermaye İşletmesi Merkez Müdürlüğü (DÖSİMM) bünyesinde, geleneksel el sanatlarımızın araştırılması, geliştirilmesi, üretiminin desteklenmesi, tanıtılması ve pazarlanmasına yönelik çalışmaları yürütmek amacıyla 2005 yılında kurulmuştur. Mağazalar ve kurum GES logosu ile temsil edilmektedir. GES mağazalarının hedefleri arasında; geleneksel el sanatlarını taze bir bakışla ele almak, el sanatları alanında çalışan sanatçılara ya da konuya ilgi duyanlara bu alanda iş fırsatları gören girişimcilere, tasarımcılara, üreticilere, üniversitelerin ilgili bölümlerine, amatör olarak bu alanda çalışan ve çalışmalarını işe dönüştürmek isteyen yeni girişimcilere ulaşmak bulunmaktadır. Bu yolla yenilikçi iş fikirlerini geleneksel el sanatları alanına taşımak ve kültürel ürünleri ülkemizin tanıtımında etkili bir şekilde kullanılmasını hedeflemektedir.

Kültür ve Turizm Bakanlığı Döner Sermaye İşletmesi Merkez Müdürlüğü-DÖSİMM bünyesinde yer alan GES mağazaları günümüz internet teknolojisinden faydalanarak daha geniş kitlelere ulaşmak adına online satış yapmaktadır. GES online satış sitesinde cam, metal, ahşap, taş, seramik, gümüş, halı-kilim, deri, tekstil ve kitap olmak üzere toplam 10 başlık altında ürün satışı gerçekleştirilmektedir.

Çalışmanın amacı turizm sektöründe kaynak olarak değerlendirilen ve Kültür ve Turizm Bakanlığı Döner Sermaye İşletmesi Merkez Müdürlüğü-DÖSİMM bünyesinde yer alan GES online satış mağazasında satışa sunulmuş olan tekstil grubu el sanatı ürünlerini teknik ve estetik özellikleri bakımından incelemektir.

2.MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın materyalini Kültür ve Turizm Bakanlığı Döner Sermaye İşletmesi Merkez Müdürlüğü-DÖSİMM bünyesinde yer alan GES online satış mağazasında2019 yılı itibariyle satışa sunulmuş olan 88 adet tekstil grubu el sanatı ürün oluşturmaktadır. Ürünler GES online satış sitesinde yer alan görseller ve ürün etiket bilgileri üzerinden incelenmiştir. Tekstil grubu ürünlerin türleri, satış fiyatları, kullanım alanları, renk özellikleri ve işleme türlerine ait veriler uygun görülen konu başlıkları altında tablolaştırılarak, istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. İstatistiksel hesaplamalarda y = f x 100/n formülü kullanılmıştır. Çalışmaya kaynak oluşturması için literatür taraması yapılmıştır.

3.BULGULAR

Bu bölümde T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Döner Sermaye İşletmesi Merkez Müdürlüğü-DÖSİMM bünyesinde GES online satış mağazasında 2019 yılı itibariyle satışa sunulmuş olan tekstil grubu ürünlere ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Kapsamında İncelenen Ürünlerin Türleri

GES online satış mağazasında satılan tekstil ürünlerinin türlerine ilişkin veriler belirlenerek değerleri tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. GES online satış mağazasında satılan tekstil ürünlerinin türlerinin dağılımı

Ürün Türü	**n**	**%**
İşlemeli tekstil ürünü	34	38,63
Yöresel dokumalardan hazırlanmış ürünler	21	23,86
Keçe aksesuar	12	13,63
Kitre bebek	9	10,22
Halı-kilim dokuma	5	5,68
İğne oyası	4	4,54
Diğer	3	3,40
Toplam	**88**	**100**

GES online satış mağazasında satılan tekstil ürünlerinin türleri incelendiğinde; % 38,63'ünün işlemeli tekstil ürünü, % 23,86'sının yöresel dokumalardan hazırlanmış ürünler, % 13,63'ünün keçe aksesuar, % 10,22'sinin

kitre bebek, % 5,68'inin halı-kilim dokuma, % 4,54'ünün iğne oyası ve % 3,40'ının ise diğer ürünler olduğu anlaşılmıştır.

Ürünlerin yarıya yakınının işlemeli (% 38,63) olduğu tespit edilmiştir. İşlemeli tekstil ürünlerinde yoğun olarak yöresel kumaşların tercih edildiği tespit edilen diğer bilgiler arasındadır. İşlemeli tekstil ürünleri içerisinde giyim eşyasının oldukça az olması dikkat çekmektedir.

3.2. Araştırma Kapsamında İncelenen Ürünlerin Fiyat Aralıkları

GES online satış mağazasında satılan tekstil ürünlerinin fiyat aralıklarına ilişkin veriler belirlenerek değerleri tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. GES online satış mağazasında satılan tekstil ürünlerinin fiyat aralıklarının dağılımı

Fiyat Aralığı	**n**	**%**
0-25 TL	10	11,36
25-50 TL	20	22,72
50-100 TL	28	31,81
100-250 TL	15	17,04
250-500 TL	10	11,36
500-750 TL	4	4,54
1000 TL ve üzeri	1	1,13
Toplam	**88**	**100**

GES online satış mağazasında satılan tekstil ürünlerinin fiyat aralıkları incelendiğinde; % 31,81'inin 50-100 TL, % 22,72'sinin 25-50 TL, % 17,04'ünün 100-250 TL, % 11,36'sının 0-25 TL, % 11,36'sının 250-500 TL, % 4,54'ünün 500-750 TL ve % 1,13'ünün ise 1000 TL üzeri olduğu anlaşılmıştır.

Ürünlerin hemen hemen yarısının fiyatının 100 Türk Lirasının altında olduğu tespit edilmiştir. Bu grupta işleme, yöresel dokuma, iğne oyası, giysi, yaka iğnesi ve nazarlıklar bulunmaktadır. Diğer ürünlerin fiyatları değişkenlik göstermekle birlikte online satıştaki ürünler arasında en yüksek fiyatlı ürünün makine nakışı ile işlenmiş üç etek olduğu olduğu tespit edilmiştir. Bunu fiyatları 500-750 Türk Lirası arasında değişen fiyatlarla ehramlar ve ala çuval ile ipek kumaş üzerine Maraş işi tekniği ile işlenmiş bir şömentabla takip etmektedir.

En düşük fiyatlı ürünler ise 40x50 cm. ebatlarında bir yöresel dokuma örtü ile keçeden yapılmış iki yaka iğnesidir.

3.3. Araştırma Kapsamında İncelenen Ürünlerin Kullanım Alanları

GES online satış mağazasında satılan tekstil ürünlerinin kullanım alanlarına ilişkin veriler belirlenerek değerleri tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. GES online satış mağazasında satılan tekstil ürünlerinin kullanım alanlarının dağılımı

Ürün Türüne Göre Kullanım Alanları	**Örtü**	**Ehram**	**Peşkir**	**Kemer**	**Yastık**	**Üç etek**	**Yaka iğnesi**	**Nazarlık**	**Dekoratif ürün**	**Heybe (çanta)**	**Çuval**	**Kravat**	**Mendil**	**Toplam**
İşleme	26	-	-	5	2	1	-	-	-	-	-	-	-	34
Yöresel dokuma tekstil ürünü	15	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21
Keçe aksesuar	-	-	-	-	-	-	8	4	-	-	-	-	-	12
Kitre bebek	-	-	-	-	-	-	-	-	9	-	-	-	-	9
Halı-kilim dokuma	-	-	-	-	1	-	-	-	-	3	1	-	-	5
İğne oyası	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4
Diğer	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3
Toplam	**45**	**3**	**3**	**5**	**2**	**1**	**8**	**4**	**9**	**3**	**1**	**3**	**1**	**88**
Yüzdelik oranları	**%51,13**	**%3,40**	**%3,40**	**%5,68**	**%2,72**	**%1,13**	**%8,09**	**%4,54**	**%10,22**	**%3,40**	**%1,13**	**%3,40**	**%1,13**	**% 100**

GES online satış mağazasında satılan tekstil ürünlerinin kullanım alanları incelendiğinde; % 51,13'ünün örtü, % 10,22'sinin dekoratif ürün, % 8,09'unun yaka iğnesi, % 5,68'inin kemer, %,4,54'ünün nazarlık, % 3,40 değerinde ehram, peşkir, heybe (çanta) ve kravat, % 1,13 değerinde ise iç etek, çuval ve mendil olduğu anlaşılmıştır.

Ürünlerin yarısını örtüler oluşturmaktadır. Örtülerin ebatları kullanım alanına göre değişkenlik göstermektedir. Bu ürünler çoğunlukla; şömentabla, sehpa örtüsü, masa örtüsü, runner, konsol örtüsü ve

tepsi örtüsüdür. Çoğunluğu dikdörtgen ve kare formlu olmakla birlikte, az sayıda ürünün daire ve eşkenar dörtgen formlarında hazırlanmış olduğu görülmüştür.

3.4.Araştırma Kapsamında İncelenen Ürünlerde Kullanılan Renkler

GES online satış mağazasında satılan işlemeli tekstil ürünlerinde kullanılan renklere ilişkin veriler belirlenerek değerleri tablo ’de sunulmuştur.

Tablo 4. GES online satış mağazasında satılan işlemeli tekstil ürünlerinde kullanılan renklerin dağılımı

İşlemeli Ürünlerin Renk Özellikleri	**Bej rengi**	**Siyah**	**Bordo**	**Beyaz**	**Sarı**	**Mavi**	**Toplam**
Örtü	7	8	3	7	1	-	**26**
Kemer	-	4	-	1	-	-	**5**
Yastık	-	2	-	-	-	-	**2**
Üç etek	-	-	-	-	-	1	**1**
Toplam	**7**	**14**	**3**	**8**	**1**	**1**	**34**

GES online satış mağazasında satılan işlemeli tekstil ürünlerinde kullanılan renklerin dağılımı incelendiğinde ürünlerde yoğun olarak siyah rengin tercih edildiği görülmüştür. Bu rengi beyaz ve bej renginin takip ettiği anlaşılmıştır.

3.5.Araştırma Kapsamında İncelenen Ürünlerde Kullanılan İşleme Teknikleri

GES online satış mağazasında satılan tekstil ürünlerinde kullanılan işleme tekniklerine ilişkin veriler belirlenerek değerleri tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. GES online satış mağazasında satılan tekstil ürünlerinde kullanılan işleme tekniklerinin dağılımı

İşleme Tekniği	**n**	**%**
Maraş işi	8	23,52
Sarma	6	17,64
Antep işi	5	14,70
Kordon tutturma	4	11,76
Makine nakışı	4	11,76
Tel kırma	3	8,82
Suzeni	2	5,88
Türk işi	1	2,94
Aplike	1	2,94
Toplam	**34**	**100**

GES online satış mağazasında satılan işlemeli tekstil ürünleri kullanılan işleme tekniği bakımından incelendiğinde; % 23,52'sinin Maraş işi, %17,64'ünün sarma, % 14,70'inin Antep işi, % 11,76'sının kordon tutturma, % 11,76'sının makine nakışı, % 8,82'sinin tel kırma, % 5,88'inin suzeni, % 2,94'ünün Türk işi ve % 2,94'ünün ise aplike tekniği ile işlenmiş olduğu anlaşılmıştır.

Ürünlerin işleme özellikleri incelendiğinde, Antep işi ajur tekniklerinden olan mercimek ajuru ile işlenmiş ürünlerin adının, tekniğin yöresel adı olan "Maraş filesi" olarak satışa sunulduğu görülmüştür. Bazı ürün özelliklerine ait etiket bilgilerinde yanlışlıklar olduğu, bazılarının ise teknik ismi ile etiket bilgilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. İşleme teknikleri arasında geleneksel Türk işleme tekniklerinden olan hesap işi tekniği ile işlenmiş ürün bulunmadığı ve Türk işi iğne teknikleri ile işlenmiş sadece bir ürünün olması dikkat çekmektedir. Aynı şekilde iğne oyası ürün sayısı oldukça az sayıdadır. İğne oyalarının tamamı iki boyutlu iğne oyası olup, üç boyutlu iğne oyası ürün bulunmamaktadır.

4.SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Döner Sermaye İşletmesi Merkez Müdürlüğü-DÖSİMM bünyesinde yer alan GES online satış mağazasında tekstil başlığı altında satışa sunulan toplam 88 adet ürün incelenmiştir. Araştırma sonucunda satışa sunulmuş olan tekstil ürünlerinin yarıya yakınının işlemeli olduğu dikkat çekmektedir. İşlemeli tekstil ürünlerinin zemininde yoğun olarak yöresel dokumaların kullanıldığı anlaşılmıştır. Ürünlerde yöresel dokumaların tercih edilmiş olması yöresel üretimin desteklenmesi ve dokuma sanatının yaşatılması adına önemli sayılmaktadır. İşlemeli tekstil ürünleri içerisinde giyim eşyasının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. İşlemeli tekstil grubundaki ürün türleri incelendiğinde ise sadece kemer ve üç etek olduğu belirlenmiştir. Oldukça kısıtlı olan giyim eşyalarının çeşitliliğinin arttırılması geleneksel ve kültürel değerlerin tanıtılması adına faydalı olacağı düşünülmektedir. Online satıştaki işlemeli tekstil ürünlerin yarısından fazlasını örtüler oluşturmaktadır. Örtülerin ebatları kullanım alanına göre değişkenlik göstermektedir. Örtüler çoğunlukla şömentabla, sehpa örtüsü, masa örtüsü, runner, konsol örtüsü, tepsi örtüsü gibi çeşitli kullanım amaçlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Çoğunluğu dikdörtgen ve kare formlu olmakla birlikte, az sayıda ürünün daire ve eşkenar dörtgen formlarında tasarlanmış olduğu görülmüştür.

Online satışa sunulmuş ürünlerin hemen hemen yarısının fiyatının 100 Türk Lirasının altında olduğu tespit edilmiştir. Bu grupta işleme, yöresel dokuma, iğne oyası, giysi, yaka iğnesi ve nazarlıklar bulunmaktadır. En yüksek fiyatlı ürünün bir giyim eşyası olan makine nakışı ile işlenmiş üç etek olduğu belirlenmiştir. Satışa sunulmuş ürünlerin el emeği gerektirmesi sebebiyle fiyat aralıklarının makul olduğunu ve her türden müşteri talebine uygun ürünün bulunduğunu söylemek mümkündür.

GES online satış mağazalarında satılan işlemeli tekstil ürünlerinde kullanılan renklerin dağılımı incelendiğinde ürünlerde yoğun olarak siyah rengin tercih edildiği görülmüştür. Bu rengi beyaz ve bej renginin takip ettiği anlaşılmıştır. Metal iplik kullanılarak işlenmiş örtü veya kemer gibi ürünlerde siyah ve

bordo renklerinin kullanımı fazladır. Yöresel kumaşlardan hazırlanan örtülerde dokumanın kendi doğal rengi olan krem, bej gibi açık renkler tercih edilmiş olup, herhangi bir renklendirme işlemi uygulanmamıştır.

Ürünlerin işleme özellikleri incelendiğinde, Antep işi ajur tekniklerinden olan mercimek ajuru ile işlenmiş ürünlerin adının, tekniğin yöresel adı olan "Maraş filesi" olarak satışa sunulduğu görülmüştür. Bazı ürün özelliklerine ait etiket bilgilerinde yanlışlıklar olduğu, bazılarının ise uygulama tekniği ile etiket bilgisinin eksik olduğu tespit edilmiştir. İşleme teknikleri arasında geleneksel Türk işlemelerinin en önemli iğnelerinden birisi olan hesap işi tekniği ile işlenmiş ürün bulunmaması ve ayrıca Türk işi iğne teknikleri ile işlenmiş sadece bir ürünün olması dikkat çekmektedir. Aynı şekilde iğne oyası ürün sayısı da oldukça az sayıdadır. İğne oyalarının tamamı iki boyutlu iğne oyası olup, üç boyutlu iğne oyası ürün bulunmamaktadır. Bu sebeple tasarımında geleneksel işleme tekniklerinin ve iğne oyalarının kullanıldığı ürün sayısının arttırılmasının ürün çeşitliliği ve kültürel tanıtım adına yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ürünlerin tasarımında yerel desen özelliklerinin yanı sıra Anadolu kültürüne özgü motif ve sembol kullanımının arttırılması da kültürel tanıtım görevinin yerine getirilmesi adına faydalı olacaktır.

Ülkemizde el sanatlarının Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından desteklenen satış faaliyetlerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konuda bakanlığın turizm ve el sanatları konularında zanaatkarlarla işbirliği yapması ve daha sistemli bir çalışma içerisinde olması gerekmektedir.Bu yolla Kültür ve Turizm Bakanlığı el sanatları üretimi yapan zanaatkarlara ekonomikdestek sağlanmış olacaktır. Ayrıca kadın emeğinin değerlendirilmesi ile ülke ve fert ekonomisine de katkı sağlayacağı bir gerçektir.

Dünya'da bunu başarmış ve ülke nüfusunun önemli bir bölümüne el sanatları alanında istihdam alanı yaratmış devletler bulunmaktadır. Oğuz (2001)'e göre Tunus, yerel el sanatlarını ulusala kazandırma ve küreselleştirme aşamaları bakımından incelenmeye değer örnek bir ülkedir. Çalışmasında ülke çapında her türlü kültürel değerin belli bir disiplin, üslup ve merkezi bir yönlendirme ile ele alındığı ve hediyelik eşyaya dönüştürüldüğü açıklamaktadır. Tunus Ulusal El Sanatları Merkezi aracılığı ile el sanatlarının eğitim, üretim, ürün geliştirme, kalite ve standartlaştırma birimleri sayesinde başarılı bir sistemle yönetildiğini belirtmiştir. Çalışmasının devamında bunun için öncelikle Tunus Kültür Bakanlığı yerel kültürel değerleri araştırma ekipleri aracılığı toplatıp müzelere kazandırıldığını, daha sonra ürünlerin yeniden üretime kazandırılması için teknik çizimleri ve uluslararası birkaç dilde ürün tanıtım kartları hazırlanarak arşivleme çalışmalarının yapıldığını açıklamıştır. Kurulan mağazalar zinciri ve üretim standartları çerçevesinde ticari boyutta da başarı yakalandığına dikkat çekmektedir. El sanatları alanında çalışanlar özel ve devlet sektöründe çeşitli birlik ve kurumlaşmalar meydana getirerek; üretim, sergileme ve pazarlama alanlarında belirlenmiş stratejiler çerçevesinde çalışmalarını sürdürmektedir. Özellikle kadınlara yönelik kuruluşların bu konuda çok aktif oldukları belirtilmektedir. Tunus Ulusal El Sanatları Merkezi'nin Avrupa'nın en önemli merkezlerinde el sanatları mağazaları açmış olması ise kültürün küreselleştirilmesi ve ekonomiye kazandırılması bakımından başarının en büyük göstergesi olduğunu işaret etmektedir.

Zengin ve köklü bir el sanatları geçmişi ve çeşitliliği olan ülkemize Tunus örneği model olarak gösterilebilir. Bu amaçla ülkemizde de Kültür ve Turizm Bakanlığı denetiminde el sanatları merkezleri açılarak, bu

merkezin kontrolünde el sanatı ürün tasarımı ve üretimi konularında projeler yürütülmelidir. Resmi olarak takip edilmesi gereken bu süreçte el sanatlarında özgünlüğün korunması için düzenli bir plan ve program ile hareket edilerek alan araştırmaları yapılmalıdır. Geleneksel el sanatlarının teknik çizim ve çözümlemeleri yapılarak, dökümanların arşivlenmesi, özgün örneklerin toplanarak bir bellek oluşturulması sağlanmalıdır. Bu doğrultuda günümüze uygun yeni tasarımlarla Türk el sanatlarının özgün yapısı bozulmadan günümüze uygun turistik eşyaya dönüştürülmelidir. Bu konuda geri bildirim ve kontrol mekanizmaları oluşturulmalı ve sisteme işlerlik kazandırılmalıdır. Bu kapsamda tasarlanan el sanatı ürünlerin Bakanlık bünyesinde satışa sunulması el sanatlarımızın tanıtımı, geleceği ve zanaatkarların desteklenmesi adına en doğru yol olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Oğuz, Ö. (2001). Ulusal Kalıtın Küreselleştirilmesi Sorunu ve Tunus El Sanatları. *Milli Folklor*, 51 (7), 114-118.

Özdemir, M. ve Kaya, F. (2011). Günümüzde Gaziantep İlinde Bakırcılık. *Gaziantep Üniversitesi SosyalBilimler Dergisi*, 10 (3), 1149-1170.

Öztürk, İ. (2005). Türk El Sanatlarının Günümüzdeki Durumu (Tarihçe, Sorunlar, Öneriler). Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 7, 67-75.

Bayazit, M., Ceylan, U. ve Saylan, U. (2012). Geleneksel El Sanatlarının Bölge Turizmine Etkisi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi. Journal of Life Sciences,1(1), 899-908.

https://www.ges.gov.tr/tr/ TC Kültür ve Turizm Bakanlığı web sayfasından 21.02.2019 tarihinde alınmıştır.

http://www.dosim.gov.tr/ges TC Kültür ve Turizm Bakanlığı web sayfasından 10.03.2019 tarihinde alınmıştır.

GELENEKSELDEN MODERNE DESEN TASARIMI: ÇORUM ULU CAMİİ ÖRNEĞİ

Mine CAN

Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi Değirmendere Ali Özbay MYO, mine_can82@hotmail.com

ÖZ

Kültür tarihi incelendiğinde Türk el sanatlarının Orta Asya'dan Anadolu'ya göçlerle taşınmış olduğu anlaşılır. El sanatları büyük göç sırasında diğer kültürlerle etkileşime girerek zenginleşmiş ve bulunduğu coğrafyaların sanatlarından da etkilenerek yeni bir sentez oluşturmuştur. Türkler bu süreçte kendi öz değerlerini İslam felsefesiyle yoğurarak çok çeşitli el sanatları ortaya koymuşlardır. Özellikle Türklerin yerleşik düzene geçmesiyle birlikte mimari alanında kullandıkları süslemeler zenginliği ile kendini göstermektedir. Ahşap oymacılığı, taş işlemeciliği, kalem işi, hat sanatı, çini gibi el sanatları Türk mimari süslemelerinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Anadolu Selçukluları döneminden günümüze ulaşan mimari eserler bu öz ulusal zevke tanıklık etmektedir. Eserler üzerinde dönemin sembolik ve figürlü anlatımının izlerini taşıyan bezemeler, toplumun düşünce, gelenek ve inanç felsefesi doğrultusunda şekillenmiştir. Tasarımın her alanında olduğu gibi desen tasarımında da kaynak olarak her türlü mimari eser ile bu eserlerde kullanılan biçimler günümüz modernizasyon çalışmalarına kaynak oluşturmaktadır. Bu amaçla Selçuklu döneminin sonlarında inşa edilmiş olan Çorum Ulu Camii ahşap minberi üzerinde yer alan süsleme desenleri çalışmaya kaynak olarak belirlenmiştir. Çalışmanın temel amacı, geleneksel Türk süsleme sanatına ait desenleri karakteristik özelliklerini bozmadan yeni bir kullanım alanına uygun olarak yeniden düzenlemektir. Çalışmanın başlangıcında öncelikle tarihi minber üzerindeki süslemelerin ayrıntılı olarak fotoğrafları çekilmiştir. Fotoğraflar üzerinden sadeleştirme yöntemi kullanılarak biçimlerin klasik yöntemle desen çizimleri yapılmıştır. Kaynağın gerçek görüntüsünün net olarak tanımlanabildiği bu çizim şekli nesnenin en basit çizgisel halidir. Bu aşamadan sonra temel geometrik formlar (kare, daire, eşkenar dörtgen v.b.) esas alınarak, yeni ve farklı biçimleri görmeye yönelik kompozisyon çizimleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada amaç desenin bütünlüğünü bozmadan yapılacak çizimlerde ayrı bir ahenk ve güzellik yakalamaktadır. Bu sebeple bir motife farklı bir kullanım alanında, yeni bir anlatım verilirken ona ifade zenginliği kazandırmak ve özünü bozmamak gerekir. Çünkü basit gibi görünen bir motifin ardında binlerce yıllık bir kültür oluşumunun yanı sıra gelenek ve inançlar bulunmaktadır. Çalışmada Çorum Ulu Camii ahşap minberine ait süsleme desenlerinden tekrar ilkesine dayalı olarak çizilen desenlerden örnekler sunularak konu tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Desen tasarımı, modernizasyon, süsleme deseni.

FROM TRADITIONAL TO MODERN PATTERN DESIGN: EXAMPLE OF ÇORUM GREAT MOSQUE

ABSTRACT

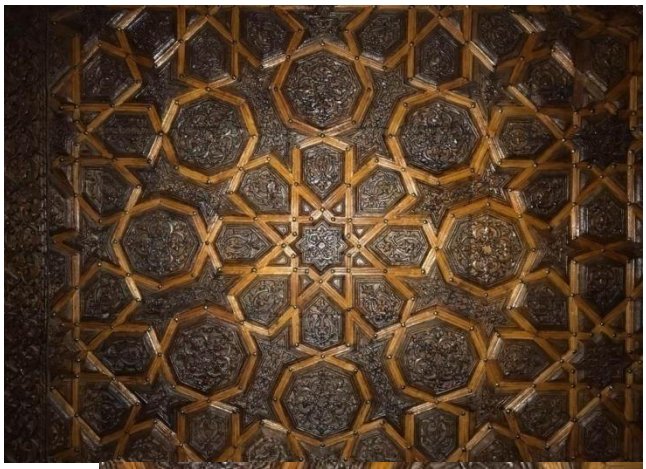
When the history of culture is examined, it is understood that Turkish handicrafts were moved from Central Asia to Anatolia with migration. Handicrafts were enriched by interacting with other cultures during the great migration and created a new synthesis influenced by the arts of geographers. In this process, Turks knead their own values with Islamic philosophy and put forth a wide variety of crafts. Especially with the transition of the Turks to the established layout, the decorations they use in the field of architecture are manifested by its richness. Handicrafts such as wood carving, stone embroidery, pencil work, calligraphy, tile have become an indispensable part of Turkish architectural decorations. The architectural works that have survived the Anatolian Seljuk period have witnessed this self-national pleasure. The decorations of the symbolical and figurative narrative of the period on the works were shaped in line with the philosophy of society's thought, tradition and belief. As in all areas of design, the designs used in these works with all kinds of architectural works as sources in the design of patterns constitute the source of today's modernization studies. For this purpose, the ornamental patterns located on the wooden enamel of Çorum Ulu Mosque which was built at the end of the Seljuk period were determined as the source. The main objective of the study is to reorganise the patterns of traditional Turkish decorative art in accordance with a new area of use without disturbing its characteristic characteristics. At the beginning of the study, photographs of the decorations on the historical pulpit were taken in detail. By using the method of simplification of photographs, patterns were made by classical methods. This drawing shape, where the actual image of the source can be clearly defined is the simplest linear state of the object. After this stage, the basic geometric forms (square, Circle, rhombus, etc.) were based on the composition drawings to see new and different forms. At this stage, the aim is to capture a distinct harmony and beauty in the drawings without disrupting the integrity of the pattern. Therefore, in a different use of a motif, given a new narrative, it is necessary to give him the richness of expression and not to spoil the essence. Because behind a motifs that seem simple, there are thousands of years of culture, as well as traditions and beliefs. In this study, the issue was discussed by presenting examples of patterns drawn from the ornament patterns of Çorum Ulu Mosque wooden minberine based on the principle of repetition.

Keywords: Pattern design, modernization, ornament pattern.

GİRİŞ

Kültür tarihi incelendiğinde Türk el sanatlarının Orta Asya'dan Anadolu'ya göçlerle taşınmış olduğu anlaşılır. El sanatları büyük göç sırasında diğer kültürlerle etkileşime girerek zenginleşmiş ve bulunduğu coğrafyaların sanatlarından da etkilenerek yeni bir sentez oluşturmuştur. Türkler bu süreçte kendi öz değerlerini İslam felsefesiyle yoğurarak çok çeşitli el sanatları ortaya koymuşlardır. Özellikle Türklerin yerleşik düzene geçmesiyle birlikte mimari alanında kullandıkları süslemeler zenginliği ile kendini göstermektedir. Ahşap oymacılığı, taş işlemeciliği, kalem işi, hat sanatı, çini gibi el sanatları Türk mimari süslemelerinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Anadolu Selçukluları döneminden günümüze ulaşan mimari eserler bu öz ulusal zevke tanıklık etmektedir. Eserler üzerinde dönemin sembolik ve figürlü anlatımının izlerini taşıyan bezemeler, toplumun düşünce, gelenek ve inanç felsefesi doğrultusunda şekillenmiştir. Tasarımın her alanında olduğu gibi desen tasarımında da kaynak olarak her türlü mimari eser ile bu eserlerde kullanılan biçimler günümüz modernizasyon çalışmalarına kaynak oluşturmaktadır. Bu amaçla Selçuklu döneminde inşa edilmiş olan Çorum Ulu Camii ahşap minberi üzerinde yer alan süsleme desenleri çalışmaya kaynak olarak alınmıştır. Çalışmanın temel amacı, geleneksel Türk süsleme sanatına ait desenlerin karakteristik özelliklerini bozmadan, motiflere farklı ve yeni bir ifade vererek yeniden düzenlemektir.

Çorum Ulu Camii'nin kaynaklardaSelçuklu Sultanı Alaeddin Keykubat'ın azatlı kölesi Hayrettin Hazır tarafından yaptırıldığı ifade edilmektedir. Ağaç işçiliği bakımından son derece önemli bir eser olan ve minberine dayalı olarak Selçuklu döneminin sonlarında, 13. Yüzyıl sonu ile 14. Yüzyıl başlarında yapıldığı düşünülmektedir. Çalışmaya konu oluşturan camii minberi üzerindeki kitabeden 1306 tarihinde yapıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca bu minberin üzerinde Ankaralı bin Ebubekir ve Davud bin Abdullah isimli iki ağaç ustasının isimleri yazılıdır. Çatma kündekari tekniğinde, geometrik bezemeli ahşap minber, Selçuklu ağaç işçiliğinin en güzel örnekleri arasındadır (Fotoğraf 1). Yıldızlı ve içice geçmiş çokgen geometrik kompozisyonların içleri derin oyma tekniği kullanılarak rumi motiflerle süslenmiştir (Fotoğraf 2).





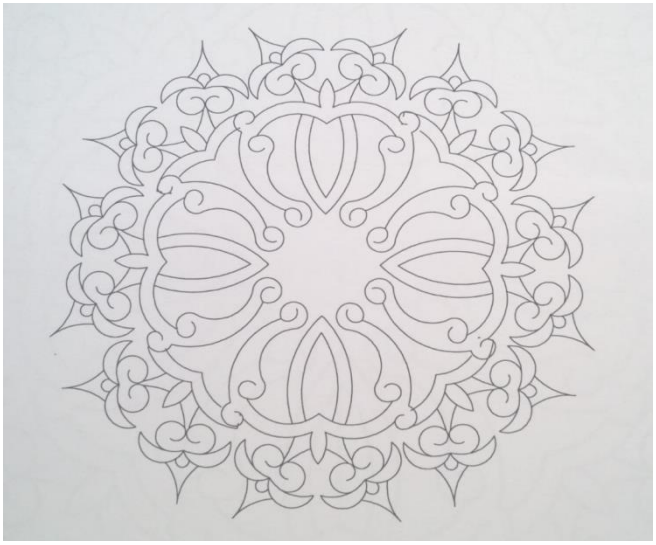
Fotoğraf 1. Ulu Camii ahşap minberi. **Fotoğraf 2.** Ahşap minberin süslemesinden bir detay.

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışmanın materyalini Çorum Ulu Camii ahşap minberi üzerindeki süsleme desenleri oluşturmaktadır. Öncelikle çalışmaya kaynak oluşturan tarihi minber üzerindeki süslemelerin genel ve detay fotoğrafları çekilmiştir. Çekilen fotoğraflar üzerinden klasik yöntemle desen çizimi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın ardından kare, daire, eşkenar dörtgen gibi temel geometrik formlar esas alınarak, yeni ve farklı biçimlere yönelik kompozisyon düzenlemeleri oluşturulmuştur. Çalışmaya kaynak oluşturması için ayrıca literatür taraması yapılmıştır.

ÇALIŞMA KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN KOMPOZİSYON DÜZENLEMELERİNDEN ÖRNEKLER

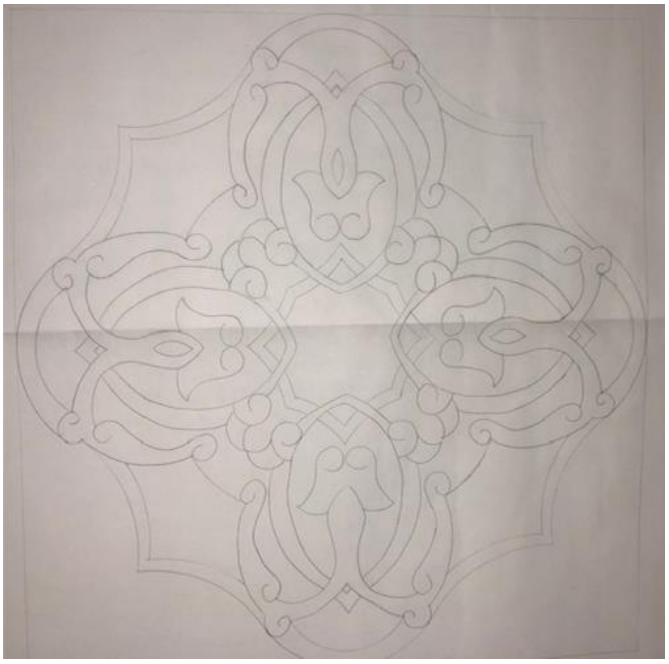
Bu çalışmada Çorum Ulu Camii ahşap minberine ait rumi motiflerden temel geometrik formlar esas alınarak tasarımda tekrar ilkesine göre yeni desen düzenlemeleri yapılmıştır. 1 Numaralı çizimde daire formlu bir düzenleme görülmektedir. Bu kompozisyonu oluşturan desen, 2 numaralı çizimde görülen Çorum Ulu Camii ahşap minber süslemesine ait orijinal bir rumi motifin daire formunda tekrar edilmesiyle oluşturulmuştur. Kompozisyonda ana motif bir merkez etrafında ve dışa yönlendirilmiş olarak dört defa tekrar edilmiştir. Motiflerin aralarındaki boşluklar ise aynı motiften alınan daha küçük birimlerle bağlanarak tamamlanmıştır.



Çizim 1. Daire formlu kompozisyon düzenlemesi

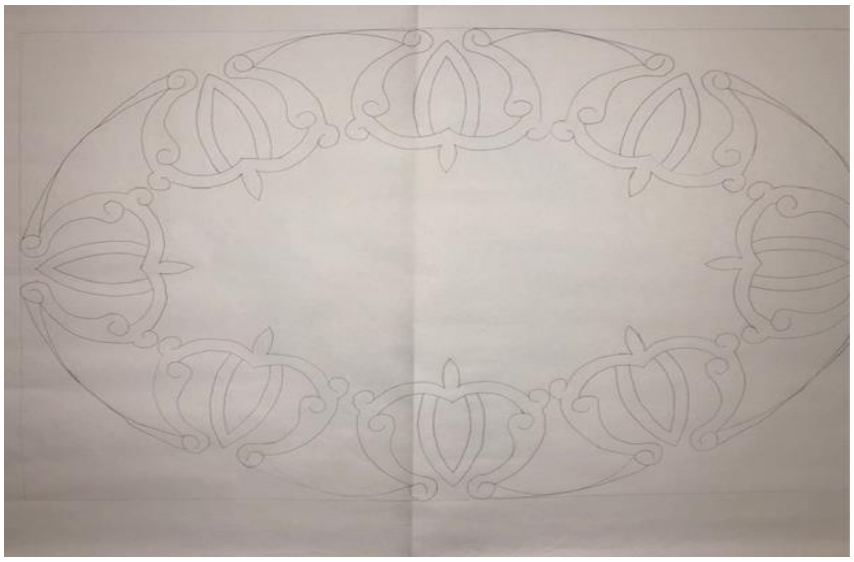


Çizim 2. Çorum Ulu Camii ahşap minber süslemesine ait orijinal desen



Çizim 3. Kare formlu kompozisyon düzenlemesi

3 Numaralı çizimde ise kare formlu bir düzenleme görülmektedir. Bu düzenlemede minber süslemesinden alınan faklı bir rumi motif kullanılmıştır. Kompozisyonda ana motif bir merkez etrafında ve dışa yönlendirilmiş şekilde tam simetrik olarak tekrar edilmiştir. Motiflerin dış kenarlarına bağlantı sağlanarak düzenleme tamamlanmıştır.



Çizim 4. Oval formlu kompozisyon düzenlemesi

4 Numaralı çizimde oval formlu bir düzenleme görülmektedir. Bu düzenlemede minber süslemesinden alınan bir rumi motif sadeleştirilerek kullanılmıştır. Kompozisyonda ana motif bir merkez etrafında ve içe yönlendirilmiş olarak tekrar edilmiştir. Motiflerin dış kenarlarından ana forma uygun şekilde bağlantı sağlanarak düzenleme tamamlanmıştır.

Gülçayır (2017) çalışmasında geleneksel desenlerin yeniden düzenlenmesi denince modernize etme veya güncelleme kavramalarının akla geldiğini belirtmiştir. Çalışmasının devamında geleneği modernize ederek bugünün beğenisine uygun tasarımlar yapmak, gelenekle modern arasındaki ince çizginin hassas şekilde korunması ile gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır. Modernize etmeyi; eski dönemlerden kalan desenlerin hatlarını keskinleştirmek, simetriyi ön plana çıkarmak, geçmişteki yoğun desen kompozisyonlarına karşın daha sade kompozisyonları tercih etmek biçiminde açıklanmaktadır.

Günümüzde modernize ve güncelleme kelimelerinin genellikle yan yana kullanıldığı görülmektedir. Modernize çeşitli şekillerde tanımlanmıştır;

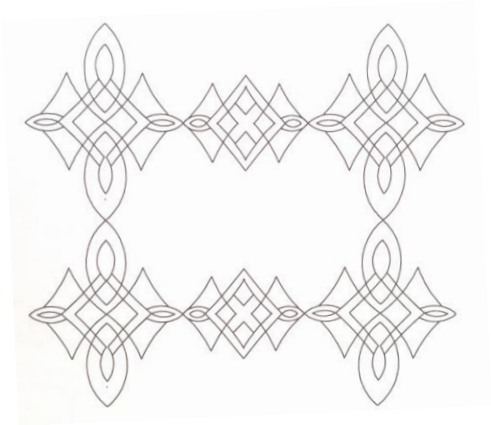
(Karadeniz 2007) göre modernizm, gelenek üzerinden gerçekleştirmeye çalıştığı ve kendini geleneksel olmayan olarak takdim ettiği ve bir anlamda geleneğin dönüştürülmesi veya geleneğin ıslah edilmiş şeklidir. Aslında gelenek, varlığını modernin içerisinde başka bir formda devam ettirmektedir.

(Gümüş, 2015) modernizmi, bireyin önceden bilinen yolu çok daha geniş ve yaratıcılığın biçimlerine büyük bir zenginleşme fırsatı yaratmış ama klasik gerçekliği bütünüyle anlatma kaygısını terk etmeyen olağan dışılık olarak tanımlamaktadır.

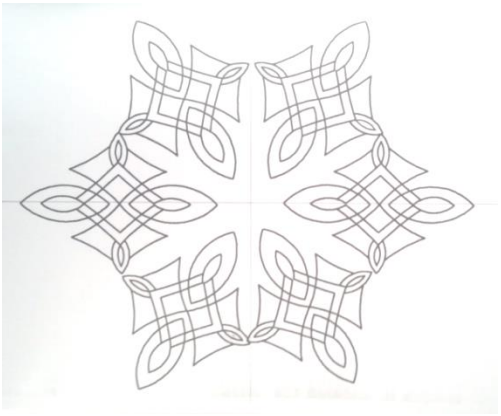
(Ekici, 2008) modernizasyona yönelik çalışmaları güncelleme olarak nitelendirmekte ve bunun bir yaratmanın içinde bulunulan zamana, dar veya geniş anlamda mekâna ve mevcut sosyo-ekonomik yapılara uygun hale getirilmesi şeklinde açıklamaktadır. Zaman, mekân ve kültürel çevre her dönemde değiştiği için bu durumun özellikle kültürü, toplumsal örgütlenmeleri de değiştirdiğini ve bu sayede geleneklerin güncellenmesi sağlanmaktadır.

Modernizasyon süsleme tasarımında tarihi ve sanat değeri olan ulusal yapıtların günün sanat anlayışına ve gereksinimine uygun olarak yorumlanmış biçimidir. Modernizasyon dünyanın her yerinde her alanda tasarımcının kullandığı bir yöntemdir. Tasarımcılar çeşitli dönemlerin ya da milletlerin tarihi sanat yapıtlarından pek çok defa yararlanarak yeni tasarımlar üretmişlerdir. Büyük bir tarih birikimi ve sanat değeri olan Türk süsleme sanatlarının tanıtılması, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması bu konuda yapılacak yeni tasarımlarla olacaktır (Alpaslan, 2003: 103).

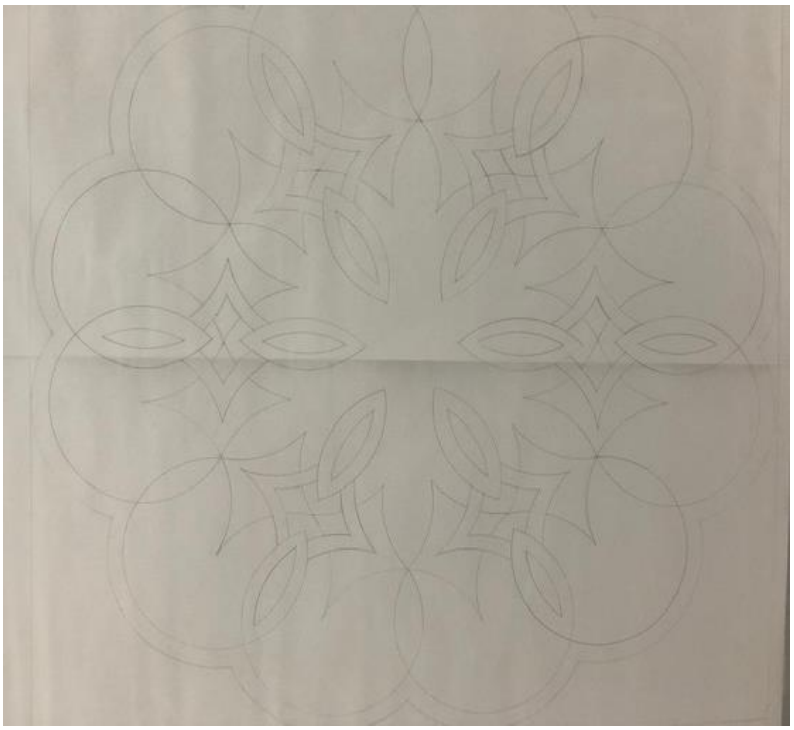
5 Numaralı çizimde Çorum Ulu Camii ahşap minberi süslemesine ait rumi motiflerden modernizasyon yöntemi kullanılarak hazırlanan bir desen çizimi görülmektedir. 6 Numaralı çizimde ise modernize edilmiş motifin daire formunda tekrar edilmesiyle oluşturulmuş bir düzenleme yer almaktadır. Kompozisyonda ana motif bir merkez etrafında tekrar edilmiştir.



Çizim 5. Modernize desen çalışması



Çizim 6. Modernize kompozisyon düzenlemesi



Çizim 7. Daire formlu modernize kompozisyon düzenlemesi

7 Numaralı çizimde, 6 numaralı düzenleme geliştirilerek motiflerin dış kenarlarından ana forma uygun şekilde daire formlu bağlantılar çizilerek kompozisyon tamamlanmıştır. Soyut ve geometrik süsleme tasarımlarının Türk süsleme sanatında çok önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Bu sebeple modernizasyon çalışmasında geometrik biçimler ön plana çıkarılarak, soyut bir süsleme motifi elde edilmeye çalışılmıştır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Gelenek eskiden beri devam edip gelen ancak birey ve toplum tarafından belli seviyede ve aslını kaybettirmeyecek şekilde çeşitli özelliklerinin değiştirilmesine izin veren, eski ve yeni unsurları birleştirerek her dönemde yeniden düzenlenerek yaratılan ve varlığını bu şekilde sürekli kılan yapılardır (Ekici, 2008: 36). Bu sebeple her güncelleme geleneğin değişimini ve devamını meydana getirir.

Çorum Ulu Camii tarihi ahşap minberi ait süsleme deseninin karakteristik özelliklerini bozmadan, farklı ve yeni bir ifade vererek yeniden düzenlenmesini amaçlayan bu çalışmada, temel geometrik formlar esas alınmış ve tekrar ilkesi kullanılarak yeni kompozisyon düzenlemeleri yapılmıştır. Eski eserlere ait süsleme motiflerinin yapılan yeni düzenlemelerde bazen yeniden yorumlandığı, bazen de modernize edildiğini söylemek mümkündür. Çünkü sanatın her dalında olduğu gibi süsleme tasarımında da tasarımı yapan kişinin yorumu ön plana çıkmaktadır. Burada önemli olan teknik terimlere takılmadan ve kavram karışıklığı yaratmadan motifleri inceleyerek, karakterini bozmadan yenilemek, geliştirmek ve günümüze uygun yeni alanlarda kullanabilmek olmalıdır. Kültürel değerlerin ön planda çıktığı günümüz dünyasında süsleme sanatlarında yeni düzenlemeler veya modernizasyon çalışmalarının Türk motiflerinin tanıtılması adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlayışla geleneksel Türk kültürüne ait süsleme desenleri günümüz

uygulamalarında, özellikle eğitim kurumlarının programlarında yer verilmesi gereken en önemli konuların başında gelmelidir.

KAYNAKÇA

Alpaslan, A. S. (2003). *Tasarım – Mesleki Resim.* İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

Ekici, M. (2008). Geleneksel Kültürü Güncellemek Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Folklor,*80, 33-38.

Gülçayır, T. S. (2017). Seçkinleştirilen El Sanatları ve Geleneğin Sınırları: Olgunlaşma Enstitüleri Örneği. *Milli Folklor,* 116, 58-72.

Gümüş, S. (2015). *Modernizm ve Postmodernizm – Edebiyatın Dünü ve Yarını*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Karadeniz, S. (2007). Gelenek Üzerine Bir Okuma Denemesi - Geçmişle Gelecek Arasında Gelenek. *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 29-47.

https://www.corumtarihi.com/corum-ulu-camisi-murad-i-rabi-camisi.php (08.04.2019) tarihinde alınmıştır.

ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI ETKİNLİKLERİN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZEKÂ ALANLARININ GELİŞİMLERİNE ETKİSİ

Miray OĞUZGİRAY YILDIZ
Öğretmen, Günebakan İlkokulu, mirayoguzgiray@gmail.com

Esra CERAN
Araştırma Görevlisi, İstanbul Üniversitesi, esraakgulceran@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin zekâ alanlarının geliştirilmesine yönelik etkinlik tasarımlarının zekâ alanlarını geliştirip geliştirmediğini araştırmaktır. Araştırmaya İstanbul ilinde Avrupa yakasında, Kâğıthane ilçesinde bulunan bir ilkokulda 3. Sınıf düzeyinde 26 öğrenci katılmıştır. 2015-2016 eğitim öğretim yılı 1. döneminde gerçekleştirilen bu çalışmada yarı deneysel modellerden tek gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığının "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 10 alt boyuttan ve 80 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .80 olarak bulunmuştur. 4 hafta boyunca uygulanan etkinliklerden toplanan verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, çoklu zekâ kuramına dayalı hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin zekâ alanlarını geliştirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çoklu zekâ kuramı, zekâ alanları, hayat bilgisi öğretimi.

THE EFFECTS OF ACTIVITIES BASED ON MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY ON MULTIPLE INTELLIGENCE DOMAINS OF 3RD GRADE STUDENTS' ATTAINMENT

ABSTRACT

The purpose of this study is to find out whether there is a significant difference between the teaching program based on Multiple Intelligence Theory and students' attainment of multiple intelligence domains. This study was conducted with 26 3rd grade students from a public school that is located in the European side of Istanbul province, Kağıthane district during December in the first semester of 2015-2016 school year. The research design of the study was pre-experimental type that included one group pretest and posttest model. In this study, Assessment of Multiple Intelligence Scale was used as the data collection tool. Before the study, Multiple Intelligence Scale with a .80 reliability coefficiency had been applied as pretest. The scale includes total 80 points on the dimensions of Verbal/Linguistic, Logical/Mathematical, Bodily/Kinesthetic, Musical/Rhytmic, Interpersonal, Intrapersonal and Naturalistic Intelligence. After a 4 week Living Science course, the same scale had been applied as posttest. Wilcoxon signed rank test was applied to analyze data. At the end of this research, it is believed that activities based on Multiple Intelligence Theory in Life Science classes would help improving students' multiple intelligence domains.

Keywords: Multiple ıntelligence theory, ıntelligence domains, life science teaching.

1. GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojinin hızlı gelişmesine bağlı olarak okullarda verilen formal eğitimden beklenenler değişmiştir. Önceleri sadece bilgi aktarımı gerçekleştiren eğitim kurumları, şimdilerde sistemleri değişime zorlamaktadır (Elkatmış, 2013). Günümüzdeki hızlı değişim ve teknolojik gelişmeler, eğitim dünyasında oluşan pek çok yenilik ve yönelimi ortaya çıkarmakta, öğrenme - öğretme süreçlerini etkilemektedir. Bu anlayış, sadece eğitim uygulamalarını değil, eğitim politikalarını ve program geliştirme çalışmalarını da etkilemektedir (Demirel, 2011).

Sınıflardaki öğrenciler gözlemlendiğinde, her birinin zihin yapısının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bu nedenle verilen eğitimin önceliği, öğrencileri tanımak ve onların öğrenme yollarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, kendilerini gerçekleştirebilecekleri bir eğitim vermek şeklinde olmalıdır (Selçuk, 2008: 28).

Öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgili kavramlar içerisinde üzerinde en çok tartışılan konu ise zekâdır. Zekâ hakkında farklı zamanlarda farklı tanımlamalar yapılmıştır. Zekâ teriminin ortaya çıkışı Aristoteles'e kadar uzanmaktadır, ancak ilk kez 19. yüzyılda yapılan çalışmalarla zekâ kuramsal olarak Thorndike tarafından incelenmiştir (Başbay, 2000). Zekânın ölçümlenmesi özellikle son yüzyılda önemli gelişmeler göstermiştir. Kişilik, zekâ ve başka ruhsal faktörlerin ölçümlenmesi 19. yüzyılda üzerinde çalışılan bir konu olmakla beraber, ölçümleme tekniklerinin bu yüzyılın ilk yarısında gösterdiği önemli atılım Alfred Binet gibi kimselerin çalışmaları sayesinde ortaya çıkmıştır (Kaya, 2015).

1904 yılında, Fransız psikolog Alfred Binet ve arkadaşlarından, ilköğretim birinci sınıf kademesinde başarısız olma riski taşıyan öğrencilerin belirlenmesinde kullanılabilecek bir araç geliştirmeleri istenmiştir (Gardner, 1999). Onların bu yöndeki ortak çabaları ile ilk zekâ testi ortaya çıkmıştır. Daha sonra bu testler geliştirilerek pek çok ülkede kullanılmaya başlanmıştır (Saban, 2010). Zamanla zeki olma konusunda bu testler tek belirleyici haline gelmişlerdir (Öztürk, 2008). Geliştirilen bu testlerle bireylerin zeki olup olmadığını veya ne kadar zeki olduğunu söylemek mümkün olarak görülmektedir, ancak zekâ ve zekâyı ölçmekle ilgili yapılan çalışmalar devam etmektedir. Zekânın yapısı, tanımı, ölçümüne ilişkin bilgiler de gün geçtikçe değişmektedir. Burada göz ardı edilmemesi gereken bir diğer önemli bilgi ise, insan zihninin geçmişten günümüze dek değişmekte olduğudur (Uluç, Korkmaz ve Şahin, 2014).

Zekâ olgusuna çok geniş bir görüş açısı kazandıran çoklu zekâ kuramı, eğitimde zekânın çoğul olduğuna ve çeşitli yollarla sergilenebileceğine vurgu yapmıştır. Çoklu zekâ kuramı, Howard Gardner ve meslektaşları tarafından; dâhiler, öğrenme güçlüğü çekenler ve beyin hasarı geçirmiş kişiler üzerinde çalışmaları ve zekâ konusunda bilinenleri inceleme sonucu geliştirilir (Açıkgöz, 2006: 283). Zekâya ilişkin eski anlayış, zekânın doğuştan gelen sabit, değiştirilemez, gerçek hayattan soyutlanarak testlerle ölçülebileceğini savunurken; zekâya ilişkin yeni anlayış, zekânın kalıtımla getirilen zekâ kapasitesinin geliştirilebileceğini ve zekânın ölçülmesinde gerçek hayat durumlarının soyutlanması yerine herhangi bir performans sürecinde gözlemlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Saban, 2010). Gardner, 1983 yılında *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (Düşünüş Biçimi: Çok Boyutlu Zekâ Kuramı)* adlı eserinde çoklu zekâ kuramı ile

zekânın tanımına yönelik farklı bir bakış açısı ortaya koyar. Zekâ bir ya da daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir. Bu tanıma göre, zekâ bireylerin kişisel kararları olduğu kadar aynı zamanda potansiyeldir ve değerlere, fırsatlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Gardner, 1999).

Gardner'a göre, gerçek yaşamdaki problemleri çözemeyen bir kişinin, zekâ testlerindeki sayısal ya da sözel problemleri çözüyor oluşu büyük önem taşımamaktadır (Açıkgöz, 2006: 283). Zihnin yapısına ilişkin değişen bu algı ile günümüz eğitim programlarına yaşamla ilişkilendirme, disiplinler arası ilişkilendirmeler, üst düzey düşünme becerileri öğretimi eklenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009).

Gardner, okullarda yaptığı çalışmalar ile eğitimde dile ve matematiğe odaklanıldığını, diğer sembollerin ise okul dışında bırakıldığını ifade etmiştir. Dilsel ve matematiksel kapasiteler de zekâ, yetenek ve başarı testlerinde kullanılmaları sebebiyle önemli görülmektedir. Fakat, Gardner sayısal beceriler kadar nota ve ritim becerisi, renkleri doğru kullanma gibi becerilerin de birer zekâ belirtisi olduğunu belirtir (Talu, 1999). Okullarda yalnızca dilsel ve matematiksel becerileri yüksek olan öğrencilerin başarıları takdir edildiğinde, diğer alanlardaki becerilere sahip öğrencilerin özelliklerinin önemsiz olduğunun hissettirilmesine ya da yeteneklerinin olduğu diğer alanlara değil de dilsel ve matematiksel alanlarda daha çok çalışırsa başarılı olabileceği düşüncesinin yerleşmesine neden olabilir. Oysaki her öğrencinin yetenek ve ilgileri doğrultusunda eğitim alması, bireysel farklılıkların gözetilmesi, eğitimdeki önemli yaklaşımlardan biridir.

Gardner yedi değişik zekâ alanını tanımlamakla birlikte, aynı zamanda bu sayının insan yeteneklerinin çokluğunu ifade etmekte asla yeterli olmadığına ve her zaman daha fazla zekâ alanlarının olabileceğine dikkat çekmektedir. Nitekim 1999 yılında yayımladığı "Intelligence Reframed" adlı eserinde çoklu zekâ kuramını yeniden formüle etmiştir. Gardner'ın (1983, 1999) ileri sürdüğü sekiz zekâ alanı şunlardır: sözel/dilsel zekâsı, mantıksal/matematiksel zekâsı, görsel/uzamsal zekâ, müziksel/ritmik zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, sosyal zekâ, öze dönük zekâ, doğacı zekâ (Saban, 2010: 11).

Gardner zekâ alanlarının birbirleri ile ilişkili olduğunu, birbirlerinden ayrı, ilişkisiz, yalıtılmış ve bağımsız üniteler olarak düşünülmemesi gerektiğini belirtir. Örneğin; futbol atışı yapan bir oyuncu zekâ alanları olarak hem görsel, hem matematiksel hem de bedensel zekâsını bir arada ve uyumlu olarak kullanarak oyununu oynamaktadır (Kabapınar, 2007: 72). Bu nedenle zekâ alanlarından birisinde yapılan bir gelişimin diğer zekâ alanlarında da olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir.

Gardner (2006)'a göre çoklu zekâ kesinlikle eğitim ile ilgilidir, ama eğitimsel bir amaç değildir. Çoklu zekâ kuramı, bütün öğrencilerin sahip oldukları potansiyelleri ve yetenekleri bulmayı ve onları geliştirmeyi vurgulayan bir eğitim felsefesini vurgulamaktadır. Tıpkı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bireyler "İlgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmelidir." maddesinde vurgulanan görüş gibi (Öztürk, 2008: 5). Çoklu zekâ kuramı, gerek öğrenme-öğretme stratejilerinin kullanımında gerek araç-gereç seçiminde ve kullanımında gerek demokratik bir ortam oluşturulmasında eğitim-öğretim faaliyetlerinde "öğrenciye görelik" arz etmektedir. Çoklu zekâ kuramının okullarda uygulaması, baskın zekâ bölümlerinin, kolay

öğrenmeye yardımcı olması ile sağlanmaktadır. Kişilere kendilerine yakın gelen, zevk aldıkları ilgi ve yetenek alanlarını etkili birer araç olarak kullanarak, farklı alanları tanıma imkânı sağlanabilir ve öğrenme olanakları artırılabilir. Öğretmenlerin değişik yöntem-teknikler kullanarak öğretimi tasarlaması çocukların kolay öğrenmelerine fırsat tanır (Baş, 2011).

2005 yılına kadar yaygın olan anlayışa göre öğrenciler geleneksel yöntem ile ezberciliğe yönlendirilmiştir. Öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi yorumlamadan, üzerine hiçbir şey eklemeden almaları esas öğrenme olarak görülmüştür. 2005 yılında gelen yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencilerin aktif öğrenme süreçleri ile öğrenmeleri hedeflenmiştir (Sekin, 2008). Ayrıca yeni program ile her öğrencinin birbirinden farklı olduğu ve farklı zekâ alanlarına sahip olduğu da kabul edilmiştir. Öğrencilerin zekâ alanlarının geliştirilmesi için sınıf içerisinde her zekâ alanına uygun çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu düşünceden hareketle çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler tasarlanıp uygulanarak ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin zekâ alanlarının geliştirilmesini amaçlayan bir çalışma yürütülmüştür.

Çalışmanın ana problemi şu şekilde belirlenmiştir: "Çoklu zekâ kuramına dayalı yapılan aktivitelerin, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin 'Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ön test-son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturacak etkisi var mıdır?" ana problemin ışığında aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları sözel/dilsel ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları mantık/matematiksel zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları görsel/uzamsal zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları müziksel/ritmik zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları doğacı zekâsı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları kişilerarası zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları bedensel/kinestetik zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları içsel zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğrencilerin zekâ alanlarının geliştirilmesine yönelik etkinlik tasarımlarının zekâ alanlarını geliştirip geliştirmediğini araştırmak için yarı deneysel modellerden tek gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Tek grup ön test-son test deseni, genellikle toplumun geniş kesimlerini ilgilendiren eğitim programlarında kullanılmaya elverişlidir (Gliner, Morgan, and Leech, 2015).

Öğrenciler var olan tek gruba (deney grubuna) atandıktan sonra ön test uygulanmıştır. Takip eden aşamada deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın son safhasında, son test uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

Çoklu zekâ kuramına ilişkin yapılan çalışmalarda, öğrencilerin bireysel farklılıklarına değer verilmesinin kişisel, sosyal gelişimi artıracağı ve tüm öğrencilerde eşit öğrenme olanağı sağlayacağı düşünülmüştür (Öztürk, 2008). Buradan yola çıkarak tasarlanan etkinliklerin öğrencilerde farklı zekâ alanlarını geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikler hazırlanmış ve deney grubunda uygulanan bu etkinliklerin ne derece etkili olduğu ölçülmek istenmiş ve tek gruplu ön test-son test deseni ile öğrencilerin tüm zekâ alanları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Gliner, Morgan ve Leech'e göre tek grup ön test- son test deseninde, çalışma dışı bazı çevresel etkenler iç geçerliği tehdit edebilir (2015). Bu çalışmalarda kontrol grubu bulunmadığı için ön test- son test arasındaki farklılaşmanın uygulamadan mı yoksa uygulama esnasında ortaya çıkan çevresel etkenlerden mi kaynaklandığını kestirebilmek güçtür ve dolayısıyla neden sonuç ilişkisini tespit etmek zordur. Bu nedenle ortaya çıkan farklılığın uygulamadan kaynaklanmasını sağlamak için araştırmacı, öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılmadıkları bir süreci uygulama süreci olarak belirlemiştir. Yine araştırmacı, aynı zamanda sınıfın öğretmeni olarak öğrencilere diğer derslerde de uygulanan programda başka bir yenilik yapmamıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının tespitine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Çoklu Zekâ Kuramını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin kullanılması sürecinde ölçeğin kullanışlılığı göz önüne alınmış ve bu nedenle tercih edilmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramını Değerlendirme Ölçeği, toplam 80 sorudan ve 8 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Bu ölçekte bulunan sorulardan 10 tanesi sözel/dilsel zekâ, 10 tanesi matematiksel/mantıksal zekâ, 10 tanesi görsel/uzamsal zekâ, 10 tanesi müziksel/ritmik zekâ, 10 tanesi doğacı zekâ, 10 tanesi kişilerarası zekâ, 10 tanesi bedensel/kinestetik zekâ, 10 tanesi de içsel zekâ ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için İlkokul 3. sınıf öğrencilerinden 40 öğrenciye Çoklu Zekâ Kuramını Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda testin Cronbach Alphası 0.80 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliği ve eş zaman geçerliğine bakılmıştır. Büyüköztürk'e göre (2010) kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen özelliği ölçmede, nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Geçerlik için uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda değişiklik yapılmamasına karar verilmiştir.

Bu ölçeğin kullanıma hazır hâle getirilmesi sürecinde kapsam geçerliğini incelemek için 5 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar tarafından maddelerin çoklu zekâ alanlarını ölçmeye yönelik içeriği yansıttığı belirtilmiştir.

Eş zaman geçerliğini bulmak için, katılımcıların geliştirilmek istenen testten aldıkları puanlarla aynı kişilerin aynı özelliği ölçen bir başka testten aldıkları toplam puanlarla olan korelasyonuna bakılır (Büyüköztürk, 2010). Eş zaman geçerliğini ölçmek için ise, bu alanda geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Seber (2001), tarafından geliştirilmiş Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Analizler sonucunda, sekiz boyuttan oluşan, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendiren bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Seber, 2001).

MEB Çoklu Zekâ Kuramını Değerlendirme Ölçeği ile Seber (2001) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği 4. sınıftan 90 öğrenciye uygulanmış ve bu iki testten alınan puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bu iki test arasında .001 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buradan yola çıkarak MEB'in Çoklu Zekâ Kuramını Değerlendirme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; İstanbul, Avrupa yakası, Kâğıthane ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki 26 üçüncü sınıf öğrencisi oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 14'ü erkek, 12'si kız öğrencidir. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfın tüm öğrencileri araştırmaya katılmıştır. Bu araştırmada araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yöntemi bazı araştırma konularında bilgilerin hızlıca toplanması amacıyla tercih edilen bir yöntemdir (Berg, 2001).

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	12	46.1
Erkek	14	53.8
N	26	100.0

2.4. Uygulama Süreci

Uygulama, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, bir ay boyunca sürdürülmüştür. Çalışmaya başlarken 3.sınıf hayat bilgisi kazanımları içinde bulunan "Nasıl daha iyi öğrendiğini açıklayarak kendisine uygun öğrenme tekniklerini seçer ve kullanır." kazanımından hareketle nasıl daha iyi öğrenildiği konusunda öğrencilerle beyin fırtınası yapılmıştır. Daha sonra çoklu zekâ kavramına giriş yapılmıştır. "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği" öğrencilere tanıtılmış, yönergesi okutulmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Nasıl doldurulması gerektiği bir ders süresince açıklanmış, öğrencilerin anlamakta zorlandığı "telaffuz, aritmetik, soyut, mimik ve bağımsız" kelimeleri üzerinde durulmuştur. İkinci ders içinde ölçeğin doldurulması sağlanmıştır. Süre öğrencilere yeterli gelmiştir. "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden elde edilen puanlara göre öğrencilerin en baskın ve en zayıf olan zekâ alanları belirlenerek araştırmacı rehberliğinde öğrencilerle birlikte bir çalışma planı tasarlanmıştır. Öğrencilerin zayıf alanlarını da geliştirmeye yönelik literatürde belirlenen etkinlikler öğrencilerle görüşülerek belirlenmiş ve bir plan oluşturulmuştur. Hazırlanan plan, etkinlikler ve kazanımlar iki alan uzmanına gösterilerek fikirleri alınmıştır. Etkinlikler bu görüşler doğrultusunda çeşitlendirilmiştir. Her öğrencinin bir ay boyunca yapacağı etkinlikleri belirlenmiş ve çalışmalara başlanmıştır.

Mantıksal/matematiksel zekânın geliştirilmesine yönelik deneyler tasarlayıp uygulama, benzerlik ve farklılıkları bulma, günlük plan yapıp uygulama; görsel/uzamsal zekânın geliştirilmesine yönelik kıyafet tasarlama, hikâye panosu oluşturma, belli olayları fotoğraflama, karikatür oluşturma ve yorumlama, resim yapma; kişilerarası zekânın geliştirilmesine yönelik bir arkadaşı ile hikâye yazma, drama çalışmalarına katılma, kulüp çalışmalarında aktif rol alma; içsel zekânın geliştirilmesine yönelik şiir yazma, günlük tutma, otobiyografi yazma, bireysel hedeflerin belirlenmesi, sevdiği bir arkadaşına mektup yazma, bir fikri savunma; doğacı zekâsının geliştirilmesine yönelik doğa fotoğrafları çekme, meyve çekirdeklerini inceleme, doğadaki olayları resmetme, doğa yürüyüşü yapma; müziksel/ritmik zekâsının geliştirilmesine yönelik bir şarkı yazıp söyleme, tekerleme söyleme, bir müzik aleti yapma; bedensel/kinestetik zekânın geliştirilmesine yönelik pandomim, taklit yapma, sessiz sinema oynama, drama; sözel zekânın geliştirilmesi yönelik ise bilmece hazırlama, şiir ya da mektup yazma, bir fıkra anlatma çalışmaları yapılmıştır.

Her hafta iki ders saati olan serbest etkinlikler dersi etkinliklerin sunumu için ayrılmıştır. Araştırmacı süreç içinde rehber konumunu korumuş ve öğrencilere gerekli her türlü desteği sağlamıştır. Bir ay sonunda "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği" tekrar uygulanarak çalışma tamamlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın hem başlangıcında hem de sonunda öğrencilere "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre öğrencilerin her bir zekâ alanına yönelik puanlar ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Hesaplanan bu puanlar öğrencinin çoklu zekâya dayalı etkinlikleri yapmadan önceki ve sonraki puanlarını ifade etmektedir. Analiz yapılırken öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlarının ön test-son test puanları arasındaki

fark puanları ve alt ölçekler olan sözel/dilsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, görsel/uzamsal zekâ, müziksel/ritmik zekâ, doğacı zekâ, kişilerarası zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, içsel zekâ puanlarının ön test - son test puanlarını arasındaki fark puanları kullanılmıştır.

Çalışmaya 26 öğrencinin katıldığı bilinmektedir. Çalışma grubunun normallik varsayımının karşılanmadığı ve her bir gruptaki veri sayısının 30'dan az olduğu durumlarda alternatif testler olarak önerilen ilişkili iki örneklem için "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılmaktadır (Yılmaz ve Yılmaz, 2005).

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi ya da Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak da bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu teknik, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen çalışmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2010).

3. BULGULAR

Araştırma bulguları araştırma soruları çerçevesinde ortaya konulmuştur.

1)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları ön test-son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test - Son Test Toplam Puanlarına Yönelik Çoklu Zekâ Envanterinin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	1	8.50	8.50	4.24	.001
Pozitif Sıra	25	13.70	342.50		
Eşit	0				

Tablo 2'ye göre öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları ön test-son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=4.24$; $p<.05$).

2)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları sözel/dilsel ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Envanterinden Aldıkları Sözel/Dilsel Zekâ Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	4	7.25	29.00	3.01	.003
Pozitif Sıra	17	11.88	202.00		
Eşit	5				

Tablo 3'e göre öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları sözel/dilsel ön test-son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z=3.01; p<.05).

3)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları mantık/matematiksel zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Envanterinden Aldıkları Mantık/Matematiksel Zekâ Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	5	12.20	61.00	2.74	.006
Pozitif Sıra	20	13.20	264.00		
Eşit	1				

Tablo 4'e göre öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları matematiksel/dilsel zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z=2.74; p<.05).

4)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları görsel/uzamsal zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Envanterinden Aldıkları Görsel/Uzamsal Zekâ Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	5	10.00	50.00	2.28	.022
Pozitif Sıra	16	11.31	181.00		
Eşit	5				

Tablo 5'e göre öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları görsel/uzamsal zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z=2.28; p<.05).

5)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları müziksel/ritmik zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 6. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Envanterinden Aldıkları Müziksel/Ritmik Zekâ Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	3	7.00	7.00	2.98	.003

Pozitif Sıra	16	10.56	10.56		
Eşit	7				

Tablo 6'ya göre öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları müziksel/ritmik zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z=2.98; p<.05).

6)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları doğacı zekâsı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 7. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Envanterinden Aldıkları Doğacı Zekâsı Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	8	9.00	72.00	1.77	.076
Pozitif Sıra	14	12.93	181.00		
Eşit	4				

Tablo 7'ye göre öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları doğacı zekâsı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (z=1.77; p>.05).

7)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları kişilerarası zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 8. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Envanterinden Aldıkları Kişilerarası Zekâ Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	3	7.50	22.50	3.38	.001
Pozitif Sıra	19	12.13	230.50		
Eşit	4				

Tablo 8'e göre öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları kişilerarası zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z=3.38; p<.05).

8)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları bedensel/kinestetik zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 9. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Envanterinden Aldıkları Bedensel/Kinestetik Zekâ Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p

Negatif sıra	3	5.50	16.50	3.38	.001
Pozitif Sıra	21	13.50	283.50		
Eşit	2				

Tablo 9'a göre öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları bedensel/kinestetik zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z=3.38; p<.05).

9)Öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları içsel zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 10. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Envanterinden Aldıkları İçsel Zekâ Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	5	8.60	43.00	2.89	.004
Pozitif Sıra	18	12.94	233.00		
Eşit	3				

Tablo 10'a göre öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları içsel zekâ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (z=2.89; p<.05).

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılandırmacı yaklaşımla öğrencilerin aktif öğrenmesi için farklı zekâ alanlarına göre etkinlikler tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışma ile öğrencilerin tüm zekâ alanlarının geliştirilmesine yönelik etkinlikler tasarlanarak ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin zekâ alanlarının geliştirilmesi amaçlanan bir çalışma yürütülmüştür. Elde edilen verilerin 3. sınıf hayat bilgisi dersinin işlenmesine yönelik farklı yöntemler kullanılıp kullanılamayacağına ve aktif öğrenme sürecinin öğrencilerin farklı zekâ alanlarını geliştirmelerine katkı sağlayıp sağlamayacağına ilişkin öneriler oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada "Geliştirilen çoklu zekâ kuramına dayalı yeni etkinliklerin etkililiğinin ve öğrencilerin tüm zekâ alanlarına nasıl katkı yaptığının incelenmesi uygulamadaki değişimle sağlanabilir mi?' sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin "Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları ön test-son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin farklı zekâ alanlarını geliştirmeye olumlu katkı yapmış olabileceği görülmektedir.Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin sözel/dilsel zekâ (bkz Tablo 3), mantık/matematiksel zekâ (bkz Tablo 4), görsel/uzamsal zekâ (bkz Tablo 5), müziksel/ritmik zekâ (bkz Tablo 6), kişilerarası zekâ (bkz Tablo 8), bedensel/kinestetik zekâ (bkz Tablo 9) ön test-son test puanlarında anlamlı düzeyde farklılık gözlemlenmiştir. Doğacı zekâ (bkz Tablo 7) ön test-son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni olarak; bu zekâ alanının en çok

ihmal edilen zekâ olanı olması, araştırmacının da bu konuda daha az tecrübeye sahip olması, yaptırılan etkinliklerin daha sınırlı olması düşünülmüştür.

Burada gerçekleştirilen çalışma gibi öğretmenlerin inisiyatif alarak hazırladıkları etkinliklerle, bütünsel öğrenmeye yönelik çalışmalarıyla öğrencilerin tüm zekâ alanlarının geliştirilmesi sağlanabilir. Bu araştırmada araştırmacı etkinlik tasarlama, uygulama, yapılan çalışmanın etkilerini gözlemlemek için ön test-son test yapma gibi bilimsel süreçleri gerçekleştirmiştir. Öğretmen eğitimleri ile ilgili gerçekleştirilen hizmet içi çalışmalar bu bilimsel süreçleri geliştirmeye yönelik olursa, öğrencilerin ihtiyaçlarını gözlemleyip onlara yönelik yeni tasarımlar yapabilen öğretmenlerin sayısı artacaktır. Bu araştırmadan elde edilen verilerin Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı yetkilerinin öğretmenlere düzenleyeceği hizmet içi eğitim programlarına katkı sağlayabileceği, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bilimsel yeterliklerini geliştirecek çalışmalar yapmalarına yönlendirme yapabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında MEB Çoklu Zekâ Kuramını Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.MEB Çoklu Zekâ Kuramını Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, seksen maddeli bu ölçeğin öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Çalışma bulguları ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırmada ilkokul 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerde yapılan uygulamaların çoklu zekâ kuramını değerlendirme ölçeği puanlarına etkisi incelenmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim, ilköğretimin diğer sınıflarında ve farklı derslerde yapılabilir.
- Bu araştırmada gerçekleştirilen Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim farklı illerdeki öğretim kurumlarında yapılabilir.
- Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretimin gerçekleştirilme sürecinin daha iyi betimlenebilmesi için nitel araştırma yöntemleri kullanılarak uygulayıcılara bu süreçte karşılaşılan uygulamaya yönelik güçlük ve kolaylıklar öğretmen ve öğrenci açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

Baş, G. (2011). Çoklu Zekâ Kuramının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Yansıması. *Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim* , 14-28.

Başbay, A. (2000). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Eğitim Programları ve Sınıf İçi Etkinliklerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Berg, B.L. (2001). *Qualitative Research Methods For The Social Sciences (Fourth Edition)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Büyüköztürk. Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.

Elkatmış, M. (2013). Geleceğin Okullarına Dair Bir Perspektif. *International Journal of Social Science,* 6 (2). 383-396.

Gardner, H. (1999). *Çoklu Zekâ Görüşmeler ve Makaleler.* İstanbul: Enka Okulları.

Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada Araştırma Yöntemleri: Desen Analizi Ve Bütünleştiren Yaklaşım.* Çev., Volkan Bayar, Çev. Ed., Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

Kaya, U. (2015). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Tanılanmasında Tanı Ölçütlerinin Tarihsel Gelişim ve Değişimi. (1907 Yılı Tanı Ölçütleri ile 2013 Yılı DSM-5 Tanı Ölçütlerinin Karşılaştırılması). *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, *1*.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2009*). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitaplar Müdürlüğü.

Öztürk, H. (2008). *NLP ve Çoklu Zekâ Uygulamalarıyla Öğrenmenin Büyüsü.* İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Saban, A. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Seber, G. (2001). *Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Selçuk , Z. (2008). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sekin, S. (2008). Türkiye'de Ezberci Öğretim ve Nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 18, 211-221.

Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 164-172.

Uluç, S., Korkmaz, B., ve Şahin, Ö. (2014). Flynn Etkisi'nin Türk Örnekleminde Değerlendirilmesi: WÇZÖ-R ve WÇZÖ-IV Zekâ Bölümü (ZB) Puanlarının Karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi* , 60-69.

Ün Açıkgöz, K. (2006). *Aktif Öğrenme.* İzmir: Biliş Gelişimin Coşkusu.

Yılmaz, Y. ve Yılmaz, Y. (2005). Parametrik olmayan testlerin pazarlama alanındaki araştırmalarda kullanımı: 1995-2002 arası yazın taraması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 177-199.

SÜHEYLÎ'NİN *FEZÂ'İL-İ ŞÂM* ADLI MESNEVİSİ VE YENİ BİR NÜSHASI ÜZERİNE

Dr. Muhammet NALBAT
Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZ

Klasik Türk edebiyatında birçok konu, şairler tarafından mesnevi nazım şekliyle manzum olarak terennüm edilmiştir. Şairler didaktik, epik, ahlâkî vb. nesir dairesine girebilecek konuları bile, nazmın imkânlarından faydalanmak amacıyla, mesnevi nazım şekliyle kaleme almışlardır. Mesnevi nazım şekli, oldukça geniş bir konu yelpazesine sahip olmasından mütevellit farklı türlere ayrılmıştır. "Faziletnâme" ya da "fezailnâme" de bir şehrin, eserin, şahsın veya vaktin faziletlerini (yüce/yüksek ve değerli özelliklerini) anlatan bir mesnevi türü olarak değerlendirilmektedir. 16. yüzyılda yaşamış ve özellikle müverrih vasfı ile temayüz etmiş Süheylî Ahmed Bin Hemdem Kethudâ tarafından kaleme alınan *Fezâ'il-i Şâm* adlı mesnevi de "faziletnâme" türünde yazılmış olup Şam'ın (Dımaşk) faziletlerini anlatmaktadır. Daha önce Süheylî hakkında birçok ilmî çalışma yapılmasına rağmen *Fezâ'il-i Şâm* mesnevisi üzerinde henüz durulmamıştır. Bunun sebebi; söz konusu eserin, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi İbnülemin, numara 3287'de kayıtlı nüshasının tek nüsha olarak bilinmesi ve bu nüshanın baş tarafından yaklaşık on varak kadar eksik olmasıdır. Bu bildiride, *Fezâ'il-i Şâm*'ın bugüne kadar bilinmeyen ve tam olan bir nüshası tanıtılacaktır. Bildirinin giriş bölümünde Şam'ın tarihi ve "fezailnâme" türü hakkında kısaca bilgi verildikten sonra I. bölümde Süheylî'nin hayatı, edebi kişiliği ve eserleri üzerinde yine kısaca durulacaktır. II. bölümde, *Fezâ'il-i Şâm*'ın iki nüshası tanıtılacak, ardından eserin muhteva ve şekil özellikleri incelendikten sonra Türk edebiyatı tarihindeki yeri ve önemi tespit edilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Faziletnâme, Fezailnâme, Süheylî, *Fezâ'il-i Şâm*.

ABOUT THE MASNEVI "*FEZÂ'İL-İ ŞÂM*'' BY SUHEYLI AND ITS RECENT COPY

ABSTRACT

Many topics in classical Turkish literature, formed as *Masnevi*, are expressed in a poetic way by poets. Poets have used the form of masnavi with the aim of making use of even the subjects that is related to didactic , epic, ethical prose etc. Because it includes wide range of subjects, Masnavi has been divided into different types. "Faziletnames" or "fezailnames" is a type of masnavi which is about the excellence of (supreme/ high feature) a city, work, person, or time. The masnevi *Fezâ'il-i Şâm written* for expressing the excellence of Damascus was also a *''Faziletname'' which is* by Süheylî Ahmed Hemdem Bin Kethuda, who was prominent for his historical personality and lived in 16. century. Although Suheylî has been studied scientifically many times, the masnevi *Fezâ'il-i Şâm* has not been discussed yet. The reason of being ; the copy of the work is known as the unique copy that is registered at İstanbul University Library İbnülemin Departman, number 3287 and this copy has ten missing leaves by the head. In this article, the complete copy of *Fezâ'il-i Şâm* which has been unknown until today will be introduced. After giving brief information of the history of Damascus and the type of "fezailname" in the introduction chapter and the life, literary personality and works of Süheylî will be briefly discussed in the first chapter. Than two copies of *Fezâ'il-i Şâm* will be introduced and will be compared in the second chapter. Also in the second chapter, after analysing *Fezâ'il-i Şâm* in terms of content and form properties, the place and importance of the work in the history of Turkish literature will be determined.

Key words: Faziletname, Fezailname, Süheylî, *Fezâ'il-i Şâm*.

GİRİŞ

I. Şam'ın Kısa Tarihi

Tarih boyunca, bütün semavî dinlerin kutsal saydığı şehirler vardır. Bu şehirler, dinî şahsiyetlerin yaşadığı, önemli olayların vuku bulduğu ve genellikle dinî kaynaklar referans gösterilerek hakkında çeşitli rivayetler aktarılan müstesna topraklardır. Semavî dinlerin kutsal saydığı şehirlere; Mekke, Medine, Kudüs ve Şam'ı örnek verebiliriz. Ayrıca bu şehirler tarih boyunca hem kültür ve medeniyet hem de ticaret bakımından bir merkez hüviyetine sahip idi.

Şam, İslam dünyasında Müslümanlar nezdinde kutsal sayılan dört şehirden biridir. Çok eski bir yerleşim yeri olan Şam, aslında geçmişte çok geniş bir coğrafyanın adıdır. Eskiden Şam denince, Biladü'ş-şam; yani Suriye, Filistin, Lübnan ve Ürdün'ü içine alan geniş bir bölge kastedilirdi. Bugün Suriye'nin başkenti olan Şam şehri için ise Dımışk/Dımaşk ismi kullanılmaktaydı.

Şam, İslam orduları fethetmeden önce, uzun bir süre Roma ve ardından Bizans İmparatorluğuna bağlı bir bölge olarak kaldı. Ancak Hz. Ebubekir ve Ömer dönemlerinde yapılan bir dizi fetih hareketinin ardından Şam'ın kapıları müslümalara açılmıştır. Dönemin ticaret yolları üzerinde bulunan şehir, İslamiyetle birlikte gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. 661 yılında Emevî Devleti'nin kurulmasıyla o güne kadarki -4500 yıllık- tarihinde ilk defa siyasi bir merkez hâline gelen ve kendi devletine ev sahipliği yapan Suriye bölgesi, Emeviler döneminde daha öncesinden miras olarak aldığı Yunan ve Roma kültürü ile sahip olduğu Arap geleneğini mükemmel bir şekilde birleştirerek dönemin en güçlü kültürel ve siyasi merkezi olmuştur (Dağ, 2013: 14).

Emevî Devleti'ni yıkıp halifeliği uhdesine alan Abbasîler, İslam devletinin başkentini Şam'dan Bağdat'a taşımışlardır. Bu durum Şam'ın önemini yitirmesine sebep olmuştur.

Abbasîlerin gücünü yitirmesi ile Şam, Selçuklulara kadar istikrar bulamamıştır. Sultan Melikşah ile birlikte Türklerin yönetimine geçen Şam'da imar faaliyetinin gerçekleştiği, Şam'ın tekrar ilim ve kültür merkezi haline geldiği görülmüştür. Şam, 13. yüzyılda meydana gelen Moğol istilasından çokça etkilenmiştir. Moğol istilasından sonra şehir Memlûklerin eline geçse de büyük oranda tahrip olmuştur. Bu sebepten meydana gelen göçler ve katliamlar şehrin nüfusunun azalmasına sebep olmuştur.

Şam, Yavuz Sultan Selim'in 1516'da Suriye'ye düzenlediği sefer ve Kansu Gavri komutasındaki Memlûk ordusu ile yapılan Merc-i Dabık Şavaşının kazanılması neticesinde Osmanlı Devleti'nin hakimiyetine girmiştir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde merkeze bağlı bir paşa tarafından yönetilen Şam, Osmanlılar ile birlikte "Şâm-ı Şerîf" olarak adlandırılmış ve refah içinde yaşama imkânı bulmuştur (Topal, 2012: 53). Yavuz Sultan Selim devrinden başlayarak şehir, çeşitli mimarî yapılar ile daha bayındır bir hale getirilmeye çalışılmış ve Osmanlı fethettiği hemen her şehirde olduğu gibi Şam'da da kendine ait şehir anlayışını hayata geçirmiştir. Şam, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine kadar, zaman zaman ayaklanmalar çıksa da, merkezden atanan paşalar tarafından huzur ve güven içinde yönetilmiştir.

Şam ve çevresi, gerek dinî ve tarihî gerekse kültürel önemine binaen medeniyetimiz için değerli topraklar olarak kabul edilmiştir. Bu sebeptendir ki Şam, Türk edebiyatında sıkça bahsi geçen bir coğrafya olmuştur. Klasik Türk edebiyatı özelinde düşünüldüğünde ise bir mekân/coğrafya olarak Şam'ın konu edildiği birçok eserden bahsedebiliriz. Ayrıca Şam, mesneviler dışında, klasik Türk şiirinde bir motif olarak divanlardaki diğer nazım şekillerinde de kullanılmıştır. Şam için şiirler kaleme alınması kültürümüzdeki önemini göstermesi açısından oldukça değerlidir.Maalesef Şam bugün, savaşlar, yıkımlar, acı ve gözyaşı ile anılmaktadır.

II. Faziletnâme/ Fezail Türü

Arapça "fazl" kökünden türeyip çoğulu "fezâ'il" olan "fazîlet" kelimesi, 1) değer, kadr, meziyet 2) hüner, marifet ilim, irfan 3) hüsn-i ahlâk anlamlarına gelmektedir (Gündoğan vd., 2012: 776). Aynı zamanda "fazîlet" kelimesi üstünlükte yüksek derece manasına da gelmektedir (Çam, 2016: 246). Edebi bir tür olarak "faziletnâme "ya da "fezailnâme" ise bir şahsın, eserin, şehrin, memleketin ya da milletin, bazı vakitlerin, amellerin emsallerine nazaran üstün vasıflarının anlatıldığı eserlerdir.

İlk örnekleri Arap edebiyatında görülen "fezailnâme", daha sonra Türk edebiyatında da karşılaşılan bir tür olmuştur. Bu tür ilk defa, İslam ordularının fethettiği şehirlerin mektuplarda anlatılması ile ortaya çıkmıştır. İlk dönemlerde yazılan "fezailnâme" türü eserler, dinî bir içerik taşımamakta ve daha çok fethedilen yerlerin havası, suyu, dağları, ormanları, nehirleri, iklimi, jeopolitik konumu gibi coğrafi özelliklerini ele almaktaydı (Abdo, 2015: 1).

Türk edebiyatında 16. yüzyıldan sonra sayılarında artış görülen "faziletnâmeler", hem manzum hem de mensur olarak kaleme alınmış ve bu türde kaleme alınan eserlerin sayısı belli bir yekûn tutmaktadır. Ayrıca mesnevi nazım şekli söz konusu olduğunda dinî ve menkabevî bazı eserlerin ve dahi şehrengizlerin konu itibariyle "fezailnâme" türüne dahil edilebileceği gözden ırak tutulmamalıdır. İsminde "fezail" ya da "fazilet" kelimesi geçmeyen birçok eserin yine bu türün sınırları içinde mütala edilebileceğini de ifade etmek gerekir. Türk edebiyatında bu türde yazılmış eserlerin başında, şu iki tercüme eserin ismini zikretmemiz gerekiyor; Bâkî'nin *Fezâ'il-i Cihâd*'ı ve *Fezâ'il-i Mekke*'si. Daha sonra Derviş Yemînî'nin *Fazîlet-nâme*'si ve Muhammed el-Yemenî'nin Türkçe kaleme aldığı *Fezâ'il-i Mekke Medine ve Kudüs*'ü, Ahmed Fakîh'in *Kitâbu Evsâfı Mesâcidi'ş-Şerîfe*'si, Nâbî'nin *Tuhfetü'l-Harameyn*'i "fezailnâme" türünün önemli örneklerinden sayılabilir. Bunların dışında bu türe örnek olarak; Senâî'nin *Suverü'l-Kur'an*'nı, İzmitli Ak Ali Efendi'nin *Fezâ'il*'i, Mehmed Eminoğlu Rifat'ın *Fezâ'il-i Ahlâk*'ı ve Veysî'nin *Fezâ'il-i Kelime-i Tevhid*'i, Hıfzî adlı bir şair adına kayıtlı *Târîh ve Fezâ'il-i Kuds-i Şerîf* adlı mensur eser, Abdurrahman Şevkî (XIX. yy.)'nin *Teşvîkü'l-Müştâk ve Teşrîkun li'l-'Uşşâk* ve Halil Paşa (XVI. yy.)'nın *Fezâ'il-i Şâm-ı Şerîf* adlı mesnevisi gösterilebilir.

1. BÖLÜM

1.1. Süheylî Ahmed bin Hemdem Kethudâ'nın Hayatına Dair

Süheylî hakkında tezkirelerde sınırlı bilgiler mevcuttur. Özellikle Ankaralı Süheylî hakkında bilgi veren tezkireler Süheylî Ahmed'e çok fazla yer vermemiştir.[43] Bugün, Süheylî ve eserleri üzerine birçok çalışma[44] yapılmış olmasına rağmen onun biyografisi eksiksiz bir şekilde ortaya konamamış; araştırmacılar, onun hayatı hakkındaki malûmatı daha çok eserlerinden elde etmeye çalışmışlardır.

Süheylî'nin hangi tarihte doğduğu bilinmemektedir.[45] Asıl adı Ahmed bin Hemdem Kethudâzâdeolduğunu kendi yazdığı tarih kitabından öğrenmekteyiz (Yağcı, 2001: 22). Bazı eserlerinde ise asıl adı yerine, Süheylî mahlasını, "*Divan Kâtibi*" ifadesini, bazen de her ikisini birlikte kullanmıştır.

Süheylî'nin Şamlı olduğunu, orada doğduğunu ve Şam'da uzun yıllar kalıp öğrenim gördüğünü *Fezâ'il-i Şâm*'dan öğrenmekteyiz.

Vatanımdur benim o cây-ı latîf
Şehr-i dârü's-selâm Şâm-ı şerîf

Mevlidümdür o şehr-i rûh-efzâ
Anda buldum fakîr neşv ü nemâ

Eyledüm niçe yıllar anda makâm
Şugl-ı 'ilme idüp tetebbu'-ı tâm **[11b]**

Süheylî'nin babası Hemdem Kethudâ hakkında kaynaklarda herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Onun, vezirlerin yardımcılığını üstlenen bir devlet görevinde bulunduğu bilinmektedir. Hemdem Kethuda, *Fezâ'il-i Şâm*'dan anlaşıldığı üzere Eğri Kalesi'nin fethinde ölmüştür.

---

[43] Zavotçu, G. (Haz.) (2017). *Rızâ Tezkiresi*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, s. 133. http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/60735,riza-tezkiresipdf.pdf?0 [Erişim tarihi: 05.04.2019]; Açıkgöz, N. (Haz.) (2017). *Riyâzü'ş-şuara*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, s. 189. http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/54137,540229-riyazu39s-suarapdfpdf.pdf?0 [Erişim tarihi: 05.04.2019]; Akbayar, N. (Yay. Haz.) (1996). *Sicil-i Osmanî*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s. 1524 . Kayabaşı, B. (haz.) (1997). *Kafzâde Fâ'izî'nin Zübdetü'l-eş'âr'ı.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

[44] Süheylî Ahmed bin Hemdem Kethudâ hakkında yapılmış çalışmalar: Harmancı, M. E. (2007). *Süheylî Ahmed Bin Hemdem Kethudâ - Dîvân,* Ankara: Akçağ Yayınları; Kutlu, Ş. (Haz.) (1974). *Türk-İslam tarihinden Ahmed b. Hemdem Süheyli,* İstanbul: Tercüman Yayınları; Kirenci, İ. (2012). *Süheyli'den Duyulmadık Hikayeler Acâibü'l-meâsir ve garâibü'n-nevâdir,* İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları; Yağcı, Ş. (2001). *Süheylî'nin Acâibü'l-meâsir ve Garâibü'n-nevâdir'i.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir; Çalka, M. S. (2014). "Tür ve Tarz Çeşitliliği Açısından Zengin Bir Divan: Süheylî Dîvânı." *Turkish Studies,* 9/3: 423-450. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/648439357_25%C3%87alkaMehmetSait-edb-423-450.pdf [Erişim tarihi: 19.01.2019]; Çalka, M. S. (2017). "Bir Şair-nâme Örneği Olarak Süheylî'nin Gülşen-i Şuarâ Adlı Kasidesi ve Bu Kasidede Yer Alan Türk, Arap ve Fars Şairleri." *SUTAD,* Güz: *273-301.* http://dergipark.gov.tr/download/article-file/391555 [Erişim tarihi: 19.01.2019]; Aydoğdu, E. (2018). *Ahmed bin Hemdem Kethuda Süheylî Divanında Tip ve Kişilikler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce; Yılmaz, O. (2017). *Süheylî'den Seçmeler*, İstanbul: Hasbahçe Yayınları.

[45] Şerife Yağcı, Süheylî'nin H. 970/ M. 1562 civarında doğmuş olabileceğini belirtmiştir. Yağcı, a. g. e., 29.

Süheylî'nin, Şam'da doğup büyüdükten ve eğitim aldıktan sonra bugün bilmediğimiz bir tarihte muhtemelen bir devlet görevi sebebiyle İstanbul'a geldiğini söyleyebiliriz. Tarih yazıcılığı yapan müellifin bu alanda yazdığı eserler onun devlet görevi mahiyetinde münşîlik yapmasına vesile olmuştur. Çeşitli devlet görevleri sebebiyle Tebriz, Mısır, Bağdat, Kilis ve Halep gibi farklı memleketlerde bulunan Süheylî, bu görevleri esnasında Cafer Paşa, Canbulatzâde Ali Bey, Hüseyin Paşa, Cerrah Mehmed Paşa, Mustafa Paşa, Mehmed Paşa gibi devlet adamları ile münasebet kurmuştur. Bunun dışında kesin olarak bildiğimiz iki resmî ünvanı, Halep muhasebeciliği ve Mısır divan kâtipliğidir (Harmancı, 2007: 17).

Süheylî'nin eserlerinden ve onlar üzerine yapılan çalışmalardan hareketle yaklaşık yetmiş yaşında muhtemelen Mısır'da vefat ettiği söylenebilir. Osmanlı Devleti'nin toprakları içinde birçok bölgede görev yapan Süheylî'nin III.Murat'tan başlayarak III.Mehmed, I. Ahmed, I. Mustafa, II. Osman ve IV. Murat dönemlerini yaşadığı anlaşılmaktadır.

1.2. Süheylî'nin Edebî Kişiliğine Dair

Süheylî'nin edebî kişiliği hakkında eski kaynaklarda, özellikle tezkirelerde, herhangi bir bilgiye rastlayamadık. Biyografisi gibi edebî kişiliği de eserlerinden, bilhassa manzum eserlerinden hareketle ortaya konulabilir. Süheylî Ahmed'in tarihçi kimliği ile temayüz ettiği bilinse de kaleme aldığı hikâyeler ve manzum eserler, onun edebiyatçı yönünün de kuvvetli olduğunu göstermektedir. Süheylî, üç dile (Türkçe, Arapça ve Farsça) eser yazabilecek kadar hâkimdi. Bu özelliğe sahip olmasında doğup büyüdüğü, eğitim gördüğü ve görevi icabı bulunduğu coğrafyaların büyük katkı sağladığı aşikârdır. *Fezâ'l-i Şâm*'da, Şam'ın faziletlerini anlatan birçok hadise yer vermesi ve onları yorumlaması Arapça'ya ve dinî ilimlere hâkim olduğunu göstermektedir.

Süheylî'nin şairliği hakkında malûmat edinebileceğimiz iki eseri vardır. Bunlar *Dîvân*'ı ve *Fezâ'il-i Şâm* mesnevisidir. *Dîvân*'ından edebî kişiliği ve çağdaşı olan şairler hakkındaki görüşlerini öğrenmek mümkündür. Süheylî İstanbul'da bulunduğu sürede, şiir ile ilgilenmiş ve şairlerle aynı ortamda bulunmuştur. Hâtemî Bey'e yazdığı manzum mektupta, özellikle şiir konusunda kendisini İstanbul'un yetiştirdiğini söyler ve yine bu mektuptan, pek çok şairin katıldığı meclislerden haberdar olan *Süheylî*'nin, İstanbul'daki edebî hareketliliği yakından izlediği anlaşılmaktadır (Harmancı, 2007: 17). Süheylî 56 beyitlik bu manzum mektupta, döneminde yaşamış birçok şairin ismini zikretmiş ve bu şairler hakkındaki görüşlerine yer vermiştir. Süheylî'nin söz konusu mektupta zikrettiği ilk şairin Bâkî, ikincisinin ise Nev'î olması onun, yaşadığı dönemde edebiyat çevresini yakından tanıdığına delildir.

Süheylî'nin, *Dîvân*'ında yer alan *Gülşen-i Şu'arâ* isimli kasidesinde, bazı Türk, İranlı ve Arap şairler hakkındaki değerlendirmeleri de dikkate değerdir. Toplam 36 şairin isminin zikredildiği kaside, bir "şairname" örneği olarak kabul edilmekte ve Süheylî'nin şiir anlayışı hakkında önemli bilgiler ihtiva etmektedir.[46] Ayrıca söz konusu kasidenin ilk sekiz beytinde Süheylî'nin söz ve şairler hakkındaki değerlendirmeleri yer almaktadır. *Dîvân*'daki bu manzumeden Süheylî'nin şiir sanatına yakınlığını ve önemli Fars şairleri hakkında bilgi sahibi olduğunu anlamaktayız. Ayrıca Süheylî'nin çağdaşı olan şairler için yaptığı değerlendirmeler, onun

[46] Detaylı bilgi için bkz. Çalka (2014).

eleştirmen yönünü de ortaya koymaktadır. Özellikle Bâkî için, "*o kıyamete kadar namı yürüyecek bir zattır.* (Harmancı, 2007: 28)*"* demesi isbatli değerlendirmeler yaptığını da göstermektedir.

Süheylî, *Fezâ'il-i Şâm*'da da şiir ve söz hakkında değerlendirmelerde bulunmuştur. Şair, şiir ve söze atfettiği önem ve kutsiyeti aşağıdaki beyitlerden anlamaktayız:

Anı tahrîre halk tâlibdür
Nazm zîrâ kulûbı câzibdür

Nazm bahr-i sühanda bir dürdür
Gûş-ı 'âlem o dürile pürdür **[12a]**
…

Sözdedür remz-i *'alleme'l-esmâ*
Sözdedür kenz-i sırr-ı *mâ-evhâ*

*'Âlimu'l-gayb*un armaganıdur
Sırr-ı kudsiyye tercümânıdur **[12a]**

Süheylî, şiir hakkındaki görüşlerini şu beyitlerde ifade etmektedir:

Şi'r şer'î olınca 'arşî olur
'Arş anun suffesinde ferşi olur

Şi'r kim ola nazm-ı ehl-i kemâl
Sihrdür ol velîk sihr-i helâl

Sihr-mânend-i hark-ı 'âdetdür
Mu'cize olmasa kerâmetdür **[12b]**

Süheylî, yine *Fezâ'il-i Şâm*'da, eserini ve kendi şairliğini öven beyitlere yer vermiştir. Şair bu bölümde klasik şiirde çokça yer alan benzetmeler kullanmıştır:

Dür-i nazmum ki zîb-i şehr oldı
Gûş-vâr-ı 'arûs-ı dehr oldı

Oldı ol belki dürr-i tâc-ı sipihr
Reşk ider kevkebine mâhile mihr

Olmış bâğ-bân-ı bâğ-ı sühan

Reşk ider gülşenüm gören işiden

Satr-ı nazmum misâl-i serv-i revân
Oldı zîbende-i riyâz-ı cenân **[12a]**

Süheylî'nin şiirlerinde dikkat çeken konulardan biri de, devlet büyükleri tarafından hak ettiği değeri görmediğinden yakınmasıdır. Birçok devlet adamına[47] onlarca kaside yazan Süheylî, onlardan bir türlü istediği veya hak ettiği ilgi ve alakayı görmemiştir. Bunu *Dîvân*'ında kaleme aldığı şiirlerden anlamak mümkündür. *Fezâ'il-i Şâm*'da da bu minvalde, padişahtan (III. Mehmed) bir beklenti içinde olduğunu düşündüren beyitlere rastlanmaktadır. Aşağıdaki beyitte eserinin (*Fezâ'il-i Şâm*) padişah tarafından görülmesini ve şöhrete kavuşmasını istemektedir.:

Tâ idüp Hüsrev-i zamâne nazar

Nazar-ı şehle ola şöhret-ver **[13a]**

Ayrıaca, Süheylî'nin, şiir sahasındaki rüştünü ispatlamadan, genç yaşta İstanbul'dan ayrılması ve devlet görevleri münasebetiyle İstanbul'dan uzun süre ayrı kalması, onu şiir ve edebiyat dünyasından uzaklaştırmıştır, diyebiliriz.

1.3. Süheylî'nin Eserleri

1) *Acâibü'l-meâsir ve Garâibü'n-nevâdir (Nevâdir-i Süheylî)*

IV. Murad devrinde kaleme alınan eser Arapça, Farsça ve Türkçe çeşitli kitaplardan seçilmiş mensur 204 tercüme hikâyeden meydana gelmiştir (Yalçınkaya, 2010: 33).

2) *Târîh-i Şâhî*

Eserde, Hz. Âdem'den başlayarak Hz. Muhammed'in hayatı, dört halife ve on iki imam, ardından Anadolu'da kurulan beyliklerle Anadolu dışında hüküm süren Türk devletleri, Acem, Şirvan, Semerkant vb. ülkelerin hanları, Hicaz, Yemen ve Mısır yönetimleri ele alınmış, başlangıçtan itibaren Osmanlı tarihine kadar yer verilmiş ve eser IV. Murad dönemiyle sona ermiştir (Yalçınkaya, 2010: 33).

3) *Târîh-i Mescid-i Harâm*

İsminden de anlaşılacağı üzere, bir Kabe tarihi hüviyetine sahip eserde, Kabe'nin kaç defa, kimler tarafından yapıldığı anlatmaktadır (Yalçınkaya, 2010: 33).

4) *Târîh-i Mısr-ı Kadîm*

[47] Detaylı bilgi için bkz. Harmancı, a, g, e.

Dürretü'l-Yetîme fî Evsâfi Mısri'l-Kadîme ismiyle de bilinen eser, Hz. Âdem'den Çerkez hükümetlerinin sonuna kadar Mısır yöresinde meydana gelen olayları kısaca anlatmaktadır (Yalçınkaya, 2010: 33).

5) *Târîh-i Mısr-ı Cedîd*

921'den (1515) 1030 (1621) yılına kadar Mısır'da geçen olayları anlatan eser, İbn Zünbül'ün *Fetḥu Mışr* adlı eserinin Türkçe tercümesi olup *Târîh-i Mısr-ı Kadîm*'in zeyli olarak İbrâhim Müteferrika tarafından bir Mısır bölge haritası ilâvesiyle bastırılmıştır (Yalçınkaya, 2010: 33).

6) *Münşeât*

İnşa ilmi ile ilgili kaleme alınmış bir eser olup farklı kütüphanelerde nüshaları mevcuttur.

7) *Dîvân*

Tek nüshası Amasya Beyazıt İl Halk Kütüphanesi 1098 numarada kayıtlı olan eser Esat Harmancı tarafından yayımlanmıştır.

8) Son olarak da bu bildiriye konu olan *Fezâ'il-i Şâm* mesnevisi.

2. BÖLÜM

2.1. *Fezâ'il-i Şâm*'ın Nüshaları

Süheylî Hemdem'in *Fezâ'il-i Şâm* adlı mesnevisi, araştırmacılar tarafından uzun süredir bilinmesine rağmen üzerinde herhangi bir ilmî çalışma yapılmamıştır. Eserin bilinen nüshası, İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi İbnülemin Kitapları arasında 3287 numarada kayıtlı olup baş tarafından yaklaşık on varak eksiktir. Söz konusu nüsha, Süheylî hakkında yapılan bütün ilmî çalışmalarda tek nüsha olarak belirtilmiştir. Muhtemeldir ki; tek nüsha olarak bilinen ve baş tarafından eksik olan *Fezâ'il-i Şâm*, araştırmacılar tarafından yayımlanmaya değer bulunmamıştır.

Fezâ'il-i Şâm'ın İstanbul nüshası, yukarıda belirttiğimiz numaradaki yazma eser içinde olup 22 varaktır. *Fezâ'il-i Şâm*'ın içinde bulunduğu bu yazma ise toplam 175 varaktır. Yazmanın başında şu ifadeye yer verilmiştir: "*Kitâb-ı Dîvân-ı 'Âlî Süheylî-i Şâmî'nin 1008'de tanzîm eyledigi Fezâ'il-i Şâm isimli risâledir. Nâzımın yazısı olmak melhûzdur. Başdan biraz eksikdür."* Yazmadaki ilk eser *Fezâ'il-i Şâm,* ikinci eser *"Fî Beyân-ı Tesmiye-i Cemî'-i Ehl-i Hevâ"* başlıklı Farsça mensur bir eserdir. Bu eserden sonra yazmada birçok şaire ait Farsça şiirler yer almaktadır. Mahlası geçen şairler, Âlî, Sâmî, Füsûnî, Ahmed, Hurremî, Akdesî, Kâtibî'dir. Mecmuada *Fezâ'il-i Şâm*'dan başka Türkçe eser yer almamaktadır. *Fezâ'il-i Şâm'da* talik yazı çeşidi kullanılmış olup eserin bölüm başlıkları, ayet ve hadisler kırmızı mürekkeple yazılmıştır. Yazmanın ebatları 191x126 mm'dir ve her sayfada 22 satır mevcuttur.

İstanbul nüshasının başlangıcı şöyledir:
Dâ'imâ düşmeni olup makhûr
Cümle ahbâbı olalar mesrûr

Bitişi ise şöyledir:

Çün reme başed ra'iyyet ber şübân

Lîk bûd u gürg rûzân ü şebân

İkinci nüsha Leipzig Üniversitesi Kütüphanesi'nde, el yazmaları bölümünde, B. Or. 221 numaralı mecmuanın içinden kayıtlıdır. Söz konusu mecmuada beş ayrı eser yer almakta olup bunlar sırasıyla: Süheylî Hemdem'in *Fezâ'il-i Şâm*'ı,Cinânî'nin *Riyâzü'l-cinân*'ı, Fuzûlî'nin *Beng ü Bâde*'si ve Emrullah Emrî'ye ait olduğu kayıtlarda belirtilen *Tercüme-i Pend-i Attâr*'dır.

Mecmuada yer alan bütün eserlerin aynı yazı çeşidiyle (nestalik) ve aynı karakterle yazılması, hepsinin aynı kişi tarafından istinsah edildiği izlenimini vermektedir. Yazmanın fizikî özellikleri ise şöyledir: Cildi kahverengi deri, kenarları badem biçimli bir ışıkla (mandorla) çevrili olup yazma 186 varaktır. Sayfaların rengi açık kırmızıdır ve her sayfada satır sayısı on yedidir. Ayrıca yazmada siyah ve kırmızı mürekkep kullanılmış olup yazmanın ebatları ise 18.7x10. 8 cm'dir.

Leipzig nüshası şöyle başlamaktadır:

İbtede'tü's-senâ-yı bi'smi'llâh

Ve hüve'l-hayyu lâ-ilâhe sivâh

Ve şöyle bitmektedir:

Hayra yazsun şerrini anun kirâmen kâtibîn

Kim du'âsıyla anarsa işbu hattun kâtibin

2.2. *Fezâ'il-i Şâm*'ın Şekil Bakımından İncelenmesi

2.2.1. Nazım Şekli

Süheylî'nin *Fezâ'il- Şâm* mesnevisi, klasik mesnevi tertibine uygun bir eserdir. Eserde mesnevi dışında herhangi bir nazım şekli de kullanılmamıştır. Eser, besmelenin faziletlerini anlatan bir bölümle başlamaktadır. Bu bölümde şair, "bismillâh" kelamında yer alan her harf için bir beyit yazmak suretiyle besmelenin faziletlerini anlatmıştır. Daha sonra sırasıyla tevhid ve münacat bölümlerine geçmiştir. Süheyli, besmele, tevhid ve münacât bölümleri için herhangi bir başlık kullanmamıştır. Ancak münacâttan sonraki bölümler için Türkçe ve Arapça başlıklar kullanmıştır.

Süheylî, *Fezâ'il-i Şâm* mesnevisinde konunun anlatıldığı bölümü "bâb"lara ayırmıştır. Eser toplam beş "bâb"dan meydana gelmiştir. Bu "bâb"ların bazıları beyit sayısı bakımından diğerlerinden daha fazladır. *Fezâ'il-i Şâm*'da bölüm başlıkları, ayet ve hadisler kırmızı mürekkep ile yazılmıştır.

2.2.2. Vezin

Süheylî'nin *Fezâ'il-i Şâm* mesnevisi Hafif Bahri'nin "*Fe'ilâtün Mefâ'ilün Fe'ilün*" kalıbı ile kaleme alınmıştır. Süheylî, eserinde aruzu başarıyla kullanmış olup eserde birkaç kelimenin dışında aruz kusuruna, "zihaf"a, düşmemiştir. "İmale" ve "medd"i ise çokça kullandığı görülmüştür.

2.2.3. Kafiye

Süheylî, *Fezâ'il-i Şâm* mesnevisinde kafiyeyi genel olarak başarılı bir şekilde kullanmıştır. Eserde bazı kafiye kusurları göze çarpsa da bu durum, mesnevi nazım şekli söz konusu olduğu için makûl karşılanabilir. *Fezâ'il-i Şâm*'da daha çok mürdef kafiyenin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında mukayyed, müesses ve mücerred kafiyelerin kullanıldığı beyitler de görülmektedir. Ayrıca Süheylî, *Fezâ'il-i Şâm*'da Türkçe kelimelerle de kafiye yapmıştır.

2.3. *Fezâ'il-i Şâm*'ın Muhteva Bakımından İncelenmesi

2.3.1. Konusu

Şam; Kudüs, Mekke ve Medine ile birlikte hakkında en çok "faziletnâme" yazılan şehirlerdendir. Süheylî'nin *Fezâ'il-i Şâm* adlı mesnevisi, adından da anlaşılacağı üzere bugün Suriye topraklarında bulunan Şam (Dımaşk/Dımışk) bölgesinin üstün özelliklerini anlatmaktadır. "Fezail" türünün en güzel örneklerinden olan bu eser, Türk edebiyatında yazılmış diğer birçok "faziletnâme" gibi Arapça yazılmış bir eserden esinlenerek kaleme alınmıştır.

2.3.1.1 Besmele Bölümü

Süheylî, *Fezâ'il-i Şâm*'a "Besmele" bölümü ile başlamıştır. Yazar, bu bölümü besmelenin övgüsü ve faziletleri niteliğinde hazırlamış, her harfi için bir beyit ayırmıştır. Eserin ilk beyti şu şekildedir:

İbtede'tü's-senâ-yı bi'smi'llâh

Ve hüve'l-hayyu lâ-ilâhe sivâh **[1b]**

Müellif aynı bölüm içinde, 19. beyitten sonra Allah'ın birliğini anlatan "Tevhid"e geçmiş; Allah'ın varlığına ve birliğine mantıklı deliller getirmeye çalışmıştır.

Süheylî, "Tevhid" den sonra, 87. beyitten itibaren, münacat bölümüne geçmiştir. Bu bölümde müellif, günahlarının bağışlaması için Allah'a yalvarmakta, O'ndan yardım dilemektedir. Münacat bölümünün sonunda ise "Na't" bölümüne geçeceğini şu beyitlerle ifade etmiştir:

Diler[i]sen Süheylî fevz ü necât

Ölmeden bula cân bâkî hayât

Çün tamâm ola şükr-i Rabb-i cihân

Eyle na’t-ı Nebî’ye ‘atf-ı ‘inân **[4b]**

2.3.1.2. Na’t

Süheylî, “Tevhid” ve “Münacat” bölümünden sonra “Na’t” bölümüne geçmiş ve bu bölümde Hz. Peygamber’in özelliklerini, mucizelerini, faziletlerini, diğer peygamberden üstün vasıflarını anlatmıştır.

Bu bölümde müellif, birçok peygamberin ismini zikretmiştir. Bunlar; Âdem, Nuh, Davud, Süleyman, İsa, Salih, Hud, Yuşa, Eyyüb, Şit, İdris, Yunus, Halil İbrahim, İshak, İsmail, Yakup ve Yusuf’dur. Süheylî’nin bu isimlere eserinde yer vermesinin sebebi Hz. Muhammed’dir. Çünkü ona göre bütün peygamberlerin varlığı Hz. Muhammed’in varlığına bağlıdır. Hz. Muhammed diğer peygamber ve nebilerden daha üstün vasıflara sahiptir. Süheylî, onun sonradan gelmesinin bir eksiklik olamayacağını, aksine onun asıl unsur olduğunu, diğer peygamberlerin şahı olarak sonradan gönderildiğini söylemektedir. Süheylî, “Na’t” bölümünün sonunda Hz. Peygamber’e ve evlatlarına salat ü selam etmiş ve bu bölümün sonunda dört halifeyi anlatan dört beyte de yer vermiştir.

2.3.1.3. Methiye

Fezâ’il Şâm’ın diğer bir bölümü “Medhiye”dir. Bu bölümde, Sultân Mehemmed Han İbni Murâd Han adına bir methiye yer almaktadır. Burada sözü edilen Mehmed Han, III. Murad’ın oğlu 13. Osmanlı Padişahı III. Mehmed’dir. Süheylî, methiye bölümünde, klasik şiirde Osmanlı padişahları için çokça kullanılan mazmun ve ifadelere yer vermiş; III. Mehmed’in Allah’ın yeryüzündeki gölgesi ve Hz. Muhammed’in dininin yardımcısı olduğunu söylemektedir.

Süheylî, bu bölümde Macaristan’daki Eğri Kalesi’nin fethinden uzunca bahsetmektedir. III. Mehmed’in savaşta gösterdiği kahramanlıkların yanında bu savaşa bizzat katılan devlet adamlarının isimlerini de zikretmiştir. Süheylî’nin bu savaşa uzun bir bölüm ayırıp önem vermesinin sebebi aynı savaşta babası Hemdem Kethudâ’nın şehit olmasıdır:

Bu aralarda minnet Allâh’a
Cân u dilden girüp gazâ-gâha

Pâdişâhun yolında oldı şehîd
Pederüm ya’ni kim o pîr-i vahìd

Eyleyüp Hak yolında niçe gazâ
‘Âkıbet oldı peyrev-i şühedâ **[9b]**

Eğri Kalesi’nin fethi Osmanlı tarihinde önemli bir yere sahip olup bu fethin ardından III. Mehmed “Eğri Fatihi” lakabı ile anılmıştır. Methiye bölümünün sonunda Süheylî, III. Mehmed için dua ederek “Sebeb-i Te’lîf” bölümüne geçiyor. Bu noktada dikkat çekmek gerekiyor ki; *Fezâ’il-i Şâm*’ın bilinen tek nüshası olan İstanbul Nüsha’sı “Sebeb-i Te’lîf” bölümüne kadar eksiktir. Ancak “Sebeb-i Te’lîf”e kadar olan bütün

bölümler yeni nüshada yani Leipzig Nüshası'nda mevcuttur. Bu açıdan, Leipzig Nüshası büyük önem arz etmektedir.

2.3.1.4. Sebeb-i Te'lîf

Süheylî, *Fezâ'il-i Şâm*'ın "Sebeb-i Te'lîf" bölümünde, eserini niçin, kimden ve hangi eserden etkilenerek yazdığını ifade etmektedir. Türk edebiyatındaki mesneviler, genellikle İran ve Arap edebiyatındaki numunelerin ya tercümesi ya da nazireleri şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada *Fezâ'il-i Şâm*'ın da tercüme bir eser olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü eserin bu bölümünde geçen beyitler durumu açıklamaktadır:

Enbiyâ burcıdur o cây-ı latîf

Anuniçün dinildi Şâm'a Şerîf

Böyle kılmış beyân fezâ'il-i Şâm

A'ni târîh-i hüccetü'l-islâm

Altı bâb üzre eylemiş tertîb

Nakl idüp anda niçe sırr-ı garîb **[11a]**

…

Niçe dürlü havâdis itdi beyân

Olur âhir zamânda didi 'ayân

Fazl u âsârını 'ayân itdi

Altı bâb üstüne beyân itdi

Lîk nesr üzre eylemiş tahrîr

Anı bir şârih-i huceste zamîr **[11b]**

Yukarıdaki beyitlerden de anlaşılacağı üzere Süheylî, eserini "altı bâb"dan oluşan bir tarih kitabından faydalanarak kaleme almıştır. Söz konusu tarih kitabının nesir olup farklı "bâb"larında Şam hakkında çeşitli havadislerden, Şam'ın faziletlerinden, Şam'da yaşayan enbiyadan, onların ashabından, mescitlerinden ve yine Şam'da medfun olan önemli dini şahsiyetlerden bahsettiğini bu bölümden öğrenmekteyiz. Süheylî'nin etkilendiği ya da tercüme ettiği tarih kitabının kimin tarafından yazıldığına dair kesin bir bilgi yoktur. Ancak Süheylî, yukarıdaki beyitte geçtiği gibi "Hüccetü'l-islâm" lakabı taşıyan bir müelliften söz etmektedir. "Hüccetü'l-islâm" lakabı İslam tarihinde ünlü düşünür, filozof Gazzalî'ye verilmiştir. Ancak Gazzâlî'nin

literatüre geçen böyle bir eseri yoktur. Burada Süheylî, Gazzâlî'ye nisbet edilen başka bir eserden de bahsediyor olabilir. Ayrıca Süheylî, söz konusu tarih kitabını bir şarihin nesir şeklinde şerh ettiğini de eklemektedir.

Süheylî, yine bu bölümde Şam'da doğduğunu ve orada yetiştiğini açıkça ifade etmiştir. Daha sonra Şam'ın güzelliklerinden bahseden beyitlere yer vermiştir. Güzel bir vatan olarak nitelediği Şam'da uzun yıllar kaldığını ve orada ilimle meşgul olduğunu aşağıdaki beyitlerden anlamaktayız. Ayrıca *Fezâ'il-i Şâm*'ı bir dem, içine ilham gelmesi sonucu nazmettiğini de belirtmektedir:

Vatanımdur benim o cây-ı latîf

Şehr-i dârü's-selâm Şâm-ı şerîf

Mevlidümdür o şehr-i rûh-efzâ

Anda buldum fakîr neşv ü nemâ

Ravza-i cennete şebîh ü misâl

Akar içinde niçe cûy-ı zülâl

Cânibeyni latîf ü zîbâdur

Hep çemen-zâr ü cennet-âsâdur

Cennetün altıdur yâ üstidür ol

Ayrılımaz bulanlar ana vusûl

Eyledüm niçe yıllar anda makâm

Şugl-ı 'ilme idüp tetebbu'-ı tâm

Minnet Allâh'a kim idüp hâsıl

Kıldı maksûduma beni vâsıl

Bir dem oldı derûnuma ilhâm

Nazm olunsa eger *Fezâ'il-i Şâm* **[11b]**

Süheylî, "Sebeb-i Te'lîf" bölümünün sonunda Allah'ın yardım ve lutfu ile eserini H. 1008 yılında, üç günde tamama erdirdiğini söylemektedir:

Hicret-i Hazret-i Resûl-i güzîn

Bin sekiz sâle olmışidi karîn

Üç gün içinde eyleyüp itmâm

Nâm-ı pâkin didüm *Fezâ'il-i Şâm* **[13a]**

Yukarıdaki beyit ile *Fezâ'il-i Şâm*'ın giriş bölümü sona ermiştir. Bundan sonra, asıl konunun anlatıldığı bölüme geçilmiştir.

2.3.1.5. Birinci Bâb

Fezâ'il-i Şâm'da konunu anlatıldığı bölüm "*Bâb-ı Evvel*" ile başlamaktadır. Bu bölümün başlığı ise şöyledir: "*Bâb-ı Evvel: Şâm-ı cennet-meşâm hakkında vârid olan âyât ü ehâdîsi 'ayân ve şeref-i fazl ile meşhûr olan emâkini beyân ider.*" Başlıktan anlaşılacağı üzere bu bölümde, Şam hakkında söylenmiş hadislerden, bunun yanında Şam'da faziletiyle meşhur olan mekânlardan bahsedilmektedir. Süheylî ilk olarak Şam ile bir bölgeyi, Dımaşk ile de şehri kastettiğini ifade eder:

Şehr nâmı degüldürür bu edâ'

Bir vilâyet adıdur itme mirâ'

Şehrün ismi Dımaşk'dur zîrâ

Böyle nakl eyledi Resûl-i Hüdâ **[13b]**

Süheylî, bu bölümde, Şam'ın faziletlerini anlatan yedi tane hadise yer vermektedir. Eserde yer alan bu hadisler, Hz. Ali ve Ömer gibi sahabelerden nakledilmiştir. Şam'ın faziletleri hakkında söylenen rivayetlerin farklı hadis kitaplarından derlendiği açıkça görülmektedir. Bu konuda yazılmış en önemli eserin İbni Asâkir'in *Târîhu Dımışk* adlı eseri olup, eserin baş tarafında Şam ve Dımaşk ile ilgili birçok rivayete yer verilmiştir.[48] Ayrıca Süheylî'nin *Kütüb-i Tis'a*'da yer alan hadis kitaplarından da faydalandığı görülmektedir.[49] Söz konusu hadis kitaplarında yer alan Şam ile ilgili birçok rivayet Süheylî tarafından seçilerek *Fezâ'il-i Şâm*'da kullanılmıştır.

[48] Detaylı bilgi için bkz. Ünal, İ. (2000). "Şehirlerin Faziletiyle İlgili Uydurma Hadisler ve "Hayru'l-Buldan" Risalesi." *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 41 (1): 67-90. http://dergipark.gov.tr/auifd/issue/40649/489245

[49] Detaylı bilgi için bkz. Karakaş, İ. (2016). *Şam'la İlgili Rivayetlerin Hadis Metodolojisi Açısından Değeri (Kütüb-i Tis'a Çerçevesinde)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Fezâ'il-i Şâm ile ilgili başka bir nokta ise eserde geçen başlıkların ve hadislerin Süheylî'nin çağdaşı olan Halil Paşa'nın aynı isimli mensur faziletnâmesinde de yer almasıdır. Halil Paşa'nın *Fezâ'il-i Şâm-ı Şerîf*[50]adlı eseri de Süheylî'nin eseri gibi beş "bâb" dan müteşekkil olup tarih kitaplarından faydalanılarak kaleme alınmıştır. Her iki eserde de faydalanılan tarih kitabı hakkında net bir bilgi yoktur.

2.3.1.5. İkinci Bâb

Bu bölümün başında yer alan şu iki beyit, hangi konuların işlendiğini açıklar niteliktedir:

Bâb-ı sânî vilâyet-i Şâm'un

Şehr-i Şâm-ı fazîlet-encâmun

Şeref-i şehrini beyân eyler

Bildirüp fazlını 'ayân eyler **[15a]**

Buna göre bu bölüm, Şam şehrinin şeref ve faziletini beyan etmektedir. Süheylî, bunu da ayet ve hadislerin delâleti ile yapmaktadır. Örneğin, Tîn (95) Suresi'nin 1, 2 ve 3. ayetlerinde geçen "Tîn" ve "zeytûn" dan kastedilenin Dımaşk şehri olduğunu aktarmaktadır. Daha sonraki beyitlerde ise bu ayetlerde kastedilen yerin Şam'daki Emevî Camisi olduğu da belirtilmektdir.

Bu bölümde Süheylî, iki ayet ve farklı kişilerden rivayet edilen iki hadise yer vermiştir. Böylece Şam şehrinin faziletlerini ayet ve hadislerin yardımı ile anlatmaya çalışmaktadır. Bu noktada gerek müfessirlerin yorumları gerekse farklı ravilerden rivayet edilen hadislerin doğruluğu veya yanlışlığı başka bir ilim sahasının araştırma konusu olmakla birlikte, işaret edilmesi gereken önemli nokta şudur ki; Şam ve Dımaşk, hadis uydurma faaliyetinin yoğun olduğu rivayet döneminde Emevîler tarafından yönetilmekteydi. (Karakaş, 2016:19).

2.3.1.6. Üçüncü Bâb

Bu "bâb"da Şam'da bulunan Emevî Camisi'nin ve miraç gecesinin fazileti üzerinde durulmuştur. Bu bölümde Süheylî, Hz. Peygember'in Emevî Camisi hakkında söylediği hadislere yer vermiştir. O hadislerden birine göre; Mekke'de kılınan bir rekat namaz yüz bin rekat, Medine'de kılınan elli bin rekat, Kudüs'te kılınan kırk bin rekat ve Şam'da kılınan ise otuz bin rekat yerine geçmektedir.

Süheylî *Fezâ'il-i Şâm*'ın bu bölümünde, Hz. Muhammed'in miraç gecesi namaz kıldığı mekanın Emevî Camisi olduğunu ifade etmektedir. *Fezâ'il-i Şâm*'ın en hacimli bölümü olan "Üçüncü Bâb" da Süheylî, İmam Şâfî ve Ka'bu'l-ahbâr gibi âlimleri kaynak göstererek birçok rivayete yer vermiştir. Bu rivayetlerden en dikkat çekici olanı ise Mehdi'nin Şam'daki Emevi Camisi'ne ineceğini belirten rivayettir.

[50] Bkz. Abdo, a. g. e.

Bu bölümde Süheylî, Dımaşk şehri müslümanların eline geçmeden evvel kilise olan Emevî Camisi hakkında birçok rivayete yer vermiş ve bu caminin nasıl, kimler tarafından yapıldığını, içinde hangi peygamberlerin kabrinin bulunduğunu detaylı bir şekilde anlatmıştır.

2.3.1.7. Dördüncü Bâb

Süheylî bu bölümde Şam'da medfun olan nebileri, evliyaları, tebei tabiini anlatmaktadır. Müellif, Şam ve civarında mezarı, türbesi bulunan dini şahsiyetlerin sayısı hakkında çeşitli rivayetlere yer vermektedir.

Enbiyânun kubûrı anda tamâm

Oldı beş yüz budur kelâm-ı enâm **[24a]**

…

Bir rivâyetde dahı İbni Selâm

Biñ yedi yüz kubûr ider i'lâm **[24b]**

…

Erzeden berzeye varıncaya dek

Otuz üç bin nebî yatur bî-şek **[24b]**

Şam'da "Babü's-sagîr" adlı meşhur bir yer vardır ki burası Ehl-i Beyt mezarlığı olarak da bilinir. Burada birçok sahabe ve din büyüğünün mezarı bulunmaktadır. *Fezâ'il-i Şâm*'da "Babü's-sagîr"de medfun olduğu belirtilen şahsiyetler şunlardır: Hz. Musa, Muaviye, Bilal, İbni Eşfa', Fudale İbni Ubeyd, Zeyd, Binti Tıbyan, Binti Ömer ve Hz. Peygamber'in eşlerinden; Meymune, Selme, Hafsa, Ümmü Habibe, Atike, Rukiye.

Yine *Fezâ'il-i Şâm*'ın bu bölümünde yer alan bir rivayete göre "Merc-i Dahdah" denilen mevkide yetmiş bin şehidin kabri bulunmaktadır. Bu şahsiyetlerden bazıları: Hz. İsa ve Havariler'i, Hz. Meryem, Hz. Ebu Bekir'in oğlu Abdurrahman, Hz. Ali'nin kardeşi Akîl, Cafer-i Sadık, Hz. Ömer'in oğlu Abdülaziz, Veysel Karanî, Bayezid-i Bistamî'dir. *Fezâ'il-i Şâm'*da, derkenarlar da dahil, kabri Şam'da bulunan onlarca dinî şahsiyete yer verilmiştir.

2.3.1.8. Beşinci Bâb

"Beşinci Bâb", *Fezâ'il-i Şâm*'da asıl konunun anlatıldığı son bölümdür. "Bâb-ı Hâmis"te Süheylî, Şam'da bulunan mübarek yerleri anlatmaktadır. Bu bölüm, Hz. Ali'nin Hz. Peygamber'den rivayet ettiği bir hadis ile başlamaktadır. Bu rivayete göre Şam'da bulunan Kasiyun Dağı, mübarek bir mekândır. Bunun sebebi ise Hz.Yahya'nın ve Hz. İbrahim'in doğduğu, Hz. İsa'nın ise saklandığı bir mekân olmasıdır. Ayrıca Kasiyun Dağı'nda Kabil, Habil'i öldürerek ilk cinayeti işlemiştir.

Bu bölümde bahsi geçen mübarek mekânlardan biri de "Der-i Feradis" (Cennet Kapısı); Şam şehrinin kapısı sayılan bir yer ki burada Şam'ın İslam orduları tarafından fethi esnasında birçok müslüman şehit düşmüştür.

Diğer mübarek bir mekân ise daha önceki bölümlerde bahsi geçen Emevî Camisi'dir ki "Beşinci Bâb" da yer alan bir rivayete göre yeryüzündeki dört kutsal mekândan biridir. Diğer üçü ise Mekke, Kudüs ve Sina Dağı'dır. Emevi Camisi'nde siyah bir taşın olduğu, bu taşın haklı ve haksızı tespit eden bir mahiyete sahip olduğu da rivayet edilmektedir. Aynı taşın Hz. Adem zamanında Habil ve Kabil olayında bir nevi hakem gibi kullanıldığı yine *Fezâ'il-i Şam*'ın bu bölümünde yer alan bir rivayettir.

Başka bir rivayete göre ise Kasiyun Dağı'nın Mekke'deki Sevr Dağı ile aynı derecede olduğu da aktarılmaktadır. Her iki dağda yer alan mağaraların kutsallık bakımından müsavi olduğu özellikle belirtilmektedir:

Didi ey server-i Resûl-i Hicâz

İki gâr oldı dünyede mümtâz

Mekke Tağı'ndadur anun birisi

Cebel-i Kâsiyûn'dadur birisi **[28a]**

Fezâ'il-i Şâm'ın bu bölümünde, Hz. İbrahim ile ilgili bir kıssaya yer verilmiştir. Bu kıssada, Hz. İbrahim'in, yaşadığı Safed adlı bölgeden o bölgenin halkı ile anlaşmazlığa düşmesi sebebiyle Şam'a göç etmesi anlatılmaktadır. Hz. İbrahim Şam'a koyunlarını da alarak göç etmiş, bu yüzden Safed bölgesindeki pınarlar kurumuş ve orada yaşayan halk da pişmanlığını Hz. İbrahim'e iletmiştir. Hz. İbrahim Safed halkının müşkilini çözdükten sonra Kasiyun Dağı'na yerleşip orada ikamet etmeye başlamıştır.

2.3.1.9. Hatime

Bu bölüm *Fezâ'il-i Şâm*'ın bitiş bölümü olup müellifin Yüce Allah'a şükrünü niyaz ettiği beyitlerle başlamaktadır. Süheylî, Allah'ın yardımıyla eserini hitama erdirdiğini, O'nun inayeti sayesinde güzide bir eser kaleme aldığını ifade eden beyitlere yer vermiştir. Devamında hatalarından pişman olduğunu, ömrünü boş işlerle telef ettiğini, dünya zevklerine gönül verip çokça hata ettiğini ifade etmektedir. Bundan sonra kendisinin tövbe ve istiğfar edip mecazî aşktan ilahi aşka yönelmesi gerektiğini vugulamıştır:

Eyle şükr-i 'atâ-yı Rabb-i vedûd
Hamd ana kim o hâmid ü mahmûd

Kıldı tevfîk-i lutfını bana yâr
Murg-ı ma'nâyı tab'um itdi şikâr **[30b]**

Hakk'a şükr oldı bu kitâb-ı şerif
Kanda 'azm eylese güzîn ü latîf **[31a]**

Beni ‘aşk-ı mecâzdan kurtar
Kalbümi ‘aşk-ı pâke eyle makar

Şi’rümi şer’ün ile dem-sâz it
Dilümi şer’ içinde mümtâz it **[31b]**

Eyledüm niçe niçe cürm ü hatâ
Nefse tâbi’ olup sabah u mesâ

Eyledüm dürlü dürlü ‘isyânı
Şimdi ‘arz eylerüm peşîmânî **[31b]**

Eyle cân u gönülden istiğfâr
Ola kim lutfunı Hak eyleye yâr

Beni ‘aşk-ı mecâziden kurtar
Dilimi hırs ü âzdan kurtar [32a]

Bu bölümün sonunda Süheylî, *Fezâ’il-i Şâm*’ın bitiş tarihini ebced hesabına göre yazdığı aşağıdaki manzume ile ifade etmektedir.

Târîh-i itmâm-ı kitâb

Minnet ol kâdir-i bî-hemtâya

Geldi irişdi sühan itmâma

Rakam itdükde Süheylî kalemi

Düşdi târîhi “Fezâ’il-nâme”

Fî şühûr sene 1008

Gubâr-ı âstân-ı ve’l-müte’âlî

Süheylî kâtib-i dîvân-ı ‘âlî

SONUÇ

Bu bildiride, Süheylî Hemdem Kethudâzâde’nin *Fezâ’il-i Şâm* adlı mesnevisi ve bu mesnevinin yeni bir nüshası tanıtılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Fezâ'il-i Şâm'ın İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi'ndeki bilinen nüshasından başka Leipzig Üniversitesi Kütüphanesi'nde kayıtlı başka bir nüshası tarafımızca tespit edilmiştir. Baş tarafından yaklaşık on varak eksik olan İstanbul Nüshası sebebiyle eser üzerinde ilmî bir çalışma yapılmamıştır. Leipzig Nüshası tam bir nüsha olduğu için iki nüsha üzerinde tenkitli bir çalışma yapma imkânı doğmuştur.

Fezâ'il-i Şâm H. 1008 yılında kaleme alınmıştır. 959 beyitten ve beş "bâb"dan müteşekkil olan eser şekil ve muhteva yönünden "fezail" türünün başarılı bir örneğidir. Klasik mesnevi tertibine uygun bir şekilde kaleme alınmıştır.

Fezâ'il-i Şâm, Şam/Dımışk/Dımaşk şehrinin üstün özelliklerini anlatmak için kaleme alınmıştır. Eserde Şam için söylendiği iddia edilen birçok hadis, ravileri ile birlikte verilmiştir. Söz konusu hadislerin doğrulu ise tartışma götürür mahiyettedir. Ayrıca eserin Arapça bir tarih kitabından (Muhtemelen İbni Asâkir'in *Tarihu Medineti Dımışk*) faydalanılarak kaleme alındığı müellif tarafından belirtilmiştir.

Edebiyatımızda, "fezail" türünde yazılmış eserlerin bugün itibariyle yeterli derecede ilmî çalışmaya konu olmadığı gerçeği ortadadır. Bu bağlamda, Süheylî'nin *Fezâ'il-i Şâm* adlı mesnevisinin Türk edebiyatı tarihindeki müstesna yeri, bu çalışma ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

Abdo, N. (2015). *Fezâ'il-i ŞâmGiriş- Metin- Dizin- Tıpkıbasım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Açıkgöz, N. (Haz.) (2017). *Riyâzü'ş-şuara*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/54137,540229-riyazu39s-suarapdfpdf.pdf?0 [Erişim tarihi: 05.04.2019]

Akbayar, N. (Yay. Haz.) (1996). *Sicil-i Osmanî*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, C. IV, s. 1524 .

Aydoğdu, E. (2018). *Ahmed bin Hemdem Kethuda Süheylî Divanında Tip ve Kişilikler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Çalka, M. S. (2014). "Tür ve Tarz Çeşitliliği Açısından Zengin Bir Divan: Süheylî Dîvânı." *Turkish Studies,* 9/3: 423-450. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/648439357_25%C3%87alkaMehmetSait-edb-423-450.pdf [Erişim tarihi: 19.01.2019]

Çalka, M. S. (2017). "Bir Şair-nâme Örneği Olarak Süheylî'nin Gülşen-i Şuarâ Adlı Kasidesi ve Bu Kasidede Yer Alan Türk, Arap ve Fars Şairleri." *SUTAD,* Güz: *273-301.* http://dergipark.gov.tr/download/article-file/391555 [Erişim tarihi: 19.01.2019]

Çam, A. (2016). "Halil Paşa'nın Fezâ'il-İ Şâm-I Şerîf Adlı Mesnevisi*." TÜRÜK Uluslarası Dil Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları*, 4/7: 245-253. http://www.turukdergisi.com/Makaleler/124360457_25.%20A.%20%C3%87am%20245-253.pdf [Erişim tarihi 14.05.2019]

Dağ, A. E. (2013). *Suriye Bilad-i Şam'ın Hazin Öyküsü*, İstanbul: İHH Araştırma ve Yayınlar Birimi.

Harmancı, M. E. (2007). *Süheylî Ahmed Bin Hemdem Kethudâ - Dîvân,* Ankara: Akçağ Yayınları.

Karakaş, İ. (2016). *Şam'la İlgili Rivayetlerin Hadis Metodolojisi Açısından Değeri (Kütüb-i Tis'a Çerçevesinde)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kayabaşı, B. (haz.) (1997). *Kafzâde Fâ'izî'nin Zübdetü'l-eş'âr'ı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kirenci, İ. (2012). *Süheyli'den Duyulmadık Hikâyeler Acâibü'l-meâsir ve Garâibü'n-nevâdir,* İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.

Kutlu, Ş. (Haz.) (1974). *Türk-İslam tarihinden Ahmed b. Hemdem Süheyli,* İstanbul: Tercüman Yayınları.

Şemseddin, S. (2017). *Kâmûs-i Türkî*, (Der. Raşit Gündoğan vd.), İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Topal, A. (2012). "Klasik Türk Şiirinde Şam-ı Şerif." *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 48: 51-70. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423871952.pdf [Erişim tarihi 14.05.2019]

Ünal, İ. (2000). Şehirlerin Faziletiyle İlgili Uydurma Hadisler ve "Hayru'l-Buldan" Risalesi." *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 41 (1): 67-90. http://dergipark.gov.tr/auifd/issue/40649/489245[Erişim tarihi 14.05.2019]

Yağcı, Ş. (2001). *Süheylî'nin Acâibü'l-meâsir ve Garâibü'n-nevâdir'i.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yalçınkaya, Ş. (2011). "Süheylî Ahmed." *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: C. 38, 32-33.

Yılmaz, O. (2017). *Süheylî'den Seçmeler*, İstanbul: Hasbahçe Yayınları.

Zavotçu, G. (Haz.) (2017). *Rızâ Tezkiresi*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı,. http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/60735,riza-tezkiresipdf.pdf?0 [Erişim tarihi: 05.04.2019]

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME BİÇEMLERİNİN BELİRLENMESİ

Mücahit İSMAİLOĞLU
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, mucahit_53_1907@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Said AKAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, msakar24@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Faruk KARDAŞ
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, fkardas2400@gmail.com

ÖZ

Öğrenme biçemi, öğrencilerin bilgiyi algılama ile ilgili, kalıcı nitelikli tercihleri olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme sırasında öğrencilerin gerçekleştirdiği bilişsel bilginin alınması, işlenmesi ve öğrenmeye yönlendirmesi bilişsel bilgi ile sağlanmaktadır. Bilişsel bilgi öğrencilerin neyi, nasıl öğrenebileceklerini kendileri için en uygun öğrenme stratejilerini seçip ona göre ilerlemelidirler. Bu nedenle öğrenme stratejileri hem öğrenmeyi kolaylaştırmakta hem de yeni öğrenilen davranışın kalıcı olmasını sağlamaktadır. Öğrenme biçemi ile ilgili birçok araştırmada, bedensel, işitsel, görsel faktörlerin kullandığı görülmüştür. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğrenme biçemlerini farklı değişkenler açısından belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şimşek (2002) tarafından geliştirilen 'öğrenme biçemleri envanteri' kullanılmıştır. Kullanılan envanter bedensel, işitsel ve görsel türde üç öğrenme biçemini ölçmektedir. Her bir öğrenme biçemi ile ilgili 16 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde Doğu Anadolu bölgesinde bir üniversitenin eğitim fakültesine bağlı son sınıf öğretmen adaylarından oluşan 307 kişilik (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 27, Fen Bilgisi Öğretmenliği 28, Matematik Öğretmenliği 32, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi 32 , Resim Öğretmenliği 31, Türkçe Öğretmenliği 31, Okul Öncesi Öğretmenliği 31, Beden Eğitimi Öğretmenliği 30, Sınıf Öğretmenliği 33, Müzik Öğretmenliği 32) grup üzerinde yürütülmüştür. Ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel analizi, bağımsız gruplar t testi ve one-way ANOVA kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet açısından bedensel öğrenme biçemi fen bilgisi öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni adayları arasında fen bilgisi öğretmen adayları lehine istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyet açısından işitsel öğrenme biçemi kadın öğretmen adaylarının istatiksel olarak lehine anlamlı bir fark olduğunun tespit edilmiştir. Bölüm açısından işitsel öğrenme biçemi müzik öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında müzik öğretmen adayları lehine istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme biçemleri, öğretmen adayları, bölüm, cinsiyet.

DETERMINATION OF TEACHERS 'LEARNING ACHIEVEMENTS

ABSTRACT

The learning style is defined as the permanent quality preferences of the students regarding the perception of information. During the learning process, cognitive knowledge of students is taken with cognitive knowledge. Cognitive knowledge should select the most appropriate learning strategies for students to learn what they can learn and how to learn. For this reason, learning strategies facilitate learning as well as ensure that the newly learned behavior remains permanent. In many studies about learning style, physical, auditory and visual factors were used. The aim of this study is to determine the learning styles of pre-service teachers in terms of different variables. In the study, 2002 learning style inventory en developed by Şimşek (2002) was used as data collection tool. The inventory used measures three learning styles in the form of physical, auditory and visual. There are 16 items related to each learning style. In this study, quantitative research methods were used. The study was carried out on 307 people (Social Sciences Teaching 27, Science Education 28, Mathematics Teaching 32, Computer Education and Instructional Technology Training 32, Painting Teaching 31, Turkish) Teaching 31, Preschool Teacher Education 31, Physical Education Teacher 30, Primary School Teaching 33, Music Teaching 32) in the Eastern Anatolian region in the fall semester of 2018-2019 academic year. Statistical analysis of the data obtained from the scale was performed by using independent groups t test and one-way ANOVA. As a result of the study, statistically significant difference was found in favor of science teacher candidates among the candidates of physical education and science teacher candidates. In terms of gender, it was determined that there was a significant difference in the favorable favor of female teacher candidates. In terms of the department, there is a statistically significant difference in favor of music teacher candidates among the teachers of the music teacher candidates and science teachers.

Keywords: Learning styles, teacher candidates, department, gender.

GİRİŞ

Öğretim etkinliklerinin planlanması ile kullanılacak araç ve materyallerin seçiminde öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması gereğini işaret eden çok sayıda araştırma bulgusu vardır. Araştırmalara göre, öğrenciler kimi ortamlarda sunulan öğrenme etkinliklerine katılmaktan hoşlanırken, kimi etkinliklere katılma konusunda çekimser kalmaktadırlar. Öğrencilerin bireysel özelliklerine duyarlı olan ortamlarda gerçekleşen öğrenme daha kolay, etkili ve kalıcı olmaktadır.

Öğrenci özellikleri ile yöntem, ortam ve materyaller arasında uyum sağlayabilmenin ilk aşaması, öğrenci grubunun özelliklerinin belirlenmesidir. Öğrencilerin bütün özelliklerini belirlemek mümkün ve pratik olmadığı gibi, gerekli de değildir. Çünkü öğrencilerin bütün özellikleri, öğrenme üzerinde etkili değildir. Buna karşılık araştırmalar yaş, cinsiyet, öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi ya da sahip olunan önbilgi düzeyinin, öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenme üzerinde etkili olduğu genel olarak kabul edilen öğrenci özeliklerini üç grupta toplamak olanaklıdır (Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino, 1996).

Grupsal özellikler: Öğrenci grubunun yaş, öğrenim düzeyi, meslek, makam, rütbe, kültürel ya da ekonomik düzey gibi tanımlayıcı özellikleridir. Bu özelliklerin yüzeysel bir analizi bile, öğretim yöntem ve materyallerinin seçiminde oldukça yol gösterici olabilir.

Giriş yeterlilikleri: Öğrencilerin, öğretimi yapılacak içeriğe ilişkin ne bildikleri ya da yapabildikleri, onların giriş yeterlilikleridir. Öğrenciler zaten sahip oldukları şeylerin kendilerine sunulması durumunda sıkılabilirler. Sunulanları anlayabilmeleri için gerekli temel yeterliliklere sahip olmadıkları bir öğrenme ortamında, öğrenciler başarısızlık duygusuna kapılabilirler. Öğrencilerin giriş yeterliliklerine duyarlı olmayan bir öğretim, hem öğrenci, hem de öğretmen açısından zaman kaybından öte bir anlam ifade etmeyebilir.

Öğrenme biçemleri: Öğrenme biçemleri genel olarak bir öğrencinin, öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresi ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubu olarak tanımlanır.

Öğrenme biçemlerinin algısal tercihler ve güçlülükler, bilgi işleme alışkanlıkları, motivasyonel ve psikolojik faktörler gibi değişik boyutları vardır. Algısal tercihler, öğrencilerin öğrenirken kullanmayı tercih ettikleri ortamlar, materyaller ve kullanılan mesajların kodlanma biçimi (codality) ile ilgilidir. Bu tercihlerin bütünü, öğrenme biçemi (learning modality) olarak adlandırılmaktadır (Heinich ve diğerleri, 1996; Friedrich, 1995; Miller, 1993). Öğrenme stilinin temel boyutlarından birisi olarak öğrenme biçeminin, genellikle kabul edilen üç türü vardır. Bunlar bedensel (kinesthetic), işitsel (auditory) ve görsel (visual) biçemlerdir. Herhangi bir öğrenci genellikle bu biçemlerden birisini kullanmaya eğilimlidir. Öğrencinin eğilimli olduğu biçem, genellikle zaman içinde kullanmakta ustalık da kazandığı biçemdir (Wild, 1998).

Bedensel biçemin tanımlanmasında beden, vücut, denge, el becerisi, etkinlik, spor, dans, drama, tiyatro, gösteri, devinim gibi kavramların kritik bir önemi vardır. Bu biçeme sahip bir öğrenci genellikle duygu ve düşüncelerini beden dili ile ifade etmeye, alet kullanmaya, bir şeyleri dinlemek ya da gözlemektense bizzat

yapmaya, somut bir şeyler üretmeye özel bir ilgi duyar ve isteklidir. Sınıfta bir ders saati boyunca oturup, öğretmeni dinlemek, bu gruptaki öğrencilere oldukça zor gelir. Bu öğrenciler aktör, sporcu, heykeltıraş, cerrah, teknik eleman olmaya yatkındırlar (Şimşek 2002).

İşitsel biçeme sahip öğrenciler müzik ve sesli uyarıcılara karşı duyarlıdırlar. Konuşmak, tartışmak, dinlemek, anlatmak, ses tonu, dil, melodi, birbirine yakın ama farklı sesler, şiir bu biçeme sahip öğrencilerin önemsedikleri ve tercih ettikleri şeylerdir. Bu gruba giren öğrencilerin şarkıcı, besteci, hatip, öğretmen, eleştirmen, politikacı olma eğilimleri vardır. İşitsel biçeme sahip öğrenciler konuşmaktan ve konuşulanı dinlemekten hoşlanırlar (Şimşek 2002).

Görsel biçeme sahip öğrenciler okuduklarını ya da duyduklarını zihinlerinde canlandırabilirler. Başlarından geçen olayları görsel olarak ve ayrıntılı şekilde hatırlayabilirler. Resim, çizim, harita, çizgi, renk, yön, plan, bu öğrencilerin ilgilerini çeker. (Şimşek 2002).

Öğretmenler, kendi işlevlerini sağlıklı şekilde yerine getirebilmek için öğrencilerin öğrenme biçemlerini bilmek ve dikkate almak durumundadırlar.

Sonuç olarak "öğrenme biçemi", bireyin bilgiyi algılama, işleme ve kullanmada izlediği yoldur. Öğrenme biçeminin farkında olan bir öğrenci kendi öğrenme yollarını tanır ve öğrenmelerini yönlendirebilir. Bu nedenle araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğrenme biçemlerini farklı değişkenler açısından belirlemesi hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şimşek (2002) tarafından geliştirilen 'öğrenme biçemleri envanteri' kullanılmıştır. Kullanılan envanter bedensel, işitsel ve görsel türde üç öğrenme biçemini ölçmektedir.

ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde Erzincan Binali Yıldırım Üniversite'nin eğitim fakültesine bağlı son sınıf öğretmen adaylarından oluşan 307 kişilik (Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 27, Fen Bilgisi Öğretmenliği 28, Matematik Öğretmenliği 32, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi 32, Resim Öğretmenliği 31, Türkçe Öğretmenliği 31, Okul Öncesi Öğretmenliği 31, Beden Eğitimi Öğretmenliği 30, Sınıf Öğretmenliği 33, Müzik Öğretmenliği 32) grup üzerinde yürütülmüştür.

VERİ TOPLAMA ARACI

Kullanılan envanter bedensel, işitsel ve görsel türde üç öğrenme biçemini ölçmektedir. Her bir öğrenme biçemi ile ilgili 16 madde bulunmaktadır. Envanterden elde edilen puanların güvenilirliği iç tutarlılık ölçütü ile ve Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayıları bedensel biçem alt testi için 0.684; işitsel biçem alt testi için 0.771 ve görsel biçem alt testi için 0.793 olarak bulunmuştur.

Envanterin tümüne ilişkin Cronbach Alpha değeri ise 0.844 olarak hesaplanmıştır. Envanterin güvenilirliğine ilişkin bulgular, elde edilen sonuçların yeterli sayılabileceğini göstermektedir.

Ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel analizi, cinsiyet açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi ve bölüm açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA), gruplar arasında kimin lehine olduğunu belirlemek için çoklu tarama testleriden Shefly t testi kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Cinsiyete Göre Öğrenci Biçemleri Puanları

Faktör	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	SD	t	p
Bedensel	Kadın	208	57,3221	8,11494	305	,904	0,367
	Erkek	99	56,4242	8,18048			
İşitsel	Kadın	208	57,2981	6,18847	305	2,050	0,041
	Erkek	99	55,7374	6,33678			
Görsel	Kadın	208	59,9471	8,41279	305	1,090	0,276
	Erkek	99	58,8485	7,89906			
Toplam	Kadın	208	174,5673	19,76346	305	1,496	0,136
	Erkek	99	171,0101	18,83467			

Cinsiyet açısından işitsel öğrenme biçemi kadın öğretmen adaylarının istatiksel olarak lehine anlamlı bir fark olduğunun tespit edilmiştir.

Tablo 2. Bölüm Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova)

		Kareler toplamı	SD	Kareler ortlaması	F	p
Toplam	Gruplar arası	6967,459	9	774,162	2,100	,029
	Gruplar içi	109499,335	297	368,685		
	toplam	116466,795	306			
Bedensel	Gruplar arası	1030,390	9	114,488	1,716	,085
	Gruplar içi	19815,714	297	66,720		
	toplam	20846,104	306			

Görsel	Gruplar arası	637,401	9	70,822	1,847	,060
	Gruplar içi	11388,670	297	38,346		
	toplam	12026,072	306			
İşitsel	Gruplar arası	1834,005	9	203,778	3,288	,001
	Gruplar içi	18409,669	297	61,985		
	toplam	20243,674	306			

Bölüm açısından işitsel öğrenme biçemi lehine istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Çoklu Karşılaştırma Testi (Post Hoc Tests)

	Bölüm	Bölüm	Mean Difference	SS	p
İşitsel	1,00	2,00	-7,25926	2,12356	,237
		3,00	-,94676	2,05738	1,000
		4,00	-,35301	2,05738	1,000
		5,00	-,32378	2,07251	1,000
		6,00	1,19235	2,07251	1,000
		7,00	-,42055	2,07251	1,000
		8,00	-2,29259	2,08853	,999
		9,00	1,19529	2,04306	1,000
		10,00	-4,25926	2,05738	,890
	2,00	1,00	7,25926	2,12356	,237
		3,00	6,31250	2,03735	,387
		4,00	6,90625	2,03735	,249
		5,00	6,93548	2,05263	,254
		6,00	8,45161	2,05263	,054
		7,00	6,83871	2,05263	,274
		8,00	4,96667	2,06880	,762
		9,00	8,45455*	2,02290	,046
		10,00	3,00000	2,03735	,988

Bölüm açısından işitsel öğrenme biçemi müzik öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında müzik öğretmen adayları lehine istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Her birey farklı yollarla öğrenir ve yeteneğine göre uygun, doğal bir öğrenme biçemlerine sahiptir. Bu biçemler bireyin bilgiye en kısa ve en etkin şekilde ulaşmasını sağlar. Öğretmen adaylarının öğrenme biçemleri acısından nasıl bir dağılım gösterdikleri incelenmiş ve öğretmen adaylarının farklı öğrenme biçemlerine sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenin derste kullanacağı öğretim yöntemini belirlemesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme biçeminin dikkate alınması, hedefe ulaşmada büyük önem arz eder.Öğretmen adaylarının öğrenme biçemlerini mesleki yaşantılarında kullanabilecekleri düşünüldüğünde, Fakültedeki derslerde bu konuyla ilgili izlenmesi gereken çeşitli yollar öğrencilere verilmelidir.

Öğretmen adaylarının öğrenme biçemlerinin farklılaştığı yönündeki araştırma bulgusu, alan yazındaki birçok araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Bu bulgu literatürdeki bazı çalışmalar Aşkar ve Akkoyunlu (1993), Akkoyunlu, B. (1995), Kılıç (2002), Fowler (2002), Kılıç ve Karadeniz (2004); Hasırcı (2006).

Akkoyunlu, B.' ye (1995) göre öğrenme biçeminden elde edilen bilgiler eğitimcilere yetişkinlerin eğitimi için düzenlenecek öğrenme - öğretme ortamlarının da nasıl bir yöntem geliştirileceği konusunda yardımcı olabilir. Benzer şekilde Kılıç (2002)yapmış olduğu çalışmada baskın öğrenme biçemi ile öğrenci tarafından tercih edileceği varsayılan öğrenme etkinlikleri arasında determinist nitelikli neden-sonuç ilişkisi olduğunu söylemektedir. Bu ilişkinin daha esnek bir bağlamda algılanmasında yarar görülmektedir. Bu konuda yapılan bir diğer çalışma öğretmen adaylarını yetiştiren kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının, verdiği derslerde öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almaları için ışık tutabilir. Böylelikle, öğretmen adaylarının, öğrenimleri süresince, hem kolay öğrenmelerine hem de öğrenmeye ve derslere karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olunabilir (Hasırcı 2006).

Bu sonuca göre, bir sınıf ortamında sadece bir öğrenme biçemine sahip bireyler değil, farklı öğrenme biçemlerine sahip bireyler bulunmaktadır. Etkin bir öğretme ve öğrenme için öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi öğrenme biçemlerinin farkında olması gerekmektedir. Nasıl öğreniyorsak öyle öğretmeye eğilimli olduğumuz için özellikle öğretmenlerin nasıl öğrendiklerini bilmeleri önemlidir. Öğretmenlerin kendi öğrenme biçemlerinin yanı sıra öğrencilerinin de nasıl öğrendiklerini bilmeleri önemlidir.

Bununla birlikte öğretmenlerin nasıl öğrettiklerini düşünmeleri gerekir. Öğretmenler genellikle nasıl öğreniyorlarsa öğrencilerine de öyle öğretme eğilimindedirler. Ancak öğretmenlerin kendi öğrenme biçemine göre öğretmeleri tüm öğrencilerin öğrenme biçemine uygun olmayabilir. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerinin nasıl öğrendikleri üzerinde odaklanmaları ve buna göre öğretim etkinlikleri düzenlemeleri gerekir.

Öğrenme biçemlerini öğrenme ortamında kullanmanın anlamı, aynı şeyi öğretmek için öğretmenin çok farklı yollarla hazırlanması gerektiği değildir. Önemli olan öğrenciye en iyi şekilde öğrenebilmeleri için fırsat vermektir. Her öğrenci için ayrı bir öğretim tasarımı uygulamak mümkün olmayacağından içinde farklı öğrenme stillerine sahip zenginleştirilmiş öğretim ortamları yaratılmalıdır.

KAYNAKLAR

Akkoyunlu, B. (1995). *Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, s.105-109.

Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kan yılmaz Matbaası.

Aşkar P. ve Akkoyunlu, B. (1993). *Kolb öğrenme stili envanteri*. Eğitim ve Bilim, (87),37-47.

Ekici, G. (2001). *Öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erden, M. & Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ergür, O. E. (1998). *Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hasırcı, O.K. (2006). *Sınıf Oğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stiller*: Çukurova Üniversitesi Örneği. Journal of Theoıy and Pracfice in Edtlcation. 2(1):15-25.

Heinich, R., Molenda, M., Russel, J.D. ve Smaldino, S.E. (1996). *Instructional media and technologies for learning*. Fifth edition. NJ: Printice-Hall, Inc.

Fowler, P. (2002). *Learning styles of radİographers*. The College of Radiographers, 8:3-11.

Kılıç, E.(2002). Baskın öğrenme stilinin öğrenme etkileri tercihi ve akademik başarıya etkisi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(1), s.1-15.

Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). *Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,24(3):129-146.

Wong, L. (1997). *Essential study skills*. Second edition. Houghton Mifflin Company, 91-92.

Şimşek, N. 2002,BİG16 LEARNING MODALITY INVENTORY. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Department of Computer Education & Instructional Technologies*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama 1, (1), 33-47.

Wild, K.P. (1998). Lernstrategien und Lernstile. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU, 309-312.

Miller, P. (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg: Spektrum.

LİSE 1 TARİH DERSİ ÖĞRENCİLERİNİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ANALİZİ

Nagihan ÖZYURT
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Eğitimde, öğretilen konuların özellikle de kavram ve terimlerin öğrenciler için kalıcı olması beklenir. Bunu sağlamak için de çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerine başvurulur. Bu yöntemlerin başarılı olması halinde, ilerleyen sınıflarda konunun detayları ile anlaşılmasının da kolaylaşması beklenir. Bu sebeple, her derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de konuların işlenmesinde kavram ve terim öğretimi oldukça önemlidir. Buradan hareketle çalışmanın amacı, lise 1.sınıfta tarih eğitimine başlayacak olan bireylerin, hazırbulunuşluk düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Sosyal bilgiler dersi içeriğindeki tarih öğretiminin, lise 1 tarih dersi öğrencilerinin temelini oluşturup oluşturmadığı yönündeki öğretmen görüşleri doğrudan tecrübeye bağlı olarak ortaya çıktığı için önem arz etmektedir. Çalışmanın ilk aşamasında tarih disiplininden ve okullardaki tarih öğretiminden söz edilmiştir. Bu anlamda sosyal bilgiler öğretim programı ve lise 1.sınıf tarih dersi öğretim programı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Sosyal bilgiler ders kitabı ve öğretim programında bulunan tarih içeriği ile lise 1 tarih dersi öğretim programı ve ders kitapları incelenerek, konuların devamlılık açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Sonrasında öğretmen görüşlerine yer verilerek bir sonuca varılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde, özel eğitim kurumlarında ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışmaya 8 tarih öğretmeni katılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme sorularından hareketle elde edilen veriler sunulmuş ve öğretmen görüşlerini doğru belirtebilmek adına görüşmelerden alıntılar yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin genel görüşü, lise 1. sınıf öğrencilerinin tarih dersi hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu yönündedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden yalnızca bir tanesi öğrencilerin tarih dersi hazırbulunuşluk düzeylerini orta seviye olarak değerlendirmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin tamamı terim ve kavramları hatırlatma ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin en sık hatırladığı ve en az hatırladığı kavram ve terimler de öğretmenler tarafından örneklerle açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretimi, hazırbulunuşluk, öğretmen görüşleri

READINESS OF HIGH SCHOOL 1 HISTORY STUDENTS ACCORDING TO THE OPINIONS OF TEACHERS

ABSTRACT

In education, it is expected that the subjects taught, especially concepts and terms will be permanent for students. To achieve this, various teaching methods and techniques are applied. If these methods are successful, it is expected that the following classes will be easier to understand with details of the subject. For this reason, as in every lesson, teaching concepts and terms is very important in the subjects of social studies. The aim of this study is to evaluate the readiness levels of individuals who will start history education in the first year of high school according to the opinions of teachers. In the first phase of the study, the history discipline and history teaching in schools are mentioned. In this sense, social studies curriculum and high school 1st grade history curriculum were used as the data source. Social studies and history courses were compared. Qualitative research method was used in the study. Semi-structured interview technique was used as data collection technique. The study group consisted of teachers working in private education institutions and public schools in the fall semester of 2018-2019 academic year. 8 history teachers participated in the study. Descriptive analysis technique was used to analyze the data obtained from the interviews. The data obtained from the interview questions were presented and quotations from the interviews were made in order to give the teacher opinions correctly. The general opinion of the teachers participating in the study is that the level of readiness of the history lesson is insufficient. Only one of the teachers who participated in the study considered the students' level of readiness in the history course as intermediate level. In addition, all teachers stated that they need a reminder of terms and concepts. The most frequently remembered and little-remembered terms are explained by teachers.

Keywords: History education, readiness, teacher opininons

GİRİŞ

Tarih, bireylerde geçmişle bugün arasında bağlantı kurma yeteneği sağlayan önemli bilimlerden biridir. Tarihin birçok farklı tanımı vardır ancak genel olarak şöyle ifade edilebilir: "Tarih, insan toplumlarında ve toplumlar arasında meydana gelen olay ve gelişmeleri, yer ve zaman göstererek, neden- sonuç ilişkileri içerisinde inceleyen ve değerlendiren bilimdir." (Uçarol, 2015:1)

Tarih, kişinin var olduğu andan itibaren ait olduğu toplumu tanımasını ve o toplumun kültürünü, gelenek ve göreneğini anlamasına yardımcı olur. Birçok devletin kuruluşundan yıkılışına kadar geçen sürecin aktarıldığı tarih ile milletlerin, devletlerin bıraktıkları maddi ve manevi miras daha iyi tanınabilmektedir. (Turan ve Ulusoy, 2010:46) Bir birey için hafıza ne kadar önemliyse millet için de tarih o kadar önemlidir. (Köstüklü,2006:11) Salih Özbaran'ın çalışmasında belirttiği gibi "tarih, yinelenen değil yenilenen bir bilgi dalıdır." (Özbaran, 1992:219) Bu anlamda tarih öğretimi oldukça önemlidir. Doğru ve etkili tarih öğretimi; bireyin yaşadığı toplumu anlamasını, çevresinde gördüğü ve kendisinin de yaptığı davranışları bilinçli hale getirmesini sağlar. Bunun için eğitim kurumlarında gerçekleştirilen tarih öğretimi; yeniliklere açık, klasik yöntem ve tekniklere nazaran öğrencilerin ilgisini daha fazla çekebilecek yöntem ve tekniklerle yapılmalıdır. Tarihin faydaları, beş başlık altında Baltacıoğlu'ndan şöyle aktarılmıştır:

> •Tarih, insanın zekâsını geçmişte yaşamış ve bir medeniyet meydana getirmiş olan eski sosyetelerin sosyal şahsiyetleri ile temas kurmamızı sağlar.
>
> • Sosyal varlıkları bütün ve tam olarak idrak etmemizi temin eder. Tarih bize müşahhası zevkini uyandırır.
>
> • Tarih bize sosyal oluş ve gidiş hatsını kazandırır.
>
> • Tarih bize insanoğlunun birbirinin uzuvları olduğunu, insan tenasüdünün bir gerçek olduğunu, kaplumbağalar gibi kendi kabuğu altına kapanmış milletlerin sonunun hüsran olduğunu gösterir.
>
> • Tarih bize insan sosyetelerinin canlı olduğunu, durmanın bu cana düşman olduğunu, din, ahlak, hukuk, ekonomi, felsefe ve eğitim gibi kurumların tekâmüle (ilerlemeye) tabi olduğunu, hakikatlerin, ideallerin devirlerle değiştiğini ve duraksayan kurumların günü birinde büyük sarsıntılarla yıkıldığını gösterir. (Turan ve Ulusoy, 2010:48)

Bireyin tarih öğrenimi, aileden ve çevreden öğrenilenin dışında planlı ve programlı bir şekilde eğitim kurumları ile başlar. İlkokul yıllarında basit düzeydeki temel tarihi bilgi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen bir öğretim programı ile Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere verilmeye başlamaktadır. Devamında ise Sosyal Bilgiler dersinde diğer disiplinlerle birlikte tarih öğretilmektedir. Bu devamlılık, 4.sınıftan 7. Sınıfa kadar var olan sosyal bilgiler dersi ile sağlanmaktadır. Modern tarih öğretimi yapılan ülkelerden biri olan İngiltere'de tarih öğretim programı, tarihsel düşünme becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmiştir. İngiltere'de tarih dersi sonrası öğrencilerin şunları bilmesi beklenir (Demircioğlu,2009:229) :

• Kronolojik anlama (chronological understanding)

• Geçmişteki değişim, insan ve olayları anlama ve bilme (knowledge and understanding of events, people and changes in the past)

• Tarihsel yorum (historical interpretations)

• Tarihsel soruşturma, araştırma (historical enquiry)

• Organizasyon ve iletişim (organisation and communication)

Bu bağlamda, Cemil Öztürk'ün de belirttiği gibi sosyal bilgiler dersi tarih içeriği, öğrencilerde "tarihsel sorgulama" becerisini kazandırmaya yönelik olmalıdır. (Öztürk,2012:21)

Sosyal bilgiler dersinde doğrudan tarih odaklı olarak, "Kültür ve Miras" öğrenme alanı mevcuttur. Bunun dışında diğer öğrenme alanlarında da tarih ile bağlantılı kazanımlar bulunmaktadır. Daha sonra 8.sınıfta, T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretimi devam etmektedir. Ortaöğretime geçen birey, 1.sınıfta bağımsız bir ders olarak tarih dersi ile ilk defa karşılaşır. Tarih öğretimi, daha detaylı olarak, yine planlı ve programlı bir şekilde lisede de devam etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokulda sosyal bilgiler dersi alan öğrencilerin, tarih dersi hazırbulunuşluk düzeylerini, öğretmen görüşlerinden hareketle tespit etmektir. Araştırmanın amacına bağlı olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Tarih öğretmenlerine göre lise 1 tarih dersi öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri nedir? (Düşük- Orta-Yüksek)

2. Tarih öğretmenlerine göre lise 1 öğrencilerinin kavram ve terimleri hatırlama düzeyi nedir? (Düşük-Orta-Yüksek)

3. Tarih öğretmenlerine göre öğrenciler tarafından en sık hatırlanan ve en az hatırlanan kavram ve terimler nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, tümevarımcı bir yaklaşımla, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır. (Çokluk vd,2011:96) Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. (Yıldırım ve Şimşek, 2013:45) Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. (Karasar, 2017: 109)

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu tekniğe göre araştırmacı soruları önceden hazırlar ancak bunlar açık uçlu sorulardır ve görüşme esnasında görüşülen kişilere kısmi esneklik sağlar. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler arasında bir ortamda yapılan bu görüşmelere de yarı yapılandırılmış görüşme denir. (Karasar,2017:213)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde 4'ü devlet, 4'ü özel olmak üzere MEB'e bağlı okullarda görev yapan 8 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin, meslekleri içinde geçirdikleri yıl sayısı, 21 ile 1 arasında değişmektedir. Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde devam eden bir kodlama ile öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türü, Mesleki Tecrübeleri ve Cinsiyet Bilgileri

Öğretmen	Çalışılan Kurum	Mesleki Tecrübe	Cinsiyet
Ö1	*Devlet Okulu*	15. Yıl	Kadın
Ö2	*Devlet Okulu*	21. Yıl	Erkek
Ö3	*Devlet Okulu*	6. Yıl	Kadın
Ö4	*Devlet Okulu*	16. Yıl	Kadın
Ö5	*Özel Okul*	2. Yıl	Kadın
Ö6	*Özel Okul*	1. Yıl	Kadın
Ö7	*Özel Okul*	4. Yıl	Kadın
Ö8	*Özel Okul*	2. Yıl	Erkek

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından açık uçlu sorular hazırlanarak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular hakkında uzman görüşü alınmıştır. Sorular, görüşmede yer almayan ve çalışmanın yapıldığı dönemde görev yapmayan 3 öğretmene sorulmuş, açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Görüşmelerin bir kısmı, öğretmenin izni ile ses kaydı alınarak ve sonrasında yazıya aktarılarak yapılmış, bir kısmı ise görüşme esnasında görüşme formuna yazılarak yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 15-25 dakika arası sürmüştür. Yapılan görüşmede öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

1.) Lise 1. sınıf öğrencilerinin tarih dersi hazır bulunuşluk düzeylerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Düşük-orta-yüksek)

2.) Lise 1.sınıf öğrencilerine tarih dersinde; temel kavram ve terimleri hatırlatma düzeyiniz nedir? (düşük-orta-yüksek)

3.) Size göre öğrencilerin en sık hatırladığı ve en az hatırladığı temel kavram ve terimler nelerdir? Örnek veriniz.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temaya göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013:256)

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen görüşlerini doğru yansıtabilmek adına tarih öğretmenlerinin sorulara verdikleri yanıtlara olduğu gibi yer verilmiştir. Görüşme soruları doğrultusunda, 3 başlık altında bulgular sunulmuştur.

Lise1 Öğrencilerinin Tarih Dersi Hazır Bulunuşluklarının Değerlendirilmesi

Tablo 2: Tarih Dersi Hazırbulunuşluk Konusunda Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Öğretmen görüşleri
Ö1	"Öğrencileri, tarih dersinde ön bilgi açısından yetersiz buluyorum. Hazırbulunuşluk düzeyleri düşük. Liseye başladıklarında bilgileri başlangıç düzeyinde kalıyor. Sosyal Bilgiler dersini temel oluşturmada yetersiz buluyorum."
Ö2	"Hazırbulunuşluk düzeylerini düşük buluyorum. Lisedeki konular ile ortaokul konuları büyük ölçüde örtüşmediği için öğrenciler, işlenen her konuda ön bilgiye sahip olamıyor. Bildiklerini de unutuyorlar."
Ö3	"Bence lise1 öğrencilerinin hazır bulunuşlukları düşük. Ön öğrenmeleri yetersiz ve bilgiyi yoruma dönüştürmekte güçlük çekiyorlar."
Ö4	"9.sınıf tarih konuları içerik olarak karışık olduğu için öğrenciler de bu konuda yetersiz kalabiliyorlar. İşlenen konular hakkında ön bilgileri yeterli olmuyor."
Ö5	"Bana göre öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri orta seviyede. Genel olarak 9.sınıfta girdiğim öğrencilerin ortaokuldan kalan bilgileri taze ve derse katılım da

	fazlasıyla oluyor. Ancak eksikleri olabiliyor. Bunu da normal karşılıyorum. Bence, ortaokul tarih bilgileri, lise için bir temel oluşturmuş durumdadır.”
Ö6	“Hazır bulunuşlukları düşük buluyorum. Ortaokuldaki Sosyal Bilgiler programını öğrenci odaklı bulmuyorum. Ezberci bir sistem olduğu için liseye gelindiğinde bilgiler unutulmuş oluyor. Dolayısıyla tekrar öğretmeye gerek duyuyoruz.”
Ö7	“9. Sınıf öğrencilerinin derse hazır bulunuşluklarını yeterli bulmuyorum. Çünkü lise öncesi verilen bilgileri yeterli bulmuyorum, kalıcı olmuyor. Ortaokulda romantik tarih anlayışının hâkim olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla taraflı bir anlatım gerçekleştiriliyor. Lisede daha objektif bir hale geliyor.”
Ö8	“9. Sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluklarını yeterli bulmuyorum. Ortaokul bilgileri araya giren zamandan ötürü unutuluyor.”

Öğretmenler genel olarak bu konuda, öğrencilerin ön bilgilerini yetersiz bulmakta ve bazıları, bunun sebebi olarak ezberci eğitimi görmektedir. Yalnızca bir öğretmen, öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerini yeterli bulmuş ve derse katılımdan memnuniyetini dile getirmiştir. Ezberci eğitim ve bilgilerin unutulmasının yanı sıra bir öğretmen de romantik tarih anlayışı ile sosyal bilgiler dersinin işlendiğini belirtmiş, lisede daha objektif bir hal aldığını söyleyerek birbiri ile çeliştiğini dolayısıyla öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Lise 1 Öğrencilerinin Kavram ve Terimleri Hatırlama Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Tablo 3:Kavram ve Terimlerin Hatırlatılma Düzeyi Konusunda Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	**Öğretmen görüşleri**
Ö1	“Terim ve kavramları hatırlama düzeylerini düşük buluyorum ve tekrar öğretme ihtiyacı duyuyorum. ”
Ö2	“Kavram ve terimleri hatırlamıyorlar ya da çoğunlukla karıştırıyorlar bu sebeple düşük buluyorum.”
Ö3	“Terim ve kavramları tekrar öğretme ihtiyacı duyuyorum. Terimlerin anlamlarını karıştırabiliyorlar. Örneğin tarih öncesi devirleri epey karıştırıyorlar.”
Ö4	“Düşük buluyorum. Kavramlar tekrar edilmediği için unutulmuş olabiliyor. Yazarak not aldırıyorum.”
Ö5	“Özellikle kavram konusunda eksikler olabiliyor. Hatırlayamıyorlar ya da yanlış

	hatırlıyorlar. İlla ki tekrar hatırlatmak gerekiyor. Yeniden öğretme ya da tekrar etme ihtiyacı duyuyorum.”
Ö6	“Genel olarak düşük. Terimler biraz öğrencinin kapasitesi ile ilgili bence. Kelime hafızası geniş olanlar bu konuda daha iyiler. Ben de ihtiyaca göre tekrar ediyorum. Tabi ki kavramları karıştıranlar oluyor. Bunları öğretirken de öğrencinin öğrenme tarzına uygun öğretmek önemli sanırım.”
Ö7	“Kesinlikle kavram ve terimlerde sorun yaşıyorum. Hatırlama düzeyleri düşük. Her sene 9.sınıflara terim öğretiyorum.”
Ö8	“Öğrencilerin önceden öğrendiği bir terimi 9. Sınıfta ya da 10. Sınıfta tekrar öğretme ihtiyacı duyuyorum. Bilseler bile tekrar üzerinden geçiyorum. “

Kavramlar ve terimler konusunda öğretmenlerin hemen hepsi aynı görüştedirler. Unutulduğu, karıştırıldığı, bilinmediği ya da öğrencilerin bilgilerini yenilemek adına tekrar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin En Sık ve En az Hatırladığı Kavram ve Terimlerin Değerlendirilmesi

Tablo 4: Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin En Sık ve En Az Hatırladığı Kavram ve Terimler

Öğretmen	**Öğretmen görüşleri**
Ö1	“Öğrenciler arasında genelde en iyi bilinen, açıklamaya gerek duymadığım kavram ve terimlerden aklıma ilk gelen kapitülasyon, azınlık… En az hatırlanan; federal devlet, ıslahat olabilir.”
Ö2	“En iyi bildikleri, ikili yönetim gibi yabancı olmadıkları kelimeler. Çünkü onları yorumlayabiliyorlar. En az bilinense daha yabancı kelimeler sanırım, teokrasi gibi.”
Ö3	“Ders anlatımında kullandığım kavramlar var. Örnek verirken kullanıyorum mesela, az bilinenden ziyade karıştırılan çok fazla kavram var. Ama en iyi bildiklerine örnek vermek gerekirse bürokrasi, panislavizm, sipahi… En çok açıklama yaptığımsa veraset sistemi, ulema… ”
Ö4	“Ders anlatırken kavram ve terimlere özellikle dikkat ediyorum. Ataerkil, saltanat, oba gibi kavramlar biliniyor artık genelde. Mani dini (Maniheizm) çok fazla hatırlanmıyor. ”
Ö5	“Feodalite ya da skolastik düşüncenin ne ifade ettiğini karıştırıyorlar ve farklı

	anlamlar çıkarabiliyorlar. Dolayısıyla yeniden öğretme ya da tekrar etme ihtiyacı duyuyorum. Aforoz etme, Ortodoks gibi kavramları ders anlatırken kullandığımda açıklama ihtiyacı duymuyorum. Genelde doğru anlaşılıyor."
Ö6	"Birçok kavram ve terim var bilinmeyen ya da yanlış bilinen. Aklıma ilk gelen monarşi, oligarşi… Genelde en iyi bilinen de daha basit, günlük hayatta bir şekilde duyulan kelimeler hanedan, örf, sömürge gibi. "
Ö7	"Ders anlatırken inkılap, ihtilal, meşrutiyet, monarşi gibi kavramları kullanıyorum. Bu sebeple, öğrencilerin bunu anlamakta güçlük çektiğini rahatlıkla belirtebilirim. Töre, uygarlık, yasa gibi kavramlar genelde biliniyor."
Ö8	"Feodalite gibi yabancı olunan kavramlar öğrenciler tarafından ya karıştırılıyor ya da bilinmiyor. Merkezi otorite, rejim gibi kavramlar daha iyi hatırlanan kavramlar."

En az ve en fazla hatırlanan kavram ve terimlere örnekler konusunda, öğretmenler genel olarak birbirinden farklı örnekler vermişlerdir. Feodalite, monarşi gibi kavramlar birkaç öğretmen tarafından söylenmiştir. Ayrıca görüşme sonunda öğretmenlerin birçoğu, karıştırılan pek çok kavram olduğunu bunların dersin anlaşılmasını fazlasıyla zorlaştırdığını belirtmiştir.

SONUÇ

Sosyal bilgiler dersi ve lise 1 tarih dersi öğretim programına bakıldığında, sosyal bilgiler dersinde doğrudan tarih odaklı yalnızca bir öğrenme alanı vardır. Bu öğrenme alanı kazanımları, 4.sınıftan 7.sınıfa kadar farklı tarihi konuları içermektedir. (MEB, 2018) Tarih dersi öğretim programına bakıldığında ise toplamda 6 ünite vardır ve bu ünitelerin 4'ü, daha önce sosyal bilgiler dersinde işlenen konuların genişletilmiş halleridir. (MEB,2018) Daha önce işlenmemiş konular da bu programda mevcuttur ancak diğer konularla bağlantılı halde ilerlemektedir. Örneğin sosyal bilgiler öğretim programı 5.sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanına ait ilk kazanım, Anadolu ve Mezopotamya'daki ilk uygarlıklara aittir. Bu kazanımda yer alan uygarlıklar daha sonra lise 1'de İnsanlığın İlk Dönemleri ünitesi adı altında daha detaylı bir şekilde ve farklı uygarlıklar da eklenerek işlenecektir.

Yine sosyal bilgiler dersi öğretim programında 6.sınıfın Kültür ve Miras öğrenme alanı kazanımları bu şekildedir. İlk kazanım; Orta Asya'daki ilk Türk devletlerini içermektedir. Lise 1'de bu konu İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası ünitesi ile işlenmektedir. Yine buradaki 2. Kazanım İslamiyet'in ortaya çıkışını konu almaktadır. Lise 1'de ise bu, İslam Medeniyetinin Doğuşu ünitesi ile işlenmektedir. 3.kazanım, Türklerin İslamiyet'i kabulünü konu almıştır. Yine lise 1'de bu konu, Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri ünitesinde daha detaylı bir şekilde işlenmektedir. Bu bağlamda bakıldığında, öğretim programlarının karşılaştırılmasından devamlılığın büyük ölçüde sağlandığı sonucu çıkarılabilir. Programa

göre Sosyal bilgiler dersi, Lise 1 tarih dersinin temelini oluşturmaktadır. Ancak öğretmen görüşleri bunun aksi yöndedir.

Öğretmen görüşlerinden hareketle, genel görüş tarih dersi hazır bulunuşluğun eksik olduğu yönündedir. Kavram ve terimler konusunda da genel görüş aynıdır. Tüm öğretmenler, çeşitli sebeplerden ötürü kavramları tekrar etme ihtiyacı duymuştur. En az ve en fazla hatırlanan kavram ve terimlere örnekler konusunda, öğretmenler genel olarak birbirinden farklı örnekler vermiş olsalar da Türkçeye girmiş kelimeler yabancı kökenli de olsa öğrenciler tarafından daha doğru şekilde anlaşıldığı söylenebilir. Görüşme esnasında öğretmenler, en az ve en sık hatırlanan kavramlara örnek verirken, bilinmemesinden ziyade kavramların karıştırıldığını belirtmişlerdir. Bunlara, "Ateşkes- Barış, İthalat- İhracat, İlke-İnkılap" gibi örnekler vermişlerdir.

Öğretmenlerin bir kısmı, görüşme sonunda bunların çözümü için de bazı önerilerde bulunmuşlardır. Uygun sınıflarda, her öğrenciye, öğrenme tarzına uygun olarak yaklaşmak gerektiği görüşü belirtilmiştir. Derslerin sıkıcı görülmesini engellemenin de öğretmenin elinde olduğuna değinilmiştir. Bunu dışında, uyum sorunu yaşayan, içe kapanık öğrenciler için rehberlik öğretmenlerine destek olarak, branş öğretmenlerinin de bir şeyler yapabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin bildiği şeyleri ifade edememe durumları olduğuna ya da bilgilerini kullanamama durumunun söz konusu olduğuna değinmişlerdir. Aynı bilgiyi farklı derste kullanamadıklarını, bağlantı kuramadıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak denilebilir ki, öğrenciler liseye başladıklarında tarih dersi bilgileri yüzeysel kalmaktadır. Belli başlı birkaç şeyi öğrenmişlerdir. Bunun dışında bilgiler ya eksik kalmakta ya da birbiriyle karıştırılmaktadır. Tam öğrenmenin sağlanamamış olması pek çok nedene bağlanabilir ancak bu konuda eğitimcilere düşen görev de oldukça önemlidir. Bilginin kalıcı olması adına öğrenci merkezli, öğrencinin ilgisini çekecek şekilde yöntem ve tekniklerle ders işlenmelidir. Ders işleyişine uygun olarak teknoloji etkin kılınabilir.

KAYNAKÇA

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., Oğuz, E. (2011). "Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi." *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 4(1): 95-107.

Demircioğlu, İ.H. (2009). "Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşleri." *Milli Eğitim Dergisi,* 39(184):228-239.

Köstüklü, N. (2006). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar). Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9,10 ve 11. Sınıflar). Ankara.

Özbaran, S. (1992). *Tarih ve Öğretimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Kavram, İçerik ve Program. *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (2). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Turan, R., Ulusoy, K. (2010). Sosyal Bilgiler Disiplininde Tarihin Yeri ve Önemi. *Sosyal Bilgilerin Temelleri (41).* Ankara: Maya A Yayıncılık.

Uçarol, R. (2015). *Siyasi Tarih (1789- 2014)*. İstanbul: Der Yayınları.

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN OYNAMA EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Öğretmen Nazmiye GÜNAL
Nene Hatun Anaokulu, nazmiyegunal93@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Mümin TUFAN
Gazi Üniversitesi, tufanmum@hotmail.com

ÖZ

Okul öncesi eğitim, çocuklara temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırması bakımından çok önemli bir süreçtir. Bu sürecin en önemli etmenlerinden biri de oyundur. Çocuklar, oyun ve oyuna dayalı müdahaleler aracılığıyla sözel olmayan, sembolik biçimlerde ve eylem yönelimli şekilde iletişim kurabilirler. Oynama eğilimi, küçük çocuklar için önemli bir özelliktir çünkü problemlerle başa çıkma becerileri ve sosyal ortamlara uyum sağlama ile ilişkilidir. Okul öncesi çocuklara yönelik yapılan eğitici faaliyet çalışmalarında, oynama eğiliminin göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu araştırma okul öncesi çocukların oynama eğilimlerinin cinsiyet, ailesinin gelir düzeyi, annesinin ve babasının eğitim durumu, çocuğun önceden okul öncesi eğitim alıp almama durumu, çocuğun yaş grubu gibi çeşitli değişkenler açısından inceleyebilmek amacıyla yapılmaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı, Şanlıurfa ili merkez Haliliye ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıfı ve anaokullarında eğitim alan, 5-6 yaş grubu 100 çocuk oluşturmaktadır. “Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği” formları çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. “Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği” nin geçerlik ve güvenirlik analizi çalışması (Keleş, S. ve Yurt, Ö., 2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik alt boyutu ile yaş grubu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı alt boyutları ile daha önce bir eğitim kurumuna devam durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Zevkin dışavurumu alt boyutu ile annenin eğitim durumu ve bilişsel kendiliğindenlik ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Sonuç olarak, cinsiyete göre oynama eğilimi farklılaşmamaktadır. Yaş grubuna göre fiziksel kendiliğindenlik farklılık göstermektedir. Daha önce bir eğitim kurumuna devam durumuna göre bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu, mizah anlayışı farklılık göstermektedir. Annenin eğitim durumuna göre zevkin dışavurumu, babanın eğitim durumuna göre de bilişsel kendiliğindenlik farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Oynama eğilimi, okul öncesi eğitim, oyun.

INVESTIGATION OF PLAYFULNESS OF PRE-SCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

Pre-school education is a very important process in terms of providing children with basic knowledge, skills and habits. One of the most important factors of this process is the game. Children can communicate in non-verbal, symbolic forms and action-oriented ways through play and game-based interventions. The playfulness is an important feature for young children because they are associated with coping skills and adaptation to social settings. In the educational activities conducted for pre-school children, the playfulness should be taken into consideration. This research is carried out in order to examine the playfulness of preschool children in terms of gender, family income level, education level of mother and father, whether the child has to receive pre-school education and various variables such as the age group of the child. The research is designed in the descriptive survey model of quantitative research methods. The study group consisted of 100 children aged between 5 and 6 years, who were educated in kindergartens and kindergartens in the city of Haliliye in the province of Sanliurfa in the 2018-2019 academic year. The forms of “Playfulness Scale for Children” were filled in by the children's teachers. The validity and reliability analysis of the Playfulness Scale for Children (Keleş, S. and Yurt, Ö., 2016). Variance analysis (one way ANOVA) statistical technique was used to analyze the data. The findings of the study showed that there was a significant relationship between the physical spontaneity sub-dimension of pre-school children and the age group. There is a significant relationship between cognitive spontaneity, sense of humour, manifest joy and whether the child has to receive pre-school education. There is a significant relationship between the sub-dimension of manifest joy and the education level of mother and father. As a result, the playfulness by gender does not differ. According to the age group, the physical spontaneity differs. Cognitive spontaneity manifest joy and sense of humour differ according to whether the child has to receive pre-school education. According to the education level of the mother, there is a difference between the manifest joy and the educational level of the father according to the cognitive spontaneity.

Keywords: The playfulness, pre-school education, play.

GİRİŞ

İnsan var olduğundan beri oyun da var olmuştur bu sebeple günümüz uygarlıkları oyunun önemini anlama ve bu faaliyeti değerlendirme çabası içerisindedir (Poyraz, 2003: 6). Oyun, çocukluk döneminin doğal, anlaşılır ve kabul edilebilir bir unsuru olarak her zaman varlığını sürdürmüştür (Sevinç, 2009: 36). İnsan yaşantısında önemli bir yeri olan oyun, çocuk gelişimi için de büyük önem arz etmekte ve çocuğun gelişimi ile doğru orantılı ilerleme seyretmektedir (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001: 87). Oyun çocuğu yaşama hazırlarken aynı zamanda onun eğlence aracı konumundadır, oyun çocuğun tamamlayıcı yanıdır (Çalışandemir, 2014). ''Oyun, çocuğun tüm yönlerden gelişimi için gerekli fizyolojik etkenlerden olan uyku ve beslenmenin yanında, ruhsal bir etken olarak gerekli kabul edilmektedir'' (Aral, 2000: 15).

Çocuk oyun sayesinde zorluklarla baş edebilme, uyum ve yaratıcılık becerilerini edinir. Oyun çocuk için bir keşfetme aracıdır (Yavuzer, 2000). Çocuklar oyun oynarken çevreleri ile iletişime geçer, düşünür ve yeteneklerini sınar, özgüven kazanır, paylaşmayı öğrenir, taklit yeteneği artar, empati ve hoşgörü duygusu gelişir, insanlarla bir arada yaşamayı ve kurallara uymayı öğrenir, rekabet etmeyi öğrenir, kendilik değeri artar, karar verme becerisi gelişir, mutluluk ve heyecan duyar, esnek ve doğaçlama hareket eder, dış dünya ve kişilerle iletişimi artar, fazla fiziksel enerjisini harcar, insanlar arasındaki ilişkileri öğrenir, çatışmaları ve anlaşmazlıkların nedenlerini ve sonuçlarını öğrenir (Duman, 2010; Kandır, 2000:78; Sevinç, 2009:31).

Çocuğun doğumundan ilköğretim çağına kadar olan eğitim süreci okul öncesi dönem kapsamındadır. Yaşamın ilk yılları olan okul öncesi dönemde oyun, çocuğun kendini tanıması ve bu doğrultuda duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi için en etkili ve uygun dil olarak kabul edilmektedir (Kandır ve Tezel Şahin, 2011: 9). Okul öncesi eğitim kurumları çocuklarının oyun ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan yerlerdir, okul öncesi eğitimde oyun çocuğun hem eğitiminde hem de gelişiminde önemli rol oynar (Erşan, 2011). Oyun süreci doğal bir öğrenme ortamı oluşturduğundan, çocuk eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Okul ortamında ve evde oyun etkin şekilde kullanılarak, çocuğun bütün gelişim alanlarına aktif katkı sağlanabilir (Ulutaş, 2011).

Çocuğun oyun oynarken gözlenmesi sürecinde sosyal ve bilişsel davranışları, fiziksel hareketleri, duygu dışavurumu ve mizahi anlayışı gibi niteliklerine bakılmalıdır (Barnett, 1990). Çocukların oynama eğilimlerini oyun sırasında gözlemlenen bu unsurlar belirler. Bu araştırma okul öncesi çocukların oynama eğilimlerinin cinsiyet, ailesinin gelir düzeyi, annesinin ve babasının eğitim durumu, çocuğun önceden okul öncesi eğitim alıp almama durumu, çocuğun yaş grubu gibi çeşitli değişkenler açısından inceleyebilmek amacıyla yapılmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri ile daha önce eğitim kurumuna devam etme durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri ile anne babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Okul öncesi dönem çocukların oynama eğilimleri ile ailesinin gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu mevcut şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa ili Haliliye ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan rastlantısal olarak seçilmiş 100 okul öncesi eğitimi çağındaki çocuk ve onların öğretmenleri oluşturmaktadır. Okulların seçiminde gelişigüzel (rastgele) örneklem seçim tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya dâhil edilme sürecinde gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Bilgi Formu; öğrencinin yaş grubu, cinsiyeti, kardeş sayısı, daha önce eğitim kurumuna devam durumu, anne ve babanın eğitim durumu, gelir düzeyi gibi bilgilerin belirlenmesine yönelik soruları içermektedir.

Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği (ÇOEÖ): "Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği" nin geçerlik ve güvenirlik analizi çalışması (Keleş ve Yurt, 2016) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın ilk adımı olan geçerlik ve güvenirlik analizi 196 çocuğun ölçeği doldurularak gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek yapılan çalışma sonucunda geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasından sonra ölçek doldurma işlemi tekrarlanmış ve gönüllü öğretmenler bir karşılaştırma çalışması için 600 çocuğun ölçeğini doldurmuştur. Bu çalışmada Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği kullanılacaktır. Ölçek 23 maddeden ve 5 alt boyuttan (fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı) oluşmaktadır. Fiziksel kendiliğindenliğin alt boyutu, enerji harcaması, fiziksel zorluk ve risk içeren öğelerden oluşmaktadır. Sosyal kendiliğindenliğin alt boyutu, işbirliği ve rekabet temelinde etkileşimi içeren, lider ya da takipçi özelliklerini yansıtan ve bu etkileşimler sırasında rahatlık ya da eksiklik duygularını içeren öğelerden oluşmaktadır. Bilişsel kendiliğindenliğin alt boyutu, küçük kas hareketlerini, hayali konulardaki rolleri ve rolleri ve oyun becerisinin kullanımını içeren öğelerden oluşmaktadır. Zevkin dışavurumunun alt boyutu, birkaç tek veya çoklu oyunda duyuşsal kendiliğindenlik ve heyecanın netliğini içeren öğelerden

oluşmaktadır. Son olarak, mizah anlayışının alt boyutu, sözelleştirmenin ve yapaylığın kullanılmasını içeren maddelerine dayanmaktadır.

Veri Toplanması Ve İstatiksel Analiz

Bu araştırmada gerekli verileri toplamak için; Demografik Bilgi Formu ve "Çocuklar İçin Oynama Eğilimi Ölçeği" (ÇOEÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan verilerin analizi için SPPS (The Statistical Packet For The Social Sciences) 23.0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için varyans analizi (one way ANOVA) istatistik tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çocukların oynama eğilimlerinin cinsiyet, ailesinin gelir düzeyi, annesinin ve babasının eğitim durumu, çocuğun önceden okul öncesi eğitim alıp almama durumu, çocuğun yaş grubu gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulgular, çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı alt boyutları çerçevesinde ele alınmıştır.Elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Ait Bilgiler

	KIZ			ERKEK			
Yaş Grubu	ALT GD	ORTA GD	ÜST GD	ALT GD	ORTA GD	ÜST GD	TOPLAM
36-48	0	9	0	2	6	1	18
48-60	5	13	2	9	6	1	36
60-72	5	12	6	4	14	4	45
TOPLAM	10	34	8	15	26	6	99

Tablo 1' de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 52 kız çocuktan 10' unun alt GD'de, 34'ünün orta GD'de 8"inin ise üst GD' de yer aldığı görülmektedir. Erkek çocukların GD'lere göre dağılımına bakıldığında 47 erkek çocuktan 15' inin alt GD' de, 26' sının orta GD' de, 6' sının ise üst GD' de yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2. Çocukların Yaş Gruplarına Göre ÇOEÖ'den Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

ALT TESTLER	YAŞ GRUBU	N	X	SS	F	P
fiziksel kendiliğindenlik	36-48	18	4,055556	0,489379	1,239298	0,294178
	48-60	36	3,645833	1,115625		
	60-72	45	3,661111	1,014646		
sosyal kendiliğindenlik	36-48	18	3,466667	0,819397	0,096976	0,907666

	48-60	36	0,964706	3,417778		
	60-72	45	3,505556	0,725131		
bilişsel kendiliğindenlik	36-48	18	3,069444	0,75873		
	48-60	36	1,035335	3,233333	0,799353	0,452589
	60-72	45	3,388889	0,748295		
zevkin dışavurumu	36-48	18	2,911111	0,789714		
	48-60	36	0,410458	3,107778	0,433077	0,649771
	60-72	45	3,033333	0,485109		
mizah anlayışı	36-48	18	2,844444	0,456849		
	48-60	36	0,604967	2,768889	2,37808	0,098171
	60-72	45	3,097222	0,425374		

P<0.05

Okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı alt boyutları ile yaş grubu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 3. Çocukların Cinsiyetlerine Göre ÇOEÖ'den Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

ALT TESTLER	CİNSİYET	N	X	SS	F	P
fiziksel kendiliğindenlik	KIZ	52,00	3,83	3,62	1,13	0,29
	ERKEK	47,00	0,84	1,10		
sosyal kendiliğindenlik	KIZ	52,00	3,49	3,42	0,16	0,69
	ERKEK	47,00	0,71	0,88		
bilişsel kendiliğindenlik	KIZ	52,00	3,23	3,30	0,16	0,69
	ERKEK	47,00	0,73	0,89		
zevkin dışavurumu	KIZ	52,00	3,08	3,01	0,17	0,68
	ERKEK	47,00	0,58	0,58		
mizah anlayışı	KIZ	52,00	2,88	2,92	0,08	0,77
	ERKEK	47,00	0,46	0,52		

P<0.05

Okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 4. Çocukların Daha Önce Bir Eğitim Kurumuna Devam Durumuna Göre ÇOEÖ'den Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

ALT TESTLER	CİNSİYET	N	X	SS	F	P

fiziksel kendiliğindenlik	devam etti	24,00	4,13	3,60	5,44	0,02
	devam etmedi	75,00	0,82	0,95		
sosyal kendiliğindenlik	devam etti	24,00	3,73	3,37	3,10	0,08
	devam etmedi	75,00	0,80	0,76		
bilişsel kendiliğindenlik	devam etti	24,00	3,63	3,14	5,52	0,02
	devam etmedi	75,00	0,96	0,70		
zevkin dışavurumu	devam etti	24,00	3,58	2,87	18,84	0,00
	devam etmedi	75,00	0,71	0,42		
mizah anlayışı	devam etti	24,00	3,15	2,82	4,17	0,04
	devam etmedi	75,00	0,52	0,45		

P<0.05

Okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik ile daha önce bir eğitim kurumuna devam durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Okul öncesi çocukların bilişsel kendiliğindenlik alt boyutu ile daha önce bir eğitim kurumuna devam durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle bilişsel kendiliğindenlik oynama eğilimine sahip okul öncesi öğrencilerin daha önce bir eğitim kurumuna devam durumuna göre farklılaşmaktadır. Okul öncesi çocukların zevkin dışavurumu alt boyutu ile daha önce bir eğitim kurumuna devam durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle zevkin dışavurumu oynama eğilimine sahip okul öncesi öğrencilerin daha önce bir eğitim kurumuna devam durumuna göre farklılaşmaktadır. Okul öncesi çocukların mizah anlayışı alt boyutu ile daha önce bir eğitim kurumuna devam durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle mizah anlayışı oynama eğilimine sahip okul öncesi öğrencilerin daha önce bir eğitim kurumuna devam durumuna göre farklılaşmaktadır.

Tablo 5. Çocukların Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ÇOEÖ'tan Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

ALT TESTLER	ANNENİN EĞİTİM DURUMU	N	X	SS	F	P
fiziksel kendiliğindenlik	İLKOKUL	44,00	3,60	1,09	1,14	0,33
	ORTAOKUL	29,00	1,01	3,96		
	LİSE	26,00	3,72	0,72		
sosyal kendiliğindenlik	İLKOKUL	44,00	3,31	0,63	2,51	0,09
	ORTAOKUL	29,00	0,95	3,78		
	LİSE	26,00	3,39	0,60		
bilişsel kendiliğindenlik	İLKOKUL	44,00	3,19	0,63	0,30	0,74
	ORTAOKUL	29,00	0,98	3,37		
	LİSE	26,00	3,27	0,73		
zevkin dışavurumu	İLKOKUL	44,00	2,84	0,48	3,62	0,03
	ORTAOKUL	29,00	0,61	3,31		
	LİSE	26,00	3,12	0,51		

	İLKOKUL	44,00	2,79	0,44		
mizah anlayışı	ORTAOKUL	29,00	0,55	3,11	1,83	0,17
	LİSE	26,00	2,89	0,38		

P<0.05

Okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik ve mizah anlayışı ile annesinin eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Fakat okul öncesi çocukların zevkin dışavurumu alt boyutu ile anneni eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle zevkin dışavurumu oynama eğilimine sahip okul öncesi öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

Tablo 6. Çocukların Babalarının Eğitim Durumuna Göre ÇOEÖ'den Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

ALT TESTLER	BABANIN EĞİTİM DURUMU	N	X	SS	F	P
	İLKOKUL	18	3,43	0,71		
fiziksel kendiliğindenlik	ORTAOKUL	37	1,39	3,80	1,01	0,37
	LİSE	44	3,79	1,01		
	İLKOKUL	18	3,14	0,79		
sosyal kendiliğindenlik	ORTAOKUL	37	1,26	3,63	2,08	0,13
	LİSE	44	3,41	0,57		
	İLKOKUL	18	3,03	0,77		
bilişsel kendiliğindenlik	ORTAOKUL	37	1,22	3,52	3,61	0,03
	LİSE	44	3,06	0,57		
	İLKOKUL	18	2,78	0,44		
zevkin dışavurumu	ORTAOKUL	37	0,96	3,19	1,96	0,15
	LİSE	44	3,01	0,51		
	İLKOKUL	18	2,91	0,39		
mizah anlayışı	ORTAOKUL	37	0,85	3,00	1,05	0,35
	LİSE	44	2,78	0,41		

Okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı ile babasının eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Fakat okul öncesi çocukların bilişsel kendiliğindenlik alt boyutu ile babasının eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle bilişsel kendiliğindenlik oynama eğilimine sahip okul öncesi öğrencilerin babasının eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

Tablo 7. Çocukların Gelir Durumuna Göre ÇOEÖ'den Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

ALT TESTLER	GELİR DURUMU	N	X	SS	F	P
fiziksel kendiliğindenlik	ALT	25	3,60	0,96	1,01	0,37
	ORTA	60	1,13	3,89		
	ÜST	14	3,74	0,76		
sosyal kendiliğindenlik	ALT	25	3,39	0,71	0,69	0,51
	ORTA	60	1,20	3,71		
	ÜST	14	3,43	0,43		
bilişsel kendiliğindenlik	ALT	25	3,25	0,74	0,08	0,92
	ORTA	60	1,21	3,18		
	ÜST	14	3,28	0,42		
zevkin dışavurumu	ALT	25	3,00	0,38	0,13	0,87
	ORTA	60	1,21	3,13		
	ÜST	14	3,04	0,37		
mizah anlayışı	ALT	25	3,05	0,42	1,44	0,24
	ORTA	60	0,63	2,66		
	ÜST	14	2,90	0,48		

P<0.05

Okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı ile ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bulgularına göre çocuklarının okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı alt boyutları ile yaş grubu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.Barnett (1991), araştırmasında sosyal kendiliğindenlik ve bilişsel kendiliğindenlikteki oynama eğilimi dereceleri yaşla birlikte giderek arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu, okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmamasıdır.Literatürde zevkin dışavurumu alt boyutunda cinsiyetin ayırt edici bir değişken olup olmadığı konusunda bir anlaşma yoktur. Barnett (1991) ve Zachopoulou vd. (2004), zevkin dışa vurumu alt boyutunda erkekler lehine bir fark bulurken, Tae-Hyung ve diğ. (2014), zevkin dışa vurumu puanlarında cinsiyet açısından bulamadıklarını bildirmiştir.Zachopoulou vd. (2004)'nin yaptığı çalışmada kız ve erkek çocukları için en düşük puanlı alt boyut bilişsel kendiliğindenlik boyutu olmuştur, bunun yanında kızlar en yüksek ortalama puanı sosyal kendiliğindenlik, erkekler ise mizah anlayışı boyutlarında almışlardır. Bu bilgiler ışında çalışmada elde edilen cinsiyet açısından farklılık olmaması ilgili araştırmalar ile kısmi bir şekilde uyuşmaktadır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik ile daha önce bir eğitim kurumuna devam durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okul öncesi çocukların bilişsel kendiliğindenlik alt boyutu ile daha önce bir eğitim kurumuna devam durumu arasında ise ilişki yüksektir. Çocuğun okul deneyimi bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilemiştir. Okul öncesi çocukların zevkin dışavurumu alt boyutu ile daha önce bir eğitim kurumuna devam durumu arasında da anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır, buradan çocuğun oyundan hoşlanma durumunun okul tecrübesiyle alakalı olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Okul öncesi çocukların mizah anlayışı alt boyutu ile daha önce bir eğitim kurumuna devam durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine okul tecrübesinin çocuğu mizahi gelişimine olumlu yönde etki ettiği anlaşılır.

Okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik ve mizah anlayışı ile annesinin eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Fakat okul öncesi çocukların zevkin dışavurumu alt boyutu ile anneni eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Annenin eğitim durumu çocuğun oyun içinde kendini ifade etmesini olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı ile babasının eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Fakat okul öncesi çocukların bilişsel kendiliğindenlik alt boyutu ile babasının eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki vardır. Babaların iyi eğitimli oluşu çocukları bilişsel açıdan olumlu etkiler. Son olarak okul öncesi çocukların fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı ile ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak çocuğun oynama eğiliminin fiziksel, bilişsel, sosyal, mizah anlayışı ve zevkin dışavurumu boyutlarını yaş, ailenin gelir durumu ve cinsiyet etkilemez. Ancak bazı boyutlara çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmemesi, anne babanın eğitim durumu etki etmektedir.

KAYNAKÇA

Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Aral, N. (2000). *Çocuk Gelişiminde Oyunun Önemi*, *Çağdaş Eğitim*. Ankara: Tek ışık yayıncılık.

Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, Design, and Measurement. *Play and Culture*, 3(4): 319-336.

Barnett, L. A. (1991). Characterizing Playfulness: Correlates With Individual Attributes and Personality Traits. *Play & Culture*, 4(4): 371–393.

Çalışandemir, F. (2014). Oyunun Önemi. *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* (17-30) Ankara: Pegem Akademi.

Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi 'Kültürler Arası Bir Çalışma'.* YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erşan, Ş. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İlgi Köşelerinde Serbest Oyun Etkinlikleri İle İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kandır, A. (2000). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncaklar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Mesleki Eğitim Dergisi,* 2(4): 77-80.

Kandır, A. ve Tezel Şahin, F. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Oyuncak ve Oyun Materyalleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keleş, S. ve Yurt, Ö. (2016): An Investigation Of Playfulness Of Preschool Children In Turkey.*Early Child Development and Care*, 187(8): 1372-1387.

Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevinç, M. (2009). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ulutaş, A. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Drama ve Oyunun Önemi*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(6): 233-242.

Zachopoulou, E., Trevlas, E. and Tsikriki, G. (2004). Perceptions Of Gender Differences In Playful Behavior Among Kindergarten Children. *European Early childhood Education Research Journal*, 12(1): 43-53.

ULUSLARARASI ÇOCUK KAÇIRMANIN HUKUKÎ BOYUTU

Necla ÖZTÜRK
Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, ozturknecla@akdeniz.edu.tr

Güven YARAR
Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, guvenyarar@akdeniz.edu.tr

ÖZ

Günümüzde uluslararası çocuk kaçırma olaylarında artış görülmektedir. Uluslararası çocuk kaçırma sorununun çözümünde ülkeler arasında işbirliği gerekli görülmüş, bu amaçla 25 Ekim 1980 tarihli Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Veçhelerine Dair Lahey Sözleşmesi akdedilmiştir. Sözleşme ile genel olarak taraf devletlere kanunî olmayan yollardan götürülen veya alıkonan çocukların derhal geri dönmelerini sağlamak ve taraf bir devletteki koruma ve ziyaret haklarına, diğer Taraf Devletlerde etkili biçimde riayet ettirmek amaçlanmaktadır.

Ebeveynler tarafından gerçekleştirilen uluslararası çocuk kaçırma vakıalarında, çocuğun en kısa sürede, velayet hakkına sahip ebeveyne teslim edilmesi için gerekli düzenlemelerin yapıldığı Sözleşme, konuya ilişkin ilk Sözleşme olması açısından önem taşımaktadır. Türkiye'nin ve pek çok devletin taraf olduğu Sözleşme, Türkiye açısından 1 Ağustos 2000 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Sözleşme gereğince Türk hukukunda kanunî düzenleme de yapılmıştır. Bu bağlamda 2007 yılında 5717 sayılı Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Yön ve Kapsamına Dair Kanun kabul edilmiştir. Kanun ile Sözleşmeye uygun olarak, Adalet Bakanlığı Merkezi Makam olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, Sözleşmenin öngördüğü yükümlülükler Merkezî Makam tarafından, mahallî Cumhuriyet başsavcılıkları aracılığı ile yerine getirilecektir. Merkezî Makam, başvuruda bulunan adına çocuğun iadesi veya şahsî ilişki kurulmasını sağlamak amacıyla idarî ve adlî işlemleri yapmaya yetkilidir. Kanunun uygulanmasından doğan dava ve işlerde görevli mahkeme aile mahkemesidir. Kanun ile çocuğun iadesini konusunda uzmanlardan da yararlanılarak sulh yolunun kullanılabileceği, sulh sağlanamadığı takdirde yargılamaya devam olunarak esas hakkında karar verilmesi gerektiği düzenlenmiştir. Öte yandan Kanunun uygulanmasından doğan dava ve işlerin adlî tatilde de görülebileceği ve çocuğun iadesine veya şahsî ilişki kurulmasına dair kararların kesinleştiğinde yerine getirileceği belirtilmiştir.

Bu bildirinin amacı, uluslararası çocuk kaçırma sorununun çözümü konusunda Türk hukukundaki düzenlemeler ve Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Veçhelerine Dair La Haye Sözleşmesi hükümleri çerçevesinde bilgi vermektir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Çocuk Kaçırma, La Haye Sözleşmesi, 5717 sayılı Kanun.

THE LEGAL ASPECT of INTERNATIONAL CHILD ABDUCTION

ABSTRACT

Today, international child abduction is increasing. In order to solve the problem of international child abduction, cooperation between countries is deemed necessary and for this purpose, Hague Convention on the Legal Aspects of International Child Abduction was concluded on October 25, 1980. The Convention aims to ensure that children who are generally or unlawfully sent to States who are signatory Parties in unlawful ways are immediately reclaimed and that the protection and visiting rights in a State Party are effectively respected for enforceability purposes with other States Parties as well.

The Convention is very important as being the first Convention on this subject matter, which regulates international child abductions, carried out by the parents, in which arrangements are made to deliver the child to the parent who has the right of custody as granted by the originating court in matter of dispute. Turkey and many other states are a party in the Convention and it came into force in Turkey on August 1, 2000. Per the Convention the Turkish law has been compliant as well. To accomplish this, in 2007, Law No. 5717 on the Legal Aspects and Scope of International Child Abduction was adopted. In accordance with the Act, the Ministry of Justice is designated to be central authority in Turkey. The central authority through the local Public Prosecutor's Office shall fulfill the obligations stipulated by the Convention. The central authority is authorized to perform administrative and judicial proceedings in order to ensure the reinstatement or personal relationship of the child on behalf of the applicant. Family Court is the court which has jurisdiction on such cases. The Act discloses that the peaceful way could be used by benefiting from the experts about the child's return in terms of mediating the dispute, and if the peaceful resolution of mediation is not possible, then the judgment should be made on the merits by continuing the proceedings. On the other hand, it has been stated that the lawsuits and issues stemming from the implementation of the Law can also be heard on judicial holidays so that the decisions on the return of the child or the establishment of a personal relationship can be fulfilled as well.

The purpose of this paper is to provide information on the arrangements adopted for the solution of the international child abduction problem within the framework of the Convention on the Legal Aspects of International Child Abduction and the provisions of the Law.

Key Words: International Child Abduction, La Haye Convention, The Act No 5717.

I. GİRİŞ

Anne ve babanın, çocuğun bakım ve eğitimi konusunda, çocuğun menfaatini göz önünde bulundurarak gerekli kararları alma ve uygulama hakkı mevcuttur. Bir çocuğun ebeveynlerinden biri tarafından diğer ebeveyne gösterilmemesi bir başka deyişle diğerinin velayet hakkının engellenmesi ya da diğerine tanınmış kişisel görüşme hakkının engellenmesi hukuka aykırı bir durum teşkil etmektedir. Zira çocuğun anne veya baba ile görüştürülmemesi hem anne-baba hem çocuk açısından temel bir insan hakkı ihlali oluşturmaktadır (Erdem, 2015: 148; Akıncı, 2011: 63).

Son yıllarda teknoloji ve ulaşımın son derece gelişmiş olmasının bir sonucu olarak uluslararası seyahatlerde sağlanan rahatlık, çok kültürlü evliliklerdeki artış ve boşanma oranlarındaki yükselişle birlikte, çocuk kaçırma vakıalarının oranı hızla artmaktadır (Öner Nebioğlu, 2014: 478). Uluslararası çocuk kaçırma vakıalarının önüne geçilmesi amacıyla devletler tarafından iç hukuk düzenlemelerinin ihdas edilmesi konunun uluslararası boyutu nedeniyle yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, çeşitli çok taraflı milletlerarası sözleşmeler imzalanmak suretiyle devletlerarasında yardımlaşma sağlanarak çocuk kaçırma vakıalarının önlenmesi amaçlanmaktadır.

II. ULUSLARARASI ÇOCUK KAÇIRMA

A. TANIM

Uluslararası çocuk kaçırma; anne veya babanın rızası olmaksızın çocuğun mutat meskeninin bulunduğu ülke sınırlarının dışına çıkarılmasıdır. Uluslararası çocuk kaçırma, çocuk ve ebeveyn bakımından aynı ülke sınırlarındaki kaçırma faaliyetine nazaran daha olumsuz etkilere neden olmaktadır. Zira kaçırılan çocuğun ülke sınırları içerisinde bulunması ihtimalinde çocuktan haber alınması nispeten daha kolay olabilirken uluslararası çocuk kaçırma vakıalarında hukuka aykırı olan bu fiilin yarattığı zararlar çok daha büyük boyutlarda olabilmektedir (Erdem, 2015: 148-149).

B. KAPSAM

Uluslararası çocuk kaçırma faaliyetinin kapsamı; yer bakımından, kaçırılan çocuğun üzerinde velayet hakkı bakımından veya kaçıran kişi bakımından değerlendirilmelidir.

Çocuk kaçırmanın uluslararası nitelikte kabul edilebilmesi için öncelikli olarak çocuğun mutat meskeninin bulunduğu ülkeden başka bir ülkeye kaçırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, aynı ülke sınırları içerisinde meydana gelen çocuk kaçırma vakıaları uluslararası çocuk kaçırma faaliyeti olarak değerlendirilmemelidir.

Uluslararası çocuk kaçırma faaliyetinde çocuğun velayetinin ana ve babada, bunlardan birinde veya bir kurumda olmasının bir önemi bulunmamaktadır. Bu nedenle, çocuğun mutat meskeninin bulunduğu ülkeden başka bir ülkeye götürülmesi ihtimalinde yer değiştirmenin veya alıkonulmanın gerçekleştiği sırada bir kişi veya kurum tarafından fiilen kullanılmakta olan velâyet veya şahsî ilişki kurulması haklarının ihlal edilmesi hâlinde uluslararası çocuk kaçırma faaliyetinin oluştuğu kabul edilmelidir.

Çocuk kaçırmanın uluslararası nitelikte kabul edilebilmesi için kaçıran kişi bakımından bir ayrıma gidilmemektedir. Bu nedenle, çocuğun ebeveynlerinden biri tarafından veya başka biri tarafından kaçırılmasının önemi bulunmamaktadır.

III. ULUSLARARASI ÇOCUK KAÇIRMA HAKKINDAKİ ULUSAL ve ULUSLARARASI DÜZENLEMELER

A. GENEL OLARAK

Türk hukukunda uluslararası çocuk kaçırma fiillerinin önlenebilmesi için 1980 tarihli Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Veçhelerine Dair Lahey Sözleşmesi[51] kabul edilmiş ve 1 Ağustos 2000 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Buna ek olarak, Türk hukukunda çeşitli düzenlemeler getirilmek suretiyle iç hukuk bakımından çocuk kaçırma vakıalarının önlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda 5717 sayılı Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Yön ve Kapsamına Dair Kanun (RG: 04.12.2007-26720), 4721 sayılı Türk Medenî Kanunu (RG: 08.12.2001-24607), 2004 sayılı İcra İflas Kanunu (RG: 19.06. 1932-2128) ve 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun(RG: 20.03.2012-28239) ile iç hukukta müşterek çocuğu diğer tarafa göstermeyen ebeveynin, hukuka aykırı fiilini engellemek amacıyla çeşitli hükümler ihdas edilmiştir (Erdem, 2015: 148). Çalışmamızda iç hukuk düzenlemelerine yer verildikten sonra Lahey Sözleşmesine değinilecektir.

1. Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Yön ve Kapsamına Dair Kanun

2007 yılında kabul edilen 5717 sayılı Kanun çalışmamızın ilerleyen bölümlerinde incelenecek olan 1980 tarihli Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukukî Veçhelerine Dair Sözleşmenin uygulanmasını sağlamaya yönelik usûl ve esasları düzenlemektedir. Kanunun amacı; velâyet hakkı ihlâl edilerek Sözleşmeye taraf bir ülkeden diğer bir taraf ülkeye götürülen veya alıkonulan çocuğun mutat meskeninin bulunduğu ülkeye iadesine veya şahsî ilişki kurma hakkının kullanılmasının Sözleşme hükümlerine göre sağlanmasıdır.

Kanun ile Adalet Bakanlığı Merkezi Makam olarak kabul edilmiş ve Sözleşmenin öngördüğü yükümlülüklerin Merkezî Makam olan Adalet Bakanlığı tarafından, mahallî Cumhuriyet başsavcılıkları aracılığı ile yerine getirileceği düzenlenmiştir.

Kanun kapsamından doğan dava ve işlerde görevli mahkeme aile mahkemesi olarak belirlenmiştir. Başvuru usulü olarak çocuğun, velâyet hakkı ihlâl edilerek yerinin haksız olarak değiştirildiğini veya alıkonulduğunu ileri süren kişi, kurum veya kuruluş, çocuğun geri dönmesini sağlamak için çocuğun mutat meskeninin bulunduğu merkezî makama veya Sözleşmeye taraf diğer herhangi bir devlet merkezî makamına başvurabilmesi kabul edilmiştir.

Kanun kapsamında çeşitli geçici koruma tedbirlerine hükmedilebilecektir. Bu bağlamda, mahkeme, talep üzerine veya re'sen çocuğun yüksek yararının tehlikeye düşmesini önlemek için dava sonuna kadar

[51] Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Veçhelerine Dair Lahey Sözleşmesi, 3 Kasım 1999 tarihli ve 4461 sayılı Kanunla uygun bulunarak, 29 Aralık 1999 tarihli ve 99/13909 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile onaylanmasının ardından, 15 Şubat 2000 tarihli ve 23965 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Bundan sonra *Lahey Sözleşmesi* olarak anılacaktır.

gerektiğinde çocuğun görüşünü ve uzmanlardan rapor almak suretiyle; bakım ve gözetimi üzerine alan akrabalardan birine teslim, bakım ve gözetimi üzerine alan güvenilir bir aile yanına yerleştirme, çocuk bakımı ve yetiştirme veya benzeri resmî yahut özel kurumlara yerleştirme veya resmî veya özel bir hastaneye veya tedavi evine yahut eğitimi güç çocuklara mahsus kurumlara yerleştirme kararı verebilir.

Kanunun uygulanmasından doğan dava ve işler harca tâbi değildir. Yargılama masrafları kovuşturma ödeneğinden karşılanır. Bununla birlikte yargılama masrafları davayı kaybedene yükletilir. Kanunun uygulanmasında başvuruda bulunan, adlî yardımdan yararlanabilir.

2. Türk Medenî Kanunu

Türk Medenî Kanununun 323. maddesinde, ana ve babadan her biri, velayeti altında bulunmayan veya kendisine bırakılmayan çocuk ile uygun kişisel ilişki kurulmasını isteme hakkına sahiptir denilmek suretiyle çocuk ile velayet hakkını mevcut durumda elinde tutmayan ana baba konusunda genel bir çerçeve çizilmiştir. Öte yandan TMK'nın 182. maddesinde, boşanma ve ayrılık kararından sonra velayetin kullanılmasının kendisine verilmediği eşin, çocukla kişisel ilişkilerinin hâkim tarafından düzenleneceği açıkça belirtilmiş ve devamında, velayetin kullanılması kendisine verilmeyen eşin çocuk ile kişisel ilişkisinin düzenlenmesinde, çocuğun sağlık, eğitim ve ahlak bakımından yararlarının esas alınacağı meselesi vurgulanmıştır. TMK'nın 324. maddesinin ikinci fıkrasında ise kişisel ilişki sebebiyle çocuğun huzurunun tehlikeye girmesi hâlinde veya ana ve baba bu haklarını yükümlülüklerine aykırı olarak kullanmaları veya çocuk ile ciddî olarak ilgilenmemeleri hâlinde kişisel ilişki kurma hakkı reddedilebilir veya kendilerinden alınabilir denilmiştir. Görüldüğü gibi Türk hukukunda velayet hakkının sınırları Türk Medenî Kanunu ile çizilmiştir. Bu nedenle, uluslararası çocuk kaçırma faaliyetlerinde velayet hakkının ihlal edilip edilmediği hususunda Türk Medenî Kanununa müracaat edilmelidir.

3. İcra İflas Kanunu

2004 sayılı İcra İflas Kanununun sırasıyla *çocuk teslimi* başlığını taşıyan 25. maddesinde, *çocukla şahsi münasebet tesisine dair ilamın icrası* başlığını taşıyan 25/a maddesinde ve *çocuk teslimine ve çocukla kişisel ilişki kurulmasına dair ilâmların icrasında uzman bulundurulması* başlığını taşıyan 25/b maddesinde çocuğun korunmasına yönelik hükümler ihdas edilmiştir.

İcra İflas Kanunu uyarınca, çocuğun teslimine ilişkin bir mahkeme kararının mevcut olması hâlinde kararın icraya verilmek suretiyle aleyhine karar verilen kişinin 7 gün içinde çocuğun teslimini sağlayacağı öngörülmüştür. Öte yandan çocukla kişisel ilişkilerin düzenlenmesine dair mahkeme kararının yerine getirilmesi talebi üzerine icra memuru, küçüğün ilam hükümleri dairesinde lehine hüküm verilen tarafla kişisel ilişkilerde bulunmasına engel olunmamasını; aksi halde mahkeme kararının zorla yerine getirileceğini borçluya tebliğ edeceğini, ilam hükmüne aykırı hareketin cezaî müeyyidesinin bulunduğunu belirtmelidir.

İcra İflas Kanunu ile mahkeme kararlarının yerine getirilmesi konusunda çocuğun zarar görmesinin önüne geçilmesi amacıyla çocukların teslimine ve çocukla kişisel ilişki kurulmasına dair ilâmların icrasının, icra

müdürü ile birlikte Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından görevlendirilen sosyal çalışmacı, pedagog, psikolog veya çocuk gelişimcisi gibi bir uzmanın, bunların bulunmadığı yerlerde bir eğitimcinin hazır bulunması suretiyle yerine getirileceği düzenlenmiştir.

4. Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun

2012 yılında kabul edilen 6284 sayılı Kanunun amaçlarından biri de şiddete uğrayan veya şiddete uğrama tehlikesi bulunan çocukların korunması ve bu kişilere yönelik şiddetin önlenmesi amacıyla tedbirler alınmasıdır.

Kanunun 5/ç maddesinde hâkim tarafından çocuklarla ilgili daha önce verilmiş bir kişisel ilişki kurma kararı varsa, kişisel ilişkinin refakatçi eşliğinde yapılması, kişisel ilişkinin sınırlanması ya da tümüyle kaldırılması şeklinde bir önleyici karar verilebileceği düzenlenmiştir. Kanunun 5. maddesinin üçüncü fıkrasında Kanunda belirtilen tedbirlerle birlikte hâkimin, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununda (RG: 15.07.2005-25876) yer alan koruyucu ve destekleyici tedbirler ile 4721 sayılı Türk Medenî Kanunu hükümlerine göre velayet, kayyım, nafaka ve kişisel ilişki kurulması hususlarında karar vermeye yetkili olduğu düzenlenmiştir.

5. Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Veçhelerine Dair Lahey Sözleşmesi

a. Genel Olarak

1980 tarihli Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Veçhelerine Dair Lahey Sözleşmesi, Türkiye bakımından 1 Ağustos 2000 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin temel amacı; taraf devletlerde oluşturulması hedeflenen Merkezi Makamlar arasında işbirliği sisteminin kurulması ve çocuğun mutat ikametgahına dönüşü hususunda hızlı bir prosedür oluşturmaktır. Bu suretle, ebeveynler tarafından gerçekleştirilen çocuk kaçırma vakalarıyla mücadele etmek ve yasadışı kaçırılan veya taraf devletlerden birinde alıkonulan çocuğun ivedi şekilde iadesinin sağlanması yolunda adımlar atılmak istenmiştir (Nebioğlu Öner, 2014: 478; Aytaç, 2004: 36; Akıncı, 2011: 64).

Uluslararası çocuk kaçırma hususunu doğrudan düzenleyen ilk uluslararası sözleşme olan Lahey Sözleşmesi taraf devletlerde oldukça başarılı olmuş ve çok sayıda çocuk kaçırma vakıasının çözülmesini sağlamıştır (Nebioğlu Öner, 2014: 478-479).

Lahey Sözleşmesi ile taraf devletler, ülkelerinin sınırları içinde, Sözleşmenin amaçlarının gerçekleşmesini sağlamak üzere, uygun bütün önlemleri almak ve bu amaçla, en hızlı usullere başvurmakla yükümlü tutulmuştur. Bu bakımdan, yurtdışında çok sayıda vatandaşı bulunan Türkiye açısından Sözleşmenin özel bir önemi haiz olduğu söylenebilir.

b. Uygulama Alanı

Lahey Sözleşmesinin uygulama alanı bulduğu en yaygın durum, boşanma ile sonuçlanan bir evliliğin ardından görülebilmektedir. Evlilikten olan çocuğun velayetinin ana veya babaya verilmesi halinde; kendisine velayet hakkı verilmemiş olan tarafın, çocuğu akit bir devletten başka bir akit devlete kaçırması ya

da alıkoyması durumunda Lahey Sözleşmesi uygulama alanı bulacaktır. Sözleşmenin uygulama alanı bulabilmesi için çocuğa ilişkin bir yaş sınırlamasına gidilmiştir. Bu bakımdan, çocuğun 16 yaşına henüz girmemiş olması koşulu aranmıştır.

Sözleşmenin uygulama alanı bulabilmesinin koşullarından bir diğeri ise çocuğun mutat meskeninin akit bir devlette bulunmasıdır. Bu bakımdan, çocuğun mutat meskeninin Sözleşmeye taraf olmayan bir devlette bulunması hâlinde diğer koşullar oluşsa dahi Sözleşmenin uygulanma ihtimali bulunmamaktadır. Öte yandan mutat meskeni akit bir devlette bulunan çocuğun bir başka akit devlet ülkesine kaçırılmış olması ve bu nedenle, velayet hakkı kendisinde olan tarafın bu hakkı kullanamıyor olması gerekmektedir (Aytaç, 2004: 36-38).

Sözleşmenin uygulanması bakımından vatandaşlık konusunda bir ayrıma gidilmemiş, bunun yerine mutat mesken kavramı dikkate alınmıştır. Mutat mesken; esas itibariyle çocuğun hayat ilişkilerini yürüttüğü yer olup Lahey Sözleşmesi bakımından önemi haizdir. Zira Sözleşme uyarınca aranan şartların gerçekleşip gerçekleşmediği mutad mesken hukukuna göre belirlenecektir. Örneğin çocuğun yerinin hukuka aykırı olarak değişip değişmediği veya çocuğun haksız olarak alıkonulup konulmadığı meseleleri mutat mesken hukukuna göre tespit edilecektir (Aytaç, 2004: 37). Bu bakımdan, Sözleşmenin uygulama alanı bulabilmesi için, kaçırılan çocuğun ya da çocuğu kaçıran kişinin vatandaşlığı önem arz etmemektedir.

Sözleşmenin uygulanabilmesi için çocukla iade talebinde bulunan ebeveyn arasında velayet hakkına ilişkin adlî ya da idarî makam kararına gerek yoktur. Zira velayet hakkı kanun gereği de doğmuş olabilir.

c. Usul

Sözleşme uyarınca taraf devletlerin iade sürecinin kolaylıkla yürütülebilmesi için Merkezi Makambelirlemeleri öngörülmüştür. Merkezi Makamların temel amacı; birbirleriyle doğrudan ilişkiye geçip, süreci mümkün olduğunca hızlı bir şekilde tamamlamaktır. Türkiye bakımından Merkezi Makam; Adalet Bakanlığı, Uluslararası Hukuk ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü olarak belirlenmiş olup bu görev Genel Müdürlük tarafından mahalli Cumhuriyet Başsavcılıkları aracılığı ile yürütülecektir.

Lahey Sözleşmesinde aranan koşulların gerçekleşmesi halinde, çocuk üzerinde velayet hakkı olan taraf, çocuğun mutat meskeninin bulunduğu ülkeye iadesini Sözleşme hükümleri çerçevesinde talep edebilecektir. İade sürecinin başlayabilmesi için öncelikle bir talep gerekmektedir. Velayet hakkı kendisinde bulunan taraf, çocuğun kaçırıldığı ya da alıkonduğu iddiasında ise, akit devletlerden herhangi birinin Merkezi Makamına çocuğun iadesine yönelik başvurusunu yapabilmekte ve böylelikle çocuğun kaçırıldığı ülkeye gitmesine gerek kalmamaktadır.

Çocuğun iadesi talebini alan Merkezi Makam ise bu talebi çocuğun kaçırılmak suretiyle götürüldüğü akit devletin Merkezi Makamına vakit kaybetmeksizin iletmelidir. Akabinde çocuğun kaçırıldığı devletin Merkezi Makamı hemen çocuğun bulunduğu yeri tespit etmeye çalışacak ve ekseriyetle çocuk gizlendiği için çocuğun

yerinin tespitinde kolluk güçlerinden yardım isteyecektir. Çocuğun yeri tespit edildiğinde, çocuğu kaçıran kişi ikna edilerek iade sağlanmaya çalışılacaktır.

Çocuğu kaçıran kişinin ikna edilememesi hâlinde, çocuğun kaçırılmak suretiyle götürüldüğü yerin Merkezi Makamı, çocuğun iadesi hakkında karar vermesi talebiyle ülkesinin adlî makamlarına müracaat etmelidir. Mahkemeler çocuğun iade edilip edilmeyeceğine ivedilikle karar vermeli, mahkeme iadeye karar verdiğinde bu karar ivedilikle yerine getirilmelidir. Yerine getirilmediği takdirde karar icra edilmelidir.

Lahey Sözleşmesi uyarınca belli koşulların sağlanamaması hâlinde iade talebi reddedilmelidir. Bu durumlardan ilki; çocuğun bakımını üstlenmiş olan kişi, kurum ya da kuruluşun, çocuğun kaçırılması anında velayet hakkını fiilen kullanmıyor olmasıdır. Öte yandan velayet hakkı sahibinin, çocuğun diğer akit devlete götürülmesine veya bu devlette alıkonulmasına izin ya da icazet vermiş olması, çocuğun iade edilmesi, çocuğun fiziksel ve ruhsal durumuna yönelik ağır bir tehlikenin ortaya çıkması, çocuğun bizzat kendisinin iade edilmek istemediğini söylemesi durumunda, çocuğun iadesi, insan hakları ve temel özgürlüklere ilişkin ana ilkelerin ihlaline yol açma ihtimalinde, çocuğun kaçırılması ile adlî ya da idarî makama yapılan iade başvurusu arasında 1 yıldan fazla süre geçmişse (geçen sürede çocuğun yeni çevresine uyum sağladığı düşüncesi nedeniyle) iade talebi reddedilmelidir (Akıncı, 2015: 71-76).

SONUÇ

1980 tarihli Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Veçhelerine Dair Lahey Sözleşmesinin kabul edilmesiyle birlikte uluslararası çocuk kaçırma fiillerine yönelik bir farkındalık oluşturulmuş ve olumlu neticeler alınmıştır. Sözleşmeyi imzalayan devletler iç hukuklarında Sözleşmeye uygun hükümler ihdas etmiştir. Sözleşmenin uygulanmasında her ne kadar zaman zaman yerel mahkemeler iade taleplerini reddetmekte ve Sözleşme hükümlerini yorumlarken çocuğun yüksek yararını dikkate almamaktaysa da, esas itibariyle yerel mahkemelerin çocuğun iadesi konusunda Sözleşme hükümlerine uygun davrandığı ve çocuğun yüksek yararını göz önünde tuttuğu görülmektedir. Bu açıdan, Sözleşmenin yorumunda çocuğun yüksek yararının dikkate alınması meselesinin Türk hukuku bakımından önemli bir gelişme olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

Akıncı, Z. (2011). "Milletlerarası Özel Hukukta Çocuk Kaçırma", *Galatasaray Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 8(1): 63-76.

Aytaç, M. (2004). "Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Veçhelerine Dair Lahey Sözleşmesinin Uygulanması ve Karşılaşılan Sorunlar", *Adalet Dergisi*, 20: 36-45.

Erdem, B. (2015). "Türk Hukukunda Uluslararası Çocuk Kaçırma ve Uygulamaları", *Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni*, 35 (2): 147-171.

Öner Nebioğlu, Ş. (2014). "Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Yönlerine Dair Lahey Sözleşmesi: Amacı, Uygulaması ve Kısa Bir İçtihat Analizi", *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 27(115): 477-516.

YASAL DÜZENLEMELERDE AİLE KURMA MODELLERİ

Necla ÖZTÜRK
Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, ozturknecla@akdeniz.edu.tr

Güven YARAR
Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, guvenyarar@akdeniz.edu.tr

ÖZ

Evlilik kurumu, yüzyıllar boyunca aile kurmanın tek yolu ve modeli olarak kabul edilmiştir. Ancak, günümüzde geleneksel aile kurma modeli olarak adlandırılan evlilik kurumunun işlevi özellikle boşanma oranlarının artması ile birlikte tartışılmaya başlanmıştır. Böylelikle bazı ülkelerin hukuk sistemlerinde, herhangi bir güvence gözetmeksizin beraber yaşayan ve birbirlerini hayat arkadaşı olarak gören çiftlerin beraberliklerine hukukî sonuç bağlanmıştır. Bunun gerekçesi; sadece evli çiftlerin ilişkisine hukukî sonuç bağlanmasının adîl olmayan sonuçlar doğurmasıdır. Zira bu ihtimalde yalnızca birkaç gün resmî nikâhla evli kalan bireylerin hakları korunurken, yıllarca süren bir ilişkinin hukukî sonuçlarının düzenlenmemesi uygulamada birçok probleme yol açacaktır. Günümüz dünyasında geleneksel aile kurma modeli olan evlilik yanında, aile kurma amaçlı birbirinden farklı pek çok model tespit edilmiştir. Bu modellerden bazıları; covenant evlilik ve common law evlilik, aynı veya farklı cinsiyetten kişilerin kayıtlı birliktelikleri, uniónes de hecho olarak bilinen farklı cinsiyetten kişilerin hayat ortaklığı, tek ebeveynli aile modeli (one-parents families), ayrı evlerde yaşayan aile modeli (living apart together) gibi modellerdir. Bu modellerden her biri bünyesinde kendine has özellikleri barındırmakta ve ilgili ülkelerdeki ihtiyaca binaen düzenleme altına alınmakta olup bir sosyolojik gerçeği yansıtmaktadır. Öte yandan, aile kurma modellerinin içeriği ülkeden ülkeye değişebilmektedir. Bu nedenle, bir aile kurma modeline çeşitli ülkelerde farklı hukukî anlamlar yüklenebilmektedir.

Bu bildirinin amacı, öncelikle dünyada örnekleri görülen başlıca aile kurma biçimlerini ve bunların ortak özelliklerini, bu modellere hukuksal sonuç bağlanmasını savunan ya da karşı çıkan görüşün gerekçelerini açıklamaktır. Ayrıca hangi ülkelerde ne tür aile kurma amaçlı beraberliklere rastlandığı ve bu ülkelerde görülen aile kurma amaçlı beraberlik türlerine ne tür hukukî sonuçlar bağlandığı ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Aile kurma modelleri, kayıtlı birliktelik, common law evlilik, birlikte yaşama.

FAMILY BUILDING MODELS IN LEGAL REGULATIONS

ABSTRACT

The institution of marriage has been accepted as the only way and model to establish a family for centuries. However, the function of the marriage institution, which is now called the traditional family building model, has started to be discussed especially with the increase of divorce rates. Thus, in the legal systems of some countries, the legal conclusions of the couples living together and considering each other as their partner are subject to legal consequences, especially in terms of creating a common law marriage based on certain duration of cohabiting together. In this possibility, while only the rights of individuals who are married during the procedural part pending registration is protected as well. Otherwise the lack of regulating legal consequences of a relationship that will last for many years will cause many problems in practice. In today's world, besides the marriage, which is a traditional family building model, many different models have been determined for family formation. Some of these models are covenant dealing with marriage and common law marriage, registered partnership for same or different sex being registered, partnership for different sex known as uniónes de hecho, one-parent families, living apart together which means partners living in separate houses. Each model has its own characteristics and it is regulated according to the needs in the relevant countries and reflects a sociological reality. On the other hand, the content of family building models are different from country to country as a matter of fact. For this reason, a family building model can have different legal meanings in various countries.

The purpose of this paper is to explain the main forms of family formation and their features, common examples of that are seen in the world at large, and the rationale for the view that advocates or opposes the legal conclusion of these models. In addition, further discussion will involve where and what kind of family models will be found and the legalities related to the types of families.

Keywords: Family building models, registered partnership, common law marriage, living together.

I. GİRİŞ

20. yüzyıla kadar aile kurmanın doğal ve tek yolu olarak kabul edilen evlilik kurumu günümüzde de tüm toplumlarda saygı görmekle birlikte özellikle sanayi yönünden gelişmiş ülkelerde yerini aile kurma modellerine bırakmaktadır.

Aile kurma modellerinden özellikle *common law* evlilik, kayıtlı birliktelik ve uzun süreli birlikte yaşama modeli son yıllarda oldukça yaygınlaşmış ve önem kazanmıştır. Çalışmamız kapsamında cinsiyet bakımından sınırlamaya gidilecek ve yalnızca farklı cinsiyetten kişilerce kurulan *common law* evlilik, kayıtlı birliktelik ve uzun süreli birlikte yaşama modeli çeşitli yönlerden incelecek ve bazı değerlendirmelerde bulunulacaktır.

II. AİLE KURMA MODELLERİ

A. KAVRAM

Aile kurma modelleri; evlenmelerine hukukî engel bulunmamakla birlikte çeşitli nedenlerle evlen(e)meyen, farklı cinsiyetten iki kişinin, aile kurma amacıyla, sevgi ve duygusal temelli, alenî ve sürekli olarak yaşadıkları beraberlik modelleridir (Öztürk, 2015: 17). Bir beraberliğin aile kurma modeli olarak kabul edilebilmesi için; çiftin aynı cinsiyetten olmaması, beraberliğin aile kurma amacı taşıması, toplumdan saklanma amacı güdülmemesi ve geçici nitelik taşımaması gerekmektedir. Bir başka anlatımla serbest, kısa süreli, gizli yaşanan, çok eşliliğe neden olan beraberlikler aile kurma modellerinin kapsamı dışındadır.

B. GÜNÜMÜZ HUKUK SİSTEMLERİNDE BAŞLICA AİLE KURMA MODELLERİ

1. *COMMON LAW* EVLİLİK

İlk kez 1826 yılında kullanılan *common law* evlilik terimi; şekli geçerlilik konusunda herhangi bir törene ihtiyaç duyulmayan, çiftlerin karşılıklı rızalarının yeterli olduğu evlilik modelini ifade etmektedir. En geniş anlamda *common law* evlilik ise, evlilik için gerekli koşulları taşıyan çiftlerin, şekli koşulları gerçekleştirmeden birlikte yaşadığı, resmi evliliğe bağlanan hukukî sonuçların tanındığı, genellikle sözleşmeye dayanan yasal bir müessesedir (Kronby, 2009: 11; Caudill, 1981-1982: 560).

Bir aile kurma modelinin *common law* evlilik olarak kabul edilebilmesi için; evlenme niyetinin mevcut olması, çiftin birlikte yaşaması ve kamusal alanda karı-koca gibi tanınması ve aralarında sözleşme bulunması gerekmektedir.

Common law evlilik, yasal evliliğin hüküm ve sonuçlarına benzer sonuçlar doğurur. Örneğin, bu tür evliliklerde çocuklar evlilik içi doğan çocuk olarak kabul edilir. Çiftlerin, çocuklar üzerindeki hak ve yükümlülükleri evli eşlerle aynıdır. Bu tür evliliklerde, çiftlerden birinin ölümü halinde sağ kalan taraf, murisin mirasçısı olur. Boşanma davası sürecinde nafaka talep edilebilir; boşanma halinde de mal paylaşımı yapılabilir (Kronby, 2009: 11; Davis, 1967: 657-658).

Common law evliliğin ispatı meselesi son derece önem taşımaktadır. Zira resmî yoldan yapılmaması nedeniyle evliliğin mevcudiyeti konusunda bazı tereddütler yaşanabilir. *Commonlaw* evliliğin ispatında yazılı bir delilin bulunmadığı durumlarda ispat; çiftlerin ortak banka hesap cüzdanı / vergi formları / tapu kayıtları, sağlık raporları / iş başvuru formları / sigorta poliçeleri gibi belgelerle ya da aile üyelerinin, komşuların ya da arkadaşların tanıklıkları ile bu evliliğin ispatı mümkündür (Lind, 2008: 585).

Aile kurma amacının değerlendirilmesinde, çiftlerin birbirlerine sadakat ve sorumluluk duyması, aynı evi paylaşması, birbirlerini ekonomik ve duygusal olarak desteklemesi, çocuk sahibi olmaları gibi yollarla kanıtlanabilir. Çiftlerin birkaç yıl birlikte yaşaması yeterli olmayıp, kamusal alanda çiftin karı-koca olduğu düşüncesinin yerleşmiş olması, çiftlerin birbirlerini karı-koca olarak tanıtmaları, karı-koca gibi yaşamaları ve davranmaları gerekmektedir.

Günümüzde ABD'nin 11 eyaletinde *common law* evlilik tanınmaktadır. Bu sayı yakın geçmişe kadar 15 iken, son yıllarda 4 eyalette yürürlükten kaldırılmıştır. *Common law*evlilikler Kanada'nın Ontario eyaletinde ve İskoçya'da da mevcuttur (Common Law Marriage Handbook, 2016: 13-17).

Common law evliliğin sona ermesi resmi evliliğin sona ermesine benzemektedir. Zira ölüm, boşanma, çiftlerden birinin bir başkası ile resmi evlilik yapması ya da birlikte yaşaması ile sona erebilir. Görüldüğü gibi *common law*evliliğin kurulması resmi olmayan bir şekle tâbi iken, sona ermesi tamamen resmi şekilde mümkün olabilmektedir (Öztürk, 2015: 63).

2. KAYITLI BİRLİKTELİK

Kayıtlı birliktelik; resmî bir makam önünde tescili gerektiren, farklı ya da aynı cinsiyetten iki kişi arasındaki ortak yaşam taahhüdüdür. Bu tür birlikteliklerde çiftlerin ilk olarak karşılıklı ve birbirine uygun irade beyanlarını açıklamaları gerekmektedir. Buna ek olarak ergin ve ayırt etme gücüne sahip olmaları ve yakın hısımlık, mevcut evlilik ya da daha önce kurulmuş bir kayıtlı birliktelik gibi evlilik engelinin bulunmaması ve yetkili makam tarafından tescil/kayıt işlemlerinin tamamlanmış olması gerekir.

Kayıtlı birlikteliği kabul eden ülkelerin hukuk sistemlerinde yeni bir hukukî kategori yaratılmıştır. Tescil veya kayıt işleminin ardından kayıtlı birliktelik statüsü kazanılmaktadır. Bu tür birlikteliklerde, baba ile çocuk arasında soybağının kurulabilmesi için babanın çocuğu tanıması veya evlat edinmesi gerekmektedir (Öztürk, 2015: 76).

Kayıtlı birlikteliğin devamı süresince çiftlerin edindikleri mallar, çiftin ortak malı olarak kabul edilmektedir. Miras hakkı açısından, kural olarak çiftler, evli eşlere göre daha sınırlı haklara sahiptir. Ancak Hollanda gibi kayıtlı birliktelik kurmuş çiftlerle, evli eşleri eşit kabul eden ülkelere de rastlanmaktadır.

Kayılı birliktelikler konusunda karşılaştırmalı hukuka baktığımızda bazı devletler veya eyaletlerin yalnızca aynı cinsiyetten birlikteliklere, bazılarının farklı cinsiyetten birlikteliklere, bazılarının ise hem aynı hem farklı cinsiyetten birlikteliklere izin verdiği görülmektedir. ABD'nin Connecticut, New Jersey, New Hampshire ve Vermont eyaletleri ile Almanya, Danimarka, Finlandiya, Norveç, İsveçre, İsveç, İzlanda, Slovenya ve İngiltere

gibi devletlerde yalnızca aynı cinsiyetten kayıtlı birlikteliklere izin verilmişken, Peru, Venezüella, Bolivya, El Salvador gibi ülkelerde yalnızca farklı cinsiyetten kayıtlı birlikteliklere izin verilmiştir. Kanada'nın Quebec eyaleti, Hırvatistan, Fransa, Belçika, Hollanda, Yeni Zelanda ve İspanya'da (Katalonya bölgesi) ise aynı cinsiyetten çiftler ve farklı cinsiyetten çiftler kayıtlı birliktelik kurabilmektedir (Öztürk, 2015: 78-83).

Kayıtlı birliktelikler; tarafların karşılıklı anlaşmaları, tek taraflı fesih, çiftlerin birbirleri ya da üçüncü kişi ile evlenmeleri, çiftlerden birinin ölümü, ölüm karinesi gibi nedenlerle sona ermektedir (Harnois ve Hirsch, 2008: 35-36).

3. UZUN SÜRELİ BİRLİKTE YAŞAMA

Uzun süreli birlikte yaşama; aralarında evlenme engeli bulunmayan karşı cinsiyetten iki kişinin gönüllülük esasına dayanarak sürdürdüğü, evliliğe benzer amaçların ve yükümlülüklerin bulunduğu beraberliklerdir. Bir beraberliğin uzun süreli birlikte yaşama modeli sayılabilmesi için; birlikteliğin süresi, niteliği, ortak ikametgâh, cinselliğin varlığı, ekonomik destek, malların kullanımı ve edinimi, ortak hayatı paylaşma derecesi, çocukların bakımı ve ev işlerine katılım, aleniyet gibi unsurların mevcut olması gerekmektedir. Bu bakımdan uzun süreli birlikte yaşama modelini tercih eden çiflerin aile kurma amacı, farklı cinsiyetten kişilerin irade açıklaması, birlikte yaşama, ehil olma, alenîyet, süreklilik, sevgi temelli duygusal bağlılık ve evlenme engelinin bulunmaması şartlarını sağlamaları gerekmektedir (Holland, 2000: 17; Lind, 2008: 796).

Uzun süreli birlikte yaşama modeli konusunda karşılaştırmalı hukukta çeşitli sistemler görülmektedir. Bunlardan ilki; herhangi bir düzenleme içermeyen sistemdir. Bu durumda, toplumdaki ihtiyaçlar görmezden gelinir ve ilgili devlette herhangi bir gelenek ve yerleşmiş uygulama bulunmaz. Uzun süreli birlikte yaşama modeli konusunda karşılaştırmalı hukukta geleneksel evliliğe eşit haklar tanıyan sisteme de rastlanmaktadır. Bazı Latin Amerika ve Balkan Ülkelerinde (Eski Yugoslav Federal Cumhuriyeti, Kosova, Slovenya, Hırvatistan, Bosna Hersek, Sırbistan gibi) uzun süreli birlikte yaşama modelini benimseyen çiflere evli çiftlerle eşit haklar tanındığı görülmektedir. Diğer bir sistem ise başlangıçta düzenleme yapmayıp, ihtiyaçlar doğrultusunda hak tanıyan sistemdir. Bu sistemde, geleneksel evliliğe yaklaşılmaktadır. Bazı Avrupa Ülkelerinde, İsrail'de, Kanada'nın bazı eyaletlerinde bu sistemin kabul edildiği görülmektedir (Öztürk, 2015: 101-116).

Uzun süreli birlikte yaşama modelinin kabul edildiği ülkelerde çiftlere yönelik sosyal güvenlik hakları, çiftlerden birinin yabancı olması halinde vatandaşlık kazanma ve ikamet izni alma kolaylığı sağlanmaktadır. Bu tür birlikteliklerde, kural olarak mal rejimi konusunda yasal düzenleme yapılmaz, ancak çiftler ortak bir mal almışlarsa genel hukuk kurallarına göre hak sahibi olurlar. Öte yandan mirasçılık bakımından çiftlerin çeşitli haklara sahip oldukları görülmektedir.

Uzun süreli birlikte yaşama modeli, çiftlerden birinin ya da ikisinin birbirleri veya bir üçüncü şahıs ile evlenmesi veya kayıtlı birliktelik sözleşmesi yapması,çiftlerden birinin ölümü, çiftin ayrılması, taraflardan birinin ya da her ikisinin malların paylaşımı için mahkemeye başvurması halinde sona ermektedir.

III. FARKLI AİLE KURMA MODELLERİNİN ORTAYA ÇIKIŞ ve ARTIŞ GÖSTERME NEDENLERİ

Common Law evlilik, ABD'de 1800'lü yılların başında görülmeye başlanmıştır. *Common Law* evliliğin ortaya çıkma ve artış gösterme nedenleri arasında ilk olarak ülkesindeki zulümden kaçan göçmenlerin Devletin karışmadığı, zorunlu şekil koşulu bulunmayan bu evlilik modeline duyduğu sempatidir. Bunun yanında, Amerika'ya göçün başladığı bu dönemde, yerleşim yerlerinin birbirine uzak mesafelerde ve seyrek olması, ulaşım araçlarındaki yetersizlik, evlilik merasimini gerçekleştirecek resmî makamlara veya nikâh memurlarına ulaşmada yaşanan güçlükler de etkili olmuştur. Öte yandan, gayri resmî beraberliklere son verileceği, bu beraberliklerden olan çocuğun ve genellikle zayıf durumda olan kadının korunancağı inancı nedeniyle de *common law* evlilikler ortaya çıkmış ve artış göstermiştir (Lind, 2008: 8).

Kayıtlı birlikteliklerin ortaya çıkmasının temel nedenine bakıldığında ise aynı cinsiyetten kişilerin evlenme hakkı talep etmesinin etkili olduğu görülmektedir. Uzun süreli birlikte yaşama modeline bakıldığında, sosyal değişiklikler ve bu sosyal değişikliklerin temelinde yatan, kültürel, sosyo-ekonomik ve yasal düzenlemelerdeki değişiklikler ile cinsiyet devrimi gibi nedenlerin bulunduğu tespit edilmiştir.

IV. TÜRK HUKUKUNDAKİ HUKUKÎ DURUM

Türk hukukunda mevcut durumda evlilik dışında başka bir aile kurma modeli mevcut değildir. Ancak imam nikâhlı birliktelikler Türk toplumunun bir gerçeği olup Türkiye'de imam nikâhı toplumsal varlığını hala muhafaza etmektedir. İmam nikâhının toplumsal kabul neticesinde bir gelenek haline gelmiştir (Civelek ve Yaprak, 2007: 12).

İmam nikâhlı birliktelikler *common law* evlilik veya uzun süreli birlikte yaşama modeli gibi şekil serbestini haiz değildir. Bu tür birlikteliklerde evlilik din görevlisi tarafından gerçekleştirilmektedir. Öte yandan, bazı çiftlerin hem resmî nikâhı hem imam nikâhını birlikte gerçekleştirildiği de görülmektedir.

İmam nikâhlı evlilikler her ne kadar Türk toplumunun bir gerçeği olsa da Türk hukukunda herhangi bir yasal düzenleme bulunmaması nedeniyle tanınmamakta ve yok sayılmaktadır. Türk hukukunda uzun süreli birlikte yaşama modeline ilişkin de herhangi bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Ancak bu konuda herhangi bir yasaklama da mevcut değildir.

SONUÇ

Kanun koyucu toplumun ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme yapmak durumunda kalabilmektedir. Bunun en güzel örneklerinden birisi de aile kurma amaçlı evlilik modellerinin bazı ülkelerde toplumun ihtiyaçları nedeniyle kabul edilmesidir. Türk toplumunda henüz bu ihtiyacın olduğu söylenememekle birlikte imam nikâhlı birliktelikler konusunun özellikle sosyologlar tarafından ele alınmasının yerinde olacağı kanısındayız.

KAYNAKÇA

Caudill, S. D. (1981-1982). **"**Legal Recognation of Unmarried Cohabitation: A Proposal to update Reconsider Common-Law Marriage.", *Tennessee Law Review*, 49: 538-575.

Davis, C. M. (1967). “Common Law Marriage in Texas.” *Southwestern Law Review*, 21: 547-663.

Civelek, Y. ve Koç, İ. (2007). “Türkiye’de İmam Nikâhı.”, *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar Dergisi*, 4: 1-14.

Harnois, C. ve Hirsch, J. (2008). “Note on Developments in Internal Law and Private International Law Concerning Cohabitation Outside Marriage.”, *Including Registered Partnership, Preliminary Document No 11 of March 2008 for the attention of the Council of April 2008 on General Affairs and Policy of the Conference*: 25 Haziran 2019 tarihinde http//www.hcch. net internet sitesinden alınmıştır.

Holland, W. (2000). “Intimate Relationships in the New Millennium: The Assimilation of Marriage and Cohabitation?”, *Canadian Journal of Family Law*, 17: 114-168.

Kronby, C. M. (2009). *Canadian Family Law*, Canada: Wiley Publishing.

Lind, G. (2008). *Common Law Marriage: A Legal Institution for Cohabitation*, New York: Oxford University Press.

Öztürk, N. (2015).*Milletlerarası Özel Hukukta Aile Kurma Amaçlı Evlilik Benzeri Yaşam Modelleri*, Ankara: Adalet Yayınevi.

TÜRKİYE'DE ULAŞTIRMA MODELLERİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN YÜRÜTÜLDÜĞÜ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Neylan KAYA
Dr.Öğr.Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, neylankaya@akdeniz.edu.tr

Onur BAHÇECİ
Akdeniz Üniversitesi,onurbah1997@gmail.com.tr

ÖZ

Ulaştırma modelleri, ürünlerin kaynaklardan varış noktalarına ulaştırılmasında toplam ulaşım maliyetini minimum yapmayı amaçlayan doğrusal programlamanın özel bir halidir. Ulaştırma modelleri, karar alma süreçlerinde maliyetleri, talepleri ve kapasiteleri etkin yönetmek ve doğru kararlar alabilmek için önemlidir. Yazında, ulaştırma modellerinin uygulandığı birçok çalışma vardır. Bu çalışmaların bir kısmını lisansüstü tezler oluşturmaktadır; ancak lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada, 1988-2018 yılları arasında Türkiye'de ulaştırma modelleri üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezler değerlendirilmiştir. Bu konudaki tezlerin genel durumuna ilişkin tespitler yapılması amaçlanmıştır. Belge incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada tezlerin konulara, yıllara, üniversitelere, bölümlere, yöntemlere göre dağılımlarına yer verilmiştir. Türkiye'deki üniversitelerde yazılmış toplam 74 tez incelenmiş, 27 yüksek lisans tezi ve 7 doktora tezi analiz edilmiştir. Elde edilen bulguların analiz edilmesi sonucunda, yüksek lisans çalışmalarının doktora çalışmalarından daha fazla sayıda olduğu, özellikle 2015 yılında konunun daha çok çalışıldığı, en çok çalışmanın Gazi Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirildiği, ulaştırma planlaması alanında yapıldığı ve çoğunlukla VAM modelinin kullanıldığı görülmüştür. Tezlerde ulaştırma modelleri en çok QSB, WinQSB, Microsoft Excel paket programlarından faydalanılarak analiz edilmiştir. 3 tane tezde başlığında ulaştırma modeli yazmasına rağmen model uygulanmamıştır. Sonuç olarak, ulaştırma modellerini konu alan lisansüstü tezlerin modellerin gelişimi ve uygulanması bakımından yeterli olmadığı görülmüştür. Bu yöntemle gelecekte yapılacak lisansüstü tez çalışmalarının fabrika yerleşimi problemi, tahsis, rota belirleme ve programlama, iletişim, boru hattı şebeke, finansal analiz, ulaşım sistemleri gibi alanlara fayda sağlayacağı bir gerçektir. Ulaştırma modellerinin doğru uygulanması ve uygulandığı alanların artması önemlidir. Gelecekteki çalışmalar araştırmanın kapsamı genişletilerek yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Ulaştırma modelleri, lisansüstü tezler, belge incelemesi.

THE INVESTIGATION OF THE MASTER'S THESES ON THE STUDIES CARRIED OUT ABOUT THE TRANSPORTATION MODELS IN TURKEY

ABSTRACT

Transportation models are the forms of linear programming which aims to minimize the total transportation costs of transportation of the products from the source to the destinations. Transportation models have a significant role in managing the costs during decision making processes, demands and capacities efficiently and making the right decisions. A part of these studies consist of master's theses; however there are not any studies that investigate the master's theses on the subject. In this study, the master's theses which were written on the transportation models in Turkey between the years 1988-2018 were evaluated. In this study, it is aimed to determine the general states of the theses on this subject. Document analysis method was utilized in this study. The distribution of the theses according to their subjects, years, universities, departments and methods is presented in this study. 74 theses were examined, 27 master's degree and 7 doctoral theses which were written in the universities in Turkey were analyzed. As a result of the findings obtained, it was observed that the number of master's degree studies were more than the number of the PhD studies, the subject was studied more particularly in 2015, most of the studies were carried out in Gazi University, the studies were carried out in the field of transportation systems and VAM model was utilized mainly. In the theses, the transportation models were analyzed by utilizing QSB, WinQSB, Microsoft Excel package software. In 3 theses, although their titles included transportation model, the model was not applied. Consequently, it was observed that the master's theses on transportation models were not sufficient in terms of development and application of the models. It is a fact that the master's theses which will be carried out through this method in the future will contribute to the fields such as factory settlement problems, allotment, route setting and programming, communication, pipeline network, financial analysis and transportation systems. It is important for the transportation models to be applied properly and to enhance the fields on which they are applied. Future studies can be conducted by widening the extent of the study.

Keywords: Transportation models, master's theses, document analysis.

1.GİRİŞ

Ulaştırma modeli uygulamalarının büyük bir bölümünü doğrusal programlama uygulamaları oluşturmaktadır. Temel ulaştırma modeli, 1941 yılında Hitchcock tarafından geliştirilmiştir (Hitchcock,1941;Samuel ve Venkatachalapathy,2011:1367).

Ulaştırma modellerinde amaç, üretim merkezlerinden dağıtım merkezlerine mallar dağıtılırken dağıtım işlemini minimum maliyetle gerçekleştirmektir. Ulaştırma modellerinin çözüm aşaması, sırasıyla uygun başlangıç çözümün bulunması ve başlangıç çözümün kullanılarak optimum çözümün belirlenmesi adımlarından oluşmaktadır. Başlangıç uygun çözümün bulunmasında genellikle Kuzey-Batı Köşe, En Düşük Maliyetli Hücreler, Russell, VAM yönteminden yararlanılır. Bu yöntemlerden yaygın olarak kullanılıp etkin çözüm veren VAM yöntemidir. Optimum çözümün bulunmasında Atlama Taşı yöntemi ve MODI yönteminden yararlanılmaktadır.

Ulaştırma modeli, üretim ve tüketim merkezleri arasında optimum mal dağıtımının belirlenmesinde, çeşitli şebeke ağı problemlerinde, işlerin makinelere dağıtımında, üretim planlamasında, kuruluş yeri seçimi gibi alanlarda sıkça kullanılmaktadır(Öztürk,2016:425).

Yazında, lisansüstü tezlerde ulaştırma modellerinin uygulanmasının incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada, 1988-2018 yılları arasında Türkiye'de ulaştırma modelleri üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, belge incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada tezlerin konulara, yıllara, üniversitelere, anabilim dallarına, kullanılan yazılımlara ve yöntemlere göre dağılımlarına ve değerlendirmelerine yer verilmiştir.

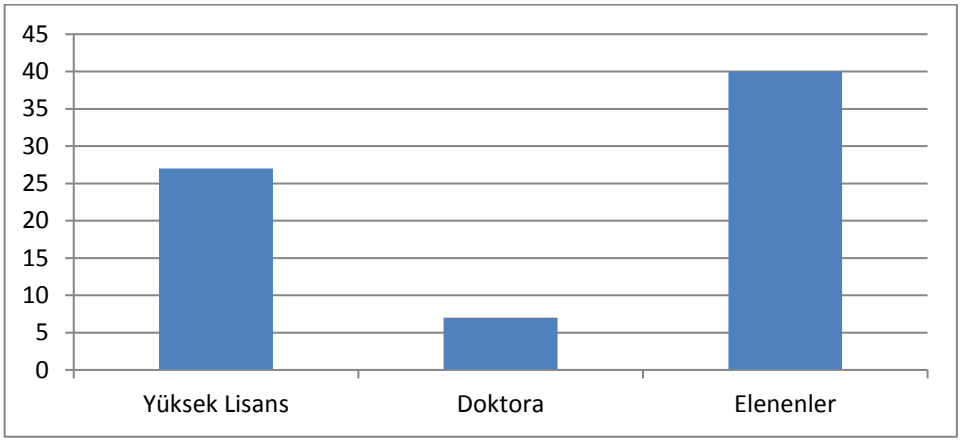
2.YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin temel veri toplama tekniklerinden belge incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Belge incelemesi yöntemi, araştırmacının araştırma konusu ile ilgili olduğunu düşündüğü belgeleri analiz etme sürecidir(Hodder,2002; Özdemir,2011:328).

Son 30 yılda yazılmış tezlerin ulaştırma modellerine göre değerlendirilmesi amaçlandığı için belge incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada,1988-2018 yılları arasında Yöktez'den erişime açık olan ulaştırma modelleri ile ilgili yazılmış toplam 34 tez incelenmiştir. Tezler incelenirken kullanılmak üzere bir katalog oluşturulmuştur. Bu katalog çalışmanın adı, yapıldığı yıl, üniversite, anabilim dalı, kullanılan yöntemler ve yazılımlardan oluşmaktadır Araştırma kapsamındaki verileri oluşturan tezler Yöktez'den tek tek indirilip katalogdaki maddeler doldurulmuştur. Veriler sınıflandırılmadan önce rastgele seçimlerle ikinci kez kontrol edilmiştir.

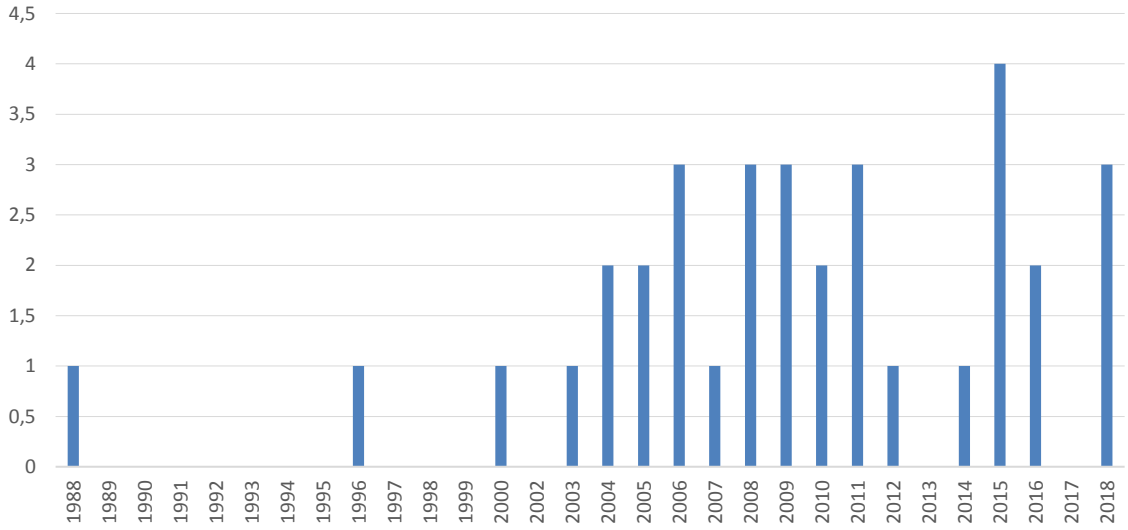
3.BULGULAR

Yöktez'de ulaştırma modelleri ile ilgili tarama yapıldığında 74 tane tez bulunmuştur. Bu tezlerden 3 tanesinde başlığında ulaştırma modeli yazmasına rağmen model uygulanmamıştır.37 tane tez ise erişime açık olmadığı için elenmiştir. Toplamda Türkiye'deki üniversitelerde yazılmış 34 tez incelenmiştir. Bu tezlerden 27 tanesi yüksek lisans, 7 tanesi ise doktora tezidir(Şekil 1).



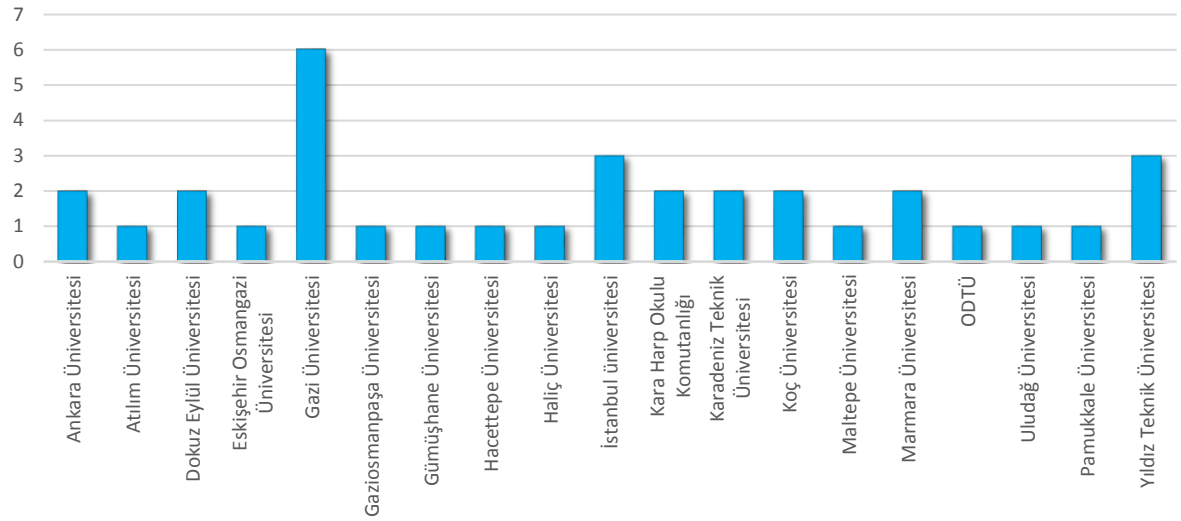
Şekil1. Ulaştırma Modelleri İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Dağılımı

Şekil 2'de 1988-2018 yılları arasındaki ulaştırma modelleri ile ilgili tez sayıları incelenmiştir. 1988, 1996, 2000, 2003, 2007, 2012, 2014 yıllarında 1, 2004, 2005, 2010, 2016 yıllarında 2, 2006, 2008, 2009, 2011, 2018 yıllarında 3, 2015 yılında ise 4 tez yayınlanmıştır. Diğer yıllarda ise ulaştırma modelleri ile ilgili hiç tez yazılmamıştır.



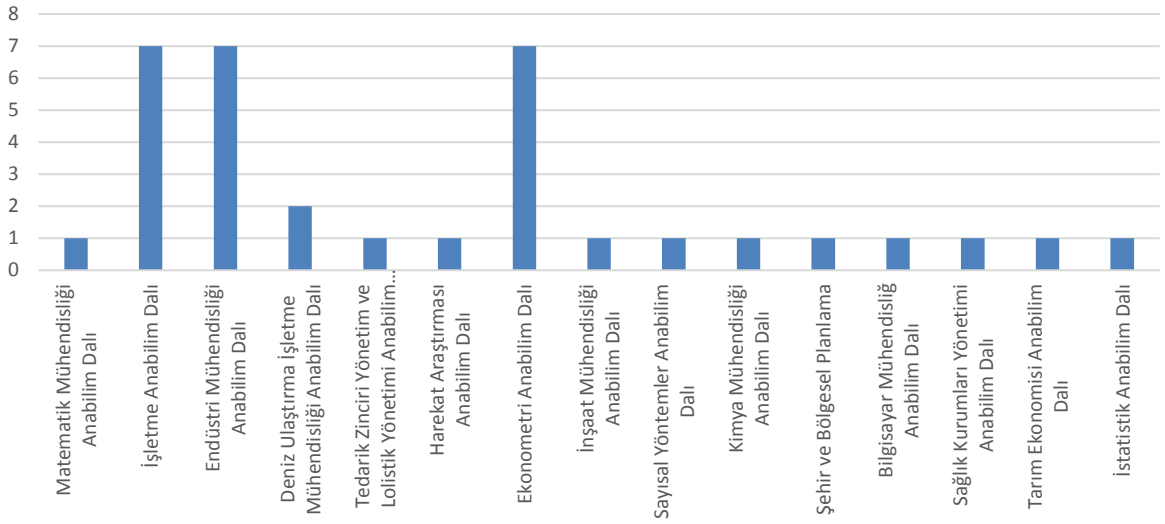
Şekil2.Yıllara Göre Yayınlanmış Tez Sayıları

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en çok tezin Gazi Üniversitesi bünyesinde yazıldığı görülmüştür. Yıllara göre üniversitelerdeki tez sayılarına bakıldığında Atılım, Eskişehir Osmangazi, Gaziosmanpaşa, Gümüşhane, Hacettepe, Haliç, Maltepe, ODTÜ, Uludağ, Pamukkale Üniversitesinde 1, Ankara, Dokuz Eylül, Kara Harp Okulu, Karadeniz Teknik, Koç, Marmara Üniversitesinde 2, İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesinde 3, Gazi Üniversitesinde 6'dır(Şekil 3).



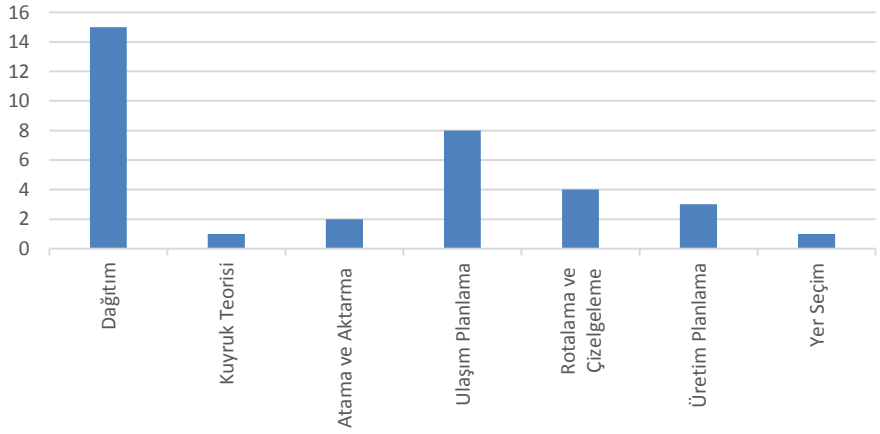
Şekil3.Üniversitelere Göre Yayınlanmış Tez Sayıları

Tezler, yayınlandıkları anabilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde matematik mühendisliği, tedarik zinciri yönetimi ve lojistik yönetimi, harekat araştırması, inşaat mühendisliği, sayısal yöntemler, kimya mühendisliği, şehir bölgesel planlama, bilgisayar mühendisliği, sağlık kurumları yönetimi, tarım ekonomisi, istatistik anabilim dalında 1, deniz ulaştırma işletme mühendisliği anabilim dalında 2, işletme, endüstri mühendisliği, ekonometri anabilim dalında ise 7 tez yayınlanmıştır(Şekil 4).



Şekil4. Anabilim Dallarına Göre Yayınlanmış Tez Sayıları

Konulara göre tezler değerlendirildiğinde 15 tez dağıtım,8 tez ulaşım planlama,4 tez rotalama ve çizelgeleme, 3 tez üretim planlama, 2 tez atama ve aktarma, 1 tez kuyruk teorisi ve yer seçimi konusunda yazılmıştır(Şekil 5).



Şekil5. Konulara Göre Yayınlanmış Tez Sayıları

Tezlerde başlangıç çözüm yöntemleri olarak Kuzey-Batı Köşe Yöntemi, En Düşük Maliyetli Hücreler Yöntemi, Vam yöntemi ve Russel Yöntemi kullanılırken optimum çözüm yöntemi olarak MODI ve atlama taşıma yöntemi kullanılmıştır. Tezlerin %75'inde VAM yöntemi, geri kalanında ise En Düşük Maliyetli Hücreler Yöntemi en düşük maliyeti veren yöntemdir.

Türkiye'de ulaştırma modelleri ile ilgili 1988-2018 yılları arasındaki tezler incelendiğinde tezlerin %30'unun Winqsb, %10'unun qsb, %15 lindo, geri kalan tezlerin ise Microsoft Excel çözücüsü ile analiz edildiği bulunmuştur.

Tezlerde ulaştırma modellerinin tam sayılı programlama, çok amaçlı optimizasyon yöntemleri, şebeke modelleri, atama yöntemleri ile birlikte kullanıldığı görülmüştür.

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Ulaştırma modelleri, üretim alanlarından dağıtım merkezlerine toplam maliyet minimum olacak şekilde malların en iyi şekilde dağıtımını amaçlayan matematiksel modellerdir. Yazında ulaştırma modellerinin uygulandığı alanlar ve yöntemler üzerine çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Türkiye'de ulaştırma modelleri ile ilgili uygulanan lisansüstü tezlerin profilini çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada 1988-2018 yılları arasındaki çalışmalar incelenmiştir.

Türkiye'de ulaştırma modelleri ile ilgili yazılmış lisansüstü tezlerden yüksek lisans tez sayısı doktoradan fazladır. Modellerle ilgili en çok çalışma 2015 yılında yapılmıştır. Gazi Üniversitesi 6 tane tez çalışması ile Türkiye' de en çok ulaştırma modelleri ile ilgili lisansüstü tezin yazın yazıldığı üniversitedir. İşletme, Endüstri Mühendisliği ve Ekonometri Anabilim Dalı bünyesinde konu ile ilgili daha fazla sayıda çalışma yapılmıştır. Dağıtım, ulaştırma modelleri ile ilgili en fazla çalışma yapılan alandır. Tezlerde en çok VAM yöntemi en düşük maliyeti veren yöntem olarak bulunmuştur. Winqsb, qsb ve Microsoft Excel çözücüsünden yararlanılarak tezler analiz edilmiştir. 3 tane tezin başlığında ulaştırma modeli yazmasına rağmen model uygulanmamıştır.

Sonuç olarak, ulaştırma modellerini konu alan lisansüstü tezlerin modellerin gelişimi ve uygulanması bakımından yeterli olmadığı görülmüştür. Bu yöntemle gelecekte yapılacak lisansüstü tez çalışmalarının fabrika yerleşimi problemi, tahsis, rota belirleme ve programlama, iletişim, boru hattı, şebeke, finansal analiz, ulaşım sistemleri gibi alanlara fayda sağlayacağı bir gerçektir. Ulaştırma modellerinin doğru uygulanması ve uygulandığı alanların artması önemlidir. Gelecekteki çalışmalar, araştırmanın kapsamı genişletilerek yapılabilir.

KAYNAKÇA

Albayrak, M. (1996). Orta Anadolu'da Hububatın Taşınması ve Depolanmasının Ekonomik Analizi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anaç, A. S. (2011). Kargo Taşımacılığında Ulaştırma Modelleri Yardımıyla Maliyet - Zaman Minimizasyonu ve Tokat İli Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Arslan, S. (2007). Araç Rotalama Problemi ve Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baykoç, Ö. F. (1988). Serimlerde En Kısa Yol Analizleri ve Atama ve Aktarma Modelleri İlişkisine En Kısa Yol Analizi Yaklaşımı. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakanel, N. (2008). Ulaştırma Modeli ile Maliyet Optimizasyonu ve Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Emecen, G. (2003). Marmara Bölgesi Limanlarının Çok Kanallı Kuyruk Teorisiyle Talep ve İşletme Yönetim Modelinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erfidan Karabulut, G. (2018). Aralıklı Kesirli Taşıma Problemine Bir Çözüm Önerisi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ersoy, H. (2004). Gazete Dağıtımında Ulaştırma Modelleri ve Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eryaşar, F. S. (2010). Tek Yönlü Dairesel Bir Üretim Hattında Sıra Bağımlı Aile Ayar Süreleri Yaklaşımı ile Çizelgeleme. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Görkey, S. (2009), Ulaştırma Modelleri ve Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gül, S. (2008). Post-Disaster Casualty Logistics Planning for Istanbul, Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, Fen ve Mühendislik Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Günaydın, D. (2006). Türk Silahlı Kuvvetlerinde Ring Taşımacılık Faaliyetlerinin Maliyet Etkinlik Analizi ve Ulaştırma Modelleri Yardımıyla Güzergah Optimizasyonu. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hitchcock, F. L. (1941). The Distribution of a Product from Several Sources to Numerous Localities, J.Math.Phys. 20, 224-230.

Hodder, I. (2002). The Interpretation of Documents and Material Culture. In D.Weingberg (Eds.) Qualitative Research Methods (s.266-279). Oxford:Blackwell Publications.

Kaynar, N. (2011). Havayolu Taşımacılığında Maliyetlerin Düşürülmesinde Ulaştırma Modelleri Tekniklerinin Kullanımı ve Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kocaoğlu, M. (2010). Bir Akaryakıt Dağıtım Dizgesinin Ulaştırma Giderinin Doğrusal Programlama Yoluyla En Aza İndirgenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçük, Ö. (2015). Tehlikeli Maddelerin Taşınmasında Çok Tipli Bir Model Önerisi ve Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Komutanlığı, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, M. (2010). ''Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma.'' Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1):323-343.

Özkal, T. (2003). Capacitated Transportation Problems and an Application. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özkan, Z. (2012). Ulaştırma Modelleri ve Çelik Kapı Sektöründe Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Öztuzcu, G. (2005). Designing a Supply Chain Network for an Automotive. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öztürk, A. (2016). *Yöneylem Araştırması*. Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa.

Pehlivanoğlu, F. (2009). Ulaştırma Modelleri için Görsel Destekli Yazılım Geliştirme. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Polat, G. (2018). Çimento Sektöründe Optimal Dağılım: Ulaştırma Problemi ve Hedef Programlama ile Çimento Fabrikalarına Uygulanması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Reşat, H. G. (2016). A Discrete-Continuous Optimization Approach for the Design and Operation of Synchromodal Transportation Networks/Synchromodal. Doktora Tezi, Koç Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Rodoplu, Ç. (2015). Öğrenci Proje Takımı Oluşturma Problemleri İçin Çözüm Yaklaşımları Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Samuel, A. E., Venkatachalapathy, M. (2011). ‘‘Modified Vogel’s Approximation Method for Fuzzy Transportation Problems’’,Applied Mathematical Sciences,vol.5,no.28,1367-1372.

Saoud Al-Dulaimi, D. A. (2018). Analysis of Solid Waste Transfer Problem by Transportation Model: An empirical study on Baghdad Municipality, Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sevinç, C. (2015). Karma Taşımacılık Modeli Seçimi: Bir uygulama, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Süzer, G. (2011). Uçak Görevlendirme ve Tarifelendirme için Bütünsel Modelleme Yaklaşımı. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şen, H. İ. (2015). Türkiye Geneline Dağıtılacak Olan Araçların Dağıtım Maliyetlerinin Optimizasyonu: Ulaştırma Modeli Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.

Şimşek, P. (2016). Araç Atama Problemi ve Doğrusal Programlama ile Bir İşletmeye Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uğur, B. G. (2006). Çok Amaçlı Bulanık Transport Probleminin Genişleme Prensibiyle Çözülmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, L. (2009). Modeling of Freight Transportation on Turkish Highways. Doktora Tezi, ODTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünsal, G. (2000). Malzeme Dağıtım Modellerinde Yöneylem Araştırması: T.C. Sağlık Bakanlığı'nda Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vural, D. (2014). Kara Kuvvetleri Komutanlığı Ulaştırma Uygulamalarına Yönelik Çok Modlu (multimodal) Model Önerisi. Doktora Tezi, Kara Harp Okulu Komutanlığı, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalçın, S. (2005). Konteyner Terminali Stok Sahası Optimizasyonu. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yardım, C. (2008). Üretim Planlamasında Ulaştırma Modeli Çözüm Yöntemlerinin Kıyaslanması ve Yeni Teknikler. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Yıldırım, S. (2006). Ro-ro Tasımacılıgında Yer Seçimi Problemine Yönelik Bir Çözüm Geliştirilmesi ve İstanbul İli İçin Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KÜÇÜLMEYE GİDEN ORGANİZASYONLARDA ÇALIŞAN PERFORMANSINI KORUMAK ADINA UYGULANAN TUTUMLAR: BİR ÖRNEK UYGULAMA

Merve KAYMAKÇI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, mervekaymakci.mk@gmail.com

Nurcan ÇETİN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, nrcncetin@hotmail.com

Derya YARDIMCI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi,yardimci.45@hotmail.com

ÖZET

Bir örgütün küçülmesi, işletmelerin stratejik plan çerçevesi içerisinde maliyeti azaltmak için çalışan sayısını eksiltmek olarak tanımlanmaktadır. Küçülme, işletmelerin ekonomik anlamda kar marjına ulaşamadıkları ya da gelişen teknolojiye uyum sağlayamayarak gerileme gibi olumsuz anlamları düşündürmektedir. Ancak küçülme sadece olumsuz anlam içeren kavramları taşımaz. Şöyle ki; küçülme hızlı karar verme, olumlu iletişim, artan verimlilik, bürokrasiyi azaltma gibi kavramları içinde barındırır. Giderek globalleşen iş hayatında esnekliğe uyum sağlamak amacıyla işletmeler küçülmeye gitmiş olabilirler yahut ''her işi değil en iyi yapabildiğin alandaki işi yap'' düşüncesiyle işletmeler daha spesifik bir örgüt haline dönüşme isteğiyle küçülmeye gidebilirler. Küçülmeye giden işletmelerin esasen en çok dikkat etmeleri gereken konu çalışanların performansını ve motivasyonlarını dinamik tutmaktır. Yani küçülme sonrası işten çıkan arkadaşlarını gören çalışanlarının motivasyonlarını yükseltmektir. Çalışan ya ben de işimi kaybedersem korkusunu yaşamamalıdır. Bu da iş verenin çalışanına verdiği güvenden, doğru uygulanan insan kaynakları politikasından ve çalışanın örgütüne bağlılığından geçmektedir. İnsan kaynaklarının işten çıkarma esnasındaki tutumu, çıkan işçilerin işten ayrıldıktan sonra haklarını alabileceklerinin, yeni bir iş bulma konusunda referans olabileceğinin güvencesini verebilmesidir. Bildirimiz iki kısımdan oluşmakta olup ilk kısımda küçülme nedir? işletmeler neden küçülmeye gider? Küçülmeye giderken çalışanın performansını korumak için nelere dikkat etmek gerekmektedir? İnsan kaynaklarının işçi çıkarımda izlemesi gereken yollar, işten çıkan işçilerin örgüt üzerindeki etkisi, devam eden çalışanların örgüt üzerindeki etkileri gibi konuları açıklamaya yönelik literatür taraması yapılmıştır. İkinci aşamada ise, literatürü destekler nitelikte beş farklı sektörde faaliyet gösteren firmaların insan kaynaklarıyla görüşülüp küçülme sırasında işçi çıkarım esnasında izlenilen politikalar, kalan işçinin motivasyonu, performansını arttırmaya yönelik ne gibi stratejiler yürütüldüğüne dair bilgiler toplanılmıştır. Bildiride yapılandırılmış mülakat yöntemi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve MAXQDA programında veriler analiz edilmiştir. Tablolar haline getirilip sonuçlar bildiriye aktarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Küçülme, Çalışan Motivasyonu, İşçi Çıkartma Stratejileri, Performans

THE INVESTIGATION OF THE SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' MORAL IDENTITIES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Nurcan ÇETİN
Aydın Adnan Menderes University /nrcncetin@hotmail.com

Merve KAYMAKÇI
Aydın Adnan Menderes University /mervekaymakci.mk@gmail.com

Derya YARDIMCI
Aydın Adnan Menderes University /yardimci.45@hotmail.com

ABSTRACT

The downsizing of an organization is defined as the reduction of the number of employees to reduce costs within the strategic plan framework of the enterprises. Downsizing suggests that businesses cannot achieve profit margin in the economic sense, or that they have negative implications such as regression by not adapting to developing technology. However, shrinkage does not only bear the concepts of negative meaning. Namely; shrinkage involves concepts such as quick decision making, positive communication, increased productivity, and reductions in bureaucracy. In order to adapt to flexibility in the increasingly globalized business life, businesses may have shrunk or ''Do not all the work, do the best work how you can in the field '' the company with the idea can turn into a more specific organization to shrink the organization. The most important thing for companies whose goes to shrinkage is to keep the employees' performance and motivation dynamic. That is to increase the motivation of the employees who see their friends after the shrinkage. The employee should not experience fear like that ‘'if ı lose my job''. This is can be possible with the trust given by the employer to the employee, the human resources policy applied correctly and the employee's commitment to the organization. The attitude of human resources at the time of dismissal is the assurance that the workers can take their rights after they leave the workplace and that they can be a reference for finding a new job. Our report consists of two parts and first part is what is shrinkage? Why organization go shrinkage? What to look for in order to maintain employee performance when going to shrinkage? A literature was scanned to explain the effects of human resources on worker inferences, the effects of workers on the organization and the effects of the dismissed workers on the organization. In the second stage, information was gathered about the policies worker removal process during the interviews with the human resources of the firms operating in five different sectors supporting the literature, the motivation of the remaining workers, and the strategies to improve their performance. Structured interview method was applied. The data obtained from the application was transferred to computer environment and the data were analyzed in MAXQDA program. The results were made into tables and reported.

Keywords: Downsizing, Employee Motivation, Worker Extraction Strategies, Performance

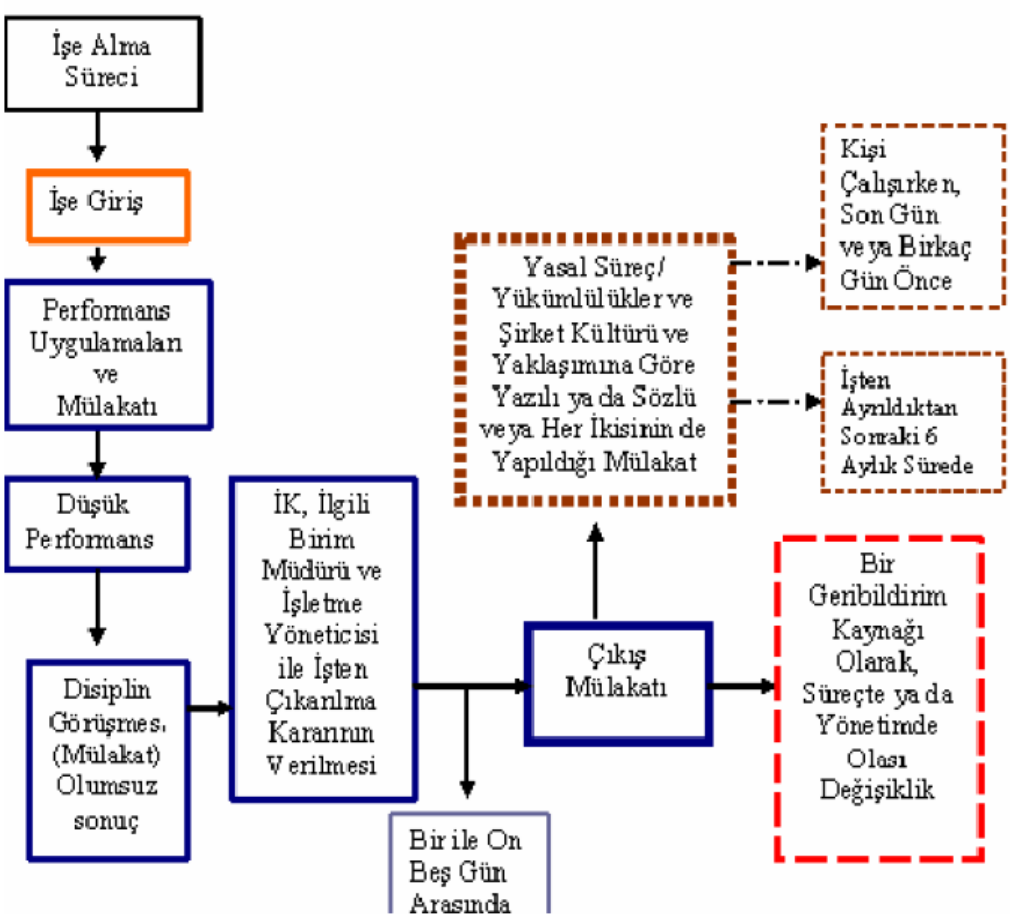
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışma hayatında değişen koşullara uyum sağlamak, piyasadaki rakiplerine karşı oluşturduğu markasını yükseltmek ya da var olan marka kalitesini koruyabilmek için örgütler stratejik yönetim yaklaşımlarını yaygın olarak uygulamaktadırlar. Bu kapsamda yeniden yapılanma ya da hedefleri daha spesifik hale getirme adına örgütsel küçülme yaygın uygulama alanı bulan yönetimin stratejik yaklaşımı olarak işletmelerce benimsenmeye başlamıştır. Ciancio'ya göre değişen koşullara uyum sağlama amacıyla uygulanan yeniden yapılanma, küçülme gibi yaklaşımlar, işten çıkarımların yumuşatılmış tabirleri olarak da görülmektedir. Küçülme; bilinçli, insan çıkarılan, işletmenin giderler üzerindeki kontrolünü, pazardaki rekabet gücünü artıran ve aynı işin daha az iş görenle yapılması için iş süreçlerini etkileyen bir aktivite olarak tanımlanır (Koçel, 2018). Küçülme, bir organizasyonun işgücünün yeterliliğini, verimliliğini ve rekabet edebilirliğini geliştirmek için organizasyonun büyüklüğünde amaçlı bir azaltmadır (Gümüştekin, 2004). Yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere bir örgütün küçülmesi, işletmelerin stratejik plan çerçevesi içerisinde maliyeti azaltmak için çalışan sayısını eksiltmek olarak tanımlanmaktadır. Küçülme, işletmelerin ekonomik anlamda kar marjına ulaşamadıkları ya da gelişen teknolojiye uyum sağlayamayarak gerileme gibi olumsuz anlamları düşündürmektedir. Ancak küçülme sadece olumsuz anlam içeren kavramları taşımaz. Şöyle ki; küçülme hızlı karar verme, olumlu iletişim, artan verimlilik, bürokrasiyi azaltma gibi kavramları içinde barındırır. Giderek globalleşen iş hayatında esnekliğe uyum sağlamak amacıyla işletmeler küçülmeye gitmiş olabilirler. Yahut ''her işi değil en iyi yapabildiğin alandaki işi yap'' düşüncesiyle işletmeler daha spesifik bir örgüt haline dönüşme isteğiyle küçülmeye gidebilirler. Yani daha spesifik bir örgüt olabilmek için sektörel daralma da küçülme olarak geçmektedir. İşletmelere büyük avantajlar sağlayan küçülme, aynı zamanda bazı problemlerin de kaynağını oluşturmaktadır. Geride kalanların yaşadıkları sorunlar bu problemlerin başında gelmektedir. Küçülmeden çıkan bir örgütte çalışmaya devam eden çalışan, işten çıkartılan arkadaşlarının üzerlerinde bıraktıkları etkileriyle veya işini kaybetme korkusuyla beraber çalışma hayatında stres meydana gelir. Stres, bireyler üzerinde etki yapan ve onların davranışlarını, başka insanlarla ilişkilerini etkileyen bir kavramdır. Stres, durup dururken ya da kendiliğinden oluşan bir durum değildir (Güçlü, 2001). Örgütlerde küçülme stratejileri doğru uygulanmadığı takdirde, işletmelerin performansını, verimliliğini ve kalan çalışanların moralini olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Bu da işletmelerde iş motivasyonunu düşürebilmektedir. Motivasyon kavramının anlamı genel olarak insan organizmasını davranışa iten, bu davranışın şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını kapsamaktadır (Arık, 1996). Motivasyon kaybı yaşayan çalışanın performansında gözle görülür düşüşler olacaktır. Performans, "belirlenen koşullara göre bir işin

yerine getirilme düzeyi veya iş görenin davranış biçimi" olarak tanımlanabilir (Bingöl, 2016). Performans, belirli amaçlara yönelik planlı etkinlikler sonucu nicel ya da nitel olarak değer kazanmış kavramlardır. Bir işletmenin performansı; stratejik, taktiksel ve operasyonel amaçlarının gerçekleştirilmesinde, çalışanların işin nitelik ve gereklerini yerine getirmek için gösterdikleri tüm çabaların değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir. (Ergün Eraslan, 2005). Çalışanın performansının düşmesi hem örgütü hem de diğer iş arkadaşlarını etkileyecektir. Küçülmeye giden iş yeri her ne kadar olumlu amaçlar doğrultusunda bu yaklaşımı gerçekleştirmiş olsa da geride kalan çalışan üzerinde stres gibi olumsuz bir çatışma durumunu etkisi altına alır. Stres, iyi bir şekilde yönetildiğinde performans kaybı, motivasyon düşüklüğü gibi olumsuzlukları doğurmaz. Fakat stresin fazlası ve yanlış yönetilmesi çalışan bireyin işten uzaklaşmasına kadar gidebilir. Bütün bunlar göz önüne alındığında iyi yönetilmeyen işçi çıkarımında örgüt küçülmeden önceki halinden daha verimsiz, hassas ve pazarda oluşturduğu o kalitesini yitirebilir.

Bu noktada en büyük pay insan kaynakları yöneticilerine düşmektedir. Firmanın insan kaynakları tüm fonksiyonlarını iyi bir biçimde yönetmesi gerekmektedir. O zaman işçi çıkarımda çalışan kendini güvende hisseder. Şöyle ki gerek temel hakları gerek çıkan işçiye referans olma ya da çıkarılan işçiye yeni iş ayarlama, personel alımı olursa ilk sizi arayacağız sözü gibi. Çalışmasına son verilen bireyi işten ayrılma sonrası belli aralıklarla arayıp bu süreci daha rahat atlatması için yardımcı olmaya çalışmalıdır.

Şekil 1: İnsan kaynakları yönetimi tarafından izlenilecek çıkış mülakat süreci



Kaynak: www.b4uhire.com/briefs/exitint.htm, 13.09.2005.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE AMACI

Bu çalışmayı yapmamızdaki esas amaç; örgütlerin küçülmeye giderken işçi çıkarımı sırasında ne gibi politikalar izlediğini tespit etmektir. Özellikle sektörler farklı seçilmeye çalışıp sektöre göre, işçi çıkarım sonrası çalışan motivasyonunu sağlamak için neler yapılıyor anlamaya çalışılmıştır. Bildiride nitel araştırma tekniklerinden yapılandırılmış mülakat yöntemi uygulanmıştır. Örneklem yöntemi olarak da insan kaynakları alanındaki çalışanlara daha kolay ulaşmak adına ''kartopu örnekleme'' yöntemi kullanılmıştır. Firmalar kartopu örneklem yöntemine göre Muğla ilinden seçilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış tablolar haline getirilip sonuçlar bildiriye aktarılmıştır.

BULGULAR

1.SORU: Firma daha önce küçülmeye gitti mi? Gittiyse hangi sebep ya da amaç doğrultusunda küçüldü?

FİRMALAR	İFADELER
Mermercilik Sektörü	**Firmamız daha önce finansal konulardan dolayı küçülmeye gitmiştir.**
Kimyasal Yapı Malzeme Sektörü	**2009 yılında küçülme yaşandı, ekonomik kriz dolayısıyla küçülme yaşandı.**
Turizm Sektörü	**Evet, tesisimize yeterli misafir gelmemesinden dolayı küçülmeye gittik.**
Tarım Sektörü	**Firmamız piyasadaki ekonomik sebepten dolayı küçülmeye gitti. Küçülmedeki amacımız daha az personel ile daha verimli bir yol izlemekti. Satışların yavaşlaması, üretimin azalmasından dolayı küçülmeye gittik.**
Gıda Sektörü	**Firmamız 2015 yılında küçülmeye gitti. Amacımız daha spesifik bir işletme haline gelmekti.**

2.SORU Firmanız küçülme sebebiyle çıkan işçilere işten çıkarma sürecinde nasıl bir prosedür uyguladı? Ve neden çıkarttığınız o işçi, neden a işçisi değil de b işçisi?

FİRMALAR	**İFADELER**
Mermercilik Sektörü	Firmamız küçülme sebebiyle çıkarılan işçilere tüm yasal haklarını karşılayarak bu süreci yürütmüştür. Çıkarılması için seçilen personellerin çalışma durumları, iş ahlakı, işyerine ve çalışan diğer iş arkadaşlarına olan davranışları göz önünde bulundurularak seçilmiştir.
Kimyasal Yapı Malzeme Sektörü	İşten çıkışta gönüllülük esas alındı ekonomik durgunluk kaynaklı bir küçülme planı personele anlatıldı. Tüm hakları ödenmek suretiyle gönüllü arkadaşların işlemleri yapıldı.
Turizm Sektörü	Tüm yasal hakları ödendi. Seçim yapılmadı.
Tarım Sektörü	Küçülme öncesi işçi çıkarmadan önce ücretsiz izin ile çözüm yolları arandı. Personele bildirim yapıldı kabul edip etmeyeceklerinin onayı alındı. İşçi çıkarımında kıdemi ve işte gösterdiği performansa bakıldı. Aynı konumda olan personelden verimliliği yüksek olanların kalması yönünde bir politika izlendi.
Gıda Sektörü	Öncelikle gönüllülük esaslı bir işten çıkarım oldu. Gönüllülüğün yanında verim ve performansta göz önünde tutuldu. Çalışanın tüm yasal hakları ödenerek işine son verildi.

3.SORU Çalışmaya devam eden işçinin motivasyonunda ne gibi değişimler oldu? Bu değişimler eğer olumsuz ise iyileştirmek için neler yaptınız?

FİRMALAR	İFADELER
Mermercilik Sektörü	Çalışmaya devam eden diğer işçilerimizde ister istemez motivasyon düşüklüğü olmuştur. Kendisinin de işten çıkarılma korkusu içine girdiği muhakkaktır. Fakat bu sürecin ağırlığını en aza indirgemek için personellere sabırlı ve işine sadık bir şekilde çalışmanın yeterli olacağını, bu süreci birlik ve beraberlik içinde daha azimli ve özverili çalışarak çözebileceğimizi telkin ederek iyileşme yoluna gidilmiştir.
Kimyasal Yapı Malzeme Sektörü	Kısa süreli motivasyon kaybı yaşandı. Üyesi olduğu ailenin güçlü bir firma olduğu ve bu zorlu süreçte karşılıklı destek ile sıkıntının daha kolay atlatılabileceği sık sık konuşuldu. Ücret ödemeleri ve haklarında en küçük gecikme yaşanmaması için üstün çaba gösterildi. Mevcut durum olumlu.
Turizm Sektörü	Değişim kısmen yaşandı.
Tarım Sektörü	Çalışmaya devam eden personellerde ister istemez beni de çıkartırlarsa şüphesi oluştu. Fakat bunun motivasyonunu düşürmemesi ve verimliliğini azaltacak etki yapmaması için bir toplantı düzenlenerek açıklama yapıldı. Geçici durgunluk olduğu ve düzeleceği belirtildi.
Gıda Sektörü	Bizim işletmemizde örgüt kültürü tüm çalışanlarımızda son derece kuvvetli. Buna rağmen stres, motivasyon düşüklüğü gibi birkaç olumsuz düşünce oluştu bazı çalışanlarda. Toplantı ve eğitimler düzenlenerek çalışan eskisinden daha verimli ve motivasyonu yüksek hale getirildi.

4.SORU İşten çıkarttığınız çalışanınızla iletişimiz devam etti mi?

FİRMALAR	İFADELER
Mermercilik Sektörü	İşten çıkarılan tüm personellerin yasal hakları (kıdem-ihbar tazminatı, yıllık izin hakları , çalışma süresindeki maaş ve mesai ödemeleri) verilmekle birlikte, çalışmaktan memnun olduğumuz personellerle iletişim içinde kalınmıştır. Süreç atlatıldığında yeniden işveren-çalışan ilişkimizin devam edeceği bilgisi de verilmiştir.
Kimyasal Yapı Malzeme Sektörü	Gönüllü ayrılan arkadaşlarımıza destekleri için teşekkür edildi. Tekrar ihtiyaç olması durumunda öncelikli kendileri ile işletişime geçileceği bildirildi.
Turizm Sektörü	Evet. Diğer tesislerde çalışmaları için planlama yapıldı. Diğer yıllar açıldığımızda geriye alım yapıldı.
Tarım Sektörü	İşten çıkardığımız personellerle iletişimimiz devam etti. Zorunlu olarak işten çıkartılan personele referans olunarak başka iş yerinde çalışmaları için ön ayak olundu ve işe girmeleri sağlandı. İşlerin yerine konulduğunda tekrar çağrılacakları belirtildi. Çıkışta hak ettiği bütün hakları ödendi ve yasal haklarını alarak işine son verildi.
Gıda Sektörü	İletişimi kesinlikle kesmedik 2018 yılında başka ilçelerde bayilerimizi açtık ve işsiz olan eski çalışanlarımızı işe davet ettik.

5.SORU Son olarak küçülmeyi gerçekleştirirken ki hedefinize ulaştınız mı? Şu an ne durumdasınız?

FİRMALAR	İFADELER
Mermercilik Sektörü	Küçülmeyi gerçekleştirirken ki amacımıza ulaşılmıştır. Şuan işveren olarak personellerimize maddi ve manevi desteğimiz güçlenmiştir. Çalışanlar eskiye nazaran daha güvenli bir ortamda, daha huzurlu bir şekilde çalışmaktadır. Personellerin istek ve arzularına daha hızlı cevaplar verilmektedir. Mevcut kadromuz uzun yıllardır memnun bir şekilde bünyemizde görev almaktadır.
Kimyasal Yapı Malzeme Sektörü	Hedefe ulaşıldı. Mevcut siparişlerle uyumlu bir çalışan sayısı yakalandı.
Turizm Sektörü	Şu an aktif çalışana devam ve küçülme söz konusu değil.
Tarım Sektörü	Küçülmeye gitmemiş olsaydık şirketimiz zor durumda kalacaktı. Küçülmeyle bu durumu aşmaya çalıştık. Ülkemizdeki ekonomik düzelmemelerle biz de tekrar bir büyüme politikası izleyeceğiz. İstihdamı arttırmaya yönelik çalışmalar yapacağız.
Gıda Sektörü	Hedefimize fazlasıyla ulaştık. Artık Muğla ilindeki çoğu kantin gibi yerler bizden hamur işlerini temin ediyor.

KISITLAMALAR

İnsan kaynakları uzman ya da müdürleri ile görüşmek istediğimiz için yeterli vakitlerinin olmadıklarını çok yoğun çalıştıklarını söylediler ve yaklaşık 20 tane firma ile görüşme talebinde bulunduk fakat sadece 5 tanesi geri dönüş yaptı. Görüşme talebimizi kabul eden firmalar ise kesinlikle yüz yüze görüşecek kadar vakitlerinin olmadıklarını söylediler, mail atmamızı istediler. Maile geri dönüş oldukça zor sağlandı.

SONUÇ

Görüşme yaptığımız firmalardan elde ettiğimiz verilere göre; sektör fark etmeksizin küçülme sebebini ekonomik nedenler oluşturmaktadır. Firmalar işçi çıkarımı yaparken gönüllülük ve performansı göz önüne

alarak işine son verilecek çalışanı seçmektedir. Firmalar işten çıkan çalışanlarıyla iletişimi kesmeyip onlara yeni iş bulma konusunda referans olmuşlardır. Hatta tekrar eleman alım olduğunda eski çalışanlarını aradıklarını belirtmişlerdir. Düşen motivasyon ya da verimliliği toplantılar yaparak örgüt kültürü ile toparladıklarını söylemişlerdir.

KAYNAKÇA

Aldemir, C., Ataol, A., & Budak, G. (2001). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitapevi.

Arık, P. D. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş.* İstanbul: ÇANTAY KİTABEVİ .

Armstrong, M. (2017). *Armstrong'un Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi El Kitabı.* Ankara: Nobel.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi.* İstanbul: Kariyer YAYINCILIK.

Bingöl, D. (2016). *İnsan Kaynakları Yönetimi .* İstanbul: BETA BASIm YAYIM.

Çetin, C., & Özcan, E. D. (2015). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* İstanbul: Beta Yayınları.

Ergün Eraslan, O. A. (2005). İdeal Performans Değerlendirme Formu Tasarımında Analitik Hiyerarşi Yöntemi Yaklaşımı. *Gazi Üniv. Müh. Mim. Fak. Der.*, 95-106.

Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* Bursa: Alfa Yayım Dağıtım.

Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 91-109.

Gümüştekin, G. E. (2004). Organizasyonlarda Ölçek Küçültme ve Ölçek Küçültme Çalışmalarında Önem Taşıyan Unsurlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bİlimler Enstitüsü Dergisi*, 231-243.

Helvacı, M. A. (2002). Performans Yöntemi Sürecinde Performans Değerlendirme Yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 155-169.

İyem, C. (2016). *İnsan Kayanakları Planlaması.* İstanbul: ADRA YAYINCILIK.

Keser, A. (2012). *Çalışma Psikolojisi.* Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

Koca, H. (2008). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* İstanbul: Kum Saati Yayınları.

Koçel, P. D. (2018). *İşletme Yöneticiliği.* İstanbul: BETA BASIM YAYIM .

Kuğu, T. D. (2013). İşletme Performansının Değerlendirilmesinde Bir Yenilikçi Yönetimi Aracı olarak BSC Uygulaması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 301-318.

Nilay Gemlik, G. Ö. (2011). Örgütsel Küçülme Yaşayan Bireylerin Statüleri ile İşten Çıkarılma Korkuları Arasındaki İlişkinin Analizi ve Medikal Cihaz Üreten İşletmeler Üzerinde Uygulama. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43-62.

Şimşek, M., & Çelik, A. (2016). *İşletme Bilimine Giriş.* Konya: Eğitim Yayınevi.

Tozkoparan, H. K. (2006). İşten Çıkarma Sürecinde Çıkış Mülakatları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-29.

Yavan, H. Y. (2008). Örgütsel Küçülme ve Örgütleri Bekleyen Tehdit: Geride Kalan Sendromu. *''İş,Güç'' Ensdüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakaları dergisi*, 180-205.

Zencirkıran, M. (2012). *Örgüt Sosyolojisi.* Bursa: Dora Basım Yayın.

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN "MOLEKÜL" KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Oktay KIZKAPAN
Arş. Gör. Dr, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/ okizkapan@nevsehir.edu.tr

Enes Süha ŞENGÜN
Fen Bilimleri Öğretmeni, MEB, suhasengun@gmail.com

Davut SARITAŞ
Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, davutsaritas@gmail.com

ÖZ

Kimya konuları genellikle öğrenciler tarafından zor olarak algılanan bir içeriğe sahip olmaları nedeniyle öğrencilerin en fazla kavram yanılgısına sahip oldukları konuların başında gelirler. Kimyanın en temel kavramlarından olan ve fen bilimleri dersinde öğrencilere öğretilen molekül kavramı da anlaşılması en güç kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler açısından soyut olan molekül olgusuna ilişkin uygun kavramsal yapının oluşturulması için öncelikle öğrencilerde mevcut olan kavramsal imajın ortaya çıkarılması gerekir. Dolayısıyla molekül kavramını öğrenen yedinci sınıf öğrencilerinin bu kavramı zihinlerinde nasıl imaj ettiklerinin belirlenmesi önemlidir. Bu sebeple bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin molekül kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Nevşehir merkezde eğitim öğretim gören 140 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yedinci sınıf öğrencilerinin seçilme sebebi bu konunun 2018/2019 eğitim öğretim yılında aralık ocak aylarında yedinci sınıf seviyesinde öğretiliyor olmasıdır. Yani araştırmanın örneklemindeki öğrenciler araştırmadan iki-3 ay öncesinde bu konuyu öğrenmişlerdir ve bu konuda tecrübeleri bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomonoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin molekül kavramıyla ilgili metaforları yarı yapılandırılmış bir formla belirlenmiştir. Bu formda yedinci sınıf öğrencilerine "Molekül……. gibidir/benzer; Çünkü……." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.. Araştırma sonunda, yedici sınıf öğrencilerinin molekül kavramıyla ilgili toplam 62 farklı metafor geliştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin molekül kavramıyla ilgili en fazla yuvarlak top, su baloncukları, üzümlü kek, güneş sistemi, bilye metaforlarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar, molekül kavramı için düzenlenebilir/dönüştürülebilir metaforlar, kavram yanılgısına işaret eden metaforlar ve alakasız metaforlar olarak kategorilendirilmiştir. Araştırma sonuçları, ortaokul öğrencilerinin molekül kavramına ilişkin ürettiği metaforlar ve oluşturulan kategoriler molekülü nasıl algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu anlamda araştırma sonuçları molekül kavramının öğretilmesi sürecinde öğretmenlere yol göstermesi ve öğrencilerin sahip oldukları zihinsel yapılarına gönderme yapması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Molekül kavramı, metafor, yedinci sınıf

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF SEVENTH GRADE STUDENTS TOWARDS "MOLECULE" CONCEPT

ABSTRACT

The concept of molecule is one of the basic concepts of chemistry taught to students in middle school. Chemistry subjects are generally perceived as difficult by students and at the same time students have a lot of misconceptions about these concepts. Molecule concept is one of the most difficult concepts to understand. For this reason, it was aimed to determine the metaphorical perceptions of middle school students towards the concept of molecule. Sample of the study consists of 140 seventh grade students who are studying in the city center of Nevşehir. The reason for the selection of seventh grade students is that this subject is being taught at the seventh grade level in January 2018/2019 academic year. For this reason, the phenomenology design was used within the scope of the qualitative research method. In the study, the metaphors of the seventh grade students about the concept of molecules were determined in a semi-structured form. Students are given a form Molecul is like ……..; Because……. " and they are asked to complete the sentence. Descriptive analysis technique was used in the analysis of data. At the end of the research, it was seen that seventh grade students developed a total of 62 different metaphors related to the concept of molecule. The students most frequently used ball, water bubbles, grape cake, solar system, metaphors about the concept of molecules. The metaphors created by the students are categorized as editable / convertible metaphors for molecule concept, metaphors pointing to the misconception and irrelevant metaphors. According to the results of the research, the metaphors produced by the middle school students about the concept of the molecule and the categories that are created reveal how they perceive the molecule. In this sense, the results of the research are important in terms of guiding teachers in the process of teaching the concept of molecule and referring to the mental structures of students.

Keywords: Molecule, metaphor, seventh grade

GİRİŞ

Okullarda ve okul dışı ortamlarda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin ana amacı öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Bu anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için ise öğrencilerin dış dünyadan edindikleri bilgileri zihinlerinde doğru bir şekilde yapılandırmaları gerekir. Bu yapılandırma sürecinde rol alan en önemli unsurlardan birisi olan kavramlardır. Kavramlar öğrenilen bilgilerin sınıflandırılarak daha önce zihinde var olan bilişsel yapılara yerleştirilmesine ya da zihinde yeni bilişsel yapıların oluşmasına imkân tanırlar. Böylelikle yeni bilgilerin var olan bilgilerle ilişkilendirilerek daha kolay öğrenilmesine yardımcı olurlar. Bu bağlamda kavramlar ve ifadeler in bilginin yapıtaşı olduğu söylenebilir. Bir benzetimle kavramların maddenin atomları, ifadelerin ise molekülleri gibi olduğu söylenebilir (Novak & Canas, 2006).

Kavram öğretimi sürecinde öğrenciler birçok problemle karşılaşmakta bunun sonucunda ise öğrencilerin zihinlerinde kavram yanılgıları oluşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde madde-cisim (Bayram, Sökmen & Salan, 1997), saf madde-karışım (Bourna, Brandt & Sutton, 1984), kütle-ağırlık (**Mullet & Gervais, 1990**) ve erime-çözünme (Pieto, Blaneo & Rodriguez, 1989) gibi kavramların öğrenciler tarafından birleri yerine ya da bilimsel olarak kabul edilen anlamlarının dışında kullandıkları görülmektedir. Kavram yanılgısı ismiyle alanyazında yer alan bu yanlış kullanımlar özellikle kimya kavramlarında karşımıza çıkmaktadır. Kimya da bir konuyu veya kavramı anlamış olmak için kavramın karşılık geldiği olgunun hem mikro hem de makro düzeydeki özelliklerinin açıklanabilmesi gerekir. Bu nedenle de soyut kimya kavramlarında öğrencilerin çokça kavram yanılgısına sahip oldukları bilinmektedir (Canpolat, Pınarbaşı, Bayrakçeken & Geban, 2004).

Alanyazında görüldüğü üzere öğrencilerin kavram yanılgılarının çeşitli sebepleri olabilir. Derslerde kullanılan öğretim dili, kullanılan metaforlar ve semboller öğrencilerde kavram yanılgılarına sebep olabilir. Kimya derslerinde bir kavram kullanılırken bu kavramın öğrenciler tarafından nasıl algılandığına özellikle dikkat edilmelidir. Bir kavram kimya dersinde günlük hayatta kullanılan anlamından farklı anlamlarda kullanılabilir (Şen & Yılmaz, 2013). Dolayısıyla öğretmenler kullandıkları anlatım diline özen göstermeli, günlük hayatta farklı anlamlara gelen kavramları kullanırken bu kavramı hangi anlamda kullandığını açıklamalıdır (Üce & Ceyhan, 2019).

Kimya bilimin ilgilendiği olgular iki seviyede ele alınır. Bunlar maddenin tanecik (mikro/sub-mikro) ve yığın (makro) davranışları ve özellikleridir. Bunlardan ilk seviye öğrenciler için doğrudan gözlemlenemeyen atom, iyon, molekül gibi kavramlar ile açıklanır. Bu kavramlar gözlemlenebilen ikinci seviyi anlamak için kritik bir öneme sahiptir (Sarıtaş & Tufan, 2013). Ancak yapılan çalışmalar bu seviyedeki kavramların öğrenciler açısından öğrenilmesi zor kavramlar olduğunu göstermiştir (Gilbert & Treagust, 2009). Bu nedenle kavram yanılgısı olarak kimya konularında öğrencilerin yanlış anlamda kullandıkları kavramlardan birisi de tanecik seviyesine yönelik bir kavram olan molekül kavramıdır. Element veya bileşikleri oluşturan ve onların özgül niteliklerini gösteren en küçük birim olarak tanımlanan molekül kavramı, ilköğretimden üniversiteye kadar hemen her fen sınıfında öğretilen kavramların başında gelmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu kavram ile ilgili ilköğretimin ilk aşamalarında edinecekleri bir kavram yanılgısı eğitimlerinin ileriki aşamalarını da etkileyecek ve molekül kavramı ile ilişkili başka kavramları da öğrenmelerini zorlaştıracaktır. Bacanak, Küçük

ve Çepni (2004)'ün ifade ettiği gibi içerisinde çok sayıda soyut öğe bulundurun fen disiplinine ait kavramlar ilköğretim kademesinde tam ve doğru olarak öğretildiğinde, ileriki kademelerdeki kavramlarda daha kolay ve doğru bir şekilde öğretilebilecektir. Bu nedenle öğrencilerin atom ve molekül kavramlarını bilişsel yapılarında özümsemeye hazır oldukları zamana kadar bu kavramlarının kullanılmasının geciktirilmesini önerilmektedir (Tsaparlis, **Kolioulis & Pappa,** 2010). Molekül kavramını öğrenen yedinci sınıf öğrencilerinin bu kavramı zihinlerinde nasıl imaj ettiklerinin belirlenmesi önemlidir. Bu sebeple öğrencilerin zihinlerindeki molekül algısının nasıl olduğunun belirlenmesi birçok sorunun çözümü için bir ilk adım olabilir. Bu gerekçeden yola çıkarak bu çalışmada ilk defa molekül kavramını öğrenen yedinci sınıf öğrencilerinin bu kavram hakkındaki algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmadaki araştırma soruları şunlardır;

1. Molekül kavramı ile ilgili öğrencilerin oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırma Tasarımı

Araştırma nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomonoloji deseni kullanılarak yürütülmüştür. Fenomonoloji insanların hayatlarında deneyim, algı veya eğilim olarak karşılaştıkları olguları açıklamayı amaçlar. İnsanları tecrübe ettikleri bu olgunun farkındadırlar ancak hakkında derinlemesine bir anlayışa sahip değillerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin molekül kavramı hakkındaki algılarını derinlemesine incelemek istendiği için fenomonoloji deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir il merkezinde eğitim öğretim gören 140 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yedinci sınıf öğrencilerinin seçilme sebebi bu konunun 2018/2019 eğitim öğretim yılında aralık ocak aylarında yedinci sınıf seviyesinde öğretiliyor olmasıdır. Yani araştırmanın örneklemindeki öğrenciler araştırmadan iki-3 ay öncesinde bu konuyu öğrenmişlerdir ve bu konuda tecrübeleri bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin molekül kavramıyla ilgili metaforları yarı yapılandırılmış bir formla belirlenmiştir. Bu formda yedinci sınıf öğrencilerine "Molekül……. gibidir/benzer; Çünkü……." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden öğrendikleri molekül kavramını düşünerek bir molekülün neye benzediğine karar vermeleri istenmiştir. Böylelikle öğrencilere metaforun ne olduğu açıklanmıştır. Metafor çalışmalarında veri toplanırken metaforun konusu ile kaynağı arasındaki bağı vurgulamak için "gibi" edatı kullanılırken, oluşturulan metaforu gerekçelendirmek için ise "çünkü" bağlacı kullanılır (Saban, 2008).

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılır. İçerik analizinde yapılan benzer verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucuya daha anlaşılır bir yapı sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda çalışmada elde edilen veriler ayrı bir dosyada listelenerek bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Bu aşamada 140 katılımcı tarafından toplamda 62 farklı metafor oluşturulduğu görülmüştür. Oluşturulan frekans tablosuna göre göre metaforlar benzerlik ve ortak yönlerine göre gruplandırılarak kategorilere ayrılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için oluşturulan frekans tablosu ve elde edilen kategoriler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden elde edilen dönütlere göre kategorilere son hali verilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin molekül kavramına ilişkin oluşturduğu metaforlar kategoriler halinde toplanmış ve her kategori altındaki metaforlar tablo halinde verilmiştir. Molekül kavramı ile ilgili oluşturulan toplam 62 metaforda sıklıklarına göre sıralanarak tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Oluşturdukları Metaforlar Ve Sıklıkları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Yuvarlak Top	11	İki Çocuk Arasında Bağlı İp	2	Küçük Taneli Yapı	1
Su Baloncukları	9	Kırmızı Mercimek	2	Mantar	1
Üzümlü Kek	6	Renkli Balonlar	2	Kum Taneleri	1
Güneş Sistemi	6	Gazlar	2	Anahtarlık	1
Bilye	5	Bezelye	2	Oyuncak	1
Gezegen	5	Dondurma Topları	2	Yıldızlar	1
Küçük Dünya	4	Toz Tanecikleri	2	Takım Yıldızları	1
Yuvarlak	4	Ağacın Meyveleri	2	Oyuncak Ayının Kafası	1
İpin İki Ucundan Tutan Çocuk	4	Bir Anne ve Çocukları	1	Kalem Kutusu	1
Hücre	4	Kitaplık Rafı	1	Yemek Masası	1
Tekerlek	4	Köpük	1	Yağmur Damlası	1
Geometrik Şekiller	3	Robotun Parçaları	1	Bulgur Pilavı	1
Arkadaş Bağlılığı	3	Top Sepeti	1	Roket	1
İçinde Çekirdek Olan Bir Şey	3	Çikolata Topları	1	Bakteri	1
Gruplar Halinde Gezen	3	Kanın İçindeki Hücreler	1	Kutu İçeceklerin	1
Birbirine Bağlı Tanecikler	3	Çiçekler	1	Göz	1
İki Maddenin Çubukla	3	Sınıftaki Sıralar	1	Gözlük	1
Nohut Tanecikleri	3	Üzüm	1	Sınıftaki Öğrenciler	1
Küçük Tanecikli Daireler	3	Birbirine Benzemeyen İkiz	1	Arı ve Böceklerin	1
Taneciklerden Oluşan Şey	3	Sürpriz Yumurta	1	Yin Yang	1
Atomlardan Oluşan Şekil	2	Papatya	1		

Elde edilen bu metaforlar daha sonra gruplandırılarak kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen kategoriler ve bu kategorilerde yer alan metaforlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Metaforların Kategorilere Dağılımı

Kategoriler	Metaforlar
Molekül kavramı için düzenlenebilir/dönüştürülebilir metaforlar	**İpin iki Ucundan Tutan Çocuklar, Arkadaş Bağlılığı, Gruplar Halinde Gezen Arkadaş, Birbirine Bağlı Tanecikler, İki Maddenin Çubukla Birleşimi, Atomlardan Oluşan Şekil, İki Çocuk Arasında Bağlı İp, Renkli Balonlar, Dondurma Topları, Bir Anne ve Çocukları, Top Sepeti, Çikolata Topları, Birbirine Benzemeyen İkiz, Papatya, Anahtarlık, Takım Yıldızları**
Kavram yanılgısına işaret eden metaforlar	**Yuvarlak Top, Su Baloncukları, Üzümlü Kek, Güneş Sistemi, Bilye, Gezegen, Küçük Dünya, Yuvarlak, Hücre, Tekerler, Geometrik Şekiller, İçinde Çekirdek Olan Bir Şey, Nohut Tanecikleri, Küçük, Tanecikli Daireler, Taneciklerden Oluşan Şey, Gazlar, Bezelye, Toz Tanecikleri, Köpük, Kanın İçindeki Hücreler, Küçük Taneli Yapı, Kum Taneleri,**
Alakasız metaforlar	**Kırmızı Mercimek, Ağacın Meyveleri, Kitaplık Rafı, Robotun Parçaları, Çiçekler, Sınıftaki Sıralar, Üzüm, Sürpriz Yumurta, Mantar, Oyuncak, Yıldızlar, Kutu İçeceklerin Asitler, Göz, Gözlük, Sınıftaki Öğrenciler, Arı ve Böceklerin Başları, Yin Yang, Oyuncak Ayının Kafası, Kalem Kutusu, Yemek Masası, Yağmur Damlası, Bulgur Pilavı, Roket, Bakteri**

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin molekül kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar, molekül kavramı için düzenlenebilir/dönüştürülebilir metaforlar, kavram yanılgısına işaret eden metaforlar ve alakasız metaforlar olarak üç kategori altında yer almıştır. Molekül kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar öğrenciler tarafından molekül kavramının aşağı yukarı doğru olarak anlaşıldığını işaret eden veya da ufak düzeltme ve dönüşümlerle molekül kavramını tanıtmak için kullanılabilecek hale getirilebilir durumda olan metaforlardır.

Kavram yanılgısına işaret eden kırmızı mercimek, ağacın meyveleri, kitaplık rafı, robotun parçaları, çiçekler, sınıftaki sıralar, üzüm, sürpriz yumurta, mantar, oyuncak, yıldızlar, kutu içeceklerin asitler, göz, gözlük, sınıftaki öğrenciler, arı ve böceklerin başları, yin yang, oyuncak ayının kafası, kalem kutusu, yemek masası, yağmur damlası, bulgur pilavı, roket, bakteri metaforları ise öğrencilerin molekül kavramını zihinlerinde yanlış yapılandırdıklarını veya atom veya atom altı tanecikler gibi farklı ontolojik yapılara sahip kavramların yerine kullandıklarını göstermektedir. Örneğin gezegen metaforunu oluşturan bir öğrencinin atom

modellerini anlatırken kullanılan güneş sistemi metaforundan esinlenerek molekülü de bu kavramla zihninde kodlamıştır. Dolayısıyla bu tür metaforlar kavram yanılgısına işaret eden metaforlar olarak kodlanmıştır.

Üçüncü kategoride yer alan metaforlar ise araştırmacılar tarafından herhangi bir şekilde molekül kavramıyla ilişkilendirilemeyen metaforlardır. Öğrenciler bu metaforları genellikle veri toplama esnasında çevrelerinde gördükleri eşya ve objelerden esinlenerek oluşturmuşlardır. Bu metaforları oluşturan öğrencilerin molekül kavramı ile ilgili bilgileri olmadığı veya sınırlı bir bilgi düzeyine sahip oldukları düşünülmüştür. Elde edilen bulgular genel olarak bu şekilde

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bireylerde doğrudan gözlemlenemeyen olgulara yönelik olarak bilimsel açıdan uyun kavramların geliştirilebilmesi için öncelikle mevcut kavramsal yapıların analiz edilmesi gerekir. Bunun için kullanılan yöntemlerden birisi söz konusu olguya ilişkin metaforik algıların belirlenmesidir. Metaforlar kişilerin zihinlerinde bir olay, nesne veya olguya ilişkin oluşturmuş oldukları etiketlerdir. Bir birey bir olguyu ne kadar iyi anlamışsa o olguya ilişkin oluşturacağı metafor da o nispette derin ve anlamlı olacaktır (Eraslan, 2011). Bu anlamda öğrencilerin molekül kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde hem derinliği olan metaforlar hem de yüzeysel veya anlamsız denilebilecek metaforlar oluşturdukları söylenebilir.

Öğrencilerin molekül kavramı için değiştirilebilir ve düzenlenebilir metaforlar kategorisine giren ipin iki ucundan tutan çocuklar, gruplar halinde gezen arkadaşlar gibi metaforlarla bir bileşiğin moleküllere çağrışım yaptıkları söylenebilir. Genel olarak bu kategorideki metafor bir bileşiğin molekülüne işaret eden metaforlardır. Örneğin gruplar halinde gezen arkadaşlar metaforunda öğrencilerin arkadaş kavramını birbirinden farklı özellikleri olan tanecikleri belirtmek için kullandığı düşünülmüştür. Dolayısıyla bu metaforla kast edilen molekülün bir element molekülü değil bir bileşik molekülü olduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda öğrenci metaforlarında element molekülüne işaret eden metaforlara rastlanmamıştır. Buradan hareketle öğrencilerin moleküllerin daha çok farklı atomların birleşmesi ile oluştuğunu düşündükleri söylenebilir. Aynı tür atomların bir araya gelmesi ile oluşan moleküllere işaret eden metaforlar öğrencilerin ifadelerinde rastlanmamıştır. Bu metaforların uygun değil de değiştirilebilir/düzenlenebilir şeklinde kategorileştirilmiş olması bunları içerdiği kısmen uygunsuz yönlerdir. Örneğin, renkli balon metaforundaki renk ifadesi uygunsuzdur, çünkü renk maddenin yığın özelliği olarak tanımlanır. Ayrıca bu tür metaforlarda diğer yaygın uygunsuzluk da “bağ” kavramı ile ilişkilendirildiği açık olan “ip, çubuk” gibi ifadelerdir. Kimya açısından bağ atomun varlıksal olarak bir parçasıdır. Oysa, “İki Çocuk Arasında Bağlı İp” de olduğu gibi ip, çocukların varlıksal olarak parçası değildir. Ancak genel anlamda bu kategoriye giren metaforlar öğretim sürecinde gerekli düzeltme ve geliştirmeler ile uygun hale getirilebilir.

Kavram yanılgısına işaret eden metaforlar incelendiğinde ise öğrencilerin daha çok atom modellerini öğrenirken kullanılan metaforları molekül kavramına karşılık olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Yuvarlak, yuvarlak top, su baloncukları gibi metaforlar Dalton atom modelinin öğretiminde kullanılan metaforları

çağrıştırırken, üzümlü kek metaforu, Thomson atom modeline; güneş sistemi metaforu ise Rutherford atom modeline çağrışım yapmaktadır. Dolayısıyla elde edilen bu metaforlardan hareketle öğrencilerin atom ve molekül kavramlarını karıştırdığı, diğer bir ifade ile bu konuda bir kavram yanılgısına sahip oldukları söylenebilir. Bu kategorideki metaforların öğretim sürecinde tamamen giderilmesi daha uygun görünmektedir. Alanyazında da öğrencilerin moleküllerin şekilleri ile ilgili kavram yanılgılarına sahip oldukları çalışmalar rapor edilmiştir (Birk ve Kurtz, 1999; Peterson, Treagust ve Garnet, 1989). Ayrıca bir başka çalışmada Erdem, Yılmaz ve Morgil (2001), öğrencilerin kavram molekül kavramı ile ilgili kavram yanılgılarının nedenlerinden biri olarak atom ve molekül arasındaki farkın bilinmemesini göstermişlerdir. Bu durum mevcut çalışmada da görülmüş, öğrenciler atom konusunu öğrenirken kullandıkları benzetimleri molekül kavramı ile ilgili metafor olarak ortaya koymuşlardır.

Son kategoride ise öğrencilerin oluşturdukları metaforlar ve bu metaforlara ilişkin yapmış oldukları açıklama ve gerekçelendirmeden yola çıkarak bir anlamlandırma yapılamamıştır. Öğrenciler metaforları oluştururken ya veri toplama esnasında doğrudan etraflarında gördükleri nesneleri veya akıllarına ilk gelen kavramı kullanarak bir metafor oluşturmuşlar ancak açıklama kısmında rasyonel bir açıklama yapamamışlardır. Bu metaforların öğrencilerin molekül kavramı ile ilgili en azından öğrenme eksikleri olduğunu işaret ettiği düşünüldüğünden bu metaforlar veri setinden çıkarılmamış ayrı bir kategori olarak ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarından hareketle çalışma grubundaki öğrencilerin oluşturdukları metaforların büyük kısmı kavram yanılgısına işaret ederken, bir kısmı da öğrencilerin molekül kavramını tam olarak öğrenmediklerini göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin bu kavramları öğretirken, öğrencilerinin öğrenmelerini kontrol etmek için örnekler vermeleri, metaforlar oluşturmaları, özellikle öğrencilerin atom kavramıyla molekül kavramını karıştırabileceklerinin farkında olarak derslerini planlamaları ve yürütmeleri, kavramları iyi analiz etmeleri, derslerde kullanılan öğretim yöntemi ve materyal seçiminde özenli davranmaları önerilir.

KAYNAKÇA

Bacanak, A., Küçük, M., ve Çepni, S. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Fotosentez Ve Solunum Konularındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi: Trabzon örneklemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 17, 67-80*

Bayram, H., Sökmen, N., ve Salan, Ü., (1997). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Temel Fen Kavramlarını Anlama Düzeyi. *3. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 23-24 Ekim Çukurova Üniversitesi, Adana, 312-321,

Birk, J. P., and Kurtz, M. J. (1999). Effect Of Experience On Retention And Elimination Of Misconceptions About Molecular Structure And Bonding. *Journal of Chemical Education*, 76, 124–128.

Bourna, H., Brandt, I and Sutton, C., (1984). *Wards As Tools İn Science Lessons*. Chemiedidactik, University of Amsterdam,

Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S., & Geban, Ö. (2004). Some Comman Misconceptions İn Chemistry *Gazi University Faculty of Education Journal, 24*(1), 135-146

Eraslan, L. (2011). Sosyolojik Metaforlar. *Akademik Bakış.* 27, 1-22

Erdem, E. Yılmaz, A. Morgil, İ. (2001). Kimya Dersinde Bazı Kavramlar Öğrenciler Tarafından Ne Kadar Anlaşılıyor? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 65-72.

Gilbert, J. K. and Treagust, D. F. (2009). *Introduction: Macro, Submicro And Symbolic Representations And The Relationship Between Them: Key Models İn Chemical Education*. In Gilbert, J.K. and Treagust, D.F (Eds.), Multiple representations in chemical education, models and modeling in science education (pp.1-8). Springer.

Mullet, E., and Gervais, H., (1990). Distinction Between The Concepts Of Weight And Mass in High School Students, *International Journal of Science Education, 12* (2), 217-226,

Novak, J. D. ve Canas, A. J. (2006). *The theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them* (Technical Report No. IHMC Cmap Tools 2006-01). Pensacola, FL:Institude for Human and Machine Cognition.

Peterson, R., Treagust, D. F., and Garnett, P. (1989). Development and Application Of A Diagnostic İnstrument To Evaluate Grade-11 And 12 Students' Concepts Of Covalent Bonding And Structure Folloving A Course Of İnstruction. *Journal of Research in Science Teaching,* 26, 301-314.

Pieto, J., Blaneo, A. and Rodriguez, A., (1989). The Ideas Of 11-14 Year Old Student About The Nature Of Solutions. *International Journal of Science Education, 2* (4),451-463

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 55, 459-496

Sarıtaş, D., & Tufan, Y. (2013). İndirgemecilik Açısından Kimya Öğretiminde Makro ve Mikro Bilgi Seviyeleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *33*(2), 165-192.

Şen, Ş., & Yılmaz, A. (2013). The Reasons Of Misconceptions According To Chemistry Teacher Candidates, *Buca Faculty of Education Journal,* 35, 59-95.

Tsaparlis, G., Kolioulis, D., & Pappa, E. (2010). Lower-Secondary İntroductory Chemistry Course: A Novel Approach Based On Science-Education Theories, With Emphasis On The Macroscopic Approach, And The Delayed Meaningful Teaching Of The Concepts Of Molecule And Atom. *Chemistry Education Research and Practice*, 11 , 107–117.

Üce, M., & Ceyhan, İ. (2019). Misconception İn Chemistry Education And Practices To Eliminate Them: Literature Analysis. *Journal of Education and Training Studies, 7*(3), 202-208

Yildirim, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

CULTURAL REASONS BEHIND TURKISH SPEAKERS HAVING DIFFICULTY IN LEARNING ENGLISH

Onur HAYIRLI
Dr.Arş.Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, hayirli@yahoo.com

ABSTRACT

This is a qualitative research which is conducted through in-depth twenty interview with English language instructors in some universities in Ankara, Turkey. To be able to find cultural patterns and reasons of difficulty in learning English, interviews are limited to foreign teachers teaching English to Turkish native speakers because the point was to understand non-Turkish instructors' perspective whose culture is different from ours. Also, historical background of foreign language education and social and cultural circumstances surrounding the education system in Turkey are touched briefly. The history of Turkish people's interaction with English will also be taken into consideration. The aim of the study is to understand not only why Turkish people cannot acquire the ability to speak, read, write but also have low levels of listening skills in English. This study is not focusing on only one skill in learning foreign language since the goal is finding out the reasons of the incompetency in language acquisition with all its aspects and coming up with reasonable solutions for the foreign language education system. At the end of this study, by taking into consideration the previous literature on the subject, some general difficulties and cultural reasons of having difficulty in learning English language will be highlighted.

Keywords: Culture, English teaching, education, Turkey.

INTRODUCTION

According to EF English Proficiency Index (EF EPI), Turkey is ranked to 62th with 47.76 score and classified as 'Very Low Proficiency'. Turkey is in the similar group with the countries like Libya, Cameroon, Cambodia, Algeria, İraq, Angola (wikipedia, 2018). For a country who prioritize joining in EU and a geopolitically significant NATO ally and a G20 country, English is crucial to improve international communications and to sustain human mobility. To improve life quality of people in a country, develop the industry, science, technology or at least to increase tourism revenues, 'English' language is clearly a necessity. It is a world language which does not only belong to English speaking countries and the importance of it is indisputable in many aspects. So, the success rate in Turkey should be searched at certain intervals. This research has set out to find the reasons for the low levels of foreign language acquisition of people in Turkey. It tries to find the possible cultural reasons from the perspective of foreign language instructors. A lot of research has been done by studying the students, teachers who are native Turkish speakers and administrators but there is not any research held to reflect the perspective of foreign teachers who teach/ has taught English to Turkish native speakers. Therefore, only foreign English tutors are intentionally selected and interviewed. It is hoped that this study will be useful to anyone working on language teaching in a more culturally oriented aspect in Turkey. In this way, the findings of this article will be put to good use in future planning regarding foreign language education.

Fieldwork as a method of anthropology makes the researcher obtain various data from the informants directly and observe the environment which informants experience and deal with in their everyday social milieu. According to Darnell (2015: 1), "these applied findings and theoretical constructions are …integral to management and organization studies, to criminology and risk studies, to the studies of the environment and to cultural studies, to tourism and development. In Turkey, there are a few examples of researches done by anthropologists with an applied methodological orientation about business (Aksoy Sugiyama, 2017), health issues (Elmalı et. al., 2012) and education (Tezcan, 1980). The findings of these studies can be adopted by the ministry of education, ministry of health and by the interested parties of the private sector. In a similar vein with the previously mentioned studies, this article also attempts to reveal findings regarding English language education that can be used for further improvement of language training in the future.

Historical and Cultural Background of English in Turkey

Since the proclamation of the Republic, Turkey has always tried to be close to Western countries and their languages instead of Eastern countries. Even if Arabic language has been very effective because of Islam religion, Western languages like English, French and German were preferred as national education policy. First serious English education in Turkey started with a type of high school called "Anatolian high schools". They were giving English classes. The issue of ''24 Tevhid-i Tedrisat Law'' was enacted on 3 March 1924. With this law, national education activities were gathered under single roof. Arabic and Persian were taught in the educational institutions of the Ottoman Empire; besides the German, French and English. Persian was

completely removed. Arabic is only taught in high schools providing religious education. English, French and German departments were opened at the universities. In Turkey, where French is widespread, German and English were also becoming highly popular. This is also because in some private or foreign schools, education was in English like TED or Robert College. Robert College than became Boğaziçi University and together with METU (Middle East Technical University), they were first universities which offer English-based degree programs.

In this research, we are looking for possible cultural reasons behind the difficulties in learning English in Turkey if there are any. Some researches about this problem suggest that we take the system from effective countries; however, instead of copying the techniques, we must find our own methods to fit into the culture and society (Erdem, 2013; Durmuşçelebi., 2013; Acat, 2002; Işık, 2008) or we can at least adapt the techniques to our cultural patterns. While Işık (2008) points out that foreign language teacher training system is not working well, Acat (2002) argues that improved methods of teaching foreign languages in Turkey and syllabuses are from western countries, Turkish students' worldviews ignored lifestyles and learning needs. However, the priority should be to identify the element(s) that will motivate language learning. This may be due to the needs of the learner. Every system or cultural structure which is borrowed and applied to another culture must be modified according to the new culture. It's easy to say, but more research on this problem will make the adaptation easier. For example, one research suggest that language teaching planning should be conducted at country level and appropriate language teaching methods which are specific to our culture, need and language, should be developed and implemented (Can, 2014). Culture has always had an important role in teaching and learning. It could also be directly effective on motivation. You may not be able to learn a language or other cultural structure if you are not familiar with it or don't want to learn it. This study also has an assumption that lack of motivation as the result of not seeing English as important as it should be seen is one of the reasons behind law rates of success in English learning.

One of the great researches done at Arizona University in the USA points that most students learn a second language to graduate (Turner, 1974) Turner says that he is doing this research because; "I have never seen these problems discussed in any depth from anthropological view." He said that there is a link between foreign language learning and social factors. For that reason, cultural patterns for learning a new language could be important. With this, we can say that it is important to apply this approach in a different aspect to any research problem. Culture and society are important determinants of learning.

This article is not about nationalism or nation-building process but its effects on learning a language. Nationalism in some specific countries is also changing in time as many other things. For example, education in the national language could be important for a nation; also, learning a second language by the citizens could have a critical role for the same nation. "[...] national identification and what it is believed to imply, can change and shift in time, even in the course of quite short periods" (Hobsbawm, 1992). He also points that "the phenomenon is past its peak". This article will also look for if nationalism is effective on language learning or not.

Background and The Research About Language Education in Turkey

One of the well-rounded researches about language teaching education in Turkey (Durmuşçelebi., 2013) showed that; the implementation of strong language policy and language teaching programs in Turkey do not have a well-designed plan. He also suggests that Turkey's language of instruction overlapping with their actual policy development and program according to the needs of the target audience is necessary to implement better planned.

Since 2005, English preparatory school in the first year of Anatolian high schools has been canceled. Students still have a chance to go English preparatory school for a year at the university before their freshman year. It means that most people who have passed the university exam and have enrolled in the university are allowed to take this intensive English year. It is optional in many departments. However, it is mandatory in some departments like medicine and few more depending on the university. The decisions taken are taken independent from the teacher and the teacher is seen as the main responsible for the work (Haznedar, 2010)

Tosun (2012) argued that it was improper to declare the method as a single culprit because it is not the only element that influences teaching, so other elements must also be examined. These elements are the target language, student, teacher, environment and method. In this way, there is much to blame until it comes to the method as the cause of failure. He analyzed English teaching programs in Turkey and Europe in a comparative study. Turkey has proposed that the program should follow developments in the European Union countries to be successful in language education (Arıbaş, 2008). In Turkey, it can be said that there is the problem of language acquisition which is supposedly and probably originates from the need for the use of foreign language (Durmuşçelebi., 2013).

According to one research (Bayram, 2016) which conducted interviews with English teachers in high schools, the impact of the teachers and students' positive and negative behaviors and attitudes towards English are emphasized. The teachers say that the motivation of students is also very important. And lastly, the education system should be organized to ensure effective learning not only inside the class but also the in environment.

In Turkey, there is a myth that says a native speaker is a better English teacher. Maybe, culturally it's the result of the fact that subconsciously people may not be trusting the Turkish education system and its teachers. "(…) they even face discrimination in hiring or promotion practices" (Çelik, 2006). Çelik also suggests that there is a cold war between native and non-native teachers in the institutions. He argues that Turkish teachers of English have knowledge of the local culture that might guide them to better teach in accordance with the cultural expectations of the students, parents and schools. Native speakers, consciously or unconsciously, sometimes might not be sensitive to the students' culture, and this might make the students feel that their identities are threatened (Çelik, 2006). He also accepts non-natives has disadvantages and natives has some advantages. In our research we conducted interviews with only foreign

teachers some of whom are natives (from Britain or the USA). Some of them are from other countries but we intentionally selected the foreigners. We try to learn our mistakes which we can't see. That's the point of this research.

METHOD

Our problem is the find out if is there any cultural reasons why Turkish people have difficulty in learning English. The problem is well known but with this research we will briefly touch from the perspective of culture. There are also more foreign languages (like German or French) which are effective in Turkey, but we chose English which is the most common and relatively more available through private courses and in the schools. It is mandatory in primary and high schools. English language education starts in the second grade at state schools. It even starts earlier at private schools. English is also mandatory course at the universities, many universities offer one-year English preparatory class before starting to undergraduate education. It is also believed that this problem couldn't be fixed till now with the point of view or approach of Turkish English language teachers. That's why, we chose a group of lecturers from universities who are foreigner but teaching English to Turkish native speakers. We are hoping to understand cultural and other general difficulties which are unique to Turkish native speakers. Interviews were conducted with 20 English language lecturers from preparatory schools of the universities in Ankara. Some of them also are also teacher trainers. The open-ended questions were asked to eager ones and they were recorded with their consent. The research has had some hypotheses before starting to collect field data. These are the hypotheses;

- Students don't recognize the 'importance' of learning and speaking a language. They are not aware of the advantages in everyday and professional life, for personal improvement and opportunities of language which is provided.
- They don't feel it's something to use in everyday life.
- They think they don't need to learn another language.
- They also don't like effective countries like USA or EU countries, Russia, their culture and language. People show national values like keeping Turkish everywhere and resistance to others. This article is not discussing education or doing social sciences in one's own language but whether that idea is affecting capacity of learning the other language and approach to English or not.
- The education system (primary, high or university education or educators) is not capable of teaching English to language learners.

This is an in-depth interview qualitative study. The budget of the study was limited in terms of time and feasibility. İnterviews were conducted with all available samples. The foreign English tutors are intentionally selected. We could able interview using cluster random sampling with 20 tutors in order to analyze the research findings in detail and determine the causes of the results, content analysis was used from qualitative research methods. In order to do so, data similar to each other was brought together. Then the

effort is done to interpret them in a way that the reader can understand. Thus, qualitative information similar to each other is presented to the reader Some results were stunning. At the end we discussed and specify the results and proposed some suggestions about what can be done to fix the problem.

RESULTS

As one teacher trainer mentioned it is very important to learn one's mother language, know correct grammar and speaking correctly. Then it will be easier to learn a new language. That's what is missing with Turkish students. Also, the research says (Çelebi., 2006) that focusing on mother tongue teaching than foreign language learning and teaching in foreign languages. One instructor (55+,F,30, Russian, Ins.) say that sentence structure is different with Turkish so it is hard for students to learn. And students aware of importance of English as international language. Among the popular problems of Turkish language; inadequacy of mother tongue teaching, language pollution, the negative effects of foreign languages, teaching in foreign languages, foreign language admiration and inadequacy of new vocabulary production can be listed. Çelebi (2006) found on their research that It is not possible for a person who does not learn their native language to learn a foreign language at the desired level. Foreign language teaching primarily requires a good mother tongue education. We must remember that according to many researches, human brain can learn a few languages simultaneously starting from childhood.

Among the negative factors that affect the learning English is the fact that the classes are crowded, there is not enough technological infrastructure, the textbooks are not sufficient, the student's positive attitude towards foreign language, interest, willingness and participation is lacking, the students should learn English culture or go to England for a short time (Bayram, 2016).

> *"Being born in a Muslim country, students in general are raised in accordance with Islamic values, and throughout their education they develop a Turkish national identity as well. English, (…) as a part of the national education program, makes the students adopt an additional identity, as they are exposed to a number of Western cultural contexts and issues in their English lessons… Turkish prospective English teachers were conscious of their multiple identities and preferred to regard their Turkish and Muslim identities as the primary ones" (Ece, 2009, s. 31).*

It's clear that learning a language is also learning a culture especially when cultural difference is huge. Students even teachers sometimes put their national identity first. In our research we try to understand if national identity and national feelings effect English learning. According to this study teacher claim that they also learn a lot from that culture, such as being more tolerable. According to Karahan, students have mildly positive attitudes towards the English based culture, but they are not tolerant to Turkish people speaking English among themselves (Karahan, 2007). One instructor from Russia answered question 3 as following;

“Students have absolute level of ignorance multiplied by baseless confidence in their own superiority, which obviously fails with time. Turks are not very open to new ideas and cultures very often. They act like xenophobes, which of course effects studying a foreign language” (30,8, Russian,F,Ins.).

She is not saying Turkish students are xenophobic but here it is implied that they unconsciously do it sometimes. Interestingly, similar things and the word “superiority” have been repeated by another instructor from the same country;

“People should embrace the diversity of cultures that the idea of their own nation’s superiority prevents them from being interested in or even curious about other cultures and languages. “(55+, F,30, Russian, Ins.)

It’s clear that feeling superior makes person blind against learning new cultures/languages. In most cases, you can see words, ‘culture’ and ‘language’ are used together, interchangeably and for each other. It is for sure that language is an integral part of culture.

A simple understanding of language education should be developed in all schools with the concept of teaching as much as each student can deal with foreign language only in daily life with foreigners and continue his / her daily life abroad. The main focus of the education system should be to give an effective foreign language education to students who want to (Bayram, 2016).

“Turkish education system is very unbalanced and superficial. Students learn basic knowledge; they are not though how to think / analyze/ collect info and be critical. The educational standards are extremely low; students are over graded.” (30,F,8,Russian,Ins.).

“(…) reading, writing and exam solutions techniques and skills necessary to pass tests and quizzes. Less attention is paid to communicate and productive skills and this would as a result affect students critical thinking ability.” (37, M, 10, Iran, Ins.)

“(…) too many exams, tests (…) no thoughts of their own, moreover, being unable to express themselves clearly.” (55+,F,30, Russian, Ins.)

In addition to some similar criticisms, it can be seen that critical thinking skills are seen as very important and as mentioned in this comment, Turkish students are seen weak in this important skill. This goes well beyond English education.

On instructor (37, M, 10, Iran, Ins.) at the university suggests that first and foremost important suggestion is teaching fewer hours in preparatory schools. Five or six hours of English a day is not suggested for effective learning. He says, “it is too much” and he also doesn’t see benefits of digital materials if used too much.

“Students in private institutions don’t see the benefits of English as they have enough money for university” (30,F, 8,Russian, Ins.).

“They are not interested in other countries, their cultures/languages. Turkish students limit themselves and don’t consider English as a key in their future life /communication. Turkish teachers are not motivating them as well. “ (30,8,Russian,F,Ins.).

An English teacher (64, F,34, UK, Teacher trainer) thinks that popularization of the internet and new technologies like tablets helping new generation Turks to be better in English, she also said Turkish students are very aware of the importance of language as a world language. It could be the result of global online games and social web sites;

“Although it is a compulsory school subject, it probably is not a priority for most children or their parents – Turkish, Math and Science will trump the learning of a foreign language, I’m sure. Exposure to authentic use of the language might also be a factor although I think this has changed a lot in the past 10 years and we might see a change in children currently in school (and thus those are lucky enough to qualify for a university place in the next decade or so). I believe it’s changing with the spread of the internet and the increase in numbers of people, including children, who are using computers and tablets much more widely. This is probably spreading to the more remote parts of Turkey, to village schools too. English is the dominant language of the World Wide Web including online games that children enjoy so exposure to English is almost certainly increasing.”

DISCUSSION and SUGGESTIONS

These are the main results and problems that have been detected;

- Lack of motivation
- Weak teachers with bad English
- Lack of practice (only grammar focused approaches, students are not able to speak)
- Poor materials (also materials not adapted to Turkish culture)
- Authoritarian and crowded classes

After giving the summary of the data gathered, the suggestions are as following;

“There are very high standards in teacher education and in the exam system. Giving more importance to English inside the family/school would be useful. There can be more variety about the materials/activities. There can be more exchange programs, international events and competitions where students can participate, where they can learn the culture of the language. There should be more projects to establish international friendships, to break the barriers and make students more interested in the world around” as suggested (30,8, Russian,F,Ins.).

This comment below is a very important shortcoming in Turkish education system. Most of times, till university education, teachers tell students to ‘be silent!’ in the class and don’t talk. When they come to the university and in the real life, we tell them to ‘talk!’, ‘why don’t you talk?’. That’s the main point she argues;

“A greater embrace of communicative methodology, which I suspect is still not fully employed in schools. There should be more emphasis on skills and on fluency. There should be teachers in the schools who are not afraid of making mistakes and of having children in their classes who will be better than them at some things to do with learning the language. And, an acceptance that a language classroom sometimes needs to be a noisy place.” (64, F,34, UK, Teacher trainer)

More research by colleagues is strongly suggested to make Turkish education system and finally a better place. It is also worth mentioning that one’s commitment to their own nation affects the learning a new language. Actually, any new information or tools which a person doesn't learn can actually be at the disadvantage of one’s own nationalism and nation.

A simple understanding of language education should be developed in all schools with the concept of teaching as much as each student can deal with foreign language only in daily life with foreigners and continue his / her daily life abroad. The main focus of the education system should be to give an effective foreign language education to students who want to (Bayram, 2016).

Interview Questions;

Age: Gender: M / F Nationality: Experience (year):

1) In your opinion, what is the biggest reason or reasons why Turkish native speakers have difficulty in learning English?

2) Do students and teachers consider English as a world language or are they aware of the importance of English language or do they care about that?

3) Are (ethnocentrism) national feelings effective on the antipathy towards English language? Why? Why not?

4) Is Turkish education system faulty? Why? Why not?

5) What could be done differently than now to teach English effectively?

REFERENCES

Acat, B. v. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları Ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.

Aksoy Sugiyama, C. (2017). İşyerinde farklılıkları uzlaştırmak: Japon sermayeli firmalarda çalışan beyaz yakalı Türkler’in deneyimleri. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2777-2787 doi: https://doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4755

Arıbaş, S.,(2008). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205–227.

Bayram, Ö. C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısı. *EKEV Akademi Dergisi* Yıl: 20 Sayı: 67, 59.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307.

Çelik, S. (2006). A Concise Examination of The Artificial Battle Between Native and Non-Native Speaker Teachers Of English In Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim Cilt:14 No:2, 371-376.

Darnell, R. (2015). Applied Anthropology: Disciplinary Oxymoron? *Anthropologica*, 57(1), 1-11. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/24470907

Durmuşçelebi, Y. S. (2013). Türkiye'de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, ISSN: 2146-5177.

Ece, D. A. (2009). Multiple Identities as Reflected in English Language Education: The Turkish Perspective. *Journal of Language, Identity, and Education*, 8:1, 21-34, DOI: 10.1080/15348450802619961.

Elmalı, N. ve Diğerleri (2012). Kadın Sağlığı: Diyarbakır'da Bir Proje Uygulaması Örneği. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 0 (7), Retrieved from http://dergipark.gov.tr/iukad/issue/735/7954

Erdem, M. V. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318, Ankara.

Ertuğ Can, C. I. C. (2014). Türkiye ' de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43–63.

Haznedar, B. (2010). "Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz." ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 2010, Antalya.

Hobsbawm, E. (1992). Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality. cambridge.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizde yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi*, 4(2).

Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, *Journal of Arts and Sciences*, Sayı 7.

Tezcan, M. (1980) Eğitim Antropolojisi Açısından Kişiliğin Kültürler Arası Araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, [S.l.], v. 4, ISSN 1300-1337. Erişim Adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5472>. Erişim Tarihi: 22 Jan. 2019.

Tosun, C. (2012). "Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?" 1.Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Turner, P. R. (1974). Why Johnny Doesn't Want to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 58: 191-196. doi:10.1111/j.1540-4781.1974.tb05096.x.

Wikipedia. (2018, 9, 9). EF English Proficiency Index. Retrieved fromwikizero: https://www.wikizero.pro/index.php?q=aHR0cHM6Ly9lbi53aWtpcGVkaWEub3JnL3dpa2kvRUZfRW5nbGlzaF9Qcm9maWNpZW5jeV9JbmRleA

ALTERNATİF BİR EĞLENCE: AKRAN ÖĞRETİMİ İLE ZEKÂ OYUNLARI

Asiye DURSUN

Eskişehir-Sivrihisar Nurbiye Gülerce MTAL,asiyedursun26@hotmail.com.tr

Ömer ZENGİN

Bursa-Nilüfer Halil İnalcık BİLSEM, zengin020187@hotmail.com.tr

ÖZ

Ergenlik dönemi birçok gelişim alanını içinde barındıran bir dönemdir. Bu dönemde kimlik gelişimi tamamlanırken geleceğe yönelik kararlar alınır ve yetişkin rollerine hazır hale gelinir. Arkadaş etkisinin yoğun olduğu dönemde akranlarla birlikte vakit geçirme oldukça önemli bir hal almaktadır. Aynı zamanda olumlu duyguları yoğun şekilde yaşamak ve eğlence ihtiyacını karşılamak için arayışlar yaşanabilmektedir. Bu dönemde eğlence ihtiyacının sağlıklı şekilde karşılanabilmesi oldukça önem arz etmektedir. Çünkü dönem içinde ihtiyaçlar sağlıklı bir şekilde karşılanamadığında bir takım riskli davranışlar gözlemlenebilir. Bu nedenle bu araştırmada akran öğretimi ile gerçekleştirilen zekâ oyunları eğitiminin ergenlik dönemindeki öğrencilerin olumlu ve olumsuz duygu düzeyine etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca sürece katılan öğrencilere bazı sorular yöneltilmiş ve zekâ oyunlarına dair algı ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Alınan cevaplar nitel bağlamda değerlendirilmiştir. Araştırmaya zekâ oyunlarını bilmeyen, akademik başarısı düşük, telefonu yoğun şekilde kullandığını belirten 10 öğrenci dâhil edilmiştir. Eğitim başlamadan önce ön test uygulanmış 4 hafta devam eden araştırma sonrasında son test uygulanmıştır. Son testten 2 hafta sonra ise izleme testi uygulanmıştır. Araştırmada pozitif negatif duygu ölçeği ve hazırlanan nitel soru formu kullanılmıştır. Alınan cevaplar tablolaştırılmıştır. Projenin ana amacı olan zekâ oyunlarının olumlu ve olumsuz duygular üzerindeki etkisine bakıldığında, katılımcıların olumlu duygularının arttığı olumsuz duygularının ise azaldığı görülmektedir. İzleme testinde ise duyguların puan ortalamalarında pek fazla değişim olmadığı görülmektedir. Zekâ oyunlarının etkililiğine dair yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oyun psikolojik bir ihtiyaçtır. Bu nedenle bu ihtiyacı sağlıklı şekilde karşılamanın olumlu duygular üzerinde etkili olması kaçınılmazdır. Zekâ oyunları ile tanıştıktan öğrencilerin yaşadıklarını belirttikleri değişimlere bakıldığında; dikkat, başarı, özgüven, boş zaman değerlendirme, çevresine faydalı olma, arkadaşlarına bilgi verme gibi ifadeler olduğu görülmektedir. Zekâ oyunlarının hangi zararlı alışkanlık ve olumsuz davranışların önüne geçebileceğine dair düşüncelere bakıldığında; telefon ve tütün bağımlılığı, özgüven eksikliği, düşünmede kısırlık ve verimsiz boş zaman gibi durumlar olduğu görülmektedir. Zeka oyunlarına dair metaforlara bakıldığında; eski bir kitap, karınca, araba parçaları, güneş, kitap, iyi bir arkadaş, masaj aleti, öğretmeni bulmaca ve düşünce olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler:Eğlence İhtiyacı, Zeka Oyunları, Akran Öğretimi, Olumlu Duygu, Olumsuz Duygu

AN ALTERNATIVE ENTERTAINMENT: SMART GAMES WITH PEER TEACHING

ABSTRACT

Adolescence is a period of development in many ways. In this period, while the development of identity is completed, future decisions are taken and mature roles are ready. But it can be observed in certain risky behaviors. Spending time with peers is very important when the impact of friends is intense. At the same time, seeking to live positive emotions intensively and satisfy the need for fun can be experienced. In this period, it is very important to meet the entertainment needs in a healthy way. Therefore, the aim of this study is to investigate the effects of intelligence games education on the positive and negative emotions of adolescents. In addition, some questions were addressed to the students involved in the process and they were asked to express their perception and opinion about the intelligence Games. 10 students who did not know the Intelligence games and who stated that their academic success was low and that they were using the phone extensively were included in the study. After two weeks of research, the final Test was applied before the training began. A follow-up test was performed 2 weeks after the last Test. Positive negative emotion scale and qualitative question form were used in the study. The received answers are consolidated. Looking at the positive and negative impact of the project's main goal, the negative emotions of the participants increase and decrease. In the follow-up test, there is not much change in the average points of emotions. No research has been found on the effectiveness of intelligence Games. The game is a psychological need. For this reason, it is inevitable to have a positive effect on the positive emotions to be met in a healthy way. When you look at the changes experienced after you have met the Intelligence games, there are different changes such as attention, success, self-confidence, leisure time evaluation, being useful to your environment, giving information to your friends. When you look at the thoughts about which harmful habits and negative behaviors can prevent the game of intelligence, there are situations such as telephone and tobacco dependence, lack of self-confidence, infertility and inefficiency in thinking. metaphors of intelligence Games; an old book, Ant, car parts, Sun, book, a good friend, massage tool, teacher puzzle and thought is seen.

Keywords: Need For Fun, Smart Games, Peer Teaching, Positive Emotion, Negative Emotion.

GİRİŞ

Problem Durumu

Oyun birçok insan için basit, önemsiz gelse de insan hayatının her döneminde eğlence ihtiyacını karşılamak için önemli bir araçtır. Sadece eğlence ihtiyacını karşılamakla da kalmaz oyunun farklı yararlarının da olduğu söylenebilir. Oyunun işlevlerinden biri çocuğun en güçlü ve doğal dürtülerinden biri olan saldırganlığını sağlıklı şekilde boşaltmasına destek olur. Ayrıca çocukların yaratıcılıklarının ve kişiliklerinin gelişmesine de yardımcı olur (Yavuzer, 1998). Aynı zamanda oyunun bilişsel gelişimle ilişkili olduğunu iddia eden kuramcılar bulunmaktadır. Bunlardan birisi de Piaget'tir. Piaget, birbirini takip eden *alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyunu* tanımlayarak yaşamın ilk yedi yılındaki oyunlarının evriminin nasıl olduğunu somutlaştırmıştır. Sembolik oyun ise, yaşamın ikinci yılında tasarımlama ve dilin doğuşuyla birlikte görülmektedir. Tekrarlama ve taklit üzerine kuruludur. Üçüncü tür oyun, toplumsallaşmış bireyin oyuncu etkinliğe geçişini belirleyen kurallı oyundur. Piaget'in tartıştığı bu oyun türü, 4 ile 7 yaşları arasındaki dönemden önce seyrek olarak oluşmakta ve baskın olarak 7'den 11 yaşa kadar olan dönemde görülmektedir. Piaget, kuralların en az iki bireyin etkileşimini öngördüğünü ve bunların toplumsal grubu düzenleme ve bütünleştirme işlevinde bulunduğunu vurgulamaktadır (Nicolopoulou, 2004).

Bu şekilde faydaları olan oyunlar geçmişten günümüze kadar, şekil, biçim, oynanan ortam, oynanılacak kişi sayısı ve gerekli araç ve gereçler bakımından şekil değiştirmiştir. Oyunların niteliğinin ve içeriğinin değişmesinde medya, teknoloji ve değişen toplumsal yapının rol oynadığı söylenebilir. Özellikle de, çocukların bilgisayar oyunları nedeniyle arkadaşlarıyla yüz yüze iletişim kurabildiği sokak oyunlarının azaldığını ciddi bir gerçek olarak karşımızdadır. Bu değişimlerle de çocuk oyunlarında giderek bir yozlaşma olduğu, grup oyunlarının azaldığı ve tek başına oynanan oyunların artığı görülmektedir (Yavuzer, 2003). Yaşanan değişimi ele alan başka bir araştırmada üç kuşak arasında oyun anlayışı açısından benzer sonuçlar sunulmaktadır. Üç kuşağın oyun tercihleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; geçmiş iki kuşağa göre yeni nesil çocukların oyunlarının, oyun arkadaşlarının ve oyun materyallerinin değişime uğradığı görülmektedir. Bu kuşaklardan farklı olarak yeni nesil çocuklarının oyun tercihlerinde dış mekân oyunları düşük bir oranda tercih edilmektedir. Büyük anne ve büyük babalar torunlarının oyun tercihlerinin büyük çoğunlukla bilgisayar oyunları olduğunu belirtmektedir. Önceki iki kuşaktan farklı olarak torunların fiziksel aktiviteye dayalı dış mekân oyunları yerine iç mekânlarda oynanan bireysel oyunları tercih ettikleri bilinmektedir (Tuğrul, Ertürk, Özen-Altınkaynak ve Güneş, 2014). Bütün bu değişimlerle birlikte son zamanlarda zeka oyunları dikkat çekici bir alternatif olarak gündemdedir.

Meb (2018)'in hazırladığı metinde Zekâ Oyunları programı ile,

- Bireylerin mantık, dikkat ve hafıza gibi zihinsel yeteneklerini kullanarak oynadıkları zekâ oyunları eğitiminin amaçlarını bilmesi,
- İletişimde dikkat etmesi gereken hususlar hakkında bilgi sahibi olması,
- Problem çözme yöntem ve tekniklerini bilmesi,

- Zekâ oyunlarının eğitimdeki önemini kavraması,
- Zekâ oyun çeşitlerini ve özelliklerini kavrayarak, kendisine uygun oyunları seçmesi,
- Öğretilecek oyunlarının tamamının kullanımını ve nasıl öğretileceğini bilmesi,
- Çocuğun yaşına uygun oyun etkinlikleri planlaması,
- Oyun için uygun ortamı hazırlaması,
- Oyun içerisinde kullanılacak oyun araç-gereçlerini seçmesi,
- Değerler eğitimi hakkında farkındalık oluşturulması amaçlandığı belirtilmektedir.

Bu şekilde faydaları olan zeka oyunları ile, çocukların eğlence ihtiyaçlarını sağlıklı şekilde karşılayacakları, dikkat ve algı konusunda ilerleme sağlayarak akademik anlamda daha iyi odaklanabilecekleri ve bilgisayar bağımlılığı iletişim sıkıntısı gibi sorunlarda daha iyi şekilde problem çözebilecekleri düşünülebilir. Oyunlardaki değişimler nedeni ile ilçede eğlence ihtiyacını karşılayacak çok alternatif olmaması nedeni ile tütün bağımlılığı ya da internet oyun bağımlılığı gibi durumlarla karşılaşılabilmektedir. Zeka oyunları sayesinde hem akranların eğlenceli vakit geçirmesi hem de zeka oyunlarının kazanımlarından faydalanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ergenlerin zeka oyunlarını öğrenmelerinin ve oynamalarının olumlu ve olumsuz duygu ortalamalarına etkisinin ne olduğunun araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Ergenlerin zeka oyunlarını öğrenmeden önceki ve sonraki olumlu olumsuz duygu ortalamaları nedir?
- Ergenlerin zeka oyunları sürecinden iki hafta sonraki olumlu olumsuz duygu ortalamaları nedir?
- Zeka oyunlarının faydası varsa bu faydalar nelerdir?
- Zeka oyunları ergenlerin hayatlarında bir değişime yol açmakta mıdır?
- Ergenler için Zeka oyunları hangi zararlı alışkanlıkların ve olumsuz davranışların önüne geçebilir?
- Ergenler Zeka oyunlarını nasıl algılamaktadır?

Araştırmanın Önemi

Eğlence her yaşam döneminde gerekli bir ihtiyaçtır. Hatta öyle bir ihtiyaçtır ki kimi zaman kişinin hayati tehlike bile almasına neden olmaktadır. Hız tutkunları ralli sırasında hayatını kaybedebilmekte, bilgisayar oyunu bağımlıları günlerce bilgisayardan kalkmayarak kişisel bakımını erteleyebilmektedir. Ya da sırf arkadaş grubu ile birlikte farklı şekilde eğlenceler ya da heyecanlar tadalım isteyenler bazı bağımlılıklarla karşı karşıya kalabilmektedir. Eskiden daha yoğun karşılaşılan sokak oyunları da çağın gereklilikleri nedeniyle yavaş yavaş ortadan kalkmakta yerini teknolojinin gereği olan dijital oyunlar almaktadır. Fakat bu oyunlarda uygunsuz kullanım sonucunda bir takım sorunlara neden olabilmektedir. Bu noktada bu denli önemli olan eğlence ihtiyacını sağlıklı bir şekilde karşılamak için; iletişim, işbirliği, düşünme, dikkat ve stratejinin odak alındığı

zeka oyunlarının güzel bir seçenek olduğu düşünülebilir. Özellikle de arkadaşın öneminin tartışılmaz olduğu ergenlik döneminde akran öğretimi yolu ile gerçekleştirilen eğitimin etkili olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

- Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili, Sivrihisar ilçesinde öğrenim gören 10 öğrenci ile sınırlıdır.
- Duygular araştırma kullanılan pozitif- negatif duygular ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
- Zeka oyunları seçilen 5 zeka oyunu ile sınırlıdır.

Varsayımlar

- Araştırmaya katılan ergenlerin veri toplama araçlarına içten ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli türlerinden, ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005). Bu çalışmada, öncelikle zeka oyunları eğitiminin verildiği ve olumlu olumsuz duygu üzerinde ilişkisine bakılmıştır. Süreçte ön test- son test ve süreç bitiminden iki hafta sonra gerçekleştirilen izleme testi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eskişehir Sivrihisar İlçesindeki öğrenimine devam eden 10 ergen katılmıştır. Çalışmaya dahil edilecek ergenlere üç sorudan oluşan bir form dağıtılmış ve kriterlere uygun olan 10'u sürece dahil edilmiştir.

- Daha önce zeka oyunlarına dahil oldunuz mu?
- Telefonda ya da bilgisayarda vakit geçirme süreniz?
- Ders başarı düzeyiniz nedir? Soruları seçim kriterlerini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Nitel Görüşme Formu, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ile toplanmıştır.

Nitel Görüşme Formu: Katılımcıların sürece ve zeka oyunlarına dair görüşlerini belirlemek için 5 sorudan oluşan Nitel Görüşme formu hazırlanmıştır.

- *Zeka oyunlarının faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?*
- *Zeka oyunlarının hangi açıdan faydalı olduğunu düşünüyorsunuz*

- *Zeka oyunları ile tanıştıktan sonra hayatınızda farklı olan ne oldu?*
- *Zeka oyunları hangi zararlı alışkanlıkların ve olumsuz davranışların önüne geçebilir?*
- *Zeka oyunlarını bir şeye benzetseniz bu ne olurdu? Neden?*

Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: 1988 yılında Watson, Clark ve Tellegen tarafından tarafından olumlu ve olumsuz duyguları amacıyla geliştirilen ölçek Gençöz (2000) tarafından uyarlanmıştır. 10 olumlu 10 olumsuz toplam 20 duygudan oluşan beşli likert tipidir ve 1 "Çok nadir ya da hiçbir zaman", 5 "Çok sık ya da her zaman" şeklinde ifade edilmektedir. Ölçek bağımsız ya da ayrı iki tip duyguyu ölçtüğünden dolayı ayrı ayrı puanlanır. Olumlu veya olumsuz puanların toplamı 10 ile 50 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin faktör analizinde iki faktörlü yapının toplam varyansın %44'ünü açıkladığı; ölçek güvenilirlik katsayısının PD için .86, ND için .83 bulunduğu rapor edilmiştir (Türköz, 2000).

Süreç 'İşlem'

- İlk olarak başka bir proje kapsamında zeka oyunları eğitimi alan iki araştırmacı danışmanları ile birlikte süreci tasarlamış kaç öğrenci ile kaç gün ve hangi oyunları oynayacaklarını belirlemiştir.
- Mangala, Set, Reverse, Numbers ve Koridor oyunları seçişmiş ayrıca işbirliği için Sihirli Kule oyunu da sürece dahil edilmiştir.
- Süreç öncesinde ön test uygulanmıştır.
- İki hafta boyunca eğitimler devam etmiştir.
- Eğitim sonunda son test uygulaması ve nitel görüşmeler tamamlanmıştır.
- İki hafta sonra izleme testi alınmıştır.
- Araştırma raporu tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Excel programı kullanılmıştır. Olumlu ve olumsuz duyguların ortalaması hesap edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1'de zeka oyunları eğitiminden önce ve sonra olumlu ve olumsuz duygu puanı ortalamaları yer almaktadır. 9 öğrencinin olumlu duygu puanı ortalamaları yükselmiştir. Olumsuz duygu puan ortalamaları ise azalmıştır.

Tablo 1:*Katılımcıların Zeka Oyunları Öncesi ve Sonrasındaki Puan Ortalamaları*

	Zeka Oyunlarından Önceki		**Zeka Oyunlarından Sonraki**	
Öğrenci	Olumlu duygu ortalaması	Olumsuz duygu ortalaması	Olumlu duygu ortalaması	Olumsuz duygu ortalaması
1	2,8	1,8	3,1	1,6
2	3,8	2,5	4,4	1,2

3	1,4	1,5	4,2	1
4	3,7	1,6	4,6	1,4
5	2,4	1,6	4 4	1,1
6	2,6	1,4	4,7	1,1
7	2,7	1,3	3,8	1,2
8	3,9	2,2	3,1	3,2
9	3,2	1,3	3	1,2
10	2,8	1,3	4,3	1,1

Tablo 2'de zeka oyunları eğitiminden 2 hafta sonra yapılan izleme testi ile elde edilen olumlu ve olumsuz duygu puanı ortalamaları yer almaktadır. Katılımcıların puanlarında fazla değişim olmadığı görülmektedir.

Tablo 2:*Katılımcıların Zeka Oyunları Öncesi ve Sonrasındaki Puan Ortalamaları*

	Zeka Oyunlarından 2 hafta Sonra İzleme Testi	
Öğrenci	Olumlu duygu ortalaması	Olumsuz duygu ortalaması
1	3,0	1,7
2	4,1	1,3
3	4,4	1
4	4,0	1,2
5	4,1	1,2
6	4,3	1,0
7	3,9	1,5
8	3,5	3,0
9	2,9	1,4
10	3,3	1,0

Tablo 3'te zeka oyunlarının faydaları yer almaktadır. 10 katılımcı da zeka oyunlarının faydalı olduğunu belirtmiştir. Faydalarına bakıldığında; dikkat, eğlence, bakış açısı, verimli zaman geçirme, strateji geliştirme ve kaygıdan uzaklaşma açısından faydalı olduğuna dair ifadelerin olduğu görülmektedir.

Tablo 3: *Katılımcıların Zeka Oyunlarının Faydalarına Dair Düşünceleri*

Öğrenci	**Faydası**
1	Zihnimizi geliştirmemizi ve daha dikkatli olmamızı sağlar
2	Dikkat gelişmesinde faydalıdır
3	Eğlenceli vakit geçirmede yararlıdır.
4	Kafa dağıtmada faydalıdır.
5	Dikkatli olmamızda katkı sağlar
6	Dikkatli olmamızda ve olaylara bakış açımızın gelişmesinde destek olur.
7	Stresten uzaklaşmada faydalıdır.
8	Zamanımızı daha verimli şeylerle geçirebileceğimizi fark etmemiz de

	yardımcıdır
9	Daha iyi düşünmede ve dikkatli olmada katkı sağlar
10	Birkaç adım sonrasını tahmin edip ona göre hamle yapmamız da destekleyicidir.

Tablo 4'te zeka oyunları ile tanıştıktan sonra yaşadıkları değişimler yer almaktadır. Değişimlere bakıldığında dikkat, başarı, özgüven, boş zaman değerlendirme, çevresine faydalı olma, arkadaşlarına bilgi verme gibi farklı değişimler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4:*Zeka Oyunları İle Tanıştıktan Sonra Yaşanan Değişimlere Dair Düşünceler*

Öğrenci	**Değişimler**
1	Ailemle beraber bu oyunları oynayarak ailemle daha fazla vakit geçirdim
2	Derslerde daha başarılı oldum
3	Yeni oyunlar öğrendim
4	Daha dikkatli biri oldum
5	Boş vaktimi böyle oyunlarla değerlendirmeye başladım
6	Bazı olaylara bakış açım değişti
7	Yeni insanlarla tanıştım
8	Kendimi daha gururlu ve özgüvenli hissetmemi sağladı
9	Arkadaşlarım da zeka oyunlarına ilgi duymaya başladı
10	Kendimi seçilmiş biri gibi hissettim

Tablo 5'te zeka oyunlarının hangi zararlı alışkanlık ve olumsuz davranışların önüne geçebileceğine dair düşünceler yer almaktadır. Bunlara bakıldığında; telefon ve tütün bağımlılığı, özgüven eksikliği, düşünmede kısırlık ve verimsiz boş zaman gibi durumlar olduğu görülmektedir.

Tablo 5:*Zeka Oyunları Hangi Zararlı Alışkanlıkların Ve Olumsuz Davranışların Önüne Geçebileceğine Dair Düşünceler*

Öğrenci	**Olumsuz Davranış ve Zararlı Alışkanlık**
1	Telefon bağımlılığı ve tütün bağımlılığı
2	Telefon bağımlılığı
3	Boş vakit ve telefon bağımlılığı
4	Telefon bağımlılığı
5	Düşüncesizlik
6	Telefon bağımlılığı ve mantıksızlık
7	İnternette boş zaman geçirmek
8	Özgüven eksikliği
9	Tütün bağımlılığı
10	Düşüncesizlik ve mantıksızlık

Tablo 6'te zeka oyunlarına dair metaforlar ve benzetme nedenleri yer almaktadır. Metaforlara bakıldığında; eski bir kitap, karınca, araba parçaları, güneş, kitap, iyi bir arkadaş, masaj aleti, öğretmeni bulmaca ve düşünce olduğu görülmektedir.

Tablo 6:*Zeka Oyunlarına Dair Metaforlar*

Öğrenci	Benzetim	Nedeni
1	Eski bir kitap	Çünkü kurcaladıkça yeni bir bilgi kazandırıyor
2	Karınca	Çünkü üzerinde çalışmamızı gerektiriyor
3	Araba parçaları	Çünkü çok fazla
4	Güneş	Fikirlerimizi aydınlattığı için
5	Kitap	Sürekli bir şeyler öğrettiği için
6	İyi bir arkadaş	Çünkü olumlu şeylere yönlendiriyor
7	İnsanları rahatlatan masaj aleti	Çünkü rahatlatıyor ve huzurlu olmamı sağlıyor
8	Öğretmen	Bize farklı açılar kazandırdığı için
9	Bulmaca	Çünkü karışık çözümlerle dolu
10	Düşünme	Çünkü sürekli seçim yaptırdığı için

SONUÇ VE TARTIŞMA

Projenin ana amacı olan zeka oyunlarının olumlu ve olumsuz etkisine bakıldığında katılımcıların olumlu duygularının arttığı olumsuz duygularının ise azaldığı görülmektedir. İzleme testinde ise duyguların puan ortalamalarında pek fazla değişim olmadığı görülmektedir. Zeka oyunlarının etkililiğine dair yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oyun psikolojik bir ihtiyaçtır. Bu nedenle sağlıklı şekilde karşılamanın olumlu duygular üzerinde etkili olması kaçınılmazdır.

Katılımcıların zeka oyunlarının faydalarına dair belirtilerine bakıldığında, dikkat, eğlence, bakış açısı, verimli zaman geçirme, strateji geliştirme ve kaygıdan uzaklaşma, ifadelerin olduğu görülmektedir. Meb'in zeka oyunları sürecinden sonra gelişmesini beklediği kazanımlara benzer kazanımların olduğu görülmektedir. Yoğun kaygı yaşayan öğrencilerin de kaygıları ile baş etmelerinde zeka oyunları tercih edilebilir ve etkililiği incelenebilir. Ayrıca zeka oyunlarının matematik öğretimine katkısını inceleyen bir araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu Zeka Oyunları dersinin genelde matematik eğitimine, özel olarak ise matematiksel becerilere olumlu katkılar getireceğine ilişkin görüşlerini paylaştıkları bilinmektedir (Ulusoy, Saygı ve Umay, 2017). Ayrıca zeka oyunları inanların kendi potansiyellerin keşfetmeleri, hızlı karar verebilmeleri, problemler karşısında çözüm yolları üretebilmeleri ve en önemlisi de kendilerini sürekli yenileyebilmelerine fırsat sunan etkinlikler olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle zeka oyunları sadece matematik alanındaki gelişimi değil, işlem ve strateji gücünü geliştirecek oyunlar yoluyla mantık, sözel ve görsel zeka, problem çözme, çözüm yolları üretme, üç boyutlu düşünme, kendine özgü yaklaşım geliştirme,

tasarım yapma, şekil oluşturma, taktik geliştirme gibi eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Devecioğlu ve Karadağ, 2014).

Zeka oyunları ile tanıştıktan sonra yaşanan değişimlere bakıldığında dikkat, başarı, özgüven, boş zaman değerlendirme, çevresine faydalı olma, arkadaşlarına bilgi verme gibi farklı değişimler olduğu görülmektedir. Zeka oyunlarının hangi zararlı alışkanlık ve olumsuz davranışların önüne geçebileceğine dair düşüncelere bakıldığında; telefon ve tütün bağımlılığı, özgüven eksikliği, düşünmede kısırlık ve verimsiz boş zaman gibi durumlar olduğu görülmektedir. zeka oyunlarına dair metaforlara bakıldığında; eski bir kitap, karınca, araba parçaları, güneş, kitap, iyi bir arkadaş, masaj aleti, öğretmeni bulmaca ve düşünce olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

- Zeka oyunlarının duygular üzerindeki etkisi düşünüldüğünde okullarda zeka oyunlarının artırılmasının ve atölyeler kurulmasının faydalı olacağı düşünülebilir.
- Eğlence ihtiyacını sağlıklı karşılama yolu olarak okulda serbest zaman aktivitesi olarak boş zamanlar değerlendirilebilir.
- Aileler zeka oyunları hakkında bilgilendirilebilir.
- Aileler için zeka oyunları kursu açılabilir ve evde çocukları ile kaliteli zaman geçirme aracı olarak kullanmalarına yönelik motive edilebilir.
- Dikkat, algı için farklı derslerde destekleyici nitelikte kullanılabilir.
- Akran öğretimi öğrenciler için farklı konularda da uygulanabilir.
- Zeka oyunlarının başka psikolojik değişkenler üzerinde ne şekilde etkili olabileceğine bakmak için farklı araştırmalar yapılabilir.
- Zeka oyunları ortaöğretim müfredatına seçmeli ders olarak eklenebilir.

KAYNAKÇA

Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). How to design and evaluate research in education (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *15*(46), 19-26.

Karasar, Niyazi. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Meb. (2018). Geleneksel Oyunlar Ve Zekâ Oyunları. Zekâ Oyunları Öğreticiliği Kurs Programı

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 137-169.

Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studie*, *27*, 1-16.

Yavuzer, H. (1986). Ana-Baba ve Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2003). Doğal Harika Bir Tedavi: Oyun. Evde ve Okulda Mutlu Çocuk Yetiştirmenin Temelleri. (4. Baskı). İstanbul: Çocuk ve Aile Kitapları

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN UYGULANAN ETKİNLİKLER VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Özkan TOSUN
Mersin Üniversitesi,ozkantosun2556@gmail.com

ÖZ

Günümüz dünyasında bilgi en büyük güç olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, devletler ve bireyler hem doğru bilginin üretilmesi hem de bilginin doğru kullanılmasına yönelik çok ciddi çalışmalar ve yatırımlar yapmaktadır. Yaşadığımız çağ, bilginin güç olarak kabul edildiği bir çağ olmakla birlikte, bilgiye erişmenin de çok kolay ve hızlı olduğu bir durum mevcuttur. Bu durumda, eğitim sistemlerinin asıl amacının, araştıran, sorgulayan, bilgiyi üreten, kıyaslayan, analiz eden bireyler yetiştirmek olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple Türk eğitim sisteminin genel amaçları doğrultusunda hazırlanan mevcut ders programları ve özelde sosyal bilgiler dersi programı kapsamında öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler arasında eleştirel düşünme becerisi de yer almaktadır. Çünkü eleştirel düşünme, bir bilgiyi birden fazla yönüyle ele alarak, amaçlı ve sistemli bir şekilde, bilinen ve alışılmış olanın ötesinde her türlü verinin sorgulandığı ve belirli sonuçlara ulaşıldığı bir düşünme sürecidir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, derslerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda ne tür etkinlikler yapmakta oldukları ve uygulama sırasında ne gibi sorunlarla karşılaştıkları araştırılarak durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemi ile kuram oluşturma deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerle birebir görüşme sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıkları, etkinlikler sırasında nasıl bir öğrenme ortamı oluşturdukları, eleştirel düşünmeyi geliştirme sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu araştırmada, Adana merkez Çukurova, Sarıçam, Seyhan, Yüreğir ilçelerinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 30 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen verilerin analizi yapılmış, bu analiz ve değerlendirmeler neticesinde de öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, Düşünme, Eleştirel Düşünme Becerisi, Etkinlik, Öğretmen Görüşleri, Değerlendirme

TEACHERS' OPINIONS ON APPLIED ACTIVITIES AND PROBLEMS FACED IN GAINING CRITICAL THINKING SKILLS IN SOCIAL STUDIES

ABSTRACT

In today's world, knowledge is considered to be the greatest power. In this respect, states and individuals make very serious studies and investments both to produce accurate knowledge and to make this knowledge available to be used correctly. The era in which we live is an age in which knowledge is considered to be power. Furthermore, there is a situation where access to information is very easy and fast. In this case, it is an undeniable fact that the main purpose of educational systems is to educate individuals who investigate, question, and who produce, compare and analyse knowledge. For this reason, there are also existing curriculums prepared in line with the general objectives of the Turkish education system and, in particular, the skill of critical thinking among the skills intended to be taught to the students within the scope of the Social Studies Course program. Because, critical thinking is a process of thinking, in which knowledge is dealt with in more than one aspect by being purposeful and systematic, and which is beyond the known and customary and where all kinds of data is interrogated, and as a result, certain results are achieved. In this study, it has been tried to assess the types of activities used and the issues that Social Studies Course Teachers face during the application of these activities in their courses in terms of developing critical thinking skills, according to the results of research.

In this research process, qualitative research method and theory building design was used. In the collection of the data, one-to-one interviews were conducted with teachers by using semi-structured interview form. During the interviews, In order to develop critical thinking in the Social Studies Course it has been tried to determine what kind of activities teachers used, how they create a learning environment during the activities, and what kind of problems they encounter in the process of developing critical thinking. In this study, It were interviewed with 30 teachers who are teaching in private education institutions and official schools of Ministry of National Education in the districts of Çukurova, Sarıçam, Seyhan and Yüreğir. After the interviews, the data obtained were analysed and suggestions were presented as a result of these analyses and evaluations.

Key Words: Social Studies, Thinking, Critical Thinking Skills, Activity, Teachers' Opinions, Evaluation

GİRİŞ

İnsanlık tarihi bir bakıma düşünmenin tarihidir. Tarih boyunca ortaya çıkan tüm olay ve olguların meydana gelmesinde insanın düşünme yeteneği temel rol oynamaktadır. Uygarlıkların milyonlarca yıldır sürekli gelişmesi, yenilikler üretmesi ve ulaştığı bilgi seviyesi, yöntem ve teknikleri gelecek nesillere aktarılması yine doğru düşünme yetisinin bir sonucudur. İnsanlığın tarihi seyri incelendiğinde, düşünen insanın ve düşünme eyleminin değer gördüğü toplumlarda her alanda hızlı bir gelişme yaşanmış ve bu toplumlar uygarlık tarihi içerisinde bilginin, tekniğin sıçrama tahtaları olmuşlardır. Düşünme gücü sayesinde insanoğlu milyonlarca yıl hayatta kalmış, günümüze kadar varlığını sürdürerek, alet yaparak, kültür üreterek, tarih ve gelenek ortaya koyarak büyük medeniyetler ortaya koyabilmiştir.

Düşünsel birikimin, yaşadığımız yüzyılda çok yüksek bir noktaya ulaştığı bilinmektedir. Düşünme eyleminin tabii sonucu olan bilgi ve teknik, bu çağda emsali görülmemiş bir hızla gelişmiştir ve gelişmeye devam etmektedir. Aynı zamanda bilişim teknolojilerinin ve yazın hayatının gelişmesine paralel olarak bilgiye ulaşmak da bir hayli kolaylaşmıştır. Bilgi birikiminin arttığı günümüz dünyasında devletler, eğitim sistemlerini oluştururken bilgi birikimini aktarmaktan öte, doğru bilgiye doğru yoldan ulaşabilecek, farklı bilgilerden yola çıkıp yeni bilgiler ortaya çıkarabilecek, olayları ve olguları farklı bakış açıları ile ele alabilecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. "Piaget'e göre de eğitimin en önemli amacı, geçmişte insanların yaptıklarını devamlı tekrar eden değil, yenilik üretebilen insanlar yetiştirmektir." (Fisher'dan aktaran Ünlü, 2017).

Bugün toplumlar gelişebilmek, ilerlemek ve güçlü bir yapıya sahip olabilmek için, alışılmışın dışında bilgi ve bakış açılarına ihtiyaç duymaktadır. Yeni teknolojiler ve yeni sistemler ancak bu şekilde ortaya çıkabilmektedir. "Gerek devletlerarası rekabetin, gerekse toplumu oluşturan bireylerin kendi aralarındaki statü ve maddi güce yönelik mücadelelerinin üst düzeye çıkması nitelikli düşünebilen insanları değerli kılmıştır." (Paul ve Elder'dan aktaran Yücel, 2018). Hal böyle iken, çağdaş dünyanın gereksinimlerini karşılamak toplumlarının gelişimlerine katkılar sunmak için farklı düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek, eğitim sistemlerinin öncelikli amaçları arasında yer almıştır. İşte tam da bu sebeple "Öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır. Bu yüzden modem okullarda, düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır." (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Eleştirel Düşünme Becerisi

Eleştirel düşünmeyi, bir bilgiyi birden fazla yönüyle ele alarak, amaçlı ve sistemli bir şekilde, bilinen ve alışılmış olanın ötesinde, her türlü verinin sorgulandığı ve belirli sonuçlara ulaşıldığı bir düşünme süreci olarak tanımlayabiliriz. "Eleştirel düşünmenin özü değerlendirmedir. Eleştirel düşünme bu nedenle iddia ve argümanları test ettiğimiz ve hangilerinin değerli hangilerinin değersiz olduğuna karar verdiğimiz bir süreç olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, eleştirel düşünme, yanıtlar için bir araştırmadır, arayıştır." (Ruggiero 2017: 52).

Eleştirel düşünmeyi toplumlar için değerli kılan sebeplerden biri toplumun gelişmesi, ilerlemesi ve dünyada rekabet gücü yüksek bir üretime ve ekonomiye sahip olabilmesi için bireylerinde bulunması gereken bir vasıf olmasıdır. Bunun yanı sıra olaylara ve olgulara karşı insanların doğru bir bakış açısına sahip olma ihtiyacıdır.

Farklı bir boyuttan bakacak olursak, günümüzde toplumların düşünceleri, algıları ve eylemleri gerek propaganda çeşitleriyle gerekse manipülatif yöntemler ile yönlendirilmeye çalışılmaktadır. Bu yönlendirmeyi yapmak için kullanılan araçlar bu yüzyılda değişime uğramıştır. Ruggiero'nun (2017) belirttiği gibi "Geçen yüzyıllar boyunca aile ve öğretmenler çocuklar üzerinde hâkim, bazense tek etkendi. Bugün ise kitle kültürünün (televizyon yayınları, gazeteler, dergiler, internet, sosyal medya ve müzik) yarattığı etki çok daha fazladır." (s. 83) Bugün kitle iletişim araçları insanların zamanlarının büyük bir bölümünü ayırdıkları, evde, okulda, caddede, ulaşım vasıtalarında kısaca hayatın her alanında kolayca ulaşabildikleri aygıtlar haline gelmiştir. Özellikle ülkenin geleceğini inşa etmek gibi bir sorumluluğun sahibi olması gereken gençler, zamanlarının önemli bir kısmını sosyal medyada yahut sanal oyunlarla geçirmektedir. Haziran 2018'de GFK, Cereyan Medya iş birliği ile Türkiye'de kent temsili 15 ilde 15 yaş ve üzeri 2473 kişiyle görüşerek sosyal medya kullanımı üzerine yapılan bir araştırmadan elde edilen bulgulara göre; her 10 kişiden 8,4 ünün (%84) herhangi bir sosyal medya hesabı var. Sosyal medya hesabı olanlar günde ortalama 4 saatlerini sosyal medyada geçirdiklerini belirtiyorlar. 15-24 yaş grubu ise günde ortalama 5 saatlerini sosyal medyada harcıyor (www.gfk.com.tr, 2018).

Yaşadığımız çağda insanların bilgileri, fikirleri ve kararları üzerinde kitle iletişim araçlarının etkisi o kadar fazladır ki; kıyafet tercihlerinden eğlence şekillerine, yiyecekleri gıdalardan dış görünüşlerine, konuşma tarzlarından iletişimlerine, siyasal, kültürel, sosyal alandaki düşüncelerine kadar her alanda insanları etkisi altına almıştır. Bu durumun farklı hayat tarzlarını, farklı düşünceleri tanıma gibi olumlu bir yönü bulunmaktadır. Fakat bununla birlikte, bu vasıtalarla insanlara suni ihtiyaçlar dayatılmakta, insanlar kendilerini ihtiyaçları olmayan ürünlere dahi sahip olma mecburiyeti hissetmeleri gibi, daha birçok olumsuz getirileri de mevcuttur. Aynı zamanda mevcut sosyal medya platformları toplumların birlik ve beraberliklerini olumsuz yönde etkileyecek fikirlerin yayılmasına, gerek bireysel gerekse toplumsal olarak zararlı, bölücü, ayrıştırıcı fikir ve düşüncelerin yayılmasına da neden olmaktadır. Bu kadar zaman geçirilen sosyal medya platformlarının yanı sıra diğer kitle iletişim araçlarını da kullanılarak, insanların düşünceleri, karar alma süreçleri etkilenmekte ve doğru olmayan birçok bilgiyle zihinler yanlış yönlendirilmektedir. Kişinin iletişim araçları ile elde ettiği bilgileri doğru bir biçimde analiz etmesi için konuya eleştirel bir gözle yaklaşması gereklidir (Kurt ve Kürüm, 2010). Burada asıl olan, insanların "neden ve niçin" gibi eleştirel düşünmeyi harekete geçirecek soruları doğru zamanda soramıyor olmasıdır.

> "Türkçede sebep bildiren soru kelimesi "neden", amaç bildiren soru kelimesi "niçin", birbirinin yerine kullanılabiliyor. Belki de bunun yol açtığı karışıklıktan olsa gerek, sebep ve amaç arasında önemli farka yeterince dikkat etmiyoruz. Sebepler bir olayın bir davranışın bir durumun öncesi ile ilgilidir. Sebep sorusu bizi geçmişe götürür, amaç sorusu ise bizi geleceğe götürür. (Gültekin. 2018, syf. 22-23)

Bu tarz bir düşünme mekanizmasını harekete geçiren, doğru soru sorabilen bireyler, bilgileri alırken, kullanırken ve bu bilgiler doğrultusunda hareket ederken daha temkinli olacaklardır. Ortaya çıkan olay, olgu veya düşüncelerin nedenini ve amacını sorgulayarak daha doğru eylemler gerçekleştireceklerdir. Bu şekilde düşünmeyi öğrenen bireyler çabuk manipüle edilemeyecekler ve karar alma mekanizmalarını bağımsız olarak harekete geçireceklerdir. Bir bireyin kendi kararlarını verirken kendisine sunulan bilgileri doğru okuyup analiz etmesi doğru karar almasının en önemli şartıdır. Demokratik sistemlerde herkes düşüncelerini ifade etme hürriyetine sahiptir ve bu düşüncelerine insanları çağırması ise gayet doğal ve yasal bir eylemdir. Fakat insanlar kendilerine sunulan binlerce fikir arasında doğru olana ulaşabilmesi için muhakkak üst düzey bir düşünme becerisi olan eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde demokratik bir toplumun ferdi olunabilir ve böyle fertlerden oluşmuş bir kamuoyuna biz demokratik kamuoyu diyebiliriz. "Nitekim sağlıklı demokrasinin bir ön koşulu da eleştirel düşünebilen, okuyup dinlediğini yorumlayabilen ve farklı bakış açılarına göre olayları değerlendirebilen kişilerden oluşmuş bir kamuoyunun varlığıdır." (Ünlü, 2017)

Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Düşünme Eğitimi

Demokratik eğitim sistemlerinde yetiştirilmesi hedeflenen insan tipi, özgür ve özgün düşünen, farklı düşünme becerilerini kazanmış, doğru bilgiye ulaşmanın yolunu bilen, sorgulayan, doğru kararlar alabilen insan tipidir. Ülkeler ancak bu şekilde yetişmiş bireylerle gerek ekonomik gerek kültürel kalkınmayı gerçekleştirebilirler. Sorun üreten değil sorun çözen bireyler ülkeleri daha ileriye taşıyabilir. Genelde düşünme, özelde eleştirel düşünme becerileri okulda eğitim yoluyla sistematik bir şekilde belirlenmiş programlar çerçevesinde gerçekleştirilebilmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin öğretim programlarında yer almasının nedenlerinden birisi de budur.

Bu nedenle Türk eğitim sisteminin genel amaçları doğrultusunda, bireylerin yenilikçi ve özgün fikirler üretebilmeleri, doğru bilgiye ulaşmanın yollarını bilmeleri istenmektedir. Ayrıca bireylerin olay ve olguları doğru analiz etmelerinin yanı sıra, dünyada yaşanan değişimleri doğru okumaları için, konusu insan olan ve insanın sosyal hayat içerisindeki yaşamını konu alan sosyal bilgiler dersi programında da eleştirel düşünme becerisine yer verilmiş olması büyük önem arz etmektedir.

Eleştirel düşünme becerileri öğrencilerin yalnızca sosyal hayatta olay ve olguları doğru anlamalarını sağlamakla kalmıyor; akademik başarılarında da olumlu bir etkiye sahip oluyor. Akbıyık ve Seferoğlu'nun (2006) yapmış olduğu Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilere göre matematik, fizik, kimya, biyoloji, Türk dili ve edebiyatı, İngilizce, tarih ve coğrafya akademik derslerde daha başarılıdırlar.

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin gerek geçmişte yaşanmış olayları gerekse güncel olay ve olguları anlamalarında ve anlamlandırmalarında önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında eleştirel düşünme becerisine sosyal bilgiler programında ne kadar yer verilirse verilsin, programı uygulayacak olan öğretmenler bu becerinin kazandırılmasında etkin bir rolesahiptir. "Öğretmenlerin amacı; düşünmeye ve

eleştirmeye sevk edecek biçimde hazırlanmış olan öğretim programlarını, bireylere sunulanı olduğu gibi kabul etmeyi değil, sağlam bir düşünce süzgecinden geçirerek yargılama ve sağlıklı bir senteze ulaşma becerisi kazandırmak ve öğrencileri düşünen birer vatandaş olarak yetiştirmek olmalıdır." (Doğanay ve Yağcı, 2011) Yine bu açıdan baktığımızda "Öğretmen, sınıflarda öğretim programının uygulayıcısı ve öğrenciye rehber olan en önemli öğedir. Bu sebeple öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları ve sınıflarında bu becerilerin ön plana çıktığı bir öğrenme ve öğretme süreci sağlamaları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanması açısından faydalı olacaktır." (Korkmaz, 2018) Öğretmenlerin, derslerinde yaptıkları etkinlikler, ders içerisinde öğrencilere vermiş oldukları fırsatlar, oluşturdukları öğretim ortamı ve aynı zamanda ders içinde ve dışında uyguladıkları, öğrenciyi harekete geçiren çeşitli motivasyon unsurları ile eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında payı ve etkisi büyüktür.

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik öğretmenlerin ne tür etkinlikler uyguladığı ve bu etkinlikleri uygularken, yani eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya çalışırken hangi zorluklarla karşılaştıklarını bilmek önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler dersinde, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması aşamasında uygulanan etkinlikler ve etkinliklerin uygulanmasında karşılaşılan sorunların tespit edilmesi için yapılması gereken en doğru iş, alandaki öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşlerine ve fikirlerine başvurmaktır.

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin tecrübelerinden yararlanarak eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında uygulanan etkinlikleri ve bu etkinlikleri uygularken karşılaşılan sorunları ve bu sorunların giderilmesine yardımcı olmak için öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler programında eleştirel düşünme becerisine yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?
- Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için ne tür etkinlikler yapılmaktadır?
- Eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için yapılan etkinliklerde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- Eleştirel düşünme becerini kazandırırken karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin görüş ve önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin uygulanan etkinlikler ve karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri üzerine yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasını diğer çalışmalardan farklı kılan özelliği konuları anlamada, bilhassa ne, nasıl, niçin tarzı soruları açıklamada etkili bir yöntem olmasıdır. (Çepni, 2012)

Durum çalışması araştırılan duruma zengin bir açıklama getirmeye fırsat sunar. Çünkü derin ve çeşitli bilgi kaynaklarından beslenir. Katılımcıların açıklamaları, görüşmelerden ve diğer veri kaynaklarından elde edilen bilgiler birleştirilerek çalışılan durum hakkında sonuç elde edilir. (Yılmaz, 2014)

Çalışma Grubu

Çalışma gurubuna katılan öğretmenleri tespit ederken rastlantısal olarak öğretmen seçimi sağlanmıştır. Katılımcılar Adana iline bağlı Çukurova, Sarıçam, Seyhan, Yüreğir ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Araştırma 4 farklı ilçede 12 farklı okulda 17 kadın 13 erkek öğretmen katılımcı ile yapılmıştır. İlçelerin nüfusları oranına göre katılımcıların 6'sı Sarıçam, 7'si Yüreğir, 7'si Çukurova 10'u ise Seyhan ilçesinden seçilmiştir. Araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırmada sosyal bilgiler öğretmenlerin yapmış olduğu etkinlikler ve karşılaştıkları sorunlar olduğundan ötürü, lisans mezuniyet bölümüne bakılmaksızın, sosyal bilgiler dersini okutan öğretmenler arasından gönüllü olarak araştırmaya katılımları istenmiştir. Araştırmaya gönüllük esasına bağlı olarak katılan her bir katılımcı, araştırmanın amacından haberdar edilmiştir. Katılımcıların kurum ve kimliklerinin korunmasını sağlamak için her bir katılımcı K1, K2 şeklinde numaralandırılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için gerekli olan verileri toplamak için araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmış ve uzman görüşleri neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Ortaya çıkan sorular uzman görüşleri doğrultusunda sadeleştirilmiş ve 11 sorudan meydana gelen yarı yapılandırılmış sorular oluşturulmuştur. "Soru formları durum çalışmalarında yapılandırılmış araçlardır ve en azından basit, gerçeğe dayalı bilgi toplamada kullanılabilirler." (Yılmaz, 2014) Daha sonra bu sorulara uzman görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Sorular seçilirken araştırmanın amacına uygunluğu, soruların açık ve anlaşılır olması göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama İşlemi

11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme protokolüne uygun olarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada 12 farklı okuldan 30 öğretmen ile görüşülmüştür. 17 öğretmen seslerinin ses kayıt cihazına alınmasına razı olmuştur. Diğer 13 öğretmen ile yapılan mülakatta belirtilen görüşler araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Ses kaydı alınan öğretmenlerle yapılan görüşmeler trankript edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında içerik analizi yapılmıştır. Veriler oluşturulan alt problemlere göre düzenlenip yorumlanmıştır. Bu sayede araştırmayla ilgili olmayan veriler analiz dışında tutulmuştur. (Yıldırım ve Şimşek, 2011) yapılandırılmış görüşme sırasında sorulan sorular ve verilen cevapların bir kısmı görüşme esnasında yazıya aktarılırken bir kısmı da transkript edilmiştir. Veriler analiz edilirken her soruya tüm katılımcıların

verdikleri cevaplar incelenmiş olup her soruya verilen cevapların analizi ayrı ayrı yapılmıştır. Görüşme metni incelenirken katılımcıların eleştirel düşünme becerisini kazandırmak amacıyla tasarladıkları etkinlikler ve bu etkinlikleri nasıl uyguladıklarına dair verilen bilgiler bir araya toplanmıştır. Ardından bu etkinliklerin uygulanmasında ve eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunların genel çerçevede neler olduğu belirlenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Karşılaşılan sorunlar ve oluşturulan temalar genel başlıklar altında gruplanmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamlaştırmak adına, katılımcıların beyan ettikleri görüşler bire bir metne aktarılmıştır.

BULGULAR

Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için uygulamış oldukları etkinliklere ve karşılaştıkları sorunlara örnekler vermişlerdir. Katılımcıların eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için uyguladığı etkinliklerde ve eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında karşılaştıkları sorunlar hakkında genel olarak şu bulgulara ulaşılmıştır.

1. Katılımcıların %20 si mevcut sosyal bilgiler programında eleştirel düşünme becerisine yer verilmediğini söylemiştir. Buna göre bu katılımcıların sosyal bilgiler programında bir beceri olarak eleştirel düşünmenin varlığından haberdar olmadığı görülmüştür.

2. Katılımcıların bir kısmı, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının gerekli olduğunu düşünmektedir. Fakat bazı gerekçelerle bu becerinin kazandırılmasına dair bir çalışma ve etkinlik yapmadığını/yapamadığını söylemiştir.

3. Katılımcıların eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında karşılaşmış oldukları sorunlar şu başlıklar çevresinde toplandığı görülmüştür:

    - Eğitim sistemi ve program temelli sorunlar
    - Öğrenci temelli sorunlar
    - Öğrenme ortamı ile ilgili sorunlar
    - Veliler ve sosyal-kültürel çevre temelli sorunlar
    - Öğretmen temelli sorunlar
    - Teknoloji temelli sorunlar

4. Katılımcıların bir kısmı eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında karşılaştığı sorunları belirterek bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler sunmuştur. Lakin bazı katılımcılar gördüğü sorunları belirtmekle birlikte bu sorunların çözümüne dair öneride bulunamamıştır.

5. Katılımcıların büyük bir kısmı eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında sorun olarak eğitim sistemi ve öğretim programını göstermişlerdir. Çok az bir kısmı ise sorun olarak öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin düşük olduğunu göstermişlerdir.

I. Eleştirel Düşünme Becerisini Geliştirmek İçin Katılımcıların Uyguladıkları Etkinlikler

Katılımcılardan 23 kişi yapmış olduğu etkinliklerle eleştirel düşünme becerini sınıflarında kazandırmayı hedeflemişlerdir. 7 katılımcı ise bu becerinin daha iyi kazandırılması için herhangi bir etkinliğe yer vermediğini belirtmiştir. Böylelikle katılımcıların yaklaşık %75'i eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik uygularken, yaklaşık %25'i herhangi bir etkinlik uygulamamıştır.

Eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için derslerinde etkinliklere yer vermeyenler de dâhil olmak üzere katılımcıların genelinin görüşü, eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için derslerde farklı etkinliklere yer verilmesinin gerekli olduğu yönündedir. Katılımcı K26, kendisi ders saatinin azlığı ve konu yoğunluğu gibi gerekçelerle sınıfında bir etkinlik yapmadığını beyan etse de "İyi kurgulanan ve öğretmenin iyi uygulayacağı geniş zaman vererek öğrencileri yönlendireceği bir etkinliğin, eleştirel düşünmenin öğretilmesi için önemli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum." demiştir. Aynı zamanda öğrencilerin derse karşı ilgisini ve katılımını arttıracağından da bahsetmiştir.

Bazı katılımcılar uyguladıkları etkinliklere birer örnek vermekle yetinirken, bir kısmı birden fazla etkinlik örneğini paylaştılar. Uygulanan etkinliğin ismi ve uygulayan kişi sayısı tablo.1 de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Uyguladıkları Etkinliklerin İsimleri Ve Uygulayıcı Sayıları

Uygulanan Etkinlik	Uygulayan Katılımcı Sayısı	Katılımcılara Orana
Beyin Fırtınası	7	%23
Altı Şapka Tekniği	6	%20
Münazara	4	%13
Proje Hazırlama	4	%13
Drama etkinliği	3	%10
Film izleme etkinliği	3	%10
Afiş Hazırlama Etkinliği	3	%10
Sen olsaydın ne yapardın etkinliği	1	%3

Çevrene sor etkinliği	1	%3
Haber izleme etkinliği	1	%3
Şiir-Şarkı Sözü Yazma Etkinliği	1	%3

Katılımcıları %25'i(Tablo.1) etkinlik olarak beyin fırtınasını kullanmıştır. Bu etkinliğin diğer etkinliklere göre daha çok katılımcı tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu tekniği uygulayan katılımcılardan biri olan K13,

> "…Fikirleri söyleme özgürlüğünün çok değerli olduğunu düşünüyorum. Rönesans ve reform hareketleri düşüncelerini söylemekten çekinmeyen insanların sırtında yükselmiştir. Doğru ya da yanlış çocukların düşündüklerini söyleyebildiklerinde, bunun onları daha fazla düşünmeye sevk edeceğini düşünüyorum."

diyerek, kullandığı tekniği ve kullanma gerekçesini beyan etmiştir. Altı şapka tekniğini de katılımcılar yaptıkları etkinlikler içerinde saymışlardır. Katılımcıların % 20'si(Tablo.1) bu tekniği derslerinden eleştirel düşünme becerini kazandırmak amacıyla kullanmış. Katılımcılardan K24 "Ben etkinlik olarak altı şapka yöntemini kullanıyorum sınıflarda. Bu yöntemin öğrencilerde, farklı düşünme, kalıplardan çıkma, yani eleştirel düşünebilmesine katkı sağladığını düşünüyorum. Bu yüzden bu yöntemi çok kullanırım." demiştir. Münazara da yine katılımcıların %10'u(Tablo.1) tarafından kullanılmıştır. Katılımcı K10 şunları söylemiştir:

> "Münazara kullanıyorum. Öğrencilerin doğruyu ancak zıttı olan bir düşünce ile anlayabileceğini düşünüyorum. Bu sebeple öğrencilere birçok konuyla ilgili münazara yapmaları için fırsat veriyorum. Hatta okulda münazara yarışmamız da var. Hiçbir şey kesin doğru ve hiçbir şey kesin yanlış değildir. Bu yüzden çocukların bunu görmesi için münazara tekniğine başvuruyorum."

Proje hazırlama etkinliğini uyguladığını belirten katılımcı K7 uygulamasıyla ilgili şunları söylemiştir:

> "Proje ödevleri veriyorum öğrencilere. Sorunu Bazen veriyorum bazen onlar… Mesela çevre sorunları ile ilgili ülkemizde neler olduğuna dair sorun tespit ediyoruz. Onlar Bununla ilgili çalışmalar yapıyorlar. Bu güne kadar herhangi bir proje hayata geçirmedik ama öğrenciler proje hazırladı. Tabii basit düzeyde yapılıyor bu. Çünkü daha buna yeterli değiller, yani ben yeterli görmüyorum en azından." sözleriyle yaptığı etkinlikten bahsetmiştir.

Drama, film izleme ve afiş hazırlama etkinliğine derslerinde yer vererek eleştirel düşünme becerisini öğrencilerine kazandırmayı hedefleyen katılımcıların oranları ise her etkinlik için %10'dur. (Tablo.1) Katılıcılardan K5, K12 ve K4'e ait beyanlar şu şekildedir:

K5: "…Derste bir konuda problem ortaya koyuyoruz. Problemle ilgili olayın farklı yönlerini yansıtan bir drama hazırlamalarını ve sınıfta sergilemelerini istiyorum. Çocuklar da severek yapıyorlar. Bu süreçte ben de destek veriyorum."

K12: "Etkinlik olarak film izletiyorum ben. Filmden önce konuyla ilgili ön bilgiler veriyorum. Sonrasında film ile alakalı bir tartışma yaratıyoruz. Bu ortamda öğrenciler fikirlerini paylaşıyorlar ve filmde yer alan farklı düşünceler ve yaşam tarzları, farklı kişilikler, farklı kıyafetleri bile konuşmalarını istiyorum. Olayların nedenleri üzerinde durmalarını istiyorum. Kendilerini hangi karakterlerle özdeşleştirdiklerini soruyorum. Nedenini de…"

K4: "Eleştirel düşünme becerisi kazandırmak adına afiş hazırlama etkinliği yaptırıyoruz zümrelerimle. Öğrenciler evlerinde, verilen konu ile ilgili afişler tasarlıyorlar. Daha sonra bu afişlerdeki slogan ve sözleri sınıfta paylaşıyoruz ve bunun üzerine tartışma yapıyoruz. "Bu sloganla sizce ne anlatmıştır?", "Size neler düşündürüyor." diyerek öğrencileri düşünmeye sevk ediyoruz."

Bazı katılımcılar bir yöntem ve tekniğe bağlı kalmaksızın, kendilerine göre geliştirdikleri ve uygulaya geldikleri bazı etkinlikleri belirtmişlerdir. "Sen olsaydın ne yapardın etkinliği ", "çevrene sor etkinliği", "haber izleme etkinliği", "şiir- şarkı sözü yazma etkinliği" ismiyle tanımladıkları bu etkinlikler, katılımcılar tarafından tasarlandığından sadece 1 kişi tarafından kullanılmıştır. Bu etkinlikleri uygulayanların katılımcılara oranı her bir etkinlik için %3 olmuştur. (Tablo.1) Katılımcılar uyguladıkları etkinlikleri şu cümlelerle anlatmaya çalışmışlardır:

K1: "… Özellikle tarih konularında ya da örneğin iletişimde ya da ülke ekonomisi ile ilgili bir konuyu işlerken, bir olayı ortaya koyuyoruz. Öğrencilere "Siz olsaydınız ne yapardınız?" diye sorarım. Mümkün olduğunca öğrencilere söz hakkı vermeye çalışırım ama tabii hepsi için bu mümkün olmaz çünkü sınırlarımız çok kalabalık. Bu şekilde etkinlik yapıyorum."

K9: "Şöyle bir etkinlik yapıyorum girdiğim sınıflarda. Özellikle öğrenciler bazen bir fikri çok şiddetli şekilde savunabiliyorlar ve yanlış da olsa ısrarcı olabiliyorlar. Bu gibi durumlarda öğrencilerle bir etkinlik düzenliyoruz. Her öğrenci bu konuyu çevresindeki 10 kişiye konu hakkında fikirlerini soruyor ve aldıkları cevapları bir kâğıda not ediyorlar. Daha sonra bunu gelip sınıfta paylaşıyorlar. Böylelikle öğrencilerin, toplumun farklı kesimlerinden farklı kanaatleri de duymaları sağlanmış oluyor. Farklı düşüncelere açık olmaları için yapıyorum. Farklı düşünmeye açık olmayan çocuklar eleştirel düşünemezler değil mi?"

K2:"Öğrencilerime bir hafta öncesinden farklı gazetelerde çıkan haberlerin takip edilmesini, farklı kanallardan haberlerin örnekleri gazetelerden kesip getirmelerini istiyorum ve bu farklılıkları sınıf içerisinde tartışıyoruz. Öğrencilerin eleştirel düşünmesini bu şekilde sağlamaya çalışıyorum."

K21: “Öğrencilerin konuları şiir ve şarkı sözleri ile anlatmalarını istiyorum. Hani vardır ya domates, biber, patlıcan misali şarkıların bu şekilde öğretici bir yana olduğunu düşünüyorum. Bu sebeple öğrencilerden konuları şiir ve şarkılarla anlatmalarını istiyorum sınıfa gelip yapıyorlar çok da eğlenceli oluyor.

Katılımcı K21 şiir ve şarkı sözü yazmaya çalışırken, insanların olayları çok boyutlu ele almasını sağlayacağını düşünüyor. Böylelikle düşünce dünyalarını gelişeceklerini ifade etmiştir.

II. Katılımcıların Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Eleştirel Düşünme Becerisinin Varlığına İlişkin Farkındalıkları

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Becerisinin Programdaki Varlığına Dair Öğretmen Görüşleri

Katılımcı Görüşü	Görüş Sayısı	Görüş Oranı
Yeterli düzeyde yer almıyor	15	%50
Yeterli düzeyde yer alıyor	9	%30
Hiç yer almıyor	6	%20
Toplam	30	%100

Sosyal bilgiler ders programında eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılan etkinlikler ve karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada alt problem olarak katılımcıların sosyal bilgiler ders programında eleştirel düşünme becerisinin varlığından ne düzeyde haberdar oldukları da araştırılmıştır.

Bu alt problem çerçevesinde katılımcılara sosyal bilgiler programında eleştirel düşünmeye yer verilip verilmediği, veriliyorsa ne düzeyde yer verildiğine dair sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların % 80’inin programda eleştirel düşünme becerisinin varlığına dair bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Katılımcıları %20’si ise sosyal bilgiler ders programında eleştirel düşünme becerisine yer verilmediğine dair görüş belirtmiştir.

Programda eleştirel düşünme becerisinin varlığının farkında olan 24 katılımcının 15’i programı eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik yeterli bulmazken 9 katılımcı yeterli bulduğunu söylemiştir. Programda eleştirel düşünme becerisine kısmen yer verildiği düşünen katılımcı K20 düşüncesini şu sözlerle aktarmıştır: “5 ve 6. sınıflar için programda eleştirel düşünmenin uygun bir şekilde yer verildiği kanaatindeyim. Ama 7. ve 8. Sınıflar için durum böyle değil. Konular soyut olduğundan anlamakta bile bazen güçlük çekiyor çocuklar. Bu sınıf düzeylerinde eleştirel düşünme becerisine yönelik bir program yapılmamış diyebilirim.”

Bir diğer katılımcı olan K11, “Programda var ama giderek programda eleştirel düşünme becerisi azalıyor. Bu sebeple programda yeterli görmüyorum.” sözleriyle programı bu becerinin kazandırılmasında yeterli görmediğini belirtmiştir. Katılımcı K13 ise “Programın eleştirel düşünme için yeterli olmadığını düşünüyorum. Eleştirel düşünme becerisi adına yeniden gözden geçirilmelidir.”

Katılımcıların içerisinde % 30'luk bir kısmına tekabül eden 9 kişi ise sosyal bilgiler programının kazandırılması bakımından programı yeterli bulmaktadır. Katılımcı K19 programın yeterliliğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

> "Programı gerçekten çok güzel, çok başarılı buluyorum. Çocukları araştırmaya, düşünmeye sevk eden bir program ama sanki henüz biz buna alışmamışız. Öğrenci bilgi bekliyor. Veli bilgi bekliyor. Sınavda başarı bekliyor. Sınav ise eleştirel düşünme becerisini ölçmekten uzak, test sistemi üzerine olduğu için, çok fazla eleştirel düşünmeye yer verilmediği için… Veli geliyor, "Hocam siz hiç yazı yazdırmıyor musunuz?" diyerek beni eleştiriyor. Böyle verilerim var. "Çocuğa siz yazdırın daha sonra çocuklar bunu ezberlesin." şeklinde de telkin veriyorlar."

Bazı katılımcılar mevcut programı eleştirel düşünme becerisini kazandırmada yeterli bulmakla birlikte, eğitimin diğer unsurları olan öğrenci veli ve öğretmenleri bu konuda yeterli bulmadığını belirtmişlerdir. Bunlardan katılımcı K6, "Program güzel ve yeterli ama öğrenci ve öğretmen ve toplum yeterli mi tartışılır… Ama zamanla toplum buna hazır hale gelecektir." sözleriyle bu düşüncesini açıklamıştır. Bazı katılımcılar ise önceki programlarla mevcut programı kıyaslayarak her yeni programda daha fazla eleştirel düşünme becerisinin geliştiğini söylemiştir. Katılımcı K10, "Sosyal bilgiler programı giderek daha iyiye gidiyor. Program eskiden daha çok bilgi ağırlıklı iken, bugüne kadar her program daha da iyileşmiş durumda. Bilgi yükünün hafifletilmesi eleştirel düşünme becerisi gibi becerilerin kazandırılmasını da kolaylaştırıyor."

Katılımcıların bir kısmı da sosyal bilgiler dersi programında eleştirel düşünme becerisinin hiçbir şekilde yer almadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan K16 şu sözleriyle bu düşüncesini dile getirmiştir: "… Sosyal bilgilerde hiçbir şekilde yer verildiğini düşünmüyorum (Eleştirel düşünme becerisine). Sadece 5. sınıfta olayların çok boyutluluğu olarak bir konu var. O da bir bakış açısı sadece. Her şey öğretmene bırakılmış durumda. Programda böyle bir şey yok." Bir başka katılımcı olan K25 ise, "Sosyal bilgiler ders programında çocukların eleştirel düşünmesini geliştirecek herhangi bir şey yer almıyor. Çocukları soru sormaya, sorgulamaya, düşünmeye teşvik edecek sorgulatacak hiçbir şey yok."

III. Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmada Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

Sosyal bilgiler ders programında birçok beceriyle birlikte eleştirel düşünme de kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almaktadır. Programın uygulama aşamasında eğitimcilerin önüne birbirinden farklı birçok sorun çıkmaktadır. Bu sebeple araştırmanın alt problemlerinden biri de, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında karşılaştıkları sorunların neler olduğudur. Araştırma sırasında katılımcılar ile yapılan yüz yüze görüşmelerde birbirinden farklı başlıklar altında toplayabileceğimiz birçok sorun tespit edilmiştir. Tablo.3'de bu sorunlar genel başlıklar altında toplanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3. Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunlar

Karşılaşılan Sorun	Sorunla Karşılaşan Katılımcı Sayısı	Sorunla Karşılaşan Katılımcı Oranı
Eğitim sistemi ve program temelli	24	%80

sorunlar		
Öğrenci temelli sorunlar	8	%27
Veli Ve Sosyal-Kültürel Çevre Temelli Sorunlar	7	%23
Öğrenme ortamıyla ilgili sorunlar	6	%20
Teknoloji bağımlılığı temelli sorunlar	3	%10
Öğretmen Temelli Sorunlar	3	%10

Bu genel başlıklar altında ise katılımcıların belirtmiş oldukları sorunların tam olarak ne olduğuna dair açıklamalara ve katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların kaçının bu sorunlarla karşılaştıkları ise her genel başlık altında tablolaştırılarak gösterilmiştir.

III.I. Eğitim Sistemi Ve Program Temelli Sorunlar

Katılımcılardan 30 kişilik çalışma grubu içerisinden 24 kişi bu başlık altında toplanan sorunların biri ya da birden fazlasıyla karşılaştığını ifade etmiştir. Böylelikle katılımcıların %72 'sinin aşağıda belirtilen sorunlardan biriyle karşılaştığı tespit edilmiştir. Eğitim sistemi ve programdan kaynaklı sorunların tek tek neler olduğu ve kaç katılımcının bu sorunlarla karşılaştığı tablo.4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Sitemi Ve Program Temelli Sorunlar

Karşılaşılan Sorun	**Sorunla Karşılaşan Katılımcı Sayısı**	**Sorunla Karşılaşanların Katılımcılara Oranı**
Ders saati	9	%30
Kazanımların yoğun olması	5	%18
Sınav sistemi	4	%13
Sınıf geçme sistemi	4	%13
Yönetmelik engeli	1	%3
Övücü tarih anlatımı	1	%3
Toplam	24	%80

Eğitim sistemi ve program temelli sorunlar başlığı altında katılımcılar altı farklı sorun belirtmişleridir. Bu sorunlar içerisinde en fazla karşılaşılan ise %30'luk bir oranla sosyal bilgiler ders saatlerinin yeterli olmamasıdır. Katılımcılar ders saatlerinin yeterli olmaması sebebiyle derslerin işleyişinde öğrencilere etkinlikler yaptırmakta ve özellikle eleştirel düşünmenin kazandırılmasında en önemli yöntem olarak gördükleri tartışma yöntem ve tekniklerini uygulamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı K1, "…Eleştirel düşünme becerisini kazandıralım istiyoruz ama bu iş zaman işi. Bu da maalesef bizde yok. Konular çok yoğun fakat zaman az. Çocukların bir konuyu geniş çerçevede konuşması, tartışması, farklı

fikirleri görmesi gerekiyor. Lakin maalesef bizim bunu yapacak ders saatimiz kısıtlı…" diyerek bu soruna işaret etmiştir. Katılımcılardan K3 ise konuların çok yoğun olmasının ve konuların yoğun olmasına zıt olarak ders saatlerinin yeterli olmadığını şu sözlerle ifade etmiştir: "Konular çok yoğun. Bu konuları yetiştirmemiz için zaman gerekiyor. Fakat o yok. Tartışma yaptırmak, bunu bir de yöntem ve teknikler kullanarak etkinliklerle yaptırmak gerçekten çok zor oluyor." Katılımcı K12 özellikle 7. ve 8. sınıf düzeyinde sunuş yoluyla ve anlatım tekniğiyle dahi dersleri işlese konuları yetiştirmekte zorlandığını ifade etmiştir. Şu sözlerle düşüncelerini aktarmıştır. "…Sosyal bilgiler ders saatinin kesinlikle arttırılması gerekiyor. Sadece konuları sunuş yoluyla anlatsak bile bu zaman bizim için yeterli değil. Bırakın bu süre içerisinde etkinlikler yapmayı..."

Diğer bir sorun olarak kazanımların fazla olması katılımcılar tarafından en fazla değinilen sorunlardan biridir. Ders saatinin az olması ve kazanımların fazla olması aslında birbiriyle ilişkili sorunlar olarak görülmelidir. Ders saatinin kısıtlı olduğunu belirten katılımcıların bir kısmı bu durumun kazanımların yoğun olmasından kaynaklandığını da belirtmişlerdir. Özellikle tarih konularının çok yoğun olduğuna değinen katılımcı K8 şunları söylemiştir: "Program içerisinde tarihin bütün alanlarını işlemek zorunda kalıyoruz. İslam öncesi Türk tarihinden, cumhuriyet tarihine kadar geliyoruz. Bu kadar tarih yoğunluğunu ortaokulda vermek zorunda mıyız?"

Liselere geçiş sınavının eleştirel düşünme becerisini ölçmekten uzak olduğunu söyleyen bazı katılımcılar, programın sınav sistemiyle paralel olmamasının eleştirel düşünme becerisi de dâhil olmak üzere birçok becerinin kazandırılmasının geri planda kalan hedefler olduğunu söylemişlerdir. Öğrenci başarısının belirlenmesinde becerilerin bir ölçüt olmaması da önemli bir sorun olarak görülmüştür. Bu durum katılımcı K2 tarafından şu sözlerle ifade edilmiştir:

> "Sınava yönelik bir sistem var önümüzde. Maalesef bu çocuklar eleştirel düşünme becerisi gibi beceriler açısından derse bakamıyor. Ders notu ve deneme sınav sonuçları asıl amaç olunca diğer beceriler önemsiz kalıyor. Maalesef ezbere ve bilgiye dayalı bir sistem karşımıza çıkıyor. Başarı dendiği an çocuğun kaç net bıraktığına bakılıyor. Mesela eleştirel düşünme becerisine bağlı olarak başarı sağlamış bir öğrenci duydunuz mu? Yani başarı için bir kriter değil bu."

Yine bu bağlamda katılımcı K28 akademik olarak (LGS formatında hazırlanan deneme sınavları ve yazılı sınavları kastediyor) başarılı kabul ettiğimiz birçok öğrencinin eleştirel düşünme becerisi gibi becerilere sahip olmada başarı gösteremediğini söylemiştir. Bunun yanında akademik olarak daha az başarılı kabul edilen öğrenciler arasından bu becerilere sahip çocuklar olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

> "Bazı öğrencilerin akademik olarak çok başarılı olmasına rağmen tartışmalarda iyi bir performans ortaya koyamadıklarını görüyorum. Fikirlerini açıklamada, bunları savunmada güçlük çekiyorlar. Fakat akademik olarak daha alt seviyede olan öğrencilerimiz bu alanda daha iyi performans sergilediklerini görüyorum. Aslında bu da akademik başarıyla farklı becerilerde ki başarının arasındaki ilişkiyi ortaya koyuyor."

İlköğretim ikinci kademeye geçmesine rağmen okuma yazma bilmeyen öğrencilerin var olduğu görülmüştür. Katılımcılar ilköğretim birinci kademede okuma yazma öğrenmese dahi sınıf geçen çocukların ikinci kademeye kadar geldiğini, ikinci kademede ise ne kadar zayıfı olursa olsun öğretmenler kurul kararı ile geçirildiğini ifade ederek bu durumda okuma yazma bilmeyen öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın zorluğundan bahsetmişlerdir. Katılımcılardan K9, "… Hiçbir öğrenci sınıfta kalmıyor. Ortaokulda 6 zayıfla bile bir üst sınıfa öğrenci geçiriliyor. Nasıl olur böyle bir şey anlamıyorum. 8. sınıfta okuma yazma bilmeyen 1 öğrencimiz var bu sene onu mezun edeceğiz. Güler misin ağlar mısın?" diyerek bu durum ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcı K29 ise düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmiştir: "… Kesinlikle sınıfta kalma olmalı. Yoksa nesiller heba olacak. Öğrenciler çok boş geçiyor ve onları dürtecek harekete geçirecek hiçbir güç ve öğretmen yaptırımı yok. Hal böyle iken eleştirel düşünme… Bilmiyorum sizce olur mu?" Katılımcılardan K15 ise,

> "Öğrenciler İlkokuldan itibaren sağlam yetişmiş olarak gelmiyorlar. Bazı çocuklar ilkokuldan sağlam geliyor tabi ama… Bunlar işimizi kolaylaştırsa da içlerinde okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olduğunu görüyoruz. . Her halükarda öğrenci sınıf geçiyor. Bu da tabii büyük sorun yaratıyor. Bu gibi öğrencilerde eleştirel düşünme üzerine çalışmak etkinlik yapmak elbette mümkün olmayacak. Yani bunlar arada kaynayıp gidiyor. Bu işe bir çözüm bulunmazsa ancak sıra dolduracak çocuklar."

Özellikle tarih konularında övgüye dayalı bir tarih anlatımının mevcut olduğunu olması öğrencileri tarihe bakış açılarında eleştirel düşünceden uzaklaştırdığı iddiasında bulunarak "övgüden de sövgüden de uzak bir tarih" anlatılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu şekilde çocukların olaylara eleştirel bir boyuttan bakabileceğini söylemiştir. Katılımcı K14 şu sözlerle düşüncelerini açıklamıştır:

> "Gerek ders kitapları gerekse kazanımlarda olumsuz hiçbir tarih algısı yer almıyor. Mesela hiçbir kazanımda Osmanlı'nın Fatih Sultan Mehmet'in hatalarına yer verilmez. Hiç mi hata yapmamışlar. Yine "Milli mücadele döneminde yapılan hataları görür ve bunlardan ders çıkarır." gibi bir kazanım ibaresine yer yok. Neden? Sonra da öğrencinin eleştirel bakış açısına sahip olmasını isteyeceğiz. Bence bu mümkün değil."

Eğitim sistemi ve program temelli sorunlardan sonuncusu ise yönetmelik engeli olarak ifade edilmiştir. Özellikle ders dışı etkinliklerden olan gezi-gözlemlerde izinler boyutunda bazı zorluklara vurgu yapan katılımcı K5 sorununu şöyle ifade etmiştir: "… Gezi gözlem çalışmalarında prosedür bizi bir hayli yoruyor. Haliyle insan yapmak istemiyor. Daha iyi nasıl olur bilmiyorum ama buna bir çözüm bulunmalı. Yoksa kimse risk almak istemiyor. Sorumluluk çok fazla öğretmene yükleniyor. Yönetmelik öğretmenleri riske atıyor."

III.II. Öğrenci Temelli Sorunlar

Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında engel teşkil eden veya süreci zorlaştıran sorunlar arasında üst sıralarda yer alan bir diğer sorun ise öğrenci temelli sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim programının kazandırmayı hedeflediği bir beceriyi öğrencilerin kolaylıkla kazanabilmesi için hazır bulunuşluk

düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin özellikle derslere ilgisiz olmalarından, öğrenci olmaları sebebiyle bazı alışkanlıkları edinmeleri gerektiğinden fakat öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu alışkanlıklara sahip olmaktan uzak olduğundan bahsetmişlerdir. 30 katılımcıdan 8'i (%27'lik bir orana denk geliyor) karşılaştıkları sorunların arasında öğrenci temelli sorunları da göstermiştir. Öğrenci temelli üç farklı sorun tespit edilmiş ve bunlar Tablo.5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrenci Temelli Sorunlar

Karşılaşılan Sorun	**Sorunla Karşılaşan Katılımcı Sayısı**	**Sorunla Karşılaşanların Katılımcılara Oranı**
Okuma alışkanlığı olmaması	3	%10
Öğrencilerin ilgisiz-isteksiz olması	3	%10
Kelime dağarcıklarının kısıtlı olması	2	%7
Toplam	8	%27

Katılımcılardan %10'u öğrencilerin okuma alışkanlığının olmamasını, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında önemli bir sorun olarak görmüştür. Okumanın insanlarda eleştirel düşünme becerisine olumlu etkisi olduğunu katılımcı K18 şu sözlerle ifade etmiştir. "Eleştirel düşünme için kitap okumak çok önemli aslında. Çünkü insan kitap okurken aslında aynı zamanda kitapla tartışır. Kitapta farklı fikirler görür, farklı kahramanlar tanır, farklı bakış açıları görür ve bu elbette ki öğrencinin mukayese yeteneğini geliştirir. Sorun şu ki maalesef bu konuda baya gerideyiz." Katılımcıların K17 ise eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında en önemli etken ve ön şart olarak okuma alışkanlığını görmektedir. Katılımcı şöyle der: "Okumak öğrenciye farklı fikir ve bakış açıları kazandırır. Bu olmadan aslında eleştirel düşünme zaten söz konusu olamaz."

Öğrencilerin derslere karşı ilgisiz ve isteksiz olması da eleştirel düşünme becerisini kazandırılmasının önünde sorun olarak görülmüştür. Bu sorunun farklı nedenlerinin olduğu gerçeği katılımcılar tarafından beyan edilse de isteksizlik ve ilgisizlik bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Katılımcı K10 "Çocuklar okula ve derslere karşı çok ilgisiz. Bu sebeple sanki zorla okula geliyormuş gibi, zorla okula gönderiliyormuş gibi bir izlenim bırakıyor. Biz de tabii bu durumda bu tür öğrencilerin etkinliklere aktif katılmadıklarını görüyoruz. Ne kadar öğrenciyi de sürece katmak istesek de bu olmuyor."

Öğrencilerin gerek az okumaları gerekse çok fazla ekran karşısında zaman geçirmesine bağlı olarak kelime dağarcığını çok kısıtlı olduğunu bazı katılımcılar dile getirmiştir. Buna bağlı olarak insanın kelimelerle düşündüğü gerçeği vurgulanarak K27 insanın ne kadar kelime bilirse o kadar iyi düşüneceğini, bizim çocuklar ise maalesef fazla kelime bilmiyor olmasının onların eleştirel düşünme yönünden zayıf kaldıklarına vurgu

yapmıştır. Katılımcı K7 ise, “Bazı öğrencilerle sanki farklı toplumlarda yaşıyoruz. Her konuştuğum kelimeyi açıklamak zorunda kalıyorum. Çünkü kelime bilmiyorlar.” sözleriyle bu soruna vurgu yapmıştır.

III.III. Veliler Ve Sosyal-Kültürel Çevre Temelli Sorunlar

Günümüzde değişen dünya ve buna bağlı olarak anne babaların daha fazla iş hayatında olmaları, aileler in çocuklarıyla daha az vakit geçirmelerine neden olduğu görüşü genel bir kanı olmuştur. Bazı katılımcılar ise özellikle ailelerin parçalanmış oluşu, çocuklara karşı ilgisiz oluşunun çocukların düşünsel gelişimlerine etki ettiği kanaatindeler. Katılımcı K2 bu sorun ile ilgili şu izlenim ve düşüncelerini paylaşmıştır:

> “Birçok aile parçalanmış ve aileler ilgisiz. Aslında sadece çocuklarıyla konuşsalar bile çocuklar için büyük bir kazanım oluyor. Mesela bir öğrencimin babası kamyon şoförü bazen ayda bir geliyormuş eve. Babası her eve geldiğinde öğrenci de müthiş bir değişim görüyorum. “Öğretmenim babamla şu konu hakkında konuştuk babam bu konuda şöyle dedi.” Tarzında çocukta bir farklılık oluyor demek ki baba çocukla konuşuyor ilgileniyor. Yani küçük dokunuşlar çocuklarda büyük etkiler yaratıyor. Aileler maalesef burayı ihmal ediyor.”

Bazı aileler çocuklarına karşı sorumluluklarını, okula göndererek defter kitap alarak yerine getirdiklerini zannettiklerini beyan etmiştir. Katılımcı K21,

> “Ailelerin bir kısmı sadece okula çocuk gönderiyor ve bunu yaparak anne babalık yaptıklarını zannediyorlar. Oysaki öyle değil. Sorun burada. Evet! Okul bir eğitim kurumu ama tek okul vermez eğitimi. Aileden gelen bir kültür yoksa ki yok, birçoğunda biz ne yaparsak yapalım etki etmiyor öğrencide bu anlamda değişim sağlayamıyoruz.”

Sözleriyle aynı zamanda aileden temel bazı kazanımları edinmeyen çocukların eleştirel düşünme becerini kazanmada güçlük çektiklerini söylemiştir.

Bazı ailelerin çocukların düşünme çerçevesini kısıtladıklarını söyleyen katılımcılar bu durumda öğrencilerin farklı düşünce ve bakış açılarından mahrum kaldıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan K14, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında aile ve çevre ile anne babaların çok önemli bir yere sahip olduğunu söylemiştir. “… Çünkü bazı evlerde sadece tek mezhep, tek dünya, tek din tek, tek bir siyasi partinin görüşleri konuşulmakta diğerleri ise kötü, öcü, pis gibi gösterilmekte. Bu da çocukların farklı görüşleri ötekileştirmesine ve farklı fikirlere ve düşüncelere kapalı olmasına neden oluyor.” diyerek sorunu belirtmiştir. Katılımcı K12 ise bu konuda ailelerin, çocukların düşünme becerilerini bazen olumsuz anlamda etkileyerek kısıtladıkları yönündeki görüşlerini şu ifadelerle desteklemiştir: “Aileler düşünmesinde çocuklar üzerinde çok etkililer bırakır. Bazı aileler kalıplarla çocukları dar çerçeveye hapsediyor, öğrenci o kalıpları yıkmakta çok güçlük çekiyor.”

Katılımcı K16 toplumsal kutuplaşmanın çocukların farklı fikir ve düşüncelere karşı katı bir tavır sergilemelerine yol açtığına ise şu sözlerle değinmiştir. “Toplumun ve ailelerin bakış açılarının özellikle son

zamanlarda çok fazla keskinleştiğini görüyorum. Bu yanlı ve taraflı bakış açıları çocukların toplumsal olayları ve tarihi olayları anlamasını biraz zorluyor."

Ailelerin eğitim seviyesi de çocukların eleştirel düşünme becerisini kazanması sürecinde etkili bir unsur olarak belirtilmiştir. Katılımcı K26,

> "Eğitim seviyesi düşük bir aile ve sosyal çevrede yetişen bir öğrenci eleştirel düşünemiyor. Bir konu ile ilgili bir örnek veriyorum daha sonra ben örnek istediğimde benim verdiğim cevabın ya da örneğin aynısını veriyor. Farklı bakamıyor olaya. Ben bunun ilk rol model olan anne ve babadan kaynaklı olduğu düşüncesindeyim. Aslında eleştirel düşünme becerisinin ailede temellerinin atıldığını söyleyebilirim."

Bazı öğrencilerin derslerde edindiği kazanımları sosyal hayatları içerinde kullanmaları sonucunda, başta anne ve babalarından tepkiler aldıklarını katılımcılar beyan etmiştir. Bu durumun ise çocuklarda olumsuz bir etkiye neden olduğu söylenmiştir. Katılımcı K21 şu deneyimini paylaşarak ailelerin bazen bu şekilde bir sorun oluşturduğu fikrini beyan etmiştir:

> "Dersimizde çocuk hakları konusunu işledik. 18 yaşından küçük olduğu için sahip olduğu hakları öğrencilere anlattık ve bu haklarını neden koruması gerektiği üzerine tartışmalar yaptık çocuklar fikirlerini söyledi. Bu hakların kendilerine ait olduklarını ve her halükarda sahip çıkmaları gerektiğini öğrendi çocuklar. Fakat daha sonra çocuk gitmiş ailesi ile bu meseleyi konuşmuş ve bazı konularda siz bunu bana yaptıramazsınız gibisinden konuşmalar geçmiş aralarında. Veli bana geldi hocam bu çocuk benim çocuğum diyerek sert bir şekilde bana çıkıştı ama bu durum beni üzmedi tam tersine sevindirdi."

III.IV. Okuldaki Öğrenme Ortamı İle İlgili Sorunlar

Katılımcılar arasından 6 kişi (katılımcıların %20'si) okuldaki öğretim ortamından kaynaklı sorunların eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasını olumsuz etkilediğini, düşünmektedirler. Üç katılımcı sınıfların kalabalık olmasını, bir katılımcı sınıflarında akıllı tahta olmamasını, iki katılımcı ise etkinlik yapmak için gerekli materyallere ulaşmakta sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı "Fatih Projesi" ile birlikte akıllı tahtaların öğretim ortamının zenginleşmesine önemli bir katkı sunduğu görüşünü paylaşmışlardır. Akıllı tahtaların özellikle materyal zenginliği bakımından öğretmenlere bir avantaj sağladığı ve iyi bir eğitim ortamının oluşmasında katkı sağladığı katılımcıların genel kanısıdır. Katılımcı K23 akıllı tahtalarla birlikte konu ile ilgili bir materyale, bir filme, bir videoya, bir resme veya haritaya çok kolay ulaşabildiğini söyleyerek öğrenme ortamının zenginleştiğini belirtmiştir. Görüşme yapılan okullardan sadece birisinde akıllı tahta olmadığı ve bunun eksikliğinin yaşandığı söylenmiştir. Okulun yeni olması ve henüz ihaleye açılmaması ise bu durumun nedeni olarak belirtilmiştir. Bunun yanında iki katılımcı gerekli olan fiziki materyallere kolay ulaşamadıklarını belirtmiş olup bunlardan katılımcı K10, bir

etkinlik yapmak istediği zaman etkinlik için gerekli olan karton vs. gibi materyallerin temininde güçlük yaşadığını beyan etmiştir.

Bununla birlikte bazı katılımcılar ise sınıfların kalabalık olmasını, sınıflarda eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler ve bu becerinin kazandırılması adına yapılacak çalışmaların önünde bir sorun olarak görmektedir. Katılımcı K8 şu ifadelerle bu sorunu dile getirmiştir. "… 35-40 kişilik sınıflarda ben neyi öğreteyim? Nasıl öğrencinin fikrine ve görüşüne başvurabilirim, nasıl öğrencilerin kendi aralarında bir tartışma grubu oluşturarak etkinlik yapmalarını sağlayabilirim. Yapmak istiyorum ama gürültü oluyor bu kadar kalabalık sınıfı bu şekilde kontrol etmek zor oluyor."

III.V. Teknoloji Bağımlılığı Temelli Sorunlar

Katılımcılar değişen dünyada teknolojinin tüm insanların hayatında merkezi bir yere sahip olmasına bağlı olarak, çocukların vakitlerinin önemli bir kısmını bilgisayar oyunları ve sosyal medya ile geçirdiklerini söylemişlerdir. Bu durumun çocukların düşünme eylemleri üzerinde etkili olduğunu düşünen katılımcılar, bu durumu öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında bir sorun olarak görmüşlerdir. Katılımcı K10 şu sözlerle bu soruna vurgu yapmıştır:

> "Bilgisayar ve telefon kullanımının öğrenciler Üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğunu ve düşünmelerine engel olduğunu düşünüyorum. Bazen çocuklara soruyorum günde kaç saat ekran başında geçiriyorsunuz diye 8-10 saat diyen çocuklar var. Bu çocuklardan nasıl sağlıklı, doğru düşünmesini bekleyebiliriz ya da düşünme becerisini çocuklara nasıl kazandırabiliriz. Beyinleri çok gereksiz şeylerle yoruluyor. Öyle bağımlı çocuklar var ben biliyorum, çevresinde konuşulanları bile dinlemiyor. "

Katılımcılardan K12 ise bazı öğrencilerin televizyon dizilerinden (özellikle tarihi konuları işleyen) olumsuz etkilendiklerini söyleyerek çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine olumsuz etkisini şöyle ifade etmiştir: "Ben dizilerin öğrencide çok farklı etkiler yarattığını düşünüyorum. Hatta görüyorum. Özellikle bazı tarih dizileri çocukların fanatik bir bakış açısına sahip olmasına neden oluyor. Tarihe, bu diziler yüzünden eleştirel bir bakışla bakamıyor. Fanatikçe bir bakış açısıyla okuyorlar geçmişi."

III.VI. Öğretmen Temelli Sorunlar

Bir kısım katılımcı ise sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının önünde engel olarak öğretmenleri görmüşlerdir. Bir nevi öz eleştiri yapan bu katılımcıların sayısı 3 olup toplam katılımcılara oranı %10'dur. Katılımcı K3 sorunu öğretmen olarak kendisinde görüp, "Bugün üniversitelerde, eğitim fakültelerinde eleştirel düşünme becerisi ne kadar veriliyor bilmiyorum ama bizim zamanımızda çok fazla yoktu. Sonradan da bu yönde kendimizi geliştirmedik. E haliyle eleştirel düşünme becerisine sahip olmayan bir kişi nasıl eleştirel düşünmeyi kazandırabilir ki?" sözleriyle bu durumu ifade etmiştir.

> K6 "Program güzel ve yeterli ama öğrenci ve öğretmen ve toplum yeterli mi tartışılır. Ben bile ne kadar olaylara eleştirel bakıyorum, ne kadar bu beceriye sahibim acaba bilemiyorum. Ama

zamanla toplum buna hazır hale gelecektir. Çünkü artık böyle bir zorunluluk var. Yani şurada siz bu araştırmayı yaparak bize bunları sormasaydınız, eleştirel düşünmenin ne olduğunu düşünmeyecektim bile…"

Katılımcı K13 ise öğretmenlerin de bu süreçte yetersiz olduğunu dile getirerek bunun nedeninin ise denetleme mekanizmasının olmaması olduğunu şöyle ifade etmiştir: "Öğretmenler olarak da bazen boş verebiliyoruz. Bazı önemli meseleleri önemli göremeye biliyoruz. Tabi bunun en önemli nedeni de bir denetim mekanizmasının olmaması diye düşünüyorum."

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bir Beceri Olarak Eleştirel Düşünmenin Sosyal Bilgiler Dersi Programında Yer Almasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Üzerine Tartışma Ve Öneriler

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında bir beceri olarak yer alan eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler ve karşılaştıkları sorunlara yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde Katılımcıların %25'i eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için herhangi bir çalışma/etkinlik yapmadığını görülmüştür. Beceriyi kazandırmak adına etkinlik hazırlayıp uygulayan katılımcıların %75'inin yaptıkları etkinlik örneklerinden 11 farklı etkinliğe ulaşılmıştır. Herhangi bir etkinlik uygulamayan katılımcıların gerekçeleri ise genel olarak yeterli bilgiye sahip olmamaları, ders saatinin yetersiz olması, programın yoğun olmasından ötürü bu tür çalışmalara zaman ayıramaması gibi sorunlar olduğu görülmüştür. Özellikle son yıllarda oluşturulan programlarda sosyal bilgiler ders saatinde azaltmaya gidilmesi buna paralel olarak kazanımlara üst düzey becerilen eklenmesi bunu kazandırma görevini üzerinde taşıyan öğretmenlerin işini bir hayli zorlaştırmıştır.

Katılımcılar yaptıkları etkinliklere örnek verirken 8 katılımcının birden fazla etkinlik yaptığı görülmüş, 15 katılımcı ise yaptığı etkinliklere örnek olarak sadece bir etkinlik paylaşmıştır. Eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için uygulanan etkinlik örnekleri ise beyin fırtınası, altı şapka tekniği, münazara, proje hazırlama, drama etkinliği, film izleme etkinliği, afiş hazırlama etkinliği, sen olsaydın ne yapardın etkinliği, çevrene sor etkinliği, haber izleme etkinliği, şiir-şarkı sözü yazma etkinliği olmak üzere 11 etkinlik tespit edilmiştir.

Burada öğretmenlerin yöntem ve teknikleri eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında etkin olarak kullanmadıkları görülmüştür. Oysaki eğitimin hedeflerinin gerçekleşmesi uygun yöntem ve tekniğin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her kazanım için bir tek yöntem değil çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır. (Demirel, 2008) bu yöntemler çerçevesinde öğretmenin planlayacağı etkinliklerle eleştirel düşünme becerisi öğrencilerde daha aktif ve kalıcı bir şekilde kazandırılacaktır.

Öğretmenlerin yöntem ve tekniklere olan hâkimiyetini canlı tutmak adına öğretmenlerin belirli aralıklarla öğretmenlik mesleğinin uygulamaya yönelik boyutu olan meslek bilgisinden sınava tabi tutulması ve yapılan uygulamaların da denetlenmesi gerektiği düşüncesine ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri arasında, alan bilgisine vakıf olmasıyla birlikte programda belirtilen değer ve becerileri öğrencilere kazandırabilecek yeterliliğe sahip olması da gerekmektedir. Bunun yanı sıra her öğretmenin okuttuğu dersin programını inceleme ve program ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olma sorumluluğu vardır. Araştırmada verilerinin incelenmesi sonucunda katılımcıların %20'sini oluşturan 6 kişinin sosyal bilgiler programında eleştirel düşünme becerisinin varlığından haberdar olmadığı görülmüştür. Katılımcıların %50'si olan 15 kişi ise sosyal bilgiler programını eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması açısından yeterli bulmamaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin %20'sinin uygulayıcısı oldukları sosyal bilgiler programı içerisindeki bir beceriden hiç haberdar olmamaları gerek öğretmenler gerek yetkililer gerekse eğitim sistemimiz adına önemli bir sorun olduğu söylenebilir. Bu çerçevede öğretmenlerin her dönemde belirli aralıklarla öğretim programları hakkında ve programda yer alan becerilerle ilgili bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Tartışma Ve Öneriler

Katılımcıların eleştirel düşünme becerisini kazandırma sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili elde edilen verilere göre katılımcıların %80'i sistemden kaynaklı olarak bir sorun belirtmiştir. Bu haliyle katılımcılar eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında sorun olarak ders saatinin azlığından, sınıf geçme sistemine; programın yoğun olmasından, övgüye/sövgüye dayalı tarih anlatım anlayışına birbirinden farklı sistemsel öğeleri göstermişlerdir.

Bu sorunlar arasında en çok zikredilen ise %30'luk bir oranla ders saatlerinin yetersizliği olmuştur. Bunun yanında kazanımların fazla olması da bu becerinin kazandırılmasında sorun olarak görülmüştür. Bir derse ayrılan süre o dersin kazanımlarına verilen değerle ilişkilidir. Sosyal bilgiler dersinin ders saati ise öğretmen algılarında derse verilen önemin yeterli düzeyde olmadığı inancını oluşturmuştur. Yağcı'nın (2008) yaptığı araştırmada 20 öğretmenden 10'u "Zamanın yetersiz olması" faktörü üzerinde durmuşlardır. Yani katılımcı öğretmenlerin %50'si eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlik planlamada ve uygulamada zamanı yetersiz görmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı da kazanımların ve program içeriğinin fazla olmasından dolayı eleştirel düşünme becerileri gibi becerileri kazandırmaya fırsat bulamadıklarını belirtmiştir. Aykaç'ın (2007) çalışmasında da öğretmenlerin sosyal bilgiler programının yoğun olduğuna yönelik öğretmen görüşüne ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı ise sınıf geçme sistemini çocukların akademik gelişiminde engel olarak görmektedir. Özellikle ilkokul birinci kademede, öğrencilerin okuma yazmayı istenilen düzeyde bilmeden hatta hiç okuyup yazamadan sınıf geçirildikleri katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Daha sonra ikinci kademede öğrencinin sınıfta bırakılması, gerek yönetmeliğin bu durumu zorlaştırması gerekse velilerin öğretmenle çatışmasını öğretmenlerin göze alamaması neticesinde sayısı az da olsa bazı çocukların 8. Sınıfa kadar okuma yazma

bilmeden geçmelerine neden olmuştur. Bu durumunda, birçok becerinin olduğu gibi eleştirel düşünme becerisinin de kazandırılmasını güçleştirdiğini söyleyebiliriz. Eğer gerçek anlamda eğitiminden beklenen öğrencilerin nitelikli ve ülkenin geleceğini şekillendirebilecek yeterliliklerle donatılmış bireyler yetiştirmesiyse, bu çerçevede gerekli tedbirler alınarak her sınıf kademesinin kazanımlarına erişilmeden bir üst sınıfa geçmesi engellenmelidir. Böylece eğitimin kalitesinin artacağı ve eğitimin amaçlarına daha kolay ulaşılacağı düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme eğitimin bir yönü de elbette öğrencinin buna hazır olması bu donanım ve hazır bulunuşluğa sahip olmasıyla ilgilidir. Katılımcıların %27'si gibi önemli bir bölümü mevzubahis becerinin kazandırılmasında öğrenciden kaynaklanan sorunların varlığına değinmişlerdir. Öğrenciden kaynaklı sorunların varlığına değinen katılımcıları %10'u öğrencilerin okum alışkanlığının olmadığını vurgularken %7'si öğrencilerin kelime dağarcığının kısıtlı olduğuna vurgu yapmışlardır. Bize göre ise bu iki sorun birbirinden bağımsız sorunlar değil tam tersine birbiriye iç içe geçmiş sorunlardır. Okuma alışkanlığı kazanmamış bir birey buna bağlı olarak kelime dağarcığının da zayıf kalması neticesinde doğru pratik ve eleştirel düşünme sürecini başlatamayacaktır. Nitekim "Kelimeler bizim düşünme aletimizdir." (Kaplan, 1985:212) sözü düşünme üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu etkileyici bir şekilde yansıtmıştır. Kelimeler, aynı zamanda düşündürme aletidir. İşittiğimiz veya okuduğumuz bir kelime hafızamızın bir yerlerinde uyandırılmayı bekleyen bazı düşünceleri tetikleyebilir (Demir, 2006). Sadece eleştirel düşünmede değil düşünme süreçlerinin tamamının etkin kullanımı, zengin kelime hazinesine yani sözcük dağarcığına bağlıdır (Karatay, 2007). Okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin, buna bağlı olarak daha pratik ve hızlı düşünebilme kabiliyetine sahip olduklarını söyleyebiliriz. Öğrenciler fazla kelime dağarcığına sahip olmamasından kaynaklı olarak, düşünme gerektiren ve yeni fikirler üretmesi gerektiği yerlerde çözüme uzak kalacakları için, fikir beyanında bulunamayacakları için gerek derse gerekse o anki konuya isteksiz ve ilgisiz kalacaklardır. Nitekim katılımcıların %10'u öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik yapılan etkinliklere ilgisiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Bir eğitim programın uygulanmasında ve başarıya ulaşmasında okul ve ailenin yanında veli de önemli bir yere sahiptir. Kendisini yetiştirmiş, sosyo- ekonomik ve kültürel yönden iyi düzeyde olan ailelerin çocuklarının programın kazanımlarına erişme noktasında daha avantajlı durumda oldukları söylenebilir. Kamber'in (2007) yapmış olduğu araştırmada, ebeveynlerin çocuklarıyla yeterince alakadar olmamaları ve ailenin sosyo-ekonomik düzeylerinin programın uygulanmasında sorun yarattığı görüşündedir. Parçalanmış ailelerin fazla olması, velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması gibi değişkenler sebebiyle, velilerin çocuklarıyla yeterince ilgilenemedikleri katılımcı öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir. Bu durum çocukların, olaylara farklı açılardan bakamamalarına ve geniş bir ufka sahip olamamalarına neden olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte son yıllarda toplumda meydana gelen sosyal ve siyasal kutuplaşmanın öğrencilere de velileri kanalıyla yansıtıldığı ve buna paralel olarak öğrencilerin gerek tarihi olaylara gerekse güncel olaylara bakışında eleştirel düşünme becerisinden uzak, tam tersine kalıp fikir ve düşüncelerle sabitlendikleri yine katılımcı öğretmenlerin değindikleri önemli bir nokta olarak göze çarpmaktadır. Burada

eğitimcilere düşen toplumun ayrışması ve kutuplaşmasından ziyade ortak paydalar çerçevesinde bütünleşmesine katkı sağlamak ve öğrencileri bu anlayış üzere yetiştirmek olmalıdır.

Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında katılımcıların belirttikleri bir diğer sorun ise öğrenme ortamıyla ilgili sorunlardır. Elbette eğitimin önemli unsurlarından birisi de iyi hazırlanmış ve düzenlenmiş bir öğrenme ortamıdır. Fakat bazen sınıfların kalabalık olması ve öğrenme ortamının gerekli materyallerden yoksun olması, öğretimin kalitesini düşürebilmektedir. Eleştirel düşünme becerisi gibi becerileri kazandırmak için sınıflarda öğrenciyle birebir diyaloglar kurmak, öğrencilere yeterli süreler vererek düşüncelerini ifade etmelerine fırsat vermek çok önemli ve gereklidir. Fakat bunu yapabilmek için sınıflarda öğrenci sayısının çok fazla olmaması gerekmektedir. Öğrenci sayısını 30-40 kadar olduğu bir sınıfta bir öğretmen bir ders içerisinde belki de 1 dakika bile söz hakkı tanıyamayacaktır. Bu şekilde oluşturulmuş sınıflarda yapılacak etkinlikler etkili olmayacak, hem öğretmenin öğretimini zorlaştıracak hem de öğrencinin öğrenmesini güçleştirecek ve yavaşlatacaktır. Bu araştırmaya katılanların %10'u sınıfların kalabalık olmasını eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunlar arasında belirtmişlerdir. Yine bu araştırmada yer alan katılımcıların %7'si materyal eksikliğinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için yapılacak etkinliklerin etkili olmasında sorun olarak görmüşlerdir. Yağcı'nın (2008) yine aynı ilde yaklaşık 11 yıl önce yaptığı araştırmada 20 katılımcının 18 tanesi yani %90'ı sınıfların kalabalık olmasının eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında yapılacak etkinliklerin önünde bir engel olarak görmüştür. Geçen 11 yıl zarfında sınıfların kalabalık olmasını sorun olarak belirten öğretmenlerin oranın %80 gibi büyük bir azalma göstermesi dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Bununla birlikte yine aynı çalışmada 20 katılımcıdan 13'ü yani %85'i materyal eksikliğini eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için yapılacak etkinliklerin önünde bir sorun olarak görürken 11 yıl sonra %78'lik bir azalma ile katılımcılar materyal eksikliğini sorun olarak görmüşlerdir. Yaptığımız bu araştırmada materyalin yeterliliğini ölçtüğümüz soruya katılımcıların birçoğu akıllı tahtaların işlerini kolaylaştırdığını söylemişlerdir. Sonuç olarak özellikle fatih projesi kapsamında okullarda kullanılmaya başlayan akıllı tahtaların bu eksikliği büyük oranda giderdiği düşünülmektedir.

Günümüzde öğrencilerin büyük bir kısmı teknolojiyle iç içe yaşamaktadır. Televizyondan bilgisayar oyunlarına, akıllı telefonlardan sosyal medyaya birçok alan öğrencilerin zamanlarını büyük oranda meşgul etmektedir. Teknoloji ne kadar birçok imkânı beraberinde getirse de faydası kadar zararları da günümüzde konuşulmakta ve uzmanlar teknolojinin insanlara vermiş oldukları zararlara karşı önlemler almaktadırlar. Teknolojinin zararlarından birisi de şüphesiz çocukların düşünme becerileri üzerinde yarattığı olumsuz etkidir. Düşünme becerileri gelişemeyen çocukların problem çözme becerileri de gelişemeyecektir. Nitekim öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri arttıkça, Problem Çözme becerileri konusunda yetkinlikleri azalmaktadır (Yüksel ve Yılmaz, 2016).

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve katılımcı öğretmenlerin de görüşleri temel alınarak yapacağımız önerilerin başında öğretmenlerin daha doğru ve nitelikli hizmet içi eğitimlere alınarak eleştirel düşünme becerisi üzerine, örnek etkinlik uygulamalı eğitimler verilmesidir.

Özelde eleştirel düşünme becerisi genelde tüm becerilerin daha nitelikli etkinlikler uygulanarak kazandırılması için öğretmenlere beceriler kılavuzu hazırlanmalı ve bu kılavuzda nitelikli etkinliklere yer verilmelidir.

Okullarda oluşturulacak sosyal bilgiler sınıfları ile öğrenme ortamları daha etkili ve işlevsel duruma getirilerek öğretmenin işi kolaylaştırılmalı ve öğrencinin derse olan motivasyonu böylece arttırılmalıdır.

8. sınıfa kadar gelmiş fakat hala okuma yazmada zorluk yaşayan öğrencilerin olmaması için sınıf geçme sistemi tekrar gözden geçirilmelidir. Eğitim ve öğretimin kalitesinin artması için bu gereklidir. Okulların niceliğiyle birlikte niteliğinin de artması için bir üst sınıfa geçebilecek nitelikteki öğrencilerin bir üst sınıfa geçmeleri sağlanmalıdır.

Düşünmenin temeli kelimelerden geçer. Bir insan bildiği kelime oranında düşünme gücü de gelişir. Kelime haznesinin gelişmesinin en iyi yolu ise şüphesiz kitap okumaktan geçmektedir. Bu sebeple eğitim ve öğretimde bir sınıf kademesini aşabilmenin en önemli şartlarından birisi de o sınıfın seviyesine uygun kitapları okumak olmalıdır.

Doğru düşünmenin büyük önem arz ettiği bu çağda, düşünme eğitimi farklı disiplinlerin içerisinde verilmekten öte zorunlu bir ders olarak ilköğretim kademelerinde verilmelidir.

Yapılan liselere geçiş sınavlarında ilköğretimde kazandırılması hedeflenen becerileri de ölçecek nitelikli soruların hazırlanması, bu becerilerin kazandırılmasına yönelik öğrenci ilgisini arttıracaktır.

KAYNAKÇA

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S.S (2006). "*Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Akademik Başarı.*" Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(32): 90-99.

Aykaç, N . (2007). *"İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri."* Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (22): 46-73.

Çepni, S (2012). *Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Yayıncılık.

Demir, C. (2006). "*Türkçe / Edebiyat Eğitimi Ve Kişisel Kelime Serveti."* Milli Eğitim Dergisi, *169*: 207-226.

Demirel, Ö (2008). *Öğretme Sanatı Öğretim İlke Ve Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğanay, A. ve Yağcı, R. (2011*). "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin değerlendirilmesi*." E-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0400, 6(2): 1679-1702.

Gültekin, Mücahit (2018). *Algı Yönetimi Ve Manipülasyon- Kanmanın Ve Kandırılmanın Psikolojisi*. İstanbul: Pınar Yayıncılık.

https://www.gfk.com/tr/icgoerueler/press-release/guende-ortalama-4-saatimiz-sosyal-medyada-geciyor/) 20.03.2019 tarihinde alınmıştır.

Kamber, T. (2007). *2005-2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Kaplan, M. (1985). *Kültür ve Dil*, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Karatay, H. (2007). "*Kelime öğretimi*." Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, *27*(1).

Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel Düşünme Becerileri Eğitiminin Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi.* Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Erzurum.

Kurt A. A. ve Kürüm D. (2010) "*Medya Okuryazarlığı Ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış."* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(2): 20-34.

Ruggiero, V. R. (2017). *Eleştirel Düşünme İçin Bir Rehber.* (Ç. Dedeoğlu, Çev.) İstanbul: Alfa

Seferoğlu, S.S., Akbıyık, C. (2006). *"Eleştirel düşünme ve öğretimi." Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30): 193-200.

Ünlü, S. (2017*). Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programının Geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yağcı, R (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yıldırım, A. Şimşek, H.(2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, G.K. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Mustafa Metin (ed.), *Durum Çalışması* (265). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yücel, A.G. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Gelişiminde Tartışmalı Konuların Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir

Yüksel, M. ve Yılmaz, E. (2016). "*Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi."* İlköğretim Online, 15(3).

1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA YEŞİLLÜ KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK GÖRÜNTÜSÜ

Rafet METİN
Doç.Dr.,Kırıkkale Üniversitesi,rafet_metin71@hotmail.com

ÖZET

Temettüat Defterleri XIX. yüzyıl Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihinin önemli kaynaklarından biridir. Vergi kaynaklarını yeniden tespit ederek halkın üzerindeki vergi yükünü hafifletmek ve vergi dağılımında yaşanan adaletsizliği önlemek amacıyla hazırlanan temettuat kayıtları sosyo-ekonomik ve demografik yapının da ortaya konulmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Kayıtlarda anılan dönemde bölgelerin mal-mülk, hayvan, arazi ve insanların şahsi malvarlıklarının kaydedilmesi ile sosyo-ekonomik hayat, nüfus ve tarımsal ekonomi ile ilgili bütün karakteristik özellikler ortaya konulmaktadır. Kayıtlarda ayrıca mükelleflerinin adları, lâkapları, meslekleri hakkında da bilgi alabilmek mümkün olmaktadır. Bu çalışmada, H.1260-1261/M.1844-1845 yılında Keskin Kazasına tabi Yeşillü karyesinin 686 numaralı temettuat defterinden faydalanılarak, sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplam 6 hanesi olan karyede, insanların geçimlerini büyük ölçüde tarım ve hayvancılıktan sağladıkları anlaşılmaktadır. Köyde tarımsal manada buğday ve arpa üretimi yapılmaktadır. Hayvancılık alanında ise daha çok küçükbaş- büyükbaş hayvanlar ile yük ve binek hayvanları yetiştirilmektedir. Meslek dalı olarak ziraat erbabının fazlalığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında, imam, hizmetkâr ve çoban gibi meslek kollarında görev yapan kimselerinde olduğu kayıtlardan anlaşılmaktadır. Köyde vergi mükellefi hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeşillü karyesi, Temettüat Defteri, Mesleki Yapılanma.

THE SOCIAL AND ECONOMIC VIEW OF YEŞİLLÜ VILLAGE IN THE LIGHT OF 1260-61 / 1844-45 TEMETTÜAT RECORDS

ABSTRACT

Temettüat records are one of the important sources of XIX. Century social and economic history of Ottoman Empire. Temettüat records have been prepared in order to mitigate the tax burden on the people and to prevent injustice in the tax distribution by re-determining the tax sources. In addition, these records provide important information for the socio-economic and demographic structure. In the period referred to in the records, all characteristics of socio-economic life, population and agricultural economy are revealed by registering the properties, animals, lands and persons' personal wealth of regions. In these records, it is also possible to get information about taxpayers' names, nicknames, occupations. In this study, benefiting basically 686 numbered temettüat record of Yeşillü village which is within in the boundaries of Keskin district in year of H.1260-1261/M.1844-1845, it is tried to reveal social and economic structure. It is understood that people provide their livelihood largely from agriculture and animal husbandry in the village which consist of 6 families. In terms of agriculture, wheat and barley production is being done in the village. In the field of animal husbandry, mostly small cattles, bovine animals, draught animals and mount animals are grown. As field of profession, the surplus of agricultural staff is remarkable. Besides, it is understood from records that there are different field of professions like imams, servants and shepherds in the village. It is also tried to reveal the burden of tax of taxpayers by determining agriculture, husbandry and occupation revenue and kind of tax which is paid by them.

Keywords: Yeşillü village, Temettüat record, Occupational structuring.

GİRİŞ

Temettü' kâr etmek anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Temettüat ise; kârlar, kazançlar anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1996: 1073).Tanzimat'a kadar değişik adlarla halktan alınan vergilerin yerine getirilen Temettû vergisinin kaydedildiği defterlere, "Temettuat Defterleri" adı verilmiştir. Bu defterler 19. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu iktisadi, sosyal ve ticari hayatı ortaya koymaktadır (Kütükoğlu: 1995,395).Temettuat defterleri genel itibariyle bir bölgenin demografik yapısı, hane reisinin menkul ve gayr-i menkul kaynakları, yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, iş gücü ve ayrıntılı vergi yükü, kişilerin mesleği, yetiştirilen ziraî ürün ve hayvanlar ileticarî ve sınaî müesseseler hakkında bilgiler sunmaktadır (Gül, 2009: 81).Ayrıca anılan defterlerdenOsmanlı ülkesinde yaşayan nüfusun yerleşim düzeni, zirai üretim durumunu, hanelerin servet ve gelirleri ile vergilendirme konularında çok zengin bilgiler elde etmek mümkün olmaktadır (Güran, 2000: 79). Kısaca bu defterlerden bir bölgenin Demografik etnik yapısı, fert düzeyinde menkul ve gayr-i menkul kaynaklar, ferdin yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, toplam ve ayrıntılı vergi yükünü, işgücünü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar, Ticari ve sınai müesseseler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Özer, 2000: 596). Defterlerde, mahallelerdeki toplam hane sayısı, arazi miktarı, hane reislerinin meslekleri, yükümlü oldukları vergi miktarları gibi birçok konuda teferruatlı bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her hane reisinin adı ve unvanı, sahip olduğu mal varlığı, ne kadar emlak ve arazisi olduğu ve bu arazinin ekili olan bölümleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Meslekler, hane reisinin isminin üzerine eğik olarak yazılmıştır. Tarımla geçinen hane reisinin meslek bölümü "erbab-ı ziraattan idüğü", esnaflıkla geçinenlerinki ise "erbab-ı ticaretten idüğü" olarak belirtilmiştir. Ticaret ve ziraatın her ikisiyle geçimini sağlayanlar "erbab-ı ziraat ve ticaretten idüğü" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmamızın ana kaynağını teşkil eden Temettuat Defterlerinden BOA, ML VRD.TMT. 686 numarada kayıtlı "Dinek Keskini kazasına tabi Karalı karyesinin sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada Selamlı köyünün nüfusu ile birlikte köyde kullanılan isimler, lakaplar, meslekî yapılanma, köyde yaşayan hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Başbakanlık Osmanlı Arşivinde bulunan 686 numaralı defterin tahlili neticesinde elde edilen bulgularla Yeşillü köyünün sosyo-ekonomik yapısı (nüfus, isim ve lakaplar, ekili dikili arazi durumu, hayvancılık, yıllık vergi yükü,) sırası ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2. Yeşillü Karyesi

2.1.Nüfus

1845 yılında Yeşillü karyesinin 6 haneye tekâbül eden 30 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Sulakyurt ilçesine bağlı olan Yeşillü ı karyesinin 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 80 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Yeşillü Karyesinde 1845--2007 Yıllarındaki Tahmini Nüfus

Yıllar	Tahmini nüfus
1845	30 nefer
2007	80

2.2.Şahıs Adları ve Kullanılan Lakaplar

686 numaralı temettüat defterinde hane reislerinin isimleri babalarının adları ve lakaplarıyla birlikte yazılmıştır.Bu nedenle köyde yaygın olarak kullanılan baba ve oğul isimlerini tespit etmek mümkün olmuştur.

Tablo 2'de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere Yeşillü karyesindeki vergi nüfusu bir tanesi hariç tamamına yakını erkektir.

Tablo 2:Yeşillü Karyesinde Kullanılan Şahıs İsimleri

İsim	Sayı	%
Yeşil	3	25
Ahmed	1	8.3
Ali	1	8.3
İbrahim	1	8.3
Bekir	1	8.3
İlyas	1	8.3
Ömer	1	8.3
Halil	1	8.3
Arif	1	8.3
Pehlivan	1	8.3
Toplam	12	

İsimleri incelediğimizde Peygamber ve onun ehl-i beyti başta olmak üzere daha çok Arapça kökenli isimlerin olduğu görülmektedir. Ancak bu durumdan farklı olarak birinci sırada Yeşil ismi yer almakla birlikte bütün isimlerin % 25'ini teşkil etmektedir. İkinci sırayı % 8.3 ile Ahmed, Ali, İbrahim, Bekir, İlyas, Ömer, Halil, Arif, Pehlivan isimleri almaktadır

2.3.Yeşillü Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Yeşillü'de hane reislerinin toplumda tanınmasını sağlayan aile ve sülale adlarının Tablo-3'te yer aldığı gibi pehlivan, yeşil, ağa ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri lakaplar olarak görülmektedir.

Tablo 3:Yeşillü Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Pehlivan oğlu Ahmed	Yeşil oğlu Bekir Ağa	İlyas oğlu Ömer
Yeşil oğlu İbrahim	Yeşil oğlu Halil	Arif oğlu

2.4.Yeşillü Karyesinde Mesleki Yapılanma

Yeşillü karyesinde yaşayan 6 haneden 4 hanesi geçimini ziraattten sağlamakta, 1 hanesi çobanlıkla geçimini temin ederken bir hanede Gözükızıllu karyesine nakil olunmuştur. Köyün 6 numaralı hanesinde yaşayan Arif oğlu Ali'nin çobanlıktan yılda 150 kuruş gelir elde ettiği kayıtlardan anlaşılmaktadır.5 numaralı hanede ikamet eden Yeşil oğlu Halil Gözükızlıllu karyesine naklolunmuştur (BOA, ML VRD.TMT, 686 :2,5).

2.5. Hayvancılık ve Hayvan Dağılımı

Belgelerden anlaşıldığına göre 1845-1846 yıllarında Yeşillü karyesinde yaşayan haneler geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağlamakta idiler.Genel olarak süt ve süt ürünleri ihtiyaçlarını karşılamak için inek ve koyun, binek hayvanı ihtiyaçlarını karşılamak için merkep, çiftsürmede faydalanabilmek için öküz kullandıkları anlaşılmaktadır.Yeşillü'de toplam 159 olan hayvan varlığının büyük çoğunluğunu küçükbaş hayvanlar oluşturmaktadır.% 70.4'ü küçükbaş (112 adet), % 25.1'i büyükbaş (40 adet) ve % 4.4'ü yük ve binek (7 adet) hayvanı olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, karasığır öküzü, sağmal inek, sağmal manda ve erkek manda ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, koyun, keçi ve kuzu tercih edilmektedir.Binek ve yük hayvanı olarak isemerkep başta olmak üzere, kısrak beslenmektedir.

Tablo 4: Yeşillü'de Hane Reislerinin Sahip oldukları Hayvan Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Toplam Hane Başına Düşen Baş
Büyükbaş	40	4	10
Küçükkbaş	112	1	112
Yük-Binek Hayvanı	7	5	1.4

Toplam Sayı	159

Tablo 5: Yeşillü'de Hane Reislerinin Sahip oldukları Büyükbaş Hayvan Çeşitleri

Büyükbaş Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Karasığır öküzü	11	3	3.6
Sağmal inek	6	4	1.5
Sağmal camus	2	2	1
Kısır camus	1	1	1
Erkek camus	6	3	2
Malak	2	2	1
Buzağı	3	3	1
Camus Düvesi	3	2	1.5
Camus danası	1	1	1
Tosun	5	2	2.5
Toplam	40		

Büyükbaş hayvan söz konusu olduğunda köylerde çift sürme işinde ilk olarak akla at ve katır gücü gelmektedir.Ancak Balışeyh' de öküzün ilk planda tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun nedeni öküzün beslenme giderinin at ve katıra nazaran daha az olması ile izah edilebilir. Bir atı veya katırı bütün bir yıl boyunca arpa, yulaf, ot, kepek ve samanla beslemek gerekirken öküz yedi ay süre ile burçak ve samanla beslenebilmekte ve yılın geri kalan aylarında otlamak üzere çayırlara salıverilmektedir. Bu arada demetlerin tarladan harmana ve ürünün harmandan ambara taşınmasında at ve eşek gibi yük hayvanlarından da yararlanılmakla birlikte, daha çok bir çift öküzün çektiği iki tekerlekli kağnılar kullanılabilmektedir (Bozkurt, 2011: 144). Belgelerden anlaşıldığı üzere anılan dönemde Yeşillü'de özellikle karasığır öküzü ahalinin tarım yaparken kullandığı vazgeçilmez iş gücü kaynaklarından biri durumundadır. Köyde toplam 6 haneden 3 hanede karasığır öküzüne tesadüf edilmektedir. Köyde 6 baş sağmal inek 4 ailenin elinde bulunmaktadır. Köyün süt ve süt ürünleri ihtiyacının sağlanmasındabu ailelerin önemli rol oynadığı düşünülebilir. Sağmal ineğin yanında 2 hanede toplam 2 adet sağmal camusun beslendiği kayıtlardan anlaşılmaktadır.

Yük ve Binek Hayvanlarına gelince;Yeşillü'de 1845 yılında toplam 7 adet yük ve binek hayvanı bulunmaktadır. Bunlardan 5 adedi merkep, 2 tanesi ise kısrak ve tay olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6: Yeşillü'de Hane Reislerinin Sahip oldukları Yük ve Binek Hayvanı Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Merkep	5	5	1
Kısrak mea tay	2	1	2
Toplam	7		

Küçükbaş hayvanlar bakımından bakıldığında Faraşlı'da toplam 112 adet olan küçükbaş hayvanların tamamı 1 hanede bulunmaktadır.

Tablo 7:Yeşillü Hane Reislerinin Sahip oldukları Küçükbaş Hayvan Çeşitleri

Küçükbaş hayvan çeşidi	Sayı	Hane	Ortalama
Sağmal kıl keçisi	25	1	25
Sağmal tiftik keçisi	55	1	55
Ağnam	12	1	12
Oğlak	20	1	20
Toplam	112		

2.6. Arazi Dağılımı ve Toprak Kullanımı

Yeşillü'de hane reislerinin % 89.6'sı (4) buğday ve arpa tarımı ile alakalı ziraî faaliyet içerisindedir. Köyde ikamet eden hanelerden % 10.3'ü penbe(pamuk) (4) ile iştigal etmektedir.

Tablo 8: Yeşillü 'de Ekili ve Dikili Tarım AlanlarınınDağılımı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Dönüm)	Hane	Ortalama	%
Tarla (buğday-arpa)	190	4	47.5	89.6

Penbe	22	4	5.5	10.3
Toplam	212			

2.7. Gelirler

2.7.1. Tarım Gelirleri (Hasılatı)

1844-1845 yılları arası Yeşillü'de tarım topraklarına sahip 6 hane sahibinin hepsinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları (Buğday ve arpa) 190 dönüm olup 2.460 kuruş gelir elde edilmiştir.22 dönüm penbe (pamuk)'tan 275 kuruş elde elde edilmiştir.

Tablo 9: Yeşillü'de Ekili-Dikili Tarım Alanlarının Hasılatı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Kuruş)	Miktar (Dönüm)	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	2.460	190	12.9
Penbe	275	22	12.5
Toplam	2.735		

Temettuat defterlerinde köylüden alınan hububat öşrü verilerinden üretilen hububatların ne kadar olduğu tespit edilebilir.Öşür bölgelere göre değişmekle birlikte ortalama her ürün üzerinden %10 oranında alınmaktadır.Bu nedenle Tablo 11'de vergiye esas olan toplam kilenin 10 katı alınarak toplam hububat üretimi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 10: Yeşillü'de Üretilen Toplam Hububat Miktarı

Ekilebilir Arazi Türü	Kile[52]	Kile x 10	Kg
Hınta (Buğday)	14	140	3.591.84
Şair (Arpa)	10	100	2.225
Penbe (pamuk)	5.5	55	1.223.75
Toplam	29.5		

2.7.2.Hayvancılık Hasılatı

Yeşillü'de tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 1.096 kuruş olarak tespit edilmiştir. Hayvancılık hasılatı büyükbaş, küçükbaş ve yük-binek olarak üç grupta incelenebilir.

[52]Bu çalışmada hesaplamalar yapılırken buğday 1 kile=25, 656 kg.; arpa ve pamuk için ise 1 kile=22,25kg. olarak alınmıştır.

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı büyükbaş hayvanlar almaktadır (260 kuruş). İkinci sırada küçükbaş hayvanlar (193 kuruş) hayvanlar gelmektedir.

Tablo 11: Yeşillü'de hayvancılık hasılatı dağılımı

Hayvan çeşidi	Hasılat miktarı kuruş	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Büyükbaş	260	4	65
Küçükbaş	193	1	196
Toplam Sayı	453		

2.7.3.Meslek Hasılatı

1844-1845 yılları arasında Yeşillü'de toplam 6 hanenin 4'ü "erbâb-ı ziraat" olarak kaydedilmiş, 1 hane geçimini çobanlıktan sağlarken 1 hanede Gözükızıllu köyüne naklolunmuştur.Köyün 6 numaralı hanesinde kayıtlı olan Arif oğlu Ali'nin çobanlık mesleğinden yıllık 174 kuruş gelir elde ettiği kayıtlardan anlaşılmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,686:4-5).

7.1.Vergi-yi Mahsusa

1256**/**1840 yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve bazı istisnalar haricinde ekonomik durumlarına göre herkesten alınan vergi-yi mahsusa Tanzimat idarecileri tarafından örfi vergiler yerine konulmuş olup, "An-cemaatin vergi", "Vergü-yi Mahsusa", "Vergü" ve "Komşuca alınan vergü" gibi adlar verilmiştir (Öztürk, 2000: 537). Bu verginin miktarı liva ölçeğinde belirlenirdi. Bu miktar livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılırdı. Sonra kazanın müdür ve meclis azaları, nüfusun etnik özelliğine göre imam, papaz ve kocabaşı gibi kişilerin katıldığı toplantıda kasaba ve köylere düşenmiktar tespit edilir en sonunda da köy ve mahalle düzeyinde kişilerin ödeme güçlerine göre paylaştırılırdı (Öztürk, 1996: 174-175).

Yeşillü'de tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 1.050 kuruş olarak taktir edilmiştir. Vergi-yi mahsusa olarak en düşük vergi 50 kuruş, en yüksek vergi ise 300 kuruştur.6 numaralı hanede kayıtlı bulunan ve çobanlıkla geçimini sağlayan Arif oğlu Ali'ye en düşük vergi dilimi olarak 50 kuruş taktir edilirken, köyün 1 numaralı hanesinde ikamet eden ve muhtar olan Pehlivan oğlu Ahmed'de en yüksek vergi dilimi olan 300 kuruş vergi taktir edilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,686:2,5).

Tablo 13. Yeşillü 'de hane reislerinin verdiği toplam öşür ve aded-i ağnam vergisi

Ekili tarım öşrü ve aded-i ağnam vergisi	Miktar (Kuruş)	Hane	Ortalama	%
Hınta (buğday)	168	4	42	56.8
Şair (arpa)	88	4	22	29.7
Penbe	27.5	4	6.8	9.3
Aded-i ağnam	12	2	6	4.06
Toplam	295.5			

Toplu olarak verdiğimiz vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) % 56.8 ile ilk sırada gelmektedir.Onu %29.7 ile şair (arpa),% 9.3 ile penbe (pamuk), % 4.06 ile de aded-i ağnam izlemektedir.

Tablo 14.Yeşillü'de İkâmet Eden Kimselerin Hane Sırasına Göre Toplam Temettuatları

Hane No	Kişi Adı	Temettuat Toplamı Kuruş
1	Pehlivan oğlu Ahmed	Muhtar-1485
2	Yeşil oğlu Bekir Ağa	Ziraat- 695
3	İlyas oğlu Ömer	Ziraat-795
4	Yeşil oğlu İbrahim	Ziraat-635
5	Yeşil oğlu Halil	Gözükızıllu köyüne nakl
6	Arif oğlu Ali	Çoban-174

4. Sonuç

1845 yılında Yeşillü karyesinin 6 haneye tekâbül eden 30 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Sulakyurt ilçesine bağlı olan Yeşillü ı karyesinin 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 80 olarak belirlenmiştir

1844-1845 yılları arası Yeşillü'de tarım topraklarına sahip 6 hane sahibinin hepsinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları (Buğday ve arpa) 190 dönüm olup 2.460 kuruş gelir elde edilmiştir.22 dönüm penbe (pamuk)'tan 275 kuruş elde elde edilmiştir.

Hayvancılık hasılatında ilk sırayı büyükbaş hayvanlar almaktadır (260 kuruş). İkinci sırada küçükbaş hayvanlar (193 kuruş) hayvanlar gelmektedir.

Toplu olarak verdiğimiz vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) % 56.8 ile ilk sırada gelmektedir.Onu %29.7 ile şair (arpa),% 9.3 ile penbe (pamuk), % 4.06 ile de aded-i ağnam izlemektedir.

Miktarı liva ölçeğinde belirlenen ve livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılan vergi-yi mahsusa bedeli olarak Yeşillü'de 1.050 kuruş vergi taktir edilmiştir.

Sosyal yapı olarak bakıldığında Yeşillü'de muhtemelen ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri lakaplar olan pehlivan ile birlikte muhtemelen köye adını veren yeşilin kullanıldığı kayıtlardan anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

Belgeler

BOA, ML VRD.TMT, 686.

Makale ve Kitaplar

Bozkurt, N. (2011). T1844-1845 Tarihli Temettuat Defterine Göre Kütahya Sancağı Dazkırı Kazası Evciler Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (19): 135-156.

Devellioğlu, F. (1996), *"Temettü'-Temettüat", Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lügat (13. Baskı.)* Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları,

Gül, A. (2009). Temettuat Defterlerine Göre Pasinler'in (Hasankale) Sosyal ve Ekonomik Yapısı . *Karadeniz Araştırmaları*, 6 (23): 77-98.

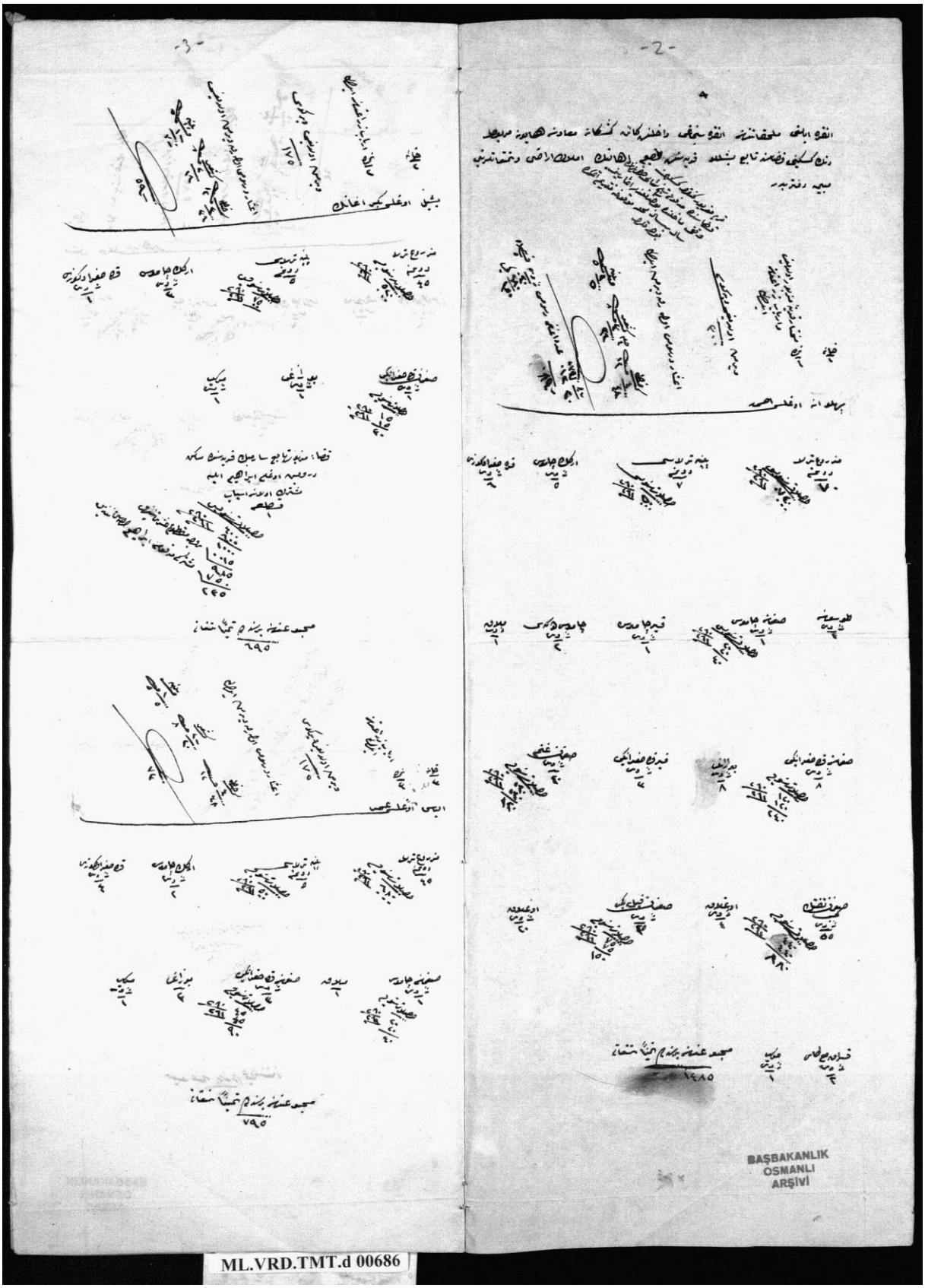
Güran, T. (2000). *"19. Yüzyıl Temettuat Tahrirleri",* **Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik, Ankara,s.77-78.**

Kütükoğlu,M(1995). "Osmanlı Sosyal ve İktisadî Tarihi Kaynaklarından Temettü Defterleri", cilt LIX/225, Belleten, Ankara, s. 394-412.

Özer, İ. (2000). Temettuat Defterlerinde Somuncu Babanın Nesebi (1844),Akademik Araştırmalar Dergisi , 4-5: 593-609.

Öztürk, S. (1996). Tanzimat döneminde bir Anadolu Şehri *Bilecik.* İstanbul, s. 174-175.

Öztürk, S. (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik* Araştırmalar *Dergisi* Osmanlı *Özel* Sayısı,s. 537-591.



BAŞBAKANLIK
OSMANLI
ARŞİVİ

ML.VRD.TMT.d 00686

1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA KARPUZ KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK GÖRÜNTÜSÜ

Rafet METİN
Doç.Dr.,Kırıkkale Üniversitesi,rafet_metin71@hotmail.com

ÖZET

Temettüat Defterleri XIX. yüzyıl Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihinin önemli kaynaklarından biridir. Vergi kaynaklarını yeniden tespit ederek halkın üzerindeki vergi yükünü hafifletmek ve vergi dağılımında yaşanan adaletsizliği önlemek amacıyla hazırlanan temettuat kayıtları sosyo-ekonomik ve demografik yapının da ortaya konulmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Kayıtlarda anılan dönemde bölgelerin mal-mülk, hayvan, arazi ve insanların şahsi malvarlıklarının kaydedilmesi ile sosyo-ekonomik hayat, nüfus ve tarımsal ekonomi ile ilgili bütün karakteristik özellikler ortaya konulmaktadır. Kayıtlarda ayrıca mükelleflerinin adları, lâkapları, meslekleri hakkında da bilgi alabilmek mümkün olmaktadır. Bu çalışmada, H.1260-1261/M.1844-1845 yılında Keskin Kazasına tabi Karpuz karyesinin 687 numaralı temettuat defterinden faydalanılarak, sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplam 14 hanesi olan karyede, insanların geçimlerini büyük ölçüde tarım ve hayvancılıktan sağladıkları anlaşılmaktadır. Köyde tarımsal manada buğday ve arpa üretimi yapılmaktadır. Hayvancılık alanında ise daha çok küçükbaş- büyükbaş hayvanlar ile yük ve binek hayvanları yetiştirilmektedir. Meslek dalı olarak ziraat erbabının fazlalığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında, imam, hizmetkâr ve çoban gibi meslek kollarında görev yapan kimselerinde olduğu kayıtlardan anlaşılmaktadır. Köyde vergi mükellefi hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karpuz karyesi, Temettüat Defteri, Mesleki Yapılanma.

THE SOCIAL AND ECONOMIC VIEW OF KARPUZ VILLAGE IN THE LIGHT OF 1260-61 / 1844-45 TEMETTÜAT RECORDS

ABSTRACT

Temettüat records are one of the important sources of XIX. Century social and economic history of Ottoman Empire. Temettüat records have been prepared in order to mitigate the tax burden on the people and to prevent injustice in the tax distribution by re-determining the tax sources. In addition, these records provide important information for the socio-economic and demographic structure. In the period referred to in the records, all characteristics of socio-economic life, population and agricultural economy are revealed by registering the properties, animals, lands and persons' personal wealth of regions. In these records, it is also possible to get information about taxpayers' names, nicknames, occupations. In this study, benefiting basically 687 numbered temettüat record of Karpuz village which is within in the boundaries of Keskin district in year of H.1260-1261/M.1844-1845, it is tried to reveal social and economic structure. It is understood that people provide their livelihood largely from agriculture and animal husbandry in the village which consist of 14 families. In terms of agriculture, wheat and barley production is being done in the village. In the field of animal husbandry, mostly small cattles, bovine animals, draught animals and mount animals are grown. As field of profession, the surplus of agricultural staff is remarkable. Besides, it is understood from records that there are different field of professions like imams, servants and shepherds in the village. It is also tried to reveal the burden of tax of taxpayers by determining agriculture, husbandry and occupation revenue and kind of tax which is paid by them.

Keywords: Karpuz village, Temettüat record, Occupational structuring.

GİRİŞ

Temettü' kâr etmek anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Temettüat ise; kârlar, kazançlar anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1996: 1073).Tanzimat'a kadar değişik adlarla halktan alınan vergilerin yerine getirilen Temettû vergisinin kaydedildiği defterlere, "Temettuat Defterleri" adı verilmiştir. Bu defterler 19. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu iktisadi, sosyal ve ticari hayatı ortaya koymaktadır (Kütükoğlu:1995, 395).Temettuat defterleri genel itibariyle bir bölgenin demografik yapısı, hane reisinin menkul ve gayr-i menkul kaynakları, yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, iş gücü ve ayrıntılı vergi yükü, kişilerin mesleği, yetiştirilen ziraî ürün ve hayvanlar ileticarî ve sınaî müesseseler hakkında bilgiler sunmaktadır (Gül, 2009: 81).Ayrıca anılan defterlerdenOsmanlı ülkesinde yaşayan nüfusun yerleşim düzeni, zirai üretim durumunu, hanelerin servet ve gelirleri ile vergilendirme konularında çok zengin bilgiler elde etmek mümkün olmaktadır (Güran, 2000: 79). Kısaca bu defterlerden bir bölgenin Demografik etnik yapısı, fert düzeyinde menkul ve gayr-i menkul kaynaklar, ferdin yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, toplam ve ayrıntılı vergi yükünü, işgücünü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar, Ticari ve sınai müesseseler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Özer, 2000: 596). Defterlerde, mahallelerdeki toplam hane sayısı, arazi miktarı, hane reislerinin meslekleri, yükümlü oldukları vergi miktarları gibi birçok konuda teferruatlı bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her hane reisinin adı ve unvanı, sahip olduğu mal varlığı, ne kadar emlak ve arazisi olduğu ve bu arazinin ekili olan bölümleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Meslekler, hane reisinin isminin üzerine eğik olarak yazılmıştır. Tarımla geçinen hane reisinin meslek bölümü "erbab-ı ziraattan idüğü", esnaflıkla geçinenlerinki ise "erbab-ı ticaretten idüğü" olarak belirtilmiştir. Ticaret ve ziraatın her ikisiyle geçimini sağlayanlar "erbab-ı ziraat ve ticaretten idüğü" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmamızın ana kaynağını teşkil eden Temettuat Defterlerinden BOA, ML VRD.TMT. 687 numarada kayıtlı Dinek Keskini kazasına tabi Karpuz karyesinin sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada Selamlı köyünün nüfusu ile birlikte köyde kullanılan isimler, lakaplar, meslekî yapılanma, köyde yaşayan hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Başbakanlık Osmanlı Arşivinde bulunan 687 numaralı defterin tahlili neticesinde elde edilen bulgularla Karpuz köyünün sosyo-ekonomik yapısı (nüfus, isim ve lakaplar, ekili dikili arazi durumu, hayvancılık, yıllık vergi yükü,) sırası ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2. Karpuz Karyesi

2.1.Nüfus

1845 yılında Karpuz karyesinin 14 haneye tekâbül eden 70 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Sulakyurt ilçesine bağlı olan Karpuz karyesinin 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 30 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Karpuz Karyesinde 1845--2007 Yıllarındaki Tahmini Nüfus

Yıllar	Tahmini nüfus
1845	70 nefer
2007	30

2.2.Şahıs Adları ve Kullanılan Lakaplar

687 numaralı temettüat defterinde hane reislerinin isimleri babalarının adları ve lakaplarıyla birlikte yazılmıştır.Bu nedenle köyde yaygın olarak kullanılan baba ve oğul isimlerini tespit etmek mümkün olmuştur.

Tablo 2'de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere Karpuz karyesindeki vergi nüfusu bir tanesi hariç tamamına yakını erkektir.

Tablo 2: Karpuz Karyesinde Kullanılan Şahıs İsimleri

İsim	Sayı	%
Hüseyin	3	11.1
Ethem	3	11.1
Sevindik	3	11.1
Karaca	3	11.1
Veli	1	3.7
Süleyman	1	3.7
Bekdaş	1	3.7
Yusuf	1	3.7
İsmail	1	3.7
Mahmud	1	3.7
Eyne	1	3.7
Durak	1	3.7
Ahmed	1	3.7
Yakub	1	3.7
Karadağ	1	3.7
İbrahim	1	3.7
Yemen	1	3.7
Bekir	1	3.7
Musa	1	3.7
Toplam	27	

İsimleri incelediğimizde ilk sırada Hüseyin, Ethem, Sevindik ve Karaca isimleri yer almaktadır.Bu isimler bütün isimlerin % 11.1'inin teşkil etmektedir.

2.3.Karpuz Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Karpuz'da hane reislerinin toplumda tanınmasını sağlayan aile ve sülale adlarının Tablo-3'te yer aldığı gibi karaca ,sevindik, eyne gibi ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri lakaplar olarak görülmektedir.

Tablo 3:Karpuz Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Karaca oğlu Hüseyin	Sevindik oğlu İsmail	Karadağ oğlu İbrahim
Sevindik oğlu Mahmud	Karaca oğlu Yemen	Eyne oğlu Durak

2.4.Karpuz Karyesinde Mesleki Yapılanma

Karpuz karyesinde yaşayan 14 haneden 11 hanesi geçimini ziraattten sağlarken, 1 hanesi ırgadlık, 1 hanesi çerçi, 1 hanesi ise hizmetkâr olarak geçimlerini temin etttikleri kayıtlardan anlaşılmaktadır. Köyün 5 numaralı hanesinde ikamet eden Ethem oğlu Hüseyin ırgadlıkla, 6 numaralı hanede kayıtlı Ethem oğlu Yusuf çerçilikle, 14 numaralı hanede kayıtlı Bekir oğlu Musa ise hizmetkârlıkla iştigal etmektedirler (BOA ML VRD.TMT, 687 :3,5).

2.5. Hayvancılık ve Hayvan Dağılımı

Belgelerden anlaşıldığına göre 1845-1846 yıllarında Yeşillü karyesinde yaşayan haneler geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağlamakta idiler.Genel olarak süt ve süt ürünleri ihtiyaçlarını karşılamak için inek ve koyun, binek hayvanı ihtiyaçlarını karşılamak için merkep, çiftsürmede faydalanabilmek için öküz kullandıkları anlaşılmaktadır.Karpuz'da toplam 208 olan hayvan varlığının büyük çoğunluğunu küçükbaş hayvanlar oluşturmaktadır.% 66.8'i küçükbaş (139 adet), % 24.5'i büyükbaş (51 adet) ve % 8.6'sı yük ve binek (18 adet) hayvanı olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, karasığır öküzü, sağmal inek, sağmal manda ve erkek manda ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, koyun, keçi ve kuzu tercih edilmektedir.Binek ve yük hayvanı olarak isemerkep başta olmak üzere, deve ve kısrak beslenmektedir.

Tablo 4: Karpuz'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Hayvan Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Toplam Hane Başına Düşen Baş
Büyükbaş	51	10	5.1

Küçükkbaş	139	9	15.4
Yük-Binek Hayvanı	18	11	1.6
Toplam Sayı	208		

Tablo 5: Karpuz'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Büyükbaş Hayvan Çeşitleri

Büyükbaş Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Karasığır öküzü	21	10	2.1
Sağmal inek	7	6	1.1
Sağmal manda	1	1	1
Malak	1	1	1
Kısır inek	6	6	1
Buzağı	11	6	1.8
Erkek Manda	2	1	2
Dana	2	1	2
Toplam	51		

Büyükbaş hayvan söz konusu olduğunda köylerde çift sürme işinde ilk olarak akla at ve katır gücü gelmektedir.Ancak Karpuz'da öküzün ilk planda tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun nedeni öküzün beslenme giderinin at ve katıra nazaran daha az olması ile izah edilebilir. Bir atı veya katırı bütün bir yıl boyunca arpa, yulaf, ot, kepek ve samanla beslemek gerekirken öküz yedi ay süre ile burçak ve samanla beslenebilmekte ve yılın geri kalan aylarında otlamak üzere çayırlara salıverilmektedir. Bu arada demetlerin tarladan harmana ve ürünün harmandan ambara taşınmasında at ve eşek gibi yük hayvanlarından da yararlanılmakla birlikte, daha çok bir çift öküzün çektiği iki tekerlekli kağnılar kullanılabilmektedir (Bozkurt, 2011: 144). Belgelerden anlaşıldığı üzere anılan dönemde Karpuz'da özellikle karasığır öküzü ahalinin tarım yaparken kullandığı vazgeçilmez iş gücü kaynaklarından biri durumundadır. Köyde toplam 14 haneden 10 hanede karasığır öküzü beslenmektedir. Köyde 7 baş sağmal inek 6 ailenin elinde bulunmaktadır. Köyün süt ve süt ürünleri ihtiyacının sağlanmasında bu ailelerin önemli rol oynadığı düşünülebilir. Sağmal ineğin yanında 1 hanede 1 adet mandanın beslendiği kayıtlardan anlaşılmaktadır.

Yük ve Binek Hayvanlarına gelince;Karpuz'da 1845 yılında toplam 18 adet yük ve binek hayvanı bulunmaktadır. Bunlardan 11 adedi merkep, 1 tanesi kısrak, 6 tanesi ise deve olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6: Karpuz'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Yük ve Binek Hayvanı Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Merkep	11	10	1.1
Kısrak	1	1	1
Celeb deve	5	3	1.6

Dişi eve	1	1	1
Toplam	18		

Küçükbaş hayvanlar bakımından bakıldığında Karpuz'da toplam 139 adet küçükbaş hayvan beslendiği kayıtlardan anlaşılmaktadır.

Tablo 7: Karpuz'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Küçükbaş Hayvan Çeşitleri

Küçükbaş hayvan çeşidi	Sayı	Hane	Ortalama
Sağmal kıl keçisi	46	9	5.1
Sağmal ağnam	44	1	44
Yoz ganem	13	1	13
Yoz keçi	2	1	2
Oğlak	34	9	3.7
Toplam	139		

2.6. Arazi Dağılımı ve Toprak Kullanımı

Karpuz'da hane reislerinin % 93.4'ü (11) buğday ve arpa, % 3.6'sı penbe (pamuk) ve % 2.8'i ise bağcılık ile iştigal etmektedir.

Tablo 8: Karpuz'daEkili ve Dikili Tarım AlanlarınınDağılımı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Dönüm)	Hane	Ortalama	%
Tarla (buğday-arpa)	358	11	32.5	93.4
Penbe	14	11	1.2	3.6
Bağ	11	8	1.3	2.8
Toplam	383			

2.7. Gelirler

2.7.1. Tarım Gelirleri (Hasılatı)

1844-1845 yılları arası Karpuz'da tarım topraklarına sahip 11 hane sahibinin hepsinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları (Buğday ve arpa) 358 dönüm olup 5.040 kuruş gelir elde edilmiştir.14 dönüm penbe (pamuk)'tan 1.125 kuruş elde elde edilirken 11 dönüm bağdan ise 395 kuruş gelir elde edilmiştir.

Tablo 9: Karpuz'da Ekili-Dikili Tarım Alanlarının Hasılatı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Kuruş)	Miktar (Dönüm)	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	5.040	358	14.07
Penbe	1.125	14	80.3
Bağ	395	11	35.9
Toplam	6.560		

Temettuat defterlerinde köylüden alınan hububat öşrü verilerinden üretilen hububatların ne kadar olduğu tespit edilebilir.Öşür bölgelere göre değişmekle birlikte ortalama her ürün üzerinden %10 oranında alınmaktadır.Bu nedenle Tablo 10'da vergiye esas olan toplam kilenin 10 katı alınarak toplam hububat üretimi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 10: Karpuz'da Üretilen Toplam Hububat Miktarı

Ekilebilir Arazi Türü	Kile[53]	Kile x 10	Kg
Hınta (Buğday)	28	280	7.183,68
Şair (Arpa)	20	200	4.450
Penbe (pamuk)	17	170	3.782,5
Toplam	65		

2.7.2.Hayvancılık Hasılatı

Karpuz'da tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 1.505 kuruş olarak tespit edilmiştir. Hayvancılık hasılatı büyükbaş, küçükbaş ve yük-binek olarak üç grupta incelenebilir.

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı binek hayvanları almaktadır (695). İkinci sırada küçükbaş hayvanlar (500 kuruş) yer alırken üçüncü sırada ise büyükbaş hayvanlar (310) gelmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus yük binek hayvanlarından devenin bir sağmal ineğin takriben 6 katı olmasıdır.Köyün 2 numaralı hanesinde kayıtlı olan Karaca oğlu Veli'nin 1 adet sağmal ineğine 30 kuruş değer biçilirken 1 adet celeb deveye 180 kuruş değer taktir edilmiştir ((BOA, ML VRD.TMT,687:2,).

[53]Bu çalışmada hesaplamalar yapılırken buğday 1 kile=25, 656 kg.; arpa ve pamuk için ise 1 kile=22,25kg. olarak alınmıştır.

Tablo 11: Karpuz'da hayvancılık hasılatı dağılımı

Hayvan çeşidi	Hasılat miktarı kuruş	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Büyükbaş	310	4	65
Küçükbaş	500	9	55.5
Binek	695	3	231.6
Toplam	1.505		

2.7.3.Meslek Hasılatı

1844-1845 yılları arasında Karpuz'da toplam 14 hanenin 11'i "erbâb-ı ziraat" olarak kaydedilmiş, 1 hane geçimini hizmetkârlıktan sağlarken 1 hane ırgalık bir hanede çerçilikle iştigal etmektedir Bu mesleklerden yıllık toplam 580 kuruş gelir elde edilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,687:4,6).

7.1.Vergi-yi Mahsusa

1256**/**1840 yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve bazı istisnalar haricinde ekonomik durumlarına göre herkesten alınan vergi-yi mahsusa Tanzimat idarecileri tarafından örfi vergiler yerine konulmuş olup, "An-cemaatin vergi", "Vergü-yi Mahsusa", "Vergü" ve "Komşuca alınan vergü" gibi adlar verilmiştir (Öztürk, 2000: 537). Bu verginin miktarı liva ölçeğinde belirlenirdi. Bu miktar livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılırdı. Sonra kazanın müdür ve meclis azaları, nüfusun etnik özelliğine göre imam, papaz ve kocabaşı gibi kişilerin katıldığı toplantıda kasaba ve köylere düşenmiktar tespit edilir en sonunda da köy ve mahalle düzeyinde kişilerin ödeme güçlerine göre paylaştırılırdı (Öztürk, 1996: 174-175).

Karpuz'da tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 1.725 kuruş olarak taktir edilmiştir. Vergi-yi mahsusa olarak en düşük vergi 61 kuruş, en yüksek vergi ise 273 kuruştur.13 numaralı hanede kayıtlı bulunan Karaca oğlu Yemen'e en düşük vergi dilimi olarak 61 kuruş taktir edilirken, köyün 1 numaralı hanesinde ikamet eden ve muhtar olan Karaca oğlu Hüseyin'e en yüksek vergi dilimi olan 273 kuruş vergi taktir edilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,687:2,6).

Tablo 12. Karpuz'da hane reislerinin verdiği toplam öşür ve aded-i ağnam vergisi

Ekili tarım öşrü ve aded-i ağnam vergisi	Miktar (Kuruş)	Hane	Ortalama	%
Hınta (buğday)	336	11	30.5	52.09
Şair (arpa)	160	11	14.5	24.8
Penbe	84	11	7.6	13.02
Aded-i ağnam	40	8	5	6.2
Bağ	25	4	6.25	3.8
Toplam	645			

Toplu olarak verdiğimiz vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) % 52.09 ile ilk sırada gelmektedir.Onu %24.8 ile şair (arpa),% 13.02 ile penbe (pamuk), % 6.2 ile aded-i ağnam ve % 3.8 ile bağ izlemektedir.

Tablo 13. Karpuz'da İkâmet Eden Kimselerin Hane Sırasına Göre Toplam Temettuatları

Hane No	Kişi Adı	Temettuat Toplamı Kuruş
1	Karaca oğlu Hüseyin	Muhtar-1236
2	Karaca oğlu Veli	Ziraat-1246
3	Süleyman oğlu Mehmed	Ziraat-674
4	Ethem oğlu Bekdaş	Ziraat-472
5	Ethem oğlu Hüseyin	Irgad-112
6	Ethem oğlu Hacı Yusuf	Çerçi-185
7	Sevindik oğlu İsmail	Ziraat- 185
8	Sevindik oğlu Mahmud	Ziraat- 745
9	Sevindik oğlu Hüseyin	Ziraat- 548
10	Eyne oğlu Durak	Ziraat-1290
11	Ahmed oğlu Yakub	Ziraat- 426
12	Karadağ oğlu İbrahim	Ziraat- 216
13	Karaca oğlu Yemen	Ziraat- 255
14	Bekir oğlu Musa	Hizmetkâr- 165

4. Sonuç

1845 yılında Karpuz karyesinin 14 haneye tekâbül eden 70 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Sulakyurt ilçesine bağlı olan Karpuz karyesinin 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 30 olarak belirlenmiştir.

1844-1845 yılları arası Karpuz'da tarım topraklarına sahip 11 hane sahibinin hepsinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları (Buğday ve arpa) 358 dönüm olup 5.040 kuruş gelir elde edilmiştir.14 dönüm penbe (pamuk)'tan 1.125 kuruş elde elde edilirken 11 dönüm bağdan ise 395 kuruş gelir elde edilmiştir.

Hayvancılık hasılatında ilk sırayı binek hayvanları almaktadır (695). İkinci sırada küçükbaş hayvanlar (500 kuruş) yer alırken üçüncü sırada ise büyükbaş hayvanlar (310) gelmektedir.

Karpuz'da ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) % 52.09 ile ilk sırada gelmektedir.Onu %24.8 ile şair (arpa),% 13.02 ile penbe (pamuk), % 6.2 ile aded-i ağnam ve % 3.8 ile bağ izlemektedir.

Karpuz'da miktarı liva ölçeğinde belirlenen ve livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılan toplam vergi-yi mahsusa bedeli 1.725 kuruş olarak taktir edilmiştir

Sosyal yapı olarak bakıldığında Karpuz'da muhtemelen ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri karaca, sevindik, eyne gibi ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri lakaplar tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Belgeler

BOA, ML VRD.TMT, 687.

Makale ve Kitaplar

Bozkurt, N. (2011). T1844-1845 Tarihli Temettuat Defterine Göre Kütahya Sancağı Dazkırı Kazası Evciler Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (19): 135-156.

Devellioğlu, F. (1996), *"Temettü'-Temettüat", Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lügat (13. Baskı.)* Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları,

Gül, A. (2009). Temettuat Defterlerine Göre Pasinler'in (Hasankale) Sosyal ve Ekonomik Yapısı . *Karadeniz Araştırmaları*, 6 (23): 77-98.

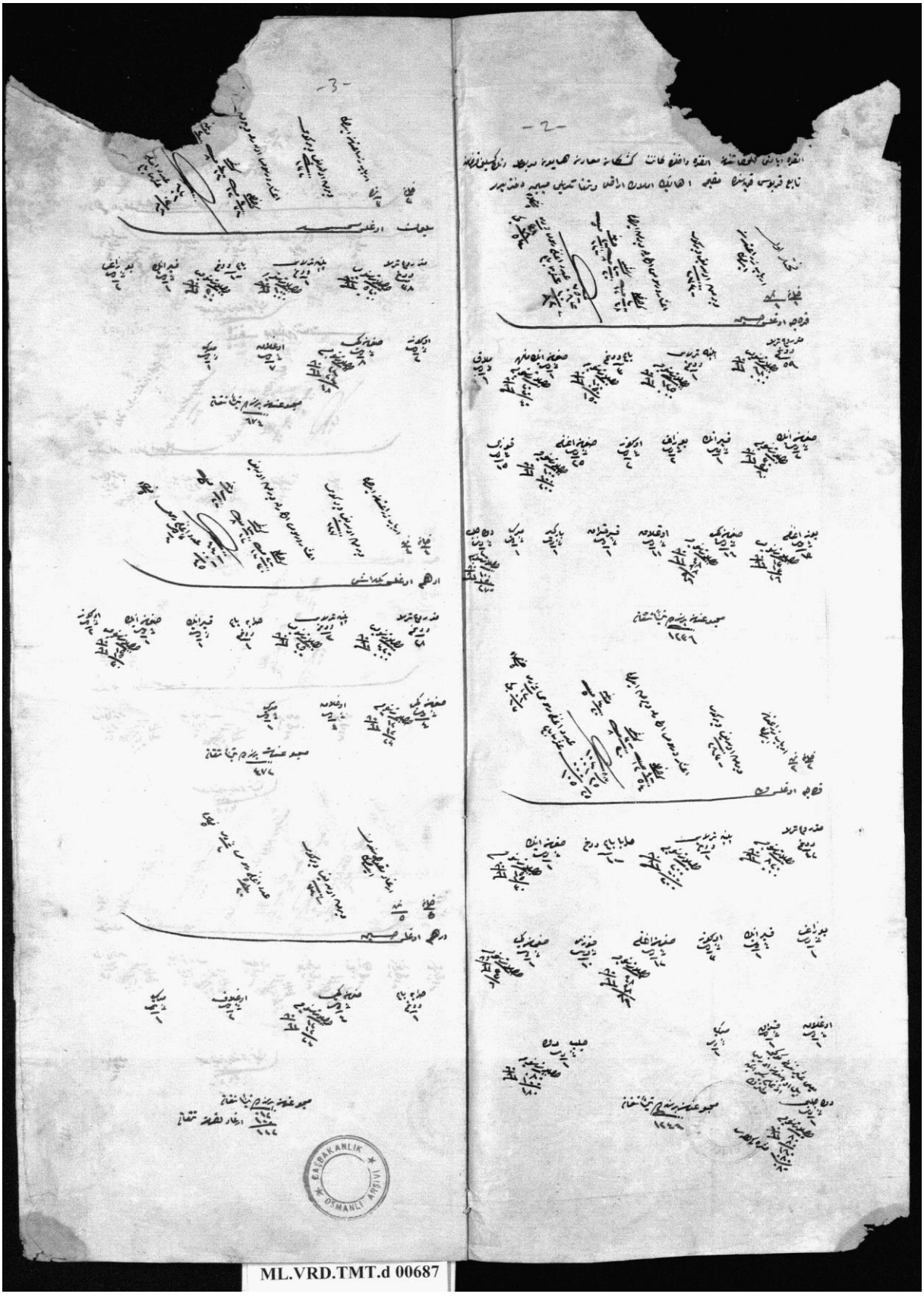
Güran, T. (2000). *"19. Yüzyıl Temettuat Tahrirleri",* **Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik, Ankara,s.77-78.**

Kütükoğlu,M(1995). "Osmanlı Sosyal ve İktisadî Tarihi Kaynaklarından Temettü Defterleri", cilt LIX/225, Belleten, Ankara, s. 394-412.

Özer, İ. (2000). Temettuat Defterlerinde Somuncu Babanın Nesebi (1844),Akademik Araştırmalar Dergisi , 4-5: 593-609.

Öztürk, S. (1996). Tanzimat döneminde bir Anadolu Şehri *Bilecik.* İstanbul, s. 174-175.

Öztürk, S. (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik* Araştırmalar *Dergisi* Osmanlı *Özel* Sayısı,s. 537-591.



ML.VRD.TMT.d 00687

1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA YENİCE KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK GÖRÜNTÜSÜ

Rafet METİN
Doç.Dr.,Kırıkkale Üniversitesi,rafet_metin71@hotmail.com

ÖZET

Temettüat Defterleri XIX. yüzyıl Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihinin önemli kaynaklarından biridir. Vergi kaynaklarını yeniden tespit ederek halkın üzerindeki vergi yükünü hafifletmek ve vergi dağılımında yaşanan adaletsizliği önlemek amacıyla hazırlanan temettuat kayıtları sosyo-ekonomik ve demografik yapının da ortaya konulmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Kayıtlarda anılan dönemde bölgelerin mal-mülk, hayvan, arazi ve insanların şahsi malvarlıklarının kaydedilmesi ile sosyo-ekonomik hayat, nüfus ve tarımsal ekonomi ile ilgili bütün karakteristik özellikler ortaya konulmaktadır. Kayıtlarda ayrıca mükelleflerinin adları, lâkapları, meslekleri hakkında da bilgi alabilmek mümkün olmaktadır. Bu çalışmada, H.1260-1261/M.1844-1845 yılında Keskin Kazasına tabi Yenice karyesinin 689 numaralı temettuat defterinden faydalanılarak, sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplam 18 hanesi olan karyede, insanların geçimlerini büyük ölçüde tarım ve hayvancılıktan sağladıkları anlaşılmaktadır. Köyde tarımsal manada buğday ve arpa üretimi yapılmaktadır. Hayvancılık alanında ise daha çok küçükbaş- büyükbaş hayvanlar ile yük ve binek hayvanları yetiştirilmektedir. Meslek dalı olarak ziraat erbabının fazlalığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında, imam, hizmetkâr ve çoban gibi meslek kollarında görev yapan kimselerinde olduğu kayıtlardan anlaşılmaktadır. Köyde vergi mükellefi hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yenice karyesi, Temettüat Defteri, Mesleki Yapılanma.

THE SOCIAL AND ECONOMIC VIEW OF YENİCE VILLAGE IN THE LIGHT OF 1260-61 / 1844-45 TEMETTÜAT RECORDS

ABSTRACT

Temettüat records are one of the important sources of XIX. Century social and economic history of Ottoman Empire. Temettüat records have been prepared in order to mitigate the tax burden on the people and to prevent injustice in the tax distribution by re-determining the tax sources. In addition, these records provide important information for the socio-economic and demographic structure. In the period referred to in the records, all characteristics of socio-economic life, population and agricultural economy are revealed by registering the properties, animals, lands and persons' personal wealth of regions. In these records, it is also possible to get information about taxpayers' names, nicknames, occupations. In this study, benefiting basically 689 numbered temettüat record of Yenice village which is within in the boundaries of Keskin district in year of H.1260-1261/M.1844-1845, it is tried to reveal social and economic structure. It is understood that people provide their livelihood largely from agriculture and animal husbandry in the village which consist of 18 families. In terms of agriculture, wheat and barley production is being done in the village. In the field of animal husbandry, mostly small cattles, bovine animals, draught animals and mount animals are grown. As field of profession, the surplus of agricultural staff is remarkable. Besides, it is understood from records that there are different field of professions like imams, servants and shepherds in the village. It is also tried to reveal the burden of tax of taxpayers by determining agriculture, husbandry and occupation revenue and kind of tax which is paid by them.

Keywords: Yenice village, Temettüat record, Occupational structuring.

GİRİŞ

Temettü' kâr etmek anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Temettüat ise; kârlar, kazançlar anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1996: 1073).Tanzimat'a kadar değişik adlarla halktan alınan vergilerin yerine getirilen Temettû vergisinin kaydedildiği defterlere, "Temettuat Defterleri" adı verilmiştir. Bu defterler 19. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu iktisadi, sosyal ve ticari hayatı ortaya koymaktadır (Kütükoğlu 1995: 395).Temettuat defterleri genel itibariyle bir bölgenin demografik yapısı, hane reisinin menkul ve gayr-i menkul kaynakları, yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, iş gücü ve ayrıntılı vergi yükü, kişilerin mesleği, yetiştirilen ziraî ürün ve hayvanlar ileticarî ve sınaî müesseseler hakkında bilgiler sunmaktadır (Gül, 2009: 81).Ayrıca anılan defterlerdenOsmanlı ülkesinde yaşayan nüfusun yerleşim düzeni, zirai üretim durumunu, hanelerin servet ve gelirleri ile vergilendirme konularında çok zengin bilgiler elde etmek mümkün olmaktadır (Güran, 2000: 79). Kısaca bu defterlerden bir bölgenin Demografik etnik yapısı, fert düzeyinde menkul ve gayr-i menkul kaynaklar, ferdin yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, toplam ve ayrıntılı vergi yükünü, işgücünü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar, Ticari ve sınai müesseseler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Özer, 2000: 596). Defterlerde, mahallelerdeki toplam hane sayısı, arazi miktarı, hane reislerinin meslekleri, yükümlü oldukları vergi miktarları gibi birçok konuda teferruatlı bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her hane reisinin adı ve unvanı, sahip olduğu mal varlığı, ne kadar emlak ve arazisi olduğu ve bu arazinin ekili olan bölümleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Meslekler, hane reisinin isminin üzerine eğik olarak yazılmıştır. Tarımla geçinen hane reisinin meslek bölümü "erbab-ı ziraattan idüğü", esnaflıkla geçinenlerinki ise "erbab-ı ticaretten idüğü" olarak belirtilmiştir. Ticaret ve ziraatın her ikisiyle geçimini sağlayanlar "erbab-ı ziraat ve ticaretten idüğü" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmamızın ana kaynağını teşkil eden Temettuat Defterlerinden BOA, ML VRD.TMT. 689 numarada kayıtlı Dinek Keskini kazasına tabi Yenice karyesinin sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada Yenice köyünün nüfusu ile birlikte köyde kullanılan isimler, lakaplar, meslekî yapılanma, köyde yaşayan hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri ortaya konulmaya çalışılmıştır

Yöntem

Bu çalışmada Başbakanlık Osmanlı Arşivinde bulunan 689 numaralı defterin tahlili neticesinde elde edilen bulgularla Yenice köyünün sosyo-ekonomik yapısı (nüfus, isim ve lakaplar, ekili dikili arazi durumu, hayvancılık, yıllık vergi yükü,) sırası ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.Yenice Karyesi

2.1.Nüfus

1845 yılında Yenice karyesinin 18 haneye tekâbül eden 90 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Sulakyurt ilçesine bağlı olan Yenice karyesinin 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 85 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Yenice Karyesinde 1845-2007 Yıllarındaki Tahmini Nüfus

Yıllar	Tahmini nüfus
1845	90 nefer
2007	85

2.2.Şahıs Adları ve Kullanılan Lakaplar

689 numaralı temettüat defterinde hane reislerinin isimleri babalarının adları ve lakaplarıyla birlikte yazılmıştır.Bu nedenle köyde yaygın olarak kullanılan baba ve oğul isimlerini tespit etmek mümkün olmuştur.

Tablo 2'de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere Yenice karyesindeki vergi nüfusu ik tanesi hariç tamamına yakını erkektir.

Tablo 2: Yenice Karyesinde Kullanılan Şahıs İsimleri

İsim	Sayı	%
Mehmed	5	17.8
Ali	4	14.2
Mustafa	2	7.1
Türabi	2	7.1
Ahmed	1	3.5
Veli	1	3.5
Musa	1	3.5
Süleyman	1	3.5
Mansur	1	3.5
Halil	1	3.5
Kıraç	1	3.5
Hüseyin	1	3.5
İbrahim	1	3.5
Odabaşı	1	3.5
Bayındır	1	3.5
Yusuf	1	3.5
İsmail	1	3.5
Neriman	1	3.5
Aykız	1	3.5
Toplam	28	

İsimleri incelediğimizde ilk sırada Mehmed ismi yer almaktadır.Onu Ali ve Mustafa isimleri izlemektedir. Köyün 7 numaralı hanesinde kayıtlı olan Neriman oğlu Mehmed ve Aykız oğlu Ali babaları vefat ettiği için annelerinin adları ile anılmışlardır (BOA, ML VRD.TMT,689:4,8).

2.3.Yenice Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Yenice'de hane reislerinin toplumda tanınmasını sağlayan aile ve sülale adlarının Tablo-3'te yer aldığı gibi deli, kara, eski, esir, gamlı, kel gibi ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri lakaplar olarak görülmektedir.

Tablo 3: Yenice Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Deli Veli oğlu Mustafa	Kara Mustafa oğlu Süleyman	Pirli oğlu Halil
Kaba oğlu Mehmed	Eski Ali oğlu İsa	Kel imam oğlu İbrahim
Esir oğlu Ali	Abaza oğlu Mehmed	Gamlı oğlu Yusuf

2.4.Yenice Karyesinde Mesleki Yapılanma

Yenice karyesinde yaşayan 18 hanenin tamamı geçimini ziraatten sağlamaktadır.Köyde mesleki açıdan ilginç olan ırgalık, çobanlık ve hizmetkârlıkla iştigal eden kimsenin olmamasdır.

2.5. Hayvancılık ve Hayvan Dağılımı

Belgelerden anlaşıldığına göre 1845-1846 yıllarında Yeşillü karyesinde yaşayan haneler geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağlamakta idiler.Genel olarak süt ve süt ürünleri ihtiyaçlarını karşılamak için inek ve koyun, binek hayvanı ihtiyaçlarını karşılamak için merkep, çiftsürmede faydalanabilmek için öküz kullandıkları anlaşılmaktadır.Yenice'de toplam 737 olan hayvan varlığının büyük çoğunluğunu küçükbaş hayvanlar oluşturmaktadır.% 76.9'u küçükbaş (567 adet), % 19.6'sı büyükbaş (145 adet) ve % 3.3'ü yük ve binek (25 adet) hayvanı olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, karasığır öküzü, sağmal inek, sağmal manda ve erkek manda ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, koyun, keçi ve kuzu tercih edilmektedir.Binek ve yük hayvanı olarak isemerkep başta olmak üzere kısrak beslenmektedir.

Tablo 4: Yenice'de Hane Reislerinin Sahip oldukları Hayvan Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Toplam Hane Başına Düşen Baş
Büyükbaş	145	15	9.6
Küçükkbaş	567	13	43.6

Yük-Binek Hayvanı	25	16	1.5
Toplam Sayı	737		

Tablo 5: Yenice'de Hane Reislerinin Sahip oldukları Büyükbaş Hayvan Çeşitleri

Büyükbaş Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Karasığır öküzü	57	17	3.3
Sağmal inek	23	15	1.5
Sağmal Camus ineği	4	4	1
Malak	3	3	1
Kısır inek	6	4	1.5
Buzağı	16	11	1.4
Erkek Camus ineği	13	6	2.1
Dana	5	5	1
Düve	11	9	1.2
Tosun	6	4	1.5
Camus buzağı	1	1	1
Toplam	145		

Büyükbaş hayvan söz konusu olduğunda köylerde çift sürme işinde ilk olarak akla at ve katır gücü gelmektedir.Ancak Yenice'de öküzün ilk planda tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun nedeni öküzün beslenme giderinin at ve katıra nazaran daha az olması ile izah edilebilir. Bir atı veya katırı bütün bir yıl boyunca arpa, yulaf, ot, kepek ve samanla beslemek gerekirken öküz yedi ay süre ile burçak ve samanla beslenebilmekte ve yılın geri kalan aylarında otlamak üzere çayırlara salıverilmektedir. Bu arada demetlerin tarladan harmana ve ürünün harmandan ambara taşınmasında at ve eşek gibi yük hayvanlarından da yararlanılmakla birlikte, daha çok bir çift öküzün çektiği iki tekerlekli kağnılar kullanılabilmektedir (Bozkurt, 2011: 144). Belgelerden anlaşıldığı üzere anılan dönemde Yenice'de özellikle karasığır öküzü ahalinin tarım yaparken kullandığı vazgeçilmez iş gücü kaynaklarından biri durumundadır. Köyde toplam 18 haneden 17 hanede karasığır öküzü beslenmektedir. Köyde 23 baş sağmal inek 15 ailenin elinde bulunmaktadır. Köyün süt ve süt ürünleri ihtiyacının sağlanmasında bu ailelerin önemli rol oynadığı düşünülebilir. Sağmal ineğin yanında 4 hanede sağmal Camus ineğinin beslendiği kayıtlardan anlaşılmaktadır.

Yük ve Binek Hayvanlarına gelince;Yenice'de 1845 yılında toplam 25 adet yük ve binek hayvanı bulunmaktadır. Bunlardan 19 adedi merkep, 6 tanesi kısrak olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6: Yenice'de Hane Reislerinin Sahip oldukları Yük ve Binek Hayvanı Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Merkep	19	16	1.1
Kısrak	6	5	1.2
Toplam	25		

Küçükbaş hayvanlar bakımından bakıldığında Yenice'de toplam 567 adet küçükbaş hayvan beslendiği kayıtlardan anlaşılmaktadır.

Tablo 7: Yenice'de Hane Reislerinin Sahip oldukları Küçükbaş Hayvan Çeşitleri

Küçükbaş hayvan çeşidi	Sayı	Hane	Ortalama
Sağmal kıl keçisi	180	13	13.8
Sağmal ağnam	102	4	25.5
Yoz ganem	30	4	7.5
Yoz keçi	46	5	9.2
Oğlak	177	13	13.6
Kuzu	32	2	16
Toplam	567		

2.6. Arazi Dağılımı ve Toprak Kullanımı

Yenice'de hane reislerinin % 88.2'si (18) buğday ve arpa, % 5.9'u penbe (pamuk), % 2.5'i bağcılık ve % 3.2'si ise palamud korusu ile iştigal etmektedir.

Tablo 8: Yenice'de Ekili ve Dikili Tarım AlanlarınınDağılımı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Dönüm)	Hane	Ortalama	%
Tarla (buğday-arpa)	831	18	46.1	88.2
Penbe	56	14	4	5.9
Bağ	24	15	1.6	2.5
Palamud korusu	31	12	2.5	3.2
Toplam	942			

2.7. Gelirler

2.7.1. Tarım Gelirleri (Hasılatı)

1844-1845 yılları arası Yenice'de tarım topraklarına sahip 18 hane sahibinin hepsinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları (Buğday ve arpa) 831 dönüm olup 9.592 kuruş gelir elde edilmiştir.56 dönüm penbe (pamuk)'tan 700 kuruş elde elde edilirken 24 dönüm bağdan 1.603 kuruş gelir elde edilmiştir.31 dönüm palamud korusundan ise 767 kuruş gelir elde edilmiştir.

Tablo 9: Yenice'de Ekili-Dikili Tarım Alanlarının Hasılatı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Kuruş)	Miktar (Dönüm)	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	9.592	831	11.5
Penbe	700	56	12.5
Bağ	1.603	24	66.7
Palamud korusu	767	31	24.7
Toplam	12.662		

Temettuat defterlerinde köylüden alınan hububat öşrü verilerinden üretilen hububatların ne kadar olduğu tespit edilebilir.Öşür bölgelere göre değişmekle birlikte ortalama her ürün üzerinden %10 oranında alınmaktadır.Bu nedenle Tablo 10'da vergiye esas olan toplam kilenin 10 katı alınarak toplam hububat üretimi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 10: Yenice'deÜretilen Toplam Hububat Miktarı

Ekilebilir Arazi Türü	Kile[54]	Kile x 10	Kg
Hınta (Buğday)	53	530	13.597,68
Şair (Arpa)	32	320	7.120
Penbe (pamuk)	16	160	3.560
Toplam	92		

2.7.2.Hayvancılık Hasılatı

Yenice'de tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 3.103 kuruş olarak tespit edilmiştir. Hayvancılık hasılatı büyükbaş ve küçükbaş olarak iki aşamada incelenebilir.

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı küçükbaş hayvanlar almaktadır (2.258). İkinci sırada ise büyükbaş hayvanlar (845 kuruş) yer almaktadır.

[54]Bu çalışmada hesaplamalar yapılırken buğday 1 kile=25, 656 kg.; arpa ve pamuk için ise 1 kile=22,25kg. olarak alınmıştır.

Tablo 11: Yenice'de hayvancılık hasılatı dağılımı

Hayvan çeşidi	Hasılat miktarı kuruş	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Büyükbaş	845	15	56.3
Küçükbaş	2.258	13	173.6
Toplam	3.103		

2.7.3.Meslek Hasılatı

1844-1845 yılları arasında Yenice'de toplam 18 hanenin tamamı "erbâb-ı ziraat" olarak kaydedilmiş toplam temettuat miktarı 13.555 kuruş olarak tespit edilmiştir.

7.1.Vergi-yi Mahsusa

1256**/**1840 yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve bazı istisnalar haricinde ekonomik durumlarına göre herkesten alınan vergi-yi mahsusa Tanzimat idarecileri tarafından örfi vergiler yerine konulmuş olup, "An-cemaatin vergi", "Vergü-yi Mahsusa", "Vergü" ve "Komşuca alınan vergü" gibi adlar verilmiştir (Öztürk, 2000: 537). Bu verginin miktarı liva ölçeğinde belirlenirdi. Bu miktar livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılırdı. Sonra kazanın müdür ve meclis azaları, nüfusun etnik özelliğine göre imam, papaz ve kocabaşı gibi kişilerin katıldığı toplantıda kasaba ve köylere düşenmiktar tespit edilir en sonunda da köy ve mahalle düzeyinde kişilerin ödeme güçlerine göre paylaştırılırdı (Öztürk, 1996: 174-175).

Yenice'de tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 3.233 kuruş olarak taktir edilmiştir. Vergi-yi mahsusa olarak en düşük vergi 94 kuruş, en yüksek vergi ise 325 kuruştur.18 numaralı hanede kayıtlı bulunan Sarı oğlu İsmail'e en düşük vergi dilimi olarak 94 kuruş taktir edilirken, köyün 3 numaralı hanesinde ikamet eden Kara Musa oğlu Süleyman'a en yüksek vergi dilimi olan 325 kuruş vergi taktir edilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,687:3,10)

Tablo 12. Yenice'de hane reislerinin verdiği toplam öşür ve aded-i ağnam vergisi

Ekili tarım öşrü ve aded-i ağnam vergisi	Miktar (Kuruş)	Hane	Ortalama	%
Hınta (buğday)	518	18	28.7	50.09
Şair (arpa)	252	18	14	24.3
Penbe	70	15	4.6	6.7
Burçak	9	6	1.5	0.8
Aded-i ağnam	35	11	3.1	3.38
Bağ	150	16	9.3	14.8
Toplam	1.034			

Toplu olarak verdiğimiz vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) % 50.09 ile ilk sırada gelmektedir.Onu %24.3 ile şair (arpa), % 6.7 ile penbe (pamuk), % 0.8 ile burçak, % 3.38 ile aded-i ağnam ve % 14.8 ile bağ izlemektedir.

Tablo 13. Yenice'de İkâmet Eden Kimselerin Hane Sırasına Göre Toplam Temettuatları

Hane No	Kişi Adı	Temettuat Toplamı Kuruş
1	Türabi oğlu Ahmed kethüda	Ziraat-986
2	Deli Veli oğlu Mustafa	Ziraat-426
3	Kara Mustafa oğlu Süleyman	Ziraat-1162
4	Mansur oğlu Mustafa	Ziraat-1191
5	Pirli oğlu Halil	Ziraat-681.5
6	Kaba oğlu Mehmed	Ziraat-523
7	Neriman oğlu Mehmed	Ziraat-1174
8	Kıraç oğlu Ali	Ziraat-492
9	Odabaşı oğlu Mehmed	Ziraat-411
10	Eski Ali oğlu İsa	Ziraat-421
11	Bayındır oğlu Hüseyin	Ziraat-882
12	Kel imam oğlu İbrahim	Ziraat-1123
13	Esir oğlu Ali	Ziraat- 1213
14	Aykız oğlu Ali	Ziraat-1154
15	Türabi oğlu Mehmed	Ziraat-366
16	Abaza oğlu Mehmed	Ziraat-459
17	Gamlı oğlu Yusuf	Ziraat-372
18	Sarı oğlu İsmail	Ziraat-401

4. Sonuç

1845 yılında Yenice karyesinin 18 haneye tekâbül eden 90 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Sulakyurt ilçesine bağlı olan Yenice karyesinin 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 85 olarak belirlenmiştir.

1844-1845 yılları arası Yenice'de tarım topraklarına sahip 18 hane sahibinin hepsinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları (Buğday ve arpa) 831 dönüm olup 9.592 kuruş gelir elde edilmiştir.56 dönüm

penbe (pamuk)'tan 700 kuruş elde elde edilirken 24 dönüm bağdan 1.603 kuruş gelir elde edilmiştir.31 dönüm palamud korusundan ise 767 kuruş gelir elde edilmiştir.

Hayvancılık hasılatında ise ilk sırayı küçükbaş hayvanlar almaktadır (2.258). İkinci sırada ise büyükbaş hayvanlar (845 kuruş) yer almaktadır.

Yenice'de ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) % 50.09 ile ilk sırada gelmektedir.Onu %24.3 ile şair (arpa), % 6.7 ile penbe (pamuk), % 0.8 ile burçak, % 3.38 ile aded-i ağnam ve % 14.8 ile bağ izlemektedir.

Yenice'de miktarı liva ölçeğinde belirlenen ve livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılan toplam vergi-yi mahsusa bedeli 3.233 kuruş olarak taktir edilmiştir

Sosyal yapı olarak bakıldığında Yenice'de deli, kara, eski, esir, gamlı, kel gibi ailelerin geçmişten beri kullana geldikleri lakaplar ön plana çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

Belgeler

BOA, ML VRD.TMT, 689.

Makale ve Kitaplar

Bozkurt, N. (2011). T1844-1845 Tarihli Temettuat Defterine Göre Kütahya Sancağı Dazkırı Kazası Evciler Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (19): 135-156.

Devellioğlu, F. (1996), *"Temettü'-Temettüat", Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lügat (13. Baskı.)* Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları,

Gül, A. (2009). Temettuat Defterlerine Göre Pasinler'in (Hasankale) Sosyal ve Ekonomik Yapısı . *Karadeniz Araştırmaları*, 6 (23): 77-98.

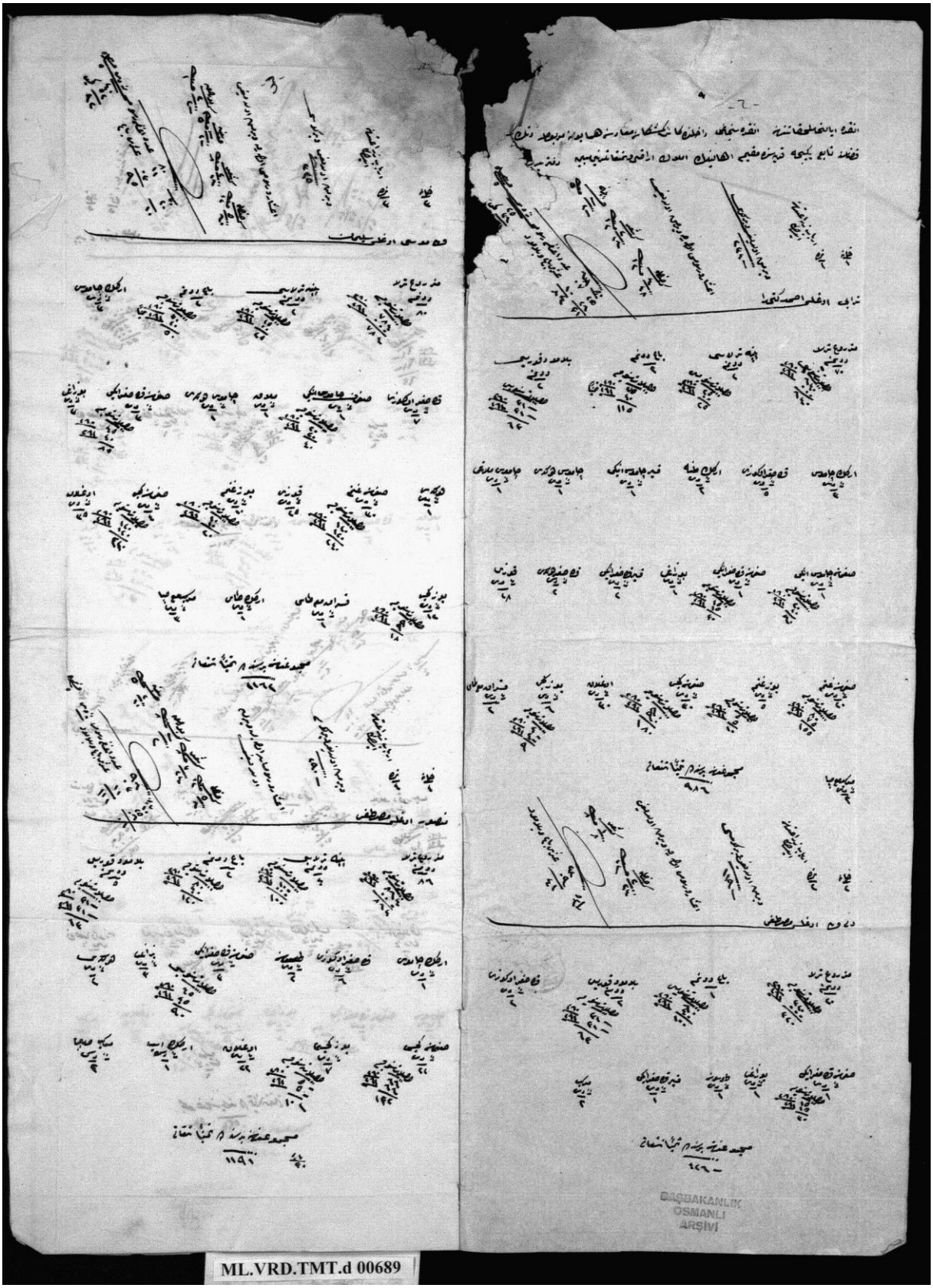
Güran, T. (2000). *"19. Yüzyıl Temettuat Tahrirleri",* Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik, Ankara,s.77-78.

Kütükoğlu,M(1995). "Osmanlı Sosyal ve İktisadî Tarihi Kaynaklarından Temettü Defterleri", cilt LIX/225, Belleten, Ankara, s. 394-412.

Özer, İ. (2000). Temettuat Defterlerinde Somuncu Babanın Nesebi (1844),Akademik Araştırmalar Dergisi , 4-5: 593-609.

Öztürk, S. (1996). Tanzimat döneminde bir Anadolu Şehri *Bilecik.* İstanbul, s. 174-175.

Öztürk, S. (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik* Araştırmalar *Dergisi* Osmanlı *Özel* Sayısı,s. 537-591.



BAŞBAKANLIK
OSMANLI
ARŞİVİ

ML.VRD.TMT.d 00689

1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA ÇİFTLİK KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK GÖRÜNTÜSÜ

Rafet METİN
Doç.Dr.,Kırıkkale Üniversitesi,rafet_metin71@hotmail.com

ÖZET

Temettüat Defterleri XIX. yüzyıl Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihinin önemli kaynaklarından biridir. Vergi kaynaklarını yeniden tespit ederek halkın üzerindeki vergi yükünü hafifletmek ve vergi dağılımında yaşanan adaletsizliği önlemek amacıyla hazırlanan temettuat kayıtları sosyo-ekonomik ve demografik yapının da ortaya konulmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Kayıtlarda anılan dönemde bölgelerin mal-mülk, hayvan, arazi ve insanların şahsi malvarlıklarının kaydedilmesi ile sosyo-ekonomik hayat, nüfus ve tarımsal ekonomi ile ilgili bütün karakteristik özellikler ortaya konulmaktadır. Kayıtlarda ayrıca mükelleflerinin adları, lâkapları, meslekleri hakkında da bilgi alabilmek mümkün olmaktadır. Bu çalışmada, H.1260-1261/M.1844-1845 yılında Keskin Kazasına tabi Çiftlik karyesinin 685 numaralı temettuat defterinden faydalanılarak, sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplam 3 hanesi olan karyede, insanların geçimlerini büyük ölçüde tarım ve hayvancılıktan sağladıkları anlaşılmaktadır. Köyde tarımsal manada buğday ve arpa üretimi yapılmaktadır. Hayvancılık alanında ise daha çok küçükbaş- büyükbaş hayvanlar ile yük ve binek hayvanları yetiştirilmektedir. Meslek dalı olarak ziraat erbabının fazlalığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında, imam, hizmetkâr ve çoban gibi meslek kollarında görev yapan kimselerinde olduğu kayıtlardan anlaşılmaktadır. Köyde vergi mükellefi hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çiftlik karyesi, Temettüat Defteri, Mesleki Yapılanma.

THE SOCIAL AND ECONOMIC VIEW OF ÇİFTLİK VILLAGE IN THE LIGHT OF 1260-61 / 1844-45 TEMETTÜAT RECORDS

ABSTRACT

Temettüat records are one of the important sources of XIX. Century social and economic history of Ottoman Empire. Temettüat records have been prepared in order to mitigate the tax burden on the people and to prevent injustice in the tax distribution by re-determining the tax sources. In addition, these records provide important information for the socio-economic and demographic structure. In the period referred to in the records, all characteristics of socio-economic life, population and agricultural economy are revealed by registering the properties, animals, lands and persons' personal wealth of regions. In these records, it is also possible to get information about taxpayers' names, nicknames, occupations. In this study, benefiting basically 685 numbered temettüat record of Çiftlik village which is within in the boundaries of Keskin district in year of H.1260-1261/M.1844-1845, it is tried to reveal social and economic structure. It is understood that people provide their livelihood largely from agriculture and animal husbandry in the village which consist of 3 families. In terms of agriculture, wheat and barley production is being done in the village. In the field of animal husbandry, mostly small cattles, bovine animals, draught animals and mount animals are grown. As field of profession, the surplus of agricultural staff is remarkable. Besides, it is understood from records that there are different field of professions like imams, servants and shepherds in the village. It is also tried to reveal the burden of tax of taxpayers by determining agriculture, husbandry and occupation revenue and kind of tax which is paid by them.

Keywords: Çiftlik village, Temettüat record, Occupational structuring.

GİRİŞ

Temettü' kâr etmek anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Temettüat ise; kârlar, kazançlar anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1996: 1073).Tanzimat'a kadar değişik adlarla halktan alınan vergilerin yerine getirilen Temettû vergisinin kaydedildiği defterlere, "Temettuat Defterleri" adı verilmiştir. Bu defterler 19. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu iktisadi, sosyal ve ticari hayatı ortaya koymaktadır (Kütükoğlu 1995: 395).Temettuat defterleri genel itibariyle bir bölgenin demografik yapısı, hane reisinin menkul ve gayr-i menkul kaynakları, yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, iş gücü ve ayrıntılı vergi yükü, kişilerin mesleği, yetiştirilen ziraî ürün ve hayvanlar ileticarî ve sınaî müesseseler hakkında bilgiler sunmaktadır (Gül, 2009: 81).Ayrıca anılan defterlerdenOsmanlı ülkesinde yaşayan nüfusun yerleşim düzeni, zirai üretim durumunu, hanelerin servet ve gelirleri ile vergilendirme konularında çok zengin bilgiler elde etmek mümkün olmaktadır (Güran, 2000: 79). Kısaca bu defterlerden bir bölgenin Demografik etnik yapısı, fert düzeyinde menkul ve gayr-i menkul kaynaklar, ferdin yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, toplam ve ayrıntılı vergi yükünü, işgücünü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar, Ticari ve sınai müesseseler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Özer, 2000: 596). Defterlerde, mahallelerdeki toplam hane sayısı, arazi miktarı, hane reislerinin meslekleri, yükümlü oldukları vergi miktarları gibi birçok konuda teferruatlı bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her hane reisinin adı ve unvanı, sahip olduğu mal varlığı, ne kadar emlak ve arazisi olduğu ve bu arazinin ekili olan bölümleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Meslekler, hane reisinin isminin üzerine eğik olarak yazılmıştır. Tarımla geçinen hane reisinin meslek bölümü "erbab-ı ziraattan idüğü", esnaflıkla geçinenlerinki ise "erbab-ı ticaretten idüğü" olarak belirtilmiştir. Ticaret ve ziraatın her ikisiyle geçimini sağlayanlar "erbab-ı ziraat ve ticaretten idüğü" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmamızın ana kaynağını teşkil eden Temettuat Defterlerinden BOA, ML VRD.TMT. 685 numarada kayıtlı Dinek Keskini kazasına tabi Çiftlik karyesinin sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada Selamlı köyünün nüfusu ile birlikte köyde kullanılan isimler, lakaplar, meslekî yapılanma, köyde yaşayan hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Başbakanlık Osmanlı Arşivinde bulunan 685 numaralı defterin tahlili neticesinde elde edilen bulgularla Çiftlik köyünün sosyo-ekonomik yapısı (nüfus, isim ve lakaplar, ekili dikili arazi durumu, hayvancılık, yıllık vergi yükü,) sırası ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.Çiftlik Karyesi

2.1.Nüfus

Çiftlik karyesinin nüfusu ile ilgili olarak 685 numaralı temettuat defterinden tespit ettiğimiz kadarı ile1845 yılında Çiftlik karyesinin 3 haneye tekâbül eden 15 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Delice ilçesine bağlı olan köyün 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 134 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Çiftlik Karyesinde 1845-2000 Yıllarındaki Tahmini Nüfus

Yıllar	Tahmini nüfus
1845	15
2007	134

2.2.Şahıs Adları ve Kullanılan Lakaplar

685 numaralı temettüat defterinde hane reislerinin isimleri babalarının adları ve lakaplarıyla birlikte yazılmıştır.Bu nedenle köyde yaygın olarak kullanılan baba ve oğul isimlerini tespit etmek mümkün olmuştur.

Tablo 2:Çiftlik Karyesinde Kullanılan Şahıs İsimleri

İsim	Sayı	%
Mazlum	2	33.3
Mehmed	1	16.6
Süleyman	1	16.6
İbrahim	1	16.6
Duran	1	16.6
Toplam	6	

Tablo 2'de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere 3 hanenin ikamet ettiği Çiftlik karyesindeki vergi nüfusunun tamamına yakını erkektir.İsimleri incelediğimizde Peygamber ve onun ehl-i beyti başta olmak üzere daha çok Arapça kökenli isimlerin olduğu görülmektedir. Birinci sırada Mazlum ismi gelmektedir. Mazlum ismi toplam isimlerin %33.3'ünü teşkil etmektedir. İkinci sırayı % 16.6 ile Mehmed, Süleyman, İbrahim ve Duran isimleri almaktadır. ismi yer almaktadır.Üçüncü sırayı ise % 6.8 ile Mehmed ve Hüseyin isimleri gelmektedir.

2.3.Çiftlik Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Çiftlik'te toplam 3 hanenin ikamet etmesi köyde hane reislerinin toplumda tanınmasını sağlayan aile ve sülale adları yerine baba adlarının olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 3. Çiftlik'te Kullanılan Lakaplar

Duran oğlu Mehmed	Mazlum oğlu Süleyman	Mazlum oğlu İbrahim

2.4.Çiftlik Karyesinde Mesleki Yapılanma

Toplam 3 hane olan köyde yaşayan insanların tamamı ziraat erbabındandır.

2.5. Hayvancılık ve Hayvan Dağılımı

Belgelerden anlaşıldığına göre 1845-1846 yıllarında Çiftlik karyesinde yaşayan haneler geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağlamakta idiler. Genel olarak süt ve süt ürünleri ihtiyaçlarını karşılamak için inek ve koyun, binek hayvanı ihtiyaçlarını karşılamak için merkep, çift sürmede faydalanabilmek için ise kısrak ve tay besledikleri anlaşılmaktadır.Çiftlikte toplam 23 olan hayvan varlığının büyük çoğunluğunu küçükbaş hayvanlar oluşturmaktadır.% 62.8'i küçükbaş (44 adet), % 32.8'i büyükbaş (23 adet) ve % 4.2'si yük ve binek (3 adet) hayvanı olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, sağman inek ve sağman Camus ineği ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, koyun, keçi ve kuzu tercih edilmektedir.Binek ve yük hayvanı olarak ise merkep, kısrak ve tay beslenmektedir.

Tablo 4. Çiftlik'te Hane Reislerinin Sahip oldukları Hayvan Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Toplam Hane Başına Düşen Baş
Büyükbaş	23	3	7.6
Küçükkbaş	44	3	14.6
Yük-Binek Hayvanı	3	3	1
Toplam Sayı	70		

Tablo 5. Çiftlik'te Hane Reislerinin Sahip oldukları Büyükbaş Hayvan Çeşitleri

Büyükbaş Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Sağmal İnek	7	3	2.3
Sağmal Camus	3	2	1.5
Erkek Dana	5	3	1.6
Buzağı	5	2	2.5
Düve	2	2	1
Malak	1	1	1
Toplam	23		

Yük ve Binek Hayvanlarına gelince; Çiftlik'te a 1845 yılında toplam 3 adet yük ve binek hayvanı bulunmaktadır. Bunlardan 1 tanesi merkep, 1 tanesi kısrak 1 tanesi de erkek tay olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6. Çiftlik'te Hane Reislerinin Sahip oldukları Yük ve Binek Hayvanı Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Merkeb	1	1	1
Kısrak	1	1	1
Erkek Tay	1	1	1
Toplam	3		

Küçükbaş hayvanlar bakımından bakıldığında Tatlucak'ta toplam 44 adet küçükbaş beslenmektedir. Toplam 3 hane olan köyde Sağmal keçi ve sağmal koyun 2 hanede beslenmektedir.

Tablo 7. Çiftlik'te Hane Reislerinin Sahip oldukları Küçükbaş Hayvan Çeşitleri

Küçükbaş hayvan çeşidi	Sayı	Hane	Ortalama
Sağmal koyun	8	2	
Sağmal keçi	14	2	
Kuzu	11	3	
Oğlak	11	2	
Toplam	44		

2.6. Arazi Dağılımı ve Toprak Kullanımı

Çiftlik'te hane reislerinin % 100'ü (3) buğday ve arpa tarımı ile alakalı ziraî faaliyet içerisindedir.

Tablo 8. Tatlucak'ta Ekili ve Dikili Tarım AlanlarınınDağılımı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Dönüm)	Hane	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	180	3	60

2.7. Gelirler

2.7.1. Tarım Gelirleri (Hasılatı)

1844-1845 yılları arası Çiftlik'te tarım topraklarına sahip 3 hane sahibinin hepsinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları 180 dönüm olup 2.404 kuruş gelir elde edilmiştir.

Tablo 9. Çiftlik'te Ekili-Dikili Tarım Alanlarının Hasılatı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Kuruş)	Miktar (Dönüm)	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	2.404	180	13.3

Temettuat defterlerinde köylüden alınan hububat öşrü verilerinden üretilen hububatların ne kadar olduğu tespit edilebilir.Öşür bölgelere göre değişmekle birlikte ortalama her ürün üzerinden %10 oranında alınmaktadır.Bu nedenle Tablo 10'da vergiye esas olan toplam kilenin 10 katı alınarak toplam hububat üretimi tespit edilmeye çalışılmıştır**.**

Tablo 10. Çiftlik'te Üretilen Toplam Hububat Miktarı

Ekilebilir Arazi Türü	Kile[55]	Kile x 10	Kg
Hınta (Buğday)	14	140	3.591.84
Şair (arpa)	7	70	1.557,5
Burçak	8	80	1.780
Toplam	29	290	5.151.12

2.7.2.Hayvancılık Hasılatı

Çiftlik'te tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 450 kuruş olarak tespit edilmiştir.

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı büyükbaş hayvanlar almaktadır (310 kuruş). İkinci sırada küçükbaş hayvanlar (140 kuruş) gelmektedir.

Tablo 11:Çiftlik'te hayvancılık hasılatı dağılımı

Hayvan çeşidi	Hasılat miktarı kuruş	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Büyükbaş	310	3	
Küçükbaş	140	2	
Toplam Sayı	450		

[55]Bu çalışmada hesaplamalar yapılırken buğday 1 kile=25, 656 kg.; arpa ve burçak için ise 1 kile=22,25kg. olarak alınmıştır.

2.7.3.Meslek Hasılatı

1844-1845 yılları arasında Çiftlik'te toplam 3 hane mevcut olup bu hanelerin tamamı ehl-i ziraat olarak kaydedilmiştir. Köyde hizmetkârlık, ırgadlık ve çobanlık gibi mesleklerin olmadığı dikkat çekmektedir.Ziraat işlerinden bu üç hanenin toplam geliri 2.677 kuruş olarak kaydedilmiştir.

7.1.Vergi-yi Mahsusa

1256**/**1840 yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve bazı istisnalar haricinde ekonomik durumlarına göre herkesten alınan vergi-yi mahsusa Tanzimat idarecileri tarafından örfi vergiler yerine konulmuş olup, "An-cemaatin vergi", "Vergü-yi Mahsusa", "Vergü" ve "Komşuca alınan vergü" gibi adlar verilmiştir (Öztürk, 2000: 537). Bu verginin miktarı liva ölçeğinde belirlenirdi. Bu miktar livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılırdı. Sonra kazanın müdür ve meclis azaları, nüfusun etnik özelliğine göre imam, papaz ve kocabaşı gibi kişilerin katıldığı toplantıda kasaba ve köylere düşenmiktar tespit edilir en sonunda da köy ve mahalle düzeyinde kişilerin ödeme güçlerine göre paylaştırılırdı (Öztürk, 1996: 174-175).

Çiftlik'te tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 673 kuruştur. Vergi-yi mahsusa olarak en yüksek vergi 341 kuruş, en düşük vergi ise 166 kuruştur. Köyün 1 numaralı hanesinde kayıtlı bulunan ve aynı zamanda muhtar olan Duran oğlu Mehmed'in vergi-yi mahsusa bedeli olarak en yüksek dilim olan 341 kuruşluk vergi bedeli takdir edildiği kayıtlardan anlaşılmaktadır. [56] 2 numaralı hanede kayıtlı olan Mazlum oğlu Süleyman'a ise vergi-yi mahsusa bedeli olarak 166 kuruş vergi takdir edilmiştir.[57]

Tablo 12. Çiftlik'te hane reislerinin verdiği toplam öşür ve aded-i ağnam vergisi

Ekili tarım öşrü ve aded-i ağnam vergisi	Miktar (Kuruş)	Hane	Ortalama	%
Hınta (buğday)	162	3	54	72.3
Şair (arpa)	56	3	18.6	25
Burçak	6	3	2	2.6
Toplam	224			

Toplu olarak verdiğimiz vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) %72.3 ile ilk sırada gelmektedir. Onu %25 ile şair (arpa) ve % 2.6 ile burçak takip etmektedir. Bu verilerden anlaşıldığına göre Çiftlik'te en düşük vergi çeşidi burçak olurken en yüksek vergi çeşidi ise hınta (buğday) olarak görülmektedir**.**

[56] BOA, ML VRD.TMT,685: 2.
[57] BOA, ML VRD.TMT,685: 3.

Tablo 13. Çiftlik'te İkâmet Eden Kimselerin Hane Sırasına Göre Toplam Temettuatları

Hane No	Kişi Adı	Temettuat Toplamı Kuruş
1	Duran oğlu Mehmed	Ziraat-1.322
2	Mazlum oğlu Süleyman	Ziraat-801
3	Mazlum oğlu İbrahim	Ziraat-604

Sonuç

Çiftlik karyesinin nüfusu ile ilgili olarak 685 numaralı temettuat defterinden tespit ettiğimiz kadarı ile1845 yılında Çiftlik karyesinin 3 haneye tekâbül eden 15 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Delice ilçesine bağlı olan köyün 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 134 olarak belirlenmiştir.

Çiftlik karyesindeki vergi nüfusunun tamamı erkektir. İsimleri incelediğimizde Peygamber ve onun ehl-i beyti başta olmak üzere daha çok Arapça kökenli isimlerin olduğu görülmektedir. Birinci sırada Mazlum ismi gelmektedir. Mazlum ismi toplam isimlerin %33.3'ünü teşkil etmektedir. İkinci sırayı % 16.6 ile Mehmed, Süleyman, İbrahim ve Duran isimleri almaktadır. ismi yer almaktadır.Üçüncü sırayı ise % 6.8 ile Mehmed ve Hüseyin isimleri gelmektedir.

Çiftlik karyesinin iktisadi ve sosyal yapısıi ncelendiğinde geçim kaynağının tarım ve hayvancılığa dayalı olduğu görülmektedir. Ziraî üretimin en önemli kısmını ekili tarım alanları oluşturmaktadır. Ekili tarım alanları bakımından Çiftlik'te tarım topraklarına sahip 3 hane sahibinin hepsinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları 180 dönüm olup 2.404 kuruş gelir elde edilmiştir. Çiftlik'te tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 450 kuruş olarak tespit edilmiştir

Çiftlik'te vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) %72.3 ile ilk sırada gelmektedir. Onu %25 ile şair (arpa) ve % 2.6 ile burçak takip etmektedir. Bu verilerden anlaşıldığına göre Çiftlik'te en düşük vergi çeşidi burçak olurken en yüksek vergi çeşidi ise hınta (buğday) olarak görülmektedir**.**

Miktarı liva ölçeğinde belirlenen ve livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılan vergi-yi mahsusa bedeli olarak Çiftlik'te tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 673 kuruş olarak belirlenmiştir.

Sosyal yapı olarak bakıldığında Çiftlik'te toplam 3 hanenin ikamet etmesi köyde hane reislerinin toplumda tanınmasını sağlayan aile ve sülale adları yerine baba adlarının olduğu dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak Orta Anadolu'da küçük ölçekli bir köy olan Çiftlik'in 1844-1845 yılları arasında sosyo-ekonomik yapısı ortya konulmaya çalışılmıştır. Bu vesile ile ileride yapılacak çalışmalara bir nebzede olsa katkı sunmak hedeflenmiştir.

KAYNAKÇA

Belgeler

BOA, ML VRD.TMT,685.

Makale ve Kitaplar

Bozkurt, N. (2011). T1844-1845 Tarihli Temettuat Defterine Göre Kütahya Sancağı Dazkırı Kazası Evciler Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (19): 135-156.

Devellioğlu, F. (1996), *"Temettü'-Temettüat", Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lügat (13. Baskı.)* Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları,

Gül, A. (2009). Temettuat Defterlerine Göre Pasinler'in (Hasankale) Sosyal ve Ekonomik Yapısı . *Karadeniz Araştırmaları*, 6 (23): 77-98.

Güran, T. (2000). *"19. Yüzyıl Temettuat Tahrirleri",* **Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik, Ankara,s.77-78.**

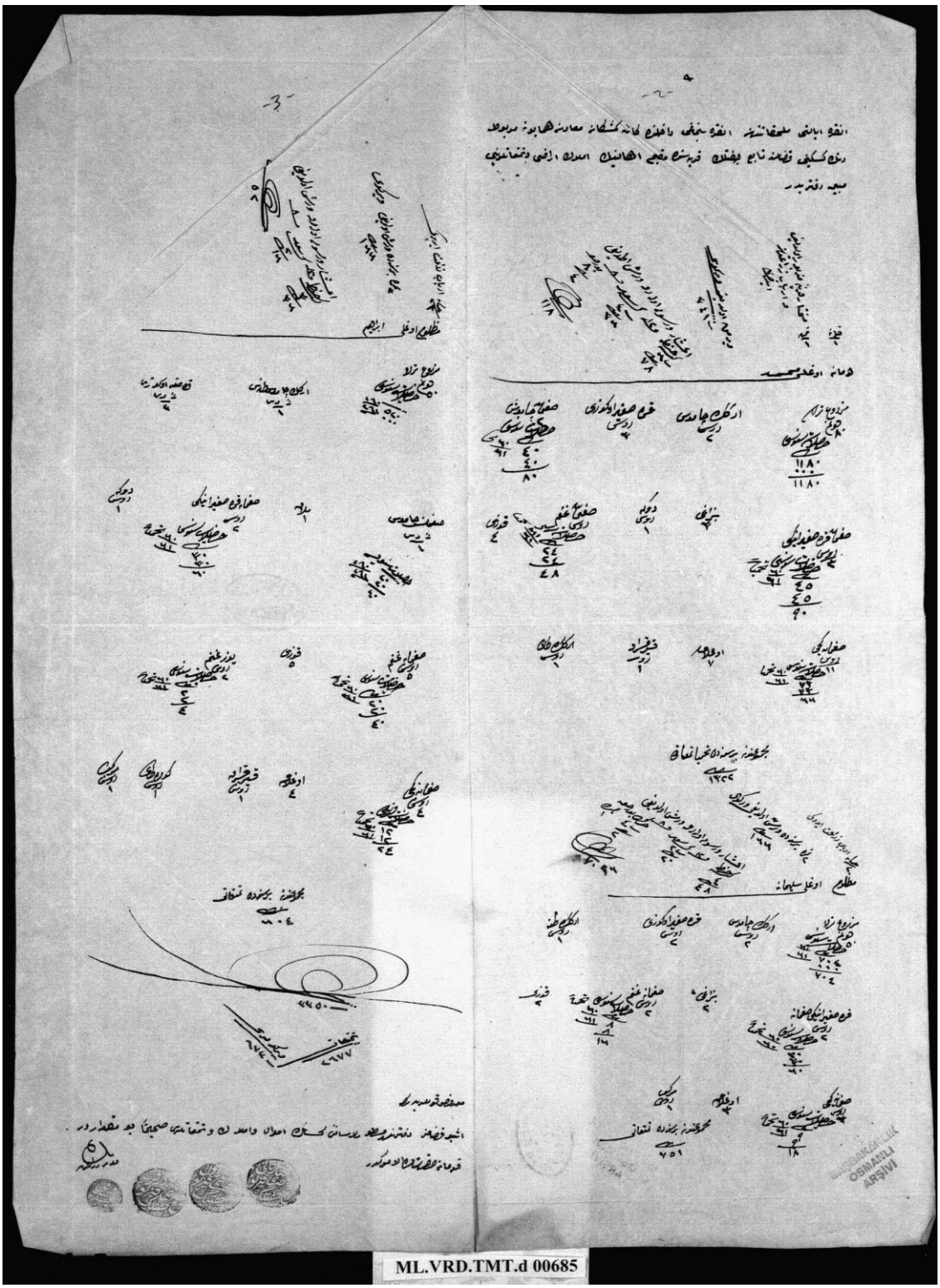
Kütükoğlu,M(1995). "Osmanlı Sosyal ve İktisadî Tarihi Kaynaklarından Temettü Defterleri", cilt LIX/225, Belleten, Ankara, s. 394-412.

Özer, İ. (2000). Temettuat Defterlerinde Somuncu Babanın Nesebi (1844),Akademik Araştırmalar Dergisi , 4-5: 593-609.

Öztürk, S. (1996). Tanzimat döneminde bir Anadolu Şehri *Bilecik.* İstanbul, s. 174-175.

Öztürk, S. (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik* Araştırmalar *Dergisi* Osmanlı *Özel* Sayısı,s. 537-591.

Ek 1-2: Temettuat Defter örnekleri



SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDAKİ COĞRAFİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİ MERKEZLİLİK DÜZEYİ

Prof.Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, eartvinli@ogu.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi Ruşen BÜKEN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, rusenbkn@gmail.com

ÖZET

Eğitimin kalitesine; öğretmen, öğrenci, eğitim araçları, eğitim ortamları, öğretim programı gibi birçok unsur etki eder. Bu süreç içerisinde öğrenci ve öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan ders materyallerinden biri de ders kitaplarıdır. Ders kitapları konu, kazanım, etkinlik açısından ne kadar amaca uygun yazılırsa, kitabın etkililiği de artacaktır. Yapılandırmacı eğitim anlayışında; öğrenciyi aktif hale getirmek için kullanılan önemli ögelerden biri de öğrenci etkinlikleridir. Bloom Taksonomisine göre, alt düzey düşünme becerilerinde öğrencilerin pasif, üst düzey düşünme becerilerinde ise öğrencilerin eğitime daha aktif katılım sağladığı öngörülmektedir. Bu çalışmanın amacı da; Sosyal Bilgiler ders kitaplarında coğrafya öğrenme alanı içinde yer alan etkinliklerin, öğrenci merkezlilik düzeyini Bloom Taksonomisine göre analiz etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye kurulu tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulmasına karar verilmiş ve Tebliğler Dergisinde yayınlanmış; 5, 6 ve 7. Sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitapları oluşturmuştur. Kitaplarda yer alan "İnsanlar, Yerler, Çevreler"; "Üretim, Dağıtım, Tüketim" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanları içerisindeki coğrafi etkinlikler ele alınmıştır. Etkinliklerin Bloom Taksonomisine göre analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.Veriler toplanırken; Durmuş Ali Özçelik tarafından Anderson ve Krathwohl'ün kitabından çevrilen ve Hakan Ulum tarafından da düzenlenen tablodan yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre en çok kullanılan düşünme becerileri hatırlama ve anlamadır. Ders kitaplarındaki etkinliklerin taksonomik düzeylere eşit dağılımının olmadığı ve etkinliklerin çoğunun alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu görülmüştür. Bu durumun; benimsenen eğitim anlayışını etkin uygulamada yeterli olmadığı ve bu amaçla ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretmenlerin derslerde yaptırdığı değil, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini zorlayıcı nitelikte yazılması amacıyla yeniden ele alınması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Coğrafi etkinlikler, Bloom Taksonomisi, Ders kitabı, Sosyal Bilgiler

STUDY CENTRALIZATION LEVEL OF GEOGRAPHICAL ACTIVITIES IN SOCIAL STUDIES BOOKS

ABSTRACT

The quality of education; teachers, students, educational tools, education environments, curriculum would. One of the lesson materials widely used by students and teachers in this process textbooks. If the textbooks are written in terms of subject, achievement and effectiveness, the book The effectiveness will also increase. In constructivist education approach; important to activate the student One of the elements is student activities. According to Bloom Taxonomy, in lower-level thinking skills students' passive, high-level thinking skills in the students more active participation in education It is envisaged. The aim of this study is; Social Studies textbooks within geography learning area The aim of this course is to analyze student center level of field activities according to Bloom Taxonomy. Study of the study in the 2018-2019 academic year by the Ministry of National Education, Education and Education Board was decided to be read and published in the Journal of the Tumles; Social Studies in Grades 5, 6 and 7 created textbooks. People, Places, Circles ”in the books; ”Production, Distribution, Consumption“ and Geographical activities within indeki Global Links ele learning areas are discussed. Bloom of events Content analysis method which is one of the qualitative research methods is used in the analysis according to taxonomy.While collecting data; Durmuş Ali Özçelik translated the book of Anderson and Krathwohl and edited by Hakan Ulum. Obtained According to the findings, the most used thinking skills are knowledge and comprehension. Events in textbooks the lack of equal distribution of taxonomic levels; It was seen that. This situation; adopted the concept of education is not sufficient The aim of the course is to ensure that the activities in the textbooks are not made by the teachers. it is recommended that the thinking skills be re-considered in order to be compelling.

Keywords: Geographic activities, Tax Taxonomy, Textbook, Social Studies

GİRİŞ:

Sosyal bilgilerin tanımı: "Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmasıyla amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite veya tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir." (MEB, 2005'den akt. Tay,2013: 4) şeklinde yapılmıştır. Kısacası sosyal bilgiler düşünen, araştıran, çağa uyumlu, ülke tarihini; coğrafyasını bilen, hak ve ödevlerinin bilincinde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Sosyal bilgiler, birçok sosyal bilimler dersini içinde barındırır. Bu dersin temel disiplinlerinden olan coğrafya, ilkokulda hayat bilgisi dersi içinde ortaokulda ise sosyal bilgiler dersi içinde verilir.

Öğrenciler coğrafya dersi ile ilk defa 9. sınıfta karşılaşıyorlarsa da ilköğretim kademesinde ilk önce hayat bilgisi dersi içerisinde, daha sonra 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersi ile 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda fen ve teknoloji dersi içerisinde coğrafya konuları ile tanışmaktadırlar. Özellikle sosyal bilgiler dersi içerisinde coğrafyaya ilişkin pek çok tanım, kavram ve ilkeler öğrencilere öğretilmektedir (Sezer vd-2005: 379).

Coğrafya; dünyayı, yaşadığımız çevreyi tanımamızı sağlar. Yaşadığımız ülkenin doğasını, iklimini, fiziki ve beşeri özelliklerini, doğal kaynaklarını bilmeden vatanımızın kültürünü, tarihini, sosyolojik, ekonomik vb. yapısını anlamamız zorlaşacaktır.

Günümüzün sosyo-kültürel ve ekonomik yapısı, dünyadaki mekânsal bağlantıları bilen, fiziki sistemler ve çevre ile insan arasındaki ilişkileri anlayabilen, bu ilişkileri değerlendirebilen vatandaşlar yetiştirmeyi gerektirir (Gençtürk, 2013'den akt. Sönmez, Karatekin, 2016: 159).

> Coğrafya, sadece genel kültür veren, aydın bireyleri, dünya olaylar sistematiğini daha kolay kavramalarını sağlayan, bir genel kültür ilmi değildir. Bu işlevleriyle birlikte bireylerde yurt sevgisi duygusu gelişip kökleşmesi bakımından da, etkin bir rol oynar. Yaşanılan yerin sevilmesi, savunulması, yönetilmesi, her türlü şartlar altında iyi bir coğrafya eğitimini gerektirir. Bunun anlamı coğrafya eğitimi herkes ve her kesim için ortak zorunluluktur (Meydan, 2013:164).

Nitelikli bir coğrafya eğitimi öğrencilerin, yaşadığımız karmaşık yapıdaki dünyayı algılamasına ve ifade etmesine, onların dünyadaki yerlerini almalarına ve farklı mekânları tanımalarına yardımcı olur (Kızılçaoğlu, 2006: 82).

> Ders kitapları, öğrenme- öğretme sürecinde en yaygın şekilde kullanılan öğretim materyalidir. Günümüzde ders kitaplarının sınıf içindeki yeri hala önemini sürdürmekte olup, öğretmenler birçok etkinliği ders kitapları ile yürütmektedirler. Son yıllarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de kabul görmeye başlamıştır. 2005 yılında yenilenen öğretim programında bu yaklaşımın etkileri görüldüğü gibi öğretmen ve öğrenci

> rollerinde, okullardaki öğrenme yaşantılarında, öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenme materyallerinde de değişimler meydana gelmiş, öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa doğru geçiş yaşanmıştır. Bu anlamda sosyal bilgiler dersi öğretim programları yapılandırmacı öğretim programına göre düzenlenmiş olup ders kitapları da bu anlayışa uygun olarak hazırlanmıştır (Keçe, 2013: 39.)

Eğitimde kullanılan ders kitapları öğrenme yaşantıları ile birlikte kullanıldığında öğrencilerin anlama ve düşünme becerilerini geliştirmektedir. Eğitim programının işleyişi sırasında öğrenciye yol göstericidir. Öğrencinin istediği zaman istediği yerde ders konularına ulaşmasını sağlayan temel materyaldir (Kahramanoğlu, E. 2013: 23). Ders kitapları öğrenci merkezli olarak yazılmalıdır. Kitapların yazımında program geliştirme ilkelerine uyulmalı, kitaplar her açıdan estetik değerler taşımalıdır. Kitaplardaki bilgi ve yöntemler güncel olmalı, yeni araştırmalara yer verilmelidir. Kitaplar toplumun gerçek sorunlarını yansıtmalı, öğretim yöntemi öğrenci odaklı olmalı, bireye kendini tanıma olanağı vermelidir (Pingel, 2003'den akt. Gülersoy, 2013: 9).

Yeni sosyal bilgiler öğretim programları, ders kitabı merkezli ders işleme alışkanlığına son vermeye çalışmakta, onun yerine öğrenci merkezli etkinliklerle ders anlayışını sınıf ortamına taşımaktadır (Keçe,2013: 40). Eğitim sisteminin temel ayaklarından birisi de yapılan öğretim etkinlikleri sonucu öğrencilerde hedeflenen kazanımların ortaya çıkıp çıkmadığının ölçülüp değerlendirilmesidir. Bu çerçevede ders kitaplarında da öğretimi yapılan konularla ilgili olarak etkinlik ve sorular bulunmaktadır (Demircioğlu, 2016: 589).

Taksonomi, varlıkların basitten karmaşığa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır (Sönmez, 20007'den akt. Çakmak vd. 2018: 147). Bloom taksonomisinin temel fikri, eğitimcilerin öğrencilerinin ne bilmelerini istediklerinin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra içerinde düzenlenebilir olduğudur (Huitt, 2009'dan akt. Tutkun, Ö.F. 2012: 16).

> Orijinal Bloom taksonomisi daha çok isim formundayken yenilenmiş Bloom taksonomisi fiil formuna dönüştürülmüştür. Orijinal taksonominin alt basamağını bilgi, kavrama ve uygulama basamağı oluşturmaktadır. Yenilenmiş taksonomi de bilgi basamağı hatırlama, kavrama basamağı ise anlama basamağı olarak değiştirilmiştir ancak uygulama basamağında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Orijinal taksonominin üst basamaklarını sırasıyla analiz, sentez ve değerlendirme basamağı oluştururken yenilenmiş taksonomi de analiz basamağı yerine çözümleme (analiz), sentez basamağı yerine yaratma basamağı kavramı kullanılmış ve yaratma basamağı değerlendirme basamağının da üst basamağına çıkarılmıştır. Yenilenmiş taksonomide değerlendirme basamağı kavram olarak aynı kalmış ancak yenilenmiş taksonomi de değerlendirme basamağı yaratma basamağının bir alt basamağına eklenmiştir (Çakmak vd. , 2018: 147).

Yenilenmiş Bloom taksonomisinde; bilişsel süreç boyutunda en altta yer alan bilgi basamağı hatırlama -öğrenciden bilgiyi hatırlaması- istenir. Kavrama basamağı, anlama -öğrenciden kavramları açıklaması veya tanımlaması- istenir. Uygulama basamağı, uygulama -bilgiyi yeni durumda kullanma- ifadesine dönüşmüştür. Analiz basamağı, çözümleme -farklı bileşenler ya da ilişkiler arasındaki farklılıkları ortaya koyma, kıyaslama ve karşılaştırma yeteneklerini gösterebilme- ifadesine dönüşmüştür. Sentez basamağının yerini eski taksonomide 6. sırada yer alan Değerlendirme -bir yargıya varma süreci- almıştır. Altıncı basamakta Yaratma -Özgün bir eser oluşturma- olarak tekrar isimlendirilmiştir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Tutkun, 2012'den akt. Arseven vd. , 2016: 246).

Problem:

Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafi etkinliklerin öğrenci merkezlilik düzeyi nedir?

Alt Problemler:

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafi etkinliklerin öğrenci merkezlilik düzeyi nedir?

6. sınıf sosyalbilgiler ders kitaplarındaki coğrafi etkinliklerin öğrenci merkezlilik düzeyi nedir?

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafi etkinliklerin öğrenci merkezlilik düzeyi nedir?

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı 5, 6 ve 7. Sınıf ders kitaplarındaki coğrafya temalı öğrenci etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz etmektir.

Araştırmanın Önemi:

Ders kitaplarında bulunan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi düzeyinde olduğunu belirleyerek; bilişsel beceri basamaklarının öğrenci merkezlilik düzeyini anlamak, bu alandaki eksikliklerin giderilmesini sağlamak açısından önemlidir.

Sınırlılıklar:

Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenen öğrenci etkinlikleri 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki "İnsanlar, yerler ve çevreler", "üretim, dağıtım, tüketim" ve "küresel bağlantılar" öğrenme alanlarını kapsamaktadır. Bu üç öğrenme alanı dışındakiler analize dahil edilmemiştir.

Yöntem:

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yapılmış bir içerik analizidir. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama

yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

Çalışma Grubu:

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafi etkinlikler oluşturmaktadır. Bu ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2729 sayılı Haziran – ek 2018 tarihli Tebliğler Dergisi tarafından yayınlanmıştır. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı özel Anadol Yayıncılık tarafından; 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ise MEB tarafından 2018-2019 öğretim yılı için hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Veriler toplanırken; Durmuş Ali Özçelik tarafından Anderson ve Krathwohl'ün kitabından çevrilen ve Hakan Ulum tarafından da düzenlenen tablodan yararlanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006'dan akt. Selçuk vd. ,2014:433).

Bulgular:

Bu çalışmada 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları içerik analizi yöntemiyle incelenmiş; coğrafya ile ilişkili öğrenme alanları üzerinde durulmuştur. İnsanlar, yerler ve çevreler; üretim, dağıtım, tüketim ve küresel bağlantılar ünitelerindeki coğrafi temelli 91 öğrenci etkinliği Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edilmiş, hangi etkinlik hangi düzeyi temsil etmektedir? Sorusuna yanıt aranmıştır.

5. Sınıf:

5. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler kitabı YBT'nin bilişsel beceri düzeylerine göre incelendiğinde toplam 13 coğrafya temelli etkinlikten 11 tanesinin alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu, 2 tanesinin de üst düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu görülmüştür.

Düzeyler **bağlantılar**	**İnsanlar, yerler ve çevreler**	**Üretim, dağıtım ve tüketim**	**Küresel**
Hatırlama	**1**	**1**	**1**
Anlama	**3**	**2**	**1**
Uygulama	**1**	**-**	**1**
Çözümleme	**-**	**2**	**-**
Değerlendirme	**-**	**-**	**-**
Yaratma	**-**	**-**	**-**

6. Sınıf:

6. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler kitabı YBT'nin bilişsel beceri düzeylerine göre incelendiğinde toplam 39 etkinlikten 32 tanesi alt düzey düşünme becerilerine, 7 tanesi ise üst düzey düşünme becerilerine yöneliktir.

Düzeyler	**İnsanlar, yerler ve çevreler**	**Üretim, dağıtım ve tüketim**	**Küresel bağlantılar**
Hatırlama	**3**	**9**	**2**
Anlama	**10**	**5**	**1**
Uygulama	**-**	**-**	**1**
Çözümleme	**2**	**1**	**-**
Değerlendirme	**3**	**1**	**-**
Yaratma	**-**	**1**	**-**

7. Sınıf:

7. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler kitabı YBT'nin bilişsel beceri düzeylerine göre incelendiğinde toplam 39 etkinlikten 34 tanesi alt düzey düşünme becerilerine, 5 tanesi ise üst düzey düşünme becerilerine yöneliktir.

Düzeyler	**İnsanlar, yerler ve çevreler**	**Üretim, dağıtım ve tüketim**	**Küresel bağlantılar**
Hatırlama	**5**	**7**	**3**
Anlama	**12**	**3**	**2**
Uygulama	**-**	**2**	**-**
Çözümleme	**-**	**-**	**-**
Değerlendirme	**1**	**1**	**1**
Yaratma	**-**	**1**	**1**

5, 6 ve 7. Sınıf toplam:

Her üç sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer alan; etkinlik ve düzey karşılaştırmalı tablo aşağıdaki gibidir. Alt düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler 76, üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliler 15 tanedir.

Düzeyler	Toplam etkinlik
Hatırlama	32
Anlama	39
Uygulama	5
Çözümleme	5
Değerlendirme	7
Yaratma	3

Sonuç ve Öneriler:

Öğretim programlarının temel taşlarından, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin önemli bir unsuru olan ölçme ve değerlendirme öğesinin, en önemli uygulama araçları arasında olan ders ve çalışma kitapları kapsamındaki etkinliklerin, eğitim ilkelerinden; temel becerilerin yanında üst düzey zihinsel becerileri de kazandırma ilkesini barındırıp barındırmadığı çok önemlidir (Ulum, 2017: 86). Günümüz eğitim yaklaşımları, öğrenciyi bütün eğitim etkinliklerinin merkezine almakta, dil ve zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmeyi amaçlamaktadır (Güneş, 2012'den akt. Demir, E & Durukan, E, 2017: 1620)

Elde edilen bulgulara göre; ders kitaplarındaki coğrafi etkinliklerin, hatırlama (32) ve anlama (39) basamağında yoğunluk gösterdiği görülmüştür. Ders kitabındaki etkinliklerin genellikle alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu görülmüştür. Üst düzey becerilere çıkıldıkça etkinlik sayıları hızlı bir düşüş göstermiştir.5. sınıflarda değerlendirme ve yaratma düzeyinde etkinlik tespit edilmemiştir. Yoğunlukta olan etkinliklerin; tanı, hatırla, söyle, sırala, örnek ver vb. çalışmalara yönelik olduğu; öğrencilerin yaratıcılıklarının, bir probleme çözüm üretme, planlama, eleştirme, irdeleme gibi becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ise çok az yer verildiği, bu durumun benimsediğimiz eğitim anlayışına ters düştüğü görülmüştür. Öğrencilerin genellikle pasif durumda olduğu bu etkinliklerde, yapılandırmacı eğitim anlayışının sosyal bilgiler ders kitaplarına tam olarak yansımadığı görülmektedir. Ders kitabı yazarlarına yönelik, üst düzey etkinlikler nasıl yazılmalı? temalı eğitimler verilmeli, ders kitaplarımız ve benimsenen eğitim anlayışı arasındaki tezatlık çözülmelidir.

KAYNAKÇA:

Arseven, A. , Güden, M., Şimşek, U. (2016). "Coğrafya Dersi Yazılı Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizi". *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1): 243-258.

Çakmak, Z. , Kaçar, T., Bulut, B. (2018). "Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomi Boyutlarına Göre Analizi". *The Journal of Academic Social Science Studies,* 72: 145-156.

Demircioğlu, E. (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi. Dursun Dilek (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Ders Kitapları*(s 577-594*).*Ankara: Pegem.

Durukan, E. Ve Demir, E. (2017). "6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılması". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3): 1619-1629.

Gülersoy, A.E., (2013). "İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi" . *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education,* 2(1): 8-26.

Karatekin, K. Ve Sönme, Ö.F. (2016). Sosyal Bilgiler Eğitimi. Dursun Dilek (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Neden Coğrafya?*(s 151-175). Ankara: Pegem.

Kahramanoğlu, Elif. *İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Bloom Taksonomisi Açısından Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, 2013.

Keçe, M. (2013). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klıavuzu. Bülent Akbaba (Ed.), *Sosyal Bilgiler DersKitaplarında Öğrenme-Öğretme Süreci* (s 30-49). Ankara: Pegem.

Kızılçaoğlu, A. (2006). "İlköğretimin Birinci Kademesinde Coğrafya Eğitimi Ve Öğretimi". *Marmara Coğrafya Dergisi,* 14: 81-106.

Meydan, A. (2013). Sosyal Bilgilerin Temelleri. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Coğrafyanın Yeri ve Önemi (*s.158-170). Ankara: Pegem.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., Dündar, H. (2014). "Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173): 430-453.

Sezer, A., Pınar, A., Koç, M. (2006). "Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" 1-13.

Tay, B. (2013). Sosyal Bilgilerin Temelleri, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü, Bugünü ve Yarını (s.2-16). Ankara: Pegem

Tutkun, Ö.F. (2012). "Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış". *SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1): 14-22.

Ulum, Hakan. MEB İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, 2017.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI

Doç. Dr. Salih USLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, salihuslu@ohu.edu.tr

Mehmet ÇETİN
Doktora Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, mhmt.cetin10@gmail.com

ÖZET

Öğrenci başarısını istenilen seviyelere getirme noktasında pek çok değişken etkili olmaktadır. Bu değişkenler öğretmen ve eğitim ortamı kaynaklı olabileceği gibi, öğrenci odaklı değişkenler de bulunmaktadır. Bu noktada bireyin ders çalışma alışkanlığı kazanmış olmasının, eğitimde öğrenciden beklenen etkili ve anlamlı öğrenmeyi sağlayarak, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmasına katkıda bulunacağı ve öğrencilerin okul başarısını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Öğrencilere sürekli ders çalışmaları noktasında baskı yapmak yerine etkili ve verimli ders çalışmanın öğretilmesi, başka bir ifade ile ders çalışma alışkanlığı kazandırılması, öğretim hedeflerine ulaşma noktasında katkı sağlayacaktır. Herkesin öğrenme stilinin birbirinden farklı olabilmesi noktasından hareketle bir öğrencinin en iyi nasıl çalışabildiğinin farkına varması ve bunu alışkanlık haline getirmesi kalıcı öğrenme sağlama noktasında öğrenci ve öğreticilere yardımcı olacaktır. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma olgubilim deseninde yürütülmüş olup, veri toplama aracı olarak 5 alan uzmanı ve 2 dil uzmanının görüşleri doğrultusunda hazırlanan 8 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 65 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Sorulara ilişkin verilerin analizinde frekans analizi ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin bir konuyu en iyi öğrendikleri ortam olarak sırasıyla okul, ev, arkadaş grupları ve kütüphane olduğu, öğrencilerin okul dışında evde ortalama olarak ders çalışma sürelerinin en fazla 2 saat düzeyinde olduğu, bir konuyu en iyi dinleyerek, yaparak-yaşayarak, izleyerek ve okuyarak öğrendikleri tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin masa başında ders çalıştıkları; ders çalışırken interneti bir kaynak olarak kullandıkları; konuyu gözden geçirirken not çıkardıkları, anlamadıkları bir konu olduğu takdirde öncelikli olarak öğretmenlerine sorduğu veya internetten aradığı, ders çalışma konusunda öncelikli olarak öğretmenlerinden ve aile bireylerinden yardım aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ders Çalışma, Alışkanlık, Ortaokul, Öğrenci

STUDY HABITS ACCORDING TO THE OPINIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

Many variables are effective in bringing student achievement to the desired levels. These variables may be caused by the teacher and the educational environment, as well as student-oriented variables. At this point, it can be said that the individual gaining the habit of studying will contribute to the achievement of the targeted achievements of the students by providing the effective and meaningful learning that is expected from the student in the education and that the students will have a positive effect on the success of the school. To teach effective and efficient course work rather than to put pressure on the students at the point of continuous course work, in other words, to gain the habit of studying the course will contribute to the achievement of the teaching objectives. From the point that everyone's learning style can be different from each other, a student will realize how best to work and make it a habit to help students and teachers to provide permanent learning. In this study, it was aimed to reveal the working habits of secondary school students. The research was carried out in the phenomenology pattern and the interview form consisting of 8 questions prepared according to the opinions of 5 field experts and 2 language experts as data collection tool was used. The study group consisted of 65 secondary school students who participated in the study on a voluntary basis in the 2018-2019 academic year. Frequency analysis and content analysis were used to analyse the data. It is determined that, school, home, groups of friends and library where students learn the subject best, the average number of study hours of the students outside the school at home is 2 hours at most, what they learned by listening, doing-watching, watching and reading a topic. In the research, students were studying at the desk; they use the internet as a resource while studying; When reviewing the subject, they take notes, ask questions to their teachers or search on the internet, firstly they get help from their teachers and family members. Various suggestions are presented in accordance with the results of the research

Key Words: Study, Habit, Secondary School,Student

GİRİŞ

Öğrenci başarısını istenilen seviyelere getirme noktasında pek çok değişken etkili olmaktadır. Bu değişkenler öğretmenin niteliği, öğretme-öğrenme ortamının fiziksel özellikleri, süreçte uygulanan öğretim yaklaşımları, çalışma materyalinin özellikleri (Tümkaya ve Bal, 2006: 313) gibi eğitim öğretimden kaynaklanabilmenin yanı sıra öğrenci odaklı değişkenler de olabilmektedir. Öğrenci odaklı değişkenlerin başında öğrencilerin, etkili öğrenme ve verimli ders çalışma tutum ve alışkanlıklarına sahip olmamaları ile öğrencilerin öğrenme becerilerine ilişkin yeterlik düzeyleri, onların okul başarısı üzerinde belirleyici bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (Tümkaya ve Bal, 2006: 313-314).

Yapılan araştırmalar, bazı öğrencilerin gösterdikleri gayretlere rağmen yeterince başarılı olamamaktan yakındıklarını ve bu durumun genellikle etkili çalışma yöntemlerini kazanamamış olmalarından kaynaklandığını göstermektedir (Dilek, 1993: 2). Çünkü öğretme-öğrenme sürecinde başarılı olabilmek için belli bir ders çalışma süresi dışında, öğrencilerin nasıl ders çalıştıklarını bilinmesi veya verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları gerekmektedir (Tümkaya ve Bal, 2006: 313-314). Verimli ders çalışma alışkanlıkları; uygun çalışma ortamı, sınavlara hazırlanma, kendini yönlendirme, zaman ve stres yönetimi, etkin dinleme, ev ödevi yapma, okulda öğrenilenleri tekrar etme, sunumlara ve projelere hazırlanma okuma yeterliği, not tutma ve yazma gibi becerileri gerektirir (Başbay, Bıyıklı ve Demir, 2018: 853). Yaşanılan çağda öğrencilerin sadece bilgiyi alıp ezberleyen kişiler olmaktan çıkıp bilgiye erişme yollarını bilmeleri, ulaştıkları bilgileri kullanabilmeleri ve yeni bilgiler üretebilmeleri gereklidir (Demirezen ve Akhan, 2011: 170). Genç bireylerde bu alışkanlığın sağlanmasında verimli ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılması önem arz etmektedir. Çünkü öğrenci çok zeki de olsa, ailesinden çok destek de görse, hiçbir fiziksel ve ruhsal sorunu da bulunmasa ve diğer etkenler ne kadar istendik de olsa verimli çalışma alışkanlıklarını edinemediği sürece, istediği sonuçlara ulaşamaz, zamanını ve enerjisini en verimli olacak şekilde kullanamadığı için başarı düzeyini arttıramaz ve daha iyi öğrenemez (Temelli ve Kurt, 2010: 29).

Yapılan araştırmalar, başarılı öğrencilerin bile yanlış ve kusurlu ders çalışma teknik, tavır ve alışkanlıklarına sahip olduklarını göstermektedir (Yörük, 2007: 28). Bireylere eğitim-öğretim hayatlarının ilk basamağında ders çalışma alışkanlığının aşılanması önemlidir. Erken yaşlarda kazanılan ders çalışma alışkanlıkları, bireyin tüm yaşamdaki başarısını etkileyen ve süreklilik gösteren bir tutum ve davranıştır (Özcan, 2006: 4). Başarılı ders çalışmada gerekli ve doğru davranış, tavır ve alışkanlıklar ne kadar erken yıllarda kazanılırsa, gelecek yıllardaki eğitim ve öğretim süreci o kadar kolay ve zevkli geçer (Temelli ve Kurt, 2010: 28). Verimli ders çalışma şeklinde ifade edilen şey aslında; öğrencilerin okulda başarılı olmasında önemli rolü bulunan ders dinleme, ders çalışma, ödev hazırlama gibi çalışmalarda ustalık, davranış tavır ve alışkanlıkları kazanma (Günaydın, 2011: 69), planlı çalışma, çalışma ortamını düzenleme, etkili okuma, ders dinleme, not tutma, etkili yazılı anlatım, derse aktif katılma, ödev yapma, sınavlara hazırlanma ve sınavlara girme (Bayır, 2015: 32), uygun çalışma ortamı, kendini yönlendirme, zaman ve stres yönetimi, etkin dinleme, okuma yeterliği, not tutma ve yazma becerileri gibi (Subaşı, 2000: 51) çok yönlü süreçleri içine almaktadır. Verimli ders çalışma alışkanlığının kazanılmasının ilgili dersin içinde yer alan bilgi ve becerilerin öğrenilmesi kadar önemli

olduğu söylenebilir (Bıyıklı, 2017: 60). Çetin (2009)'in de ifade ettiği gibi; öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki bulunduğu yadsınamayacak bir gerçektir.

Öğrencilere ders çalışma alışkanlığının ortaokul öğrenim sürecinin öncesinde kazandırılması, eğitim-öğretim sürecinin diğer aşamalarında kolaylık sağlayacaktır. Özcan (2006)'ın ifadesiyle; 4. ve 5. sınıfta okuyan öğrencilere ders çalışma alışkanlığının kazandırılması, eğitim süreçlerinin sonraki aşamalarında bilinçli tercihler yapmalarına ve başarılı olmalarına önemli katkı sağlayacaktır. Bu noktada bireyin ders çalışma alışkanlığı kazanmış olmasının, eğitimde öğrenciden beklenen etkili ve anlamlı öğrenmeyi sağlayarak, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmasına katkıda bulunacağı ve öğrencilerin okul başarısını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

AMAÇ

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma olgubilim deseninde yürütülmüş. Olgu bilim araştırmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmakta olup, veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek gruplardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 19)

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri tercih edilmiştir. Amaçlı örneklem üzerinde çalışılacak durum veya durumlarla ilgili derinlemesine ve zengin verilerin toplanmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008 Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 65 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Özellikleri

Cinsiyet	Sayı (f)	Yüzde (%)
Kız	35	53.85
Erkek	30	46.15
Toplam	65	100

Tablo 1 incelendiği zaman araştırmaya katılan katılımcıların %53,85'i (n=35) kadın, %46,15'i (n=30) erkektir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak 5 alan uzmanı ve 2 dil uzmanının görüşleri doğrultusunda hazırlanan 8 sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda: 1-) Bir konuyu en iyi hangi ortamda öğrenirsiniz? (Okul, Ev, Kütüphane, Arkadaş Grupları vs.), 2-) Okul dışında evde ortalama ne kadar süre ders çalışıyorsunuz? 3-) Bir konuyu en iyi nasıl öğrenirsiniz? (Dinleyerek, Okuyarak, İzleyerek, Yaparak-Yaşayarak vs.) 4-) Nasıl ders çalışırsınız? (Müzik Dinleyerek, Yüksek Sesle Okuma Yaparak, Sessiz Bir Ortamda, Uzanarak, Oturarak, Masa Başında vs.), 5-) Ders çalışırken hangi kaynaklardan yararlanırsınız? (Kitap, Ders Notları, İnternet vs.), 6-) Konuyu gözden geçirirken hangi yolu takip edersiniz? (Tartışmak, Not Çıkarmak, Okumak, Görselleştirmek vs.), 7-) Anlamadığınız bir konu olduğunda ne yaparsınız? 8-) Ders çalışma konusunda yardım aldığınız biri var mı? Varsa Kim Olduğunu Belirtiniz; sorularından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracından elde edilen veriler; içerik analizine tabi tutulmuş ve nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan frekans tekniğiyle tablolar halinde sunulmuş ve yüzdelik dağılımları verilmiştir. Katılımcıların aynı soruya birden fazla cevap verebilmesi nedeniyle farklı kategorilere giren cevaplar ayrı olarak gruplandırılmış, bu nedenle toplam frekans sayıları katılımcı sayılarından fazla olmuştur. Ayrıca rakamların daha anlamlı bir şekilde yorumu için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcıların isimleri gizli tutularak, kadın öğrenciler k1,k2,k2…..k65 şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğrencilerin "*Bir konuyu en iyi hangi ortamda öğrenirsiniz? (Okul, Ev, Kütüphane, Arkadaş Grupları vs.)"*sorusuna verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Bir Konuyu En İyi Hangi Ortamda Öğrenirsiniz? (Okul, Ev, Kütüphane, Arkadaş Grupları vs.) Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kodlar	Frekans
Okul	40
Ev	17
Arkadaş Grupları	15
Kütüphane	12
Etüt Merkezi	3
Kursta	2
Toplam	**89**

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların bir konuyu en iyi öğrendikleri ortam olarak "*Okul"* yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. "*Okul*" kavramını sırası ile "*Ev*", "*Arkadaş Grupları*" ve "*Kütüphane*" takip etmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

"Evde çalışarak daha iyi anlarım" (K7)

"Kütüphanede çok daha iyi anlarım" (K2)

"Okulda daha iyi anlıyorum" (K3)

"Okulda öğrenirim. Çünkü en iyi dersi okulda anlarız. Okulda anlayamadığımız konuyu kim anlatırsa anlatsın yine de anlayamayız" (K55)

"En iyi okulda öğrenmeye çalışırım. Ama kendim evde çalışarak da öğrenirim "(K54)

"Okulda daha iyi anlarım" (K64)

"Okulda daha iyi öğrenirim" (K61)

"Arkadaş grupları arasında ve okul ortamında en iyi anlıyorum" (K49)

"Okulda daha iyi anlıyorum" (K41)

"Arkadaş grupları arasında daha iyi öğreniyorum" (K50)

"Evde ya da etüt merkezinde tek başımıza çalışarak öğrenebiliriz" (K51)

"Okulda çünkü hocalarımız bize daha iyi bir şekilde anlatıyor" (K53)

Öğrencilerin "*Okul dışında evde ortalama ne kadar süre ders çalışıyorsunuz"*sorusuna verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Dışında Evde Ortalama Ne Kadar Süre Ders Çalışıyorsunuz? *Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kodlar	**Frekans**
2 saat	31
3 saat	15
4 saat	6
1 saat	4
2,5 saat	3
3,5 saat	2
1,5 saat	2
5 saat	1
30 dakika	1
15 dakika	1
10 dakika	1
Hiç	1
Toplam	**68**

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların evde ortalama olarak "2 saat" ders çalıştıkları yönünde görüş belirtmektedir. Öğrencilerin okul dışında ev ortamında ortalama olarak "2 saat" gibi bir süreyi ders çalışmaya ayırttıkları yönünde bir görüş ifade edilebilir. Genel olarak incelendiğinde ise 3 saat, 4 saat, 1 saat gibi çeşitli sürelerin öğrenciler tarafından ortaya konan diğer süreler olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

"2 saat çalışıyorum okulda işlediğim konuyu tekrar edip ödevlerimi yaparım" (K63)
"İki buçuk saat çalışırım bunun bir saati test çözmek diğer kalanı ise konu tekrarı yaparak geçiyor" (K34)
"Evde yaklaşık 3 ya da 4 saat kadar çalışıyorum. Yaklaşık 15dk konu tekrarı, 30dk ödev, 15dk not tutumu ve geriye kalan zamanı test çözümü yaparım" (K55)
"Eve gelince hemen başlarım 2 saat falan öyle çalışırım. Sonra 15dk ara veririm sonra da 3 saat net çalışırım. Sınav olduğu zaman ise bu saat daha fazladır" (K54)
"3-4 saat 1 saat konuya çalışarak, 30dk özet çıkarma 1,5 saat test çözmek" (K61)
"2 saat, 1 saat test çözüyorum. 1 saat de ödev" (K41)
"1 saat kadar konu tekrarı yapıp, ardından test çözüyorum ve her gün 1 dersten işlenilen konuları çözüyorum"(K50)
"2 saat, 1 saat test çözüyorum, 1 saat konu tekrarı yapıyorum" (K15)
"2 saat ders çalışıyorum. Yarım saat ödev yapıyorum. 1 saat tekrar, yarım saat kitap okuyorum" (K9)

Öğrencilerin "*Bir konuyu en iyi nasıl öğrenirsiniz? (Dinleyerek, Okuyarak, İzleyerek, Yaparak-Yaşayarak vs.)"*sorusuna verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Bir Konuyu En İyi Nasıl Öğrenirsiniz? (Dinleyerek, Okuyarak, İzleyerek, Yaparak-Yaşayarak vs.) *Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kodlar	**Frekans**
Dinleyerek	32
Yaparak-Yaşayarak	31
İzleyerek	15
Okuyarak	13
Yazarak	3
Çalışarak	1
Notlarımı okuyarak	1
Test çözerek	1
Kodlayarak	1
Soru teknikleri ile	1
Toplam	**99**

Tablo 4 incelendiğinde "Bir konuyu en iyi nasıl öğrenirsiniz" sorusuna karşılık öğrencilerin yüksek düzeyde bir birine yakın iki durumu ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir konuyu en iyi dinleyerek ve yaparak-yaşayarak öğrendikleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin ayrıca bir konuyu en iyi izleyerek, okuyarak, yazarak şeklinde öğrendikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

"Yaparak ve yaşayarak" (K44)

"Bir konuyu en iyi yaparak-yaşayarak, dinleyerek öğrenirim" (K33)

"Ben en iyi okuyarak ve izleyerek anlıyorum" (K49)

"O konuyu ilk önce inleyerek sonra o konu hakkında soru üzerinde tekniklerini öğrenerek anlarım" (K55)

"Dinleyerek ve okuyarak daha iyi öğreniyorum" (K61)

"dinleyerek daha iyi anlarım" (K41)

"Dinleyerek ve izleyerek daha çok kavrıyorum" (K50)

"Dinleyerek ve okuyarak öğrenirim" (K20)

Öğrencilerin "*Nasıl ders çalışırsınız? (Müzik Dinleyerek, Yüksek Sesle Okuma Yaparak, Sessiz Bir Ortamda, Uzanarak, Oturarak, Masa Başında vs.)"*sorusuna verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Nasıl Ders Çalışırsınız? (Müzik Dinleyerek, Yüksek Sesle Okuma Yaparak, Sessiz Bir Ortamda, Uzanarak, Oturarak, Masa Başında vs.) *Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kodlar	**Frekans**
Masa başında	39
Sesiz bir ortamda	35
Müzik Dinleyerek	14
Uzanarak	11
Oturarak	8
Yüksek sesle okuyarak	4
Yerde	1
Fark etmez	1
Toplam	**113**

Tablo 5 incelendiğinde "Nasıl ders çalışırsınız? (Müzik Dinleyerek, Yüksek Sesle Okuma Yaparak, Sessiz Bir Ortamda, Uzanarak, Oturarak, Masa Başında vs.)" sorusuna karşılık öğrencilerin yüksek düzeyde bir birine

yakın iki durumu ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin masa başında ve sessiz bir ortamda ders çalışma görüş belirttikleri görülmektedir. Bunların dışında öğrencilerin müzik dinleyerek, uzanarak, oturarak, yüksek sesle okuyarak ve yerde ders çalışma yönünde diğer görüşlerin belirttikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

"Sessiz bir ortamda ve masa başında çalışırım" (K63)

"Müzik dinleyerek ve masa başında. Müzik dinlemez isem hiçbir şey anlamam" (K34)

"Sessiz bir ortamda ders çalışmak, yüksek sesle okuma yapmak" (K57)

"Sessiz bir ortamda yüksek sekle okuma yaparak ve oturarak çalışırım"(K44)

"Sessiz bir ortamda, masa başında ders çalışırım" (K33)

"Müzik dinleyerek daha iyi ders çalışıyorum" (K49)

"Sessiz bir ortam ve temiz bir masa başında ders çalışırım" (k55)

"Sessiz bir ortamda ya da masa başında ders çalışıyorum" (K61)

"Sessiz bir ortamda oturarak çalışıyorum" (K50)

"Masa başında çalışırım" (K9)

Öğrencilerin "*Ders çalışırken hangi kaynaklardan yararlanırsınız? (Kitap, Ders Notları, İnternet vs.)"*sorusuna verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ders Çalışırken Hangi Kaynaklardan Yararlanırsınız? (Kitap, Ders Notları, İnternet vs.) *Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kodlar	**Frekans**
İnternet	35
Ders notları	34
Kitap	32
Test kitabı	4
Defterlerim	2
Konu anlatımı	1
Etüt	1
Sözlük	1
Ablam	1
Öğretmen	1
Toplam	**112**

Tablo 6'da "Ders çalışırken hangi kaynaklardan yararlanırsınız? (Kitap, Ders Notları, İnternet vs.)" sorusuna karşılık öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin ders çalışırken internet, ders notları ve kitapları derslere çalışırken kaynak olarak kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin ders çalışırken yararlandığı diğer kaynaklar arasında test kitabı, defter, konu anlatımı kitapları, etüt merkezleri, sözlük, aile bireyleri ve öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

"Kitap ve ders notlarından yararlanırım" (K48)

"Kitap ve ders notlarımdan yararlanırım" (K40)

"İnternet ve ders notlarıma bakarak onlardan yararlanırım" (K42)

"Kitap, ders notlarımdan yararlanırım" (K35)

"Kitap ve ders notlarından yararlanırım" (K45)

"Ders notları, defterlerim, kitaptan veya interneti kullanırım" (K3)

"Ders kitaplarımdan, ders notlarımdan yararlanırım. Eğer hiçbir yerde bulamadıysam internetten yararlanırım" (K54)

"Kitaplar ve internetten faydalanıyorum" (K34)

"Okulda öğrendiğimiz derslerde not aldıklarımı ve ders kitaplarından öğrenerek tekrar not çıkarır ve ders çalışırım." (K55)

"Kitap ve ders notları kaynaklarından yararlanıyorum"(K61)

"Kitaptan; çünkü ders çalışırken teknolojik aletler çevremde bulunmuyor" (K50)

"İnternet, kitap, ders notlarından yararlanırım" (K39)

Öğrencilerin "*Konuyu gözden geçirirken hangi yolu takip edersiniz? (Tartışmak, Not Çıkarmak, Okumak, Görselleştirmek vs.)"*sorusuna verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Konuyu Gözden Geçirirken Hangi Yolu Takip Edersiniz? (Tartışmak, Not Çıkarmak, Okumak, Görselleştirmek vs.) *Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kodlar	Frekans
Not çıkarmak	35
Okumak	34
Tartışmak	32
Görselleştirmek	4
Konuyu gözden geçiririm	2
Kısa yollar oluşturmak	1
Formüle etmek	1
Toplam	**109**

Tablo 7'de "Konuyu gözden geçirirken hangi yolu takip edersiniz? (Tartışmak, Not Çıkarmak, Okumak, Görselleştirmek vs.)" sorusuna karşılık öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin konuyu gözden geçirirken not çıkarma, okuma ve tartışma yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bunların dışında öğrencilerin ders çalışırken görselleştirme, konuyu gözden geçirme, kısa yollar oluşturma ve formüle etme tekniklerinin öğrenciler tarafından konuyu gözden geçirirken kullandıkları diğer yöntemlerin olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

"Not çıkarmak kısa yollar oluşturmak, formüllemek" (K52)

"Not çıkararak gözden geçiririm, çünkü not çıkarırken öğrendiğimiz bilgileri tekrar ederek not çıkarır ve konuyu böyle gözden geçiririm" (K55)

"Okumak ve izlemek yani görselleştirme sayılabilir" (K34)

"Not çıkarmak hep yaptığım şeydir. Genelde sınavlara da çalışırken bir deftere not çıkarırım" (K54)

"Not çıkarmak ve okuyarak gözden geçiririm" (K45)

"Tartışarak çünkü daha iyi anlıyorum" (K35)

"Not çıkararak ve okuyarak konuyu gözden geçiririm" (K62)

"Okuyarak ve not çıkararak konuyu takip ederim" (K40)

"İlk önce okurum, sonra not çıkarırım" (K33)

"Okumak ve çıkarmak gibi yolları takip ediyorum" (K49)

"İlk okurum ondan sonra tartışıp yorumlarım" (K57)

"Okumak, not çıkarmak çünkü daha kolay oluyor" (K11)

Öğrencilerin "*Anlamadığınız bir konu olduğunda ne yaparsınız?"*sorusuna verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Anlamadığınız Bir Konu Olduğunda Ne Yaparsınız? *Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kodlar	**Frekans**
Öğretmenlerime sorarım	33
İnternetten aramak	11
Kitaba bakmak	9
Konuyu tekrar çalışmak/okumak	6
Abime sorarım	5
Test çözerim	5
Tekrar etmek	5
Ablama sorarım	4
Anne/Babaya sormak	4
Konu anlatım videoları	2
Arkadaşlarıma sorarım	2
Konuyla ilgili notlar çıkarırım.	2
Hiçbir şey	2
Okulda yazdığım notlardan	1
Tonguç akademisi	1
Daha fazla çalışırım	1
Toplam	**93**

Tablo 8'de "Konuyu gözden geçirirken hangi yolu takip edersiniz? (Tartışmak, Not Çıkarmak, Okumak, Görselleştirmek vs.)" sorusuna karşılık öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin anlamadıkları bir konu olduğu takdirde öğretmenlerine sormayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin anlamadıkları bir konuda olduğunda ayrıca internetten bakmak, kitaba bakmak, konu tekrarı yapmak, aile bireylerine danışma, test çözmek tercih edilen diğer yollar olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

"İnternetten video izlerim veya konu anlatımlı kitaplarda konuyu okuyarak" (K3)

"Kitaplardan çalışırım olmazsa ailemden veya öğretmenlerimden yardım alırım" (K25)

"Bazen kitaplara bakarım, ablama sorarım, hocama sorarım" (K27)

"Kitapları okurum, araştırırım öğretmenden tekrar anlatmasını isterim" (K29)

"Babama veya anneme sorarım onlarda anlamazlarsa öğretmenime sorarım" (K31)

"Ya öğretmenime sorarım ya da internette birçok site ve video var onlara bakarım" (K34)

"Tekrar ederim ve öğretmenimden anlatmasını söylerim" (K45)

"Bir daha okurum anlamazsam okuldaki, etüt merkezindeki hocalara sorarım" (K46)

"Eğer öğretmenim çevremdeyse özetleyerek anlatmasını isterim ama öğretmenim çevrede değilse aile bireylerimden yardım alırım" (K50)

"Dinlerim anlamazsam okur tekrar ederim veya eba'dan dinlerim" (K52)

"O konuyu bir yere yazarım ve okulda hocaya sorarım" (K54)

"İlk önce okulda yazmış olduğum notlardan yarım alırım. Sonra der kitapları sonra yine kavramazsam aile bireylerinden yarım alırım" (K55)

"O konuyu hem internetteki konu anlatımlı video hem araştırma hem de öğretmenlerimin yardımıyla o konuyu öğrenirim" (K56)

"Anneme ya da ablama veya abime soruyorum onlar bilmezse hocaya soruyorum" (K57)

"Ablama, öğretmenlerime ve arkadaşlarıma konu hakkında sorular sorar anlatmalarını rica ederim" (K60)

"Öğretmenime sorarım ve eve gidince o konu hakkında tekrar yapıp test çözerim" (K62)

Öğrencilerin "*Ders çalışma konusunda yardım aldığınız biri var mı? Varsa kim olduğunu belirtiniz."*sorusuna verdikleri ortak görüşler doğrultusunda hazırlanan frekans dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Ders Çalışma Konusunda Yardım Aldığınız Biri Var Mı? Varsa Kim Olduğunu Belirtiniz. *Sorusuna İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Kodlar	**Frekans**
Okul/Etüt Merkezindeki Öğretmenler	23
Annem/Babam	18
Ablam	12
Yok	10
Arkadaşlar	10
Abim	9
İnternet	4
Aile	1
Dayım	1
Komşulardan	1
Toplam	**89**

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma konusunda yardım aldığı birinin bulunma durumuna ilişkin tablo 9'da yer alan veriler ışığında, öğrencilerin ders çalışma konusunda en çok öğretmenlerinden yardım aldıkları görülmektedir. Bunun dışında öğrencilerin ders çalışırken en fazla yardım aldıkları diğer kişiler arasında aile bireyleri olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda doğrudan alıntılanmıştır:

"Abim, ablam veya öğretmenlerime sorarım" (K3)

"Kurs hocam ve ablam" (K14)

"Ablam, çünkü ablam o konuları bilir" (K35)

"Annem ve babam her konuda yardım edip anlatırlar" (K50)

"Bazı konularda ablam. Ablamın yardımcı olmadığı konularda okuldaki öğretmenlerimden yarım alırım" (K55)

"Özel etüt merkezindeki öğretmenlerim, ailemden aldığım yardım" (K56)

"Okul kurslarındaki hocalarımdan yardım alırım" (K59)

"Evet var ablam, arkadaşlarım ve etüt öğretmenim" (K60)

"Evet var. Babam, annem, etüt öğretmenlerim" (K61)

"Kursa gidiyorum genellikle hocalardan yardım alırım" (K65)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin; bir konuyu en iyi okul ortamında öğrendikleri, okul dışında ortalama olarak en fazla 2 saat ders çalıştıkları, bir konuyu en iyi dinleyerek ve yaparak-yaşayarak öğrendikleri, masa başında ve sessiz bir ortamda ders çalıştıkları, ders çalışırken internet ve ders kaynaklarından yararlandıkları, konuyu gözden geçirirken not çıkarma ve okuma yaptıkları, anlamadıkları bir konu olduğunda bunu öğretmenlerine sordukları, ders çalışma konusunda öğretmenlerinden yardım aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin, bir konuyu en iyi okul ortamında öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında ortaokul öğrencileri bir konuyu en iyi öğrendikleri ortam olarak ev, arkadaş grupları ve kütüphane olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bir konuyu en iyi öğrendikleri ortam olarak okulu belirtmelerinde, okulun eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği nokta olması dolayısı ile öğrencilerin bir konuyu en iyi öğrendikleri ortam olarak görmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Sati Bey'in

ifadesi " eğitim bireyin özel kabiliyetlerini köreltmeksiniz genel kabiliyetlerini artırmayı ve maharet sahibi yapmayı amaçlayan bir faaliyettir" (Çıkılı, 2010: 5) eğitimin bireyin gelişimindeki önemine paralel olarak eğitim-öğretim faaliyetinin gerçekleştiği okulun dolaylı olarak bireyin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Okullar, öğrencilerinin basarisi için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili şekilde kullanırlar (Özdemir ve Sezgin, 2002: 272).

Ortaokul öğrencilerinin okul dışında evde ortalama ders çalışma sürecine ilişkin veriler incelendiğinde, ortalama olarak öğrencilerin iki saat ders çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşleri ışığında 2 saatlik ders çalışma süresinin tamamının ders çalışmakla harcanmadığı, bu sürenin kısmi olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin 2 saatlik ders çalışma süresinde okul derslerinin tekrar edildiği, okulda verilen ödevlerin yapıldığı ve konuyla ilgili testlerin çözüldüğü tespit edilmiştir.

Bir konuyu en iyi nasıl öğrenirsiniz, sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların dinleyerek ve yaparak-yaşayarak yönünde yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul müfredatında yer alan derslerin bazılarının birebir katılıma elverişli olmayıp veya öğrencilerin sürece direkt olarak katılma konusunda yeterli bir özgüvene sahip olmadıklarından dolayı dinleyerek daha iyi öğrendikleri yönünde görüş belirttikleri söylenebilir. Buna karşılık bir birine zıt olan iki yöntemin öğrenciler tarafından dile getirilmesi yine ortaokul müfredatında yer alan derslerin çeşitliliği ile ilgili olduğu söylenebilir. Gömleksiz ve Elaldı (2011)'nın "insanlar okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20‟sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, hem görüp, hem duyup, hem söylediklerinin %80‟ini, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokunduklarının %90‟ını, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokunup, hem de yaptıklarının %95‟ ini hatırlamaktadır" ifadesi eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin sürece dahil olmalarının öğrencilerin yaparak-yaşayarak görüşünü destekler niteliktedir. .

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ışığında ortaokul öğrencilerinin masa başında ve sessiz bir ortamda ders çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin ders çalışırken uygun koşullarda ders çalışma konusunda bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Demirezen ve Akhan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; öğrencilerin ders çalışmak için sessiz bir ortamı tercih ettikleri ulaşılan sonuçlardan biridir.

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışırken hangi kaynaklardan yararlanırsınız soruna ilişkin belirttikleri görüşler ışığında, öğrencilerin ders çalışırken birincil kaynak olarak interneti ve ders notlarını tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin birincil kaynak olarak interneti ifade etmelerinde, 21.yüzyılda teknolojik gelişmeler sayesinde artık internete girmek için bir bilgisayara ve bir modeme ihtiyaç duymadan, akıllı telefonlar aracılığı ile her an her yerde internete bağlanabilmenin bilgiye erişimi kolaylaştırmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin ders çalışırken ders notlarını tercih etmelerinde ise okul dışında evde ders çalışırken planladıkları zaman diliminde derslerin tekrar edilmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin konuyu gözden geçirirken not çıkarma ve okuma yönteminin en çok tercih edilen yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyu gözden geçirirken öğrencilerin geleneksel anlayış dışına çıkamadıkları, kendilerine uygun teknik geliştirme noktasında yetersiz kaldıkları söylenebilir. Katılımcıların

konuyu gözden geçirirken en az tercih ettikleri yöntemlerin ise; kısa yollar oluşturmak ve formüle etmek olduğu ulaşılan diğer sonuçlardır. Bu nokta katılımcıların geleneksel yöntemin dışına çıkarak, bireysel özgün teknikler geliştirmeleri önem arz etmektedir. Çünkü öğrencinin öğrenme stilini bilerek gerekli düzenlemeler yapması, öğrenci başarısını artırır (Kayacık, 2013: 3).

Araştırmada elde edilen veriler ışığında ortaokul öğrencilerinin anlamadıkları bir konu olduğunda bunu öğretmenlerine sordukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim-öğretim sürecinde değişimler ve dönüşümler olmasına karşın eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmen bu sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde kilit taşı görevini üstlenmektedir. Ortaokul öğrencilerinin anlamadıkları bir konu olduğunda bunu öğretmenlerine sormaları, öğretmenlerini bilgiyi sunan şaşmaz bir otorite olarak gördükleri şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerin anlamadıkları bir konu olduğunda başvurdukları ikincil kaynağın ise internet olmasında yine teknolojik gelişmelerin etkili olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma konusunda yardım aldığınız biri var mı sorusuna ilişkin vermiş oldukları ifadeler doğrultusunda; öğrencilerin ders çalışma konusunda okul veya etüt öğretmenlerinden yardım aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu öğrencilerin anlamadıkları bir konu olduğunda birincil kaynak olarak öğretmeni tercih etmelerini destekler niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin ders çalışma konusunda öğretmenlerinden hemen sonra aile bireylerini ifade etmeleri dikkat çeken bir diğer noktadır. Çünkü araştırmada öğrencilerin anlamadıkları konu olduğunda ikincil kaynak olarak internete tercih etmelerine karşın, ders çalışma konusunda ikincil kaynak olarak aile bireylerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu noktada Çıkılı (2010)' ifadesi ile aile çocuğun ilk sosyalleştiği yer olup çocuğun okula başlamasından sonra da çocuk üzerinde etkili bir kurumdur.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrenicilerin bir konuyu en iyi okul ortamında öğrendikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere okul dışında da ders çalışmaya uygun ders çalışma ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları kazandırılmasına fayda sağlayacaktır. Öğrencilerin okul dışında ortalama olarak en fazla iki saat ders çalıştıkları sonucundan hareketle öğrencilerin verimli şekilde çalışmak kaydıyla ders çalışma sürelerinin planlı bir şekilde düzenlenmesi sağlanabilir. Ebeveynlerin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları denetleyerek planlamaları ve öğrencilere rehber olmaları ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılması noktasında önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Başbay, A., Bıyıklı, C., ve Demir, E. K. (2018). Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2).848-863.

Bayır, Z. (2015). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bıyıklı, C. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 59-73.

Çetin, B. (2009). Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğinin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısını Yordaması. *İlköğretim Online*, 8(1), 212-223.

Çıkılı, Y. (2010). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Keskinkılıç, K. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş (6.Baskı)* (s.1-33*)* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Demirezen, S., ve Akhan, N. E. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Üzerine Algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 169-183.

Dilek, N. (1993). *Askeri Lise Öğrencilerinin Ortaokul Ve Lisedeki Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gömleksiz, M. N., ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2).

Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin Kolb Öğrenme Stillerine Göre Çalışma Alışkanlıkları, Ödev Yapma Motivasyonları Ve Stilleri Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özcan, G. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ve Ortamlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, S., ve Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili Okullar Ve Öğretim Liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.

Subaşı, G. (2000). Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 50-56.

Temelli, A., ve Kurt, M. (2010). Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 3(2), 27-36.

Tümkaya, S., ve Bal, L. (2006). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15(2), 313-326.

Yörük, D. (2007). *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KENTLERİN MARKALAŞMASINDA YEREL YÖNETİMLERİN ROLÜ

Dr. Öğretim Üyesi Sanem BERKÜN
Bülent Ecevit Üniversitesi, sanemberkun@mynet.com

ÖZET

Küreselleşme ile siyasal, ekonomik, yönetsel ve toplumsal boyutta önemli değişimler yaşanmış ve bu değişim birçok alanda olduğu gibi kentleşme politikalarında da gözlenmiştir. Dünya genelinde kentler birbirileri ile birçok alanda iletişim ve etkileşime girmekte ve buna bağlı olarak da rekabet yaşamaktadır. Sermayeyi kente çekme, turizmi etkileme, nitelikli insanlar için kentte önemli fırsatların bulunduğu algısını oluşturma ve bunun gibi birçok farklı nitelik ile kentler, artan rekabet ortamında üstünlük sağlamaya çalışmaktadır. Kentler, güçlü yönlerini ön plana çıkarmakta, kendileri için bir imaj oluşturmakta ve oluşturduğu bu imaja bağlı olarak roller yüklenmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkeler arasında görülen yoğun rekabet, marka kent çalışmalarına daha fazla önem verilmesine neden olmuştur. Çünkü kentlerin markalaşması, ülke ekonomisini güçlendirerek, sosyal, ekolojik ve ekonomik açıdan kentlerde yaşam kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlamıştır. Bu süreçte yerel farklılıkların ortaya çıkarılıp, canlandırmasında yerel yönetimler devreye girmekte ve kentin markalaşması için faaliyetler yürütmektedir. Türkiye; kentleşmenin sanayileşmeden hızlı gerçekleşmesine bağlı olarak birçok kentsel problemin yaşandığı gelişmekte olan bir ülkedir. Bununla birlikte kentleşme politikalarında uluslararası alanda yaşanan değişimler takip edilmekte, Türkiye'de de marka kentler oluşturmaya yönelik bir eğilim gözlenmekte ve birçok yerel yönetim kentlerinin markalaşması için stratejiler geliştirmektedir. Çalışma ile öncelikle marka kent kavramına yönelik teorik bir arka plan oluşturulmaktadır. Halka en yakın yönetsel birim olan yerel yönetimlerin kent markası oluşturulmasında üstlendiği roller ile Türkiye'de kentlerin markalaşmasında yerel yönetimlerin gerçekleştirdiği çalışmalardan örnekler verilmekte ve başarının artırılabilmesinde yapılabileceklere dair ipuçları aranmaktadır. Teorik bir içerikte hazırlanan çalışmanın nihai amacı kentlerin markalaşmasında yerel yönetimlerin taşıdıkları kritik öneme ilişkin yerel yönetimlerin, bilgi ve farkındalıklarını artırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Kentleşme politikaları, Marka kent, Yerel yönetim

LOCAL GOVERNMENTS' ROLE İN BRANDİNG OF THE CİTİES

ABSTRACT

Significant changes in political, economics, administrative and social dimension have been experienced with globalisation and besides many areas, this change is observed within urbanisation policies. Cities across the world communicate and interact with each other in many areas and competition occurs accordingly. Cities try to get the edge over each other in this increasing competitive environment with many varied qualities such as attracting the capital, influencing the tourism, creating the perception that there are important opportunities in the city for qualified people. Cities bring their strengths into the forefront, create an image for themselves and undertake roles based on this image. Intense competition observed particularly among developing countries caused more importance to be given to the branding of the cities. Because branding of the cities strengthens the economy of the country and contributes in improving the quality of life in social, ecological and economic aspects. Within this period, local administrations become involved in bringing out and boosting local differences and conduct facilities for the branding of the cities. Turkey is a developing country where many urban problems are experienced depending on the urbanisation that occurs quicker than industrialisation. Nevertheless, international changes in urbanisation policies are watched, a tendency towards creating brand cities is observed and several local governments develop strategies for the cities to become brands. With this study, a theoretical background towards brand city concepts is formed primarily. The roles local governments take as he administrative units closest to the public in developing city brands are evaluated, examples for the studies performed by the local governments towards the branding of the cities in Turkey are given and clues regarding the studies to be done to increase success are searched. The ultimate aim of the study prepared with a theoretical content is to increase knowledge and awareness towards the critical importance local governments carry within branding of the cities.

Key words: Urbanisation policies, Brand city, Local governments

GİRİŞ

1980'li yıllardan itibaren dünya genelinde etkilerini çok daha yaygın bir şekilde ve hayatın her alanında hissettirmeye başlayan küreselleşme; ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel açıdan büyük değişimlere neden olmuştur. Uluslararası, ulusal ve yerel örgütler kendilerini bu değişim sürecinin etkilerinden uzaklaştıramamışlar, kentler arası etkileşim ve rekabet çok yaygın bir hal almıştır(Berkün, 2016: 344). Küreselleşmenin olumlu ya da olumsuz yönlerini öne çıkarma arzusu ile yürütülen akademik tartışmalar devam ederken, insanlar; hem kişisel hem de toplumsal olarak küresel değerleri içselleştirmişler ve küresel dünya düzeni ile bütünleşmişlerdir.

Küresel dünya düzeninde ön plana çıkan kentler; sermayeyi kente çekme, turizmi etkileme, nitelikli insanlar için kentte önemli fırsatların bulunduğu algısını oluşturma gibi birçok farklı özelliklerini kullanmakta ve rekabet ortamında üstünlük sağlamaya çalışmaktadır. Kentler, güçlü yönlerini ön plana çıkarmakta, kendileri için bir imaj oluşturmakta ve oluşturduğu bu imaja bağlı olarak roller yüklenmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkeler arasında görülen yoğun rekabet, marka kent çalışmalarına daha fazla önem verilmesine neden olmuştur. Çünkü kentlerin markalaşması, ülke ekonomisini güçlendirerek, sosyal, ekolojik ve ekonomik açıdan kentlerde yaşam kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlamıştır.

Yerel yönetimler, farklılıkların ortaya çıkarılıp, canlandırmasında devreye girmekte ve kentin markalaşması için faaliyetler yürütmektedir. Türkiye; kentleşmenin sanayileşmeden hızlı gerçekleşmesine bağlı olarak birçok kentsel problemin yaşandığı gelişmekte olan bir ülkedir. Bununla birlikte kentleşme politikalarında uluslararası alanda yaşanan değişimler takip edilmekte, Türkiye'de de marka kentler oluşturmaya yönelik bir eğilim gözlenmekte ve birçok yerel yönetim kentlerinin markalaşması için stratejiler geliştirmektedir. Çalışmada yöntem olarak ikincil verilerin kullanıldığı literatür taraması kullanılmıştır. Çalışma ile öncelikle marka kent kavramına yönelik teorik bir arka plan oluşturulmaktadır. Halka en yakın yönetsel birim olan yerel yönetimlerin kent markası oluşturulmasında üstlendiği roller ile Türkiye'de kentlerin markalaşmasında yerel yönetimlerin gerçekleştirdiği çalışmalardan örnekler verilmekte ve başarının artırılabilmesinde yapılabileceklere dair ipuçları aranmaktadır.

MARKA KENT KAVRAMI

Kentlerin pazarlanması konusunda çalışmalara ilk kez 1980'li yıllarda Hollanda'da rastlanmaktadır. Kent markalama ile aynı anlama gelen mekân markalama, mekân pazarlama, mekân satışı gibi kavramlar da öncül çalışmalarda kullanılmıştır. Kavram kısa bir zamanda diğer Avrupa ülkelerinde de kullanılmıştır(Torlak, 2015: 57). En genel anlamda kent markası (city branding), şehrin marka olma strateji ve tekniklerinden yararlanmasını ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile kentlerin markalaşması kaynak çekebilmek için kentin olanaklarını ve potansiyelini dışarıya tanıtma çabasıdır. Kentin hedef kitlenin zihninde sıradan bir yerleşim yeri olmaktan çıkarak, yaşamlarını devam ettirmek, çalışmak, yatırım yapmak, eğitim almak ve ziyaret etmek isteyecekleri cazibe yaşam merkezlerine dönüştürülmesi için yürütülen tüm faaliyetleri kapsamaktadır(Avcılar & Kara, 2015: 77; Kaypak, 2013: 343).

Kent markalaşmasının karmaşık bir konu olduğu ve bu karmaşıklığın da birtakım zorluklara neden olduğu görüşü yaygın kabul görmektedir. Çünkü kent, hem somut (yapılar, yollar vb.) hem de soyut (değerler, imaj, kimlik vb.) bileşenlere sahiptir. Çok disiplinli bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu kapsamda kent plancıları, pazarlamacıları, coğrafyacılar, mimarlar ve turizmcilerin kent markalaşması sürecinde birlikteliğine ihtiyaç vardır(Akturan & Oğuztimur, 2016: 119; Zeren, 2011: 183). Kent markalaşması insan ve yönetim kalitesi, kültürel mirası, yatırım olanakları, turizm fırsatları ve dış ticaret kapasitesi gibi unsurlar ekseninde şekillenir. Kentin analizinde şu unsurlar öne çıkar(Torlak, 2015: 60);

- Cazibe merkezleri (Doğal veya yapay)
- Erişilebilirlik (ulaşım kolaylığı)
- Tesisler
- Aktiviteler
- Hizmetler

Kentlerin markalaşma çabasında ekonomik faktörler önceliklidir. Kentler için kaynaklar sabit kalırken, yeni ihtiyaç alanlarının oluşması marka kent olma yönünde çalışmaları artırmıştır. Kentin markalaşması ve uluslararası bir kimlik edinmesi ile kentin, sabit sermaye yatırımlarını ve dolaşımdaki sermayeyi çekmesi, kalkınma stratejisi olarak yaygın kabul görmektedir. Öte yandan seyahat maliyetinin düşmesi tüketicilerin harcama gücünün artması da etkenler arasındadır. Şehirlerin benzerliklerinin artması ve insanların farklı kültürlere olan ilgisinin yükselmesi de kentlerin markalaşma isteklerini güçlendirmektedir(; Kaypak, 2013: 343; Özdemir & Karaca, 2009: 115).

Kentin markalaşması sürecinde ilk olarak kente özgü marka stratejik analizi yapılır. Bu analizde, kentin tüm güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya koyulması hedeflenir ve güçlü yanların nasıl kullanılabileceği araştırılır. İkinci aşamada marka kimliğinin oluşturulması üzerine çalışılır. Marka kimliği elemanlarından bazıları, marka kişiliği, isim, sembol, slogan ve ülke kökenidir. Üçüncü aşamada marka değeri oluşturmak ve marka farkındalığı sağlamak gelir. Son aşama ise markanın konumlandırılma, tüketicilerin zihnine yerleştirilme aşamasıdır(Cevher, 2012: 108). Kentlerin markalaşması şu açılardan kente değer katar(Yaşar, 2013: 2);

- Kentin güçlü ve ayırt edici vizyonu doğrultusunda kentin verdiği mesajlar düzenlenir.
- Kentte yasayanların potansiyellerini ortaya çıkartarak ve kente yönelik yatırımları teşvik ederek ekonomik değer sağlanır.
- Kent kimliği ile kentin uluslararası bilinirliğini arttıracak etkili yollar geliştirilir.

Kentlerin markalaşması sürecinde bütçe iyi hazırlanmalı ve doğru kullanılmalıdır. Kentlerin markalaşması sürecinde açık ve gerçekçi bir vizyon oluşturulmalıdır. Oluşturulan vizyonun kentin kültürel mirası ile uyumlu ve kapsayıcı nitelikte olması önemlidir. Kentte birbirinden bağımsız olarak girişilen ve entegre olmayan markalaşma çabaları etkili sonuçların alınmasını engelleyecektir. Ürün ve hizmet markalaşmasından farklı olarak kent markalaşmasında, daha fazla boyut bulunmakta ve bu durum konumlandırmada güçlüklere neden olabilmektedir. Hedef kitle farklı olduğundan herkesin uzlaşabileceği bir marka oluşturmak ve marka

ile ilgili karar vericileri belirlemek zordur. Son olarak toplumsal uzlaşı olmadan kent markasının kalıcılığı sağlanamayacak ve sürece katkı eksik kalacaktır(Paşalı Taşoğlu, 2012: 68-70; Akıncı Vural & Yalçın, 2017: 307-308).

YEREL YÖNETİMLERİN KENT MARKASI OLUŞTURULMASINDAKİ ROLÜ VE TÜRKİYE'DE MARKA KENTLERE İLİŞKİN ÖRNEKLER

Küreselleşme ile görev ve sorumlulukları artan yerel yönetimlerin birçok alanda olduğu kentlerin markalaşmasında da önemli rolleri bulunmaktadır. Yerel yönetimler öncelikle şehrin kültürel yaşamının desteklenmesi ve geliştirilmesinden sorumludur. Bu özellikleri ile yerel yönetimler kentin markalaşması için belirlenen vizyonun kent kültürel mirası ile uyumlu ve kapsayıcı nitelikte olmasını sağlayabilirler. Kent markasına ilişkin oluşturdukları imajla, kent sakinlerini ve kent dışındakileri kent için olumlu ve verimli olabilecek her türlü davranışa yönlendirebilirler(Saran, 2005: 30).

Marka olma, uzun suren ve süreklilik arz eden bir faaliyetler bütünüdür. Markalaşma sürecinde tüm paydaşların (Valilik, Büyükşehir, İl-İlçe Belediyeleri, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Kalkınma Ajansı Temsilcileri, Ticaret ve Sanayi Odaları, Milletvekilleri, Kaymakamlar, Turizm-Ulaşım-Telekomunikasyon-Finans-Medya, Üniversite, Sivil Toplum Kuruluşları vb.) katılımı ile bir komite kurulması gerekmektedir. Bu komite, belirli sürelerde toplanmalı ve uyum ve koordinasyon içerisinde olmalıdır. Komite kuruluna Belediye Başkanının başkanlık etmesi kurumsallık ve bütünlük açısından daha uygun olacaktır. Komite tarafından hazırlanacak stratejik plan yerel yönetimin öncülüğünde başlatılmalı, ancak tüm süreçlerde kentin yaşamında yeri ve önemi olan paydaşlar, demokratik katılım anlayışıyla markalaşmanın karar mekanizmalarına ortak edilmelidir. Markalaşma sürecine liderlik edecek yerel yöneticilerin komitenin içinde yer alması ve markalaşma sürecine aktif olarak katılıp irade ve kararlılık göstermesi gerekmektedir. Ayrıca markalaşma sürecinde hazırlanan stratejik plana uygun etkinlikler düzenlenmelidir. Yerel yönetimler, sürecin devamında bir karar ve denetim organının oluşturulmasını sağlamalıdır. Bu organ geri beslemeyi ve başarıyı ölçmede de asli görevli olmalıdır(Torlak, 2014: 64-65).

Marka olmak kurumsal ve hukuksal düzenlemeleri de gerektirebilmektedir. Kenti oluşturan herkesin, şehrine, yerel yönetimine, değerlerine, haklarına sahip çıkmasına bağlı olarak kent markasının güçlendiği görünmektedir. Bu süreçte kurumsal ve hukuksal ihtiyaçların tespitinde yerel yönetimlerin deneyimleri önemli açılımlar verebilir(Avcılar & Kara, 2015: 91). Diğer taraftan merkezi yönetim ve yerel yönetimlerin plan, politika ve hizmetleri kentleşme faaliyetlerini etkilerken; gerçekleşen faaliyetler de bölgeye ekonomik değer sağlayarak yerel yönetimlere fayda sağlar(Güçlü, 2016: 1045).

Türkiye; kentleşmenin sanayileşmeden hızlı gerçekleşmesine bağlı olarak birçok kentsel problemin yaşandığı gelişmekte olan bir ülkedir. Bununla birlikte kentleşme politikalarında uluslararası alanda yaşanan değişimler takip edilmekte, Türkiye'de de marka kentler oluşturmaya yönelik bir eğilim gözlenmekte ve birçok yerel yönetim kentlerinin markalaşması için stratejiler geliştirmektedir.

Uyar'ın 2018 yılında yayınlanan çalışması Türkiye'deki kentlerin marka kent olmalarıyla ilişkili internet analizi bulgularını gösterilmektedir. Bulgulara göre Türkiye'de kentlerin 54 tanesinin marka kent olduğuna dair internette en az bir haber bulunmaktadır. Kentin gelecekte marka kent olacağını iddia eden il sayısı ise 24 olarak belirtilmiştir. Marka kent olduğu ya da olacağıyla ilgili internette herhangi bir haber bulunmayan iller yalnızca Ağrı, Hakkâri, Şırnak ve Tuncel'idir (Uyar, 2018: 470-471; Cevher, 2012: 109).

Türkiye'de marka kentleşme çalışmalarının ilk örneğini gerçekleştiren Gaziantep marka kent olma çalışmalarına Gaziantep Ticaret Odası tarafından yürütülen Marka şehir Gaziantep projesi ile 2003 yılında başlatılmıştır. Turizm, gastronomi ve tarih gibi birçok alanda başarılı çalışmalar yürütmektedir. 2008 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın turizm gelirlerini arttırmak için markalaşma çalışmalarını başlatmak üzere 15 il seçmiştir. Bu iller Adıyaman, Amasya, Bursa, Edirne, Gaziantep, Hatay, Kars, Konya, Kütahya, Manisa, Mardin, Nevşehir, Sivas, Şanlıurfa ve Trabzon'dur ve markalaşma çalışmalarına devam edilmektedir. Antalya marka kent olma çalışmalarına Antalya Büyükşehir Belediyesi ve Ticaret ve Sanayi Odası'nın imzaladığı protokol ile başlamıştır. Markalaşma kapsamında hazırlanan Antalya Manifestosu hem belediyelerin çalışmalarına hız kazandırmış hem de sosyal etkileşimi artırmıştır. Sadece birkaçına kısaca yer verilen marka kent olma sürecinde Türkiye'de şehirler ölçeğinde yürütülen tekil çalışmalar arasında iletişimin olmadığı görülmektedir. Bu durum kentlerin markanın oluşması ve kalıcılığının sağlanması için yürütülen çalışmaları zorlaştırmaktadır. İhtiyaç duyulan mali ve beşeri kaynaklar işbirliği ile kullanılamamakta ve dışsallıklar yaşanabilmektedir. Ayrıca deneyimlerin paylaşılabilmesi de iletişim yetersizliği nedeniyle sınırlı olmaktadır.

SONUÇ

Kentler çok aktörlü yönetimlere ihtiyaç duyarlar. Çünkü sahip oldukları somut (yapılar, yollar vb.) ve soyut (değerler, imaj, kimlik vb.) bileşenleri bütünüyle geliştirebildikleri ölçüde küresel rekabette başarı gösterebilirler. Tüm gelişmekte olan ülke kentleri gibi Türkiye'de de; kentlerin markalaşması ile yatırımları kente getirerek ekonominin güçlenmesi, sosyal ve ekolojik açıdan kentlerde yaşam kalitesinin yükseltilmesi ve kültürel mirası canlı tutarak beşeri kaynakların kente çekilmesi hedeflenmektedir. Bu hedeflerle kentin markalaşması sürecinde merkezi idareden çok yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, özel sektör daha fazla ön plana çıkmaktadır.

Kentlerin güçlü yönlerini ön plana çıkararak, imaj oluşturulduğu ve bu imajla kenti bir cazibe merkezi haline getirmek için çabalandığı markalaşma sürecinin başarısında, yerel yönetimlerin öncülüğünde iletişim ve eşgüdüm temelli çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bu çalışmalara tüm paydaşların katılımı teşvik edilmelidir. Marka olmak kurumsal ve hukuksal düzenlemelerin yapılmasına, kenti oluşturan herkesin, şehrine, yerel yönetimine, değerlerine, haklarına sahip çıkmasına bağlıdır. Bu ise kentliler kadar dışarıdan gelenleri de kapsayan ve olumlu anlamda etkileyen bir markanın oluşturulması koşuluyla sağlanabilir. Son olarak kentlerin markalaşması sürecinde bilgi ve farkındalığı yükseltmek için başta medya araçları olmak üzere bilişim teknolojilerinin sunduğu fırsatlardan daha fazla yararlanılması da kentlerin markalaşma çalışmalarında destekleyici açılımlar sunabilir.

KAYNAKÇA

Akıncı Vural, B. & Yalçın, M. (2017), "Kent Markalaşması Sürecinde Kalkınma Ajanslarının Rolü: İzmir Kalkınma Ajansı Örneği", *Global Media Journal TR Edition*, 8(15): 305-319.

Akturan, U. & Oğuztimur, S. (2016), "Kent Markalaşması Kavramının İçeriği ve Gelişimi: Farklı Disiplinler Farklı Yaklaşımlar", *Planlama Dergisi,* 26(2): 117-129.

Avcılar, M. Y. & Kara, E. (2015), "Şehir Markası Kavramı ve Marka Şehir Yaratma Stratejilerine Yönelik Literatür İncelemesi", *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 34: 76-94.

Berkün, S. (2016), Küreselleşen Dünya'da Türkiye'nin Durumu ve Türkiye'de Yaşanan Temel Toplumsal Sorunlar, Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, (343), (Der.) Ercins, G. & Çoban, M. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Cevher, E. (2012), "Kentsel Markalaşma Süreci: Antalya Örneği", *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1): 105-115.

Güçlü, A. (2016), "Kentlerin Markalaşmasında Yerel Yönetimlerin Rolü: Fethiye Belediyesi Örneği", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, CİEP Özel Sayısı: 1040-1051

Kaypak, Ş. (2013), "Küreselleşme Sürecinde Kentlerin Markalaşması ve 'Marka Kentler'", *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1): 335-355.

Özdemir, Ş. & Karaca, Y. (2009), "Kent Markası ve Marka İmajının Ölçümü: Afyon Karahisar Kenti İmajı Üzerine Bir Araştırma**",** *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(2): 113-134.

Paşalı Taşoğlu, N. (2012), "Mersin'in Marka Kent Olma Sürecinde Liman ve Serbest Bölgeye İlişkin İnternet Pazarlaması Uygulamalarının Rolü", *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology***,** 3(6): 67-76.

Saran, M. (2005), "Kent Pazarlaması: Güçlü Bir Kent İmajı ve Kent Markası Oluşturmak," Marka Yönetimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Gaziantep: TMMOB Makine Mühendisleri Odası.

Uyar, A. (2018), "Marka Şehir Kavramı ve Türkiye ile Dünyadaki Marka Şehir Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma", *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 1(3): 467-479.

Torlak, M. (2015), "Marka Şehir Oluşturma ve Bursa Şehrinin Markalaşması İçin Yol Haritası", *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 7(2): 47-93.

Yaşar, B. E. (2013), Kent ve Bölge Markalaşması, Kuzeydoğu Kalkınma Ajansı KODAKA Yayını. Erişim Adresi: https://www.kudaka.org.tr/ekler/c6b76-kent_ve_bolge_markalasmasi.pdf (15.05.2019).

Zeren, H.E. (2011), "Stratejik Kent Yönetimi ve Kent Markası Oluşturma Süreci", *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2): 175-200.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK KAYGI DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Selman ABLAK
Cumhuriyet Üniversitesi, selmanablak@cumhuriyet.edu.tr

Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ
Cumhuriyet Üniversitesi, tcifci@cumhuriyet.edu.tr

ÖZET

Eğitim fakülteleri ülkeye öğretmen yetiştiren kurumlardır. Bu anlamda yetiştirilen öğretmenlerinde öğretmenlik mesleğini mesleki yeterlilikler çerçevesinde yapması temel beklentilerden birini oluşturmaktadır. Bu kurumlar yetiştirdikleri öğretmenlerle topluma hem bilimsel araştırmaya dönük hem de eğitim ve öğretime karşı olumlu bir eğitsel kültür ortamının oluştururlar. Bu ortamın oluşması için süreç, mesleğine hazırlamanın başladığı lisans dönemlerinden itibaren başlamaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının, fakülte yıllarındaki eğitimleri boyunca yaşadıkları deneyim ve birikimler, mesleklerine yönelik tutumları veya kaygıları, ileride kendi sınıflarında uygulayacakları etkili bir eğitimcinin tutum ve davranışlarını belirlemede güvenilir bir kaynak oluşturmaktadır. Bu araştırma; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla Köklükaya ve Güven Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen ve toplam 35 maddeden oluşan 5'li Likert tipteki "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği" 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında öğrenim gören Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda; 185, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda 160 olmak üzere toplam 345 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri; cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, ailede öğretmen bulunma durumu vb. değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik, t testi, tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı durumları genel olarak düşük düzeyde çıkmıştır. Öte yandan sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin sınıf öğretmenliği öğrencilerine nazaran ve erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına nazaran mesleğe yönelik daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının gerek anne gerekse baba eğitim durumlarının ve ailede öğretmen bulunma durumlarının mesleki kaygı düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.Araştırma sonuçlarından hareketle her ne kadar mesleki kaygı düzeyi düşük düzeyde olsa da öğretmen adaylarındaki mesleki kaygıyı tamamen ortadan kaldırmak adınaeğitim fakültelerine mesleki kaygıyı azaltmaya ve tamamen ortadan kaldırmaya yönelik bir dersin eklemesi önerilmektedir. Öte yandan nitel veya karma yöntemlerle öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenlerin derinlemesine araştırılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kaygı, Öğretmen Adayı, Öğretmenlik Mesleği

ANALYSIS ON THE ANXIETY LEVELS OF PROSPECTIVE TEACHERS REGARDING THE TEACHING PROFESSION IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

The faculties of education are the institutions raising teachers for the country. In this regard, one of the main expectations is that the teachers raised must practice the teaching profession within the framework of professional competence. These institutions generate an educational culture environment in the society directed to both scientific research and education and training activities through the teachers raised. For the formation of this environment, the process starts as of the undergraduate periods in which preparations for profession start. Likewise, the experiences, attitudes and anxieties of prospective teachers towards their profession during their education in faculty constitute as a trustworthy source in determining the attitude and behaviors of an effective educator which will be applied in their own classes in the future. The purpose of this study is to determine the anxiety levels of prospective teachers towards the teaching profession. In line with this aim, 5-point Likert type scale "Anxiety Scale for Teaching Profession" composed of 35 items and developed by Köklükaya and Güven Yıldırım (2016) with the purpose of measuring the anxieties of undergraduate students towards the teaching profession was applied to a total of 345 students of whom 185 students were in Social Sciences Teaching and 160 students were in Classroom Teaching Departments in Cumhuriyet University Faculty of Education during 2018-2019 academic year. The study attempts to determine whether the anxiety levels of prospective teachers towards the teaching profession differ by the variables of gender, department, grade, existence of a teacher within the family. Data were analyzed by using SPSS 22 statistical program. In the analysis of data; descriptive statistics, t test, one way variance analysis techniques were used. As a result of the study, the anxiety status of teacher candidates about teaching profession was generally low. On the other hand, it has been concluded that social studies teaching students are more anxious than pre-service teachers and female pre-service teachers. As a result of the study, it was concluded that the teacher candidates did not have any effect on occupational anxiety levels of their mother and father education status and their presence in the family.Based on the results of the study, it is suggested to add a course aiming to reduce and completely eliminate the occupational anxiety to the faculty of education in order to completely eliminate the professional anxiety in teacher candidates, although the level of occupational anxiety is low.On the other hand, it is suggested to investigate the factors that affect the pre-service teachers' qualitative or mixed methods in depth.

Key Words: Anxiety, Prospective Teacher, Teaching Profession

GİRİŞ

İnsanlığın toplumsal yaşantı içine girmesi ve bu bağlamda mesleklerin ortaya çıkmasıyla birçok meslek grubu ortaya çıkmış ancak bunların büyük bir kısmı tarihi süreç içinde ya etkisini yitirmiş ya da gereksinim kalmamıştır. Ancak insanlığın kadim tarihinde yer alan meslekler içerisinde öğretmenlik mesleği ortaya çıktığı günden bu yana etkisini yitirmeden ve kendisine duyulan ihtiyacı her geçen gün artırarak varlığını sürdürmüştür. Süreç içinde gerek nicelik gerekse nitelik bakımından değişikliğe uğramakla birlikte birçok medeniyette "kutsal" ve saygın (MEB, 2017: 1) bir meslek olarak kabul görmüştür. Bu anlamda öğretmenlik, hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmak ve sürekli artan bilimsel bilgiye sahip olmak adına her daim dinamik olmak zorunda kalınan mesleklerin başında gelmektedir. Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de mesleği yapacak olan bireylerin bu mesleği sevmeleri gerekmektedir. Öyle ki öğretmenlik mesleğine yönelik sevginin mesleki başarıyı olumlu etkileyeceği (Çiçek Sağlam, 2008: 60, Gözler, Bozgeyikli ve Avcı, 2017:191) ve mesleki mutluluğu yakalayacakları (Güdek, 2007) kabul edilebilir bir gerçekliktir.

Bir mesleğin icrasında mesleki kaygının önemi yadsınamaz bir durumdur. "Bireyde kaygının artması, geleceği hakkında ne yapacağını bilememesine, kararsızlık yaşamasına neden olmaktadır (Gümrükçü Bilgici ve Deniz, 2016: 2355)." Öte yandan gerek toplumun gerekse devletin öğretmenlerden beklentilerinin yüksek olması kaygı düzeyini artırıcı etki etmektedir (Abalı Öztürk, Şahin, Demir ve Arcagök, 2019: 110). Buradan hareketle öğretmenlik mesleğini icra edecek olan öğretmen adaylarının da mesleklerine yönelik kaygı düzeylerinin düşük olması veya kaygılı olmamaları, başta toplum ve devletin meslekten beklentilerine cevap vermede olmak üzere, onların bu mesleğin gerekliliğini eksiksiz yerine getirmelerine, öğrencilerine yönelik olumlu davranışlar sergilemelerine, öğrenci başarısını artırmaya yönelik çabalarına ve mesleki sorumluluk görev ve rollerini daha iyi şekilde üstlenmelerine büyük etki edecektir (Aydın ve Tekneci, 2013; Çeliköz ve Çetin, 2004, Kaysi ve Gürol, 2016).

Mesleğe yönelik kaygı düzeyinin oluşmamasında sadece mesleğe yönelik sevginin etkili olmayacağı; mesleki sorumluluk ve rollerin olumlu yönde gelişmesi için farklı değişkenlerin etkili olduğu da bilinmektedir. Mevcut durum irdelendiğinde öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünü ve mesleğe yönelik kaygıyı etkileyen birçok faktörle karşılaşmak mümkündür. Bunların içinde ekonomik gerekçeler, saygınlık problemi, mesleğe yönelik toplumsal algı (Başkan, 2001: 16) ve atanma koşulları (Çakmak ve Hevedanlı, 2005) özellikle dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmen adayları açısından değerlendirildiğinde yukarıda sıralanan gerekçeler mesleki kaygıyı artırmakta ve bu durum öğretmenlik mesleğinin tam manasıyla yerine getirilememesine neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi için sadece eğitim fakültesi bitirmek veya pedagojik formasyon eğitimi almanın yeterli olmadığı günümüzde özellikle mesleğe atanma sürecinde karşılaşılan problemler ve atama sayılarındaki yetersizlik öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına etki etmektedir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarını ölçmeye yönelik birçok çalışmanın (Abalı Öztürk, Şahin, Demir ve Arcagök, 2019; Akgün ve Özgür, 2014; Atmaca, 2013; Bozdam, 2008; Bozdam ve Taşğın, 2011; Çubukçu ve Dönmez, 2011; Dilmaç, 2010; Doğan, ve

Çoban 2009; Dursun ve Karagün 2012; Erdas, Aşıkuzun ve Recepoğlu 2017; Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir, 2010; Kaya ve Büyükkasap, 2005; Kaya ve Çetin, 2012; Köse, 2006; Kurtuldu ve Ayaydın, 2010; Kutucu ve Ekiz, 2011; Özen, Yıldız ve Yıldız, 2013; Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009; Saban vd. 2004; Taşğın, 2006; Temiz, 2011; Uygun, Avaroğulları ve Oran, 2016; Ünaldı ve Alaz 2008; Varol, Erbaş ve Ünlü, 2014; Yalçın, 2014; Yaylı ve Hasırcı, 2009) yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin ve de bu kaygıyı etkileyen değişkenlerin ortaya çıkarılması özellikle eğitim fakültelerinin konuya yönelik farkındalık oluşturmalarında ve de çözüme yönelik alternatif yolların ortaya çıkarılmasında büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada da Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla aşağıdaki alt problem cümlelerine cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri
    a. Bölüm
    b. Cinsiyet
    c. Sınıf
    d. Anne eğitim durumu
    e. Baba eğitim durumu
    f. Ailede öğretmen olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Karasar (1999)'a göre tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır

Çalışma Grubu

Araştırma örnekleminde yer alan katılımcılar Sınıf Öğretmenliği (% 53,6) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (%46,4) aday öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımı (Erkek % 35,9 ve Kadın % 64,1) farklı olmasının nedeni ilgili bölümlerin tercih etmede cinsiyet farklılıkların olmasıyla açıklanabilir.

Ancak buna karşın sınıf dağılımının (1. Sınıf %27,2; 2. Sınıf %19,1; 3. Sınıf %29,6 ve 4. Sınıf %24,1) birbirine çok benzer olması dikkati çekmektedir. Diğer taraftan katılımcıların anne eğitim durumu (İlkokul %59,7; Ortaokul%20,3; Lise%12,8; Üniversite%3,5; Okuryazar değil %3,8) ve baba eğitim durumu (İlkokul %36,5; Ortaokul %20,9; Lise %23,5; Üniversite %17,4; Lisansüstü %,6; Okuryazar değil %1,2) çoğunlukta ilkokul olduğu ve katılımcılarının yarısından fazlasının (%63,2) ailesinde öğretmen olmadığı demografik özelliklerini gösterdikleri görülmektedir (bkz. Tablo 1)

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken / *f*-%		*f*	%	Toplam
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	185	53,6	345 – 100,0
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	160	46,4	
Cinsiyet	Erkek	124	35,9	
	Kadın	221	64,1	
Sınıf	1. Sınıf	94	27,2	
	2. Sınıf	66	19,1	
	3. Sınıf	102	29,6	
	4. Sınıf	83	24,1	
Anne eğitim durumu	İlkokul	206	59,7	
	Ortaokul	70	20,3	
	Lise	44	12,8	
	Üniversite	12	3,5	
	Lisansüstü	-	-	
	Okuryazar değil	13	3,8	
Baba eğitim durumu	İlkokul	126	36,5	
	Ortaokul	72	20,9	
	Lise	81	23,5	
	Üniversite	60	17,4	
	Lisansüstü	2	,6	
	Okuryazar değil	4	1,2	
Ailede öğretmen olma durumu	Evet	127	36,8	

	Hayır	218	63,2	

Veri Toplama Aracı

Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları belirlemek amacıyla Köklükaya ve Güven Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen ve toplam 35 maddeden oluşan 5'li Likert tipteki "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama aracı (1) kişisel bilgi ve (2) öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği maddeleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümü soruları oluşturulurken literatür taraması yapılmış ve öğretmenlik mesleğine kaygı edebilecek veya etkisi bulunabilecek değişkenler belirlenmiştir. Bu doğrultuda cinsiyetleri; sınıf düzeyleri; anne ve baba eğitim durumu ve son olarak ise ailelerinde öğretmen olup olmama durumlarını yoklayan sorulara yer verilmiştir. Ölçek tek faktörlü bir yapıda geliştirilmiş ve yapılan bu çalışmada Cronbach Alpha (α) katsayı .89 olarak hesaplanmıştır. Çalışma grubunun maddelere vermiş oldukları cevapların ortalamaları değerlendirilirken; 1.00-1.79 arasındaki puanlar kesinlikle katılmıyorum, 1.80-2.59 katılmıyorum, 2.60-3.39 orta derecede katılıyorum, 3.40-4.19 katılıyorum ve 4.20-5.00 tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleriyle ilgili puanları bilgisayar ortamına SPSS 22 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Ölçeğin birinci bölümü olan kişisel bilgilerden alınan bilgilerden elde edilen değişken değerlerinin, genel dağılımı ile ilgili frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarına bakılmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarını ölçmeyi hedefleyen ölçek maddelerinden elde edilen toplam puanlar ile iki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için t-testi kullanılırken, elde edilen değerlerin ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için ANOVA testi kullanılmıştır. İkiden fazla değişkenleri arasındaki anlamlılığın derecesi ise varyansların eşitliği nedeniyle tercih edilen Post-Hoc tekniklerin LSD yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amacı kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygı düzeyinin değişkenler bakımından farklılaşma durumları analizlerinden elde edilen bulguların tablo ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeyleri

Ölçek	Madde Sayısı	N	$\bar{x}$	SS	En az	En çok

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği	35	345	2,29	.482	1,14	4,43

Tablo 2'de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlik mesleği kaygılarının toplam puanlarının en düşük olduğu ve kesinlikle katılmıyorum sınıflamasına dâhil olan (en az: 1.14), en fazla olduğu ve tamamen katılıyorum sınıflamasına dâhil olan (en fazla: 4.43) bulguların olduğuna rastlanılmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda 345 öğrencinin genel kaygı ortalamasının (2.29) "katılmıyorum" sınıflamasında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, genel olarak öğretmen adaylarının ölçek kapsamında elde edilen ortalamaları sonucunda mesleki kaygı düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Bölümlerine Göre t- Testi Sonuçları

Bölüm	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p*
Sınıf öğretmenliği	160	3,32	,480	1,010	343	,013
Sosyal bilgiler öğretmenliği	185	2,27	,485			

* p≤.05

Tablo 3 incelendiğinde; araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmenliği bölümünde yer alan öğretmen adayı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 3,32 iken sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde yer alan öğretmen adayı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,27'dir. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre mesleki kaygı puanları arasındaki farka ilişkin t değeri, t=1,010, p<.013'tür. Diğer bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin kaygı puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin mesleğe yönelik daha kaygılı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Erkek	124	2,30	,496	,054	343	,050
Kadın	221	3,29	,476			

* p≤.05

Tablo 4 incelendiğinde; araştırma grubunda yer alan kadın öğretmen adayı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 3,29 iken erkek öğretmen adayı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,30'dur. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre mesleki kaygı puanları arasındaki farka ilişkin t değeri, t=,054, p≤.050'dir. Diğer bir ifadeyle kadın ile erkek öğretmen

adayları kaygı puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı ve erkek öğrencilerin mesleğe yönelik daha kaygılı olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Sınıflarına Göre ANOVA Sonuçları

Sınıf	$\bar{x}$	SS	N	KT	Sd	KO	F	p	fark (LSD)
1.Sınıf	2,2155	,43970	94	1,882	3	,627	2,733	,044	1 ve 4.
2.Sınıf	2,4039	,43619	66	78,267	341	,230			Sınıf /
3.Sınıf	2,2471	,48169	102	80,148	344				2. ve 3.
4.Sınıf									Sınıf
	2,3522	,54644	83						2. ve 4.
									Sınıf

* p≤.05

Tablo 5 incelendiğinde; araştırma grubundaki öğretmen adaylarının 1. sınıfta olanların kaygı puan ortalaması ($\bar{x}$) 2.21'dir. Devamında ise 2. sınıfta olanların kaygı puan ortalaması ($\bar{x}$) 2.40, 3. sınıfta olanların kaygı puan ortalaması ($\bar{x}$) 2.23, 4. sınıfta olanların kaygı puan ortalaması ($\bar{x}$) 2.35'dir. Analiz sonuçlarında ise öğrencilerinin bulunduğu sınıflarına bağlı olarak F=2,733,p≤044 anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarından 1. ve 4. sınıf, 2. ve 3. sınıf ve 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin kaygı puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılığa ulaşıldığı söylenebilir. Farklılıklar incelendiğinde 1. sınıf öğretmen adaylarının, 4. sınıf öğretmen adaylarından daha az kaygılı; 2. sınıf öğretmen adaylarının, 3. sınıf öğretmen adaylarından daha kaygılı ve 2. sınıf öğretmen adaylarının, 4. sınıf öğretmen adaylarından daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Sınıf	$\bar{x}$	SS	N	KT	Sd	KO	F	p	fark (LSD)
İlkokul	2,3509	,49056	206	1,827	4	,457	1,982	,097	-
Ortaokul	2,2098	,50248	70	78,322	340	,230			
Lise	2,1773	,36820	44	80,148	344				
Üniversite	2,2214	,48259	12						
Okuryazar değil	2,3011	,51437	13						

* p≤.05

Tablo 6 incelendiğinde; araştırma grubundaki öğretmen adaylarının annesi ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2.35'tir. Devamında ise annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,21, annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,18, annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,22 ve annesi okuryazar olmayan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,30'tur. Her ne kadar öğretmen adaylarının anne mezuniyet durumları arasında fark olsa da bu fark istatistiki olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Eğitim durumu	$\bar{x}$	SS	N	KT	Sd	KO	F	p	fark (LSD)
İlkokul	2,3295	,50484	126	1,351	5	,270	1,162	,327	-
Ortaokul	2,3266	,46015	72	78,797	339	,232			
Lise	2,2755	,44863	81	80,148	344				
Üniversite	2,2386	,51423	60						
Lisansüstü	1,7000	,26264	2						
Okuryazar değil	2,0714	,21189	4						

* p≤.05

Tablo 6 incelendiğinde; araştırma grubundaki öğretmen adaylarının babası ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2.33'tir. Devamında ise babası ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,23, babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,28, babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,24, babası lisansüstü mezunu olan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 1,70 ve babası okuryazar olmayan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,07'tur. Her ne kadar öğretmen adaylarının baba mezuniyet durumları arasında fark olsa da bu fark istatistiki olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeylerinin Ailede Öğretmen Olma Durumuna Göre t- Testi Sonuçları

Ailede öğretmen olma durumu	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p

Evet	124	2,28	,508	-,481	340	,631
Hayır	218	2,30	,471			

* p≤.05

Tablo 8 incelendiğinde; araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının ailesinde öğretmen bulunanların puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,28 iken ailesinde öğretmen bulunmayan öğretmen adayı puan ortalamaları ($\bar{x}$) 2,30'dur. Öğretmen adaylarının ailesinde öğretmen bulunma durumlarına göre mesleki kaygı puanları arasındaki farka ilişkin t değeri, t=-,481, p≥.631'dir. Ortalamalar arasında her ne kadar fark görünse de var olan bu fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının ailesinde öğretmen bulunma durumları mesleki kaygısını etkilememiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmeye çalışıldığı çalışma sonucunda; genel olarak öğretmen adaylarının ölçek kapsamında elde edilen ortalamaları sonucunda mesleki kaygı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır**.** Gümrükçü Bilgici ve Deniz (2016) tarafından Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına yönelik yapılan çalışmada da okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu Benzer şekilde Çelen ve Bulut (2015) tarafından yapılan çalışmada da beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının az düzeyde olduğu belirlemiştir. Abalı Öztürk, Şahin, Demir ve Arcagök (2019); Akgün ve Özgür (2014); Doğan ve Çoban (2009); Dilmaç (2010) ve Özen, Yıldız ve Yıldız (2013) çalışmalarında da öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının az düzeyde olduğu belirlemiştir. Bu bulgular araştırmada ulaşılan bulguyu desteklemektedir

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adayları ile sınıf öğretmeni adaylarının kaygı puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuş ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin mesleğe yönelik daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda kadın ile erkek öğretmen adayları kaygı puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuş; anlamlılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır. Farklı bir ifadeyle erkek öğretmen adaylarının mesleğe yönelik daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygun, Avaroğulları ve Oran (2016) tarafından yapılan çalışmada da erkek öğretmen adaylarını daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırma sonucunu desteklemektedir. Ünaldı ve Alaz (2008)'ın çalışmalarında coğrafya öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini farklı değişkenler aracılığıyla ölçmüş; araştırma sonucunda kadın öğretmen adayların kaygı düzeyi ortalamalarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çelen ve Bulut (2015) ve Abalı Öztürk, Şahin, Demir ve Arcagök (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer sonucu öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri üzerindeki sınıf değişkeni oluşturmaktadır buna göre öğretmen adaylarından 1. ve 4. sınıf, 2. ve 3. sınıf ve 2. ve 4. sınıf

öğrencilerinin kaygı puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılığa ulaşıldığı söylenebilir. Farklılıklar incelendiğinde 1. sınıf öğretmen adaylarının, 4. sınıf öğretmen adaylarından daha az kaygılı; 2. sınıf öğretmen adaylarının, 3. sınıf öğretmen adaylarından daha kaygılı ve 2. sınıf öğretmen adaylarının, 4. sınıf öğretmen adaylarından daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin az olması mesleğe yönelik farkındalıklarının henüz tam manasıyla oluşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte Abalı Öztürk, Şahin, Demir ve Arcagök (2019) tarafından yapılan çalışmada eğitim görülen sınıf düzeyine göre ortalamalar dikkate alındığında; 4.sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin en düşük kaygı düzeyine sahip oldukları ve eğitim gördükleri sınıf düzeyi arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının gerek anne gerekse baba eğitim durumlarının ve ailede öğretme bulunma durumlarının mesleki kaygı düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Abalı Öztürk, Şahin, Demir ve Arcagök (2019) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn eğitim durumlarının ve ailede öğretmen bulunma durumunun mesleğe yönelik kaygı durumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Doğan ve Çoban (2009) ; Akgün ve Özgür (2014) ve Türkdoğan (2014) tarafından farklı anabilim dallarında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda da ebeveyn eğitim durumunun mesleki kaygı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle her ne kadar mesleki kaygı düzeyi düşük düzeyde olsa da öğretmen adaylarındaki mesleki kaygıyı tamamen ortadan kaldırmak adına çeşitli seminer, panel ya da sempozyumlar gerçekleştirilmesi ve eğitim fakültelerine mesleki kaygıyı azaltmaya ve tamamen ortadan kaldırmaya yönelik bir dersin eklemesi önerilmektedir. Öte yandan nitel veya karma yöntemlerle öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenlerin derinlemesine araştırılması önerilmektedir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeyinin yüksek çıkmasının altında yatan etmenlerin derinlemesine araştırmalarla ve farklı örneklemler üzerinde yapılacak çalışmalarla ortaya çıkarılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akgün, F. ve Özgür, H. (2014). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Mesleki Kaygılarının İncelenmesi*. Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 10(5), ss. 1206-1223.

Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Turkish Studies*, 8(10), ss.67-76.

Aydın, A., Tekneci, E. (2013). Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (2), ss. 01-12.

Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20: ss. 16 - 25

Bozdam, A. (2008). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bozdam, A. ve Taşğın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi,* 13(1), ss. 44–53

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.

Çakmak, Ö., ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), ss. 115 – 127.

Çelen, A. ve Bulut, D. (2015). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), ss. 247-261.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, ss.160-167.

Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), ss.59-69.

Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 7(1), ss.3-25

Dilmaç, O. (2010). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, ss. 49-65.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), ss. 158–168.

Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 24, ss. 93 – 112.

Gözler, A., Bozgeyikli, H. ve Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (1), ss. 189-211

Gümrükçü Bilgici, B., Deniz, Ü. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Gelecek Kaygılarının İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:24 No:5, ss. 2353-2372.

Güdek, B. (2007). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(2), ss. 93-111.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel.

Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 13(2), ss.367-380.

Kaysi, F., ve Gürol, A. (2016). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:5 Sayı:2, ss. 230-240).

Köklükaya, A. N. ve Güven-Yıldırım, E. (2016). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(43), 1454-1462.

Köse, H. S. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi* Dergisi, 7(12), ss.80-89.

Kurtuldu, M. K. ve Ayaydın, A. (2010). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 28, ss. 111-118.

Kutucu, E. S. ve Ekiz, B. (2011). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygıları. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), ss. 736-743.

MEB,. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr adresinden 12.04.2019 tarihine erişilmiştir.

Özen, R., Yıldız, S. ve Yıldız, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), ss. 21-30.

Taşğın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 14(2), ss. 679-686.

Temiz, E. (2011). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Ve Alan Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(2), ss. 303-310.

Türkdoğan, S.C. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlere Göre Mesleki Kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Denizli.

Uygun, K. , Avaroğulları, M. ve Oran, M. (2016). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/21, ss. 417-436

Ünaldı, Ü. E. ve Alaz, A. (2008). Coğrafya Öğretmenliğinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, ss. 1-13.

Saban, A., Korkmaz, İ., ve Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, ss.198-209.

Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), ss. 38-54.

Varol, Y. K., Erbaş, M. K. ve Ünlü, H. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutularını yordama gücü. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 12(2), ss.113-123.

Yalçın, P. (2014). İngilizce, Fransızca Ve Almanca Öğretmenliği Bölümlerinde Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), ss. 256-266.

Yaylı, D. ve Hasırcı, S. (2009). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), ss.520-525

MİNYATÜR SANATINDAN YANSIYAN LALE DEVRİ MODASI

Dr.Öğretim Üyesi M.Sema Üşenmez
Sakarya Üniversitesi

ÖZET

Giyim ve moda, toplumsal, sanatsal ve estetik yönleri olan olgu olarak ait oldukları dönemi yansıtan görünümlere sahiptir ve sanat eserleri ile çağının özelliklerini günümüze taşıyarak, tarihe ışık tutarlar. Uygarlığın ilk evrelerinden itibaren, geçmişten bu yana, tüm sanat eserlerinde insan figürü, giyimi ile resmedilmiştir. Minyatür sanatında da bu bakış açısıyla giysi görünümlerinin ilgi çekici örneklerini görmek mümkündür. Çalışmanın konusunu oluşturan Osmanlı İmparatorluğunun 1718-1730 yılları arasındaki Lale Devri olarak adlandırılan döneminde figür çizimi anlayışındaki değişiminin minyatürlerde yansıdığı görülmektedir. Sanatsal ve kültürel alanda yapılan gelişmelere paralel, minyatürlerin klasik üsluptan uzaklaşarak yeni sanat anlayışları ve arayışları ile gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu dönemin ünlü sanatçısı nakkaş Levni, öncü çalışmalar yaparak kadın figürlerini günün modasına uygun giysi detayları ile resmetmiştir.

Bu çalışmadaki amaç, minyatür sanatında figür anlayışının değişimine öncülük eden Levni'nin tanıtımına katkıda bulunmak, sanatçının eserlerindeki kadın figürlerinin giyim tarzı ve dönem modasına tanıtımına katkısını irdelemek, giyim tarihi dokümanı olma niteliği taşıması açısından önemini ortaya koymaktır. Araştırma konusu, geniş bir alana yayılmadan nakkaş Levni'nın eserlerinin incelenmesi ile sınırlandırılmış, doküman incelemesi sonucu ilgili literatürün taranması ile görsellere ulaşılarak sonuca varılmıştır.

Her sanat eserinin toplumu aydınlatan bir yönü bulunmaktadır. Bireylerin estetik değerlerine, güzellik duyumuna hitap eden eserler, her dönem beğeni görerek günümüze ulaşmaktadır. Minyatür sanatı içinde nakkaş Levni'nin eserleri de yıllar öncesi yapıldığı dönemden günümüze, halen aynı güzelliği ile izlenmekte, dönemin giyim ve moda tarihi detaylarına ışık tutmakta, bir sanat eserinde olması gereken estetik değerleri üzerinde barındırmakta, sanatçılara, tasarımcılara, giyim ve moda alanında ufkunu genişletmek isteyenlere, tarihçilere, sanat kuramcılarına yön göstermekte ve tarihsel, sanatsal doküman olma özelliğini taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Nakkaş Levni ,Lale devri modası, giyim, minyatür

THE OTTOMAN TULIP PERIOD FASHION REFLECTED FROM MINIATURE ART

ABSTRACT

Clothing and fashion have social, artistic and aesthetic aspects which reflect the period in which they belong and, through the art works, they reflect the characteristics of their period to the present and shedlight on the history. From the earliest stages of civilization, in all the works of art, human figure has been depicted with clothing. From this perspective, interestin gexamples of clothing images can be seen in miniature art.

The changes in the concept of figüre drawing is reflected in the miniatures during the period of the Ottoman Empire between the years 1718-1730, which comprises the subject of the present study. In parallel with the developments in artistic and cultural fields, it is understood that miniatures evolved from the classical style by developing new concepts and quests of art. The famous artist of this period, head painter Levni has made pioneering work and depicted female figures with the details of the clothing of the day.

The aim of this study was to contribute to the studies on head painter Levni who pioneered the change of figüre understanding in the Ottoman miniature art, to examine the contribution of the female figures in the works of the artist to the clothing style and fashion of the period.

For this purpose, document analysis method was adopted and as a result of the research on the related literature, a large number of images were obtained. The study, with no wide expansion on the subject, was limited to the works of Levni.

Every single work of art has an aspect that illuminates the society. The works of art which appeal to the aesthetic values of the individuals, is appreciated in every period of time and reaches the present day. Within the miniature art, the works of head painter Levni, having the aesthetic values that an art work should possess, have been appreciated with the same beauty, from the period they were made to the present day, shedding light on the details of the clothing and fashion history of the period. In addition, these works of art guide artists, designers, those who want to expand their horizons in the field of clothing and fashion, historians, art theorists, and they happen to be historical and artistic documents.

Keywords: Head painter Levni, Ottoman tulip period fashion, clothing, miniatures

GİRİŞ

18.yüzyılın başında, Osmanlı İmparatorluğunun yenileşme eğilimlerinin yoğunlaştığı dönem, dikkat çekici biçimde göze çarpmaktadır. Batı dünyasıyla kültürel iletişimin geliştiği zaman diliminde sanat çalışmalarının da bu etkileşimin sonucunda değişimi yansıttığı gözlemlenmektedir. Osmanlı Tarihinde 1718-1730 yılları arasında yaşanan yenilikçi dönem, imparatorluğun Lale Devri olarak tanınmaktadır. Bu dönemde saray çevresinde ve İstanbul'un varlıklı kesimleri arasında başlayan lale yetiştirme merakı moda olmuştur.

Ahmet Refik'in (1997) belirttiğine göre, o devirde Çırağan sarayı zevk ve sefanın kaynağıydı. Beşiktaş'ta Arap iskelesi civarı Fındıklı'ya kadar ormanlıktır. Ağaçlar bülbüllerle dolardı. Çırağan Safaları bu ağaçların altında yapılırdı. Bahar mevsimi, buraları bin türlü renklerle süslerdi. Baharın pembe erguvanları, çayırların sarı ve mor çiçekleri gözleri şenlendirdiği zaman, halk fulya bahçelerine, lale seyranlarına akın ederdi.

Bu dönemde şair Nedim, devrinin lale sefalarını, Çırağan eğlencelerini nefis eserleriyle yaşatır. Çırağan mevsimi onun gözünde, gönüllere zevk ve coşkunluk veren bahar mevsimidir. Şair, bahar tazeliğini, tabiatın çeşitli ve kokulu renklerle uyanışını müjdeliyordu. Baharın feyzi İstanbul'un bağlarını ve gül bahçelerini renkten renge nazarlarda şenlendiriyordu.(Ahmet Refik, 1997: 207)

Sanatsal açıdan ilham verici ortam içinde yaşayan Levni de yaşam coşkusunu eserlerinde yansıtır, böyle bir atmosfer içinde eserlerini verir. Lale devri şiirde, musikide yenilikler yarattığı gibi kültür alanında da atılımlara sahne olmuştur. Osmanlı minyatürü de aynı dönemde üstün yapıtlar üretmiştir. Dönemin en ünlü sanatçısı Levni'nin eserlerinin her biri, Osmanlı minyatür sanatını hareketlendirmiş ve ilgi odağı haline getirmiştir.

YÖNTEM

Çalışmanın verilerine, doküman incelemesi ile ulaşılmıştır. Doküman inceleme, araştırma konusu ile ilgili bilgi içeren materyalleri kapsar. Belirlenen amaca ulaşmak için konu ile ilgili literatür taraması yapılmış, çalışmanın amacına yönelik olarak ulaşılan görseller incelenerek sonuca varılmıştır. Kozak'ın (2017) belirttiği gibi, geçmişe dönük bilgi içeren her türlü yayın ve eser, doküman incelemesinde yararlanılan kaynaklardandır. Doküman inceleme sonucu elde edilen kaynak ve bilgilere yönelik olarak Lale Devri minyatür sanatı içinde nakkaş Levni'nin öncü yönü vurgulanmış ve eserleri arasında dönemin kadın modasını yansıtan örnekler üzerinde durulmuştur.

BULGULAR

1-LALE DEVRİ SANATINDA NAKKAŞ LEVNİ'NİN ÖNCÜ YÖNÜ

Sultan III. Ahmed döneminin saray ressamı olan Levni, Türk minyatürünün son temsilcisi olduğu gibi en çok eser veren sanatçısıdır. En karakteristik eserleri daha önce alışılmamış tarzdaki tek figür veya grup çalışmalarıdır.(Öğütmen, 1966: 36) Bilhassa güzel kıyafetli kadın figürlerinin çoğunlukta olduğu bu eserde

Levni'nin aşağı yukarı her sınıftan halkı tasvir etmek istediği görülür. Kıyafetler, duruşlar, renkler onun sanatkar şahsiyetini aksettirir. Eserlerinde, günlük hayata bağlılığın, günlük hayat sahnelerini enstantane denecek şekilde tespite yarayan gerçekçi bir gözlemin şaheserlerini vermiştir. (Güvemli,1987:33)

Türk resminde, Lale devrinde Avrupa resmine doğru belirli bir yöneliş görünmektedir. Bu etki, Sultan III Ahmed devrinde daha çok göze çarpar. Türk resmi Asyalı karakterini kaybetmeye, batılı resim okullarına yaklaşmaya başlamıştır. Ressamlar realizme eğilim göstermişler, resimde perspektif önem kazanmıştır. (Arseven,1970:226) Lale, süslemede en çok kullanılan motif haline gelmiştir. Lalenin stilize edilmiş şekilleri eserlerde görülmüştür.

Osmanlı saraylarında Edirne'de ve İstanbul'da resim öğreten okullar, atölyeler ve nakışhaneler vardı. Buradan yetişenlere nakkaş ya da musavvir derlerdi.(Güvemli,1987:33)Batıyla yoğun diplomatik ilişkilerin sürdüğü 17.yüzyıl sonlarında İstanbul esnafından musavvirlikle uğraşanlar arasında batılı gezgin ve diplomatık çevrelere satılmak üzere saray ve çevresinin ileri gelenlerinin portrelerinin yapılmasının, Osmanlı toplumunun çeşitli kesimini tasvirleyen resim veya albümlerin hazırlanmasının da yaygın bir moda olduğu anlaşılmaktadır.(Tanındı,1999:58) Batı resminin gölgeli boyama tekniğine yakın hacimli insan figürlerinin sıkça kullanıldığı görülür

Sultan III.Ahmed kadirşinas, ince ruhlu, güzel sanatlardan olan yazıda maharet sahibi bir hattatdır. Avrupa medeniyetine karşı gösterilen ilk meyil sultanın zamanındadır. (Uzunçarşılı,1945:100) Batının Osmanlı toplumunu fazlasıyla etkilemeye başladığı 18. yüzyılda sanat çalışmaları, Sultan III.Ahmed ve sadrazam İbrahim paşanın desteğiyle eskiyle yeniyi karıştırmak şeklinde hareketlenir. Bu gelişmede batılı resim anlayışını gelenekselliğe uygulamayı başaran nakkaş Levni'nin önemli payı vardır. (Tanındı,1999:59) Levni'nin figürlere boyut kazandırması, boyamada tonlamalara yer vermesi, onun batı resmine yaklaşan yönelişleridir.

Ünlü nakkaş, kompozisyon ve renk harmonisi bakımından minyatür sanatına dikkat çekici bir yenilik getirmiştir. Eserlerinde figürü etkileyici duruşu ve görünüşüyle yansıtarak, çevresini boşaltarak dikkati belirli bir noktada toplamak gibi yeniliklerle, yaşama sevinci ile devrinin kadın siluetini gerçekçi biçimde yansıtmayı başarmıştır.(Güvemli,1987:33)

17.yüzyıl sonları ile 18.yüzyılın başlarında yaşayan Levni, çağının en büyük Türk ressamı ve minyatürcüsüdür. Eserleri, o çağda Arap, Hint, İran resim okullarından ayrı bir Türk resim okulunun varlığını ortaya koymuştur. Döneminde kendini hissettirmeye başlayan batı etkisinde kalmakla beraber Türk sanat anlayışından ve resim geleneğinden ayrılmamış, yeni bir tarz oluşturmayı başarmıştır. (Arseven,1970:227)

Edirne'de doğmuş olan Levni'nin asıl adı, Abdülcelil Çelebi'dir. (ölm 1732). Genç yaşta İstanbul'a gelerek Topkapı Sarayının nakışhanesinde minyatüre yönelir ve nakkaşbaşılığa kadar yükselir. Resim tekniği ve biçimlendirme açısından geleneksel kurallara bağlılığın yanı sıra yeni denemelere başvurduğu gözlenir.

Kompozisyonlarındaki figürlerin yüzey üzerinde uyumlu sıralanışı arka fondaki doğadan betimlemeler eserlerine derinlik etkisi veren bir görünüm sağlamıştır.

Tek figür olarak yaptığı eserleri bir albüm içinde toplanmıştır. Figür çalışmalarında çizgi ve renklendirmelerde ustalığı ince fırça işçiliği ile yansıtarak, devrinin tiplerini bir fotoğraf gibi resmetmiştir. Ünlü nakkaş, minyatürlerinde hiç bir ayrıntıyı atlamamış, her figürü ve her mekanı, en ince teferruatına kadar işlemiştir. Adeta, bir öykücü olarak dönemini başarıyla anlatmıştır. (Özçimi,2009:20). Ressam Levni, XVIII. asırda eserlerinde kıyafetleri, bütün güzellik, sadelik ve hususiyetleri ile yaşatmış bulunmaktadır.(Ünver;1949:26) Günlük hayatı, kıyafetleri, tören ve şenlikleri çok güzel yansıtan çalışmalarında Türk kadınının dönem modası olarak kullandığı giysi ve süslenme ayrıntıları, resimlerine kattığı buketler, köşe süsleri, kenar suları ile çarpıcı ve canlı biçimde göz önüne serilmiştir. Ünver'in (1949) belirttiği gibi, devir Levni'yi iyi anlamış ve tutmuştur. Levni, bu devri, bu devir de Levni'yi yaşatmıştır. Zamanının olgun sanat görüşü, kendisini yanlız bırakmamıştır. O özenerek bezenilmiş hususi bir çiçek bahçesinin ortasında en nadide ve halen solmayan çiçektir.

Figürler, genellikle bir arka fon önüne yerleştirilmiştir. Kompozisyona derinlik etkisi veren perspektif hissedilir. İki boyutlu minyatür geleneğinden renk tonları, değerleri, ışık gölge gibi batılı resmin özelliklerinin kullanımına geçen bir resim anlayışı başlar. Figürlerin ele alınış biçimleri giderek yaygınlaşan kıyafet albümlerindeki gibidir. Giysi ayrıntılarına büyük önem gösterilmiştir. Resimlerde kumaş kıvrımlarındaki gölgelemeler ve figürlerin hacimli duruşu, nakkaşların Osmanlı sarayına sunulan batı kökenli astroloji kitaplarını görerek bu resimleri yaptıklarını düşündürür.(Renda,2001;40)

Levni'den başlayarak bütün nakkaşlarda boya fırçasının inceldiği, bir tür sulu boyaya dönüştüğü dikkat çeker. Renk değerlerinin keşfedilmesi yalnız figürlü kompozisyonlarda değil, çiçek ve meyve resimlerinde de kendini gösterir. Lale devrinde çiçek resimleri yaygınlık kazanmış, cilt kapaklarında, albümlerde yer almıştır. Lale devrinden sonra matbaanın yaygınlaşmasıyla minyatürlü el yazması yapımının giderek azaldığı görülür. Geleneksel minyatürler, yerini duvar resimleri ya da albümlerde yer alan suluboya resimlerine bırakmıştır.

Klasik **d**önem minyatürleri, el yazma kitaplara metni aydınlatmak üzere yerleştirilen açıklayıcı resimlerden oluşmaktadır. Kitap resimlerini yapan ve nakkaş olarak adlandırılan ressamlar, kitabın metninde anlatılan konuları resimlerken, ışık-gölge, perspektif ve renk değerlerinin kullanımı gibi, batı resmine ait unsurları kullanmamışlardır. Figürler, birbirine paralel sıralar halinde, sırt sırta, karşılıklı diziliş biçiminde resmedilmiştir. Osmanlı İmparatorluğunda köklü bir değişimin yaşandığı 18.yüzyılda, minyatür sanatı da yeni bir atılım dönemine girmiştir. Bu yeni anlayışla yapılan minyatürleri Levni'nin eserlerinde görmek mümkündür. Ünlü nakkaş, klasik dönem minyatürlerinin yerleşmiş kalıplarından uzaklaşarak yeni bir ekol olarak tanımlanabilecek tarzda özgün çalışmalar üreterek minyatür sanatına ayrı bir ahenk ve renk katmıştır.

Çalışma tekniği içinde dikkat çeken bir ayrıntı olarak arka fondaki düzenlemeler, çalışmayı tamamlayıcı bir unsur olarak göze çarpar. Laleye ve çiçek formlarına olan ilgi ve beğeninin bir yansıması olarak ünlü nakkaş, eserlerinde yumuşak tonlarda kullandığı fon çalışmasında, bu formlara yer vererek resmini tamamlar. Boyama tekniği açısından ise, çalışmada rengin tonlarını kullanarak ve dış kontur çizgilerini belirginleştirerek derinlik verilmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir

Devrin modasına uygun giysileriyle resmedilen figürler, klasik dönem minyatürlerindeki gibi, aynı yüzey üzerinde sıralı diziliş şeklinde değil, birbirleri arasında derinlik sağlanmış ve gölgeleme tekniğiyle derinlik verilecek şekilde tasarlanmıştır.

2-LALE DEVRİ KADIN GİYİM MODASI

Türklerin yaşamlarına dair en önemli dokümanlardan biri, çeşitli dönemlerde İstanbul'a gelen elçilerin yazdıklarıdır. Mektup tarzında yazılmış bu eserlerde Sultan III.Ahmed devrine ait yaşamın detayları bulunmaktadır. Bu dönemde İstanbul'da bulunan İngiltere elçisinin eşi Lady Montegü'nün yazıları Osmanlı kadın giyimi hakkında önemli bilgiler içerir. Elçi Montegü, İstanbul'a 1716 tarihinde tayin edilir. Lady, şarka dair yazdığı güzide mektupları, eşiyle beraber geldiği ve 1717-1718 yılları arasında yaşadığı İstanbul'da yazar.(Montegü,1933:5)

Lady Montegü'nün aydınlatıcı notlarındaki bilgilere göre, Türk hanımlarının hemen hepsinin tenleri göz kamaştıracak kadar beyazdır. Üzerlerine inciler ve kordelalar serpilmiş örgülü zarif saçlar omuzlarından aşağı sarkmaktadır. (Montegü,1993:25) 1717 yılının Nisan ayında mektup XXVIII olarak hazırladığı yazısında, dönemin kadın giyim modasının ayrıntılı biçimde bilgileri verilmektedir. Bu dönemde Türk kadını gayet ince, gül pembesi, kenarı sırmalı yapılmış geniş bir şalvar giymektedir. Terlikleri beyaz deriden ve sırma işlemelidir. Şalvarın üzerine beyaz ipekten, etrafı işlemeli bir tül gömlek giyilmektedir. Gömleğin kolları geniş ve yakası elmas bir düğme ile iliklidir. Entari, adeta vücuda göre biçilmiş bir ceket gibidir. Kenarı gayet kalın sırma işlemeli, beyaz Şam kumaşından, uzun kollu, kenarı pek kalın sırma işlenmiş, düğmeleri elmas veya incidendir. Mintan ve şalvar aynı kumaştan, uzunluğu ayaklara kadardır. Bunun da uzun ve dar sarkık kolları vardır. Üzerine takriben dört parmak eninde bir kemer bağlanmaktadır. Zengin kadınların kemerleri hep elmastan veya sair kıymetli taşlarla süslüdür. Fazla masraf istemeyenler, kemeri işlemeli saten olarak kullanmaktadırlar. Kemerler önden bir toka ile bağlanmaktadır.

Hanımların dahili elbise ve kıyafetleri, III.Ahmed devrinde pek renkli ve güzeldir. Sultanlar, düğmeleri elmas, uzun bir entari giyerlerdi. Sonra bellerine gayet geniş ve elmaslarla süslü bir kemer bağlarlar, boyunlarına ziynet olarak inciden, süslü bir kordon elmas küpe takarlardı. Hotozların etrafı güller ve inci ile süslenirdi, yüzükler emsali görülmemiş bir büyüklükte iri taşlarla süslüdür.(Ahmet Refik:63)

Kemha, altın telli kemha, ağır altın telli kemha, çatma seraser, diba atlas, zerbaft, serenk gibi birçok çeşidi olan Türk kumaş ve kadifelerinin dokuma merkezi Bursa olmakla beraber sonraları en nefis ve nadir kumaşlar İstanbul'da dokunmuştur.(Uzunçarşılı,1949:621)

Kadınlar ferace giyiyor, yaşmak kullanıyordu. İç elbiseleri kışın çuhadan, kadifeden, atlastan, yazın sandal denilen ince atlastan ve başka ince kumaşlardandı. Pabuçları ökçesiz ve altı düz, ekseriya sarı, atlas ve kadife astarlı, burnu yukarı kıvrıktı, yumuşak deridendi, terliğe benzerdi. İnce, beyaz çorap giyiyorlardı. Feraceler kışın tiftik, merinos, yazın Şam kumaşı idi. Yaşmak, kolalanmış çok ince bir kumaştı. Türk kadınları 18.yüzyılda üzeri yazma yemeni ve akik taşı ile süslü fesler de giymişlerdir (Öztuna,1994:6)Yaşmak, kolalanmış çok ince bir kumaştı. Kadınların, sokakta feraceleriyle kullandığı, feracenin üstünden sarkıttığı gibi, yakanın içinde de olabilen, zenginlerin ve saraylıların kolalayarak kullandığı beyaz bir örtüdür. Türk kadın giyiminin en önemli özelliği, yüzyıllar boyunca aynı geleneksel çizgisini korumasıdır.(Gürtuna,1999:190)Yazlık feraceler Ankara yününden, kışlıklar çuhadan yapılır. Bunların omuzlarına kadar düşen çok geniş bir yakası vardır. Türk kadını nakışa önem verir. Mendiller, havlular, peşkirler, peçeteler, şalvarların uçkuruna kadar nakış yapılır**.** İç elbise, saten veya altın işlemeli brokar kumaştan önü açık bir entaridir. Kolları bileklerde daralır.

Türk Müslüman kadınının sokaklarda aşırı süslü kılıkta dolaşmamaları hakkında bir yasak ilan edilmesi ise, 18,yüzyılın ortalarına doğru, Sultan III. Ahmed devrinde, sadrazam Nevşehirli İbrahim Paşa zamanında İstanbul kadınları için duyurulmuştur. Lale devrinin ünlü veziri, zamanının lüks eğilimi yüzünden oluşan dedikoduların önüne geçmek için İstanbul kadınlarının kılık ve kıyafetine bir düzen verilmesini istemiş ve bir ferman ilan ettirmiştir. Bundan böyle kadınlar bir karıştan ziyade büyük yakalı ferace ile sokağa çıkmayacaklardır. Feracelerde süs olarak bir parmaktan enli şerit kullanılmayacaktır. Bu yasakları dinlemeyecek olan kadınların sokakta yakaları kesileceği ve esvablarının yırtılacağı ilan olunur. Bu yasakları dinlemeyen terziler de ayrıca cezalandırılacaktır. Haziran 1725 (Koçu,1996:8)

Bürümcük denen ince bezden yapılmış, uzun kollu gömlek giyerler. Bürüm**c**ük (bürüncek) ham ipekten az miktarda keten ipliği katılarak dokunur, bükülmüş ham ipekten kıvırcık olarak evlerdeki tezgahlarda dokunan bir nevi ipek bezdir, kolay eskimeyen, kullanışlı, yazlık, ten üstüne giyilen iç gömleğidir. Doğal rengi, açık kremdir. Bazen dokunurken kanarya sarısı, kiremit alı, açık mavi, muhtelif renkte çubuklar atılırdı. (Koçu,1996:48)

Baş süslemesi olarak kullanılan hotoz, kadınların kendi saçlarından veya yemeni v.s ile yaptıkları baş süsü olarak göze çarpar. Özellikle krep veya bürümcük ile yapılan ve ev içi için bir baş süsüdür. Şekline, kreplerin rengine veya düğüm şekillerine göre farklı isimlerle kullanılırdı. Sokağa çıkılırken de, yaşmağın başı örten parçası, hotoz üstüne atılıp bağlanırdı. Başlarına hotoz yapıp kondurmayanlar ise, saçlarını tarar örerler, üzerine bir yemeni bağlarlardı. Hotozlar, esvabın rengine ve kesimine uygun olurdu. Zengin hanımlar, hotozlarını ayrıca mücevher ile süslerlerdi.(Koçu,1996:131) 18. yüzyılın ikinci yarısı Türk kadınlarının giyinişlerindeki şıklık, özellikle elmas ve değerli taşlardan doğar. Zengin olmayan sınıf ise, altın sikkelerden veya değerli madenden, paralardan gerdanlık taşırdı. (Tuğlacı,1984:28) İstanbul'da hiçbir kadın yere kadar uzun bir nevi manto olan ferace ve mahremesiz sokağa çıkamaz.

Üst elbise olarak, saten veya taftadan mevsime göre kürklü veya kürksüz ferace giyerler. Geniş kolları bileklere kadar uzanır. Mahreme ise, iki parçadan ibarettir. Her ikisi de müslindendir. Birincisi başa sarılır

ve boyun altından bağlanır. İkincisi, yüzün üstüne sarkar. İç elbise, saten veya altın işlemeli brokar kumaştan önü açık bir entaridir. Belde, beli sıkmayan geniş, üzeri işlemeli kadife saten, deri veya kaşmir şalından yapılmış bir kuşak vardır. Bu geniş kuşak, kalçaları belin biraz aşağısından çevreler, elbisenin en önemli bir kısmı sayılan bu kuşağa özellikle önem verilirdi. Çok şık ve nazarı dikkati çekecek bir şekilde yapılmış olması arzu edilir. Geniş bir şalvar topuklara kadar uzanır. Türk kadınları, biraz daha parlaklık vermek için gözlerine sürme çekerler. Süslemelerindeki diğer bir özellik de tırnaklarını kına ile boyamalarıdır. Ayaklarında ise sarı ayakkabılar dikkat çeker.

3-LEVNİ'NİN ESERLERİNDEN GÖRSELLERLE GİYSİ GÖRÜNÜMLERİ



Topkapı Sarayı Müzesi Hazine Kitaplığında H.2164 numaralı albüm içinde bulunan Levni'ye ait tek figürlü minyatür çalışmaları, yoğun bir emeğin izlerini taşır. Ünlü nakkaş, betimlediği modellerin yüz ifadelerini ve giysilerin kumaş desenlerini ustaca işlemiş, figür görünümünün duruş biçimlerine göre, gereken kıvraklığı çizgileriyle vermeyi ustaca başarmıştır.

Figürün yuvarlak yüz hatları, hafif gülümseyen yüz ifadesi, kınalı parmakları, eserlerinde betimlediği ortak özellikler olarak göze çarpar. Yeşil üst giysi içinde, kontrast etki yapan turuncu iç gömlek uyum içinde çalışılmıştır.(şekil 1) Hotoz biçiminde yapılmış baş süslemesi, figüre ayrı bir güzellik katar. İnce örgülü, uzun, siyah saçlar, altın tokalı geniş kemer, sallanan küpeler, üst üste sıralı bir dizi kolye, çekik kaş ve gözler, elinde tuttuğu çiçek, dekolteli yaka modeli, şeffaf beyaz iç gömleği, sarı ayakkabılar ve desenli kumaştan şalvar dönemin kadın giyim modası hakkında bilgilenmemizi sağlamaktadır. Levni'nin çalışma tekniği içinde dikkat çeken bir ayrıntı olarak arka fondaki düzenlemeler çalışmayı tamamlayıcı bir unsur olarak göze çarpar. Laleye ve çiçek formlarına olan ilgi ve beğeninin bir yansıması arka zemin çalışmasında görülmektedir.

Şekil 1: Gül Koklayan Kadın

Boyama tekniği açısından ise, çalışmada rengin tonlarını kullanarak ve kontür çizgilerini belirginleştirerek derinlik vermeye çalışıldığı gözlemlenmektedir. Uzun dış giysinin etek ucuna verdiği kumaş kıvrımları ile çalışmaya devinim vererek hareket katmaktadır. Batı resim tekniği özelliklerinin uygulanmaya başlandığı örnekte, figür çiziminde ölçü, oran, ton değerlerinin kullanımı, harmoni, perspektif, açık-koyu değerler, çalışmayı Türk klasik minyatür sanatı örneklerinden ayırıcı niteliktedir.

Albümde yer alan figürlerin etrafı, gümüş veya altın serpme ile çerçeve biçiminde süslenmiştir. Renklendirme üslubu, duruşlardaki devinim ve giysi ayrıntıları batı tarzı etkisini yansıtmaktadır. Yüz ifadeleri, Lale devrinin eğlenceli ve yaşam sevinci dolu yaşamının ifadelerini sunmaktadır. Yarım gülümseme şeklinde naif portreler, duru güzellikte ten rengi, yırtmaçlı ve yarı saydam kumaş görünümleri ile tasvir edilen giysi modelleri görsel algı üzerinde olumlu bir etki yapmaktadır. Dönemin yaşam enerjisi ve yaşam zevkini, figürlerin genel duruşları ve giysi anlatımında kullanılan yumuşak renkler aracılığıyla algılamak mümkündür. Giysilerin kumaş kıvrımları ve gölgeleme tekniği ile verilen renk tonları eserlere boyut kazandırmakta ve daha ilgi çekici görünmelerine vesile olmaktadır.



İplik eğiren kadın tipinin tasvir edildiği çalışmada bürümcük kumaşın saydam kumaş etkisi ince fırça vuruşlarıyla başarılı şekilde resmedilmiştir.(şekil 2)Göğüs dekoltesi ile dikkat çeken figür, turuncu hırkası üstünde bel çevresinde gevşek bırakılmış süslü kemeriyle şık bir duruş sergiler. Yüzündeki masumiyet, diğer albüm resimlerindeki gibi, nakkaş Levni'nin özelliğini yansıtır. Giysi, itinalı ve titiz bir şekilde detaylara yer vererek betimlenmiştir. Arka fondaki renk tonlamaları, giysi rengiyle kontrast etki yaparak, figürü daha ön olana çıkaracak biçimde tasarlanmış görünmektedir. İnce fırça işçiliği ile sanatçının yeteneğini ortaya koyan eserde, kırmızı geniş şalvar, dikey çizgili deseni ile turuncu gömlek ise, serpme çiçek desenleriyle çalışmaya devinim etkisi veren bir hareket katmıştır. Koyu zeminde, gömleğin deseniyle uyumlu serpiştirilmiş çiçek formları göze çarpar. Ayaklarda zarif biçimde çizilmiş sarı ayakkabılar vardır. Başındaki yemenisine eklenmiş, ince çizgilerle yorumlanmış lale motifleri göze çarpmaktadır. Her iki bilekte kalın altın bilezikler, kınalı parmaklar dönemin kadın süslenme ayrıntıları hakkında bilgi aktarıcı niteliktedir. Takılar, boynu saran gerdanlıklar, kulaklarda sallantılı küpeler, sıra sıra uzun kolyeler, dönemin kadın moda beğenisini aktarır niteliktedir.

Şekil 2: İplik Eğiren Kadın

Saçlar, uzun, ince örgülü kalça hattı hizasına kadar uzundur. Gündelik hayat içinden seçili görünümlerden biri olan kadın figürü, ellerindeki iğ ve iplikle, iplik eğirmeye hazır bir pozdadır. Gerçekçi bir bakış açısıyla yapılan minyatür örnekleri, Türk kadın giyimi hakkında tarihi doküman olma özelliği taşımaktadır Yüz ifadeleri doğal, gölgeleme tekniği ile çalışılmış figürler, yeni gelişen ve değişim gösteren sanat tarzının ürünleridir. Hem renkli, hem de çeşitli anlamına gelen Levni adı, sanatçının yapıtlarından yansıyan çok renkli ve çok yönlü bir kişiliğini çağrıştırmaktadır. (İrepoğlu,1999:38)

Saçını toplayan kadın görünümünde yemenisini bağlayan kadın tasvirinin yapıldığı çalışmada, (şekil 3)tek dizi üzerine oturmuş figür göze çarpar. İçte çizgili şalvarı, onun üzerine sarı sırma çizgileri olan ince bürümcüğü, kalça hattına kadar boyu olan, üstünde serpiştirilmiş çiçek desenli uzun kollu hırkası ile figürde günün giyim ve moda anlayışı izlenir. Hırkanın üzerine kısa kollu yeşil desenli entari bulunmaktadır. Entari, kuşağın olduğu hatta kadar düğmelerle tutturulmuş, üstündeki kuşak, bele doğru gevşek bir biçimde bırakılmıştır. Siyah zemin kumaş üstünde serpme renkli desenleri olan başörtüsü saydam etki verecek şekilde renklendirilmiş kadın betimlemesinde kumaş kıvrımlarından dökülen yumuşak çizgiler, figürün duruşu ile uyumlu bir görünüm sağlamaktadır.(şekil 4)



Şekil 3: Saçını Toplayan kadın



Şekil 4: Şeffaf Örtülü Kadın

Lale Devrinin yaşamı içinde şıklıklarını sergileyen kadın figürleri, sanatçının elinden estetik bir unsurun yansıması olarak günümüze kadar ulaşmıştır. Türk kadınının geleneksel giysi tarzları, verilen örneklerde göze çarpmaktadır. Göz alıcı güzellikte işlenmiş eserler, ustaca tasarlanmış fırça vuruşları ile kıvrımlı çizgilerle yorumlanmıştır.

SONUÇ

Osmanlı İmparatorluğunun Lale devri, kültürel alanda gelişim yaşandığı bir dönem olarak, sanatsal çalışmaların üretimine de destek veren bir ortama sahiptir. Bu ortam içinde yetişen Levni'nin çeşitli duruşlar ve giysiler içinde betimlediği kadın figürleri, devrin baş süsleme biçimlerinden giysi detaylarına kadar, ayrıntılı görsel anlatıma sahip doküman olma özelliği taşımaktadır.

Lale Devrinde sanatsal ve kültürel alanda yapılan gelişmelere paralel, Levni'nin minyatürlerindeki örneklerden klasik üsluptan uzaklaşarak, yeni sanat yönelişi ile değişimler yapıldığı görülmektedir. Levni'nin bir yandan geleneksel minyatür sanatının ilkelerini koruyan diğer yandan öncü nitelikteki eserleri, Osmanlı minyatür sanatının gelişiminde önemli bir yer teşkil eder.

Osmanlı sanatında öncü çalışmaları ile dikkat çeken nakkaşın eserleri, döneminin sanatsal izlerini günümüze taşımaktadır ve ünlü nakkaşı yetiştiren bir devir olarak döneminin sanatından ayrıntılar içerir. Klasik Osmanlı minyatür sanatında figür çizimi anlayışının değişimine öncülük eden nakkaşın eserlerinde kullandığı teknik özellikler ve düzenlemeler bakımından geleneksel kurallara bağlılığın yanı sıra yeni denemeler de göze çarpar. Çalışmalar, her sanat eserinde olması gereken estetik değerleri üzerinde taşımakta ve asırlardır aynı beğeni ve coşkuyla izlenmekte, Türk minyatür sanatı içinde önemli bir yere sahip olmakta, figür, moda ve giyim kavramları içinde aydınlatıcı yönü ile dikkat çekmektedir.

KAYNAKÇA

Arseven, C.E (1970) Türk Sanatı, İstanbul, Cem yayınevi.

Gürtuna, Sevim (1999) Osmanlı Kadınının Giyim Kuşamı, Osmanlı, Kültür ve Sanat, Ankara, Yeni Türkiye Yayınları.

Güvemli, Z.(1987).Resim Sanatı ve Türk Resmi, İstanbul, Ak sanat yayınları, cilt 9.

İrepoğlu, G (1999) Levni, nakış, şiir, renk, İstanbul, T.C. Kültür Bakanlığı yayınları.

Kozak, M.(2017) Bilimsel Araştırma Teknikleri, İzmir, Detay yayıncılık.

Koçu, R.E(1996) Türk Giyim Kuşam ve Süslenme Sözlüğü, İstanbul, Güncel yayıncılık

Montegü, L (1933).Şark Mektupları, çev.Ahmet Refik, İstanbul, Hilmi Kitaphanesi

Öğütmen F,(1966) XII-XVIII Yüzyıllar Arasında Minyatür Sanatından Örnekler, İstanbul Güzel Sanatlar Matbaası.

Özçimi, S.(2009), Levni' den Ebruya, Konya Kültür ve Turizm Müdürlüğü.

Öztuna, Y(1994) Büyük Osmanlı Tarihi, Cilt 9, İstanbul, Ötüken yayınları.

Refik, A. (t.y).Lale Devri, İstanbul, Pınar yayınları.

Refik, A. (1977) Osmanlı Alimleri ve Sanatkarları, İstanbul, Timaş yayınları.

Renda, G (2001) Osmanlı Minyatür Sanatı, İstanbul, Promete yayınları.

Tanındı, Z (1996) Türk Minyatür Sanatı, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür yayınları.

Tuğlacı, Pars,(1984) Osmanlı Döneminde İstanbul Kadınları, İstanbul, Cem Yayınevi.

Uzunçarşılı (1945) Osmanlı Devletinin Saray Teşkilatı, Ankara, Türk Tarih Kurumu yayınları.

Uzunçarşılı, İ.H(1949) Osmanlı Tarihi cilt II, Ankara, Türk Tarih kurumu yayınevi.

Ünver, A.S(1949) Ressam Levni, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.

Ünver, A.S (1951) Levni, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.

ŞİİR MECMUALARININ ÖNEMİ VE MİLLİ KÜTÜPHANE'DE 26 HK 1060ARŞİV NUMARASI İLE KAYITLI ŞİİR MECMUASININ TANITIMI

Serpil MUTLU KIRLI
Öğr. Gör.,Anadolu Üniversitesıı, serpilmk@anadolu.edu.tr

ÖZ

Arapça "cemʿ" (جمع) kökünden türeyen "mecmûʿa" kelimesi, "toplanıp biriktirilmiş, tanzim ve tertip edilmiş şeyler heyeti" anlamına gelir. Bir edebî terim olarak ise mecmua, "farklı kişilere ait metinlerin/metin parçalarının bir araya getirildiği eserler bütünü" mânâsındadır. "Herhangi bir nazım türü veya nazım şekli benzerliği aranmaksızın derlenmiş manzum metinlerden oluşan toplamalara" şiir mecmuası denmiştir. Kütüphanelerde genellikle "Mecmûʿa-i Eşʿâr" ya da "Mecmûʿatü'l-Eşʿâr" adlarıyla kayıtlı olan şiir mecmuaları arasında, özellikle klâsik şiirimize ait belirli nazım şekilleri ve türlerinden şiirlerin derlenmesiyle oluşan mecmualar bulunmaktadır. Yazma eser kütüphanelerimizde sayıca en çok bulunan eserler arasında adını zikredeceğimiz şiir mecmualarında aynı zamanda edebiyat dışında kalan konularla ilgili bilgiler de yer almaktadır. Bunlara çeşitli dualar, ilaç tarifleri, büyü, tılsım, vefk, tefeʿʿül, reml gibi havâs ilmine dair bilgiler, tarih kıtʿaları, resmi kayıt örnekleri, örnek olarak gösterilebilir. Bu itibarla şiir mecmuaları, yalnızca edebiyat araştırmacılarının değil aynı zamanda tarih, sosyoloji, dini ilimler, halk hekimliği vb. gibi konularda araştırma yapacakların da dikkatle incelemeleri gereken eserlerdir.

Bu çalışmada şiir mecmualarının önemine dikkat çekilip Milli Kütüphane'de "Mecmûʿa-i Eşʿâr" adıyla anılan 26 Hk 1060 arşiv numaralı şiir mecmuasının şekil ve muhteva açısından incelenerek tanıtılması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Klâsik Türk Edebiyatı, Şiir Mecmuası, MESTAP, Milli Kütüphane.

.

IMPORTANCE OF POEM MECMUAS AND INTRODUCTION OF THE MECMUA'S NUMBERED 26 HK 1060 IN IN NATIONAL LIBRARY OF TURKEY

ABSTRACT

The word of "mecmûʿa" originated from Arabic "cemʿ" (جمع) means "the things collected". As an literary term, the mecmua means that "the works collected literary works belonging to diverse poets". It is called poem mecmuas that the collected poems without any similarty according to an ode. Among the mecmuas in the libraries save as "Mecmua-i Eşar" or "Mecmuatü'l- Eşar", there are the poem mecmuas (poem collections) consisting of significant poetry species and forms. We can say that the poem mecmuas extremely have been in Turkish manuscript libraries. At the same time in this mecmuas include different matters out of the literature. It can examplify this matters that history couplets, the examples of official records, the description of medication, various blessings, magics, talismans, fortunes ect.

In this study, it is aimed to drow an attantion the importance of poem mecmuas firstly and acquaint the mecmua named "Mecmua-i Eşar" in National Library of Turkey and numbered 26 Hk 1060 in the terms of shape and contents.

Key Words: Classical Turkish Literature, Poem Collections, MESTAP, Natioanl Library Of Turkey

GİRİŞ

"Mecmûʿa" köken itibariyle Arapça bir kelime olup, "cemʿ" kökünden gelmektedir. Mecmûʿ kelimesinin müennesi olan "mecmûʿa", "toplanıp biriktirilmiş, teptip ve tanzim edilmiş şeylerin hepsi" (Devellioğlu 2007: 596) manasındadır.

Mecmualar genelde bir veya daha fazla yazar yahut şaire ait çeşitli şekil ve hacimlerdeki dînî, din dışı nesir ya da şiirlerden oluşan derleme eserlerdir. Mecmualar birçok açıdan halk edebiyatındaki cönklerle benzerlik göstermektedir. Başlangıçta ayetler, hadisler, fetvalar, dualar, hutbeler, şiirler, ilahiler, şarkılar, latifeler, lugaz ve muammalar ve faydalı bilgilerin toplandığı not defterleri olarak ortaya çıkmış, zamanla gelişerek düzenli bir kitap ve telif çeşidi özelliği kazanmıştır (Uzun 2003: 265).

Klâsik edebiyat terimi olarak ise mecmuayı "farklı kişilere ait metinlerin/metin parçalarının bir araya getirildiği eserler bütünü" (Köksal 2012: 83) olarak tarif edebiliriz.

Menşeini; Hz. Peygamber'in hadis yazımına izin vermesiyle birlikte, sahabelerin Peygamber'den duyduklarını not etmeye başladıkları hadis derlemelerinden alan mecmua yazımı, zamanla bir gelenek hâlini almıştır. Bu gelenek Osmanlı'da da rağbet görmüş, mecmuaların sayı ve çeşitliliği artmış, bu eserler telif kitap hüviyetine kavuşmuştur.

Mecmualar, edebiyat tarihimize ayna tutan önemli kaynaklardır. Kendi devrinde rağbet gören edebî malzemenin meraklılarınca derlenip toplandığı bu defterler, özellikle edebî ve biyografik açıdan edebiyat tarihimizi aydınlatacak, edebiyat tarihimizdeki boşlukların doldurulmasına yardımcı olacak eserlerdir.

Nitelik açısından değerli bu eserler, nicelik açısından da oldukça zengindir. Mecmualar yazma eser kütüphanelerimizde sayıca en fazla olan eserlerdendir.

Mecmuaların kaynaklarda adı geçmeyen şairleri ihtiva edebilme, bilinen şairlerin bilinmeyen şiirlerini bulundurabilme, bilinmeyen nazım şekilleri ve türlerine yer verebilme ve varlığı çeşitli kaynaklar vasıtasıyla bilinen fakat mevcut olmayan eserleri bulundurabilme olasılıkları yönüyle edebiyat tarihimiz için oldukça mühim kaynaklardır.

"Mecmualarda bir araya getirilen metinlerin çoğunlukla benzer ya da ortak tarafları vardır. Bu eserler arasında çoğunlukla konu yakınlığı bulunmakla birlikte, esas müştereklik kısmen hacimsiz eserler derlemesi oluşudur. Bununla birlikte hacimli eserlerin toplanmasından oluşan mücessem mecmualar da yok değildir. Aynı konudaki metinlerin toplandığı mecmualar, içerikleriyle anılmaktadır" (Köksal 2012: 83).

Âgâh Sırrı Levend mecmuaları dört bölüme ayırmıştır. Bunlar;

a) Nazire mecmuaları,

b) Meraklılarca toplanmış, birer antoloji niteliğinde seçme şiirler mecmuaları,

c) Türlü konulardaki risalelerin bir araya getirilmesiyle meydana gelen mecmualar,

d) Tanınmış kişilerce hazırlanmış, birçok yararlı bilgileri, fıkraları ve özel mektupları kapsayan mecmualar (Levend 1988: 166).

Günay Kut da mecmuaları,

I. Nazire mecmuaları,

II. Seçme şiir mecmuaları (Mecmua-i eş'ar, mecmua-i devavin)

III. Aynı konu ile ilgili eserlerin bir araya gelmesi ile oluşan mecmualar (Mecmua-i edviye, mecmua-i ed'iye, mecmua-i tevarih, mecmua-i muammeyat, mecmua-i münşeat, mecmuatü'r-resail gibi),

IV. Karışık mecmualar,

V. Tanınmış kişilerce veya derleyeni belli kişilerce hazırlanmış mecmualar. (Kut 1986: 170) şeklinde beş sınıfta toplamıştır.

Mecmualar hakkında güncel tasnif denemelerinin biri de Mehmet Gürbüz'e aittir. Gürbüz'ün tasnifi şöyledir:

I. Şiirlerin şekil özelliklerine göre oluşturulan şiir mecmuaları.

II. Şiirlerin konularına göre oluşturulan(tematik) şiir mecmuaları.

III. Nazire mecmuaları.

IV. Şairlerin aidiyeti/ mensubiyeti esasına göre hazırlanan şiir mecmuaları

V. Bir mensubiyet ilişkisi gözetmeksizin belirli şairlerin divanlarını/şiirlerini bir araya getirmeyi amaçlayan mecmualar (Gürbüz 2012: 108-112).[58]

Mecmualar üzerine yaptığı çalışmalarla mecmualara daha farklı ve dikkatli bir gözle bakmamızı sağlayan M. Fatih Köksal, mecmuaların tasnifini şekil ve muhteva bakımından ele almıştır (Köksal 2018: 87). Daha önce MESTAP'ı detaylı biçimde ele aldığı makalesinde mecmuaların içerik ve yapı özelliklerinden de bahseden (Köksal 2012: 409), mecmuaları şekil bakımından aşağıdaki gibi alt başlıklarla detaylandırdığını görüyoruz:

Kitap şeklinde tertiplenmiş mecmualar

1. İçinde birden fazla eserin bulunduğu mecmualar
2. Tamamı bir eser olan mecmualar

B. Tûlânî (uzunlamasına) ciltlenmiş mecmualar

Köksal'ın muhteva bakımından mecmuaları ele alışı daha ayrıntılı olarak karşımıza çıkmaktadır (Köksal 2018: 89):

[58] Mecmuaların şekil ve muhteva bakımından sınıflandırılması için ayrıca bkz. Kılıç 2012. Şiir mecmuaları üzerine yapılan çalışmalar hakkında ayrıntılı bilgi almak için bkz. Gıynaş 2011.

A. Risale Mecmuaları

a. Farklı Müelliflere Ait Eserleri Toplayan Risale Mecmuaları

1. Aynı/yakın/benzer konudaki/türdeki eserleri toplayan risale mecmuaları

i. Divan mecmuaları

ii. Lügat mecmuaları

iii. Mesnevi mecmuaları

iv. Mi'râciye mecmuaları

v. Mevlid mecmuaları

vi. Hilye mecmuaları

vii. Şehrengiz mecmuaları

2. Farkı konulardaki eserleri toplayan risale mecmuaları

b. Aynı Müellife Ait Eserleri Toplayan Mecmualar

B. Diğer Mecmualar

a. Manzum mecmualar

i. Şiir mecmuaları ve cönkler

1. Şiir mecmuaları

a. Sistematik (mürettep) şiir mecmuaları

b. Karışık şiir mecmuaları

2. Cönkler

a. Klasik cönkler

b. Farklı muhtevadaki cönkler

ii. Belli bir nazım şekline tahsis edilmiş mecmualar

1. Kaside mecmuaları

2. Gazel mecmuaları

3. Müstezâd mecmuaları

4. Şarkı mecmuaları

5. Beyit mecmuaları ve müfred mecmuaları

6. Rubâi mecmuaları

7. Kıt'a mecmuaları

iii. Belli bir nazım türüne tahsis edilmiş mecmualar

1. İlahi mecmuaları

2. Naat mecmuaları

3. Mersiye/muharremiye mecmuaları

4. Nazire mecmuaları

5. Tarih mecmuaları

6. Vefeyât mecmuaları

7. Muamma mecmuaları

8. Lügaz (Elgâz) mecmuaları

9. Güfte mecmuaları

b. Mensur mecmualar

i. Belli bir konuya tahsis edilen mecmualar

1. Din ve tasavvufa dair mecmualar
2. Müspet ilimlere dair mecmualar
3. Gizli ilimlere dair mecmualar
4. Muhtelif sanat dallarına dair mecmualar
5. Dil ve edebiyata dair mecmualar

ii. Belli bir konuya tahsis edilmeyen mecmualar

c. Manzum-mensur karışık mecmualar

i. Eş'âr ve fevâyid mecmualar

Köksal'ın tasnifi şu an için yapılan son tasniftir ve bazı orijinal yönleri bulunmaktadır. Mesela diğer tasniflerde cönklere ya hiç yer verilmediği ya da lafzen yer verildiği görülür. Köksal'ın tasnifinde ise mecmua ve cöngün birbirine karışan ve birbirinden ayrılan yönlerine temas edilmiştir. Bizim üzerinde çalıştığımız mecmua, M. F. Köksal'ın tasnifine göre şekil bakımından kitap şeklinde tertiplenmiş mecmuaların, içinde birden fazla eserin bulunduğu mecmualar kısmından; muhteva bakımından ise karışık şiir mecmuaları kısmına dahil edilebilir. Zira ileride de temas edileceği üzere mecmuada2 adet müstakil eser yer almaktadır.

Genelde mecmuaları özelde ise şiir mecmualarını önemli kılan temel unsurlar M. Fatih Köksal tarafından 11 madde halinde sıralanmıştır:

1. Kaynaklarda adı geçmeyen, unutulmuş şairlerin şiirlerine mecmualarda rastlamak mümkündür.

2. Bilinen şairlerin bilinmeyen/divanlarında bulunmayan şiirlerine rastlamak mümkündür.

3. Şairlerin divanlarındaki şiirlerinin farklı şekillerine (fazla veya eksik beyitler, nüsha farkları vs) mecmualarda rastlanabilir.

4. Mecmualar arasında bilinmeyen, varlığı bilindiği hâlde nüshası tespit edilemeyen eserlerle karşılaşılabilir.

5. Bilinmeyen veya kullanılmayan nazım şekilleri, bilinen nazım şekillerinin örneği görülmemiş kafiye tipleri, farklı bend yapıları; yeni türler, edebiyatımızda kullanımına rastlanmamış aruz kalıpları, görsel şiirler vb. örnekler de mecmualarda bulunabilir.

6. Mecmualarda, zaman zaman şairlerin hayatıyla ilgili önemli malumata tesadüf etme imkânı vardır. Bu, ölümü bilinmeyen bir şairin ölümü için düşürülmüş bir tarih manzumesi şeklinde olabileceği gibi, araştırmacılar için çok önemli olabilecek derkenara düşürülmüş bir bilgi notu veya şiir başlığı şeklinde olabilir.

7. Bazı şiir mecmualarında, başka şairlerin şiirleri bulunmakla beraber, özellikle bir şairin şiirlerinin yoğun olduğu görülür. Derleyenin şair olduğu bir şiir mecmuası edebiyat araştırmalarına katkısı bakımından kuşkusuz daha kıymetli sayılır.

8. Mecmualar, -bir kısmı kendisi de şair olan- şiir sever kişiler tarafından tertip edilen eserlerdir. Derleyeni belli olan mecmualar şahsın/şairin şiir zevkinin yanında dönemin genel beğenisiyle de alakalı önemli ipuçları verecektir.

9. Nazire mecmuası olmasa da kimi şiir mecmualarında nazire şiirler bulunduğundan, şairler arasındaki etkileşimi takip etmek de mümkündür.

10. Hemen her mecmuanın boş kalmış sayfalarında, yazılı sayfaların derkenarlarında, vikaye ve fevaid yapraklarında çeşitli dualar, otlarla ilaç yapım tarifleri, tılsım, vefk, reml, tefe''ül gibi bazı gizli ilimler, havas denilen bazı itikadlara dair notlar, tarih kıt'aları, müstakil matla ve müfredler bulunur. Bunlar asıl mecmua konusuyla ilgisi olmayan kayıtlardır. Bütün bunlar edebiyat araştırmacıları kadar sosyoloji, tarih, antropoloji, dinler tarihi, halkbilim gibi farklı bilim dallarının alanına giren çok önemli bilgilerdir. Türk milletinin kültür kodlarını ortaya koyması bakımından, mecmuaların bir de bu gözle incelenmesi çok önemlidir.

11. Tüm bunların önemi mecmuaların tek tek, birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmesi çok fazla bir anlam ifade etmez. Bu bakımdan önce şiir mecmualarının daha sonra edebiyat sahasına giren tüm mecmuaların taranacağı bir "bilgi bankası" oluşturulması zaruridir (Köksal 2012: 88-91).

Bu bağlamda biz de çalışmamızda Milli Kütüphane'de "Mecmûʿa-i Eşʿâr" adıyla anılan 26 Hk 1060 arşiv numaralı mecmuayı tanıtmaya ve şekil ve muhteva açısından incelemeye çalışacağız.

YÖNTEM

Çalışmamızın konusunu bir şiir mecmuası oluşturmaktadır. Bu mecmua Milli Kütüphane El Yazmaları koleksiyonunda 26 Hk 1060 arşiv numarası ile kayıtlıdır. Eser 2013 yılının Ocak ayında Milli Kütüphane Yazmalar veritabanından temin edilmiştir. Sözü geçen mecmua baştan sona okunmak suretiyle içeriğinde yer alan edebi malzeme tespit edilmiştir. İlgili şairlerin yayımlanmış divanları taranarak bu şiirlerin şairlerin divanlarında bulunup bulunmadığı tespit edilmiştir. Mecmuada yer alan şairler, nazım şekilleri, aruz kalıpları tablolarda gösterilmiştir.

I. Mecmuanın Şekil Özellikleri

I.1. Nüsha Tavsifi*

26 Hk 1060 numaralı şiir mecmuası, Ankara Milli Kütüphane Eskişehir İl Halk Kütüphanesi Koleksiyonu'nda "Mecmûʿa-i Eşʿâr" ismiyle kayıtlıdır.[59]

* Nüshayla ilgili bilgilerin bir kısmı Milli Kütüphane yazmalar veritabanından (2013 Ocak) alınmıştır. 2013 sonrasında Milli Kütüphane'nin internet sitesi birkaç defa güncellendiği için bu bilgilere ulaşmak şuanda mümkün olmamaktadır.

Cilt: Salbek şemseli, soluklaşmış vişne çürüğü meşin, sırtı ve kenarları kahverengi meşinle onarılmış mukavva cilt.

Kâğıt: Daire içinde çapa filigranlı kâğıt.

Yazı: Bölüm başları ve şair isimleri yer yer kırmızı, siyah mürekkeple nesih bir hatla yazılmıştır.

Varak: 1b-130a.

Sütun: Çift sütun.

Satır: Muhtelif.

Ebad: 195x120, iç alan 160x80 ile 165x85 arası değişmektedir.

Müstensih: Belli değildir.

İstinsah Tarihi: Belli değildir.

Başı: Gûş senün haberlerün almaga olsa çâremüz

Kâş kulagumuz kadar eyleyelerdi pâremüz

Sonu: Bâg-ı tabʿumda Recâʿî nefehât-ı zülfi

Niçe bin dürlü hezârân gül açar

İncelediğimiz mecmuanın varak numaraları klasik numaralandırma sisteminin dışında sayfaların b yüzüne yazılmış olmakla birlikte büyük bir kısmı fiziki olarak okunmaz durumdadır ve bazı sayfalarda numara yoktur. Bu sebeplerden ötürü biz eseri yeni baştan numaralandırma yoluna gittik.

I.2. Tertip Hususiyetleri

Mürettibin mecmuayı hangi saiklerle tertip ettiğine ilişkin kesin bir şey söylemek mümkün değildir. Mecmuada yer alan nazım şekillerinin sıralanışında herhangi özel bir düzenleme kriterinin bulunmadığını söyleyebiliriz.

1b sayfasında Bâkî'nin gazeli ile başlayan mecmuada, 2b-4a sayfaları arasında yer alan Şemsî-i Bağdâdî, Hâvî-i Bağdâdî, Hilmî-i Bağdâdî, Hilâlî ve Hâkânî'nin Farsça ve Türkçe gazelleri kafiyelerine göre alfabetik olarak sıralanmıştır. 4b-8b sayfaları arasında yer alan Fuzûlî'nin gazelleri de Fuzûlî Divanı'ndaki sıralamaya uygun olarak alfabetik olarak sıralanmıştır. Ele alınan mecmua müstakil bir nazire mecmuası değildir. Ancak mecmuada çoğu yerde birbirine nazire olan şiirlerin yer aldığı görülmektedir. Nazire şiirler "nazire, nazire-i

[59] Mecmuanın mikrofilmi Milli Kütüphane'den temin edildiği gibi mezkur koleksiyonun da Milli Kütüphane'de bulunduğunu kurumun internet sitesindeki yazmalarla ilgili detaylı yazıdan anlaşılmaktadır. Buradaki bilgiye göre ülkemizdeki bazı kütüphanelerdeki yazma eserlerin Milli Kütüphan'ye devredilmesiyle Milli Kütüphane'deki yazma eser sayısının 25.849'a ulaştığı görülmektedir. https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/manuscripts/page/manuscriptbooks (Erişim: 11.04.2019)

Beytî, nazire-i Aklî" gibi başlıklarla birlikte verilmiştir. Örnek gösterecek olursak 9a sayfasında 16. yüzyıl şairlerinden Âgehî'nin meşhur "Keştî" kasidesine Derûnî'nin yazmış olduğu nazire yer alır.

Bununla birlikte yine nazire olduğunu düşündüğümüz ancak birbirine nazire olup olmadıklarıyla ilgili herhangi açıklayıcı bir bilgi verilmeyen şiirler de mevcuttur. Bu şiirlerden bazı örnekler verecek olursak:

Gerçi açmadı kapu dil-ber rakîbe nâzdan

Baña bir mihr itdi ma'nîde yine açmazdan (17b)

***

Geh açarsın sîneñi gâhî kaparsın nâzdan

Gösterirsin sîne-i sîmînini açmazdan (17b)

***

Gûşe-i ebrûsını zîr-i nikâb-ı nâzdan

Gösterip ol meh vefâlar eyledi açmazdan (17b)

***

Dersin okurken kapar gâhî kitâbı nâzdan

Ezber eyler şîve bâbın ol perî açmazdan (17b)

***

Kapuyı dîvâr idüp erbâb-ı 'ışka nâzdan

Kendüyi bir gûşe ile gösterür açmazdan (17b)

***

Dögmedi sanmañ anı gördikçe gögsin nâzdan

Sînesin seyr itdirür ol her yaña açmazdan (18a)

***

Gâh açıldı gonca geh dürdi yüzüni nâzdan

'Arż-ı dîdâr itdi ya'ni bülbüle açmazdan (18a)

***

Ellerin dil-ber yüzine kurdı şerm ü nâzdan

‘Âşıka bu vech-ile yüz gösterür açmazdan (18a)

***

Çeşm-i hun-rîzin gözi hançer takınmış nâzdan

Katl-i ‘âşık itmek-içün ol perî açmazdan (18a)

***

Geh çıkarur geh giyer destârın ol şeh nâzdan

Kâkülin seyr itdirür ‘âşıklara açmazdan (18a)

Nazire şiirlere ek olarak mecmuada çok sayıda tahmis ve tesdis bulunmaktadır. Bunlar da "Tahmis-i Vahdetî Gazel-i Bâkî, Tesdis-i Vâlihî, Tesdis-i Sipâhî gibi başlıklar altında verilmiştir.

İncelediğimiz mecmua içerisinde iki adet risale(kitap/kitapçık) bulunmaktadır. Bunlardan ilki 16. yüzyıl sonu ile 17. yüzyıl başlarında yaşamış olan Kastamonulu Ömer Fuadî'nin 1089 beyitten oluşan Risale-i Bülbüliyyesi (55b-70b ile 117b-129b sayfaları arası); ikincisi ise yine 16. yüzyıl şairlerinden Dukagin-zâde Taşlıcalı Yahyâ'nın 1933 beyitlik Şâh u Gedâ mesnevisidir (71a-117a sayfaları arası). Bu eserler Milli Kütüphane yazmalar kataloğunda ayrı ayrı eserler olarak da tasnif edilmiştir. [60]

Mecmuada musammatların ağırlıklı olarak yer aldığını söylemek mümkündür. Muhammes, müseddes, müsemmen, terci‘-bend gibi nazım şekillerinde yazılan manzumelerin tertibinde herhangi bir sıralama gözetilmediğini söyleyebiliriz.

Müstensih, mecmuaya genelde beş beyitli/bendli şiirleri almıştır. Beyit sayısı divanlarda beşten fazla olan şiirlerin mecmuaya alınırken gazelse beş beytinin, musammat ise beş bendinin tercih edildiği görülmektedir.

I.3. Mecmuada Yer Alan Şairler ve Şiir Sayıları

Tablo 1. Mecmuada Yer Alan Şairler Tablosu

Sıra Nu.	**Şairin Adı**	**Şiir Sayısı**	**Yaşadığı Yüzyıl**
1	Âgehî	1	16.yy
2	Aklî	1	16.yy

[60] Ancak katalogda ifade edildiği gibi Bülbüliyye mesnevisi 83b sayfasında bitmemektedir. Bülbüliyye mesnevisi Şâh u Gedâ'dan sonra 117b sayfasından tekrar devam edtmektedir. İki mesnevinin farklı kişiler tarafından yazıldığı anlaşılmaktadır.

3	Andelîbî	1	16.yy
4	Azmî	2	?
5	Bâkî	8	16.yy
6	Behiştî	3	16.yy
7	Beytî	2	?
8	Celâl Bey	1	?
9	Cem‘î	1	?
10	Cinânî	1	16.yy
11	Dâ‘î	1	16.yy
12	Derûnî	1	16.yy
13	Dervîş	2	?
14	‘Âlî	4	16.yy
15	Emrî	3	16.yy
16	Fazlî	3	16.yy
17	Fenâyî	1	16.yy
18	Fevrî	2	16.yy
19	Figânî	3	16.yy
20	Fikrî	1	16.yy
21	Fu‘âdî	1	16.yy
22	Fuzûlî	13	16.yy
23	Fünûnî	1	16.yy
24	Garîbî	1	16.yy
25	Gayrî	1	?
26	Gedâyî	1	16.yy
27	Gınâyî	1	16.yy
28	Halkî	1	?
29	Hasan	1	?
30	Hâşimî	1	16.yy
31	Hâverî	1	16.yy
32	Hâvî-i Bağdâdî	1	?
33	Hayâlî	4	16.yy
34	Hayretî	2	16.yy
35	Hilâlî	3	16.yy
36	Hilmî	5	?
37	İshak	1	16.yy
38	Kabûlî	2	16.yy
39	Kadrî	1	?

40	Kâmî	2	16.yy
41	Kâmil	1	?
42	Kânî	1	16.yy
43	Kâtibî	1	16.yy
44	Kudsî	1	?
45	Lâmi'î	1	16.yy
46	Makâlî	1	16.yy
47	Mesîhî	1	16.yy
48	Muhibbî	3	16.yy
49	Müslimî	2	16.yy
50	Nahlî	1	17.yy
51	Necâtî	4	16.yy
52	Nev'î	3	16.yy
53	Rahîmî-zâde	1	?
54	Rahmî	2	16.yy
55	Recâ'î	2	?
56	Rûhî	1	16.yy
57	Sabrî	4	?
58	Sâ'î	1	16.yy
59	Selîmî	2	16.yy
60	Selmân	1	16.yy
61	Sihrî	1	16.yy
62	Sipâhî	2	16.yy
63	Sultan Murad	2	16.yy
64	Sünbülî	1	?
65	Şâkirî	1	16.yy
66	Şecâ'î	1	?
67	Şem'î	3	16.yy
68	Şems-i Tebrîzî	1	13.yy
69	Şemsî-i Bağdâdî	4	16.yy
70	Tab'î	3	?
71	Tîğî	1	16.yy
72	Ubeydî	2	16.yy
73	Ulvî	11	16.yy
74	Ümmî	1	15.yy
75	Vahdetî	2	16.yy
76	Vâlihî	1	16.yy

77	Vücûdî	1	16.yy
78	Yahyâ	8	16.yy
79	Yetimî	1	16.yy

İncelediğimiz mecmuanın şair çeşitliliği açısından zengin olduğunu söyleyebiliriz. Tabloda da belirtildiği üzere mecmuada 79 şairin şiirleri mevcuttur. Mecmuada toplamda 242 manzume ve 2 de müstakil eser bulunmaktadır. Mecmuada en çok şiiri bulunan şair Fuzûlî'dir ve Fuzûlî'ye ait 13 şiir bulunmaktadır. Fuzûlî'yi 11 şiirle Ulvî ikinci sırada takip etmektedir. Mecmuada en fazla şiiri bulunan üçüncü şair ise Bâkî'dir. 43 şairin de mecmuada yalnızda birer şiiri yer almaktadır.

Mecmuada yer alan şairlerin yayımlanmış veya üzerinde çalışma yapılmış olan divanları taranmış ve mecmuada yer alıp da divanlarda bulunmayan şiirler tespit edilmeye çalışılmıştır. 29b sayfasında Âlî'ye ait bir şiir ve 37a sayfasında Yahyâ'ya ait bir şiir şairlerin yayımlanmış divanlarında bulunmadığı tespit edilmiştir.

I.4. Mecmuada Kullanılan Nazım Şekilleri

İncelediğimiz mecmuanın aynı zamanda kullanılan nazım şekillerinin çeşitliliği yönünden de zengin olduğunu söyleyebiliriz.

Mecmuada 11 kaside, 5 terci-i bend, 2 mesnevi, 11 muhammes, 16 müseddes, 2 müsebba, 128 gazel, 3 kıt'a, 36 matla ve müfred bulunmaktadır. Ayrıca 5 tarih manzûmesi, 12 tahmis, 4 tesdis ve bir de "der makam-ı neva" başlıklı şarkı yer almaktadır.

I.5. Mecmuada Kullanılan Aruz Kalıpları

Tablo 2. Mecmuada Kullanılan Aruz Kalıpları Tablosu

Sıra Nu.	**Kullanılan Kalıp**	**Adet**
1	Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün	55
2	Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün	49
3	Feilâtün Feilâtün Feilâtün Feilün	30
4	Mefûlü Fâilâtü Mefâîlü Fâilün	29
5	Mefûlü Mefâîlü Mefâîlü Feûlün	17
6	Mefâîlün Mefâîlün Feûlün	15
7	Mefâilün Feilâtün Mefâilün Feilün	6
8	Feilâtün Feilâtün Feilün	4

9	Mefûlü Fâilâtün Mefûlü Fâilâtün	3
10	Müfteilüm Mefâilün Müfteilün Mefâilün	1
11	Feilâtün Mefâilün Feilün	1
12	Fâilâtün Fâilâtün Fâilün	1
13	Mefûlü Mefâîlün Mefûlü Mefâîlün	1

Tabloda görüldüğü üzere, bu mecmuada on üç farklı aruz kalıbı kullanılmıştır ve en çok kullanılan üç aruz kalıbı *Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün Mefâîlün, Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün, Feilâtün Feilâtün Feilâtün Feilün*'dür.

II. Mecmuanın Muhteva Özellikleri

Mecmuanın geneline bakıldığında şiirler arasında bir konu bütünlüğünden bahsetmek mümkün değildir. Şarap ve aşk gibi klasik konuların işlendiği gazellerin yanında özellikle musammatlarda nasihat-nâme türünde yazılmış şiirler belirgin bir şekilde dikkat çekmektedir.

Edebiyatımızda Kasîde-i Keştî'siyle meşhur olan XVI. yüzyıl şairlerinden Mansûr Âgehî'nin denizcilik terimleriyle yazdığı kasidesine yazılan nazireler ve tahmislerin sayısı, döneminde bu şiirin ne kadar itibar gördüğünü ifade eder. Bu bağlamda incelediğimiz mecmuada hem Âgehî'nin meşhur Keştî Kasidesi hem de bu kasideye Derûnî tarafından yazılmış olan nazire bulunmaktadır.

Birbirine nazire olan birçok şiirin yer aldığı mecmuada aynı zamanda birbirine cevap niteliği taşıyan Celâl Bey'in "kalur mı?" redifli gazeline Selîmî'nin"kalmaz" redifli cevabı "Cevâb-ı Selîmî" başlığı altında yer alır.

Mecmuada ayrıca yer alan 5 adet tarih manzumesi yer alır. Bunlar Vücûdî'nin Sinan Paşa'nın Avusturya seferi için düşürdüğü tarih (h.955/m.1548), Sihrî'nin Kaptan Ali Paşa'nın vefâtı üzerine söylediği tarih (h.961/m.1553), Sokullu Mehmet Paşa'nın ölümü üzerine söylenmiş mahlassız bir tarih manzumesi (h.987/m.1579) ve Sâ'î'nin Sinan Paşa'nın Avusturya seferi için söylediği tarih (h.1001/ m.1593).

II. 1. Derleyicinin Kimliği

İncelediğimiz mecmuada derleyenin kimliği ve derleme tarihi hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla mecmuada şiirleri yer alan şairlerin büyük bir çoğunluğu 16. yüzyılda yaşamış şairlerden oluşmaktadır. Ayrıca 16. yüzyıl sonu ile 17. yüzyıl başlarında yaşamış 2 şair de mecmuada yer almaktadır. Bu sebeple mecmua muhtemelen 17. yüzyılın ilk yarısında derlenmiş olmalıdır.

Mecmuanın derleyicisinin, mecmuaya dahil ettiği şiirlere bakılarak edebî zevkinin yüksek olduğu söylenebilir. Mecmuasında yer verdiği nazire şiirlerden hareketle şairler arası etkileşimin farkında olan biri olduğu düşünülebilir. Ayrıca yukarıda da ifade ettiğimiz üzere mecmuada mahlassız bir tarih manzumesi bulunmaktadır. Bu bize bahsi geçen tarih manzumesinin derleyici tarafından da yazılmış olabileceği

ihtimalini düşündürmektedir. Ancak bu durumu açıklayıcı "Li-muharirihi, Li-müellifihi, Li-nâmıkıhi" gibi herhangi bir başlık veya bilgi bulunmamaktadır.

SONUÇ

Sonuç olarak şunları söyleyebiliriz ki incelemiş olduğumuz 130 varaktan müteşekkil 26 Hk 1060 arşiv numaralı Mecmû'a-i Eş'âr, şiir mecmualarının önemine dair pek çok hususu bünyesinde barındırmaktadır.

Öncelikle mecmuada şiiri yer alan şairlerden Şâkirî ve Şecâ'î'nin ulaşabildiğimiz biyografik kaynaklarda ismine rastlayamadık. Kaynaklarda ismi zikredilmeyen bu şairlerin varlığını bu mecmua sayesinde öğreniyoruz.[61]

Şairlerin yayımlanmış veya üzerinde çalışma yapılmış olan divanları taranıp mecmuada yer alan şiirlerle mukayese edildiğinde Âlî'nin ve Yahyâ'nın divanlarında bulunmayan şiirlerinin mecmuada yer aldığı görülmektedir.

İncelediğimiz mecmua içerisinde aynı zamanda iki müstakil eser yer alır. Yukarıda da zikrettiğimiz gibi bunlardan ilki Ömer Fuadî'nin Risale-i *Bülbüliyye*si, ikincisi ise Taşlıcalı Yahyâ'nın *Şâh u Gedâ* mesnevisidir. Ömer Fuadî'nin *Bülbüliyye*si üzerine İlyas Yazar tarafından yapılan yüksek lisans tezinde Türkiye kütüphanelerinde eserin tespit edilebilen beş nüshasının bulunduğu ve bunlardan birinin yıpranmış ve eksik durumda olduğu için tenkitli metne dahil edilmediği zikredilmiştir (Yazar 1999: 52). Bahsi edilen beş nüsha arasında bu mecmuanın içerisinde yer alan risale bulunmamaktadır. Mecmuada (yarısı 55b-70b diğer yarısı da 117b-129b sayfaları arasında) yer alan 1089 beyitten müteşekkil *Bülbüliyye* mesnevisinin, eserin bilinmeyen yeni bir nüshası olduğunu söyleyebiliriz.

Bu çalışmayla kütüphanelerimizde bulunan binlerce okunmamış şiir mecmuasından biri şekil ve muhteva açısından incelenmiş ve edebiyatımızın saklı hazineleri olan mecmuaların önemine dikkat çekilmiştir.

KAYNAKÇA

Ak, Ç. (1987). *Muhibbî Dîvânı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Altun, K. (1999). *Gelibolulu Mustafa Âlî ve Divânı*. Niğde: Özlem Kitabevi.

Akyüz, K.-vd. (1958). *Fuzûlî Divanı*. Ankara: İş Bankası Yayınları Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Aydemir, Y. (2011). "Biyografi Kaynağı Olarak Mecmualar"Prof. Dr. *Mustafa İsen Adına Klâsik Türk Edebiyatında Biyografi Sempozyumu-Bildiriler*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları . 87-100.

Canım, R. (2000). *Latîfî Tezkiretü'ş-Şu'arâ ve Tabsıratü'n-Nüzemâ*. Ankara: AKM Yay.

Devellioğlu, F. (2007). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yay.

Erdoğan, M. (2017). Bursalı *Rahmî Divanı*. 06.04.2019 tarihinde http://ekitap.kulturturizm.gov.tr veritabanından alınmıştır.

[61] M. Fatih Köksal Mecma'u'n-nezâ'ir'de şiirleri bulunan Şâkirî 'nin tezkirelerde ve diğer biyografik kaynaklarda ismi zikredilmeyen şairler arasında yer aldığını söyler (Köksal 2012: 88).

Gıynaş, K. A. (2011). “Şiir Mecmuaları Hakkında Yapılan Çalışmalar Bibliyografyası”, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25: 122-137.

Gürbüz, M. (2012). “Şiir Mecmûaları Üzerine Bir Tasnif Denemesi.”, *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları VII, Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*, İstanbul:Turkuaz Yayınları. 97-113.

Karahan, A. (1966). *Kanunî Sultan Süleyman Çağı Şairlerinden Figânî ve Divançesi*. İstanbul:Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Kılıç, A. (2012). “Mecmûa Tasnifine Dair.”, *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları VII, Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*. İstanbul: Turkuaz Yayınları. 75-96.

Köksal, M. F. (2012). Şiir Mecmualarının Önemi ve Mecmuaların Sistematik Tasnifi Projesi. *Eski Türk Edebiyatında Tenkit ve Teori,* İstanbul: Kesit Yayınları.

Köksal, M. F. (2018). “Yazma Mecmualara Dair Yeni Bir Tasnif Denemesi”, 2. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, 4-7 Nisan, Antalya.

Kut, G. (1986). “Mecmûalar.” *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*. İstanbul: Dergâh Yay. C.6.

Küçük, S. (1994). *Bâkî Dîvânı Tenkidli Basım*, Ankara: AKM Yay.

Saraç, M. A. Y. (2002). *Emrî Divanı*, İstanbul: Eren Yay.

Tarlan, A. N. (1992). *Necatî Beg Divanı*, Ankara: Akçağ Yay.

Tarlan, A. N. (1992). *Hayâlî Divanı*, Ankara: Akçağ Yay.

Uzun, M. (2003). “Mecmua”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 29:265-268.

Yazar, İ. (1999). *Ömer Fuâdî Hayatı, Eserleri, Edebi Kişiliği ve Bülbüliyyesi'nin Metni*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNİN AMAÇ, İLKE VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ AÇISINDAN FARKINDALIK DÜZEYLERİ

Öğr. Gör. Dr. Soner ARIK
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksek Okulu, arik_soner@hotmail.com

ÖZ

Öğretmenlerin asli görevleri arasında Türk Milli Eğitiminin temel amaç ve ilkeleri doğrultusunda eğitim öğretim sürecinin sürdürülmesini sağlamak yer almaktadır. Eğitim sürecinin aktif biçimde yer alan öğretmen, eğitim yöneticisi ve eğitim denetçileri dahi eğitimin mesaj sistemlerinde meydana gelen sürekli değişimleri takip etme noktasında zorlandıkları göz önüne alındığında, geleceğin öğretmenleri, eğitim yöneticileri ve eğitim denetçilerini yetiştiren okullardaki öğrencilerin zihinlerinde çok daha fazla bilinmezlik, karmaşa ve belirsizlik olması muhakkaktır. Söz konusu sürekli değişim durumunun, Türk Milli Eğitim sisteminin amaçları, ilkeleri ve öğretmen görevleri konularında öğretmen adaylarının zihinlerinde belirsizlikler yarattığı düşünülmektedir. Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 4. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 530 öğretmen adayları oluşturmaktadır. Nicel araştırma yönteminde tasarlanan çalışmada, Türkiye'deki öğretmen yetiştiren okullarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Türk Mili Eğitim sisteminin amaçları ve ilkeleri ile bunları gerçekleştirme bağlamında sahip olmaları gereken öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri konularındaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın, öğretmen adaylarının söz konusu konulardaki farkındalık düzeylerini saptayarak öğretmen adaylarının gelecekteki rol ve görevlerine ne ölçüde hazır bulunduklarını belirlemeye hizmet etmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına Türk Milli Eğitim sisteminin amaçları, ilkeleri ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri konusundaki farkındalık düzeylerini ölçme amaçlı bir kontrol listesi uygulanmıştır. Kontrol listesi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen milli eğitim ilke ve amaçları ile öğretmen görevlerini dile getiren ifadelerden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarının yarıdan fazlasının farkında olduklarını ancak bu farkındalığın ilkeler ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri söz konusu olduğunda %50'nin altına düştüğünü ve dolayısıyla yetersiz düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Çalışma sonuçları doğrultusunda, öğretim elemanlarının Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinde ilke, amaç ve genel yeterliklerin öğretimi konusuna daha hassasiyetle eğilmeleri önerilmektedir. Ayrıca, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarının sadece dosya hazırlamak durumunda kalmayacakları, aynı zamanda hazırladıkları dosyalarda yer alan belgeleri okuyup özümsemek durumunda kalacakları bir şekilde gerçekleştirilmesi de önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Milli eğitim, amaç, ilke, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, öğretmen adayı.

THE AWARENESS LEVELS OF TEACHER CANDIDATES ABOUT THE OBJECTIVES, PRINCIPLES AND TEACHING PROFESSION QUALIFICATIONS OF TURKISH NATIONAL EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT

The main tasks of teachers are to ensure the continuation of the education process in line with the basic aims and principles of the Turkish National Education. Considering that even the teachers, education directors and educational supervisors, who are actively in the educational process, have difficulty in following the continuous changes occurring in the message systems of education, it is certain that the university students who are the prospective teachers, education directors and educational supervisors have much more uncertainty and confusion in their minds. It is thought that this continuous change creates ambiguities about the aims, principles and teacher duties of the Turkish National Education system in the minds of prospective teachers. The study group of the study consists of 530 teacher candidates who are studying at the 4th grade level of a public university. The study is designed in quantitative research method. The purpose of the study is to determine the awareness levels of teacher candidates about the objectives and principles of the Turkish National Education system as well as the teaching profession qualifications they need to realize them. This study is thought to be important in determining their readiness for their future roles and tasks by determining the awareness levels of prospective teachers about the issues mentioned. In this context, the participants of the study are given a checklist to measure their levels of awareness of the objectives, principles and teaching profession qualifications of the Turkish National Education System. The checklist is composed of statements which express the principles, objectives and teacher duties defined by the Ministry of National Education. The findings reveal that pre-service teachers are aware of more than half of the basic objectives of Turkish National Education, but this awareness is below 50% when it comes to principles and general competencies. It is recommended that faculty members focus more on teaching the principles, objectives and general competencies of teaching profession in the Turkish Education System and School Management course and that the Teaching Practice course should be conducted in a way that the prospective teachers will not only have to prepare files, but also have to read and assimilate the documents in the files they prepare.

Key Words: National education, objectives, principles, teaching profession competencies, teacher candidates.

Giriş

Doğum ve ölüm gibi değişim de yaşamın doğasında vardır (Anderson ve Anderson, 2010, 18). Yunanlı filozof Heraclitus tarafından "değişmeyen tek şey değişimdir" ifadesiyle önemi vurgulanan değişim, içinde bulunduğumuz bilgi çağında etkisini ve hızını gittikçe artırmaktadır (Helvacı, 2010, 1-2). Değişim, teknolojik gelişmelerden yapısal değişikliklere ya da üst yönetim değişikliklerinden kültürel değişikliklere kadar pek çok farklı boyutta ele alınır. Bu sebepten, birbirinden farklı tüm boyutları kapsayan tek bir değişim tanımı yapılmamış olmakla birlikte genel olarak yeni bir durum, görüş, tutum ya da davranışın benimsenmesi biçiminde ifade edilebilir (Daft, 1998, 91; akt. Struckman ve Yammarino, 2003, 25). Değişim hakkında farklı tanımlamalar yapılabilse de kesin olan bir gerçek değişimin iyileşme, yenilik, büyüme, gelişim ve genişleme gibi daha iyi olan her şeye ulaşmanın en önemli aracı olduğudur (Anderson ve Anderson, 2010, 18).

Değişim bünyesinde birbirinin zıttı anlamlara sahip gelişme ve ilerleme ile bozulma ve çözülme anlamlarını içerir ve bu bağlamda 'nötr' bir kavramdır (Ata, 2010, 1). Dolayısıyla bireyler, değişimi kendi istedikleri yöne gidip gitmediğine göre değerlendirirler. Örgütsel ve bireysel yaşamın önde gelen bir parçası olarak değişim, bireyler tarafından kimi zaman hoş karşılanmakta ve istenmekte iken, kimi zaman ise dirençle karşılanır (Lewis, 2019). Sonuçları kesin olarak öngörülemeyen değişim genel olarak bilinmezlik ve belirsizlik içerdiğinden, insanlar tarafından tedirginlikle ve 'kötü' karşılanır ve bireylerde her şeyin aynı kalması arzusunu doğurur. Bu arzu, bireylerin değişime karşı direnç göstermelerine sebep olan içsel bir tepki olarak ortaya çıkar. Bu durumda değişimin başarısız olması ve olumsuz sonuçlar doğurması kaçınılmazdır (Anderson ve Anderson, 2010, 18-19).

Örgütsel öğrenmenin sonucu olarak uygulanmayan değişimler, başarısız olmaya mahkûmdurlar (Lewis, 2019). Diğer bir ifadeyle, değişimin başarılı olabilmesi için hem örgüt hem de paydaşlar, değişikliğin niçin gerekli olduğunu ve ne tür bir değişiklikle karşı karşıya olunduğunu bilmek durumundadırlar. Çünkü ancak örgütün değişime hazır bulunma durumunu gösteren bu farkındalık sayesinde bireylerin değişime gösterdikleri direnç kırılır ve değişim süreci mümkün olduğunca sorunsuz ve pürüzsüz yürütülebilir (Struckman ve Yammarino, 2003, 25). Örgütün değişime hazır bulunma düzeyinin belirlenmesi, değişim yönetiminin ilk aşaması olan 'planlama' safhasını oluşturur. Değişimden etkilenecek olanların planlama aşamasına dâhil edilmeleri, değişim sürecinde ihtiyaç duyulacak olan beceri, bilgi, altyapı, vb gereklilikler belirlenmesi ve geçmiş deneyimlerden alınan derslerin planlamada göz önüne alınması değişimin başarıya ulaşmasında önemli bir etkendir (Cook ve Macaulay, 2004, 59).

Değişim yönetiminin ikinci adımı olan değişimin başlatılması aşamasında her yönde iletişim yollarının sürekli açık olması ve sık yapılan toplantılar aracılığıyla geribildirim alınması, değişim sürecinin başarıyla yönetilmesi için oldukça önemlidir (Cook ve Macaulay, 2004, 59). Wheatley (2002), birbirlerini dinlemeye başlamaları durumunda insanların dünyayı değiştirebileceklerini ifade ederek değişimin başarıya ulaşabilmesinde iletişimin önemini vurgulamıştır. Her bireyin konuşma fırsatına sahip olduğu ve dinlendiğini hissettiği sıradan bir iletişim, önemli değişimlerin kısa sürelerde gerçekleşmesine yardımcı olur (akt. Wheatley, 2002, 82).

Benzer biçimde Anderson ve Anderson (2010, 19-20) da değişim çabalarının başarısında etken unsurlar arasında insan dinamiklerini ve iletişimi saymış, ayrıca bunlara yine insanla doğrudan ilişkili olan liderlik unsurunu da ilave etmiştir. İnsan dinamiklerinden kasıt bireylerin değişime karşı tepkilerini azaltmaya yönelik yapıcı yaklaşımların kullanılmasıdır. İletişim unsuru, paydaşların daha planlama aşamasında bilgilendirilmeleri ve süreç boyunca da her türlü iletişim yoluyla sürece dâhil edilmelerini ifade eder. Liderlik unsuru ise liderlik rolleri ve kararlarının net ve açık biçimde ortaya koyulması ve değişime yönelik uygulamaların nasıl olacağı açıkça belirtilmesi gereğini ifade eder.

Başarılı biçimde yönetilmesi ancak yukarıda değinilen kavramlara doğru biçimde yaklaşmayla mümkün olan değişim, artık çok kısa süreler içerisinde fakat oldukça hızlı olmaktadır. Değişimin gerçekleşme hızı ile süresi arasındaki bu ters orantı toplumların baskı, zihin kargaşası ve uyum sağlama zorluğu yaşamalarına sebep olabilmektedir (Tofler, 1996). Değişimin bu derece hızlanmasına sebep, bilişim teknolojilerindeki gelişmelerdir. Bu ilişki, bilginin değişim üzerinde doğrudan etkili olduğunun bir göstergesidir (Helvacı, 2010; Tofler, 1996; Drucker, 1996, 87). 21. Yüzyılın en önemli sermayelerinden kabul edilen 'bilgi' ile toplumların her yönden kalkınmalarında en önemli unsurlarından kabul edilen 'insan' sermayesinin kesiştiği nokta ise eğitimdir.

Genel olarak değişim yönetiminde adı geçen kavramlar olarak davranış, liderlik, iletişim ve bilgi gibi kavramlar, eğitim yönetimi söz konusu olduğunda daha da fazla önem arz eder. Çünkü eğitim, girdisi ve çıktısı insan olan bir süreçtir ve insan, tüm bu kavramlarla doğrudan ilişkilidir. İnsanoğlunun doğumdan ölüme kadar içinde bulunduğu bir süreç olarak eğitim, tarih boyunca her felsefi anlayışa göre farklı biçimlerde tanımlanmış ve eğitimin amaçları farklı tanımlamalara bağlı olarak sürekli değişim göstermiştir (Toprakçı, 2002). İdealistlere göre Tanrı'ya ulaşmayı amaçlayan eğitimin amacı, realistlere göre bireyleri baskın kültüre göre yetiştirmek, pragmatistlere göre ise yaşantılar yoluyla istendik davranışlar edindirmektir (Üstüner, 2002).

Eğitime yönelik farklı felsefi ve bireysel yaklaşımların olması, eğitimin içinde bulunduğu toplumdan ve dönemden ayrı düşünülemeyeceği gerçeğiyle doğrudan ilişkilidir. Durkheim tarafından da ifade edildiği gibi eğitim, içinde bulunduğu toplumun yapı ve gereksinimleri sonucu ortaya çıkan temel toplumsal kurumlardan birisidir ve asıl amacı toplumsal uyumu ve birliği geliştirmek ve korumaktır. Illich ve Bates de eğitimi, var olan toplumsal düzeni sorgulamaksızın kabul eden bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir kültürel aktarım ve yeniden üretme sistemi olarak görürler. Eğitim, bir sosyal kontrol mekanizması gibi görev yaparak sosyal sistem içerisinde hâkim durumdaki belirli grupların çıkarlarını gizler, meşrulaştırır ve yeniden üretir (Bates, 1980).

Bahsedilen tanımlardan anlaşılacağı üzere, içinde bulunduğu toplumun her yönüyle doğrudan ilişkili bir süreç olarak eğitim, toplumda gerçekleştirilmesi planlanan her tür değişim çabasında anahtar konumdadır. Zira eğitim, değişimin gerçekleştirilmesinde en etkili mekanizma olarak kabul edilmektedir (Theodorou et al., 2019). Bu bağlamda, kalkınma ve ilerleme yönünde adım atmak isteyen her toplum, yapmayı planladığı yenilik ve değişikliklere toplumu hazırlamak ya da toplumu bu yönde değiştirmek için eğitimde değişim ve

dönüşüm planlayan toplumlar, öncelikle okulu ele almak durumundadır çünkü okullar, eğitimdeki her tür değişimden doğrudan etkilenen ve bu değişimlere uyum sağlamak durumunda olan dinamik örgütlerdir (Yildirim ve Kaya, 2019). Kalkınma ve ilerleme ancak bireylerin yenilik ve değişim sürecinde ihtiyaç duyulacak bilgi ve becerilerin okulda kazandırılmasıyla mümkün olabilmektedir (Helvacı, 2010; Senge, 1990). Ayrıca, ulusal birliği güçlendirmek ve suç oranlarını düşürmek gibi dışsal işlevleri de eğitimi ve beraberinde okulu, toplumdaki istikrarın sağlanmasında da önemli bir unsur yapar (Drucker, 1996).

Kalkınma ve istikrarın sağlanmasında böylesine önem arz eden eğitim, ülkeleri ve toplumları yöneten konumundakilerin öncelikle ele aldıkları bir konudur. İktidar koltuğundakiler, eğitimde kendi siyasi ve toplumsal görüşlerini dayandırdıkları felsefi yaklaşımlar doğrultusunda değişiklikler yapma yoluna giderler. Uzun vadeli ve tüm toplumu kapsayacak biçimde planlanmış milli eğitim politikası olan toplumlarda bu yenilik ve değişiklikler nispeten az sayıda ve seyrek aralıklarla olabilmektedir. Çünkü bu tür toplumlarda, planlanan ve yürütülen eğitim süreçlerinin amacına ulaşıp ulaşmadığı ancak yine uzun vadede değerlendirilmektedir. Hammaddesi insan olan eğitimin sonuçlarının ancak uzun vadede alınabilmesi de zaten bu tür uygulamaların akılcı ve mantıklı olduklarını ortaya koymaktadır.

Bahsedilen tarzda bir milli eğitim politikası bulunmayan toplumlarda ise eğitim, hükümetler üstü bir konumda değil aksine hükümetlerin elinde bir yönetim aracı halini almaktadır. Bu tür toplumlarda hükümetler, önceki yönetimlerce ortaya konan uygulamaları genel olarak toplumun kabulünden ziyade kendi siyasi ve toplumsal görüşleri doğrultusunda değerlendirmektedirler. Bu bağlamda, Senge (1990, 57) tarafından da belirtildiği gibi dün çözüm yolu olarak görülenler, bugün sorun halini alabilmektedirler. Bu sorunları ortadan kaldırmak ve toplumu kendi felsefi yaklaşımları doğrultusunda değiştirmek isteyen iktidar, öncelikle eğitimin amacı ve yapısını şekillendiren dört mesaj sistemini yeniden yapılandırmak durumunda kalır (Bates, 1997).

Bahsedilen mesaj sistemleri öğretim programı, pedagoji, değerlendirme ve disiplinden oluşmaktadır. Öğretim programı başlığı altında hangi bilginin öğretileceği belirlenir. Pedagoji, bu bilginin nasıl öğretileceğini ifade eder. Değerlendirmeden kasıt bilginin nasıl gerçekleşeceğidir. Daha çok yönetimle ilişkili olan disiplin mesaj sistemi ise diğer üç mesaj sisteminin işletilmesi sürecinde yetki ve kontrolün nasıl kullanılacağıyla ilgilidir. Bates'e göre, bu mesaj sistemleri kültürel aktarım ve kontrol süreçlerinin merkezinde yer alır. Apple ise bu dört mesaj sisteminin sonucu olarak planlanan program geliştirmeyi öğrencilerin içinde yaşamak durumunda oldukları eğitsel çevreler yaratmak olarak tanımlar. Politik ve ahlaki bir süreç olan eğitim programının başlıca unsurlarından biri öğrencileri etkilemektir (Bates, 1980).

Öğrencilerin toplumsal düzeni sorgulamaksızın kabul edecek biçimde etkilenmesi görevi ise birer değişim ajanı ve öğretim lideri olarak doğrudan öğretmenlere düşmektedir. Zira liderlik, örgüt üyelerini belirlenen hedeflere yöneltmek ve bu hedefler doğrultusunda harekete geçirtmek olarak tanımlanmaktadır (Hodgkinson, 2008). Bates (1997), öğretmenleri gömülü birer entelektüel olarak tanımlar. Öğretmenler hem sahip oldukları teknik bilgiyi uygulayan hem de gündelik yaşamdaki sistemleri öğrencilere aktaran sembolik analistlerdir. Bu aktarımı öğrencilerle aralarında oluşturdukları sembolik etkileşim yoluyla yaparlar.

Öğretmenler, toplumdaki sosyal düzensizlikleri çözme gibi bir göreve sahiptirler. Bu, eğitimin sahip olduğu sosyal ve kültürel yeniden üretim sorumluluğunun ajanları ve aracıları olmalarından kaynaklanan bir görevdir.

Öğretmenlerin bu görevlerini başarılı biçimde yerine getirebilmeleri sözü edilen dört mesaj sisteminin de net ve açık biçimde anlaşıldığının göstergesidir. Bu mesaj sistemleri okuldaki işlevlerin temelini oluştururlar. Dolayısıyla, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının şu andaki okul yapılarında bu mesaj sistemlerinin nasıl işlediğini bilmelerinin yanı sıra kendi eğitim düşüncelerini ve uygulamalarını şekillendirecek yeterli donanıma da sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, öğretim programının tam anlamıyla epistemolojik bir yapıda olmayan bir sosyal yapı olduğunu ve okullardaki öğretim programlarını şekillendirme konusunda sosyal, kültürel, politik ve yönetsel mücadelelerin bulunduğunu anlamaları önemlidir (Bates, 1997). Çünkü bugün çözüm yolu olarak görülenlerin yarın sorun halini almayacağının garantisi yoktur (Senge, 1990, 57).

Problem

Cumhuriyet dönemi boyunca ülkemizde iktidara gelen hükümetlerin programlarında eğitime yaklaşımları ve çeşitli hükümetler döneminde alınan milli eğitim şura kararları incelendiğinde, farklı siyasi ve toplumsal görüşe sahip hükümetlerin eğitim konusunda farklı yaklaşımları olduğu görülmektedir. Bu kadar kısa süreli aralıklarla eğitimin odağının ve buna bağlı olarak amaçlarının dahi değişiklik göstermesi, ülkemizde uzun vadeli bir milli eğitim politikasının bir türlü tesis edilememiş olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Böyle bir eksiklik ise beraberinde, iktidar olan her felsefi yaklaşımın kendine uygun değişiklikler ve yenilikler getirmesine yol açmaktadır. Elbette ki değişim iyileşmenin ve büyümenin önemli bir unsurudur. Ancak toplumun bütününü kucaklamayan, bütün paydaşların söz hakkı olmadığı ve çok sık gerçekleşen değişimler, toplumda ve özellikle de eğitimin gelecekteki neferleri olarak kabul edilen öğretmen adaylarının zihinlerinde belirsizlik, karmaşa ve tereddütlere neden olabilmektedir. Bu duruma örnek olarak büyük umutlarla uygulamaya konan 5+3=8 yıllık kesintisiz eğitim sisteminin yerini 4+4+4 modeline bırakması gösterilebilir. Görünüşte sadece şekilsel ve sayısal gibi görünen bu değişiklik aslında beraberinde eğitimin dört mesaj sisteminde de değişiklikler getirmek durumundadır. Öğrenime başlama yaşının asgari 72 aydan 60 ay'a çekilmesi, mesleki-teknik eğitime yönlendirme konusunun sistemde önemli bir yere sahip olması, din ve ahlak eğitimine yaklaşımın tamamen değişmesi, vb konular öğretim programlarında, diğer bir deyişle hangi bilgilerin öğretileceği konusunda da değişiklikleri gerektirmektedir. Ayrıca, yine son yıllarda çok tartışılan lise ve yüksekokullara giriş sınavlarında yapılan ve yapılması planlanan değişiklikler de beraberinde neyin öğretileceği ve nasıl öğretileceği konularında yeni yapılandırmaları gerektirmektedir. Eğitimin bizzat içinde bulunan öğretmen, eğitim yöneticisi ve eğitim denetçileri dahi eğitimin mesaj sistemlerinde meydana gelen sürekli değişimleri takip etme noktasında zorlanırken, geleceğin öğretmenleri, eğitim yöneticileri ve eğitim denetçilerini yetiştiren okullardaki öğrencilerin zihinlerinde çok daha fazla bilinmezlik, karmaşa ve belirsizlik olması muhakkaktır. Söz konusu sürekli değişim durumunun, Türk Milli Eğitim sisteminin amaçları, ilkeleri ve öğretmen görevleri konularında öğretmen adaylarının zihinlerinde belirsizlikler yarattığı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmacının amacı, Türkiye'deki öğretmen yetiştiren okullarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Türk Mili Eğitim sisteminin amaçları, ilkeleri ve öğretmen görevleri konularındaki farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda cevap aranan sorular şunlar olacaktır:

1. Öğretmen adaylarının, Türk Milli Eğitim sisteminin amaçları konusundaki farkındalık düzeyleri nedir?

2. Öğretmen adaylarının, Türk Milli Eğitim sisteminin ilkeleri konusundaki farkındalık düzeyleri nedir?

3. Öğretmen adaylarının, Türk Milli Eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri konusundaki farkındalık düzeyleri nedir?

Önem

Ülkelerin her açıdan kalkınmalarında sahip oldukları en önemli sermayeleri insan sermayeleridir. İnsan sermayesinin kalkınma, gelişme ve ilerlemede ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriye sahip olabilmesi ise ancak eğitim yoluyla mümkün olabilir. Hammaddesi insan olan bir süreç olarak eğitimde bilgi ve beceri ile öğrenci arasındaki aktarıcı vazifesini gören öğretmenler aynı zamanda sosyal ve kültürel yeniden üretim sorumluluğunun da sahipleridir. Öğretmenlerin bu yeniden üretim görevini başararak toplumsal uyum ve birliğin korunmasına yardım edebilmesi ancak eğitim sistemindeki değişimlerin farkında olması gereklidir. Eğitim sisteminin bizzat içinde bulunan öğretmenler, mevcut durumda zaten uygulayıcı konumunda oldukları için bu değişiklikleri öğrenebilmekte ve yorumlayabilmektedirler. Ancak henüz eğitim sistemi içerisindeki rol ve görevlerini almamış olan ve hala öğrenim hayatlarına devam eden öğretmen adayları bu fırsata sahip değillerdir. Hâlbuki yakın geleceğin öğretmenleri olarak onların da eğitim sisteminin özellikle amaçları, ilkeleri ve genel öğretmen yeterlikleri konularındaki değişiklikleri bilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmanın, öğretmen adaylarının söz konusu konulardaki farkındalık düzeylerini saptayarak gelecekteki rol ve görevlerine ne ölçüde hazır bulunduklarını belirlemeye hizmet etmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Sayıltılar

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kendilerine sunulan "Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri ile öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin ifadeleri içeren kontrol listesini" samimiyetle ve doğru biçimde değerlendirdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Öğretmen adaylarının gelecekteki görevlerine hazır bulunma düzeyleri aynı zamanda teknik ve alan bilgisini de içermektedir. Ancak bu çalışma konunun sadece amaç, ilke ve görev boyutlarıyla ilgilenmektedir.

Tanımlar

Değişim, yeni bir durum, görüş, tutum ya da davranışın benimsenmesi biçiminde tanımlanır. *Eğitim*, asıl amacı toplumsal uyumu ve birliği geliştirmek ve korumak olan bir sosyal kontrol mekanizması ve mevcut toplumsal düzeni sorgulamaksızın kabul eden bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir kültürel aktarım ve yeniden üretme sistemidir.

Yöntem

Betimsel tarama yönteminde tasarlanan bu çalışmada öğretmen adaylarının Türk Milli Eğitiminin temel amaçları ve ilkeleri ile öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri konusundaki mevcut farkındalık düzeylerini olduğu gibi tanımlanması amaçlanmaktadır. Betimsel tarama modelinde, araştırmaya konu olan birey veya nesne, olduğu gibi ve kendi koşulları içinde tanımlanır ve bunları değiştirmek veya etkilemek için hiçbir çaba gösterilmez. Önemli olan, onları uygun şekilde gözlemlemek ve belirlemektir (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi 4. sınıflarında öğrenim gören 530 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama

Veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Milli Eğitiminin temel amaç ve ilkeleri ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen öğretmen genel yeterlikleri birebir yazılarak oluşturulan kontrol listesi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından, kontrol listesinde yer alan ifadelerin amaç, ilke ve yeterliklerin hangisini karşıladıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri ile öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin ifadeler bir tablo içerisine karışık biçimde yerleştirilerek bir kontrol listesi oluşturulmuş ve katılımcılardan her bir ifadenin hangisini (amaç, ilke ya da yeterlik) karşıladığını işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Eğer ifadenin bunlardan hiçbirisini karşılamadığını düşünüyorlarsa, bu cevaplarını ortaya koyabilecekleri 'Hiçbiri' sütunu da yerleştirilmiştir. Kontrol listesinde kullanılan ifadeler amaç, ilke ve genel yeterlikler olmak üzere farklı listeler halinde aşağıda verilmiştir.

Türk Milli Eğitiminin Amaçları

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı vatandaşlar yetiştirilmesi.
2. Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren vatandaşlar yetiştirilmesi.
3. Ailesini, vatanını ve milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan vatandaşlar yetiştirilmesi.

4. Türk Milletinin bütün fertlerinin, Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bunları davranış haline getirmiş vatandaşlar yetiştirilmesi.
5. Hür ve bilimsel düşünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip vatandaşlar yetiştirilmesi.
6. İnsan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren ve topluma karşı sorumluluk duyan vatandaşlar yetiştirilmesi.
7. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip vatandaşlar olarak yetiştirilmesi.
8. Yapıcı, yaratıcı ve verimli vatandaşlar yetiştirilmesi.
9. Millet fertlerinin ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin geliştirilmesi.
10. Millet fertlerine gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırılması ve hayata hazırlanması.
11. Millet fertlerinin, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlanması.

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri

1. Dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese eğitim sağlanması.
2. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaması.
3. Eğitimde verimliliğin artırılması ve bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak sürekli gelişme ve yenileşmenin sağlanması.
4. Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilmesi.
5. Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılması.
6. Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetlerine yönelik milli eğitim hizmetleri sunulması.
7. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlara göre kurulması ve verimli olarak işletilmesi.
8. Türk toplumunun ihtiyaçlarına yönelik eğitim hizmetleri düzenlenmesi.
9. Vatandaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesi.
10. Fertlerin, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilmesi ve yetiştirilmesi.
11. Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesi.
12. Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılması.
13. Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim – insan gücü - istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle planlanıp gerçekleştirilmesi.
14. Her Türk vatandaşına ilköğretim hakkı tanınması.

15. Eğitimde kadın-erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanması.
16. Türk milli eğitiminde laikliğin esas alınması.
17. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınması.
18. Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmelerini sağlanması.
19. Her derece ve türde ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliğinin temel alınması.
20. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilmesi.
21. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartların önceden tespit edilmesi.
22. Türk dilinin, çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleştirilmesi.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

1. Okullarda, imkânlar dâhilinde, kız ve erkek karma eğitim yapılması.
2. Alanda sorgulayıcı bakış açısıyla ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgi sahibi olunması.
3. Hak ve sorumluluklara ilişkin mevzuatlara uygun davranılması.
4. Eğitim öğretim süreçlerinin etkin bir şekilde planlanması.
5. Bütün öğrenciler için etkili öğrenmeye yönelik sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlanması.
6. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri, teknikleri ve araçlarının amacına uygun kullanılması.
7. Öğrencilerin gelişimlerini destekleyici tutum sergilenmesi.
8. Öğrenci, öğretmen, aile ve eğitimin diğer paydaşlarıyla etkili iletişim ve işbirliği kurulması.
9. Öz-değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişime yönelik çalışmalara katılınması.
10. Alanda öğretim programı ve pedagojik bilgi sahibi olunması.
11. Milli, manevi ve evrensel değerlerin gözetilmesi.
12. Öğretme ve öğrenme sürecinin etkili biçimde yürütülmesi.

Veri Analizi

Çalışmanın yapıldığı yükseköğrenim kurumunda öğrencilerin derslerden başarılı sayılabilmeleri için bağıl değerlendirme sistemi içerisinde hesaplanan puan ortalamasının üzerinde bir puan almak durumundadırlar. Ayrıca tüm bölümlerdeki öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile Türk Milli Eğitiminin temel amaç ve ilkelerinin de öğretimini içeren bir dersi farklı dönemlerde de olsa mutlaka almaktadırlar. Buradan hareketle, öğrencilerin herhangi bir maddeye ilişkin farkındalık düzeylerin değerlendirilmesinde, maddelerin toplam ortalama puanları ölçüt olarak alınmıştır. Bu bağlamda, ortalama üzerinde bir sayıda öğretmen adayı tarafından doğru işaretleme yapılan maddeler konusunda farkındalık düzeyi olumlu yorumlanmış, ortalama altında bir sayıda öğretmen adayı tarafından doğru işaretlenen maddelere ilişkin ise öğretmen adaylarının farkındalık düzeyleri yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adayı katılımcıların kendilerine verilen kontrol listesine verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1'de, katılımcıların Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarına yönelik farkındalık düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçları Bağlamında Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Madde	**Amaç**		İlke		Yeterlik		Hiçbiri	
	%	f	%	f	%	f	%	f
Amaç-1	***80.2***	***425***	19.2	102	0.6	3	0	0
Amaç-2	64	339	23	122	12.3	65	0.8	4
Amaç-3	***70.8***	***375***	20.8	110	7.4	39	1.1	6
Amaç-4	***75.3***	***399***	19.2	102	4.9	26	0.6	3
Amaç-5	***67.7***	***359***	18.3	97	12.6	67	1.3	7
Amaç-6	***68.1***	***361***	25.1	133	5.8	31	0.9	5
Amaç-7	62.3	330	25.1	133	11.3	60	1.3	7
Amaç-8	***75.8***	***402***	14.5	77	6.4	34	3.2	17
Amaç-9	50.8	269	21.5	114	22.1	117	5.7	30
Amaç-10	54	286	20	106	21.7	115	4.3	23
Amaç-11	51.7	274	30.2	160	15.7	83	2.5	13
Ortalama	***65.51***	***347***	-	-	-	-	-	-

Tablo 1'de sunulan verilerden anlaşıldığı üzere, öğretmen adaylarının kendilerine verilen kontrol listesine karışık biçimde dağıtılmış bulunan Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarını doğru biçimde belirleme oran ortalaması %65.51 (347 öğretmen adayı) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, öğretmen adaylarının 7, 9, 10 ve 11 maddeler dışındaki yedi madde bağlamında Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, tabloda sunulan verilerden anlaşıldığına göre öğretmen adaylarının "Millet fertlerinin ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin geliştirilmesi", "Millet fertlerine gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırılması ve hayata hazırlanması" ve "Millet fertlerinin, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlanması" şeklinde ifade edilen amaçlar konusundaki farkındalık düzeyleri ortalamanın oldukça altında bulunmaktadır. 'Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip vatandaşlar olarak yetiştirilmesi.' şeklinde ifade edilen amaç cümlesi de,

ortalamaya yakın olmakla birlikte, yine ortalamanın altında bir oranda öğretmen adayı tarafından amaç olarak işaretlenmiştir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının bu amaç konusunda da yeterli farkındalık düzeyine sahip olmadıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bir diğer konu Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleridir. Tablo 2'de, katılımcıların Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerine yönelik farkındalık düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri Bağlamında Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Madde	**İlke**		Amaç		Yeterlik		Hiçbiri	
	%	f	%	f	%	f	%	f
İlke-1	***60.8***	***322***	28.9	153	5.7	30	4.7	25
İlke-2	***65.1***	***345***	18.9	100	7.9	42	8.1	43
İlke-3	27	143	***49.4***	***262***	20.8	110	2.8	15
İlke-4	23.8	126	32.3	171	36.6	194	7.4	39
İlke-5	***45.1***	***239***	36	191	17.5	93	1.3	7
İlke-6	36	191	28.5	151	27.2	144	8.3	44
İlke-7	26.2	139	25.7	136	***40.9***	***217***	7.2	38
İlke-8	37	196	37	196	19.6	104	6.4	34
İlke-9	27.7	147	52.5	278	17.4	92	2.5	13
İlke-10	31.9	169	31.7	168	33.6	178	2.8	15
İlke-11	31.5	167	***42.3***	***224***	20.9	111	5.3	28
İlke-12	30	159	25.3	134	30.8	163	14	74
İlke-13	35.5	188	36.2	192	21.9	116	6.4	34
İlke-14	***58.5***	***310***	24.5	130	11.1	59	5.6	31
İlke-15	***73.2***	***388***	18.9	100	5.7	30	2.3	12
İlke-16	***70.9***	***376***	21.3	113	6.6	35	1.1	6
İlke-17	30.2	160	32.8	174	22.5	119	14.5	77
İlke-18	27.7	147	45.3	240	19.2	102	7.7	41
İlke-19	***60.2***	***319***	32.3	171	6.4	34	1.1	6
İlke-20	31.3	166	***44.7***	***237***	15.3	81	8.7	46
İlke-21	21.7	115	25.7	136	33.6	178	19.1	101
İlke-22	26.8	142	***57.4***	***304***	13.2	70	2.6	14
İlke-23	***49.8***	***264***	22.3	118	17.9	95	10	53
Ortalama	***40.34***	***214***						

Tablo 2'de sunulan verilere göre, öğretmen adaylarının kendilerine verilen kontrol listesine karışık biçimde dağıtılmış bulunan Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerini doğru biçimde belirleme oran ortalaması %40.34 (214 öğretmen adayı) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının sadece sekiz maddede yer alan ilkeleri ortalamanın üzerinde bir oranda doğru işaretlediklerini ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri konusundaki farkındalık düzeyleri sadece sekiz maddede yeterli görülmektedir. Ortalamanın altında bir oranda öğretmen adayı, aslında ilkeleri açıklayan ifadeler olmalarına rağmen, diğer 15 maddeyi ilke olarak görmemektedirler.

Ortalamanın üzerinde öğretmen adayı, aslında birer temel ilkeyi ifade eden "Eğitimde verimliliğin artırılması ve bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak sürekli gelişme ve yenileşmenin sağlanması", "Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesi", "Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilmesi" ve "Türk dilinin, çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleştirilmesi" maddelerini birer amaç olarak işaretlemişlerdir. Ayrıca, "Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlara göre kurulması ve verimli olarak işletilmesi" şeklinde ifade edilen ilkeyi ise bir öğretmen yeterliği olarak görmektedirler. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri konusundaki farkındalıklarının genel anlamda yetersiz düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmada ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri konusundaki farkındalık düzeyleri de belirlenmeye çalışılmaktadır. Tablo 3'te, öğretmen adaylarının Türk Milli Eğitiminde yer alan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin farkındalık düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Bağlamında Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Madde	**Yeterlik**		**Amaç**		**İlke**		**Hiçbiri**	
	%	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**
Yeterlik-1	***45.3***	***240***	30	159	23.6	125	1.1	6
Yeterlik-2	27.4	145	22.3	118	***45.5***	***241***	4.9	26
Yeterlik-3	30.8	163	31.3	166	29.1	154	8.9	47
Yeterlik-4	46	244	24.9	132	24	127	5.1	27
Yeterlik-5	33.2	176	19.8	105	35.5	188	11.5	61
Yeterlik-6	34	180	27.9	148	25.7	136	12.5	66
Yeterlik-7	28.9	153	34.2	181	28.5	151	8.5	45
Yeterlik-8	***52.3***	***277***	22.3	118	18.9	100	6.6	35

Yeterlik-9	***60.6***	***321***	21.9	116	17	90	0.6	3
Yeterlik-10	13.2	70	30.8	163	***50.6***	***268***	5.5	29
Yeterlik-11	22.1	117	***42.5***	***225***	29.4	156	6	32
Ortalama	**35.8**	**190**						

Tablo 3'te sunulan verilere göre, öğretmen adaylarının kendilerine verilen kontrol listesine karışık biçimde dağıtılmış bulunan Türk Milli Eğitiminde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini doğru biçimde belirleme oran ortalaması % 35.8 (190 öğretmen adayı) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının "Okullarda, imkânlar dâhilinde, kız ve erkek karma eğitim yapılması", "Öğrenci, öğretmen, aile ve eğitimin diğer paydaşlarıyla etkili iletişim ve işbirliği kurulması" ve "Öz-değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişime yönelik çalışmalara katılınması" sadece üç öğretmenlik mesleği genel yeterliğini doğru biçimde belirlediklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları, aslında bir öğretmenlik mesleği genel yeterliğini açıklayan "Milli, manevi ve evrensel değerlerin gözetilmesi" ifadesini Türk Milli Eğitiminin temel amacı olarak tanımlarken, yine birer öğretmenlik mesleği genel yeterliğini açıklayan "Alanda sorgulayıcı bakış açısıyla ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgi sahibi olunması" ve "Alanda öğretim programı ve pedagojik bilgi sahibi olunması" ifadelerini ise birer Türk Milli Eğitiminin temel ilkesi olarak görmektedirler. Bu bulgulardan, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Tartışma

Alan yazında, öğretmen adaylarının Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri ve amaçları ile öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri konusundaki farkındalık düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığından, çalışma sonuçlarının başka çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması mümkün olmamıştır.

Öneriler

Öğretmen adaylarına, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersi kapsamında Türk Milli Eğitiminin temel amaç ve ilkeleri ile öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretilmesi de amaçlanmaktadır. Ancak, bu çalışma sonuçları öğretmen adaylarının bu konuların öğrenimine gerekli önemi göstermediklerini ortaya koyar niteliktedir. Hâlbuki Türk Milli Eğitiminde yer alan öğretim programları, alan bağımsız olmak üzere Türk Milli Eğitiminin temel amaç ve ilkeleri etrafında şekillenmektedir. Belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ise öğretmenlerin bu amaç ve ilkeleri esas alan öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlikleri ortaya koymaktadır. Bu durumun, Türk Milli Eğitiminin temel amaç ve ilkeleri konusunda yeterli farkındalık düzeyine sahip olmayan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sadece alan bilgisinin öğretimine odaklanmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu sebepten, öğretim elemanlarının Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinde ilke, amaç ve genel yeterliklerin öğretimi konusuna daha hassasiyetle eğilmeleri önerilmektedir.

Ayrıca, öğretmen adaylarından Öğretmenlik Uygulamaları kapsamında hazırlanan uygulama dosyalarında Türk Milli Eğitiminin temel amaç ve ilkeleri ile öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini içeren Milli Eğitim Temel Kanununun bir kopyasını da eklemeleri istenmektedir. Çalışma sonuçları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının dosyaya ekledikleri bu kanunda yer alan temel amaç, ilke ve öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine gerekli önemi göstermedikleri ve muhtemelen bunları okumadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda, gerek uygulama öğretmenlerinin gerekse de sorumlu öğretim elemanlarının, Öğretmenlik Uygulaması dersini öğretmen adaylarının sadece dosya hazırlamak durumunda kalmayacakları, aynı zamanda hazırladıkları dosyalarda yer alan belgeleri okuyup özümsemek durumunda kalacakları bir şekilde gerçekleştirilmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Anderson, D. ve Anderson, L., A. (2010). Beyond Change Management. San Francisco: Pfeiffer-An Imprint of Wiley.

Ata, B. (2010). Bilim ve Teknolojinin Sosyal Değişime Etkisi. Bahri Ata (Ed.), Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme içinde (s. 3-11). Ankara: Pegem Akademi.

Bates, R. (1997). Preparing Teachers To Teach in 2007. Paper presented at a Conference of the Australian College of Education Conference (Melbourne, Victoria, Australia, April 30-May 1, 1997).

Bates, R., J. (1980). The Function of Educational Administration in the Processes of Cultural Transmission. Paper presented at the Conference on the Origins and Operations of Educational Systems, International Sociological Association (Paris, France, August 1980).

Cook, S. ve Macaulay, S. (2004). Change Management Excellence. London: Kogan Page.

Daft, R. L. (1998). Organization theory and design (6th ed.). Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.

Drucker, P., F. (1996). Gelecek İçin Yönetim, 1990'lar ve Sonrası. (Çev. Fikret Üçcan). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Helvacı, M., A. (2010). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lewis, L. (2019). Organizational change: Creating change through strategic communication. Wiley-Blackwell.

Senge, P. (1990). The Fifth Discipline: The Art and Practise of the Learning Organization. London: Century Business.

Struckman, C., K. ve Yammarino, F., J. (2003). Organizational Change: A Categorization Scheme and Response Model with Readiness Factors. W. A. Pasmore ve R. W. Woodman (Eds.) In Research in Organizational Change and Development (pp.1-50). US: Elsevier Science/JAI Press.

Theodorou, P., Vratsanou, K. C., Nastoulas, I., Kalogirou, E. S., ve Skanavis, C. (2019). Climate Change Education through DST in the Age Group "10–13" in Greece. Walter Leal Filho, Bettina Lackner and Henry McGhie (Eds.), In Addressing the Challenges in Communicating Climate Change across Various Audiences (pp. 317-337). Springer, Cham.

Tofler, A. (1996). Gelecek Korkusu: Şok. (Çev. Selami Sargut). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Toprakçı, E. (2002). Eğitimin Bilimsel Temelleri. Erdal Toprakçı (Ed.), Eğitim Üzerine içinde (s. 120-150). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Üstüner, M. (2002). Eğitimin Felsefi Temelleri. Erdal Toprakçı (Ed.), Eğitim Üzerine içinde (s. 91-119). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Wheatley, M., J. (2002). Turning to One Another: simple conversations to restore hope to the future, Expanded 2nd ed., Read How You Want, Berrett-Koehler Publishers Inc, San Francisco.

Yildirim, M. C., ve Kaya, A. (2019). The Contributions of School Principals as Constructivist Leaders to Their Schools' Organizational Change. Asian Journal of Education and Training, 5(1), 1-7.

TÜRKİYE EKONOMİSİNDE GÖRÜLEN İŞSİZLİK PROBLEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ramazan TAŞCI
Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ramazantasci@mu.edu.tr

Tarık DURAN
Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, tarikduran@mu.edu.tr

ÖZ

Türkiye Ekonomisinde işsizlik en temel kronik sorunlardan birisi olmaya devam etmektedir. Gelişmiş ülkelerde işsizlik seviyeleri Küresel Ekonomik Krizin olumsuz etkilerinden kurtulup, tekrar doğal işsizlik oranı olarak kabul edilebilecek düzey olan %5 altı - %3 altı seviyelere indirilmişken, Türkiye Ekonomisinde son zamanlarda görülen tüm istihdam artıcı teşvik ve politikalara rağmen işsizlik oranları %10 altı seviyelere kalıcı bir şekilde indirilememiştir. Genç işsizlik oranı ve ne eğitimde ne istihdamda olanların oranı ise sürekli bir şekilde %20 seviyelerinin üstünde seyretmektedir. 1980-2000 yılları arasında ortalama %8 dolayında görülen işsizlik oranları, 2001 yılındaki kriz sonrası günümüzdeki dönemde ortalama %10 seviyelerine yükselmiştir. Yeni üniversite mezunları ilgili mesleki ve teknik donanım ile mezun olmalarına rağmen iş bulmakta zorlanmaktadırlar. Ekonomide görülen pozitif büyüme oranlarına rağmen, beklenen şekilde işsizlik oranlarında belirgin bir azalma görülmemektedir. Uzun süre iş bulamayan insanlar iş bulma ümitlerini kaybetmekte ve bu durum ekonomideki işsizlik oranlarında kalıcı bir artışa neden olmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı Türkiye Ekonomisinde görülen işsizlik sorununu işsizlik oranı, genç işsizlik oranı, işgücüne katılım oranları gibi değişkenleri kullanarak incelemektir. Bu bağlamda OECD ülkelerinin de bu verilerini kullanarak bir karşılaştırma yapmaktır. Çalışmanın sonuç bölümünde ise Türkiye'de işsizliğin azaltılmasına yönelik çözüm önerileri ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Ekonomisi, İşsizlik, Genç İşsizliği

EVALUATION OF THE UNEMPLOYMENT PROBLEM IN THE TURKISH ECONOMY

ABSTRACT

Unemployment continues to be one of the most fundamental and chronic problems in Turkish economy. Unemployment levels in developed countries have been freed from the negative effects of the Global Economic Crisis and were reduced to below the level of 5% and below the level of 3%, which can be regarded as natural unemployment rate again. Despite all the encouraging employment enhancing policies seen recently, unemployment in Turkey's economy could not been lowered to below 10% level in a permanent manner. The youth unemployment rate and the percentage of those who are not in education and not in employment are constantly above 20%. The unemployment rate, which was around 8% between 1980 and 2000, increased to an average of 10% in the current period after the 2001 crisis. The new university graduates have difficulty in finding a job although they graduate with the relevant vocational and technical equipment. Despite the positive growth rates seen in the economy, there is no significant decrease in unemployment rates as expected. People who cannot find a job for a long time lose their hopes of finding a job and this causes a permanent increase in the unemployment rates in the economy. The aim of this study is to investigate the unemployment problem seen in the Turkish economy by using variables such as unemployment rate, young unemployment rate, labour force participation rate. In this context, a comparison is made by using data from OECD countries. In the conclusion section of the study, proposals are presented for reducing unemployment in Turkey.

Keywords: Turkish Economy, Unemployment, Youth Unemployment

GİRİŞ

İstihdam, hizmete koşma anlamına gelmektedir. Geniş anlamda ise bütün üretim faktörlerini; dar anlamda ise sadece emek faktörünün üretim faaliyeti sırasında kullanılmasını ifade eder. Ülkelerin refahı o ülkenin üretim koşulları ve üretim miktarlarına bağlı olmakla birlikte aynı zaman da emek kaynağının kalitesine bağlıdır. Emek faktörünün çıktıya olan katkısı o ülkenin emek açısından refahın temel göstergeleri arasında ifade edilebilir. İstihdam, geniş anlamda bütün üretim faktörleriyle ilgilidir. Ancak dar anlamda istihdam konusu emeğin istihdamı olarak ifade edilmektedir. (Eren, 2014: 31). Bir ülkede iş arayan insanların tamamı iş buluyorsa biz buna tam istihdam adını veririz. Klasik iktisat ekonomide sürekli olarak tam istihdam koşullanın varlığından bahseder. Keynesyen iktisat ise ekonomin çoğunlukla eksik istihdamda olduğunu eğer tam istihdam durumu geçici süreliğine var ise de bu durumun tamamen tesadüfi olduğunu ifade eder.

İstihdam ve işsizlik konularını bazı kavramlardan bahsetmek gerekir. Bu kavramlar kısaca aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

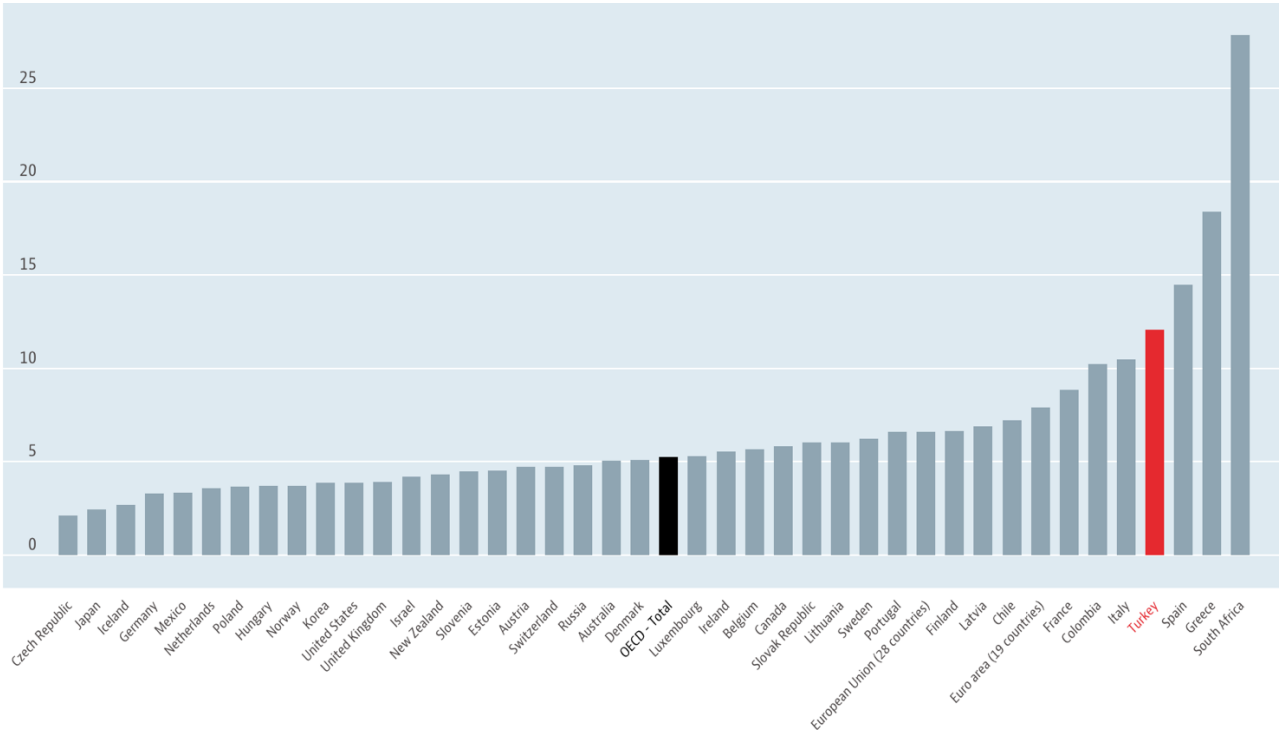
- **Hanehalkı:** Aralarında akrabalık bağı bulunsun ya da bulunmasın aynı konutta veya aynı konutun bir bölümünde yaşayan, aynı kazandan yiyen, kazanç ve masraflarını ayırmayan, hanehalkının hizmet ve yönetimine katılan bir ya da birden çok kişinin oluşturduğu topluluktur.
- **Kurumsal olmayan nüfus**: Üniversite yurtları, yetiştirme yurtları (yetimhane), huzurevi, özel nitelikteki hastane, hapishane, kışla vb. yerlerde ikamet edenler dışında kalan nüfustur.
- **Kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfus**: Kurumsal olmayan nüfus içerisindeki 15 ve daha yukarı yaştaki nüfustur.
- **İşgücü:** İstihdam edilenler ile işsizlerin oluşturduğu nüfusu kapsar.
- **İşgücüne katılım oranı**: İşgücünün, kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfus içindeki oranıdır.
- **İstihdam**: Kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfus, istihdam edilen nüfustur.
- Kayıt dışı istihdam: Referans haftasında yaptığı işten dolayı herhangi bir sosyal güvenlik kuruluşuna kayıtlı olmayanlardır.
- **Çalışma çağındaki nüfus**: Bir ekonomideki işgücü ile o ekonomideki işgücüne dahil olmayanların toplamı olarak ifade edilmektedir.
- **İşgücüne dahil olmayanlar**: İşsiz veya istihdamda bulunmayan kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfustur. Kısaca İş aramayıp çalışmaya hazır olanlar, İş bulma ümidi olmayanlar, mevsimlik çalışanlar, ev işleriyle meşgul olanlar, eğitim/ öğretimde olup iş aramayanlar, emekli ve çalışamaz halde olanlar işgücüne dahil edilmemektedir.
- **İşsiz**: Referans dönemi içinde istihdam halinde olmayan (kâr karşılığı, yevmiyeli, ücretli ya da ücretsiz olarak hiç bir işte çalışmamış ve böyle bir iş ile bağlantısı da olmayan) kişilerden iş aramak için son dört hafta içinde iş arama kanallarından en az birini kullanmış ve 2 hafta içinde işbaşı yapabilecek durumda olan tüm kişiler işsiz nüfusa dahildirler. 2014 yılı öncesinde iş arama kriterinde referans dönemi olarak "son 4 hafta" yerine "son 3 ay " kullanılmaktaydı (TÜİK, 2019a).

Dünyada ve Türkiye'de işsizlik üzerinde etkili olan faktörlerin analiziyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. İşsizlikle ilgili yapılan çalışmalardan bazıları (Göktaş Yılmaz, 2005), (Akcan, 2018),(Göktaş Yılmaz, 2005)(Akcan & Ener, 2018), (Erdil Şahin, 2019), (Çoban, 2018), (Ümit & Karataş, 2018), (Yenilmez & Kılıç, 2018), (Koç, Şenel, & Kaya, 2018), (Bhattarai, 2016), (Kiaušiene, 2016), (Sadikova, Faisal, & Resatoglu, 2018), (Qiong & Junhua, 2015), (García, Hernández, & Bolívar, 2017), (Murtin & Robin, 2018) olarak sıralanabilir.

Bu çalışmanın amacı Türkiye Ekonomisinde görülen işsizlik sorununu işsizlik oranı, genç işsizlik oranı, işgücüne katılım oranları gibi değişkenleri kullanarak incelemektir. Bu bağlamda OECD ülkelerinin de bu verilerini kullanarak bir karşılaştırma yapılacaktır. Çalışmanın sonuç bölümünde ise Türkiye'de işsizliğin azaltılmasına yönelik çözüm önerileri ortaya konacaktır.

Türkiye'nin OECD Ülkeleriyle İşsizlik Oranı ve İşgücüne Katılım oranı Kullanılarak Karşılaştırılması

2000'lı yılların Türkiye'sinde işsizlik oranları birçok Avrupa ülkesindeki işsizlik oranına yakın bir düzeydeydi. Birçok Avrupa ülkesinde %6–7 seviyelerinde olan işsizlik oranları Türkiye'de de aynı seviyelerdeydi. İsviçre, İngiltere, ABD ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde ise bu oran %3–5 seviyelerindeydi (Eren, 2014).

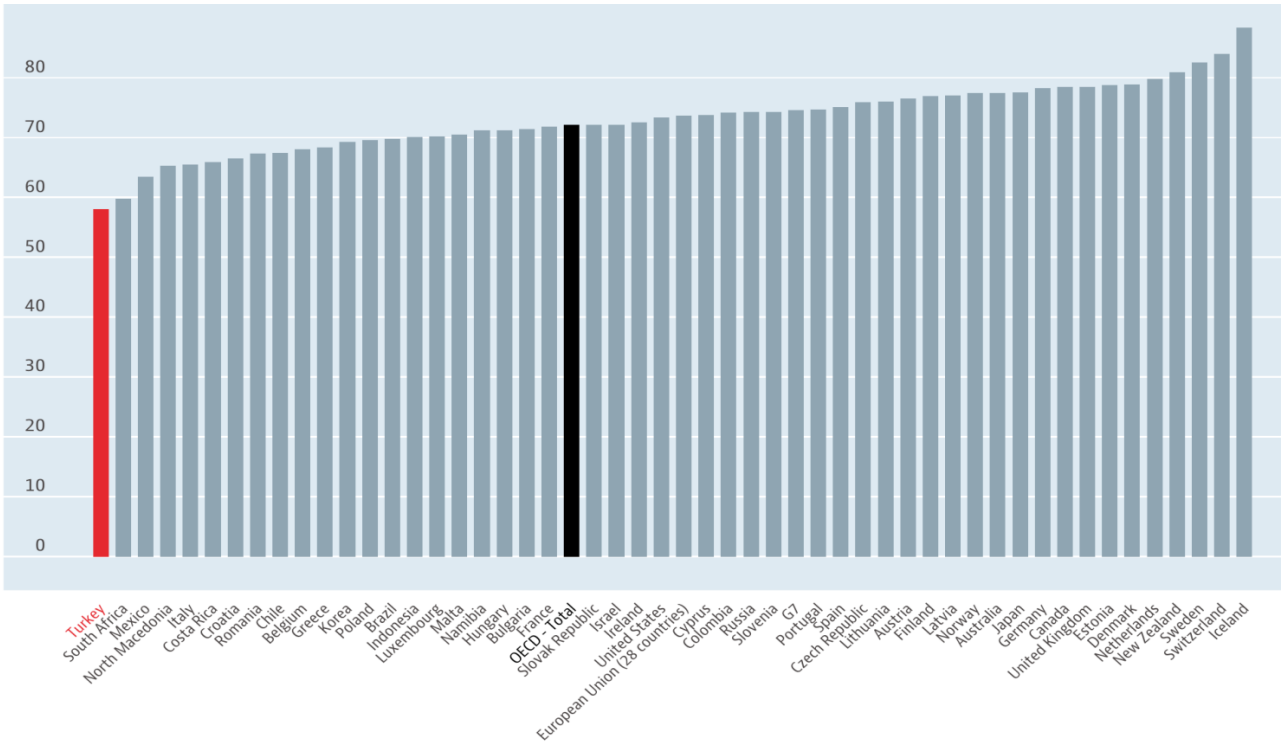


Grafik 1. OECD ülkelerinin 2018 Yılı İşsizlik Oranları (4. Çeyreği)

Kaynak:(OECD, 2019b)https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rate.htm

2018 yılı OECD ülkelerinin İşsizlik oranlarına bakıldığında Türkiye'nin OECD ülkelerinin oldukça gerilerde olduğu söylenebilir. 2018 yılının son çeyreğine göre OECD ülkelerinin işsizlik oranı ortalaması %5.2 iken Türkiye'nin işsizlik ortalaması %12 olarak gerçekleşmiştir. 2019 yılının Ocak ayına gelindiğinde bu oranın

%14.7 seviyelerine çıktığı ifade edilebilir (TÜİK, 2019b). Tablo 1'de görüldüğü gibi işsizlik oranının en yüksek olduğu 5 ülke Güney Afrika Cumhuriyeti, Yunanistan, İspanya, Türkiye ve İtalya olarak sıralanabilir.



Grafik 2. OECD ülkelerinin 2017 Yılı İşgücüne Katılım Oranları (15-64 yaş)

Kaynak: (OECD, 2019a)https://data.oecd.org/emp/labour-force-participation-rate.htm

Türkiye, 2017 yılı OECD verilerine göre İşgücüne katılım oranları sıralamasında en sonda yer almaktadır. OECD ülkelerinin işgücüne katılım oranları ortalaması %71,1 iken bu oran Türkiye'de %52 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye'de işgücüne katılım oranlarının arttırılması toplum refahının arttırılması açısından da oldukça önem kazanmaktadır. Türkiye'de son dönemde genç işsizlik oranlarının azaltılması ve kadın istihdamının arttırılması gibi konulara öncelik verilmiş fakat istenilen sonuç elde edilememiştir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

2005 yıllarında Türkiye'de toplam işgücü sayısı 21 milyon iken 2019 yılında 32 milyon seviyelerine yükselmiştir. Türkiye'de işgücü sayısı 2005-2019 döneminde yaklaşık 11 milyon artmış ve bununla birlikte istihdam sayısı 19 milyonlardan 28 milyon seviyelerine yükselmiştir. Türkiye'de işsizlik sayılarında dalgalanmalar olmakla birlikte trendinin artış yönünde olduğu söylenebilir. 2019 yılının Ocak ayında Türkiye'de yaklaşık 4 milyon 200 bin işsiz bulunmaktadır. Mevsim etkisinden arındırılmamış işgücü istatistiklerine göre ise bu sayı 4 milyon 650 bin seviyelerindedir. Yine aynı dönemde Türkiye'de işsiz olan

nüfusun oranı %13.3 seviyesinde gerçekleşmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi %13,3 işsizlik oranı Türkiye'nin son 14 yılı işsizlik oranlarının en yükseğidir. Türkiye'deki işsizlik oranındaki genç işsizlerin payı 2012 yılından günümüze sürekli artış göstermiş ve %24,5 seviyelerine yükselmiştir. 2012 yılında Türkiye'de yaklaşık her 6 genç kişiden biri işsizken 2019 yılında her 4 gençten biri işsiz duruma gelmiştir. İstihdam oranlarında istenilen artışların sağlanamaması ve genç işsizlik oranlarının sürekli artış göstermesi Türkiye'nin en önemli problemlerinden birini oluşturmaktadır. Türkiye'nin mevcut emek faktörünü istenilen şekilde değerlendirememesi toplumda iktisadi ve sosyal anlamda birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Toplumsal huzursuzluğun tabana yayılması ülkenin refahını azaltmakla birlikte gelişmiş ülke olma yolunda atılan adımları da tutarsız hale getirmektedir.

Tablo 1. Temel İşgücü Göstergeleri, 2005 – Ocak 2019

[15+ yaş - age]

(Bin kişi - Thousand person)

	İşgücü durumu (Mevsim etkisinden arındırılmamış) (1) Labour force (Original) (1)								İşgücü durumu (Mevsim etkisinden arındırılmış) Labour force (Seasonally adjusted)							
Yıllar - Years	**İşgücü** Labour force	**İstihdam** Employed	**İşsiz** Unemp-loyed	**İşgücüne katılma oranı** Labour force participa-tion rate (%)	**İstihdam oranı** Employ-ment rate (%)	**İşsizlik oranı** Unemp-loyment rate (%)	**Tarım dışı işsizlik oranı** Non-agricul-tural unemp-loyment rate (%)	**Genç nüfusta işsizlik oranı** Youth unemp-loyment rate (%)	**İşgücü** Labour force	**İstihdam** Employed	**İşsiz** Unemp-loyed	**İşgücüne katılma oranı** Labour force participa-tion rate (%)	**İstihdam oranı** Employ-ment rate (%)	**İşsizlik oranı** Unemp-loyment rate (%)	**Tarım dışı işsizlik oranı** Non-agricul-tural unemp-loyment rate (%)	**Genç nüfusta işsizlik oranı** Youth unemp-loyment rate (%)
2005 Ocak - January	20 670	18 521	2 150	43,1	38,6	10,4	13,1	19,0	21 320	19 349	1 971	44,5	40,4	9,2	12,0	17,4
2006 Ocak - January	21 003	18 745	2 258	43,0	38,4	10,8	13,0	18,9	21 650	19 583	2 067	44,3	40,1	9,5	11,9	17,3
2007 Ocak - January	21 605	19 467	2 137	43,4	39,1	9,9	12,0	17,7	22 286	20 329	1 957	44,8	40,8	8,8	10,9	16,2
2008 Ocak - January	21 573	19 324	2 250	42,6	38,2	10,4	12,2	18,8	22 328	20 266	2 061	44,1	40,0	9,2	11,1	17,2
2009 Ocak - January	22 539	19 351	3 188	43,9	37,7	14,1	16,8	24,8	23 199	20 278	2 921	45,2	39,5	12,6	15,3	22,8
2010 Ocak - January	23 781	20 554	3 227	45,4	39,2	13,6	16,3	23,6	24 449	21 489	2 960	46,7	41,0	12,1	14,9	21,7
2011 Ocak - January	24 516	21 798	2 718	45,8	40,7	11,1	13,4	19,8	25 219	22 717	2 503	47,1	42,4	9,9	12,3	18,3
2012 Ocak - January	25 122	22 775	2 348	46,1	41,8	9,3	11,1	16,3	25 788	23 629	2 159	47,3	43,3	8,4	10,2	15,1
2013 Ocak - January	26 256	23 704	2 552	47,3	42,7	9,7	11,6	18,4	26 896	24 542	2 355	48,5	44,2	8,8	10,7	17,1
2014 Ocak - January	27 261	24 456	2 805	48,2	43,2	10,3	12,1	17,7	27 931	25 338	2 593	49,4	44,8	9,3	11,2	16,5
2015 Ocak - January	28 713	25 454	3 259	50,0	44,3	11,3	13,4	20,0	29 340	26 325	3 015	51,0	45,8	10,3	12,4	18,9
2016 Ocak (r) - January (r)	29 565	26 275	3 290	50,7	45,0	11,1	13,0	19,2	30 198	27 159	3 039	51,7	46,5	10,1	12,0	17,8
2017 Ocak (r) - January (r)	30 658	26 672	3 985	51,5	44,8	13,0	15,2	24,5	31 228	27 551	3 677	52,5	46,3	11,8	14,0	22,6
2018 Ocak (r) - January (r)	31 438	28 029	3 409	52,1	46,4	10,8	12,7	19,9	32 081	28 935	3 146	53,1	47,9	9,8	11,7	18,3
2019 Ocak - January	31 825	27 157	4 668	52,2	44,5	14,7	16,8	26,7	32 309	28 014	4 295	52,9	45,9	13,3	15,5	24,5

Kaynak:(TÜİK, 2019b)

Türkiye'de işsizliği azaltıcı önlemler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Türkiye'de her geçen gün kırsal alanlardaki nüfus kentlere kaymaktadır. Bu durumda ülkenin tarım politikalarında da aksaklıklar meydana gelmektedir. Kırsal alanların yaşam koşulları iyileştirilerek bölge nüfusunun tarım sektöründe istihdam edilmesine olanak sağlanmalıdır. Bilinçli tarımın yapılması ve tarımdan elde edilen gelirlerin arttırılması için devletin üzerine düşen her türlü desteklemeyi yapması gerekir.
- Reel faizler aşağıya çekilerek, spekülatif amaçlı elinde para tutanlar birikimlerini üretime yönlendirmeleri sağlanabilir. Ülkede üretim yapmanın önündeki engeller kaldırılarak her sektörde üretim

teşvik edilmelidir. Sektörlerde karlılık oranlarının arttırılmasına yönelik yapısal reformların gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir.

- Türkiye ekonomisinin temelini oluşturan sektörlerde öncü sektörler belirlenerek sektörlerin büyümesi ve yeni iş imkânlarını ortaya çıkaracak teşvik politikaları geliştirilmelidir.
- Sanayileşme politikalarının hayata geçirilmesinde tespit edilen öncü sektörlerin emek- yoğun üretim gerçekleştiren bir yapıya sahip olmasına önem verilebilir. Bir taraftan sanayileşme gerçekleştirilirken diğer taraftan işsizliği azaltmanın mümkün olabileceği yeni alanların da oluşturulması gerekir.

KAYNAKÇA

Akcan, A. T. (2018). Tarım ve Tarım Dışı Sektörlerde İşsizlik Histerisi. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, *24*(1), 21–31. https://doi.org/10.24181/tarekoder.449962

Akcan, A. T., & Ener, M. (2018). Makroekonomik Değişkenlerin İşsizlik İle İlişkisi : Türkiye Örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *16*(31), 263–285.

Bhattarai, K. (2016). Unemployment – inflation trade-offs in OECD countries. *Economic Modelling*, *58*, 93–103. https://doi.org/10.1016/j.econmod.2016.05.007

Çoban, B. (2018). Türkiye' de İşsizlik Profili Bağlamında Suriyeli Gençlerin İstanbul İşgücü Piyasasına Katılım Sorunları. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 193–216.

Erdil Şahin, B. (2019). Türkiye'de Enflasyon ve İşsizlik Arasındaki İlişkinin Vektör Hata Düzeltme Modeli İle Analizi. *Mali Çözüm Dergisi*, *29*(152), 63–75.

Eren, A. (2014). *Türkiye Ekonomisi*. Bursa.

García, J. C. T., Hernández, E. C. R., & Bolívar, H. R. (2017). Analysis of the hysteresis of unemployment in Mexico in the face of macroeconomic shocks. *Contaduría y Administración*, *62*(4), 1249–1269. https://doi.org/10.1016/j.cya.2017.06.013

Göktaş Yılmaz, Ö. (2005). Türkiye Ekonomisinde Büyüme ile İşsizlik Oranları Arasındaki Nedensellik İlişkisi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, (2), 11–29.

Kiaušiene, I. (2016). Comparative assessment of women unemployment and poverty in European Union. *Intellectual Economics*, *9*(2015), 91–101. https://doi.org/10.1016/j.intele.2015.12.001

Koç, E., Şenel, M. C., & Kaya, K. (2018). Dünyada ve Türkiye' de Sanayileşme II-Yapısal Sorunlar, İstihdam ve İşsizlik. *Mühendis ve Makina Dergisi*, *59*(691), 15–43.

Murtin, F., & Robin, J. M. (2018). Labor market reforms and unemployment dynamics. *Labour Economics*, *50*(May 2016), 3–19. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.05.025

OECD. (2019a). *labour-force-participation-rate*. https://data.oecd.org/emp/labour-force-participation-rate.htm (Erişim Tarihi: 15.04.2019)

OECD. (2019b). *unemployment-rate*. https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rate.htm (Erişim Tarihi: 15.04.2019).

Qiong, L., & Junhua, H. (2015). Military expenditure and unemployment in China. *Procedia Economics and Finance*, *30*(15), 498–504. https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01247-2

Sadikova, M., Faisal, F., & Resatoglu, N. G. (2018). Influence of energy use, foreign direct investment and population growth on unemployment for Russian Federation. *Procedia Computer Science*, *120*, 706–711. https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.299

TÜİK. (2019a). *İşgücü İstatistikleri, Tanım ve Kavramlar*.

TÜİK. (2019b). *İşgücü istatistikleri*.

Ümit, Ö., & Karataş, Ö. (2018). Türkiye'de İşsizlik ve İşsizliği Etkileyen Makroekonomik Faktörlerin Ekonometrik Analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, *14*(2), 311–334.

Yenilmez, F., & Kılıç, E. (2018). Türkiye' de İşgücüne Katılma Oranı - İşsizlik Oranı İlişkisi : Cinsiyet ve eğitim Düzeyine Dayalı Bir Analiz. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, *13*(2), 55–76.

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA EKOLOJİK AYAK İZİ FARKINDALIĞI

Songül BOSTANCİ
Eskişehir OsmanGazi Üniversitesi, bostanjisngl@gmail.com

ÖZET

Günümüzde insanın kendisini doğanın efendisi olarak gördüğü bir bakış açısı egemen görünmektedir. İnsanı doğanın efendisi olarak gören ve doğayı bütünüyle insanın yönetimi ve denetimine bırakan ekolojik dengeden yoksun bakış açıları, çevre sorunlarının ortaya çıkmasında, doğanın tahrip edilmesindeki önemli etkenlerdendir. Doğaya karşı sergilenen saldırgan tutum ekosistem dengelerinin bozulmasına ve bunun sonucunda ekolojik yıkıma sebep olmaktadır. Bu bağlamda ekolojik ayak izi, yıkımın boyutlarının farkına varılması için ekolojik bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Katlanarak devam eden ekolojik yıkımın farkına varılması ile yeni yetişen nesillere ekolojik bilinç kazandırılmasında en etkili yöntemlerden biri eğitimdir. Eğitim ile öğrencilere erken yaşta kazandırılan ekolojik bilinç, çevreye yönelik tutumların olumlu yönde gelişmesine etki etmektedir. Eğitimin önemli materyallerinden biri olan ders kitapları ekolojik bilincinin oluşmasını sağlamada, doğa tahribatının önüne geçmede teşvik edici rol oynayabilecek önemli bir araçtır. Bu bağlamda ekolojik bilincin sosyal bilgiler ders kitabına etkili biçimde yansıması, öğrencilere gelecek nesillere korunmuş çevre bırakma bilinci kazandırmak açısından önem taşır. Bu çalışmada, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görsellerin, metinlerin ve etkinliklerin, ekolojik ayak izi farkındalığı oluşumuna etkisi incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiş ve veriler, ilgili ders kitabına yönelik olarak içerik analizi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görseller, metinler ve etkinlikler incelenerek ekolojik ayak izi farkındalık düzeyi tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ekolojik Ayak İzi, Farkındalık, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı,Çevre

ECOLOGICAL FOOTPRINT AWARENESS IN SOCIAL STUDIES

ABSTRACT

Nowadays, a view that man considers himself to be the master of nature seems dominant. Ecological equilibrium, which sees man as the master of nature and leaves the nature completely under the control and control of man, is one of the important factors in the destruction of nature in the emergence of environmental problems. The aggressive attitude against nature leads to disruption of ecosystem balances and consequently to ecological destruction. In this context, the ecological footprint aims to create ecological awareness in order to realize the dimensions of destruction. One of the most effective methods of gaining ecological consciousness to newly-grown generations is education by recognizing the ongoing ecological destruction. The ecological consciousness, which was gained at an early age by the students, has an effect on the positive development of attitudes towards the environment. Textbooks, which are one of the most important materials of education, are an important tool that can play an encouraging role in preventing ecological consciousness and preventing the destruction of nature. In this context, the effective reflection of ecological consciousness to the social studies textbook is important in terms of gaining awareness of environmental conservation to future generations. In this study, the effects of the ecological awareness of the visuals, texts and activities in the 5th grade social studies textbook were examined and the effect of ecological footprint awareness was examined. The research was carried out by document analysis of qualitative research methods and the data were collected by content analysis for the related textbook. As a result of the study, the ecological awareness of ecological awareness of the visuals, texts and activities in the fifth grade social studies textbook was examined and the ecological footprint awareness level was determined.

Keywords: Ecological Footprint, Awareness, Social Studies Textbook, Environment

1) GİRİŞ

Dünyamız doğal çevre tahribatının etkisi altındadır. Hızla artan nüfus ve sanayileşme doğal çevrenin kirletilmesine ve doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesine etki etmektedir. İnsanoğlunun doğa karşısındaki bu bilinçsiz tutumu ekolojik yıkıma sebep olmaktadır. Bu gerçekler ışığında insanoğlu, yerkürede faydalandığı alanları her geçen gün artırarak, kara kürenin şu anda yarısından fazlasından yararlanır olmuştur.(Kiziroğlu,2001:67). Bu durum insanın doğaya hakimiyet sınırlarını aşmasına sebebiyet vermektedir. Doğada insanın egemenliği bir noktaya kadardır ve o noktada gelip çatmıştır. Büyük şehirlerin ölüm saçan içme suları, her yaz yinelenen orman yangınları, Boğazlar' da tanker kazaları, Pamukkale beyazı yerine kirli sarılar, Çernobil kazası ve radyasyonlu çaylar, Karadeniz kıyılarına vuran zehirli variller, Afrika'nın çölleşmesi, iklim değişikli(Kışlalıoğlu, vd., 2001:54)., gibi durumlara benzer nice olumsuzluklar o noktanın geldiğini göstermektedir. Ürettiğinden çok daha fazlasını tüketen insanoğlu doğanın bu deformasyonu tolere edebilme sınırının üstüne çıkmış, geri dönüşü olmayan ekolojik sorunların ortaya çıkmasını tetiklemiştir. (Bozkurt, 2010:89).

Bu durum bizden sonra gelecek olan nesillerin yaşama şansını zorlaştırmaya sebep olacaktır. Bunun önüne geçmede, sürdürülebilir yaşam sağlamada, insanoğlunun doğa sistemi üzerindeki bozucu etkisini azaltmada, doğal kaynakların sınırsız olmadığının anlaşılmasında ve ekolojik bilinç geliştirmede önemli olan farkındalık yaratmaktır. (Günal, vd., 2018:34-36). Farkındalık, çevrede meydana gelen sorunların bilincinde olunması gerekliliğini doğurarak, bozucu etkilere çözüm önerisi getirebilmeyi ve önerileri uygulayabilmeyi sağlayacaktır. Bu farkındalığın artması için, insanın doğa üzerindeki etkisinin ölçülmesi önemlidir.

İnsanoğlu gereksinimleri doğrultusunda doğadan yararlanırken ondan ne kadar aldığının farkında değildir. Doğa tahribatına neden olan bu durumun etkilerin farkına varılmasında kullanılan önemli yöntemlerden biri ''ekolojik ayak izi'' dir. Ekolojik ayak izi kavram olarak ilk kez 1990'lı yıllarının başlarında Dr. Mathis Wackernagel, Prof. William Rees ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Bu bilim insanları, bozulmamış doğal kaynakların üretkenliğinin ve miktarının ölçülebilmesi, doğanın sürekli tüketilmesi ve tahrip edilmesini önleyecek çözümlerin üretilebilmesine yönelik yeni bir hesaplama yöntemi ve tekniği geliştirmişlerdir. Böylece bireyin atıklarının yok edilmesi de dahil olmak üzere, tüm gereksinimlerini karşılamak için kullandığı biyolojik üretken alanı hesaplayan bir araç geliştirerek ''Ekolojik Ayak İzi'' adını vermişlerdir.(Özer,2002:82).

Doğadaki tahribatın ölçülebilirliğini sağlayan ekolojik ayak izi, doğa-insan ilişkisinin farklı açılardan incelenmesini ve insanın doğa üzerindeki yükünün hesaplanmasını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte kesin yargılar vermek yerine, gezegenin taşıma kapasitesinin sınırlarının ne kadar aşıldığı konusunda öngörü sağlamaktadır.(Akıllı, vd., 2008:1-25). Ne kadar kaynağımız olduğunu, bunun ne kadarını kullandığımızı ve bu kaynakların hangi hızla tüketildiğini bilmek, çevreyle ilgili açığımızı kapatmak için başlangıç noktasıdır. Dünya üzerinde kimin hangi kaynağı ne şekilde kullandığını belirlemeye yönelik bir hesaplama aracı olan ekolojik ayak İzi, sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutunun anlaşılmasını sağlamaktadır.(Tosunoğlu, 2014:136). Görüldüğü kadarıyla ekolojik ayak izi değerinin belirlenmesi doğal kaynak kullanımında bir denge oluşturulmasına katkı sağlayabilmektedir.

Ekolojik ayak izi hesaplamaları yapılırken insan tüketim faaliyetleri, altı temel alan bileşenleri göz önüne alınarak sınıflandırılır. Bunlar şekil 1.1.'de, otlak alanı ayak izi, orman alanı ayak izi, balıkçılık sahası ayak izi, tarım arazisi ayak izi, yapılaşmış alan ayak izi ve karbon ayak izidir (WWF, 2010).



Şekil 1.1. Ekolojik ayak izi bileşenleri

Kaynak: WWF, 2012.

Ekolojik ayak izi hesaplamaları yapılırken, iki temel dayanaktan yola çıkılmaktadır: Birincisi; tüketilen kaynakların ve üretilen atıkların izlenebilmesi, ikincisi ise; gereksinimlerin üretimi ve atıkların yok edilmesi için gereken biyolojik üretken alanın ölçülebilmesidir. Bu dayanaklardan yola çıkarak ulaşılan ekolojik ayak izleri, bireylerin üretim ve tüketim ekseninde ne kadar biyolojik üretken alan kullanıldığını göstermektedir. Ekolojik ayak izi ulusal ölçek hesaplama formülü(Kaypak, 2013: 156.):

Ekolojik Ayak İzi = Tüketim x Üretim Alanı x Nüfus şeklindedir.

Ekolojik ayak izi hesaplamaları yapan ülkeler, ekolojik varlıklarının değerini ölçebilir, izleyebilir ve kaynaklarını bu anlamda daha doğru yönetebilirler. Ekolojik Ayak İzleri'ni tüm bileşenleriyle, nedenleri ve sonuçlarıyla tanımlayan ülkeler; ekolojik açığın beraberinde gelen riskleri ortadan kaldırmanın yollarını da daha rahatlıkla bulabilirler (Galli, vd.,2012).

WWF'nin (2012) Türkiye'nin Ekolojik Ayak İzi raporuna göre; Dünyada kişi başına düşen ekolojik ayak izinin kapasitesi 1,3 küresel hektar iken ülkemizde kişi başına düşen ayak izi 2,7 küresel hektardır. Raporda, Ekolojik Ayak İzi, ulusal biyolojik kapasitesini yüzde 100 aşan Türkiye'de, toplumun tüm kesimlerinde ekolojik açığın kapatılmasına yönelik stratejik kararların alınması, sürdürülebilir geleceğin ön koşulu olarak belirtiliyor.(WWF,2012).

Bu durum ekolojik ayak izi farkındalığının bireylere kazandırılması, bireyin bilinçlenmesini, doğanın zenginliklerinden faydalanırken aynı zamanda doğayı korumasını, tahribatı önlemesini sağlama gerekliliğini doğurmaktadır. Bunu bireylere kazandırabilmenin bir yolu eğitimdir. Bireylere erken yaşta kazandırılan değer ve yargılar, çevreye yönelik tutumların olumlu yönde gelişmesine etki etmektedir.

Literatür incelendiğinde ekolojik ayak izinin yurt dışında sürdürülebilir yaşama yönelik bilgi, tutum ve davranışların geliştirilmesinde (Ryu ve Brody, 2006; Wada, Izumi ve Mashiba, 2007), etkili bir araç olduğunu gösteren birçok çalışma yapılmıştır. Grigoryeva, (2010) çalışması ile ekoloji eğitiminde ekolojik ayak izini kullanmanın bireylerin çevre üzerindeki etkilerini değerlendirmekte ve bireylerin davranışlarını planlamakta etkili bir araç olduğu sonucunu vurgulamıştır Ekolojik ayak izi bireylerde ekolojik bilinç oluşturmada etkili olduğundan ekolojik ayak izine dayandırılan eğitimi gerekli hale getirmektedir.

Eğitim, insanın sahip olduğu bazı yetenekleri ortaya çıkarmanın yanında değer oluşturma, insanı bu değerler doğrultusunda iyi ve güzele sevk etmektir.(Şişman,2006). İyi ve güzele sevk eden değerlerin bireylere kazandırılması insanın çevresine, doğaya karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemesini sağlamakta yardımcı olur. Eğitiminde önemli materyallerinden biri olan ders kitapları ekolojik bilincinin oluşmasını sağlamada, doğa tahribatının önüne geçmede teşvik edici rol oynayabilecek önemli bir araçtır. Bu sebeple ders kitabı, bütün öğeleri ile öğretimin hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçladığından, kitabı oluşturan öğeler, görevlerini yerine getirebilecek yeterlilikte olmalı ve bütünlük içerisinde çalışmalıdır. (Uşun, 2006).

Eğitim sistemimizde ortaokul düzeyinde çevre ve doğa ile ilgili konulara yer veren öğretim programlarından bir tanesi sosyal bilgiler dersi olduğundan ve bu dersin amaçlarından olan doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları(MEB,2018)., araştırmamızı 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının ekolojik ayak izi farkındalığı oluşumuna etkisinin incelenmesinde etkili olmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçları belirten sorulara cevap aranmıştır:

1. 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin, ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturmaya etkisi nedir?
2. 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görsellerin, ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturmaya etkisi nedir?
3. 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan etkinliklerin, ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturmaya etkisi nedir?

2)YÖNTEM

2.1)Araştırma Modeli

Bu araştırmada, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokul düzeyinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından okutulmasına karar verilen ve Tebliğler Dergisinde yayımlanan 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan görsellerin, metinlerin ve etkinliklerin ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturabilme düzeyi incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden olan doküman incelemesi kullanılarak pek çok bilgi görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilmiştir. (Karataş,2015).

2.2)Veri Toplama Araçları

Araştırma, hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı veya görsel materyallerin analizini kapsadığından nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir.

2.3)Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel bir veri analizi olan içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerdeki ya da söylemlerdeki anlamları keşfetme ve bunların sistematik hale getirilmesi durumudur. (Coolican, 2009).

3)BULGULAR

5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (MEB, 2018), müfredatında yer alan görseller, metinler ve etkinlikler ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturma açısından incelendiğinde, Doğal Afetlerin Yaşamamıza Etkisi konusu içerisinde bir metin, Nüfus ve Yerleşme konusu içerisinde dört görsel, Afetler Ve Çevre konusu içerisinde altı görsel, yine Afetler Ve Çevre konusu içerisinde bir etkinlik yer almıştır. Araştırmanın bulguları alt amaçlara göre analiz edilerek sunulmuştur.

1. 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin, ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturmaya etkisi nedir?

   5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Doğal Afetlerin Yaşamamıza Etkisi Konusu İçerisinde Yer Alan Metin(s.90);

BASINDAN

Antalya'da orman yangını



Antalya'nın Manavgat ilçesinde çıkan orman yangınında 1,5 hektar ormanlık alan yandı. Rüzgârın etkisiyle bir anda yayılan yangın, Orman İşletme ve Antalya Büyükşehir Belediyesi ekiplerinin müdahalesi sonucunda kontrol altına alınabildi. Yangın sırasında dumanlardan etkilenen bir vatandaş hastanede tedavi altına alındı. Yetkililer yangın esnasında zarar gören kızılçam ormanında hasar tespit çalışmalarının başladığını bildirdi.

17 Kasım 2016 tarihli gazete haberinden düzenlenerek alınmıştır.

Şekil 2: Orman Yangını Konulu Metin

Kaynak: MEB, 2018.

Şekil 2'ye göre, 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metnin içeriğinde, Antalya'nın Manavgat ilçesinde rüzgarın etkisi ile artan orman yangınına ve bununla birlikte oluşan zararların yer aldığı habere yer verilmiştir. Doğal afetlerin yaşamımıza etkisi konusu içerisinde basından haber kullanılmıştır.

2. 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görsellerin, ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturmaya etkisi nedir?

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Nüfus Ve Yerleşme Konusu İçerisinde Yer Alan Görseller (s.80);

İnsanlar dinlenmek, temiz hava almak ve güzel vakit geçirmek için piknik alanları oluşturur.



Piknik alanından bir görüntü

İnsanlar sanayinin gelişmesi için fabrikalar kurar. Burada çalışarak gelir elde eder ve geçimlerini sağlar.



Bir fabrika

İnsanlar barınma ihtiyaçlarını karşılamak için konutlar inşa eder.



Yapılan konutlardan bir görüntü

İnsanlar denizden ve güneşten yararlanmak ve turizmi geliştirmek için oteller yapar.



Deniz kıyısında bir otel

Şekil 3: Doğal Ortamdan Yararlanma Konulu Görsel

Kaynak: MEB, 2018.

Şekil 3'e göre, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, insan elinini değmediği doğal ortamdan ne şekilde yararlanıldığını içeren görsellere yer verilmiştir. Görseller, insanların yaşamlarını sürdürebilmek için doğal ortamı kullanma alanlarını göstermektedir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Afetler Ve Çevre Sorunu Konusu İçerisinde Yer Alan Görsel(s.82);



Şekil 4: Sel Sularının Zararı Konulu Görsel

Kaynak: MEB, 2018.

Şekil 4'e göre, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında sel sularının doğal ortamda yarattığı sorunları içeren görsele yer verilmiştir. Görsel, sel sularının tarım alanında yarattığı sorunu ortaya koymaktadır.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Afetler Ve Çevre Sorunu Konusu İçerisinde Yer Alan Görsel(s.84);



Şekil 5: Hava Kirliliği Konulu Görsel

Kaynak: MEB, 2018.

Şekil 5'e göre, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında fabrika bacalarından çıkan duman görseline yer verilmişti. Hava kirliliğine sebep olan bu durum görsele yansıtılmıştır.

5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Afetler ve Çevre Sorunu konusu içerisinde yer alan görsel (s.84);





Şekil 6: Atık Maddeler Konulu Görseller

Kaynak: MEB, 2018.

Şekil 6'ya göre, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında atık maddelerin su ve toprak kirliliğine neden olduğunu içeren görsellere yer verilmiştir. Atık maddelerin doğada yarattığı görüntü ile doğada bir sorun teşkil eden durum görsele yansıtılmıştır.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Afetler Ve Çevre Sorunu Konusu İçerisinde Yer Alan Görsel(s.84);



Şekil 7: Erozyon Konulu Görsel

Kaynak: MEB, 2018.

Şekil 7'ye göre, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toprağın başka alana taşınmasına sebep olan erozyon görseline yer verilmiştir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Afetler Ve Çevre Sorunu Konusu İçerisinde Yer Alan Görsel(s.85);



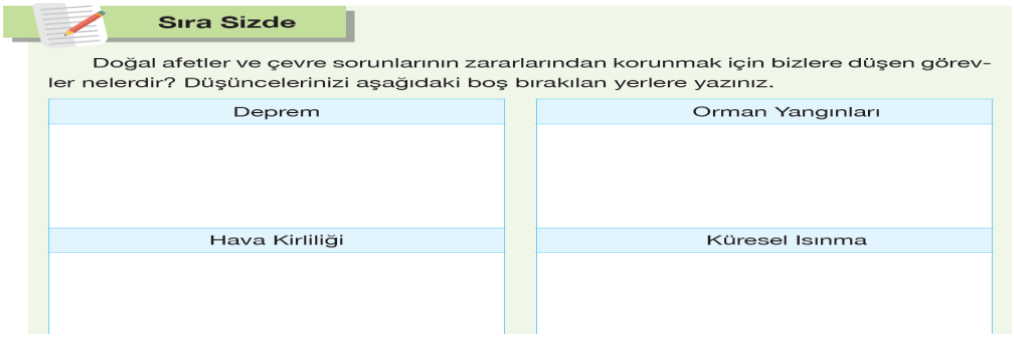
Şekil 8: Küresel Isınma Konulu Görsel

Kaynak: MEB, 2018.

Şekil 8'e göre, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında eriyen buzulların denizlerdeki su seviyesinde meydana getirdiği artışı içeren görsele yer verilmiştir. Küresel ısınma ile birlikta ortaya çıkan sorunlardan biri görsele konu olmuştur.

5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan etkinliklerin, ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturmaya etkisi nedir?

5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Afetler Ve Çevre Sorunları Konusu İçerisinde Yer Alan Etkinlik(s.85);



Şekil 9: Doğal Afetler Ve Çevre Sorunları Konulu Etkinlik

Kaynak: MEB, 2018.

Şekil 9'a göre, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan etkinlik ile doğal afet ve çevre sorunlarının zararlarından korunmak için bireylere düşen görevlerin öğrenciler tarafından cevaplandırılması ve düşüncelerinin yazılması istenmiştir.

SONUÇ

Bu bölümde bulgulara ilişkin sonuç ve buna dayalı olarak değerlendirme ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarından ilki olan, ''5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin, ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturmaya etkisi nedir?'' sorusu şu şekilde değerlendirilmiştir;

Şekil 2'de, 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ''Doğal Afetlerin Yaşamamıza Etkisi'' konusu içerisinde yer alan metin incelenmiştir. Metnin içeriğinde, rüzgarın etkisi ile hızla yayılan yangınına ve bununla birlikte tahrip olmuş ormana yer verilmiştir. Sadece 2017 yılı verilerine bakıldığında yaklaşık 2 bin 400 orman yangını çıkmıştır. Bu yangınların %89'unun insan kaynaklı çıktığı tespit edilmiştir. (TEMA,2018).Bu veriler göz önünde bulundurularak bu metin içeriğinde insan kaynaklı ortaya çıkan orman yangını haberine yerine verilmesi insanın doğa üzerindeki yükünün farkına varılmasında destekleyici olabilecekti. Fakat 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan bu metnin içeriğinde ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturabilecek etki yoktur.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan, ''5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görsellerin, ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturmaya etkisi nedir?'' sorusu şu şekilde değerlendirilmiştir;

Şekil 3'de, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ''Nüfus Ve Yerleşme'' konusu içerisinde yer alan doğal ortamdan ne şekilde yararlandığımızı içeren görsellere yer verilmiştir. Görseller öğrencilere doğal ortamdan yararlandığımızı fark ettirmeyi destekleyecek niteliktedir. Fakatulaşım, yaşamsal gereksinimlerin temininde kolaylık, rant ve yatırım düşüncesi, bazen alternatifsizliğin getirdiği zorunluluk, manzara ve lokasyon kıymeti, sosyal ve ekonomik şartların yönlendirmesi gibi nedenlerden (Turoğlu,2000)., dolayı doğal ortamı kullanmada ne kadar aşırıya gidildiğinin fark edilmesini destekleyecek nitelikte görseller kullanılmamıştır. Bu durum bireyin doğa üzerindeki yükünün farkına varılmasında etkisiz olacaktır.

Şekil 4'de, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ''Afetler ve Çevre Sorunu'' konusu içerisinde sel sularının doğal ortamda yarattığı sorunları içeren görsele yer verilmiştir. Yurdumuzda hatalı arazi kullanımından

kaynaklanan jeomorfolojik çevre problemlerinin en sık yaşananı hidrografik kökenli olanlardır. İklim özellikleri ve doğal ortamın jeomorfolojik karakteri gibi stabil olan, denge halindeki faktörlerin insan faaliyetleri ile etkilenmesi halinde yaşanırlar.(Turoğlu,2000). Bu gerçekler ışığında görsel sel sularının zararlarını arttıran insan faaliyetlerini içermediğinden bireyin davranışlarını ekolojik bilinç çerçevesinde planlamasında etkili olmayacağı görülmektedir. Dolayısıyla bireyin doğa üzerindeki yükünün farkına varılmasında etkisiz olacaktır.

Şekil 5'de, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ''Afetler ve Çevre Sorunu'' konusu içerisinde fabrika bacalarından çıkan ve havayı kirleten duman görseline ve şekil 6'da yine ''Afetler ve Çevre Sorunu'' konusu içerisinde atık maddelerin toprak ve su üzerinde oluşturduğu kirliliği içeren görsele yer verilmiştir. İnsan faaliyetleri ile de artan hava,toprak ve su kirliliği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bireyin hava,toprak ve su üzerinde meydana gelen kirliliklerin oluşumunda insan etkilerini görmelerinde etkili olabilecek görsellerdir. Bireyin doğa üzerindeki yükünün farkına varılmasında etkili olabilecek düzeydedir.

Şekil 7'de, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ''Afetler ve Çevre Sorunu'' konusu toprağın başka alana taşınmasına sebep olan erozyon görseline yer verilmiştir. Görsel öğrencilerin anlayabileceği düzeyde olmamakla birlikte, tarım alanlarındaki hatalı sürüm teknikleri, doğal drenaj sistemine yapılan müdahaleler, çeşitli sebeplerle yaşanan bitki örtüsü tahripleri doğal çevre sorunlarına uygun zemin hazırlayan(Turoğlu,2000). insan faaliyetlerindendir. Bu durum göz önünde bulundurulmadan görselleştirilen erozyon, bireyin doğal ortam karşısında bilinç kazanmasında ve doğa üzerindeki yükünü görmesinde destekleyici değildir.

Şekil 8'de, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ''Afetler ve Çevre Sorunu'' konusu içerisinde eriyen buzulların denizlerdeki su seviyesinde meydana getirdiği artışı resm eden görsele yer verilmiştir. Bu görsel tek başına insanın doğa üzerindeki yükünü fark etmede eksik kalacağından, küresel ısınmaya etki eden insan faaliyetleri içerikli görseller ile desteklenmesi, bireyin davranışlarını ekolojik bilinç ile planlamasında etkili olabilecektir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan, ''5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan etkinliklerin, ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturmaya etkisi nedir?'' sorusu şu şekilde değerlendirilmiştir;

Şekil 9'a göre 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Afetler ve Çevre Sorunları konusu içerisinde yer alan etkinlik ile doğal çevre zararlarından korunmak amaçlı bireylere düşen görevlerin öğrenciler tarafından cevaplandırılması ve düşüncelerinin yazılması istenmiştir. Etkinlik sorusu, doğal afetlerin ve çevre sorunlarının yaşanmaması ya da bu sorunların en aza indirilebilmesi için, bireylere düşen görevlerin neler olduğu konusunda görüş geliştirmelerini sağlayacak nitelikte olması, ekolojik bilinç çerçevesinde bireylerin davranışlarını planlanlamalarında daha etkili olabilirdi.

Genel olarak 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriği görseller, metinler ve etkinliklerin ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturabilmeye etkisi şu şekilde değerlendirilmiştir;

- İncelenen görseller ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturabilmede etkili olmamakla birlikte bazı görseller öğrenciler tarafından anlaşılmayacak düzeydedir.
- Etkinlikler ve metinler ders kitabında görsellere göre daha az yer almakta ve ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturmada etkisi düşük seviyededir.
- Bulgular ışığında ders kitabında ekolojik bilinç kazandırma boyutunun düşük olduğu ve bu durumun ekolojik ayak izi farkındalığına etkisinin eksik olduğu gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları ışığında ortaokul sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görseller, etkinlikler ve metinler ekolojik ayak izi farkındalığı oluşturmada nicelik ve nitelik bakımından artırılabilir.

KAYNAKÇA

Akıllı, H., Kemahlı, F., Okudan, K. ve Polat, F.(2008). *''Ekolojik Ayak İzinin Kavramsal İçeriği Ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesinde Bireysel Ekolojik Ayak İzi Hesaplaması.''Akdeniz İ.B.F.F. Dergisi*, 15: 1-25.

Bozkurt, O. (2010). *Çevre Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Coolican, H. (2009). *Research Methods and Statistics in Psychology Hodder Education*. London, UK.

Dawe, G.F., Vetter, A. and Martin, S. (2004). *''An overview of ecological footprinting and other tools and their application to the development of sustainability process: Audit and methodology at Holme Lacy College, UK.'' International Journal of Sustainability in Higher Education,* 5(4): 340 –371.

Galli, A., Wiedmannb, T., Ercinc, E., Knoblauchd, D., Ewinge, B. and Giljum, S. (2012). *''Integrating Ecological, Carbon And Water Footprint İnto A "Footprint Family" Of İndicators: Definition And Role İn Tracking Human Pressure On The Planet.''Ecological Indicators*, 16: 100-112.

Günal, N.,Işıldar, G. Y., ve Atik, D.(2018). *''Üniversite Öğrencilerinin Ekolojik Ayak İzi Azaltılması Konusundaki Eğilimlerinin İncelenmesi.'' TÜBAV Bilim Dergisi*, 4: 34-36.

Karataş, Z.(2015).*''Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.''Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi,* 1(1).

Kaypak, Ş. (2013). *''Ekolojik Ayak İzinden Çevre Barışına Bakmak.'' Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi,* 6(1),154-159.

Kışlalıoğlu, M. ve Berkes, F.(2001).*Çevre ve Ekoloji.* İstanbul:Remzi Kitapevi.

Kiziroğlu, İ.(2001). *Ekolojik Potpori.* Ankara:TAKAV Matbaacılık.

MEB, (2017).Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). 7 Mayıs 2019 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Bilgi Sistemi veritabanından alınmıştır.

MEB, (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.

ÖZER, Z. (2002).Ekolojik Ayak İzleri.*Bilim ve Teknik Dergisi*, 419, 82-84.

Ryu, C. H. and Brody, S.D. (2006*). ''Can Higher Education İnfluence Sustainable Behavior Examining The İmpacts Of A Graduate Course On Sustainable Development Using Ecological Footprint Analysis.'' International Journal of Sustainability in Higher Education,* 7(2): 158-175.

Tosunoğlu, B.(2000). ''*Sürdürülebilir Küresel Refah Göstergesi Olarak Ekolojik Ayak İzi.'' HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi,*3(5):133-149.

Turoğlu, H. (2000).*''Doğal Ortam Analizi Ve Düzenlene-Planlama Çalişmalari: Natural Environment Assessment And Organizing-Planning Studies.'' Coğrafya Dergisi*, 8: 201-212.

Uşun, S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara:Nobel Yayın.

WWF (2010). Yaşayan Gezegen Raporu 2010. 3 Mayıs 2019 tarihinde Doğal Hayatı Koruma Vakfı veritabanından alınmıştır.

WWF (2012). Living Planet Report 2012. 3 Mayıs 2019 tarihinde World Wide Fund for Nature veri tabanından alınmıştır.

KÜRESEL ENERJİ REKABETİNDE DOĞU TÜRKİSTAN

Mustafa GÖKÇE
Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/gokce17@gmail.com

Tuba TOMBULOĞLU
Dr.Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, tubatombuloglu@hotmail.com

ÖZ

Çin toprakları içerisinde bulunan ve Doğu Türkistan'ı da kapsayan Avrasya'nın jeostratejik ve jeopolitik önemi giderek artmaktadır. Doğu Türkistan coğrafyasında, petrol, volfram, altın, gümüş, platin, kömür ve uranyum gibi stratejik ham maddelerin üretilmesi ekonomik ve askeri açıdan dikkat çekicidir. Doğu Türkistan, özellikle Çin petrol rezervlerinin %30'u ve doğalgaz rezervlerinin %34'ünü barındırmaktadır. Bu bağlamda ülkedeki yer altı zenginliklerinin dörtte üçünün Doğu Türkistan bölgesinde bulunması burayı Çin'in en önemli ekonomik bölgelerinden biri yapmaktadır. Ayrıca Çin'in nükleer denemeleri bölge topraklarında yapması da büyük bir tehlike arz etmektedir.

Çin önemli miktarda petrol kaynaklarına sahip olmasına rağmen son dönemde gelişen ekonomisi nedeniyle enerji kaynaklarına ihtiyaç duymaktadır. Diğer büyük devletler gibi Çin için de en önemli alternatif Hazar Havzası'dır. Bu nedenle Çin, Hazar enerji kaynaklarından yararlanmak için boru hattı projeleri geliştirmektedir. 2013 yılında Çin tarafından "Bir Kuşak Bir Yol" projesini yürürlüğe koymuş böylece Çin'in Orta Asya'ya ve yakın çevresine olan ilgisi son dönemde daha da artmıştır. Yakın dönemde Çin'in, Kazakistan'la yaptığı anlaşmalar hem İpek Yolu'nun tekrar canlandırılmasını hem de küresel ekonomiye daha fazla entegre olmayı hedeflemektedir. Enerji ihtiyacının yaklaşık %66'sını kömürden karşılayan Çin, hidrokarbon kaynaklarına olan yatırımı arttırma yoluna gitmiştir. Bu çerçevede Kazakistan ile yaptığı enerji anlaşmaları önem arz etmektedir. Ayrıca Asya'nın büyüyen devi Çin'in bir diğer stratejik ortağı ise doğalgaz konusunda zengin bir ülke olan Türkmenistan'dır. Çin günümüzde boru hattı aracılığıyla ithal ettiği doğalgazın %81'ni Türkmenistan'dan sağlamaktadır. Bu sebeple 2021 yılı itibariyle doğal gaz ihtiyacının karşılanması amacıyla Türkmenistan ile bir anlaşma imzalamıştır. Böylece Çin gelişen ekonomisi sebebiyle artan ihtiyaçlarını Türk cumhuriyetlerinden karşılamaktadır. Türk Cumhuriyetleriyle yapılan projelerde Doğu Türkistan hem coğrafi konumu hem de sahip olduğu kaynaklar açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada Doğu Türkistan'ın zengin toprakları üzerinde yürütülen küresel enerji rekabetine dikkat çekilecek olup çevrede bulunan Türk Cumhuriyetleriyle yürütülen ilişkiler üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Doğu Türkistan, Çin, Doğalgaz Petrol

EAST TURKESTAN IN GLOBAL ENERGY COMPETITION

ABSTRACT

The geostrategic and geopolitical importance of Eurasia, which is within the territory of China and including East Turkestan, is increasing. The production of strategic raw materials such as petroleum, tungsten, gold, silver, platinum, coal and uranium in the geography of East Turkestan is remarkable both economically and militarily. East Turkestan has in particularly 30% of China's oil reserves and 34% of natural gas reserves. In this context, holding the three-quarters of the country's underground treasure in the East Turkestan region, is making here one of the most important economic regions of China. In addition, China's nuclear tests in the territory of the region poses a great danger as well.

Although China has a significant amount of oil resources, it needs energy resources due to its recent developing economy. The Caspian Basin is the most important alternative for China, like other major states. For this reason, China is developing pipeline projects to take advantage of the Caspian energy resources. In 2013, China launched the project of "One Generation One Way". Thus, China's interest in Central Asia and its near abroad has increased more recently. China's recent agreements with Kazakhstan aim both to revitalize the Silk Road and to become more integrated into the global economy. China, which supplies about 66% of its energy demand from coal, has increased its investment in hydrocarbon resources. In this context, energy agreements, which China made with Kazakhstan, are significant. Another strategic partner of China as the growing giant of Asia, is Turkmenistan, which is a country rich in natural gas. China currently supplies 81% of the natural gas imported by the pipeline from Turkmenistan. For this reason, in 2021, in order to meet the natural gas demand, China signed an agreement with Turkmenistan. In this way, China has been supplying its needs from the Turkic Republics due to its growing economy. East Turkistan is important both for its geographical location and for its resources in the projects carried out with Turkic Republics. In this study, the global energy competition on the rich lands of East Turkestan will be emphasized and the relations with Turkic Republics in the near abroad will be addressed.

Key Words: East Turkestan, China, Natural gas, Petroleum

GİRİŞ

Avrasya, Çin ile Avrupa kıtası arasında uzanan bölgeye verilen isimdir (Özder, 2013:66). Birçok bölgeden oluşan ve kıtasal alan büyüklüğündeki bu coğrafyanın konumu belirlenirken burada bulunan çok milletli devletlerin yapısını da göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Pınar, 1984:38). Avrasya bölgesi Türkiye, İran, Kazakistan, Kırgızistan, Tacikistan, Özbekistan, Türkmenistan, Azerbaycan, Ukrayna, Rusya Federasyonu Ermenistan, Gürcistan, Doğu Türkistan ve Afganistan'ın kuzey bölgesini kapsar. Tarihsel süreç içerisinde ve günümüzde dünyanın diğer bölgelerine benzemeyen Avrasya'nın dünya ekonomisi içindeki konumu yükselmektedir. Son yıllarda dünyadaki ekonomik dengelerin değişmesiyle birlikte küresel enerji rekabeti her geçen gün artmakta olup, petrol, doğalgaz ve diğer yer altı zenginliklerinin Avrasya coğrafyasında bol miktarda bulunması dünyanın gözünü bu bölgeye çevirmesine neden olmaktadır. Avrasya'da küresel rekabet konusunda en hırslı olan ve dünya ekonomisi içinde de önemli bir konumu olan devletlerden birisi Çin'dir. Çin ekonomisi içerisinde ise Doğu Türkistan petrol ve doğalgaz rezervleri çok önemli bir yere sahiptir.

Doğu Türkistan bugün, Çin'in kuzeybatısında bulunan 5 özerk bölgeden biridir. 1.6649 kilometrekarelik bir alanı kapsamaktadır. Doğu Türkistan, kadim İpek Yolu'nun önemli bir bölümünde olup, Türkistan'ın önemli bir parçasıdır. 5600 km'lik sınırıyla sekiz ülkeye sınır komşusudur. Yüzölçümü yaklaşık 1.823.418 kilometrekaredir (Pınar, 1984:38). Bu toprak genişliğiyle Doğu Türkistan, Çin topraklarının beşte birini kapsamaktadır. Doğu Türkistan'ın batısında Kırgızistan, Tacikistan; Doğusunda Çin, Güneyinde Hindistan ve Tibet, Kuzeybatısında Kazakistan ve Rusya Federasyonu; Kuzeydoğusunda Moğolistan; Güneybatısında Afganistan, Pakistan bulunmaktadır. Doğu Türkistan'ı Tanrı Dağları kuzey ve güney olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Tarım Havzası adıyla bilinen güney bölge ve Cungarya adıyla bilinen kuzey bölgesi olmak üzere. Güney bölgesi olan Tarım Havzasında Kaşgar, Hotan, Yarkent, Aksu, Kuçar ve Üçturfan diye bilinen şehirlerden dolayı Altışehir bölgesi diye adlandırılmıştır. Bölge adını aldığı Tarım nehrinden dolayı oldukça verimli olup buğday, pamuk, mısır ve pirinç bol miktarda yetiştirilmektedir. Kuzey bölgesi olan Cungarya'da ise Urumçi, Gulca, Çöçek, Sarısümbe, Karamay ve Şihenze şehirleri bulunmaktadır. Bu bölge Tarım Havzasına göre daha küçük ama verimlidir. Bu bölgenin otlakları boldur ve hayvancılığa daha elverişlidir(Saray, 1944:4-11; Ercilasun, 1995:20). Bu sebeple bölgenin ekonomisi geleneksel hayvancılığa dayanmaktadır.

Doğu Türkistan'da Uygur ve Çinlilerin yanı sıra başta Kazak, Hui, Moğol, Kırgız, Tacik, Özbek, Mançu, Tatar ve Rus olmak üzere birçok etnik grup yaşamaktadır (Yin, 2015:112). Doğu Türkistan'ın bulunduğu bölgede tarih boyunca Hun, Kök Türk ve Uygur devletleri hüküm sürmüştür. 13. yüzyılda Çağatay Hanlığı, Moğol devletinden ayrıldı ve bu dönemde de İslamiyet bölgede baskın din olarak Budizm, Hristiyanlık ve yerel inanışların yerini aldı. Doğu Türkistan, Qing (Çing) hanedanlığına kadar 1884'te Türkistan'daki İngiliz ve Rus emperyalist rekabetinin Büyük Oyun olarak bilinen yoğun emperyalist döneminde bile Çin'e il olarak dahil edilmedi (Yin, 2015:113). Ancak 18 Kasım 1884'te Çin imparatorunun emriyle Doğu Türkistan "Sincan" (yeni ülke) adıyla imparatorluğa bağlanmıştır. Bu tarihten itibaren Çin, bölgeyi ana toprakları içerisinde görmeye

başlamıştır(Ercilasun, 1995:19). 19. yüzyılın ikinci yarısında Çarlık Rusya'sı ve Çin Hanedanlığının saldırılarına maruz kalan Türkistan ikiye ayrılmıştır. Büyük Türkistan olarak bilinen batı kısmı Çarlık Rusya'sı tarafından, doğu kısmı ise Çin tarafından işgal edilmiştir. Batı Türkistan'da Sovyetler Birliğinin parçalanmasıyla bağımsızlığını kazanan Kazakistan, Türkmenistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Azerbaycan devletleri kurulmuştur. Doğu Türkistan ise günümüzde hala bağımsızlığına kavuşamamıştır (Zhang, 1995:37).

Doğu Türkistan, Çin yönetimi altında "Sincan Uygur Özerk Bölgesi" adıyla 1 Ekim 1955 tarihinde kurulmuştur. Ancak baskılar çok eskiye dayanmaktadır. 1949 yılından itibaren Çin, Doğu Türkistan'da yaşayan Uygurları mümkün olduğu kadar siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan baskı altında tutarak onların toplumsal gelişimlerini engellemeye çalışmıştır. Sosyal hayatın baskı altına alınması sonucunda toplumsal ilerlemenin de önüne geçilmiştir. Fakat bununla da kalmayıp ileride oluşması muhtemel bir özgürlük düşüncesini de ortadan kaldırabilmek adına siyasi ve ekonomik gelişmelerde baskı altına alınmıştır (Bahşi, 2017:575).

Günümüzde Doğu Türkistan'da yaşayan Uygur Türkleri, Çin tarafından kendi milli kültürlerinden uzaklaştırılırken baskıya maruz bırakılmaktadırlar. Sosyal, siyasi ve dini hakları neredeyse ellerinden alınmıştır. 1949 yılından itibaren her türlü dini kitap toplatılarak ateşe verilmiş, dini eğitim yasaklanmıştır. Çin, özellikle Doğu Türkistan topraklarını Türklerden arındırmak ve buraları tamamen Çinlileştirmek maksadıyla, bölgeyi imar etme ve kalkındırmak iddiası ile devamlı Çin halkını göçe teşvik etmektedir. Uygur Türkleri de ülkenin iç kısımlarına göç ettirilmeye çalışılmaktadırlar. 1940 yılından itibaren bölgenin demografik yapısı Han Çinlilerinin buraya yerleştirilmesiyle değiştirilmeye çalışılmış ve Doğu Türkistan Çin'in içinde eriyen bir eyalet haline dönüştürülmek istenmiştir. Hükümet tarafından bölgeye yerleştirilen Çinlilere, en iyi imkânlar sunulmuş, toprak ve vergiden muafiyet sağlanmıştır. Uygurların evleri ve verimli arazileri zorla ellerinden alınarak, Çinli göçmenlere tahsis edilirken, Uygurlar ise verimsiz arazilere veya farklı bölgelere sürülmüştür. Uygulanan bu göç politikası sonucunda, 1953 yılında Uygur topraklarında %9 olan Çinli nüfusu, bu yüzyılın başında %48'e yükselmiştir. Buna karşılık Uygurların oranı %90'dan %45'e gerileyerek kendi topraklarında azınlık durumuna düşürülmüşlerdir. Ayrıca nükleer denemeler adı altında bölgede çok sayıda insan hayatını kaybetmiştir (Holubnychy, 1960:84; Öztürk, 2013:574-75). Kısacası Uygur dili, kültürü, milli kültürü yok edilmeye çalışılmakta olup günümüzde de bunun sonuçları git gide kendisini göstermeye başlamıştır. Günümüzde Doğu Türkistan'da Eğitim dili ağırlıklı olarak Çince verilmektedir. Okullarda uygulanan müfredatta Uygur kültüründen daha çok Çin kültürü ağırlıklı olmuş, Türkçe yasaklanmış ve Türk kökenli öğretim üyelerinin de işlerine son verilmiştir. Son yıllarda Urumçi'deki Xinjiang Üniversitesi'ndeki bazı Uygur hocalar Çince bilmedikleri gerekçesiyle işten atılmışlardır (Buran, 2011:373-77). Bunun yanı sıra ibadette sınırlamalar bulunmaktadır. Kuran eğitimi ve dini kıyafetler konusunda yasaklamalar ve para cezaları uygulanmaktadır.

Yöntem

Çalışmada sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan bir yöntem olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek yaşam çevresi içinde ele alan sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı

ve birden fazla kanıt veya verinin mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 190; Işık ve Gökçe, 2016:244). Durum çalışması, nasıl ve niçin soruları ortaya çıktığı zaman araştırmacının olaylar üzerinde kontrolünün az olduğun durumlarda tercih edilen bir yöntemdir (Yin, 2002, 1). Bu yöntem belirli bir zaman aralığındaki durumlarda çoklu bilgi kaynaklarıyoluyla ayrıntılı veri toplamayı sağlayan nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015: 97). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hedeflenen araştırma hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2003; Işık ve Gökçe, 2016:244).

Doğu Türkistan'ın Konumu ve Enerji Nakil Hatları

Çin'in artan enerji ihtiyacının Ortadoğu'dan ve Hazar havzasından karşılanmaktadır. Bu açıdan Doğu Türkistan bulunduğu jeopolitik konum nedeniyle Çin için hayati önem arz etmektedir. Bölgedeki sorunlar her ne kadar etnik ya da dini temelli olarak görülse de aslında aynı zamanda küresel enerji rekabetinin bir sonucudur. Bugün Doğu Türkistan, zengin enerji kaynakları nedeniyle Çin'in "ulusal enerji strateji üssü" konumundadır. Coğrafi konumu nedeniyle bölgedeki enerji büyük bir pazara sahiptir. Doğu Türkistan, Çin için yalnızca coğrafi konum nedeniyle değil aynı zamanda kömür, ham petrol ve doğal gaz bolluğu nedeniyle de önemlidir. Bunların yanında altın, uranyum, volfram, manganez, demir, kurşun, krom, çinko, lityum, tantal, berilyum, sezyum, molibden gibi yer altı zenginliklerine de sahiptir (Ar, 2001:32). Doğu Türkistan'da kömür rezervlerinin % 40'ı, petrolün % 22'si ve doğalgaz rezervinin % 28'i çıkarılmaktadır. Ayrıca bölgedeki kömür yatakları diğer bölgelerdekine oranla daha az kükürt içerdiği için daha yüksek kalitededir. Petrol ve gaz bölgeleri Karamay, Tarım Havzası ve Turfanda yoğunlaşmıştır. Çin'in 17 büyük doğal gaz alanından en verimli üçü bu bölgededir (Yin, 2015:114).

Çin'in petrol ve petrol ürünlerine talebi 1990'lardan bu yana istikrarlı bir şekilde artmıştır ve bu artan talep, devlet tarafından önceliklendirilen Doğu Türkistan'daki petrol sahaları haritasının genişletilmesine yardımcı olmuştur. Ancak, bir yüzyıldır süren araştırmalar, altyapı ve bunlarla birlikte türeyen topluluklar tarafından desteklenen Sovyet çıkar ve planlarıyla şekillenen Doğu Türkistan'ın kuzeyindeki bu alanlar, Tek Parti'nin bölgedeki ekonomik planlamasındaki önemini muhafaza etmiştir. Bu alanlar, doğuya, Çin kıyılarına doğru uzanan ve tekrar canlanan Türkistan üretim ağının merkezinde yer almaktadır (Kinzley, 2018).

Son yıllarda Petrol talebinin artması, Doğu Türkistan'da petrol ve doğal gaz çalışmalarında bir artışa yol açmaktadır. Doğu Türkistan'daki Uygurların öfke ve hayal kırıklıkları, kesinlikle sadece sosyo-ekonomik eşitsizliğin bir sonucu değildir. Ancak, Doğu Türkistan'daki petrol üretiminin artmasıyla açığa çıkan eşitsizlikler, 1990'larda kendi topraklarında sürekli bir şekilde geride kaldıklarını düşünen Uygurlar arasında artan bir hayal kırıklığına yol açmıştır (Kinzley, 2018).

21. yüzyılın en büyük sorunu tüm dünyada özelliklede Avrasya bölgesinde enerji kaynaklarına ulaşmaktır. Ekonomik gücün temeli olan enerji kaynaklarına ulaşmak da bu nedenle oldukça önemlidir. Dünya ticaretinde önemli bir yere sahip olan Çin, hızlı bir şekilde dünyanın en büyük ekonomileri arasında yerini

almaya başlamıştır (Tezer,2016:20). Güç mücadelelerinin dengelerini değiştirebilecek en önemli bölgelerin başında enerji havzalarının bol miktarda bulunduğu Türkistan gelmektedir.

Avrasya'nın büyüyen devi, İpek Yolu ekonomisinin en güçlü ülkelerinden olan Çin, doğalgaz ve petrol rezervlerine sahip olmasına rağmen nüfusunun hızla artışı ve ekonomisinin hızla gelişmesi sebebiyle üretim miktarı kendi ülke ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır (Tezer, 2016:27). Bu yüzden tüketici ülke konumundadır ve bu ihtiyacını diğer İpek Yolu ekonomilerinden karşılamaya çalışmaktadır.

Geleceğin Küresel gücü olmayı hedefleyen Çin, ekonomik güce ulaşmak için batı ile ticaret trafiğini sürekli arttırmaktadır. Bu sebeple Çin, reform ve dışa açılma hedefiyle son dönemde önemli bir büyüme hedefleyerek girişimlerde bulunmuştur. Bu girişimlerin başında da "Bir Kuşak Bir Yol" projesi gelmektedir. "Bir Kuşak Bir Yol" Projesini ilk kez Çin Devlet Başkanı Xi Jinping 7 Eylül 2013 tarihinde Kazakistan Nazarbayev Üniversitesin 'de yaptığı bir konuşmasında gündeme getirmiştir (Jinping, 2017:339). "Bir Kuşak Bir Yol" projesi, batı merkezli küresel enerji rekabetine alternatif olarak Çin merkezli organizasyonlar oluşturulması açısından jeo-stratejik bir girişimdir. Proje, İpek Yolu'nun yeniden canlandırılması için atılan önemli bir adımdır. Projenin ana hedefi Çin ile diğer ülkeler ve bölgeler arasında küresel ortaklık ağları vasıtasıyla karşılıklı olarak ilişkileri geliştirmek, böylece Çin'in dış ticaretini güvence altına alarak küresel ekonomiye entegre olmasını sağlamaktır. İkinci olarak yeni Avrasya ulaşım ve ticaret altyapısını oluşturmak, üçüncü hedefi ise serbest ticaretin önündeki engellerin kaldırılmasıdır. Böylece komşuluk diplomasisi sayesinde Asya'ya odaklanma olanağı elde edecektir. Bu noktada proje çok taraflı ilişkiler açısından bölgeye tarihi fırsatlar sunmaktadır. Bu kapsamda 65 ülkenin ortak işbirliği öngörülmüş bunlardan 40'a yakın ülke ile Çin arasında anlaşmalar imzalanmıştır (Tweed, 2017:http://www.ekonomistler.org.tr/arsivler/7480 ; Lo 2015:55; Gökçe ve Işık, 2016.208). Kısaca özetleyecek olursak Çin'in başlatmış olduğu "Bir Kuşak, Bir Yol" projesini en iyi açıklayan terim, "jeoekonomi" dir (Okur, 2017:46).

Bu bağlamda Çin, "Bir Kuşak, Bir Yol" yatırımları ile bölgede hem ekonomik ve siyasi nüfuzunu arttırarak bir pazar oluştururken, aynı zamanda ekonomisinin istikrarlı bir şekilde büyümesinin bir gereksinimi olan petrol ve doğalgaz başta olmak üzere hammadde kaynaklarını çoğaltarak ekonomik altyapısını güçlendirmeyi hedeflemektedir. Böylece Çin, kendi enerji güvenliğinin sağlanması konusunda da önemli bir adım atmaktadır. Kazakistan, Kırgızistan, Pakistan ve Tacikistan ile 3000 km'lik bir sınır paylaşımının yanı sıra, Çin'in sınır boyları aynı zamanda etnik hareketlilik açısından da oldukça geçişken bir özellik göstermektedir. 1996'dan itibaren ise Şanghay İşbirliği Örgütünün temelini oluşturan işbirliği ve sınır güvenliği anlamaları ile bahsi geçen sınırların güvenliği yolunda önemli adımlar attı. Sınır güvenliği ile başlayan bu girişimler Şanghay İşbirliği Örgütü'ne dönüştü. Böylece jeo-stratejik olarak da sınır güvenliğini emniyet altına almayı hedefleyen Çin aynı zamanda bu örgütle Rusya, Kazakistan, Özbekistan gibi ülkelerle işbirliğini geliştirerek küresel rekabette önemli bir koz elde etmiştir (Alperen, 2018:24; Gökçe, 2008:2002).

Çin'in Doğu Türkistan Bölgesi'nden başlayan proje, 2000'lerin başından beri inşa edilen boru hatları ve otoyol ağıyla birlikte, Türkistan'ın kaynak zenginliği konusunda Çin'in hak iddia etme çabalarının bir parçasını teşkil etmektedir. Bu çaba, Doğu Türkistan ve Batı Türkistan'ı tek bir kaynak üretim bölgesine

bağlamak isteyen bölgesel aktörlerin çeşitliliği ile yürütülen ve bir yüzyıldan fazla süredir devam eden kampanyaların sadece en sonuncusudur. Özellikle, Rus İmparatorluğu'nun temsilcileri ve daha sonra da Sovyetler Birliği, 20. yüzyılın ilk yarısında Doğu Türkistan'ın kaynak zenginliği üzerinde kontrol sağlama girişimlerinde saldırgan bir tutum içerisinde bulunmuştur. Son 20 yıldır Çinli planlamacılar tarafından üstlenilen ve BRI (Bir kuşak, bir yol) ile doruğa ulaşan en son kampanya, bölgedeki petrol ve doğal gazın orta ve doğu Çin'deki endüstri merkezlerine sürekli akışının idare edilmesine yardımcı olmaktadır. Ancak artan Çin sermayesi, Doğu Türkistan'da temel ekonomik eşitsizliklerin ortaya çıkmasına yol açtı. Kuzey ile güney, yerli Türk-Müslüman Uygurlar ile göçmen Han Çinlileri arasındaki fark, bölgedeki etno-kültürel gerilimlerin daha da artmasına neden oldu. Entegre bir Türkistan üretim bölgesinde büyüyen yatırımlarını korumak isteyen Çinli yetkililer, günümüzde bir milyona yakın Türk-Müslümanın hapsedildiği, hükümet tarafından işletilen yeni bir gözaltı merkezleri ağı inşa etti (Kinzley, 2018).

Çin tarafından projeye ilişkin yapılan açıklamalarda enerji nakil hatlarına ve bu konu ile ilgili bölge ülkeleri ile yapılacak işbirliğine özellikle vurgu yapılmaktadır. Projenin gerçekleşmesi açısından finansal alt yapının oluşturulması için de Aralık 2015 tarihinde Asya Alt Yapı Yatırım Bankası kurulmuştur. Çin yaptığı açıklamalarla da petrol ve doğalgaz boru hatlarının güvenliği hususunda da bölgesel işbirliği gibi girişimlerin önemini her zaman vurgulamaktadır. Çin'in İpek Yolu merkezli bu projelerinde en önemli ortaklarından birisi Kazakistan'dır. Enerji ihtiyacının yaklaşık %66'sını kömürden karşılayan Çin, hidrokarbon kaynaklarına olan yatırımı arttırma yoluna gitmiştir. Bu çerçevede Kazakistan ile enerji anlaşmaları yapmıştır. Hazar Havzası petrollerinden Çin'in istifade etmesi amacıyla 1997 yılında Kazakistan-Çin Boru Hattı açılması için bir anlaşma yapıldı. 2004'te Çin'de yapılan bir anlaşma ile yürürlüğe konuldu. Bu proje ile Kazakistan'ın Aktau petrol bölgesinden Çin'e bağlı Doğu Türkistan'daki Alashanku istasyonuna 988 km uzunluğunda bir boru hattı yapılarak 15 Aralık 2005 tarihinde faaliyete geçirildi. Ayrıca Kazakistan, Çin'e 2013 yılında 11.8 milyon ton 2014'te 4.8 milyon ton petrol ihraç etmiştir (Gökçe ve Işık, 2016:208).

Çin'in enerji rezervleri yetersiz olduğu için uluslararası tedarikçilere ihtiyaç duymaktadır. Bu açığı kapatmak için Çin 2006 yılında Türkmenistan'la da doğalgaz boru hattı inşa edilmesi için anlaşma imzalamıştır. Günümüzde Çin, ithal ettiği doğalgazın %77'sini Türkmenistan'dan sağlamaktadır. Türkmenistan, doğalgaz konusunda Çin'in stratejik ortağı konumunda bulunmaktadır. Türkmen gazının Çin'e taşınması için Çin Ulusal Petrol Şirketi (CNPC) başkanlığında oluşturulan konsorsiyum 2009 yılında bir anlaşma imzalamıştır. Buna göre, 2021 yılı itibariyle yıllık 65 milyar metre küp gaz teslimi öngörülmektedir. Bu anlaşma ile Çin enerji güvenliğini sağlarken Türkmenistan da bağımsızlığının güçlenmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir ("Türkmenistan-Çin Doğalgaz Boru Hattı Açıldı", Dünya, 14 Aralık 2009, https://www.dunya.com/gundem/turkmenistan-cin-dogalgaz-boru-hatti-acildi-haberi-994376, (Erişim Tarihi: 26.11.2018). Bu anlaşma, Türkmen-Özbek sınırındaki Gedaim şehrinden başlayıp Özbekistan'ın orta bölgesinden ve Güney Kazakistan'dan geçerek Çin'in Doğu Türkistan bölgesindeki Horgos şehrine ulaşan Orta Asya- Çin Gaz Boru Hattı (CACGP) ile gazın taşınmasını içermektedir. CNPC verilerine göre, 2014 yılında Türkistan'dan Çin'e 37 milyar, 2015 yılında ise 40 milyar metre küp doğal gaz ulaşmıştır ("Türkmenistan-Çin Doğalgaz Boru Hattı Açıldı", Dünya, 14 Aralık 2009, https://www.dunya.com/gundem/turkmenistan-cin-

dogalgaz-boru-hatti-acildi-haberi-994376, (Erişim Tarihi: 26.11.2018). 2016 verilerine göre ise Çin, boru hattı yoluyla çeşitli ülkelerden yaklaşık 38 milyar metreküp doğalgaz ithal ederken, 34,3 milyar metreküp sıvılaştırılmış doğal gaz (LNG) ithal etmiştir. Türkmenistan'dan boru hattı ile ithal edilen doğal gaz, 2016 yılında Çin'in toplam ithalatının yaklaşık %77'sini oluşturmuştur (Ametbek, "Çin'in Enerji Güvenliğinde Türkmenistan'ın Yeri", Ankasam, https://ankasam.org/cinin-enerji-guvenliginde-turkmenistanin-yeri/).

SONUÇ

Tarihte İpek Yolu üzerinde bulunan ve köklü bir geçmişe sahip olan Doğu Türkistan bugün Çin'in özerk bölgelerinden biridir. Sosyo-ekonomik ve kültürel pek çok haktan mahrum edilen bölge zengin yeraltı ve yer üstü kaynaklarına sahiptir. Günümüzde gelişen sanayisi ve artan nüfusundan dolayı kendi ülke ihtiyaçlarını karşılayamayan Çin için doğalgaz ve petrol rezervlerinin oldukça fazla olduğu Doğu Türkistan, hayati öneme sahiptir. Ancak küresel enerji rekabeti sebebiyle doğan ihtiyaçlar sonucu Çin, Türkistan merkez olmak üzere 40'a yakın ülkenin de katıldığı "Bir Kuşak, Bir Yol" adlı bir proje başlatarak küresel ortaklık ağları kurmayı hedeflemektedir. Önümüzdeki yıllarda projenin sağlıklı bir şekilde devamı söz konusu olursa Çin'e ve Türkistan bölgesine ekonomik katkılar sağlamasını beklenmekle birlikte küresel güç dengelerinin de değişeceği ön görülmektedir. Ancak öncelikli olarak Doğu Türkistan'ın ekonomik olarak refaha kavuşması ve Çin'in ekonomik ve kültürel anlamda sömürülmesi sorununun çözümü elzemdir.

Doğu Türkistan'da sözde "etnik sorun" olarak adlandırılan mesele, özünde, ekonomik meseleler içermektedir. Hükümet yetkilileri, Doğu Türkistan'da bulunan kaynaklar üzerindeki kontrolü çeşitli projeler adı altında yönetmeye çalışmaktadırlar.

Çin'in aktif olarak kurulmasında yer aldığı Şangay İşbirliği Örgütü dahil bir çok girişimin arka planında enerji güvenliği meselesi vardır. Doğu Türkistan'ın bağımsızlığını kazanması ya da bölgede kargaşa olması Çin'in Kazakistan, Türkmenistan gibi Türk cumhuriyetleri ile faaliyete geçirdiği enerji nakil hatlarının güvenliğini tehdit edecektir. Aynı zamanda küresel rekabette Çin'i zor duruma düşürmeyi hedefleyen küresel aktörlerin de en önemli kozları arasında Doğu Türkistan'ın etnik ve kültürel yapısı vardır. Bu nedenle Doğu Türkistan'daki Çin politikaları ve bazı radikal hareketler sadece bölgesel merkezli bir mesele olarak görülemez. Çin yürürlüğe koyduğu sözde eğitim kampları gibi projeleri bölgedeki Türklerin sisteme entegrasyonu gibi gösterse de aslında bu Pekin tarafından enerji güvenliği için atılan adımlardır. Çünkü burayı kaybetmek enerjide büyük ölçüde dışa ve aynı zamanda Doğu Türkistan'a bağımlı olan Çin için büyük bir darbe olacaktır. Bu nedenle Çin zulmü altında ezilen Doğu Türkistan Türklerinin küresel rekabetin kurbanı olduğunu söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

Alperen, Ü. (2018). "Bir Kuşak Bir Yol." Girişimi ve Çin'in Orta Asya Politikası, *Bilge Strateji,* Cilt 10. Sayı 19. Güz.17-38.

Ametbek, D. (2018). "Çin'in Enerji Güvenliğinde Türkmenistan'ın Yeri". *Ankasam*. https://ankasam.org/cinin-enerji-guvenliginde-turkmenistanin-yeri/.

Ar, Ayşe Su, (2001). "Gerçek Soykırım: Doğu Türkistan Dosyası. Doğu Türkistan". *Doğu Türkistan Göçmenler Derneği*. Nisan, s.32.

Bahşi, B. (2017). "Doğu Türkistan'ın Yakın Tarihi ve Uygur Türkleri". *JASSS,* No:57. Yaz I. 571-578.

Buran, A. (2011). *Kurşunlanan Türkoloji,* Ankara: Akçağ Yayınları.

Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Çev. Ed. Bütün, M., Demir, S. B. Ankara: Siyasal.

Çobanoğlu,S.(2019)."Avrasya, Çin ve Doğu Türkistan". http://www.tasam.org/tr TR/Icerik/51338/avrasya_cin_ve_dogu_turkistan. s.45-50.

Ercilasun, K. (1995). "Doğu Türkistan- II", *Türk Yurdu*. Sayı 94.20-22.

Gökçe, M. (2008). "Sovyet Sonrası Dönemde Hazar Çevresinde Yaşanan Rekabet." *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1 (3). 2002.

Gökçe, M. - Işık, H. (2016). "Orta Asya Nakil Hatları Yeni İpek Yolu Mu?." *Türk Yurdu.* Ankara.201-211.

Holubnychy, L. (1960). "Chinese Treatent of the Nationality Problem in Sinkiang", *The East Türkic Review,*No: 4.

Işık, H- Gökçe M. (2016). "İpek Yolu'nun Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Tema Olarak Kullanılmasının Önemi", *Turkish History Educational Journal*. Spring. 5(1). 241-262.

Jinping, Xi, (2017). *Çin'in Yönetimi,* Kaynak Yayınları. 339.

Kinzley, Judd C. (2018). Beijing's Long Struggle to Control Xinjiang's Mineral Wealth. *Chına File.* 28 November.

Lo, Chı, (2015). China's Silk Road Strategy. *The International Economy*. Fall. 55.

Okur, M. A. (2017). "Bir Kuşak, Bir Yol" Projesi'nin Jeopolitiği, Türk Kuşağı ve Uygurlar. *Akademik Hassasiyetler.* Cilt 4. Sayı 8. Ocak. 45-55.

Özder, A. (2013). "Avrasya Kavramı ve Önemi". *Avrasya Enstitüsü Avrasya İncelemeleri Dergisi (AVİD).* II/2. s.65-88.

Öztürk, G. A. (2013). "Uluslararası Çatışma Bölgeleri: Doğu Türkistan ve İnsan Hakları İhlalleri. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi.* Cilt 1. No1. 60-79.

Pınar, İ. (1984). ''Esir Türk İllerinden Doğu Türkistan''. *Anayurt Dergisi*. Eylül. Sayı: 7. 38.

Saray, M., (1944). "Doğu Türkistan Tarihi". *Doğu Türkistan'ın Sesi*, Sayı:39-40. 4-11.

Tezer, H., (2016). "21. Asır'da İpek Yolu Ekonomileri ve Türk Dünyası'nın Ekonomik Gelişim Süreci". Yükselen İpek Yolu, *Türk Yurdu.* Ankara, 13- 35.

"Türkmenistan-Çin Doğalgaz Boru Hattı Açıldı", Dünya, 14 Aralık 2009, https://www.dunya.com/gundem/turkmenistan-cin-dogalgaz-boru-hatti-acildi-haberi-994376, 26.11.2018 tarihinde Milliyet.com.tr'den alınmıştır.

Tweed, D. (2017). "China's Silk Road" https://www.bloomberg.com/quicktake/china-s-silk-road, (Erişim tarihi: 21.06.2017).

http://www.ekonomistler.org.tr/arsivler/7480.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2002). Case study research (design and methods). California: Sage.

Yin, W. (2015). The Natural Resource Curse In Xınjıang, *CEU Political Science Journal,* 10 (1-2). 112-140.

Zhang, Jialin. (1995). "Çin'de Piyasa Ekonomisi", *Avrasya Dosyası*, Cilt: 2 Sayı: 2, Ankara.

MUĞLA İLİNDEKİ NÜFUSUN DOĞUM YERİNE GÖRE BİLEŞENLERİ VE DEĞİŞİMİ (1935-2017)

Veysi GÜNAL
Prof. Dr., Harran Üniversitesi, vgunal@harran.edu.tr

ÖZ

Nüfus coğrafyası kapsamında ele alınan bu çalışmada Muğla il nüfusunun doğum yerine göre bileşenlerinin analizi yapılmıştır. Bu bağlamda il nüfusunun aynı ilde doğanlar, başka ilde doğanlar, yabancı ülkede doğanlar şeklinde 1935-2017 yılları arasındaki genel dağılımı yapılmıştır. Bu dağılım ildeki yerel/yerli nüfus ile göçmen nüfusun miktarı ve gelişimini ortaya koymaktadır. Buna göre bazı sonuçlar elde edilmiştir. Birincisi yerli ve göçmen nüfusun toplam nüfustaki payında görülen değişim ile ilgilidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde göçmen nüfusun 1935-2017 yılları arasında önemli oranda arttığı görülmektedir. Nitekim bu nüfusun payı 1935 yılında %4.44 iken, 2017 yılında %39.01'e ulaşmıştır. Bu değişime göre göçmen nüfusun artış kat sayısı yaklaşık 8.8 kat olmuştur. Bu dönemdeki oransal değişim oranı da %779 olmuştur. Göçmen nüfusun miktarında artışlar yaşanırken, aynı ilde doğanlar, başka bir ifade ile, yerli nüfusun payında ise önemli azalmalar olmuştur. 1935 yılında toplam il nüfusundaki yerli nüfusun payı %93.14 iken, 2017 yılında %56.72'ye kadar gerilemiştir. Diğer bir özellik de söz konusu nüfus gruplarında görülen farklı dönemsel değişimlerdir. Göçmen nüfustaki artış hızının en yüksek olduğu dönemin 1980-2000 yılları arası olduğu dikkat çekmektedir. Yabancı ülke doğumluların miktarında da 1980'den sonra önemli artışlar görülmektedir. Öte yandan Türkiye ortalaması ile karşılaştırıldığında Muğla ilindeki göçmen nüfustaki değişimin boyutu daha iyi anlaşılmaktadır. Öyle ki, 2014-2017 yılları arasında Türkiye toplam nüfusunun yaklaşık %31'i doğduğu il dışında yaşarken, bu oran Muğla'da %37-39 arasında seyretmiştir. Hâlbuki 1935 yılında Türkiye ve Muğla ilindeki oranlar sırasıyla %7.09 ve %4.44 idi. Diğer bir sonuç da ilçelerin karşılaştırılmasında görülmektedir. 2017 yılına göre ilde, başka il doğumlu nüfusun (göçmen nüfusun) en fazla ikamet ettiği ilçelerin başında Bodrum (%61.38) gelmektedir. Bodrum ile birlikte Datça (%57.60) ve Marmaris (%57.03) ilk üç sırayı oluşturmaktadır. Seydikemer (%13.88), Kavaklıdere (%17.83) ve Yatağan'daki (%20.82) göçmen nüfusun toplamdaki oranı düşüktür. Yabancı ülke doğumluların en fazla ikamet ettiği ilçe ise %3.17'lik pay ile Marmaris ilçesidir. Tüm bu oranların değişiminde ilin aldığı göçler etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Muğla, nüfus coğrafyası, nüfusun doğum yeri, yerli nüfus, göçmen nüfus.

CHANGE IN THE COMPONENTS OF THE POPULATION ACCORDING TO BIRTHPLACE IN MUĞLA PROVINCE (1935-2017)

ABSTRACT

In this study about population geography, the components of the population of Muğla province according to the birthplace were analyzed. In this context, the distribution of the population of the province those born in the same province, another province a foreign country between 1935-2017 has been revealed. This distribution also has been showed the amount and development of local and immigrant population in the province. Accordingly, some results have been obtained in the study. The first is about the change in the share of local and immigrant populations in the total population. When evaluated in this context, it is seen that the immigrant population increased significantly between 1935-2017. As a matter of fact, the amount of this population increased from 4.44% in 1935 to 39.01% in 2017. According to this change, the number of increase in the population of migrants has been about 8.8 times. The rate of change in this period has been 779%. While there has an increase in the amount of the immigrant population, the share of the local population has decreased significantly. The ratio of local population in total province population has decreased from 93.14% (1935) to 56.72% between 1935-2017. Another feature is the different periodic changes in these population groups. It is noteworthy that the period in which the immigrant population increased most was 1980-2000 period. There are also significant increases in the number of births in a foreign country. On the other hand, when compared with the average of Turkey, the extent of the change in the immigrant population in the province of Muğla is better understood. Indeed, about 31% of the total population of Turkey lives outside the province of birth, this ratio is between 37-39% in Muğla. Whereas, in 1935, these ratios were 7.09% in Turkey and 4.44% in Muğla. Another result is observed in the comparison of districts. According to 2017, the district with the highest immigrant population (61.38%) is Bodrum. With Bodrum, Datça (57.60%) and Marmaris (57.03%) constitute the first three ranks. The proportion of the immigrant population in Seydikemer (13.88%), Kavaklıdere (17.83%) and Yatağan (20.82%) are low The district with the highest number of births in foreign countries is Marmaris district (3.17%). The migration of the province has influential in the change of all these ratios.

Keywords: Muğla, geography of population, birthplace of population**,** local population,immigrant population.

GİRİŞ

İllerin doğum yerine göre nüfusları farklı bileşenlerden oluşmaktadır. İllerde bulunan nüfusun bir bölümü ikamet ettiği ilde doğarken, bir bölümü de başka ilde veya yurt dışında doğmuş olabilir. Söz konusu nüfus gruplarının miktarı, payı ve gelişimi de ilin sahip olduğu sosyo-ekonomik yapıya göre değişmektedir. Sosyo-ekonomik yapıdaki gelişmeler aynı zamanda alınan ve verilen göçün miktarını etkilemektedir. Dolayısıyla fazla göç alan illerde, başka ilde doğan nüfus (göçmen nüfus) fazla, göçün az olduğu illerde ise az olabilmektedir.

Söz konusu doğum yeri verisi bilimsel çalışmalarda önemli bir yere sahiptir. Özellikle de doğrudan göç verisinin olmadığı il veya ülkelerde, göçün yapısını anlamada bu kümülatif veri daha fazla önem kazanmaktadır. Türkiye'de de göç ile ilgili verilerin başlangıcını da 1975-1980 dönemi oluşturmaktadır. Bu bağlamda 1935-1975 yılları arasında doğum yeri verisinin kullanılması göç hareketliliği konusunda bir ipucu vermesi açısından önemlidir. Bunun için Türkiye'de gerek ülke, gerekse iller bazında çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Murat, 2008; Günal, 2016a; Günal, 2016b; Günal, Şahinalp, vd, 2016; Günal, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d ve 2018e; Günal ve Şahinalp, 2018a ve 2018b; Yakar, 2015, Yakar, 2017). Bu çalışmalarda Türkiye nüfusunun doğum yerine göre dağılımı, ele alınan illerdeki yerel/yerli ve göçmen nüfusun miktar ve payındaki değişim ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Türkiye ve illerin sosyo-ekonomik yapısındaki değişim göç yapısını etkilemiş ve bunun sonucu olarak da göçmen ve yerli nüfusun payı da değişime uğramıştır.

Yukarıda ifade edildiği gibi Türkiye'nin nüfus gelişimi ve göç hareketliliğindeki yapısal değişimler, özellikle de göçün akım yönündeki yapı (Özgür, 1998; Özgür, 1999, Günal, 2012; Yakar,2013) Türkiye genelinde olduğu gibi, Muğla ilindeki doğum yerine göre nüfusu da etkilemiştir. Dolayısıyla bu çalışmada gerek Türkiye, gerekse ilde meydana gelen söz konusu gelişmeler sonucunda Muğla ilindeki yerel ve göçmen nüfustaki değişim ele alınmıştır.

BULGULAR

Muğla il nüfusunun doğum yerine göre dağılımı incelendiğinde dönemlere göre doğum yeri değişkenleri arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Nitekim 1935 yılında toplam il nüfusunun 183.269'u aynı ilde, 8.746'sı başka ilde, 4.757'si de yabancı ülkede doğanlardan oluşmaktaydı. Bu miktarlar 1935-2017 yılları arası sürekli değişim göstererek, 2017 yılında miktarlar sırasıyla 523.811, 360.267 ve 11.615'e ulaşmıştır. Bu yılda nüfusun doğum yeri bilinmeyen ve/veya doğum yerinin kayıtlara işlenmediği miktar da 27.863 olmuştur. Bu dönemler arasında dikkat çeken husus artışın özellikle başka ilde doğan nüfusta daha fazla olmasıdır. Ayrıca göçmen nüfustaki artışın 1990 yılından itibaren daha yüksek oranda olması dikkat çeken diğer bir husus olmuştur, Gerçekten de 1985 yılında 56.553 olan bu nüfus, 5 yıl içinde, 1990 yılında ikiye katlanarak 105.082'ye ulaşmıştır (Tablo 1, Şekil 1).

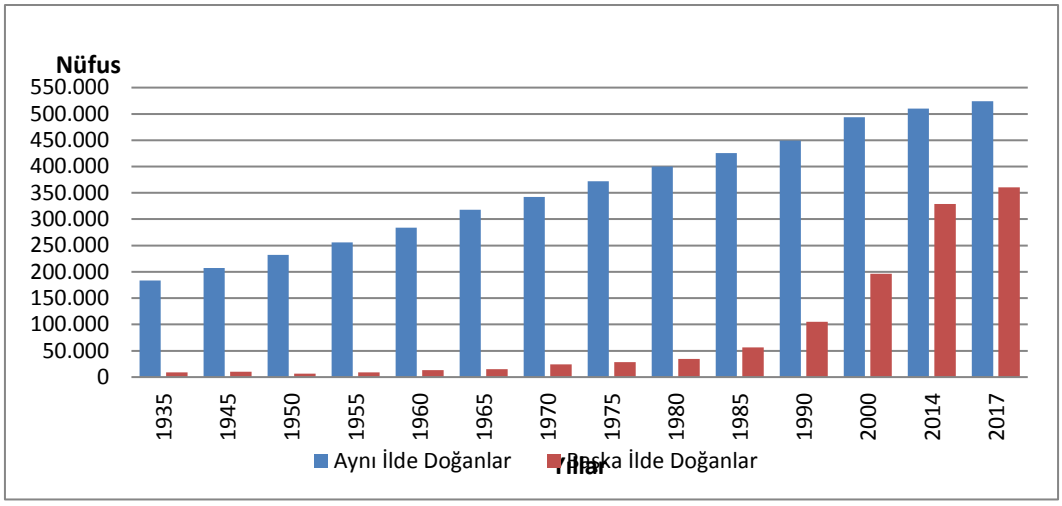
Tablo. 1. Muğla İl Nüfusunun Doğum Yerine Göre Dağılımı (1935-2017)

Yıllar	Aynı İlde Doğanlar	Başka İlde Doğanlar	Yabancı Ülkede Doğanlar	Bilinmeyen	TOPLAM NÜFUS
1935	183.269	8.746	4.757	-	196.772
1940	-	-	-	-	-
1945	207.447	9.985	3.246	-	220.678
1950	232.406	6.610	2.622	2	241.640
1955	255.664	8.823	2.951	141	267.579
1960	283.870	13.189	2.532	20	299.611
1965	317.743	15.108	2.116	6	334.973
1970	342.351	24.145	2.280	-	368.776
1975	371.874	28.534	372	16	400.796
1980	400.254	34.498	3.389	4	438.145
1985	425.633	56.553	4.071	33	486.290
1990	449.019	105.082	8.639	69	562.809
2000	493.495	196.556	25.025	252	715.328
2014	509.831	328.675	9.969	30.091	878.566
2017	523.811	360.267	11.615	27.863	923.556
Değişim oranı (%, 1935-2017)	**185.8**	**4.019,2**	**144.2**	**-**	**369.4**

Kaynak: - DİE. 1935-2000 Türkiye Genel Nüfus Sayımları (Muğla İli Fasikülü), (www.tuik.gov.tr)

- TUİK,. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Verileri 2014-2017. (www.tuik.gov.tr)

Yukarıda ele alınan rakamlara göre söz konusu dönemde en fazla oransal değişimin başka ilde doğan nüfusta olduğu görülmektedir. Öyle ki, diğer nüfus grupları, toplam nüfustaki değişim oranından (%369.4) daha düşük oranda artarken, başka ilde doğanların dönemsel değişim oranı ortalamadan oldukça yüksek olmuştur (%4.019). Öte yandan en önemli artışların da 1990 yılı sonrası olduğu görülmektedir (Tablo 1, Şekil 1).

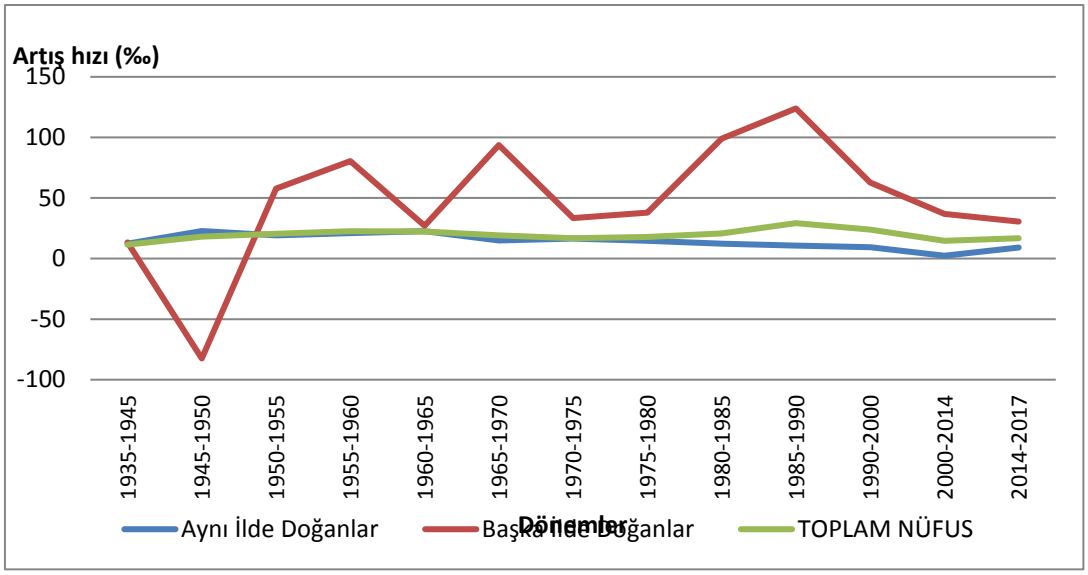


Şekil 1. Muğla İlinde Aynı İlde ve Başka ilde Doğan Nüfusun Miktarındaki Değişim (1935-2017)

1935-2017 tarihleri arasındaki değişim oranı dışında, nüfusun artış hızı ve özellikle de aynı ve başka ilde doğan nüfusun yıllık artış hızlarında da önemli farklılıklar görülmektedir. Dikkat çeken ilk husus başka ilde doğanların (göçmen nüfus), ilin aldığı göçün fazlalığının bir sonucu olarak, aynı ilde doğanlardan daha yüksek artış hızına sahip olmasıdır. Daha önemlisi artış hızları arasındaki farktır. Gerçekten de 1950 öncesi hariç, diğer dönemlerde göçmen nüfustaki artış hızı yerli nüfustan oldukça yüksek oranlarda olmuştur. Bunun dışında, yerli/yerel nüfus ile il toplam nüfusu birbirine yakın artış gösterirken, göçmen nüfusun toplam il nüfusundan da çok yüksek artışa sahip olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 2, Şekil 2).

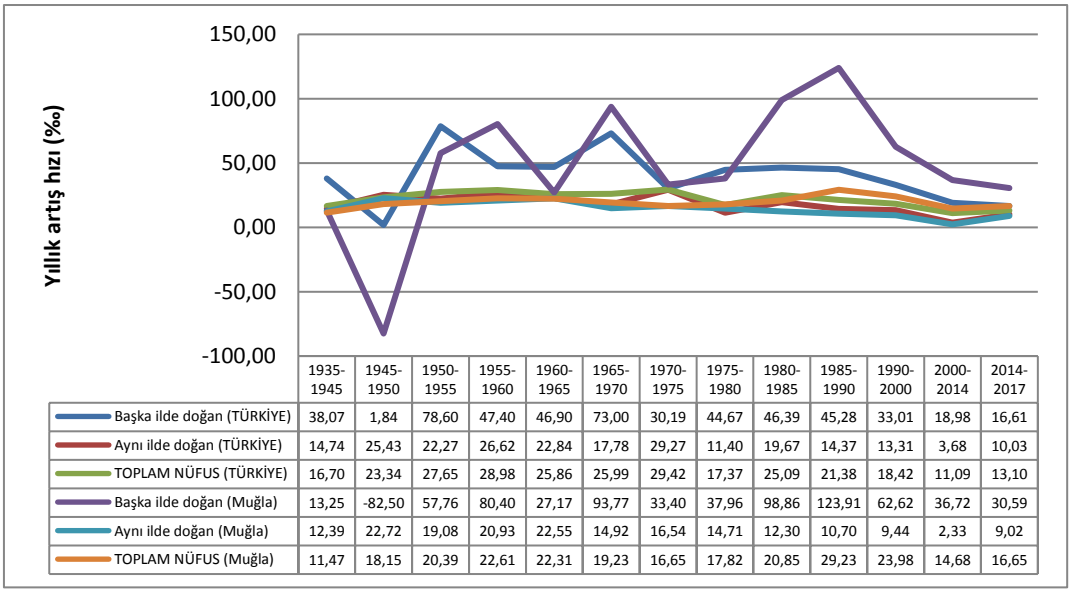
Tablo 2. Muğla İlinde Nüfusun Doğum Yerine Göre Yıllık Artış Hızları (‰)

Yıllar	Aynı İlde Doğanlar	Başka İlde Doğanlar	TOPLAM NÜFUS
1935-1945	12,39	13,25	11,47
1945-1950	22,72	-82,50	18,15
1950-1955	19,08	57,76	20,39
1955-1960	20,93	80,40	22,61
1960-1965	22,55	27,17	22,31
1965-1970	14,92	93,77	19,23
1970-1975	16,54	33,40	16,65
1975-1980	14,71	37,96	17,82
1980-1985	12,30	98,86	20,85
1985-1990	10,70	123,91	29,23
1990-2000	9,44	62,62	23,98
2000-2014	2,33	36,72	14,68
2014-2017	9,02	30,59	16,65



Şekil 2. Muğla İlinde Doğum Yerine Göre Nüfusun Yıllık Artış Hızı (‰)

Türkiye ortalaması ile karşılaştırıldığında, Muğla ilinin oldukça farklı artış hızına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre başka ilde doğanların artışı, genellikle Türkiye ortalamasından yüksek olmuştur. Bu durum özellikle 1980-1985 döneminden itibaren daha açık bir şekilde görülmektedir. Buna karşın Muğla ilindeki aynı ilde doğanların artışı, Türkiye ortalamasından daha düşük olarak gerçekleşmektedir. Dikkat çeken diğer husus da Muğla il toplam nüfusundaki artışın Türkiye ile karşılaştırılmasında görülmektedir. Bu anlamda ildeki artışı iki döneme ayırmak mümkündür. Türkiye ortalamasından daha düşük artışın yaşandığı 1935-1985 dönemi ve yüksek artışın olduğu 1985-2017 yılları arasındaki dönemdir (Şekil 3). Gerek başka ilde doğanlar, gerekse il toplam nüfusunun 1985 yılından itibaren önemli artışlar göstermesi Muğla iline yönelik göçlerin etkisini ortaya koymaktadır.



	1935-1945	1945-1950	1950-1955	1955-1960	1960-1965	1965-1970	1970-1975	1975-1980	1980-1985	1985-1990	1990-2000	2000-2014	2014-2017
Başka ilde doğan (TÜRKİYE)	38,07	1,84	78,60	47,40	46,90	73,00	30,19	44,67	46,39	45,28	33,01	18,98	16,61
Aynı ilde doğan (TÜRKİYE)	14,74	25,43	22,27	26,62	22,84	17,78	29,27	11,40	19,67	14,37	13,31	3,68	10,03
TOPLAM NÜFUS (TÜRKİYE)	16,70	23,34	27,65	28,98	25,86	25,99	29,42	17,37	25,09	21,38	18,42	11,09	13,10
Başka ilde doğan (Muğla)	13,25	-82,50	57,76	80,40	27,17	93,77	33,40	37,96	98,86	123,91	62,62	36,72	30,59
Aynı ilde doğan (Muğla)	12,39	22,72	19,08	20,93	22,55	14,92	16,54	14,71	12,30	10,70	9,44	2,33	9,02
TOPLAM NÜFUS (Muğla)	11,47	18,15	20,39	22,61	22,31	19,23	16,65	17,82	20,85	29,23	23,98	14,68	16,65

Şekil 3. Türkiye ve Muğla Nüfusunun Doğum Yerine Göre Yıllık Artış Hızları (‰)

Doğum yerine göre nüfus gruplarındaki bu değişim oransal değerlere de yansımıştır. Toplam il nüfusunda söz konusu nüfus gruplarının payında 1935-2017 yılları arasında önemli değişimler olmuştur. En önemli değişim de başka ilde doğan nüfusta görülmektedir. Nitekim 1935 yılında il nüfusunun %4.44'ü başka ilde doğanlardan oluşurken, bu oran 2017 yılında %39.01'e ulaşmıştır. Buna göre söz konusu dönemler arasında değişim oranı %778.6 olmuştur. Başka ilde doğan nüfusta bu pozitif artışın aksine, aynı ilde doğanlar ve yabancı ülkede doğanlardaki değişim ise negatif olmuştur. Diğer bir husus da aynı ilde doğan nüfusun payındaki değişimin gösterdiği dönemsel farklılık ile ilgilidir. Bu bağlamda 1935-1985 yılları arasında fazla bir değişimden bahsedilemez. Nitekim bu dönemdeki pay %4 ile %8 arasında olmuştur. Buna karşın 1985 ve özellikle de 1990 yılından itibaren payda ani ve yüksek oranların olduğu görülmekte olup, bu artışlar sonucunda başka ilde doğan yani göçmen nüfusun toplam il nüfusundaki payı 2017 yılında %39'a kadar yükselmiştir (Tablo 3).

Öte yandan Türkiye ortalaması ile karşılaştırıldığında, Muğla il nüfusunda göçmen nüfusun payının yüksekliği daha iyi anlaşılmaktadır. Öncelikle ifade etmek gerekir ki, 1935-2017 yılları arasında Muğla ilindeki değişim daha yüksek olmuştur. Ayrıca başka ilde doğan nüfusun toplam il nüfusundaki payı 2000 yılında kadar, Türkiye ortalamasından daha düşük iken, 2000'den itibaren ise daha yüksek olmuştur. Nitekim 2017 yılında bu pay Türkiye'de %31.42 iken, Muğla ilinde %39.01 olmuştur. Bu durum Muğla ilinin Türkiye ortalamasından daha fazla göç aldığını göstermektedir. İlde göçmen nüfusun payı artarken, yerel nüfus, yani aynı ilde doğan nüfusun payında ise doğal olarak azalış olmaktadır. Buna göre 1935 yılında bu nüfusun payı %93.14 iken, özellikle 1985 yılından itibaren azalış hızı artarak, 2017 yılında %56.72'ye kadar gerilemiştir. Bu oran ile Muğla ilindeki yerli nüfusun payı, Türkiye ortalamasından (%64.46) daha düşük olduğu görülmektedir. Yabancı ülke doğumluların toplam il nüfusundaki payı ise %1.26 olarak belirmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Doğum Göre Nüfusun Toplam Nüfustaki Payı (%)

YILLAR	AYNI İLDE DOĞANLAR		BAŞKA İLDE DOĞANLAR		YABANCI ÜLKEDE DOĞANLAR		BİLİNMEYEN	
	Muğla	Türkiye	Muğla	Türkiye	Muğla	Türkiye	Muğla	Türkiye
1935	93,14	86,95	4,44	7,09	2,42	5,95	-	-
1940	-	-	-	-	-	-	-	-
1945	94,00	86,64	4,52	8,93	1,47	4,43	-	-
1950	96,18	88,26	2,74	8,08	1,09	3,61	-	0,05
1955	95,55	85,87	3,30	10,42	1,10	3,52	0,05	0,19
1960	94,75	85,06	4,40	11,45	0,85	3,43	0,01	0,06
1965	94,86	84,30	4,51	12,80	0,63	2,88	-	0,02
1970	92,83	81,24	6,55	16,26	0,62	2,50	-	0,01
1975	92,78	82,97	7,12	16,68	0,09	0,33	-	0,02
1980	91,35	79,23	7,87	18,81	0,77	1,94	-	0,01
1985	87,53	77,20	11,63	20,95	0,84	1,85	0,01	0,01
1990	79,78	74,42	18,67	23,57	1,53	2,01	0,01	0,01
2000	68,99	70,80	27,48	27,31	3,50	1,86	0,04	0,03
2014	58,03	65,06	37,41	31,09	1,13	1,94	3,43	1,91
2017	56,72	64,46	39,01	31,42	1,26	2,38	3,02	1,74

Değişim Oranı (%, 1935-2017)	**-39.1**	**-25.9**	**778.6**	**343.2**	**-47.9**	**60.0**	**-**	**-**

Muğla ilindeki nüfusun doğum yerine göre mevcut durumu ilçelere göre de değişkenlik göstermektedir. Bu farklılığı tüm nüfus gruplarında (aynı ilde, başka ilde, yabancı ülkede doğanlar) görmek mümkündür. Aynı ilde doğanlara bakıldığında 2017 yılı toplam ilçe nüfusu içinde söz konusu nüfusun payının en fazla olduğu ilk üç ilçenin Seydikemer (%83.7), Yatağan (%75.0) ve Kavaklıdere (%74.0) olduğu görülmektedir. Bu ilçeler yanında Köyceğiz (%71.3), Ula (%67.0), Dalaman (%61.9), Ortaca (%63.1), Fethiye (%63.1), Milas (%63.0) ve Menteşe (%59.0) ilçeleri Muğla il ortalamasından (%56.7) daha fazla yerli/yerel nüfus oranına sahiptir. Buna karşın Bodrum (%32.6), Marmaris (%37.8) ve Datça (%38.9) ilçeleri en az yerel/yerli nüfus oranına sahip ilçeler olmuştur. Bu ilçeler aynı zamanda il ortalamasından oldukça daha düşük oranlara sahiptir (Tablo 4).

Tablo 4. İlçe ve Doğum Yerine Göre Nüfusun Oransal Dağılımı (%)

İlçeler	**Muğla İlinde Doğanlar**				**Başka İlde Doğanlar**				**Yabancı Ülkede Doğanlar**			
	2014	**2015**	**2016**	**2017**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**
Bodrum	32.6	32.9	32.8	32.6	60.9	60.9	61.1	61.4	2.0	2.1	2.1	2.2
Dalaman	65.9	63.9	64.3	61.9	31.5	33.7	33.3	35.7	0.9	0.9	0.9	0.9
Datça	38.9	39.7	39.3	38.6	56.9	56.4	56.9	57.6	1.7	1.7	1.7	1.7
Fethiye	64.7	64.0	63.7	63.1	31.6	32.5	32.8	33.5	1.3	1.4	1.4	1.5
Kavaklıdere	74.3	74.3	74.0	74.0	16.8	17.1	17.6	17.8	0.2	0.2	0.2	0.2
Köyceğiz	73.5	73.1	72.3	71.3	23.7	24.2	25.0	26.0	0.5	0.6	0.6	0.7
Marmaris	37.8	37.9	38.2	37.8	57.0	57.0	56.7	57.0	2.9	3.0	3.1	3.2
Menteşe	61.1	60.1	59.7	59.0	35.1	36.4	36.7	37.5	0.5	0.5	0.6	0.6
Milas	63.4	63.8	63.4	63.0	31.2	31.0	31.6	32.0	0.4	0.4	0.4	0.4
Ortaca	65.0	64.7	63.9	63.1	31.9	32.2	33.1	33.9	0.9	0.9	1.0	1.0
Seydikemer	85.2	83.8	83.9	83.7	12.2	13.7	13.7	13.9	0.1	0.2	0.1	0.2
Ula	70.1	69.5	68.6	67.0	24.5	25.3	26.2	27.8	0.6	0.6	0.6	0.7
Yatağan	74.8	75.4	75.2	75.0	20.5	20.2	20.5	20.8	0.3	0.3	0.3	0.3
TOPLAM	**58.0**	**57.7**	**57.4**	**56.7**	**37.4**	**37.9**	**38.3**	**39.0**	**1.1**	**1.2**	**1.2**	**1.3**

Göçmen nüfusun (başka ilde doğup Muğla ilinde ikamet edenler) en fazla olduğu ilçeler genellikle turizm faaliyetlerinin yoğun olduğu ve dolayısıyla fazla göçün alındığı ilçelerdir. Bunlar da, sırasıyla, Bodrum, Marmaris ve Datça'dır. Bu ilçelerdeki göçmen nüfusun toplam ilçe nüfusundaki payları, hem Muğla ili, hem de Türkiye ortalamasından oldukça yüksektir.

Yabancı ülke doğumlularda yapı kısmen değişmiş ve Marmaris ilçesi yabancıların ikameti için daha cazip hale gelmiştir. Nitekim ilçe nüfusunda yabancı doğumluların payı 2017 yılına göre %3.2 olmuştur. Bodrum

ilçesinde %2.2, Datça'da ise %1.7 oranında yabancı nüfus bulunmaktadır. Fethiye'de de (%1.5) yabancıların payı Muğla il ortalamasından (%1.3) daha yüksektir.

SONUÇ

Muğla il nüfusunun doğum yerine göre dağılımı yapıldığında bazı sonuçlar ile karşılaşılmaktadır. Öncelikle, fazla göç alan tüm illerde olduğu gibi, Muğla ilinde de başka ilde doğup burada ikamet eden nüfus sürekli artış eğilimindedir. Nitekim 1935 yılında 8.746 olan bu nüfus 2017 yılında 360.267 olmuştur. Bu miktara göre başka ilde doğanların yani göçmen nüfusun 1935-2017 döneminde değişim oranı, aynı ilde doğan ve toplam il nüfusundan daha fazla olmuştur. Başka ilde doğan nüfusun gelişimini toplam il nüfusundaki payında da görmek mümkündür. Toplam il nüfusunda göçmen nüfusun payı 1935 yılında %4.4 iken 2017 yılında %39.0'a ulaşmıştır. Bu oran ile Muğla ili 2017 yılındaki Türkiye ortalamasından (%31.4) daha yüksek değere sahip olmuştur. Dolayısıyla miktar, yıllık artış hızı, değişim oranı ve toplam nüfustaki payı bağlamında en önemli değişimlerin başka ilde doğan nüfusta (göçmen nüfus) olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Muğla İlinin Göç Göstergeleri (1975-2017)

Dönemler	Aldığı Göç	Verdiği Göç	Net Göç
1975-1980	16.839	15.180	1.659
1980-1985	23.742	20.684	3.058
1985-1990	43.712	27.714	15.998
1995-2000	80.782	37.861	42.921
2007-2008	35.907	24.959	10.948
2008-2009	28.390	26.613	1.777
2009-2010	35.129	28.850	6.279
2010-2011	35.409	29.604	5.805
2011-2012	33.213	28.301	4.912
2012-2013	35.246	30.687	4.559
2013-2014	48.219	29.671	18.548
2014-2015	42.112	37.663	4.449
2015-2016	39.076	31.520	7.556
2016-2017	42.450	33.289	9.161

Kaynak: - Kocaman, T. 2008. Türkiye'de İç Göçler ve Göç Edenlerin Nitelikleri (1965-2000).DPT Yayını. Ankara.

- TUİK, 2008-2017. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, Göç İstatistikleri, (www.tuik.gov.tr)

Söz konusu göçmen nüfustaki dikkat çekici değişimin temel nedeni ilin aldığı göçlerdir (Tablo5). Bu bağlamda ifade etmek gerekir ki, Muğla iline yönelik göçlerin arttığı dönemlerde, doğal olarak, başka ilde doğan nüfusun miktarında da artış olmaktadır. İlin göç göstergelerine bakıldığında sahip olduğu coğrafi, ekonomik ve toplumsal avantajlar (Ekinci, 2016) ilin sürekli olarak verdiğinden daha fazla göç almasını sağlamıştır.

KAYNAKÇA

DİE, Genel Nüfus Sayımları, 1935-2000, (www.tuik.gov.tr)

DİE, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Özellikleri (1935-2000), Muğla İl Fasikülleri, (www.tuik.gov.tr)

Ekinci, T.A., (2016). "Muğla İlinin Sosyo-Ekonomik Göstergeler Çerçevesinde İç Göç Analizi", *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-73.

Günal V., (2016a). "Türkiye Nüfusunun (1935-2000) Doğum Yerine Göre Değerlendirilmesi", *Turkish Studies, International Periodical fort he Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,. 11(2), 499-534.

Günal, V., (2016b). "Türkiye'deki Göçler Sonucunda İl Nüfuslarının Yapısında (Doğum Yeri Bağlamında) Meydana Gelen Değişimler (1950-2000)", *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(13), 171-196.

Günal, V., Şahinalp, M.S., Elmastaş, N., (2016). "Türkiye Nüfusunun Doğduğu İle Göre Dağılımı (1950-2015)", ASOS *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of Academic Social Science),* 4(36), 80-98.

Günal, V., (2018a). "Van İl Nüfusunun Doğum Yerine Göre Bileşenleri", *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 13(18), 719-740.

Günal, V., (2018b). "Türkiye'deki Şanlıurfa İli Doğumlu Nüfusun Miktar ve Oran Açısından Dönemlere Göre (1950-2016) Değişim Özellikleri", 3. Uluslararası Piri Reis Dil-Tarih-Coğrafya Kongresi (04-07.10.2018, Şanlıurfa), Tam Metin Bildiriler Kitabı, s.42-50.

Günal, V., (2018c). "Türkiye'nin Diğer İllerindeki Şanlıurfa Kökenli Nüfusun Dağılım Özellikleri (1950-2016)",3. Uluslararası Piri Reis Dil-Tarih-Coğrafya Kongresi (04-07.10.2018, Şanlıurfa), Tam Metin Bildiriler Kitabı, s.51-59.

Günal, V., (2018d). "Sosyo-Ekonomik Gelişmenin Nüfusa Etkisine Bir Örnek: Gaziantep İlindeki Yerel Nüfusun Oranında Azalma, Göçmen Nüfusun Payında Artış", İksad II–Internatıonal Conference On Scıences, (23-25.11.2018, Gaziantep), Tam Metin Bildiriler Kitabı, s.98-105.

Günal, V., (2018e). "Gaziantep İlindeki Nüfusun Doğduğu İllere Göre Miktar ve Oransal Dağılımı (1950-2016)", İksad II –Internatıonal Conference On Scıences, (23-25.11.2018, Gaziantep), Tam Metin Bildiriler Kitabı, s.106-112.

Günal, V., Şahinalp, M.S., (2018a), "İstanbul İl Nüfusu İçinde Başka İl Doğumluların Payındaki Değişim (1950-2016)",Taras Shevchenko 1st Internatıonal Congress On Socıal Scıences (11-13.08.2018, Kiev), Tam Metin Bildiri Kitabı, s. 227-233.

Günal, V., Şahinalp, M.S., (2018b), "İstanbul İl Nüfusunun Doğum Yerine Göre Yerlilik Durumunun Analizi (1935-2016)"Taras Shevchenko 1st Internatıonal Congress On Socıal Scıences (11-13.08.2018, Kiev), Tam Metin Bildiri Kitabı, s. 234-242.

Kocaman, T. (2008). Türkiye'de İç Göçler ve Göç Edenlerin Nitelikleri (1965-2000). Ankara: DPT Yayını.

Murat, S., (2008). Doğum Yerine Göre İstanbul Nüfusu ve İç Göçler. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 51. Kitap (Prof. Dr. Haşmet Başar'a Armağan Özel Sayısı), İ.Ü. Yayın No. 4599, 84-140.

Özgür, E.M. (1998). Türkiye Nüfus Coğrafyası, Ankara.

Özgür, E.M. (1999). "Türkiye'de İç Göçler Hakkında Düşünceler", *A.Ü.D.T.C.F. Dergisi*, XXXIX (1-2), 159-167.

TUİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, 2007-2017, (www.tuik.gov.tr)

Yakar, (2013). "XXI. Yüzyılın Başında Türkiye'de İller Arası Göçlerin Mekânsal ve İstatiksel Analizi", *ZfWT. Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 5 (3), 239-263.

Yakar, M., (2015). "Türkiye'nin İç Göç Paterni: Kim Nerede İkamet Ediyor? Nereye Kayıtlı?", *Ege Coğrafya Dergisi,* 24(1), 15-38.

Yakar, M., 2017. "Yerlilikten" "Göçmenliğe" Doğru: Türkiye'de İç Göçün Doğum Yeri Verisine Göre Gelişimi. *Türkiye Coğrafyası Araştırmaları* içinde (Ed. Ferhat ARSLAN), s.374-398.

MUĞLA İLİNDEKİ BAŞKA İL DOĞUMLULARIN İLLERE GÖRE DAĞILIMI (1950-2017)

Veysi GÜNAL
Prof. Dr., Harran Üniversitesi, vgunal@harran.edu.tr

ÖZ

Muğla ili sahip olduğu turizm potansiyeli sayesinde Türkiye'nin önemli oranda göç alan illerinden birisidir. Bu göçler ilin doğum yerine göre nüfus yapısını değişime uğratmaktadır. Başka bir ifade ile Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan il nüfusu içinde göçmen nüfusun miktar ve oranı sürekli artış göstermektedir. Nitekim göçmen nüfusun toplamdaki oranı 1935 yılında %4.44 iken, 2017 yılında %39.01'e ulaşmıştır. Ancak bu oranlarda illerin payı farklı olmuştur. Günümüzdeki (2017) duruma bakıldığında il nüfusundaki başka il doğumlular içinde İstanbul (%9.51), Aydın (%7.18), İzmir (%6.71), Ankara (%5.06) ve Denizli (%5.01) ili doğumluların payının yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte göçmen nüfustaki genel değişim gibi, Muğla il nüfusunu besleyen illerin payı ve miktarı da 1950-2017 yılları arası önemli değişkenlik göstermiştir. Bu bağlamda illerdeki değişimi, payı artan iller, payı düşen iller ve payı fazla değişmeyen iller şeklinde üç ana başlık altında incelemek mümkündür. Payı artan illerin başında Ankara gelmektedir. Ankara'nın payı 1950 yılında %2.21 iken, 2017 yılında %5.06'ya yükselmiştir. İstanbul, Hatay, Adana, Diyarbakır, Ordu, Şanlıurfa, Sivas, Tokat, Van, Yozgat ve Samsun bu gruptaki diğer illeri oluşturmaktadır. Payı düşen illerin başında ise genellikle aynı bölge illeri veya Muğla iline yakın diğer bölge illerinin olduğu görülmektedir. Antalya, Balıkesir, Burdur, Konya ve Isparta bu illerin önemlileridir. 1950 ile 2017 yılı karşılaştırıldığında payı fazla değişmeyen iller de dikkat çekmektedir. Bunlardan Aydın, İzmir, Manisa, Mersin ve Kayseri illeri ön plana çıkmaktadır. Buna göre, bölge illerinin payının azalmasına karşın, daha uzaktaki illerin payı artmıştır. Bundaki en önemli etken Türkiye'nin ve Muğla ilinin sahip olduğu sosyo-ekonomik gelişmeler olmuştur. Bir taraftan Muğla ili turizm nedeniyle göç almaya başlarken, diğer taraftan da Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri kökenli zorunlu göçler ildeki göçmen nüfusun çeşitlenmesini sağlamıştır. Öyle ki, ildeki söz konusu bu değişimin özellikle 1990'dan sonra ortaya çıkması, göçlerdeki turizm ve terör etkisini daha iyi ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Muğla, nüfus, doğulan il, göç, göçmen.

DISTRIBUTION OF POPULATION BIRTHPLACE IN OTHER PROVINCES IN MUĞLA (1950-2017)

ABSTRACT

Thanks to its tourism potential, Muğla province is one of the provinces that receive significant migration. These migrations have changed the population structure of the province according to the birthplace. In other words, the quantity and rate of the immigrant population in total population have constantly increased. Thus, while the ratio of the immigrant population in the total was 4.44% in 1935, it increased to 39.01% in 2017. However, the share of provinces in these ratios is different. Looking at the current (2017) case, it has observed that Istanbul (9.51%), Aydın (7.18%), İzmir (6.71%), Ankara (5.06%) and Denizli (%5.01) have a high share. However, as the general change in the immigrant population, the share and the amount of the provinces feeding the population of the province of Muğla have also varied significantly between 1950-2017. In this context, it is possible to examine the changes in the provinces under three main headings: provinces with increased share, provinces with a decrease share and provinces that share do not change much. The most important one of the provinces with increasing share is Ankara. Ankara's share has increased from 2.21% in 1950 to 5.06% in 2017. İstanbul, Hatay, Adana, Diyarbakır, Ordu, Şanlıurfa, Sivas, Tokat, Van, Yozgat and Samsun are the other provinces in this group. The provinces with decreasing share are generally provinces of the same region or provinces of other regions close to Muğla. Antalya, Balıkesir, Burdur, Konya and Isparta are important of these provinces. Compared with 1950 and 2017, the provinces whose share does not change much also attract attention. According to this, although the share of the provinces in the region has decreased, the share of the farther provinces has increased. The most important factor in this structure has been the socio-economic developments in Turkey and Muğla. The migration to province of Muğla due to tourism and the forced migration from Eastern and Southeastern Anatolia Regions have diversified the immigrant population in the province. In fact, this change in the province, especially after 1990, has revealed better the effect of tourism and terrorism in migration.

Keywords: Muğla, population, population by birthplace, migration, immigrant.

GİRİŞ

Doğum yerine göre illerin nüfusları, aynı ilde doğanlar, başka ilde doğanlar ve yabancı ülkede doğanlar şeklinde farklı bileşenlerden oluşmaktadır. Bu yapıyı belirleyen de illerin aldığı ve verdiği göç miktarlarıdır. Alınan göçün fazla olduğu illerde birikmiş toplam göçmen nüfusun miktarı da artabilmektedir. Buna karşın alınan göçün az olduğu ve doğumların fazla olduğu illerde ise yerel/yerli göç daha büyük paya sahip olabilmektedir.

Nüfus çalışmaları ve özellikle de doğrudan göç verisinin olmadığı dönemlerde doğum yeri verisinin önemi artmaktadır. Bu bağlamda gerek Türkiye, gerekse bazı iller bazında nüfusun yerel ve göçmen yapısını ortaya koymak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların bazılarında doğum yeri, bazıların da ise kayıtlı olunan il baz alınmıştır (Murat, 2008; Günal, 2016a; Günal, 2016b; Günal, Şahinalp, vd, 2016; Günal, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d ve 2018e; Günal ve Şahinalp, 2018a ve 2018b; Yakar, 2015, Yakar, 2017).

Tablo 1. Muğla İlinin Göç Göstergeleri (1975-2017)

Dönemler	Aldığı göç	Verdiği göç	Net göç	Net göç hızı (‰)
1975-1980	16.839	15.180	1.659	4.06
1980-1985	23.742	20.684	3.058	6.65
1985-1990	43.712	27.714	15.998	30.51
1995-2000	80.782	37.861	42.921	70.20
2007-2008	35.907	24.959	10.948	13.93
2008-2009	28.390	26.613	1.777	2.22
2009-2010	35.129	28.850	6.279	7.71
2010-2011	35.409	29.604	5.805	6.95
2011-2012	33.213	28.301	4.912	5.79
2012-2013	35.246	30.687	4.559	5.27
2013-2014	48.219	29.671	18.548	20.95
2014-2015	42.112	37.663	4.449	4.91
2015-2016	39.076	31.520	7.556	8.21
2016-2017	42.450	33.289	9.161	9.81

Kaynak: -DİE, Genel Nüfus Sayımı, 1980: Daimi İkametgaha Göre İç Göçler, Ankara.
-DİE, Genel Nüfus Sayımı, 1985: Daimi İkametgaha Göre İç Göçler, Ankara.
-DİE, Genel Nüfus Sayımı, 1990: Daimi İkametgaha Göre İç Göçler, Ankara.
-DİE, Genel Nüfus Sayımı, 2000: Göç İstatistikleri, Ankara.
-TUİK, 2008-2017. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, Göç İstatistikleri.
-Kocaman, T. (2008). Türkiye'de İç Göçler ve Göç Edenlerin Nitelikleri (1965-2000).
Ankara: DPT Yayını.

Muğla ili de önemli oranda göç alan bir ildir. Konumu, iklimi, sahip olduğu sosyal-ekonomik ve kültürel avantajlar sayesinde yıllar itibariyle sürekli olarak verdiğinden daha fazla göç almıştır. Bunun sonucu olarak, dönemsel farklılıklar olmakla birlikte, 1975-2017 yılları arasında ilin net göç miktarı ve net göç hızı devamlı pozitif olmuştur (Tablo 1). Gerek 1975 yılından beri süregelen ve önemli miktarda alınan göç, gerekse pozitif net göç ile net göç hızı, Muğla ilindeki göçmen miktarı ve değişimini belirlemiştir.

Başka İlde Doğan (Göçmen) Nüfusun Gelişimi

Muğla ilindeki göçmen nüfus birikimini gösteren başka ilde doğanların gelişimine bakıldığında eğilimin artış yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Gerçekten de 1935 yılında 8.746 olan göçmen nüfus miktarı, sürekli artarak, 2017 yılında 360.267'ye ulaşmıştır. Bu miktarlar ile 1935-2017 döneminde değişim oranı, aynı ilde doğan (yerli/yerel) nüfus ve Türkiye'deki başka ilde doğan nüfustaki değişimden daha yüksek olmuştur. Miktar değişiminde dikkat çeken husus en önemli artışların 1985 yılı sonrası olmasıdır.

Tablo 2. Muğla İli ve Türkiye'de Başka İlde Doğan Nüfusun Gelişim Özellikleri (1935-2017)

Dönemler	MUĞLA			TÜRKİYE		
	Miktar	Yıllık artış hızı (‰)	Pay	Miktar	Yıllık artış hızı (‰)	Pay
1935	8.746	-	4.44	1.146.304	-	7.09
1945	9.985	13.25	4.52	1.677.398	38.07	8.93
1950	6.610	-82.50	2.74	1.692.933	1.84	8.08
1955	8.823	57.76	3.30	2.507.954	78.60	10.42
1960	13.189	80.40	4.40	3.178.722	47.40	11.45
1965	15.108	27.17	4.51	4.018.770	46.90	12.80
1970	24.145	93.77	6.55	5.789.126	73.00	16.26
1975	28.534	33.40	7.12	6.732.301	30.19	16.68
1980	34.498	37.96	7.87	8.417.150	44.67	18.81
1985	56.553	98.86	11.63	10.614.719	46.39	20.95
1990	105.082	123.91	18.67	13.311.460	45.28	23.57
2000	196.556	62.62	27.48	18.517.910	33.01	27.31
2014	328.675	36.72	37.41	24.154.017	18.98	31.09
2017	360.267	30.59	39.01	25.388.327	16.61	31.42

Kaynak: - DİE. 1935-2000 Türkiye Genel Nüfus Sayımları (Muğla İli Fasikülü), (www.tuik.gov.tr)

- TUİK,. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Verileri 2014-2017. (www.tuik.gov.tr)

Yıllık artış hızına bakıldığında (Tablo 2) Muğla ilindeki göçmen nüfusun artış hızının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye ortalaması ile karşılaştırıldığında daha iyi anlaşılmaktadır. Nitekim ildeki artış genellikle Türkiye'den daha yüksek gerçekleşmiş, hatta bazı dönemlerde, özellikle 1985 yılı sonrasında,

fark iki katına yaklaşmış veya aşmıştır. Bu durum, turizmdeki gelişmeler sayesinde ilin 1985 yılı sonrasında aldığı yoğun göçler ile bağlantılı olarak ortaya çıkmıştır.

Miktar ve yıllık artış hızı yanı sıra, toplam nüfusta göçmen nüfusun payında da 1935-2017 döneminde önemli değişimler olmuştur. 1935 yılında başka ilde doğanların il nüfusu içindeki payı %4.4 iken, 2017 yılında %39.0'a ulaşmıştır. Buna göre payda söz konusu yıllar arasında %778 oranında değişim olmuştur. Bu durumda 2017 yılına göre Muğla toplam il nüfusu olan 923.556'nın 360.267'si başka ilde doğup göç sonucunda burada ikamet etmektedirler. Her ne kadar nüfusun önemli bir bölümü aynı ilde doğan (yerli/yerel) nüfustan oluşmakta ise de (%56.72), Türkiye ortalaması ile karşılaştırıldığında, ildeki göçmen nüfus oranının yüksek olduğunu belirtmek gerekir. Öte yandan ildeki değişim oranı da Türkiye ortalamasından daha yüksektir. 1935 yılında Türkiye'deki göçmen nüfusun toplam ülke nüfusundaki payı daha yüksek iken (%7.09), 2017 yılındaki payı (%31.42) Muğla ilinden daha düşük olmuştur (Tablo 2).

Başka İlde Doğan Nüfusta İllerin Payı

2017 yılı verilerine göre, Türkiye'nin diğer illerinde doğup Muğla ilinde ikamet eden 360.267 kişilik nüfusta illerin farklı payı bulunmaktadır. Bu miktar ve payda özellikle komşu, bölge illeri ve büyük iller dikkat çekmektedir. Bunlardan İstanbul (34.277), Aydın (25.856), İzmir (24.159), Ankara (18.234), Denizli (18.039) ili doğumlular, Muğla il nüfusunun oluşumunda birinci derecede önemi/katkısı olan illerdir. İkinci derecede katkısı olan iller ise Van (8.775), Manisa (7.575), Konya (7.569), Adana (7.401), Antalya (7.388), Hatay (7.148) ve Sivas (6.314) illeridir. Bu grupta Muğla ilinde uzak mesafede bulunan Van ve Sivas'ın yeri dikkat çekmektedir.

Tablo 3. Muğla İlindeki Başka İlde Doğanların İllere Göre Dağılımı ve Payları (2017)

İller	Miktar	Pay (%)	İller	Miktar	Pay (%)
Adana	7.401	2.05	Kocaeli	4.441	1.23
Adıyaman	1.768	0.49	Konya	7.569	2.10
Afyonkarahisar	5.788	1.61	Kütahya	3.771	1.05
Ağrı	5.557	1.54	Malatya	4.426	1.23
Amasya	2.156	0.60	Manisa	7.575	2.10
Ankara	18.234	5.06	Mardin	3.840	1.07
Antalya	7.388	2.05	Mersin	4.977	1.38
Artvin	1.385	0.38	Muş	2.712	0.75
Aydın	25.856	7.18	Nevşehir	1.578	0.44
Balıkesir	3.825	1.06	Niğde	3.511	0.97
Bilecik	1.826	0.51	Ordu	4.811	1.34
Bingöl	870	0.24	Rize	1.856	0.52
Bitlis	1.591	0.44	Sakarya	2.806	0.78
Bolu	1.658	0.46	Samsun	5.950	1.65

Burdur	4.177	1.16	Şanlıurfa	4.395	1.22
Bursa	4.213	1.17	Siirt	2.513	0.70
Çanakkale	2.766	0.77	Sinop	1.515	0.42
Çankırı	1.503	0.42	Sivas	6.314	1.75
Çorum	5.550	1.54	Tekirdağ	1.230	0.34
Denizli	18.039	5.01	Tokat	5.183	1.44
Diyarbakır	5.975	1.66	Trabzon	3.461	0.96
Edirne	1.217	0.34	Tunceli	1.657	0.46
Elazığ	2.773	0.77	Uşak	2.081	0.58
Erzincan	3.203	0.89	Van	8.775	2.44
Erzurum	4.769	1.32	Yozgat	5.201	1.44
Eskişehir	3.989	1.11	Zonguldak	3.211	0.89
Gaziantep	4.604	1.28	Aksaray	1.988	0.55
Giresun	1.851	0.51	Bayburt	667	0.19
Gümüşhane	1.235	0.34	Karaman	941	0.26
Hakkari	281	0.08	Kırıkkale	2.404	0.67
Hatay	7.148	1.98	Batman	1.930	0.54
Isparta	2.505	0.70	Şırnak	1.228	0.34
İstanbul	34.277	9.51	Bartın	844	0.23
İzmir	24.159	6.71	Ardahan	809	0.22
Kahramanmaraş	4.832	1.34	Iğdır	745	0.21
Kars	2.895	0.80	Yalova	382	0.11
Kastamonu	2.295	0.64	Karabük	1.023	0.28
Kayseri	4.366	1.21	Kilis	808	0.22
Kırklareli	910	0.25	Osmaniye	2.966	0.82
Kırşehir	2.162	0.60	Düzce	1.176	0.33
			TOPLAM	**360.267**	**100.0**

Kaynak: TUİK,. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Verileri 2017. (www.tuik.gov.tr)

İllerin sahip olduğu miktarlar toplam göçmen nüfusundaki payını da belirlemektedir. Buna göre 2017 yılında Muğla ilindeki toplam göçmen nüfusu 360.267 olup, illerin bu miktardaki payları farklılık göstermektedir. En fazla payı olan iller sırasıyla İstanbul (%9.51), Aydın (%7.18), İzmir (%6.71), Ankara (%5.06), Denizli (%5.01), Van (%2.44), Manisa (%2.10), Konya (%2.10), Adana (%2.05), Antalya (%2.05), Hatay (%1.98), (%1.75), Diyarbakır (%1.66), Samsun (%1.65), Afyonkarahisar (%1.61), Ağrı (%1.54), Çorum (%1.54)'dur. Diğer illerin payı %1.5'in altındadır (Tablo 3).

Tablo 4. Muğla İl Nüfusunda İllerin Payı (2017)

İller	Miktar	Pay (%)	İller	Miktar	Pay (%)
İstanbul	*34.277*	*3.71*	*Manisa*	*7.575*	*0.82*
Aydın	*25.856*	*2.80*	*Konya*	*7.569*	*0.82*
İzmir	*24.159*	*2.62*	*Adana*	*7.401*	*0.80*
Ankara	*18.234*	*1.97*	*Hatay*	*7.148*	*0.77*
Denizli	*18.039*	*1.95*	*Sivas*	*6.314*	*0.68*
Van	*8.775*	*0.95*	*Diyarbakır*	*5.975*	*0.65*
			Toplam	**171.322**	**18.55**
			Diğer iller	**188.945**	**20.46**
			Muğla ili doğumlular	**563.289**	**60.99**
			TOPLAM İL NÜFUSU	**923.556**	**100.00**

Muğla ilinin toplam nüfusunda başka ilde doğanların payında da farklılık görülmektedir. 2017 yılına göre 923.556 olan toplam il nüfusunun %3.71'i İstanbul ili doğumlular oluşturmaktadır. Aydın, İzmir, Ankara ve Denizli doğumluların da önemli payı bulunmaktadır. Bu beş ilin toplam payı %10'u aşmaktadır (Tablo 4).

Başka İlde Doğan Nüfusta İllerin Payındaki Değişim

Muğla ilindeki göçmen nüfusta illerin payı sürekli değişim göstermektedir. Bu bağlamda 1950-2017 yılları arasında illeri, payı artan, payı azalan ve fazla değişmeyen iller olmak üzere üç kategoriye ayırmak mümkündür.

Tablo 5. Muğla İlindeki Başka İlde Doğan Nüfusta Payı Artan İller (1950-2017)

İller	1950	1955	1960	1975	1980	1985	1990	2000	2014	2017
Ankara	2.21	1.93	1.47	2.10	4.03	4.41	4.49	4.88	5.01	5.06
İstanbul	7.88	4.24	3.50	3.42	5.18	5.38	6.10	8.04	8.38	9.51
Hatay	0.33	0.62	0.71	0.32	0.53	0.56	0.91	1.83	1.90	1.98
Adana	0.70	0.56	0.58	1.60	1.41	1.57	1.60	1.91	1.93	2.05
Diyarbakır	0.12	0.26	0.28	2.60	1.89	1.22	1.34	1.68	1.64	1.66
Ordu	0.47	0.49	0.43	0.64	1.31	2.38	1.91	1.55	1.37	1.34
Şanlıurfa	0.94	0.32	0.47	0.32	0.49	0.70	0.58	0.66	1.09	1.22
Sivas	0.74	0.93	0.98	1.08	1.22	0.24	0.21	0.32	1.77	1.75
Tokat	0.27	0.40	0.72	0.66	0.69	1.26	1.52	1.27	1.51	1.44
Van	0.80	0.43	0.51	0.33	0.69	1.27	2.08	2.23	2.06	2.44
Yozgat	0.35	0.53	0.55	0.51	0.66	0.88	1.10	1.26	1.54	1.44
Samsun	0.35	0.41	0.36	0.43	0.81	1.19	1.73	1.63	1.70	1.65

Payı artan illeri büyük iller (Ankara, İstanbul, Adana, Samsun, Hatay) ve genellikle Muğla ilinden uzakta olan iller (Diyarbakır, Ordu, Şanlıurfa, Sivas, Tokat, Van, Yozgat) oluşturmaktadır. Bu illerin bazıları 1950 yılında fazla payları olmazken, 2017 yılında birkaç kat artış göstererek önemli bir paya sahip olmuştur. İstanbul ve Ankara gibi iller ise hem 1950, hem de 2017 yıllarında payı yüksek olmuş, ancak ilk döneme göre son yıllardaki payı daha da artış göstermiştir (Tablo 5).

Göçmen nüfusta bazı illerin payı artarken, bazılarının da azaldığı görülmektedir. Dikkat çeken husus payı azalan illerin bölge illeri ve komşu illerden oluşmasıdır. Bu gruptaki önemli iller Denizli, Konya, Antalya, Balıkesir, Burdur ve Isparta'dır. Dikkat çeken diğer bir husus da, payı artan illerde olduğu gibi, payı azalan illerde de, değişimin 1985-1990 dönemi ile birlikte başlamasıdır. Öte yandan özellikle Denizli ili doğumlu nüfusun payında %19.06'dan %5.01'e gerilemesi dikkat çekici bir özelliktir (Tablo 6).

Tablo 6. Muğla İlindeki Başka İlde Doğan Nüfusta Payı Azalan İller (1950-2017)

İller	1950	1955	1960	1975	1980	1985	1990	2000	2014	2017
Denizli	19.06	21.30	26.81	24.38	22.58	14.79	8.95	6.30	5.26	5.01
Konya	5.58	2.38	2.90	3.17	3.02	1.18	1.17	2.62	2.12	2.10
Antalya	5.98	10.79	10.55	4.44	4.76	4.33	2.50	2.03	1.94	2.05
Balıkesir	3.71	1.51	2.05	2.59	1.35	1.27	1.18	1.34	1.07	1.06
Burdur	2.87	3.29	5.49	4.75	4.82	2.67	2.04	1.31	1.28	1.16
Isparta	1.72	1.31	1.81	1.06	1.16	1.15	0.95	0.82	0.70	0.70

Başka il doğumlu nüfus (göçmen nüfus) farklı miktar ve oranlarda ilçelere dağılım göstermiştir. Bu nüfusun önemli bir bölümünün Bodrum ilçesini tercih ettiği görülmektedir. Nitekim 360.242''lik göçmen nüfusun 98.460'ı burada ikamet etmektedir. Buna göre nüfusun yaklaşık üçte birine yakını (%27.3) Bodrum ilçesinde yer almaktadır. Önemli yığılmanın olduğu diğer ilçeler Marmaris (%14.1), Fethiye (%13.9), Milas (%12.0) ve Menteşe (%11.3)'dir. Diğer ilçelerin payı %5'in altındadır (Tablo 7).

Tablo 7. Muğla İlindeki Başka İl Doğumluların İlçelere Göre Dağılımı (2017)

İLÇELER	Başka İl Doğumlu Nüfus	
	Miktar	Pay (%)
Bodrum	98.460	27.3
Dalaman	13.840	3.8
Datça	11.790	3.3
Fethiye	49.960	13.9
Kavaklıdere	1.899	0.5
Köyceğiz	9.114	2.5
Marmaris	50.698	14.1

Menteşe	40.871	11.3
Milas	43.409	12.0
Ortaca	15.904	4.4
Seydikemer	8.304	2.3
Ula	6.740	1.9
Yatağan	9.253	2.6
TOPLAM	**360.242***	**100.0**

Kaynak: TUİK,. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Verileri 2017.

(www.tuik.gov.tr)

*TUİK'in genel verisinde 360.267 olarak görülmektedir. Bazı illerin ilçelerde bulunan nüfusları karşısında "İstatistiki birim sayısının üçten az olması nedeniyle gizlenmiştir" notu yer almakta olup, aradaki 25 kişilik fark bundan kaynaklanmaktadır.

Bununla birlikte illerin Muğla ilçelerini, az da olsa, farklı oranlarda tercih ettikleri görülmektedir. Öncelikle ifade etmek gerekirse, tüm diğer il doğumluların özellikle Bodrum üzerinde yoğunlaştıkları açıktır. Ancak bazı illerin diğerlerine göre daha fazla tercihleri söz konusudur. Muğla ilindeki Van kökenli nüfusun %52.4'ü, İstanbulluların %40.4'ü, Düzcelilerin %38.7'si, Sakaryalıların %38.5'i Bodrum ilçesinde ikameti etmeyi tercih etmişlerdir. Ayrıca diğer illerin çoğunun sahip oldukları nüfuslarının önemli bir bölümü (%30 civarı) Bodrum'u tercih etme eğilimindedirler.

Başka il kökenlilerin büyük bir kısmının Bodrum'u tercih etmesine rağmen, bazı illerde durumun farklı olduğu anlaşılmaktadır. Antalya, Siirt, Isparta, Burdur, Bilecik, Çanakkale, Çankırı, Denizli, Erzincan, Gümüşhane, Hakkari, Kütahya, Muş, Tokat, Batman ve Osmaniye illeri buna örnektir. Bu il kökenlilerin bir bölümü Bodrum'da ikamet ederken, ağırlığı başka ilçeler oluşturmaktadır. Antalya (%33.7), Erzincan (%31.1), Burdur (%30.5), Isparta (%22.0), Gümüşhane (%21.8), Malatya (%21.6) ve Kırıkkaleliler (%20.3) çoğunlukla Fethiye üzerinde yoğunlaşmışlardır. Marmaris'i daha fazla tercih edenler Bilecik (%61.0), Siirt (%33.9), Osmaniye (%28.2), Tokat (%23.6), Batman (%22.0), Kocaeli (%21.4) ve Çanakkale (%19.0) kökenliler olmuştur. Kütahya (%34.2), Muş (%29.9) ve Çankırı (%21.4) ili doğumlular ise Milas ilçesinde yoğunlaşmışlardır. Denizli kökenlilerin %15.0'i ise Orta ilçesinde bulunmaktadırlar. İlginçtir ki, Hakkari ili doğumluların en fazla yoğun oldukları ilçe %30.6 pay ile Menteşe Merkez İlçe'dir (Tablo 8).

Tablo 8. İl ve İlçelere Göre Başka İl Doğumlu Nüfusun Dağılımı (%-2017)

İLLER	Bodrum	Dalaman	Datça	Fethiye	K. Dere	Köyceğiz	Marmaris	Menteşe	Milas	Ortaca	S.Kemer	Ula	Yatağan
Adana	31.0	3.3	3.2	13.8	0.2	1.6	18.2	11.8	9.0	3.2	1.2	1.8	1.7
Adıyaman	23.0	3.9	2.4	21.9	0.5	2.4	13.3	14.0	10.2	3.5	2.2	1.4	1.5
A.Karahisar	17.8	3.6	1.7	11.5	0.8	11.3	12.9	10.0	14.3	7.2	3.1	2.1	3.7
Ağrı	29.9	1.8	4.8	5.0	0.1	1.9	6.7	14.6	23.9	3.9	0.4	2.8	4.0

Amasya	27.0	4.2	4.1	17.6	0.0	1.8	18.3	11.1	7.6	4.2	0.8	2.1	1.2
Ankara	31.8	3.7	4.7	15.0	0.1	2.2	15.4	11.3	8.3	3.9	0.7	1.9	1.0
Antalya	8.3	5.7	1.0	33.7	0.2	1.4	5.3	9.5	4.9	6.6	21.3	1.0	1.1
Artvin	24.9	5.6	2.7	20.4	0.0	1.9	14.9	13.8	8.7	3.3	1.3	1.8	0.8
Aydın	33.8	1.7	1.8	5.0	2.5	1.2	12.1	15.0	15.5	2.7	1.3	1.8	5.7
Balıkesir	27.6	3.9	4.7	11.8	0.5	2.2	16.9	14.1	9.9	3.8	0.7	2.1	1.6
Bilecik	8.9	3.8	1.5	5.1	0.2	0.8	61.0	6.5	4.4	4.6	0.3	1.5	1.5
Bingöl	28.2	4.9	2.0	12.2	5.9	2.2	12.9	6.9	14.4	2.8	1.7	1.6	4.5
Bitlis	26.2	4.1	3.6	20.4	0.2	2.2	10.7	14.6	10.7	1.7	1.8	1.4	2.3
Bolu	24.1	1.3	2.8	13.9	0.0	14.1	13.8	12.5	6.3	4.2	3.1	2.2	1.7
Burdur	12.1	8.1	0.9	30.5	2.9	1.3	4.9	6.0	11.7	6.3	12.7	1.0	1.6
Bursa	32.0	3.4	3.6	14.3	0.2	1.9	16.3	13.8	7.5	3.7	0.8	1.6	1.0
Çanakkale	14.0	3.2	1.8	12.9	3.7	4.3	19.0	10.0	15.5	9.3	1.2	2.8	2.3
Çankırı	15.4	3.0	3.5	17.6	0.3	3.1	9.6	7.1	21.4	4.2	8.7	1.7	4.3
Çorum	21.3	3.4	1.4	19.7	0.3	2.9	11.7	10.4	11.6	3.4	5.5	1.6	6.8
Denizli	13.4	6.3	3.0	13.6	0.4	8.4	8.8	13.8	10.8	15.0	2.1	2.1	2.3
Diyarbakır	23.6	3.9	2.5	8.9	0.2	1.3	15.4	18.0	16.1	2.1	3.1	1.3	3.5
Edirne	24.9	4.8	2.9	21.2	0.0	1.5	16.9	9.7	7.5	3.1	4.8	1.6	1.2
Elazığ	23.7	4.9	2.5	13.5	0.5	2.2	11.3	12.5	18.9	4.9	0.9	1.6	2.6
Erzincan	18.9	3.0	2.5	31.1	0.2	2.4	9.2	6.6	7.3	10.7	1.8	1.8	4.3
Erzurum	25.4	5.8	3.1	11.9	0.1	3.3	9.6	13.0	16.0	4.5	1.7	1.6	4.1
Eskişehir	24.6	4.6	4.6	18.9	0.0	2.3	17.1	10.6	8.0	4.4	1.2	2.1	1.7
Gaziantep	22.1	5.4	2.3	16.1	0.3	1.6	21.5	11.8	11.6	3.1	0.7	1.9	1.7
Giresun	27.0	5.7	3.3	16.0	0.3	1.9	13.2	16.0	8.0	3.1	1.3	2.6	1.5
G. Hane	17.2	3.2	3.6	21.8	1.1	1.8	9.0	8.7	11.4	4.2	5.3	1.3	11.3
Hakkari	14.2	4.6	7.5	14.2	0.0	1.4	13.9	30.6	6.0	2.8	2.1	1.1	1.4
Hatay	29.6	2.6	2.1	13.3	0.1	0.9	22.0	12.8	8.5	3.3	1.7	2.0	0.9
Isparta	18.3	6.0	1.6	22.0	0.5	2.9	11.8	13.6	10.7	5.2	3.4	1.5	2.6
İstanbul	40.4	3.3	4.4	15.3	0.1	1.7	14.9	6.7	5.2	3.4	1.2	1.7	1.6
İzmir	33.6	2.8	2.6	12.6	0.5	1.6	14.4	12.2	11.7	3.3	1.3	1.3	2.0
K. Maraş	23.2	3.0	3.5	14.1	0.3	1.5	18.4	9.8	15.0	3.0	3.2	2.3	2.8
Kars	33.1	6.3	2.9	16.4	0.1	1.2	9.3	11.8	11.1	2.9	0.6	1.8	2.3
Kastamonu	20.4	6.0	1.6	14.6	0.9	3.6	14.2	9.6	12.9	3.4	9.0	1.3	2.6
Kayseri	21.3	6.1	8.2	19.4	0.2	1.7	12.9	13.5	8.3	4.7	0.8	1.7	1.2
Kırklareli	32.0	3.5	5.7	12.9	0.0	2.0	15.1	12.4	7.3	3.4	0.9	2.6	2.3
Kırşehir	20.7	3.2	3.6	15.8	0.7	10.4	11.9	10.6	10.6	4.4	1.5	2.5	4.2
Kocaeli	19.6	3.7	2.9	9.9	0.1	1.8	21.4	9.3	14.1	3.1	0.4	12.4	1.5
Konya	20.5	4.8	2.4	14.8	0.3	2.1	12.7	11.9	17.5	4.9	2.2	2.4	3.4
Kütahya	18.0	2.3	1.9	13.6	0.2	1.3	11.9	7.9	34.2	2.8	1.4	1.3	3.4
Malatya	20.7	4.7	7.0	21.6	0.1	1.7	12.7	10.3	10.6	3.9	3.2	1.5	1.9
Manisa	28.7	3.2	2.5	10.7	0.4	1.5	12.4	15.7	16.7	3.4	0.8	1.6	2.5
Mardin	25.8	3.9	1.7	9.8	0.2	1.6	19.3	9.8	14.8	8.0	1.7	1.7	1.8
Mersin	26.0	3.4	2.4	15.4	0.2	1.9	15.8	15.1	10.7	3.3	2.7	1.4	1.7
Muş	17.	3.1	5.1	11.0	0.0	4.0	6.6	8.1	29.9	2.8	9.6	1.	1.5

Nevşehir	3 21.4	3.6	4.2	19.8	0.2	3.9	12.2	10.0	11.4	4.4	5.6	0 2.0	1.3
Niğde	26.4	2.3	1.3	6.6	0.0	1.9	8.7	18.4	25.3	3.6	1.2	0.9	3.5
Ordu	30.5	3.0	9.4	14.1	0.1	1.5	18.4	10.5	7.2	2.8	0.9	1.1	0.5
Rize	30.7	6.3	3.4	16.2	0.4	1.4	17.2	9.1	10.3	2.5	0.5	1.2	0.8
Sakarya	38.5	4.2	2.9	13.8	0.7	2.6	13.3	7.3	9.9	3.7	0.9	1.1	1.2
Samsun	30.8	3.5	2.4	10.0	0.2	1.1	13.2	8.3	17.4	3.3	0.9	2.0	7.0
Şanlıurfa	23.3	6.9	7.4	10.5	0.1	1.0	19.9	11.7	8.3	4.1	4.1	1.1	1.6
Siirt	14.0	8.3	0.9	8.2	0.2	0.7	33.9	11.4	14.1	1.7	4.7	0.7	1.2
Sinop	20.4	2.7	2.4	14.8	3.6	2.1	8.6	8.0	11.3	1.6	2.1	1.6	20.9
Sivas	24.3	3.5	5.7	13.4	0.2	2.7	11.8	10.2	18.8	3.8	0.7	2.3	2.6
Tekirdağ	31.2	3.6	3.4	15.9	0.4	2.5	15.6	13.1	7.4	3.6	0.2	2.3	0.8
Tokat	16.2	3.1	7.4	13.4	0.3	1.5	23.6	16.7	11.5	2.3	0.6	1.6	1.9
Trabzon	32.4	4.0	3.0	12.4	0.3	2.5	15.6	11.2	10.8	3.2	0.6	2.2	1.7
Tunceli	29.6	2.0	3.7	8.8	0.0	1.9	8.7	9.2	28.5	4.6	0.5	1.1	1.4
Uşak	19.3	8.3	2.5	15.5	0.3	1.3	15.1	13.8	11.3	5.0	1.2	2.6	3.7
Van	52.4	3.5	2.0	11.0	1.5	0.6	4.1	5.5	12.2	2.1	0.6	2.1	2.3
Yozgat	23.7	4.2	3.6	11.1	0.2	9.6	8.8	8.8	15.9	9.0	1.5	1.7	1.9
Zonguldak	31.5	3.5	2.9	15.8	0.2	2.6	17.8	10.5	7.3	3.6	0.8	1.6	1.8
Aksaray	32.5	3.3	2.0	10.5	0.4	1.1	9.9	13.6	14.4	3.3	6.6	0.9	1.5
Bayburt	30.9	3.0	2.9	22.7	0.0	0.9	8.9	13.1	8.7	1.5	1.1	1.4	5.1
Karaman	18.0	5.1	2.9	14.5	0.0	1.9	16.0	16.5	11.3	6.6	1.7	2.3	3.2
Kırıkkale	17.4	5.3	2.2	20.3	0.3	7.1	10.7	10.2	10.6	5.2	7.5	1.9	1.2
Batman	19.2	2.4	2.2	12.6	0.0	1.5	22.8	13.2	8.3	2.9	10.3	2.3	2.3
Şırnak	32.3	7.5	1.1	5.4	0.0	0.7	12.1	13.3	22.2	1.7	1.5	0.5	1.9
Bartın	34.3	3.1	3.8	12.9	0.0	2.1	15.9	7.6	12.0	5.2	0.5	1.8	0.8
Ardahan	23.0	4.2	2.3	15.5	0.4	2.2	15.6	15.6	8.4	4.7	0.9	2.7	4.6
Iğdır	28.0	3.2	4.0	11.6	0.0	1.2	11.4	14.0	19.1	4.3	0.8	1.2	1.1
Yalova	28.6	2.1	4.2	15.1	0.0	1.1	22.0	11.9	8.7	6.3	0.0	0.0	0.0

Karabük	30.7	3.8	3.3	16.2	0.0	1.3	15.2	10.1	11.7	3.6	0.4	2.1	1.6
Kilis	26.7	3.2	3.8	16.5	0.0	2.1	23.6	7.3	11.1	2.0	0.9	1.7	1.0
Osmaniye	16.7	4.1	2.5	11.6	0.3	1.2	28.2	9.4	14.3	5.2	1.8	2.3	2.3
Düzce	38.7	2.0	3.2	9.8	0.6	10.2	12.8	8.4	9.5	2.0	0.7	1.2	0.8

SONUÇ

Demografik, istihdam, eğitim, sağlık, mali, yaşam kalitesi, vb göstergeler bakımından yapılan çalışmalarda Muğla ili 1996 yılında 11. sıra ve ikinci derecede gelişmiş iller (Dinçer, Özaslan ve Satılmış, 1996), 2003 yılında 13. sıra ve ikinci derecede gelişmiş iller (Dinçer, Özaslan ve Kavasoğlu, 2003), 2011 yılında 8.sıra ve birinci derecede gelişmiş iller (DPT, 2013) grubunda yer almaktadır. Sahip olduğu bu avantajlar dolayısıyla Muğla ili devamlı olarak diğer illerden göç almaktadır. Nitekim 1975-2017 yılları arasında 42 yıllık süre içinde toplam 540.226 kişilik göç almıştır. Yoğun olarak gerçekleşen bu göçler ile Muğla ilinde bulunan başka il doğumlu nüfusun (göçmen nüfus) yapısında aşağıda yer alan bazı sonuçları beraberinde getirmiştir.

1. Muğla ilinde ikamet eden başka il doğumluların miktar ve toplam il nüfusundaki payları sürekli artış göstermektedir. 1935 yılında nüfusta %4.44 olan pay, 2017 yılında %39.01'e ulaşmıştır. Bu pay ile Muğla ili Türkiye ortalamasından (%31.42) daha yüksek değere sahiptir.
2. Söz konusu göçmen nüfusun (Türkiye'nin başka illerinde doğan nüfus) belli ilçelerde yoğunlaştığı görülmektedir. 2017 yılına göre 360.267 olan göçmen nüfusun %27.3'ü Bodrum, %14.1 Marmaris ve %13.9'u Fethiye'de ikamet etmeyi tercih etmişlerdir.
3. 2017 yılına göre Muğla ilindeki göçmen nüfusu 360.267'dir. Bu nüfusun oluşumunda Türkiye'deki diğer illerin çeşitli oranlarda katkısı olmuştur. En fazla katkıyı %9.51 ile İstanbul doğumlular, %7.18 ile Aydınlılar, %6.71 ile İzmirliler %5.06 ile Ankaralılar, 5.01 Denizliler yapmışlardır. Bu illerin, Muğla ili toplam nüfusuna (953.556) da önemli katkıları olmuştur.
4. 1950 yılına göre, 2017 yılında göçmen nüfusta illerin payında önemli değişimler olmuştur. Genel olarak ifade etmek gerekirse, komşu ve bölge illerinin payında azalma, daha uzak (Van, Sivas gibi) illerin payında ise artış olmuştur.
5. Başka il kökenli nüfusun yoğunlaştıkları ilçelerde kısmi bir farklılık görünmektedir. Öncelikle ifade etmek gerekirse, illerin büyük bir bölümünün en fazla tercih ettikleri ilçe Bodrum'dur. Bunun dışında yakınlık ve hemşehricilik nedeniyle Fethiye (Antalya, Burdur, Erzincan, Gümüşhane, Isparta, Malatya, Kırıkkale), Marmaris (Bilecik, Çanakkale, Osmaniye, Kocaeli, Siirt, Tokat, Batman), Milas (Çankırı, Kütahya, Muş), Ortaca (Denizli) ve Menteşe (Hakkari) ilçeleri üzerinde de yoğunlaşan iller görülmektedir.

KAYNAKÇA

DİE, 1935-2000, Genel Nüfus Sayımları, (www.tuik.gov.tr).

DİE, Genel Nüfus Sayımı, 1980: Daimi İkametgâha Göre İç Göçler, Ankara.

DİE, Genel Nüfus Sayımı, 1985: Daimi İkametgâha Göre İç Göçler, Ankara.

DİE, Genel Nüfus Sayımı, 1990: Daimi İkametgâha Göre İç Göçler, Ankara.

DİE, Genel Nüfus Sayımı, 2000: Göç İstatistikleri, Ankara.

DİE, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Özellikleri (1935-2000), Muğla İl Fasikülleri, (www.tuik.gov.tr).

Dinçer B., Özaslan M., Satılmış E. (1996). İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması. Ankara: DPT- Yayını.

Dinçer, B., Özaslan, M. Kavasoğlu, T., (2003). İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması, Ankara: DPT Yayın No: 2671.

Günal V., (2016a). "Türkiye Nüfusunun (1935-2000) Doğum Yerine Göre Değerlendirilmesi",*Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,. 11(2,)499-534

Günal, V., (2016b). "Türkiye'deki Göçler Sonucunda İl Nüfuslarının Yapısında (Doğum Yeri Bağlamında) Meydana Gelen Değişimler (1950-2000)", *Turkish Studies, International Periodical fort he Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(13), 171-196

Günal, V., Şahinalp, M.S., Elmastaş, N., (2016). "Türkiye Nüfusunun Doğduğu İle Göre Dağılımı (1950-2015)", ASOS *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of Academic Social Science),* 4(36), 80-98

Günal, V., (2018a). "Van İl Nüfusunun Doğum Yerine Göre Bileşenleri", *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 13(18), 719-740

Günal, V., (2018b). "Türkiye'deki Şanlıurfa İli Doğumlu Nüfusun Miktar ve Oran Açısından Dönemlere Göre (1950-2016) Değişim Özellikleri" 3. Uluslararası Piri Reis Dil-Tarih-Coğrafya Kongresi (04-07.10.2018, Şanlıurfa), Tam Metin Bildiriler", s.42-50.

Günal, V., (2018c). "Türkiye'nin Diğer İllerindeki Şanlıurfa Kökenli Nüfusun Dağılım Özellikleri (1950-2016)" 3. Uluslararası Piri Reis Dil-Tarih-Coğrafya Kongresi (04-07.10.2018, Şanlıurfa), Tam Metin Bildiriler Kitabı, s.51-59.

Günal, V., (2018d). "Sosyo-Ekonomik Gelişmenin Nüfusa Etkisine Bir Örnek: Gaziantep İlindeki Yerel Nüfusun Oranında Azalma, Göçmen Nüfusun Payında Artış", İksad II–Internatıonal Conference On Scıences, (23-25.11.2018, Gaziantep), Tam Metin Bildiriler Kitabı, s.98-105.

Günal, V., (2018e). "Gaziantep İlindeki Nüfusun Doğduğu İllere Göre Miktar ve Oransal Dağılımı (1950-2016)", İksad II –Internatıonal Conference On Scıences, (23-25.11.2018, Gaziantep), Tam Metin Bildiriler Kitabı, s.106-112.

Günal, V., Şahinalp, M.S., (2018a). "İstanbul İl Nüfusu İçinde Başka İl Doğumluların Payındaki Değişim (1950-2016)", Taras Shevchenko 1st Internatıonal Congress On Socıal Scıences (11-13.08.2018, Kiev), Tam Metin Bildiri Kitabı, s. 227-233.

Günal, V., Şahinalp, M.S., (2018b). "İstanbul İl Nüfusunun Doğum Yerine Göre Yerlilik Durumunun Analizi (1935-2016)" Taras Shevchenko 1st Internatıonal Congress On Socıal Scıences (11-13.08.2018, Kiev), Tam Metin Bildiri Kitabı, s. 234-242.

Kocaman, T. (2008). Türkiye'de İç Göçler ve Göç Edenlerin Nitelikleri (1965-2000). Ankara: DPT Yayını.

T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2013). İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE-2011), Ankara.

TUİK, 2008-2017. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, Göç İstatistikleri, (www.tuik.gov.tr)

Yakar, M., (2015). "Türkiye'nin İç Göç Paterni: Kim Nerede İkamet Ediyor? Nereye Kayıtlı?", *Ege Coğrafya Dergisi,* 24(1), 15-38.

Yakar, M., (2017). "Yerlilikten" "Göçmenliğe" Doğru: Türkiye'de İç Göçün Doğum Yeri Verisine Göre Gelişimi. *Türkiye Coğrafyası Araştırmaları* içinde (Ed. Ferhat ARSLAN), s.374-398.

İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİNDE ETKİN BİR İŞE ALIM SÜRECİ İÇİN YAPAY ZEKÂ YÖNTEMLERİNİN KULLANIMI

Dr. Öğr. Üyesi Mert BAL
Yıldız Teknik Üniversitesi, mert.bal@gmail.com

Doç. Dr. Yasemin BAL
Yıldız Teknik Üniversitesi, yaseminmutluay@gmail.com

Doç. Dr. Serdar BOZKURT
Yıldız Teknik Üniversitesi, serdarbozkurt34@gmail.com

ÖZET

Yapay zeka günümüzde her alanda kullanımı gittikçe artan bir şekilde önem kazanmaktadır. Minsky (1974) yapay zeka kavramını; "insanın zekasını kullanarak yapabildiği işleri yapabilen makinenin oluşturulması hakkında bilimdir" şeklinde tanımlamıştır. Günümüzde sıklıkla artan yapay zekâ uygulamaları tıp, işletmecilik, finans, insan kaynakları yönetimi, üretim vb. birçok farklı alanda başarı ile kullanılmaktadır. İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarında özellikle işe uygun personel seçimi en maliyetli ve zorlu süreçler arasında görülmektedir. Doğru adayın, doğru zamanda, doğru pozisyon ile eşleştirilmesi ve iş gereklerine uygun adayların her zaman geleneksel mülakat ve test süreçleri ile en uygun biçimde belirlenmesi mümkün olamamaktadır. Bu süreçlerde verilen yanlış kararlar veya işe yerleştirmeler uzun vadede hem işletmelerin işgücü devir oranlarını yükseltmekte hem de ciddi bir zaman ve maliyet kaybı yaratmaktadır. İşe alım süreçlerinde gerçekleştirilen mülakatlar kimi zaman sübjektif faktörlerden etkilenebilmekte ve karar vericilerin zaman zaman yanlı seçimler yapmalarına imkân verebilmektedir. Günümüzde yapay zekânın insan kaynakları (İK) süreçlerinde ve işe alım aşamasında kullanılması karar vericilerin işlerini kolaylaştırmakta ve doğru eşleştirmeler yapmalarını sağlamaktadır. Nihai kararı yine insan verse de, yapay zeka bu süreçte iş gereklerine uygun adayların kriterlerini saptamada ve eşleştirmede nihai karar vericilere yol göstermekte ve zamandan tasarruf sağlayarak etkin karar verilmesine yardımcı olmaktadır. Bu çalışma kapsamında yapay zekanın kullanım alanları üzerinde durulacak ve insan kaynakları yönetimi süreçlerinde işe alımda yapay zekanın kullanımı ile ilgili yöntemler ve avantajlar ele alınacaktır. Literatür taraması ve örnek uygulamalardan elde edilen bilgiler derlenerek İK süreçlerinde ve özellikle işe alım aşamasında yapay zeka yöntemlerinin nasıl kullanıldığı incelenecektir. Çalışmanın bulgularında yapay zekânın artan önemi ve İK alanında özellikle işe alım süreçlerinde etkinliği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnsan Kaynakları Yönetimi, Yapay Zekâ, İşe Alım.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE METHODS FOR EFFECTIVE RECRUITMENT PROCESSES IN HUMAN RESOURCES MANAGEMENT

ABSTRACT

Artificial intelligence is becoming increasingly important in every field today. According to Minsky (1974) artificial intelligence; "the discipline of creating machines does things that would involve intelligence if done by the human". Today, increasing artificial intelligence applications are used in many different areas such as medical, business, finance, human resources management, production, etc. with success. In human resources management applications, the selection of personnel suitable for the job is the most costly and challenging process. It is not possible to match the correct candidate with the accurate position at the right time and the candidates who are suitable for the job requirements cannot always be determined by traditional interview and test processes. Incorrect decisions or work placements in these processes increase the labor turnover rates of the businesses in the long term and create a serious time and cost loss. Also, interviews in recruitment processes can sometimes be affected by subjective factors and sometimes allow decision-makers to make biased choices. Today, the use of artificial intelligence in HR processes and recruitment phase facilitates the work of decision-makers and enables them to make correct matches. Although the final decision is still human, artificial intelligence provides the final decision-makers in determining and matching the criteria of the candidates who are suitable for their job requirements and helps to make effective decisions by saving time. In this study, the use of artificial intelligence will be emphasized and the methods and advantages related to the use of artificial intelligence in human resource management processes will be discussed. The literature review and the information obtained from the sample applications will be compiled, and the methods of artificial intelligence will be used in HR processes and especially the recruitment stage. The findings of the study showed the increasing importance of artificial intelligence and the effectiveness of HR in the recruitment processes.

Keywords: Human Resource Management, Artificial Intelligence, Recruitment.

1. GİRİŞ

C. Handy (1984) "İşlerin doğasında bir değişime şahit oluyoruz. Kas gücü gerektiren işler yok oluyor, parmak ve beyin gücü gerektiren artıyor, emek temelli endüstriler yerini beceri temelli endüstrilere bırakıyor ve yakın zamanda bunların yerine de bilgi temelli temelli endüstriler gelecek "diyerek iş hayatında yaşanan köklü değişimlere dikkat çekmiştir. Herkesin internet ve teknoloji ile bağlandığı bu rekabetçi ortam, dünyayı küresel anlamda tek bir pazar haline getirmektedir. Yapay zekâ da günümüz iş dünyasında işletmelerin işlevlerini yerine getirmelerini kolaylaştırmaktadır (Tandon, Joshi ve Rastogi, 2017). Günümüzde kullanımı giderek artan yapay zekâ uygulamaları birçok alanda kullanıcıların karar verme süreçlerini etkinleştirmekte ve kolaylaştırmaktadır. Son yıllarda insan kaynakları yönetimi alanında da yapay zeka uygulamaları birçok insan kaynakları (İK) fonksiyonunda giderek önem kazanmaktadır. Özellikle insan kaynakları yönetiminin stratejik bir rol kazanması ve işletmelerin üst düzey yöneticilerinin, İK yöneticilerini de stratejik kararlara dahil etme konusundaki talepleri ile beraber insan kaynakları bilgi sistemlerinin de önemi artmıştır. İş ortamındaki hızlı değişimler hızlı yanıtlar ve tepkiler gerektirdiğinden, İK sistemlerinin güçlendirilmesi ve yeni teknolojilerin kullanılmasının farkına varılmıştır.

İK uzmanları, veri odaklı olarak etkin karar verebilmenin avantajlarını son yıllarda fark etmişlerdir. Veri odaklı bir teknoloji olan yapay zekâ, eğilimleri tahmin etmek ve öneriler sunmak için devasa veri yığınını analiz etmekte ve çıkarımlar yapmaktadır. Yapay zekâ, işletmenin işgücü verilerini kullanarak İK uzmanlarının işgücünü daha iyi anlamalarına, sorunları ve eğilimleri önceden görmelerine yardımcı olmaktadır (Merlin ve Jayam, 2018). Yapay zeka araçları, insan kaynakları uygulamalarında zaman alan görevleri çözecek ve böylece işgücünün daha verimli çalışmasını sağlayacaktır. Ayrıca İK yöneticilerine stratejileri etkin bir şekilde oluşturma ve uygulama konusunda yardımcı olacaktır. Geçmişe dönük tarihsel verileri ve tahmine dayalı analitiği kullanarak en iyi uygulamalar, ilgili sorunlar ve fırsatlar ile ilgili eylemler hakkında İK'ya fikir verebilir.

2. YAPAY ZEKA

Türk Dil Kurumu tanımına göre zekâ,; insanın düşünebilme, akıl yürütebilme, nesnel gerçekleri algılama ve bu algılardan yargı ve sonuç çıkarmaya yönelik yeteneklerinin tamamı olarak ifade edilmiştir (www.tdk.gov.tr) Gardner, çoklu zeka kavramını ileri sürmektedir. Gardner açısından farklı zeka türleri vardır. Bireylerin sahip oldukları yeteneklere ve ilgi alanlarına göre zeka sekiz farklı grupta toplanmıştır. Bu gruplar; dilsel zeka, sosyal zeka, mantık matematik zekası, mekânsal (görsel) zeka, dışa dönük zeka, içe dönük zeka, müzik zekası ve doğal zeka olarak adlandırılmaktadır. Çoklu zekâ kavramından esinlenerek Goleman duygusal zeka (EQ) kavramını ortaya atmıştır (Goleman, 1995). Zekâ kavramı hakkında günümüzde bir tartışma bulunmakta ve bu kavramla ilgili olarak literatürde birçok tanım yer almaktadır. Taine'e göre zeka, "zihinsel hayat kurmayı amaçlayan bir araç"tır. Binet ise zeka kavramını "insanın sahip olduğu duyum, algı, bellek, mantıksal akıl yürütme ve yargılama gibi yetilerinin birleşimi topluluğu" olarak tanımlamaktadır. Wechsler zekayı "bireyin amaca yönelik biçimde hareket edebilmesi, akla ve mantığa uygun düşünebilmesi ve çevresine adapte olabilmesine ilişkin özelliklerini tümü" olarak belirtmektedir (Nabiyev, 2005).

Yapay zeka son yıllarda gerek işletmecilik gerekse de bilişim, tıp, finans vb. alanlarda kullanımı giderek artan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Minsky (1974) yapay zekâ kavramını; *"insanın zekâsını kullanarak yapabildiği işleri yapabilen makinenin oluşturulması hakkında bilimdir"* şeklinde tanımlamıştır. Yapay zekâ, insanların bilgisayarlardan daha iyi yaptığı şeyleri bilgisayarların daha iyi yapma çalışması olarak düşünülebilir. Yapay zekânın temel amaçları; insanların zor yaptığı işleri yapabilecek sistemler üretmek, insan beyninin fonksiyonlarını bilgisayar modelleri yardımı ile anlamaya çalışmak, yapay zekaya sahip robotlar geliştirmek, öğrenme yöntemlerini bilgisayar sistemlerine aktarmak, yapay uzman sistemler oluşturma, bilgisayarları bilimsel araştırma ve buluşlarda kullanma, insan beyninin fonksiyonlarını bilgisayar modelleri yardımı ile anlamaya çalışmak ve insan bilgisayar iletişimini kolaylaştıran bilgisayar ara birimleri geliştirme olarak sıralanabilmektedir (Wang, 2008).

3. İNSAN KAYNAKLARI İŞE ALIM UYGULAMALARINDA YAPAY ZEKÂNIN KULLANIMI

İK liderleri, son yıllarda işletmelerine değer sağlamak için yapay zekâyı tüm yönleri ile İK süreçlerinde uygulamaya başlamıştır (Murgai, 2018). İK fonksiyonları ve süreçlerinde belirli yapay zekâ tekniklerinin nasıl uygulanabileceği konusunda literatürde yer alan araştırmalar bulunmaktadır. Yapay zeka özellikle işe alım, performans değerleme, işten ayrılma niyetini belirleme, aday profile inceleme ve uygun pozisyonlar ile eşleştirme, eğitim faaliyetleri, çalışan bağlılığı, oryantasyon vb. İK süreçleri ile fonksiyonlarında bir çok büyük işletmenin yararlandığı bir yöntem olarak karşımıza çıkmakta ve karar verme sürecini hem hızlandırmakta hem de daha etkin hale getirmektedir.

3.1. İşe Alım Süreci ve Yapay Zekânın Kullanımı

İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarında özellikle işe uygun personel seçimi en maliyetli ve zorlu süreçler arasında görülmektedir. Doğru adayın, doğru zamanda, doğru pozisyon ile eşleştirilmesi ve iş gereklerine uygun adayların her zaman geleneksel mülakat ve test süreçleri ile optimal biçimde belirlenmesi mümkün olamamaktadır. Bu süreçlerde verilen yanlış kararlar veya işe yerleştirmeler uzun vadede hem işletmelerin işgücü devir oranlarını yükseltmekte hem de ciddi bir zaman ve maliyet kaybı yaratmaktadır. İşe alım süreçlerinde gerçekleştirilen mülakatlar kimi zaman sübjektif faktörlerden etkilenebilmekte ve karar vericilerin zaman zaman yanlı seçimler yapmalarına imkân verebilmektedir.Günümüzde yapay zekânın insan kaynakları süreçlerinde ve işe alım aşamasında kullanılması karar vericilerin işlerini kolaylaştırmakta ve doğru eşleştirmeler yapmalarını sağlamaktadır. Nihai kararı yine insan verse de, yapay zekâ bu süreçte iş gereklerine uygun adayların kriterlerini saptamada ve eşleştirmede nihai karar vericilere yol göstermekte ve zamandan tasarruf sağlayarak etkin karar verilmesine yardımcı olmaktadır.

İşe alım sürecinde İK uzmanlarının otomatik olarak zamanlarının % 30'unu adayları planlamak ve mülakat yapmak için harcadıkları bilinmektedir. Yapay zeka uygulamaları bu aşamada adaylar ve iş gerekleri arasında doğru uyumu bulabilmekte ve potansiyel adayları kısa sürede verimli bir şekilde seçebilmektedir (Murgai, 2018). Araştırmalar işe alım yöneticilerinin birçoğunun bir adayla buluştuğu ilk 60 saniyede, genellikle bakma, el sıkışma, kıyafet ve konuşma konularına dayanarak bir aday hakkında karar verdiğini

göstermektedir. Hangi özelliklerin, deneyimlerin, eğitimin ve kişilik özelliklerinin belirli bir pozisyonda başarıyı garanti ettiği aslında tam olarak bilinememektedir. Yöneticiler ve İK uzmanları, adayları işe almak için milyarlarca dolarlık değerlendirme, test, simülasyon ve oyun kullanmakta ancak çoğu kişi hala adaylarının % 30-40'ının yanlış karar olduğunu belirtmektedir (Pağda, 2018; Ahmed, 2018).

Forbes dergisi tarafından yapılan bir araştırmaya göre, işe yeni girenlerin %46'sı, ilk 1,5 yıllık sürecin sonunda başarısız olduğundan ya işine son verilmekte ya da işi bırakmaktadır. İşletmeler başarılı bir işe alım süreci yürütebilmek için farklı değerlendirme araçlarına milyonlarca lira harcamaktadırlar. Ancak bu kadar harcamaya rağmen, yöneticilerin birçoğu değerlendirmeye ilişkin son kararı yine kendi öngörüleri ya da önyargılarına göre vermektedirler. Bu amaçla işe alımda kullanılan çok çeşitli yeni yapay zekâ araçlarından yararlanılmaktadır. Örneğin, adaylarla iletişim kurabilen ve insanları hızlı bir şekilde tarayabilen yapay zekâ tabanlı sohbet sistemleri bulunmaktadır. Bu sistemler adayların doğru işi veya vardiyayı seçmelerini sağlamakta ve işe alım uzmanlarının aday taraması için harcadıkları zamanı önemli ölçüde azaltmaktadır (Murgai, 2018). İK alanında kullanılan yapay zeka destekli bir yazılım ise işe alım ihtiyaçlarının elektronik olarak yürütülmesini sağlayan bir yazılım uygulaması olan "Başvuru İzleme Sistemi (Applicant Tracking System)"dir. İşletme düzeyinde, İnsan Kaynakları Bilgi Sistemine bir modül veya işlevsel bir eklenti olarak işlev gören yazılım, işletmenin işe alım çabalarını ve adayların özgeçmişleri ile bilgilerini etkin bir şekilde daha iyi yönetebilmek için tasarlanmıştır. Veriler, işletmenin web sitesinde yer alan başvuru izleme sistemi tarafından organizasyon içi duyurulardan toplanmakta veya işe başvuran adaylardan elde edilmektedir. Özgeçmiş sitelerinin çoğu bir sistemden diğerine ayrıştırma desteği ve veri taşıma kolaylığı sağlamak için ATS yazılım sağlayıcıları ile ortaklıklar kurmaktadır. Son gelişmeler, işletmelerin iş gereksinimlerine ve tanımlarına daha iyi uyum göstererek özgeçmişleri puanlamasını ve sıralamasını sağlayan bulut tabanlı platformlar aracılığıyla sunulan akıllı ve güdümlü mantıksal anlam arama yeteneklerini kolaylaştırmak için yapay zeka (AI) araçlarının ve doğal dil işlemenin (NLP) kullanımını içermektedir (Mukherjee, vd:2014).

Yapay zeka, işe alım sürecinde monoton ve yüksek hacimli işleri kolaylaştırmakta veya otomatikleştirmektedir. Sınırlı bir süre içinde doğru adayı bulmak için büyük bir aday havuzundan seçim yapmaya çalışmak her İK yöneticisi için zorlu bir süreçtir. Yapay zeka tarafından desteklenen akıllı tarama yazılımı devam edecek, çalışanların deneyimini ve becerilerini öğrenecek, performanslarını ve iş gücü devir oranlarını analiz etmekte ve en güçlü adayın kısa listesini alabilmektedir.

Unilever'de işe alma süresi yapay zeka sayesinde %75 oranında azaltılmıştır (Heric, 2018). Tüketici ürünleri alanında faaliyet gösteren bu dev şirket 170 bin kişiden oluşan işgücünde çeşitlendirmeye gitmeye karar vermiştir. İK bölümü yeni işe alımlara odaklanıp bu kişileri hızla yönetici görevlerine hazırlamaya odaklanmayı kararlaştırmıştır ancak şirketin mevcut süreçleri, önemli yeteneklerin çeşitliliğini sağlayacak sayıda potansiyel aday değerlendirmesi için yeterli değildi.Bu noktada Unilever, işe alımları ölçeklendirmeye yönelik insan ve AI becerilerini bir araya getirmek için işe başvuru sürecinin ilk aşamasında adaylardan, onların çeşitli özelliklerini anlamaya yönelik (örneğin risk alabilme, inisiyatif kullanabilme, liderlik vb.) bazı online oyunlar oynamaları istendi. Bu oyunlarda doğru veya yanlış cevap yoktu ancak oyunlar, Unilever'in AI

sisteminin belirli pozisyonlar için en doğru adayı belirlemesine yardımcı oluyordu. Bir sonraki aşamada adaylardan istedikleri pozisyonlara dair bazı soruları yanıtladıkları bir video çekip göndermeleri isteniyordu. Yanıtlar bir AI sistemi tarafından söylenenler, vücut dili ve ton açısından analiz ediliyordu. Yapay zekanın bu turda seçtiği en iyi adaylar yüz yüze görüşmeye çağrılıyor ve işe alımda son kararı insanlar veriyordu.Yeni sistemin Unilever'in işe alım sürecinin ölçeğini ciddi ölçüde artırdığı bir gerçektir. İş arayanlar bu sisteme cep telefonlarından kolaylıkla erişebildiği için başvurular bir yılda iki katına çıkarak 30 bine ulaşmıştır. Başvuran adayların mezun olduğu üniversitelerin sayısı 840'tan 2.600'e çıkarken sosyoekonomik çeşitlilik de artış göstermiştir. Bunun da ötesinde işe başvurmaktan işe alınmaya kadar geçen süre dört aydan birkaç haftaya düşmüş ve işe alımcıların başvuruları incelemeye ayırdığı süre de % 75 azalmıştır (Wilson ve Daugherty, 2018).

Faliagka vd. (2014) çalışması aday başvuru problemini çözmek ve semantik eşleştirme tekniklerini uygulamak için makine öğrenme algoritmalarının kullanımını vurgulamaktadır. Yaklaşımın bir uygulaması, gerçek dünyadaki işe alım senaryosunda işlevselliği sergilenen ve değerlendirilen bir prototip sistemi şeklinde uygulanmaktadır. Önerilen sistem, başvuranların Linkedin profilinden bir dizi nesnel ölçüt çıkarmakta ve bunları anlamsal olarak işin ön koşulları ile karşılaştırmaktadır. Ayrıca adayların başvurularındaki ifadelerinden dilbilimsel analiz kullanarak kişilik özelliklerine ilişkin profil ortaya koymaktadır. Bu amaçla kullanılan bilgi sistemleri işe alım sistemleri olarak adlandırılmakta ve açık pozisyonların yayınlanması ve başvuru sahibi özgeçmişlerinin alınması gibi süreçleri otomatik hale getirmektedir. Böylece İK yöneticilerinin geniş bir kitleyi düşük bir maliyetle hedeflemelerini sağlamaktadır (Faliagka vd:2014).

Ayrıca yapay zeka ürünü olan artırılmış gerçeklik araçları; problemlere esnek çözümler üretebilen ve bilişsel becerilere sahip çalışanlara daha fazla önem verilmesini sağlayabilir. Bilişsel yeteneklere yapılan vurgu, organizasyonların kişilik ve dürüstlük testlerine giderek daha fazla güvenmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Belirsizliğe tahammül etme yeteneği, sanal gerçekliğe duyarlılık, teknolojiye yönelik tutumlar ve karpal tünel sendromuna yatkınlık gibi yeni seçim kriterleri de geliştirilebilir. Yalnızca içerik değil, aynı zamanda bu testlerin uygulanma yöntemi de değişecektir. Seçim testleri, otomatik puanlama, tarama ve raporlama işlevleriyle online olarak daha fazla yönetilebilecektir. Bu tür sistemler işe alım sürecini önemli ölçüde değiştirecektir. Örneğin, Michigan eyaletindeki hükümet kurumlarında dijital işe alım sistemi uygulandığında dönüştüğünde, eskiden 4 ila 6 hafta süren bir işlemin tamamlanmasının 22 dakikaya düştüğü görülmüştür. Bir başka heyecan verici olasılık, yapay zekâ tarafından gerçekleştirilen iş görüşmeleridir. Böylelikle çünkü ilk izlenimler, sözlü olmayan işaretler ve klişeler gibi sorunları ortadan kaldırabilir (Reynolds, Federovich ve Wlliams, 2009)

Yapay zekanın işe alım sürecinde kullanılmasına dair en iyi örneklerden birisi de Restless Bandit şirketinin Talent Discovert platformudur. Restless Bandit şirketi, yeni pozisyonlar açıldığında işletmelerin eski özgeçmişleri çıkarmasına yardımcı olmak için yapay zekayı kullanan bir şirkettir. Bu şirketin yeteneğin yeniden keşfedilme platformu (talent rediscovery) ile Restless Bandit şirketi, İK profesyonellerinin, sunulan

özgeçmiş yığınlarını ayrıştırmalarına ve kendi kriterlerine uyanları filtrelemelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bu yapay zeka uygulaması LinkedIn'de şirket ile ilişkisi olmayan pasif adayları da bularak yeteneklerin yeniden keşfedilmesini sağlamaktadır (https://venturebeat.com/2016/10/04/restless-bandit-raises-10-million-to-find-the-best-job-applicants-from-old-resumes/)

HCM Teknoloji Raporuna göre Restless Bandit'in yaptığı, yetenek havuzu verilerinin toplanarak açık pozisyonlarla eşleştirilebilmesidir. Bir işletmenin aday verilerini yöneten mevcut araçlarının çoğu iş akışı için mükemmel bile ilgili adaya çağrıda bulunma ve davet gönderme anlamında yeterli görünmemektedir. Bu nedenle Restless Bandit işverenlerin doğru adaylarla yeniden bağlanma sürecini kolaylaştırmaktadır. https://www.hcmtechnologyreport.com/restless-bandit-wants-to-automate-talent-rediscovery/. Eşleştirme algoritmaları ve veri bilimiyle, Restless Bandit'in yazılımı, daha önce kullanılmayan arşivlenmiş özgeçmiş veritabanlarını kullanarak bir şirkette yeni pozisyonlar elde edilebilir hale getirmektedir. İşverenlerin iş ilanları oluşturmak için harcadıkları zaman yerine, Restless Bandit daha önce İK tarafından belirlenen iş gereklilikleri yerine getiren geçmiş başvuru sahiplerine bilgilendirme yapabilmektedir. Bundan sonra yazılım, potansiyel çalışanlara yeni bir başvuruda bulunmalarını öneren otomatik bir davetiye göndermektedir (https://recruitingtools.com/restless-bandit-10-million-investment/. Eğer aday cevap vermezse, sistem Facebook ve LinkedIn reklamlarını tam olarak bireysel seviyeye indirerek reklam gönderebilir. Bunu da sadece kamuya açıklanmış bilgiler üzerinden gerçekleştirmektedir. https://www.hcmtechnologyreport.com/restless-bandit-wants-to-automate-talent-rediscovery/

İK alanında kullanılan yapay zeka destekli sistemlerden biri de chatbot uygulamalarıdır. Yapay zeka destekli bir chatbot, çalışanların en sıklıkla karşılaştığı sorunlardan yola çıkarak sordukları İK sorularına cevap verebilmekte ve aday veya çalışan ile İK toplantıları planlayabilmektedir. İK analitiği yoluyla, yöneticilerin çeşitli bilgilerle daha iyi kararlar vermelerini sağlayabilmektedir (Murgai, 2018). FirstJob tarafından yaratılan bir yapay zeka işe alım asistanı olan Mya, iş gereksinimlerini karşıladıklarını doğrulamak, soruları cevaplamak ve başvurularının durumu hakkında bilgi sahibi olmak için başvuru sahipleri ile etkileşime giren bir sohbet uzmanıdır. Bu chatbot, kısa mesaj, Skype veya e-posta yoluyla 7/24 destek sağlamakta ve bir görevi yerine getiremediğinde çalışan ile iletişime geçmektedir. Sistem, çalışanların yoğunlukla sordukları soruların %75'ini elimine edebilmekte ve cevaplayabilmektedir (Jain, 2018; Ahmed, 2018).

Chatbot uygulaması, robotların veya makinelerin, diğer insanlarla konuşarak insan tarafından verilen yanıtları taklit etmeyi öğrenmeye çalıştığı anlamına gelmektedir. Günlük yaşamımızda bu tür yapay zeka uygulamaları Alexa, Siri, Bixby veya Cortana şeklinde görülebilmektedir. İşe alım uygulamalarında ise mülakat robotlarından biri de Mya'dır. Bu yazılım, büyük şirketler için (örneğin Loreal vb.) önem kazanan bir yapay zeka çalışanıdır. Bu yazılımın önemli özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

- Kaynak bulma çabalarını farklı kanallara yönlendirebilir.
- Geniş sayıdaki başvuru havuzlarını belirler ve kısa listeler
- İK planlama işlemini otomatik hale getirir
- Aday ve çalışan deneyimini geliştirir.

Mya, adaylarla görüşmelerinde doğal dil ve makine öğrenmesi uygulamalarını kullanmaktadır. Bu yazılım aynı zamanda, işverenlerin çabalarını optimize etmek için potansiyel adaylar hakkında da önemli veriler toplamasına yardımcı olabilir. https://blog.recruitee.com/ai-recruitment/ Mya, açık uçlu, doğal ve dinamik konuşmalar yapmak, aday görüşlerini derinlemesine toplamak ve kullanıcılarıyla güvene dayalı ilişkiler oluşturmak için doğal dil ve makine öğrenme tekniklerini uygulamaktadır. Ayrıca HireVue ve Montage gibi video mülakat uygulamaları da işe alım yöntemi olarak işverenlerce talep edilmektedir. Mülakat videosu, adayların günün her saatinde görüşme yapmalarına olanak tanımaktadır. Video mülakatın güçlendirilmesinden daha fazla tedirginlik hisseden adaylara gelince, HireVue web sitesinde ipuçları sunmaktadır. Bu yazılım, sık sık işe alım sürecini en iyi şekilde nasıl kullanabileceği konusunda Twitter'da kullanıcılarla iletişim kurmaktadır. Önerilen adımların birçoğu, adayların şirketle ilgili bilgi toplama ve araştırma, ortak görüşme soruları için hazırlık ve pratik yapması ile işe uygun giyinme tarzı gibi aşina oldukları adımlardır. Hirevue video mülakat sırasında adayların, yüz ifadelerini de incelemektedir. Bu duruma hazırlık amacıyla sahte bir gülüşün neye yol açabileceğini de belirtmektedir. HireVue önyargıları ortadan kaldırmaktadır. Bu yapay zeka uygulaması, şirketin talebine göre özelleştirilebilecek ses, ton ve konuşma şekilleri dahil olmak üzere 250.000'den fazla veri noktasına dayanan bir puanlama yapmaktadır. Makine öğrenmesi aracılığıyla yapay zeka, yeni verilere dayanarak zaman içindeki doğruluğunu daraltabilir (https://www.cnbc.com/2018/03/13/ai-job-recruiting-tools-offered-by-hirevue-mya-other-start-ups.html)

IBM yetkilileri, çalışmalarında yapay zekanın yeni işe giren çalışanlara nasıl yarar sağlayabileceği üzerine araştırmalar yapmıştır. İşletmeye yeni giren çalışanlar genellikle diğer çalışanlarla tanışmak ve bilgi edinmek istemekte ancak nereye veya kime gideceklerini bilememektedir. Bu durumu göz önüne alan IBM, yeni bir çalışanın en acil veya işle ilgili kritik sorularına cevap verecek bir sistem oluşturmak üzerine çalışmaktadır. Bu durumda yapay zeka uygulamaları yeni çalışanlara önerilerde bulunabilmekte, işteki ilk gününde bağlantı kurması gereken kişilerin isimlerini, yerlerini ve iletişim bilgilerini sağlayabilmektedir. Ayrıca çalışanların ruh halini belirlemek amacıyla da kullanılan yapay zeka uygulamaları, örneğin müşteriden bir çağrı alan çalışanın, çağrıdan sonra endişeli göründüğü ve toplantıdan önce bir ara vermesi gerektiği konusunda kişilere geribildirim verebilmektedir (Ahmed, 2018).

Yine bir chatbot servisi olan Wade&Wendy de işe alım ve kariyer planlaması için kullanılmaktadır. Wade, çalışanlara kariyer stratejileri konusunda yardımcı olmakta ve onlara işletmedeki kariyer fırsatlarını göstermektedir. Wendy ise adaylarla konuşmakta ve organizasyonun kültürünü, iş fırsatlarını ve işe alım sürecini anlamalarına yardımcı olmaktadır (Jain, 2018).

3.2. İşten Ayrılma Niyetinin Tahmin Edilmesi

İK süreçlerinde kullanılan yapay zeka yöntemlerinden biri de “Yapay Sinir Ağları”dır. Yapay Sinir Ağları, matematiksel fonksiyonları içeren ve yönlendirilmiş ağırlıklı bağlantılar ile ilişkilendirilen belirli sayıda bilgi işlem birimini (hücreler, nöronlar) içeren sistemlerdir. Yapay Sinir Ağları; kümelenme, sınıflandırma, tahmin görevlerini çözebilen bir bilgi keşif kategorisidir. İçsel yapıları nedeniyle Yapay Sinir Ağları herhangi bir matematiksel işlevi yerine getirebilir ve böylece veri içindeki karmaşık kalıpları keşfedebilir. İnsan kaynakları

yönetimi alanında yapay sinir ağlarının bir uygulama senaryosu, çalışanların işgücü devrinin tahmin edilmesidir. Çalışan devri, çalışanların kendi istekleri ile işten ayrılmalarını ifade eder ve işveren sebeplerine veya emeklilik, ölüm veya kalıcı sakatlık gibi kaçınılmaz nedenlerden dolayı işten ayrılma durumlarını hariç tutmaktadır. Bu kavram, özellikle işlevsel olmayan işgücü devri yani iyi performans gösteren çalışanlar ayrılırken, zayıf performans gösteren çalışanların işletmede kalması durumu ve bununla ilişkili verim düşüklüğü neden ile büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, işlevsel olmayan işgücü devri, personel maliyetlerinin artmasına neden olmaktadır çünkü boş pozisyonları doldurmak için aday arama süreci başlamakta, yeni çalışanların işe alınıp eğitilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, işletmeden ayrılma olasılığı olan çalışanların tahmin edilmesi, performansı yüksek çalışanları elde tutma stratejileri geliştirme açısından büyük önem taşımaktadır. Yapay sinir ağları, hangi çalışanların ayrılacağının yanı sıra işgücü devrini etkileyen bilinmeyen faktörleri ortaya çıkarmak için kullanılabilir (Strohmeier ve Piazza:2015).

3.3. Çalışan Bağlılığı Tahmini Yoluyla İşe Alım

Çalışan bağlılığı düzeyleri, işin yerine getirilmesi, performans verileri ve çalışanların işten ayrılmasının ardındaki nedenlerle ilgili veriler elde ederek, çalışanların performans göstergelerini, bir iş pozisyonu bırakma eğilimi gösteren kişileri kolaylıkla tahmin edebilmektedir. Yapay zeka, çalışanların verilerini karşılaştırmak için kişilik değerlendirmeleri, çalışma saatleri ve performans değerlendirmesi dahil olmak üzere daha önce istifa etmiş olan çalışanların verilerini kullanmakta ve istifa etme ihtimali bulunan çalışanları saptamaktadır. Yöneticiler de böylece bu kişilerle görüşerek durumu çözmeye çalışabilme imkanı bulmaktadır. Yapay zeka ile adayın istifa etme olasılığı geleneksel mülakat metoduna göre daha rahat çözülebilmektedir. tespit edilmesi zor olan, adayın istifa etme olasılığı yapay zeka ile çözülebilir. Bu konuya yönelik Journal of Financial Economics'teki araştırmada; adayların istifa etme olasılığı yapay zeka aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Yapay zeka için bu çalışmadaki veriler ise; iş tanımı, kıdem, adayların evlerinin iş yerine uzaklığı ve referanslar olarak sıralanmış ve bu veriler kullanılan algoritmaya ve modellemeye dahil edilmiştir. Bu veriler yoluyla yapılan istatiksel tahminleme, adayın istifa etme olasılığı büyük oranda belirlemiştir (Pağda, 2018).

3.4. Sosyal Medya Yoluyla İşe Alım

Linkedin, Facebook, Instagram ve Twitter gibi sosyal mecralardaki kamuoyuna açık bilgiler dahilinde yapay zeka işe alımlarda daha isabetli kararlar verme konusunda oldukça faydalı olabilmektedir. Kosinski, Stillwell ve Graepel (2013) tarafından 58bin kişinin katıldığı işe alıma yönelik bir araştırmada Facebook üzerinden adayların hesaplarındaki beğeni (like) verisi kullanılarak, adayların ilerideki davranışları bile mülakatlarda daha yüksek oranda iyi bir tahminlemeye sahip olabilmiştir. Bu araçlar, işe başvuran bir adayın işletmedeki başarı olasılığı hakkında zayıf veya ortalama göstergeler sağlamak üzere tasarlanmıştır (Pağda, 2018; Ahmed, 2018).

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada bilgisayar teknolojilerindeki gelişimin öncülerinden biri olan yapay zekânın insan kaynakları alanında kullanımına yönelik uygulamalar açıklanmaya çalışılmıştır. İnsan ve bilgisayar teknolojisinin etkileşiminin önemli unsurlarından biri olan yapay zekâ, video mülakatlar, sohbet uygulamaları, artırılmış gerçeklik ve sosyal medya araçları yoluyla insan kaynakları alanına katkı yapmaya başlamıştır. Bu durum insan kaynakları alanının iş tanımını da değiştirmeye de başlamıştır. Günümüzde akıllı telefonlar ve tabletlerdeki uygulamalar yoluyla yaşamımıza giren yapay zeka ürünleri, işletmecilik hayatının da vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır. Yapay zekâ insan kaynakları alanında, işin tasarımından analizine, işe seçim ve yerleştirmeden, eğitim ve performans ölçümüne kadar birçok alandaki etkisini gittikçe artırmaktadır. Örneğin, işe alımda yapay zekânın kullanımı yoluyla engelli bireyler için daha fazla iş erişilebilir hale gelebilir ya da basmakalıp yargılar ortadan kaldırılabilir. Ya da artırılmış gerçeklik ile stajyerlerin takım çalışması becerilerini sanal takım arkadaşları ile uygulamalarına izin verilebilir (Reynolds, Fedorovich ve Williams, 2009). Yapay zekanın kullanım alanının genişlemesiyle birlikte sonraki çalışmalarda, insan kaynakları alanının eğitim ve geliştirme, performans değerlendirme ve ücret-ödül yönetimi uygulamaları incelenebilir.

KAYNAKÇA

Ahmed, O. (2018). Artificial Intelligence in HR. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, *5*(4), 971-978.

Faliagka, E., Iliadis, L., Karydis, I., Rigou, M., Sioutas, S., Tsakalidis, A., & Tzimas, G. (2014). On-line consistent ranking on e-recruitment: seeking the truth behind a well-formed CV. *Artificial Intelligence Review*, 42(3), 515-528.

Goleman, D., (1995*). Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York.

Handy C., (1984). *The Future of Work: A Guide to a Changing Society*, Blackwell Publishing.

Heric M (2018), 'HR new digital mandate', Bain & Company. https://www.bain.com/insights/hrs-new-digital-mandate/ , Erişim Tarihi: 03.01.2019

Jain, S. (2018). Human Resource Management and Artificial Intelligence. *International Journal of Management and Social Sciences Research* (IJMSSR), *7*(3), 56-59

Kosinski, M., Stillwell, D., & Graepel, T. (2013). Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *110*(15), 5802-5805.

Minsky, M., (1974). A Framework for Representing Knowledge, MIT AI Laboratory.

Merlin.P, R., ve Jayam.R. (2018). Artificial Intelligence in Human Resource Management. *International Journal of Pure and Applied Mathematics,* 119(14), 1891-1895.

Mukherjee, A. N., Bhattacharyya, S., ve Bera, R. (2014). Role of Information Technology in Human Resource Management of SME: A Study on the Use of Applicant Tracking System. *IBMRD's Journal of Management & Research*, *3*(1), 1-22.

Murgai, A. (2018). Role of Artificial Intelligence in Transforming Human Resource Management, *International Journal of Trend In Scientific Research and Development*, *2*(3), 877-881.

Nabiyev, V. V. (2005). *Yapay Zeka: Problemler- Yöntemler- Algoritmalar.* Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Pağda, Z. (2018). "Yapay Zeka ve İnsansız İnsan Kaynakları", *Harvard Business Review,* 103-107

Reynolds, R., Fedorovich, S. ve Williams, M. (2009). The Human Resource Implications of Computers. *Encyclopedia of Human Resources Information Systems: Challenges in e-HRM*. Information Science Reference, IGI-Global.

Strohmeier, S., & Piazza, F. (2015). Artificial Intelligence Techniques in Human Resource Management—A Conceptual Exploration. *In Intelligent Techniques in Engineering Management* (pp. 149-172). Springer, Cham.

Tandon, L.S., Joshi,P. ve Rastogi, R.K. (2017). Understandıng the Scope of Artificial Intelligence in Human Resource Management Processes – A Theoretical Perspective, *International Journal of Business and Administration Research Review*, *1*(19), 62-66.

Wang, P. (2008). What do you mean by AI?, *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications* 171(1):362-373

Wilson, J. H. ve Daugherty, P. R. (2018). "İşbirliğine Dayalı Zeka: İnsanlar ve Yapay Zeka Güçlerini Birleştiriyor", *Harvard Business Review*, https://hbrturkiye.com/dergi/isbirligine-dayali-zeka-insanlar-ve-yapay-zeka-guclerini-birlestiriyor, Erişim Tarihi: 21.03.2019

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=zek%C3%A2&uid=58140&guid=TDK.GTS.5ce1d50f739ad2.90242629, Erişim Tarihi: 04.04.2019

https://venturebeat.com/2016/10/04/restless-bandit-raises-10-million-to-find-the-best-job-applicants-from-old-resumes/, Erişim Tarihi: 01.04.2019

https://www.hcmtechnologyreport.com/restless-bandit-wants-to-automate-talent-rediscovery/. Erişim Tarihi: 11.04.2019

https://recruitingtools.com/restless-bandit-10-million-investment/. Erişim Tarihi: 18.04.2019

https://blog.recruitee.com/ai-recruitment/, Erişim Tarihi: 25.04.2019

https://www.cnbc.com/2018/03/13/ai-job-recruiting-tools-offered-by-hirevue-mya-other-start-ups.html, Erişim Tarihi: 02.05.2019

DİVANU LÜGATİ'T TÜRK'TE GÖÇLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Zehra KURTULGAN
Arş. Gör. Artvin Çoruh Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Eski Türk Dili Ana Bilim Dalı,
zehrayldrm58@gmail.com.

ÖZ

Göç kavramı tarihin hemen hemen her döneminde Türklerin yaşamında önemli bir yer işgal etmiştir. Bir yerden başka bir yere gitme işi olarak tanımlanan bu kavram çeşitli nedenlerden dolayı gerçekleşmektedir. Türklerin yerleşim yeri olarak daha çok stratejik bölgeleri tercih etmeleri beraberinde sürekli bir mücadeleyi getirmiş ve bundan dolayı da göç zorunlu hale gelmiştir. Fakat genellikle Türklerin göç etmesindeki en büyük etken yaşadığı bölgenin iklimsel ve coğrafi zorlukları olmuştur. Bu nedenle yılda iki kez yaylak ya da kışlak adı verilen yerlere göçler yaşanmaktadır. Bugün hâlen bazı yörelerimizde izlerine rastladığımız bu mevsimlik göçler eskiden bu yana Türklerin hayatında hep var olmuştur. Genellikle hayvanları otlatma amacıyla yazın yüksek yerlere kışın ise daha alçakta yer alan ovalara göç edilmiştir. Göç ederken göç esnasında çeşitli araçlardan ve hayvanlardan yararlanılmış, taşınabilir eşyalar ise bu araç ya da hayvanlara yüklenerek götürülmüştür.

İşte bu göç olayını oluşturan kavramlar 11. yy. eserimiz olan Divanu Lügati't Türk'te de yerini almıştır. Türk dünyasını tek tek gezerek dolaşıp onların ağızlarına yansıyan dil ögelerini bin bir incelikle eserine kaydeden Kaşgarlı Mahmud madde içeriklerini çeşitli açıklamalar ve örneklerle süslemiş ve zengin bir kültür içeriğini de bizlere sunmuştur.

Bu çalışmada eski dönemlerden bu yana Türk kültürünün bir parçası olan göç kavramı daha belirgin bir hâle getirilmek amacıyla ele alınmış ve göç ile ilgili kavramlar çalışmamızın esasını oluşturan eserden tespit edilmiştir. Eserde bu kavrama bir bütün olarak değil de daha çok sözcük maddelerinde bulunan açıklamalardan ya da örneklerden hareketle ulaşılabilmektedir. Bu nedenle göçe yönelik yaşam alanına bu açıklamalar ve örnekler göz önünde bulundurularak yer verilmiştir.

Türklerin hayatında kısa aralıklarla da olsa yaşanan, insanın yaşam tarzını ve tercihlerini etkileyen taşınma işinin eski dönemlerde nasıl yapıldığının açıklanması ve bunun dil içi verilere nasıl yansıdığının belirlenmesi hem kültürümüz hem de dilimiz açısından oldukça önemli olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Konar- Göçerlik, Türk Kültürü, Divanu Lügati't Türk, Kaşgarlı Mahmud

MIGRATION RELATED CONCEPTS IN THE DIVANU LUGATI'T TURK

ABSTRACT

The concept of migration has occupied an important place in the lives of Turks in almost every period of history. This concept, defined as the task of going from one place to another, takes place for various reasons. As Turks chose more strategic regions as settlements, they brought a constant struggle and therefore migration became mandatory. But the biggest factor in the migration of Turks is the climatic and geographic difficulties of the region. For this reason, there are migrations to places called yaylak or kışlak twice a year. These seasonal migrations, which we still see in some of our regions today, have always existed in the lives of Turks. Generally, animals were migrated to high places in summer and in winter they were migrated to lower plains. During migration, various vehicles and animals were used during migration and portable goods were transported to these vehicles or animals.

Here are the concepts of this migration event 11th century. Divanu Lügati't Türk also took its place in our work. Kaşgarlı Mahmud, who recorded the language elements that were reflected in their mouths by walking around the Turkish world one by one, adorned the contents of the article with various explanations and examples and presented a rich cultural content to us.

In this study, the concept of migration, which is a part of Turkish culture since ancient times, has been taken into consideration and the concepts related to migration have been determined from the work which constitutes the basis of our study. In the work, this concept is not reached as a whole, but rather from the explanations or examples in the word articles. For this reason, the living area for migration is taken into consideration considering these explanations and examples.

Explaining how the relocation work that affects people's life style and preferences in the old period, and how it is reflected in the internals data is very important both for our culture and our language.

Keywords: Immigration, convergence, Turkish culture, Divanu Lügati't Türk, Kaşgarlı Mahmud

GİRİŞ

Göç sözcüğü TDK Türkçe Sözlük'te ilk anlamıyla 'Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret(TDK 2011: 954).' olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle göç kişi ya da kişileri oluşturan toplulukların çeşitli nedenlerle bulundukları bölgeyi terk etmek suretiyle başka bir yere taşınma işi olarak görülmektedir. Göçler bireysel ya da kitlesel olabilmektedir. Bir yerden başka bir yere gitme işi olarak görülmektedir ve ekonomik, toplumsal veya siyasi nedenlerden dolayı oluşmaktadır. İnsanlar için alıştıkları çevreyi terk etmek pek de kolay olmayan bir durumdur. Ama gerek doğa şartları gerekse iç veya dış çatışmalar bu olayı tetiklemektedir.

Türkler için göçü oluşturan en önemli nedenlerden biri genellikle önemli coğrafyalara yerleşmesidir. Bu da bölgeyi sürekli olarak savunmayı gerektirmektedir. Savunma gerçekleşmediğinde ise topluluk mecburen bölgeyi terk etmek zorunda kalmıştır(Kurtulgan 2018: 8).

Zorunluluklardan dolayı oluşan göçlerden biri de Türk kültüründe çokça rastlanan mevsimlik göçlerdir. Bu göçler geçimini hayvancılıkla sağlayan topluluklarda hayvanlarını otlatma amacı ile yapılmaktadır. Yılda iki kez yaylak veya kışlak adı verilen yerlere göç edilmektedir. Otlaklar arasında yapılan bu geliş gidiş yazın alçak yerlerdeki otların sararıp hayvanları besleyemeyecek durumda olduğunda yüksek yaylalara doğru olmaktadır. Kışın ise yüksek yerler karlarla kaplı olduğundan kış şartlarına göre daha elverişli yerlere yani ovalara doğru göçü mecbur kılmıştır. Hatta var olan bu hayvanların ve otlakların farklı boylarca sahiplenilmek istenmesi nedeniyle çeşitli çatışmalar yaşanmış ve bunun sonucunda yine insanlar başka yerlere gitmek zorunda kalmıştır. Sürekli olarak ya da belirli dönemlerde yapılan bu yer değişimi olayı Türklerin ev ve çadır kültürüne de yansımış bu nedenle taşınabilir ve kolay kurulup sökülebilen mesken tarzı tercih sebebi olmuştur. Eşyalar taşınırken ise hayvanlara bağlı tekerlekli arabalardan yararlanılmıştır(Yılmaz, Telci 2010: 17-21).

Bu yapılan mevsimsel göçebelik, konar- göçerlik ile benzerlik gösterse dahi ondan farklı bir kavram olarak görülmektedir. Gündüz konar -göçerliği 'belli bir mekân dairesinde yerleşik hayatın bütünleyicisi olarak hayvancılık yapan ve ürünlerini daha çok yerleşik toplumlara pazarlayan iktisadî faaliyet biçimi ve hayat tarzı(Gündüz 2002: 161)' olarak açıklamaktadır. Onlar da yerleşim yeri olarak kışlak ya da yaylakları kullanılırlar. Bu ifadeden de anlaşıldığı üzere mevsimsel göçebelik ile konar- göçerlik bazı yönlerden birbirinden ayrılmaktadır. Mevsimsel göçebelik hayvanların beslenme ihtiyacını karşılamak ve belli bir bölgeye bağlı kalmadan hayvanlarına otlak ve kışlak bölgeleri aramak amaçlıdır. Konar-göçerlik ise yukarıda da belirtildiği üzere belli bir bölgeye bağlı kalınarak hayvancılık yapan ve ürünlerini yerleşik hayat süren toplumlara satış amacı güden bir ticaret anlayışı ve yaşama biçimi olarak değerlendirilmektedir(Gündüz 2002: 161).

Eski Türklerden beri süregelen bir yaşam tarzı olan konar- göçerliğin izlerini Taryat –Terhin yazıtında açık bir şekilde görebilmekteyiz: '(4) ...ötüken éli tegres éli ékin ara ılagım: tarıglarım: sekiz seleŋe orkun togla: sevin: teledü: karaga: burgu: ol yérimin: subımın: ***konar göçer*** ben: ***yaylag***ım: ötüken: kuzı: kédin uçı: tez başı: öŋdüni kaŋuy: künüy bz...iç ılagım: ötüken yiri ongı tarkan: süy: yag: bodunkı kagangı: bérigerü: uçı: altun: yış: kédin uçı: kögmen: iligerü: uçı költi' yani 'Ötüken ve Tegres bölgelerinin arasında topraklarım, otlağım, tarlam, sekiz kollu selenge, Orkun, Togla, Sevin, Teledü, Karaga ve Burgu (ırmakları?) yer alır. Bu toprakların arasında konar- göçerim. Yaylam Ötüken'in kuzey tarafları, batı ucu ise Tez başı, Ötüken, Kanyuy ve Künüy(ırmakları)....içerideki otlagım Ötüken, kuzeyi bölgesi Ongı.....halka, hakana ait olanlar güney ucu.... Kögmen'in duğu ucu költi(?)...(Ölmez 2015: 284)' Görüldüğü üzere Uygur halkı Ötüken ve Tegres topraklarının bulunduğu bölgenin arasında; Orkun, Togla, Sevin, Teledü, Karaga, Burgu ve Selenge ırmaklarının da dâhil olduğu bir bölgede kendine yurt edinmiştir ve bu toprakların arasında konar- göçer bir yaşam sürmektedir.

DİVANU LÜGATİ'T TÜRK'TE GÖÇ

Belli bir dönem sonrasında göçebe hayat tarzından şehir hayatına geçilmiş olsa da göçebeliğin ve konar-göçerliğin izlerinin hâlen bu toplumlarda olduğu bilinmektedir. Örneğin, Karahanlı dönemi, 11. yüzyıl eseri olan Divanü Lügati't Türk adlı eserde birey ve toplumu ilgilendiren birçok konunun yer almasının yanı sıra göçle ilgili kavramların da bulunduğu görülmektedir. Köç sözcüğü Divanu Lügati't Türk'te 'ayrılık ve göç' şeklinde açıklanmakta ve 'Sü köçti'şeklinde de örneklendirilmektedir(DLT 141). Bununla ilgili olarak köç-, köçrüm, köçür-, köçürgen, köçüt gibi sözcükler bulunmaktadır. Köç- sözcüğü göç etmek anlamındadır ve sözlükte 'asker vb. göç etti' şeklinde yer almıştır. Kaşgarlı bu sözcüğün açıklamasının ardından bir dörtlüğe yer vermiştir. Bu dörtlük şu şekildedir:

Tünle bile köçelim

Yawar suwın keçelim

Ternük suwın içelim

Yuwga yagı uwulsun(DLT 234)

Yani, geceleyin göçelim. Yawar suyunu geçelim. Kaynak suyunu içelim. Ta ki belamıza uğrayan düşman elimizde ufalansın(DLT 234) anlamındadır. Kaşgarlı gece vaktiyle göç edelim, diyerek gecenin gizleyiciliğine dikkat çekmiştir. Düşmanın da bu dörtlükte geçmesi göçün nedeninin düşmanla ilgili olduğunu düşündürmektedir. Muhtemeldir ki burada geçen göç ifadesi düşmana karşı yapılan bir hazırlıktır. Köç ile ilgili bir diğer kavram köçrüm sözcüğüdür. Bu sözcük DLT'de 'panik, köylülerin kaçışıp şehre girmeleridir(DLT 211).'olarak açıklanmıştır. Bu bağlamda sözcüğün içerdiği anlam köyden panik halinde olan bir kitlenin kaçarak şehre girmesi olarak görülmektedir. Bu da bir baskın ya da çatışma sonucu olmalıdır. köç- sözcüğünden türeyen köçür- sözcüğü ise DLT 'de 'ol anı ewdin köçürdi yani o onu evini değiştirdi, naklettirdi

ve göçürdü' olarak ve 'ol köçüt köçürdi yani o, atı bir yerden bir yere nakletti(DLT 253)'şeklinde geçmekte, 'nakletmek, göçürmek' anlamında kullanılmaktadır.

Bilindiği üzere göç edilirken yükleri taşımak için çeşitli hayvanlardan yararlanılır. Bu hayvanların başında at, deve ve öküz gelmektedir(Gömeç 4). Deve manasında olan bugra sözcüğü kötürgen maddesinde şu şekilde açıklanmıştır: 'bu buğra ol yük kötürgen yani yük ve benzeri şeyleri devamlı taşıyan, bu erkek devedir(DLT 227). Deve (DLT 631), teve, tewe,(DLT 873) ingen(dişi deve)(DLT 666), titir(dişi deve)(DLT 884), torum(deve yavrusu)(DLT 171), botu, botuk(deve yavrusu) (DLT 59, 441) gibi sözcükler eserde deve karşılığında, ud kavramı da öküz(DLT 916) için kullanılmaktadır. Ayrıca nakil işlerinde kullanılan bir araç adı olarak 'kötürgü' sözcüğü yer alır(DLT 214).At sözcüğünün bir adının da köçüt(DLT 153) olması köçle ilgili olmalıdır. Deve tahtırevanı olarak geçen 'ügürmek ve tegirmek'(DLT 931, 222) sözcüğünün varlığı devenin yük taşımada kullanıldığının apaçık bir göstergesidir. 'Tewe yük kötürse kamıç yeme kötürür' yani 'deve eğer yükün hepsini taşıyorsa kepçeyi de taşımaya tahammül eder(DLT 253)'atasözünde de devenin bir yük hayvanı olduğu görülmektedir. yüd-, yüdür-, yüdüş-(DLT 991); artın-, artıl-, artış- (DLT 557)yük taşımakla ilgili fiillerdir. Yük yükletilirken yükü sıkıştırmaya yarayan halka anlamında 'tügek' (DLT 320) ile yine yükü sıkıştırırken denk ile ip arasına konan tahta anlamında 'talguç'(DLT 197) sözcüğü vardır. Artıg sözcüğü hayvan üzerindeki dengin bir tarafı olarak yer alır(DLT 557).

Göç yapılırken göçü oluşturan kalabalığın başında bir kulabuz, yorçı (DLT 212, 361) yani kılavuz olması muhtemeldir. Zira Kaşgarlı'nın dediği gibi ' Kalın kaz kulavuzsuz bolmas yani kalabalık kaz sürüsü ancak kılavuzla uçabilir (DLT 212). Bu sözden hareketle toplulukların kılavuzsuz yönetilemeyeceğinden bahsettiği anlaşılmaktadır. Kılavuzun yönettiği bu kalabalığa kervan yani arkış denilmekteydi. Başlarda sadece kervan anlamına sahip olan bu sözcük sonraları elçi ya da haberci anlamları da kazanmıştır. Ögel' e göre ise kervan küçük çapta yapılan göçü ifade etmektedir. Bu söylem daha sonra yük taşıyan kervandaki hayvanları da kapsamıştır. XI yüzyılda 'yırak yer savın arkış keldürür' derken kervan haber getiren bir elçi konumundadır. Kervan öncüleri ise bu dönemde 'yügürgen' yani 'mektup ve haber getiren kişi' olarak da tanımlanmıştır(Ögel, 1978, s. 374-375).

Arkış denilen kervanlar (DLT 47) ile kılavuz eşliğinde Yawar suyunu vb. suları geçip, Ternük suyunu içen göç kitlesi bazen mevsimsel göçler yapmakta ve yaylak ve kışlak olmak üzere yılda iki kez göç etmektedir. DLT'de yaylag 'yayla(DLT 368), yazak 'otlak', yazamak 'yazlamak, yazı geçirmek'; kışlag 'kışlak, kışlık yer' anlamında olup yine kışlık ile ilgili olarak 'kışla-, kışlaglanmak' gibi sözcükler bulunmaktadır(DLT 716). Yun Arık adlı yazlık yer (DLT 407) yaylag olarak geçen özel bir yer adıdır.

Büyük hayvan sürüleri olan Türkler çüşek(DLT 167) denilen otları bol olan ve güneşli yerleri tercih etmektedirler(Ögel 1978: 9). Dağların daha çok güneye bakan yamaç kısımlarına kışlak olarak yerleşilirdi. DLT'de bulunan 'öz köz ir kışlag' atasözünde 'adam kendi işini kendisi yaptı, başkasına bırakmadı' anlamı varken Ögel'e göre bu atasözünün anlamı 'kışlağın güney tarafını alan bir adam' olmalıdır. Çünkü yukarıda belirtildiği üzere kışlaklara yerleşilirken güney yamaç don olmaması açısından daha cazip bir hâldedir(Ögel 1978: 10).

Türkler yaylag ve kışlaglara konduğunda konar- göçerliğin bir getirisi olarak kolay taşınabilen ve kurulan çadırları kullanmışlardır. Çadırlar çöpür (DLT 155) denilen keçi kılından ve kidiz(DLT 157)denilen keçeden yapılmaktadır. Sapıg kelimesi kurulan çadırın eteğini karşılarken(DLT 160); sıruk çadırın direğini(DLT 164), ug çadırın üst yanındaki köşelerden herbirini(DLT 22), çıg ve arıg çadır örtüsünü karşılamaktadır(DLT 30-400). Çuvaç yani otağ (DLT 287) olarak ya da eb çadır(DLT 239) olarak kullanılan bu yerler Oğuz, Kıpçak, Yemek, Yağma, Argu halkı, Suvarlardan Beçenek'e kadar vb. çadır halkının(DLT 243) yaşadığı derme çatma evlerdir. Bu evler yurt maddesinde 'harabe halindeki yerleşim yeri(DLT 990)' olarak açıklanmıştır. Költigin Yazıtı doğu yüzünde yurt 'usın buntutu: yurtda: yatu kalur erti' şeklinde otag anlamında kullanılmıştır[62]. Bilindiği üzere yaylaglar ve kışlaglara yapılan göçler hayvanları otlatma amacı gütmektedir. Kelep vb. bitkiler bu yaylaglarda hayvanların çabucak semizleşmesine yardımcı olmaktadır(DLT 152).

Göç kavramında bir yerden bir yere giderken hedefe ulaşmayı anlatan barmak fiili ile türetilmiş çeşitli sözcükleri de eserde bulabilmekteyiz. 'barası(gidilecek, varılacak yer), bardaçı(gidici, varan), bardukı(vardığı), bargan(varan, giden), bargu(varılacak, gidilecek yer), barguçı(varıcı), barguluk(gitmeyi hakeden kimse), barıg (gidiş), barıglı (varmayı, gitmeyi dileyen), barıgsamak(varmak, gitmek istemek), barılmak(varılmak, gidilmek), barımsınmak (gider gibi görünmek), barışlıg(varılan, gidilen yer), barışmak (birbirine gitmek, gitmekte yardım ve yarış etmek), barkın kişi (kendini yolundan hiçbir şeyin alıkoymadığı yolcu), barmak(varmak, gitmek), barsamak(varmak, gitmek istemek), barışçı (varıcı, gidici)(DLT 573-575)'. Varmak, bir yere ulaşmak, yolcu, varıcı, gidici gibi çeşitli anlamları anlatan bu sözcükler göçle ilgili hareket kavramını karşılamaktadır.

Son olarak konar-göçerlik kavramı her ne kadar Türk toplumunun genelinde görülse de özellikle Seyhun nehri boylarında konar- göçer olan Oğuzlarla özdeşleştiği görülmektedir. Mâverâünnehir ve Horasan bölgesinin koyun ihtiyacı Oğuzlar aracılığıyla sağlanmaktadır. Kaşgarlı bu konar-göçer Oğuzlara bulundukları bölgede rastlamaktadır(Gündüz 2002: 161).

SONUÇ

Divanu Lügati't Türk adlı eserde bulunan göç ile ilgili kavramlar 11. yüzyıl döneminde bulunan Türk toplumunun göçebe ve konar-göçer hayatı ile ilgili ipuçları vermektedir. Sözlük niteliğindeki eserde bulunan sözcüklerin açıklamalarını dikkate aldığımızda Türklerin neden göç ettikleri, göç esnasında hangi hayvanları kullandığı, göç ettikleri yerde nasıl bir yerleşim hayatı yaşadıkları gibi bilgilere ulaşılmaktadır.

Türkler çoğunlukla hayvanlarını otlatmak amaçlı konar-göçer bir yaşamı tercih etmekte, göç ederken at, deve vb. çeşitli yük hayvanlarından yararlanmaktadır. Genellikle dağın güney yamaç kısmına göç edilirken kervan ile kılavuz eşliğinde yola çıkan kitle yanında taşınabilir eşyalarla yaylak ya da kışlak adı verilen yerlere doğru hareket etmektedir. Vardığı yere çadırlarını kuran bu topluluk, geçici bir yerleşim yeri meydana getirmektedir. Her ne kadar yerleşip alıştığın ortamı değiştirmek kolay bir iş olmasa da bazı coğrafi şartlar

[62] Ayrıntılı bilgi için *bk.* Talat Tekin *Orhon Yazıtları*, Ankara: TDK Yayınları, 2008.

kişileri buna itmiştir. Yaşanan bu olaylar da insanın hayatının bir kısmında yer aldığından dolayı eserde kendine yer bulmuştur. Bu bilgiler eserdeki göç ile ilgili kavram açıklamalarından hareketle yansıtılmaktadır.

Eserde göç ile ilgili çok çeşitli söz varlığı ögeleri sözlük maddelerinde kendine yer bulmuştur: köç (ayrılık ve göç), köç- (göç etmek), köçrüm (panik, köylülerin kaçışıp şehre girmeleri), köçür- (nakletmek, göçürmek); bugra, deve, teve, tewe, ingen(dişi deve), titir(dişi deve), torum(deve yavrusu), botu, botuk(deve yavrusu), ud (öküz); kötürgü (nakil işlerinde kullanılan bir araç), köçüt(at), ügürmek ve tegirmek (deve tahtırevanı); yüd-, yüdür-, yüdüş-; artın-, artıl-, artış- (yük taşımakla ilgili fiiller); tügek (yük yükletilirken yükü sıkıştırmaya yarayan halka), talguç (yükü sıkıştırırken denk ile ip arasına konan tahta), artıg (hayvan üzerindeki dengin bir tarafı); kulabuz, yorçı (kılavuz), arkış(kervan), yügürgen (mektup ve haber getiren kişi, kervan öncüsü), yaylag (yayla), yazak (otlak), yazamak, yazlamak (yazı geçirmek); kışlag (kışlak, kışlık yer), kışla-, kışlaglanmak, Yun Arık (yazlık bir yer adı), çüşek(otları bol olan ve güneşli yerler), çöpür (keçi kılından çadır), kidiz(keçeden çadır), Sapıg (çadır eteği); sıruk (çadırın direği), ug (çadırın üst yanındaki köşelerden herbiri), çıg ve arıg (çadır örtüsü), çuvaç (otağ), yurt, kelep, 'barası(gidilecek, varılacak yer), bardaçı(gidici, varan), bardukı(vardığı), bargan(varan, giden), bargu(varılacak, gidilecek yer), barguçı(varıcı), barguluk(gitmeyi hakeden kimse), barıg (gidiş), barıglı (varmayı, gitmeyi dileyen), barıgsamak(varmak, gitmek istemek), barılmak(varılmak, gidilmek), barımsınmak (gider gibi görünmek), barışlıg(varılan, gidilen yer), barışmak (birbirine gitmek, gitmekte yardım ve yarış etmek), barkın kişi (kendini yolundan hiçbir şeyin alıkoymadığı yolcu), barmak(varmak, gitmek), barsamak(varmak, gitmek istemek), barışçı (varıcı, gidici)' gibi çeşitli anlamları anlatan bu sözcükler göçle ilgili söz varlığını karşılayan ögelerdir.

Görüldüğü üzere göç kavramı Divanu Lügati't Türk adlı eserde her ne kadar açık bir şekilde yansıtılmamakta ise de eserin kelime hazinesi ve sözcük açıklamaları bize bu konuda fikir vermektedir. Böylece dönemde yaşanan göç hareketi ortaya çıkarak açıklık kazanmakta ve göçle ilgili kavramlar da tespit edilerek dönemin dili ve ilgili konudaki sözcük hazinesi hakkında bilgi sahibi olunmaktadır.

KAYNAKÇA

Yılmaz, A. Telci C. (2010). "Türk Kültür Terminolojisinde Göç Kavramı Üzerine", *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, C. 7, S. 2. Haziran, ss.14-33.

Kurtulgan, K. (2018). *Doğu Mültecileri ve Akşehir*, Palet Yayınları, Konya.

Tekin, T. (2008). *Orhon Yazıtları*, Ankara: TDK Yayınları.

Gündüz, T. (2002). "Konar-Göçer", *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 26.

Ölmez, M. (2015). *Orhon- Uygur Hanlığı Dönemi Moğolistan'daki Eski Türk Yazıtları, Metin- Çeviri- Sözlük,* Ankara: BilgeSu Yayıncılık.

Ercilasun, A. B., Akkoyunlu, Z. (2015*). Divanu Lügati't Türk, Giriş- Metin-Çeviri-Notlar- Dizin,* Ankara: TDK Yayınları.

Türk Dil Kurumu (2010). *Türkçe Sözlük,* Ankara: TDK Yayınları.

Ögel, B. (1978). *Türk Kültür Tarihine Giriş 1*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gömeç, S. "Konar-Göçer Türklerde Ekonomik Hayat", https://docplayer.biz.tr/7667719-Konar-gocer-turklerde-ekonomik-hayat-the-economic-life-in-settle-migrate-turks.html:erişim tarihi:04.01.2019.

TEREKE DEFTERLERİNE GÖRE XIX. YÜZYILDA AYINTAB KAZASINDA SOSYO-EKONOMİK HAYAT*

Dr. Öğretim Üyesi Özlem Muraz Budak
Gaziantep üniversitesi, ozlem-muraz@hotmail.com

ÖZET

Osmanlı tarihi kaynakları arasında önemli bir yere sahip olan Şer'iyye Sicilleri, Osmanlı'da kadıların merkezden gelen emirleri ve davalarda aldıkları kararları kaydettirdikleri mahkeme kayıtlarıdır. Şer'iyye Sicillerinde yer alan tereke defterleri (Kassam ya da muhallefat defterleri de denir), kayıt edildikleri şehrin; sosyal, ekonomik, kültürel hayatı ve hatta nüfusu hakkında bize önemli bilgiler verirler. Tereke, vefat eden kişinin arkasında bıraktığı mallar anlamına gelmektedir. Terekelerde ölen kişilerin isimleri, kökenleri (yani anne-baba ismi), oturduğu mahalle, köy veya şehir, medeni durumları ve aile yapıları, eşi, çocukları (kız-erkek), erkek ve kız kardeşleri ve diğer akrabaları da mirasçı olarak kaydedilirdi. Aynı zamanda ölen kişinin sosyal statü, meslek ve devlet kademesindeki görevlerine ve vefat ettiği yer ile vefat şekline kadar yer verilirdi. Yine esas olaraktereke defterlerinde ölen kişinin bıraktığı mallar miktarları ile birlikte yazılarak bu mallar için tahmini veya bilirkişi tarafından verilen fiyat kaydedilirdi. Son olarak da cenaze masraflarına, borçlarına, tereke yazımı dolayısıyla alınan vergilere ve hatta varsa mehir ve nafaka borçlarına ilişkin bilgiler verilerek, mirasçıların her birinin hisseleri oranında alacakları malın nakdî değeri yazılırdı. Bu mallar içerisinde, yiyecek maddelerinden ölmeden önce kullandığı her türlü şahsi eşyasına; mutfak gereçlerinden giyim kuşam eşyasına, silahlara ve yatak eşyalarına kadar her şey olabilmektedir. Bu tür eşyaların yanı sıra hayatı boyunca sahip olduğu gayrimenkullerle nakit parası ve kendisine borcu olanlar veya borçları da yazılırdı. Bu çalışmada, Şer'iyye Sicilleri ana kaynak olmak üzere, zaman dilimi olarak 1839-1876 yılları arası, mekân olarak da Ayıntab kaza merkezi ele alınmıştır. Araştırma dönemi ile ilgili beş Ayıntab Şer'iyye sicili mevcuttur. Bu siciller 144,145,146,147 ve 148 nolu defterlerdir. Ayıntab Şer'iyye Sicillerinde yer alan yaklaşık 400 tereke kaydı incelenerek şehrin sosyo-ekonomik hayatı konu edilmiştir. Bu çalışma ile özelde mahalli tarih araştırmalarına katkıda bulunmak; genelde ise Osmanlı Devleti'nin temel dinamiklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Ayıntab, Tereke, Aile, Ekonomi

ACCORDING TO THE COURT RECORDS XIX. SOCIAL-ECONOMIC LIFE IN AYINTAB

ABSTRACT

The court registers, which have an important place among the Ottoman historical sources, are the court records in which Ottoman women registered the decisions taken from the center and the decisions taken in the cases. Tereke registers (also known as Kassam or Muhallefat books) in the court registers, the city where they were registered; they give us important information about their social, economic, cultural life and even their population. Tereke means the goods left behind by the deceased**.** The names, origins (ie the name of the parents), the neighborhood, village or city, marital status, family structure, spouse, children (girl-boy), brothers and sisters and other relatives of the deceased were also recorded as heirs.At the same time, the deceased person's duties at the social status, occupation and state level, and the place where he died, and the way he passed away were included. Again, mainly in the tereke books, the amount of goods left by the deceased person was written together with the estimate for these goods or the price given by the expert. Finally, information about funeral expenses, debts, taxes received as a result of the writing of the estate, and even the*debts of the municipality and alimony are provided and the cash value of the goods they receive will be written on the basis of the shares of each of the heirs.In these goods, he uses any of his personal belongings which he uses before he dies; everything from kitchen utensils to clothing, weapons and bedding. In addition to such items, cash and its debts or debts are also recorded in the real estates it owns throughout its life.In this study, the court registers as the main source, between the years of 1839-1876 as the time zone, as a space Ayintab city center was discussed. There are five months of court records related to the research period. These registers are books 144,145,146,147 and 148. In the Ayıntab court registers, about 400 tereke records were examined and the socio-economic life of the city was discussed.*In this study, to contribute to local history researches in particular; In general, the basic dynamics of the Ottoman Empire is intended to reveal.

Key Word:*Ayıntab,Probate,Family,Economy*

GİRİŞ

Anadolu'nun Güneydoğusunda bulunan Ayıntab, bölgenin en büyük vilayet merkezi olup Fırat Nehri'ne karışan Sacur Çayı'nın bir kolu olan Ayınlaben (Alleben) üzerinde, Fırat'a (Birecik) 55 kilometre, bugünkü Suriye sınırına 45 kilometre ve sınır ötesindeki Halep kentine de 100 kilometre mesafe bulunur. Ayıntab, Fırat nehrinin kuzey-güney istikametini takip eden vadisinden itibaren kuzeybatı-batı yönünde yükselen engebeli yaylaların merkezi bir noktasında deniz seviyesinden ortalama 800 metre yükseklikte bir zemin üzerine kurulmuştur (Darkot ve Dağlıoğlu, 1979:64; Ceyhan, 1999:1).

Ayıntab adına ilk çağ kaynaklarında yer verilmemesine karşın ilk kez Haçlı Seferleri'ne ilişkin kroniklerde rastlanmaktadır(Urfalı Mateos, 2000:277; Yurt Ansiklopedisi, 1982:2959; Ceyhan, 1999:2). Ayıntab adıyla ilgili farklı rivayet ve görüşler vardır. Arapça "parlak pınar" anlamına gelen "Ayıntab", Ermeni kaynaklarda "Anthapt" olarak geçtiği ifade edilmektedir. Bir rivayete göre Ayntab Ermenicede "Kraliçe Ani'ye adanmış toprak" anlamındaki Anthap'tan gelmiştir. İslam hâkimiyetinden sonra Ayntab adı giderek Ayıntab'a (Ayıntap) dönüşmüştür(Yurt Ansiklopedisi, 1982:2959). Başka bir rivayet göre ise Ayıntab da evlerin tamamına yakını beyaz olduğundan güneş ışığı akis yapmaktadır ve güneş başka taraflardan daha parlaktır. Bu nedenle kazaya "Ayni tap" denilmiştir. Ayni=tıpkı, tap=sıcaklık ve ziya verici (Farsça) demektir. Buna göre Ayıntab, *ziya ve sıcaklık verici, güneş gibi parlayan şehir* demektir. Yaygın olarak kabul gören rivayet ise Arapça "ayn" *göz, kaynak*; "tab" ise *güzel* anlamına geldiğinden dolayı Ayıntab adı g*üzel kaynak* anlamındadır(Bozgeyik, 2000:33-34; Darkot ve Dağlıoğlu, 1979:65; Göğüş, 1997:22-23; Cızdaman, 1970:266).

Ayıntab ve bölgesi, uygun iklim ve mevkisi sebebiyle sürekli iskâna açık bir saha olmuştur. Bu nedenle dünyanın en eski yerleşim merkezleri arasında gösterilmektedir(Yalçın, 1959:31; Güzelbey, 1992:11; Özdeğer, 1996:466). Bölgeye yontma taş devrinden itibaren yerleşim söz konusu olmuştur. Elde edilen bulgulardan, bölgenin kültür tarihinin MÖ.9000'lere Mezopotamya uygarlığına kadar uzandığı ifade edilmektedir. Ayıntab, tarihi dönemler açısından, Paleolitik, Neolitik, Kalkolitik, dönemlerden geçerek bünyesinde Mezopotamya, Eti, Mitanni, Asur, Med, Pers, İskender, Helen, Selefkos, Roma, Bizans, İslam-Arap ve Türk-İslam uygarlıklarını barındırmış, köklü ve zengin bir tarihe sahiptir(Pamuk, 2009:34; Ceyhan, 1999:1; Göğüş, 1997:23).

Tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Ayıntab, bu süreçte çeşitli devletlerin mücadele sahası olmuş, 1516 tarihinde ise Osmanlı hâkimiyetine girmiştir. Önceleri Vilayet-i Arab idari yapılanması dâhilinde ve sancak statüsünde olan Ayıntab, zaman içerisinde bazen Maraş eyaleti bazen de Halep eyaleti arasında idari bağlılığını devam ettirmiştir. Son olarak 1830 tarihinde Halep Eyaleti'ne bağlı bir kaza haline dönüştürülmüştür. Ayıntab, her ne kadar sekiz yıl kadar bir süre Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa'nın oğlu İbrahim Paşa'nın işgaline uğramış ise de, kaza statüsünü XIX. yüzyıl boyunca devam ettirmiştir(Darkot ve Dağlıoğlu, 1979:64; Özdeğer, 1996:466). Ayıntab'ın XIX. yüzyıla kadar geçirdiği süreç hakkında verilen bu kısa bilginin ardından, kazanın XIX. yüzyıldaki sosyo-ekonomik yapısı ele alınarak yerel ve bölgesel önemine değinilmeye çalışılacaktır.

1.Sosyal Yapı

1.1. Aile

Aile, akrabalık ilişkisiyle birbirlerine bağlanan fertlerin bir araya getirdiği topluluk veya hane halkı anlamlarına gelmektedir. Aile, kişi ile toplum, tabiat ile insaniyet, maddiyat ile maneviyat arasında atılan en esaslı köprüdür. Toplumsal hayatın ilk ve en devamlı bir geleneği olmakla beraber, ferdi hayatin en samimi ve kutsal bir şekilde ortaya çıktığı yerdir(Mehmed Salahi Bey, 1313:127; Aydın, 1989:196; Ağaoğlu, 1341:1). Sosyal bir sistem olan aile toplumun en küçük yapı taşını temsil eder. Toplum aile ile beraber kimlik kazanır. Yeryüzünde hiçbir toplum aile olunmaksızın varlığını devam ettiremez. Yeryüzündeki her toplum kendi kültür çerçevesi içerisinde bir aile örneği teşkil etmektedir(Türkdoğan, 1991:25; Ülken, 1991:37). Bu bakımdan bakıldığında Türk aile sisteminin üç uygarlık alanı içerisinde meydana geldiğini ifade edilmektedir. Bunlardan birincisi İslamiyet öncesi Türk ailesi, ikincisi İslamiyet sonrası veya İslamiyet kimliği içerisindeki Türk ailesi ve son olarak batı uygarlığı etkisindeki Türk ailesidir(Türkdoğan, 1992:22; Kafesoğlu, 2007:227; Gömeç, 2006:25). Biz burada daha çok İslamiyet ve kısmen de batı uygarlığı etkisindeki Türk aile yapısına değineceğiz.

Toplumsal hayatın temeli olan aile kurumunun kökeni ile ilgili çeşitli antropolojik ve sosyolojik açıklamalar yapılmışsa da Kuran-ı Kerim'e göre ilk insan yalnız bırakılmayarak eşi de yaratılmıştır. Bu durum Kuran-ı Kerim'de "Ey Âdem! Sen ve eşin cenneti yurt edinin!" denilmektedir(Kur'an-ı Kerim, Araf:19). Böylece Allah Hz. Âdem'in eşiyle birlikte bir aile meydana getirdiğine işaret etmektedir. Allah, insanların tabiatlarını, ihtiyaçlarını ve karakterlerini bildiği için onlardan aile kurmalarını ve bu suretle çoğalmalarını istemiştir. Yani ailenin kurulması aynı zamanda Allah'ın bir kanunu ve sünnetidir(Ünal, 2004:8; Erul, 2010:32). İslamiyet'i din olarak kabul eden Osmanlı Devleti de sünnetullaha uyarak aile kurumunu İslam hukukuna göre şekillendirmiştir. İslamiyet, aileyi toplum hayatının temeli olarak kabul etmektedir(Tabakoğlu, 1992:84).

Genel olarak Osmanlı ailesi askeri zümrede büyük aile şeklinde meydana gelirken reaya kesiminde genişletilmiş çekirdek aile şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı ailesinde ortalama olarak 4-5 çocuk bulunmakta ve buna bazen de büyük anne ve büyük baba ile kimsesiz çocuklar da eklenmekteydi. Osmanlı toplumunda genel olarak çok eşlilik serbest olmasına rağmen fiilen tek eşlilik hâkimdi. Osmanlı ailesi çoğu zaman bir avlunun etrafındaki hanelerde aynı ailenin üç kuşağına ait kimselerle sosyo-ekonomik bir birlikteliği meydana getirmekteydi(Tabakoğlu, 1999:25; Ortaylı, 1991:74).

İncelediğimiz tarih aralığı olan Tanzimat dönemi aile yapısına geçmeden önce XVI.-XVIII. yüzyıl Ayıntab aile yapısının belli başlı özelliklerine kısaca değineceğiz.

XVI. yüzyılda Ayıntab ailesinde çok eşlilik yaygın olmayıp ortalama çocuk sayısı 3 ile 4 arasında değişmekteydi. Çok eşliliğin yaygın olmamasında ailede huzurunun bozulma endişesi, kadın nafakasının

erkeğe ait olması ve erkeğin Mehir verme zorunluluğu gibi nedenlerden bahsetmek mümkündür(Çakır, 2010:10-11).

XVII. yüzyılda Ayıntab ailesinin oluşumundaki evlilik olayında tarafların karşılıklı anlaşmaları önemli olup, rızaları dışında evlendirilen kadınlar kadıya başvurarak evliliklerine kolayca son vermekteydiler. Birden fazla kadınla evlilik yaygın değildi. Fakat soylarının devam etmesini isteyen aile reisleri erkek çocuklarına sahip olmak için birden çok kadınla evlenmişlerdir(Koçak, 2010:382).

XVIII. yüzyıla geldiğimizde ise sosyal hayatın aile bazında hareketli bir yapıda olduğunu görmekteyiz. Evlilikler genellikle tek eşli olmakla beraber iki ve üç eşli evliliklere de rastlanmaktadır. Çok eşli evliliğin temel nedeni yine geleneksel kültürün yarattığı erkek çocuğa sahip olmaktır. Bu dönemde Ayıntab ailesinin Anadolu genelindeki aileden çok fazla bir farkının olmadığı gözlenirken evlilik öncesi ve sonrasında takip edilen usul ile eş ve çocuk sayılarındaki oran da diğer Anadolu şehirlerindekine oldukça yakındır. Çocuk sayıları genelde 3 ile 5 arasında değişmekle beraber bu sayıların üstüne nadir bir şekilde çıkabilmekteydi(Çınar, 2000:374; Eken, 2000:121; Yılmazçelik, 1998:122).

Tanzimat dönemi Osmanlı ailesinin genel özelliklerine baktığımızda bu dönemde ailenin üretici olmaktan ziyade tüketici olduğunu ve kültürel bakımdan batıya özendiğini görmekteyiz. Bu aileler mekân olarak konak veya yalılarda kalmaktaydı. Ailenin üyeleri arasındaki ilişki geleneksel aileye oranla daha gevşekti. Ailede baba baskınlığı devam etmekle beraber aile üyelerinin kişisel özgürlükleri eskiye oranla daha geniş bir alana yayılmıştır. Aile içerisindeki geleneksel normlar devam ettirilmişse de aile bir bütün olarak modernleşmeye başlamıştır(Işın, 2014:563).

Toplumu oluşturan en temel ve en vazgeçilmez kurum olan aile, geçmişte olduğu gibi günümüzde de çok büyük bir öneme sahiptir. Devletin ve toplumun, sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi, toplumun en küçük birimi olan aileye bağlıdır. Ailenin, bu önemli işlevlerini yerine getirebilmesi için, daha baştan sağlıklı bir şekilde kurulması ve varlığını devam ettirmesi zorunludur.

1.1.1. Evlilik, Eş ve Çocuk Sayısı

Şeriyye sicilleri kaydedildiği şehrin nüfus ve nüfus özelliklerini ortaya çıkarmak için başvurulması gereken önemli kaynaklardandır. Şeriyye sicillerinde yer alan tereke kayıtları yardımıyla yörenin Müslim-gayri Müslim evlilikleri, evlilik sayısı, evlilik türleri, kız-erkek nüfusu vb. birçok veriye ulaşılabilir.

Gerek İslamiyet'ten önceki gerekse İslamiyet'ten sonraki Türk toplumları esas olarak tek eşliliği (monogami) benimsemiş ve uygulamışlardır. İslamiyet'le beraber belirli şartlar çerçevesinde kocanın dört kadına kadar evlenmesine izin verilmiştir(Kur'an-ı Kerim, Nisa:3; Aydın, 1989:200-201). İncelediğimiz dönem içerisindeki tereke kayıtlarından Ayıntab'da 400 evlilik görmekteyiz. Tablo 1 de bu evliliklerin Müslim ve Gayrimüslim dağılımı verilmiştir.

***Tablo 1**. 1841-1874 Tarihleri arasında Ayıntab kazasında mevcut Müslim ve Gayrimüslim evlilikleri*

Müslüman Evlilik Sayısı	Gayrimüslim Evlilik Sayısı	Toplam
362	38	400
%90.5	%9.5	-

Evliliğin eş sayısına göre dağılımına baktığımızda ise bu dönemde 258'i tek eşli, 43'ü iki eşli ve 8'i ise üç eşli olmak üzere toplam 309 evliliğe rastladık. Geriye kalan 91 evlilik kadın terekelerinden oluştuğu için dul kabul edilmiştir. Kayıtlara bakıldığında tek eşliliğin yaygın olduğu, dört eşli evlilik türüne ise hiç rastlanılmamıştır.

Evliliklerle meydana gelen ailede yer alan çocuk sayıları ve bu çocukların cinsiyetleri de şer'iyye sicillerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönemde Ayıntab'da yapılan 400 evlilikten 28 tanesi çocuk sahibi değildir. Geriye kalan 372 evlilikten toplam 1154 çocuk tespit edilmiştir. Bu çocuklardan 578'i erkek, 576'sı ise kızdır. Çocuk sayısını aile sayısına böldüğümüzde bu dönemde Ayıntab'da bir ailede ortalama olarak 2.88 çocuğun yaşadığı tespit edilmiştir.

Bu sayı XVII. yüzyılın ilk yarısında Ayıntab'da 2.1, XVIII. yüzyılın ilk yarısında ise 2.93 olarak tespit edilmiştir(Koçak, 2010:307; Çınar, 2000:164).

1.1.2. Ailenin Yaşadığı Mekân ve Kullandığı Eşyalar

1.1.2.1.Ev

Ev, insanların fizyolojik, sosyolojik, estetik ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılandığı ve ailelerin içinde ikamet ettikleri meskenlerdir(Bakır, 1991:462). İnsanların içinde yaşadıkları coğrafi şartlar, yaşam biçimlerini ve uğraşlarını da şekillendirmektedir. Bu bağlamda, konar-göçer bir toplum olan Eski Türkler mevsimlik hayata uyumlu olan ve kolayca kurulup, nakledilebilen kıl ve keçeden evler inşa etmişlerdir(Şimşir, 2013:174). Beyt, dam, menzil, konak, hane şeklinde ifade edilen Osmanlı evleri ise iklim, coğrafi mekân, malzeme, ekonomik güç, mimari bilgi ve ustalık gibi faktörlere bağlı olarak şekillenmiştir(Demirel vd., 1992:703). Evler genellikle çok katlı olmayıp, ön tarafında bir avluya sahiptir. Avlunun içinde kuyu, havuz, çiçekler veya birkaç ağaç bulunurdu. Evin zemin katı taştan, üst katları ise ahşap, kerpiç veya tuğladan yapılmaktaydı(Arık, 1999:545). Evlerde, bir odadan diğerine odaya geçmek için kısmen açık veya tamamen kapalı olan ve sofa adı verilen bir odadan geçilmekteydi. Elbette yapılan evlerin niteliği sahiplerinin mal varlığına göre de değişmekteydi(Faroqhi, 1992:309; Saydam, 2015:268).

İnsanoğlu içinde yaşamını sürdüreceği evi inşa ederken birçok faktörü göz önünde bulundurmuştur. İçinde yaşanılan toplumun gelenek ve görenekleri, yaşayış tarzları, inançları, iklim şartları, ev yapımında kullanılacak malzeme evin yapısını etkilemiştir(Bakır, 1991:470). Bu açıdan bakıldığında, Ayıntab'taki evler

zamanın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde odaların içleri, görünüşleri, tertipleri ve süsleri bakımından olgun bir bilim ve zevkin eseri idiler. Evler genellikle beyaz kesme taş bir bloktan yapılmaktaydı. Genellikle iki katlı olan Ayıntab evlerinde, alt kat ahır ve samanlık, üst kat ise helâ üç oda ve bir kahve odasından meydana gelmekteydi(Göğüş, 1997:220; Yılmazçelik, 1998:114). İslam'ın aile yaşantısının gizliliğine verdiği önem ve sıcak iklimin de etkisiyle Ayıntab evleri kendi içine dönük bir avlu (hayat) etrafında inşa edilmişlerdir. Evlerin bu şekilde yapılmalarının temel nedeni ise aile yaşantısını dış dünyadan soyutlayan, ona dinsel anlamda bir mahremiyet kazandıran koruyucu karakterli olmasından kaynaklanmaktadır. Evin sokağa açılan kapısı dış dünya ile iç dünya arasındaki sınırı sembolize eder. Dışarının tehlikelerinden, kısacası mahremiyeti bozabilecek etkilerinden korunabilmek için ya bahçe duvarı ya da pencere kafesleri ile kapalı bir mekân oluşturur. Yüksek taş duvarlı avlunun etrafında yine taş duvarlı, damları topraktan ve düz bir şekilde olan odalar yer almaktaydı. Ayrıca avlular eyvanlarla da zenginleştirilmekteydi. Bu evlerde avlu alt katlarda sofa vazifesi görürken, üst katlarda ev, harici merdivenler ve balkon şeklinde galeriler ile avluya bağlanmıştır. Bu plan tipi Türk evinin en yalın durumudur(Karpuz, 1991:474; Işın, 1985:548; Kıvrım, 2009:71-72).

Şer'iyye sicillerine konu olan bazı davalarda o döneme ait evlerin özellikleri hakkında da bilgi verilmektedir. Genellikle bir avlu etrafında yer alan Ayıntab evleri yan yana ya da fevkani ve tahtani olarak adlandırılan alt ve üst iki odadan meydana gelmekteydiler(G.Ş.S., no:144/226). İncelediğimiz döneme ait şeriyye sicilinde yer alan muhtelif miras davalarından Ayıntab evleri hakkında bilgi sahibi olmaktayız. Hayk-ı İslam Mahallesi sakinlerinden olan Makdis Artin'in babasından kalan iki evidir. Bu evlerden birincisi iki katlı olup, kıble tarafına bakan üst katında bulunan bir oda (fevkani beyt), alt katında küçük bir oda (tahtani beyt) ve batıya bakan bir avludan meydana gelmektedir. Avlu içinde ağaçlar ve su kuyusu bulunmaktadır. Diğerinin ise üst katında iki oda olup, bunun altında bodrum ve matbah (mutfak) bulunmaktaydı. Yine avlusunda su kuyusu ve ağaçlar da yer almaktaydı(G.Ş.S., no:144/285). Üç odalı evlere Ayıntab'ın Yahni Mahallesinde oturan Aşiret oğlu Memik bin Mehmed'in evini örnek olarak verebiliriz. Bu ev, altlı-üstlü üç odadan meydan gelmektedir. Ayrıca iki hazine, bir mutfak bir kiler ve avlusu da bulunmaktaydı(G.Ş.S., no:148/45).

Ayıntab'ta evler genel olarak iki veya üç odadan meydana gelmekteydi. Bu sayılardan fazla odası olanlar konak tipi evleri oluşturmaktaydı. Ayıntab'ın ileri gelenlerinin oturduğu bu evlerdeki oda sayıları on kadar olabilmekteydi. Ayıntab'ın Bey mahallesinde bulunan ve Rum milletinden Perikli ibn-i Apostol'un evi iki katlı olup üst katında beş oda ve bir odunluk bulunmaktaydı. Alt katında ise bir müskirat odası (şarap mahzeni), bir büyük bodrum, iki su kuyusu ve bir avludan ibaretti(G.Ş.S., no:147/216). Tarla-yı Atîk Mahallesi sakinlerinden Bağdadlı Dürdane bint-i Abdullah'ın Agob Ağa bin Toris'e sattığı evi ise altlı üstlü (tahtani ve fevkani) sekiz oda, mutfak, bir hazine (kıymetli şeylerin saklandığı sağlam yer) bir hamam, iki havuz ve avludan meydana gelmekteydi(G.Ş.S., no:148/40). Yine Protestan milleti Piskoposı Migirdiç Efendi ibn-i Agob'un Mestriskin beğ bin Yakob'a sattığı evi, altlı-üstlü on oda bir havuz ve avludan meydana gelmekteydi(G.Ş.S., no:148/13).

Ayıntab'taki evlerde rastlanılan bölümler genel olarak şu şekildedir: oda, matbah, hazine, ahur, samanlık, ambar, dehliz, mağara, eyvan, odunluk, kiler ve müskirattır.

1.1.2.2.Ev Eşyaları ve Kullanılan Diğer Eşyalar

İnsanların ihtiyaçlarını gidermek için kullandıkları ev eşyaları hayatın vazgeçilmez birer parçalarıdır. Kullanılan bu eşyaların çeşitleri ve sayıları, kişilerin ve ailenin sosyal, ekonomik ve kültürel yapıları hakkında bilgi vermesinin yanı sıra onların hayat tarzlarını da ortaya koyması bakımından önemlidir(Demirel, vd., 1992:706). Şeriyye sicillerinde yer alan tereke defterleri Osmanlı ailesinin günlük hayatta kullandığı ev eşyaları hakkında bize değerli bilgiler vermektedir. Terekelerde ailelerin kullandıkları her türlü giyim, ev eşyası, mobilya, mutfak araç gereçleri kaydedilmiştir. Bu bağlamda terekelerden yola çıkarak incelediğimiz döneme ait Ayıntab'ta Osmanlı ailesinin kullandığı ev eşyaları hakkında bilgi vermemiz mümkündür.

Ayıntab evlerinde sergi ve döşeme olarak kullanılan eşyaların başında halı gelmektedir. Halılar eski veya yeni olmaları bakımında köhne, atik, müstamel ve cedid halı olarak sınıflandırılmışlardır. Bunun dışında halı dokunulan malzemeye göre kıllı ve büyüklüğüne göre de kaliçe olarak adlandırılmıştır. Ayıntab evlerin de kullanılan diğer bir sergi eşyası kilimdir. Hemen hemen bütün Ayıntab evlerinde değişik nitelikte ve sayılarda bulunan kilimler dokunulan malzemeye göre kıl, aba, renklerine göre kırmızı, kara, kürk, kullanılma durumuna göre köhne, cedid, atik, şakk, müstamel, pelas, çeşitlerine göre nakışlı, münakkaş ve goncalı olarak adlandırılmıştır. Ayıntab'ta Müslüman ailelerin namaz kılmak ve günlük ibadetlerini yerine getirmek için kullandıkları seccadeleri de sergi eşyaları arasında zikredebiliriz. Seccadeler de kullanılma durumu ve yapıldığı madde bakımından cedid, köhne, çuka, tiftik ve tahta seccadeler olmak üzere adlandırılmışlardır. Ayıntab evlerinde yukarıda saydığımız temel sergi ve döşeme eşyalarının yanında çul, keçe, hasır, minder ve yastıkları da zikredebiliriz.

Günlük yaşamda kullanılan zaruri ihtiyaçlara yönelik eşyalardan biride yatak takımlardır. Ayıntab halkı geceleri serilen gündüzleri de toplanarak yüklüklerin üzerine bırakılan yataklar kullanmaktaydılar(Demirel, vd., 1992:710). Yataklar özelliklerine göre kutni, yüzlü ve çit olarak sınıflandırılmıştır. İncelediğimiz dönemde Ayıntab'ta yatak, yorgan, yasdık ve bohça yatak takımı olarak kullanılmıştır.

İnsanlar yaşadıkları toplumun gelenek, görenek ve inanç gibi değer yargılarına göre kendilerine ait bir beslenme ve mutfak kültürünü oluşturmuşlardır. Tarih boyunca zengin bir mutfak kültürüne sahip olan Türkler mutfakta kullandıkları eşyaları da ayrı ayrı isimlendirerek zenginliklerini burada da sergilemişlerdir(Demirel, vd., 1992:711; Özlü, 2004:169). Zengin bir yemek kültürüne sahip olan Ayıntablıların mutfakta kullandıkları eşyaların başında, kazan (kazgan), tencere, sahan, tas, tabe (tava), tabak, tepsi, sini, lenger, çanak, kâse, satıl, küp, leğen, leğence, havan, ve kaşık gelmekte idi.

Temizlik, İslamiyet'in en önemli konularından biridir. Bu nedenle Osmanlı evlerinde beden, eşya ve mekân temizliğine büyük önem verilmiştir(Çağatay, 1961:29). İncelediğimiz dönemde, Ayıntab'ta hemen hemen her evde el, yüz temizliği, abdest ve diğer temizlik ihtiyaçları için leğen, ibrik, makrama, yağlık, peşkir ve mendil denilen temizlik malzemeleri kullanılmıştır. Bunun dışında zengin bir hamam kültürüne sahip Ayıntab'ta hamam takımı olarak, peştamal, havlu, kese, tas ve taraklar kullanılmaktaydı.

Ayıntab'da evlerde kullanılan aydınlatma aletlerinin başında şamdan gelmekteydi. Şamdanlar çeşitlerine göre fiske, sağir ve pirinç olarak adlandırılırdı. Bunun dışında, fener, mum ve fanus da aydınlatma aleti olarak kullanılırdı.

Ayıntab'ta silahların başında ise tüfek ve tabanca gelmekteydi. Tüfekler çeşitlerine göre simli, sırma, sarma, ingilizkâri ve tana(s)ka şeklinde tabancalar ise simli, gümüş, gümüşlü ve yıldızlı olarak adlandırılmışlardır. Bunun dışında kılıç, bıçak cebe ve piştov da silah olarak kullanılan diğer aletlerdi.

İncelediğimiz döneme ait tereke kayıtlarında Ayıntab evlerinde bulunan kitapların başında Kelam-ı Kadim (Kur'an-ı Kerim) gelmektedir. Ayıntab'ın Fakıoğlu karyesi sakinlerinden olan Hacı Abdünnafi Efendi ibn-i Mehmed Ali'nin tereke kaydında tarih kitaplarına (Kütüb-i tevârîh) rastlanılmıştır. Bunların dışında Ermenice yazılmış kitaplar da bulunmaktaydı(G.Ş.S., no:145:73-205).

İnsanların günlük zaman ölçümünde kullandıkları bir birim olan saat, Müslüman bir toplum olan Osmanlılarda daha çok namaz vakitlerinin tayin edilmesinde kullanılırdı. Bu nedenle Ayıntab'da gerek camilerde gerekse de evlerde değişik türde ve ebatta saatlere rastlanılmıştır(Çağatay, 1978:111; Biçici, 2010:63). Bunlar arasında sim, gümüş, muhafazalı, pesendide, müstamel, altuni, basma ve çalar saatler en çok rastlanılan saat türleridir. Ayrıca yabancı menşeli ingilizkari ve frenkkari saatlere de Ayıntab evlerinde kullanılırdı -ki bu saat türleri bir zenginlik göstergesi olarak da algılanabilir (G.Ş.S., no:144/145/147/148 muhtelif sayfalar).

2. Ekonomik Yapı

2.1. Esnaf Grupları

Esnaf; Osmanlılarda el sanatları ile uğraşanlarla geçimlerini mal ve hizmet üretimi, alım ve satımı ile sağlayanların genel adıdır. Üreticilerin meşgul olduğu işe göre sınıflandırılmasından doğan esnaflık insanlık tarihi kadar eskidir. Osmanlı toplumundaki esnaflığın kökenleri daha önceki Türk - İslâm devletlerine kadar uzanır. Her esnaf kolunun kendine özgü gelenekleri ve her mesleğin bir pîri vardır(G.Ş.S., no:Kal'a, 1995:423). Türk toplumuna özgü üretim ve tüketim kültürü anlayışının temelinde, ahilik ve lonca teşkilâtının belirlediği kurallar vardır(Çiftçi, 2004:23).

Ahilik bünyesinde bulunan esnaf birlikleri ustalar, kalfalar *ve* çıraklardan oluşuyordu. Esnaf birliklerinin idare tarzına önem veren Osmanlı döneminde sanat erbabı içinde en dürüst *ve* saygı değer olan yaşça da önde bulunan bir üstat teşkilatın reisi olup kendisine ahi deniyordu. Ahilerin zanaat sahipleri üzerinde bir şeyh gibi nüfuzu vardı. Esnaf arasındaki asayiş, *yiğitbaşı* yada *server* denilen bir ikinci reis bulunuyordu(Kazıcı, 1988:541).

Osmanlı toplumunda esnaf teşkilâtına ait değerlerin kökeni, XIII. ve XIV. yüzyıllarda Anadolu'da görülen ahî teşkilâtından gelmektedir. Esnaf hiyerarşik bir yapıda teşkilatlanmış ve birbirleriyle rekabet esasına göre değil, karşılıklı kontrol ve yardım prensibine dayalı bir yapıyı esas almıştır(Demirel, 2002:253). Esnafın özel

işleri için toplandığı odaya "lonca" denilirdi. Esnaf şeyhi[*], aynı zamanda loncanın da şeyhiydi. Loncalar, özellikle gediklerin haksızlık olmadan dağıtımına büyük bir özen gösterirdi. Gediklerin en önemlisi bir çeşit imtiyaz ve tekel usulü olan esnaf gedikleriydi. Esnaf gediklerinin işlediklerini başkası işleyemez, sattıklarını başkası satamazdı. Bu kurala uymayanlar cezalandırılırdı(Bayram, 2012:81).

Devlet adına esnafla doğrudan ilgili makam kadı ve yardımcısı durumundaki muhtesipti. Divân'dan gelen emirleri uygulama yetkisi kadı ve muhtesibe aitti. Bununla birlikte, Osmanlı esnafının problemlerini ve şikâyetlerini sadrazam ve padişaha kadar iletme imkânları vardı. Kadılar, esnaf arasında, kadılığa intikal eden anlaşmazlıkların çözümlenmesinde, nizamlara karşı gelenlerin cezalandırılmasında, esnafın kethüda[*] ve yiğitbaşı seçiminin onaylanmasında, gedik alım ve satım izninde, esnaf için birinci derecede ehemmiyete sahip resmi makamdı. Bunların yanında özellikle narh tespitinde de büyük bir rol oynayan kadılar, tespit edilen bu narhların yürürlükte olup olmadığını da yakından kontrol ederlerdi(Aynural, 1992:131).

XVII. yüzyıla kadar Osmanlı Devleti'nin Gayrimüslimler üzerindeki hâkimiyet alanı genişledikçe, sanat dalları ve sanatkârlar çoğalıp arttıkça üretim içinde Müslüman ve zımmi ayrımını daha fazla sürdürülememiş, böylelikle farklı dinlere mensup kişiler arasında ortak bir çalışma zorunluluğu meydana gelmiştir. 1727 den sonra din farkı gözetilmeksizin oluşturulan; ancak eski mahiyetinden büyük farkı olmayan ve *"Gedik"* adı verilen yeni bir örgütlenme doğmuştur(Turan, 2007:178).

Tekel ve imtiyaz anlamına gelen gedik, sahiplerinin işleyeceği işi başkalarının işleyememesi ve satacağı şeyi başkalarının satmaması koşulu ile hükümet tarafından verilen senedin içindeki hükümlerin kullanılması ve yürütülmesidir. Gedik biçiminde esnaflık ve sanatkârlık 1860 yılına dek sürmüştür(Bayram, 2012:109). Gedik uygulamasına göre bir kişi çıraklık ve kalfalıktan yetişip ustalık derecesine erişmedikçe, dükkân açıp, üretim yapamazdı. Gedikler *müstakar* ve *havai* olmak üzere ikiye ayrıldığı gibi toplumsal ihtiyaçlarla doğru orantılı olarak çoğaltılıp, azaltılabilirdi. Tanzimat'ın ilanının sonrasında Batılı devletlerle giderek artan ticari ilişkiler hükümetin tekelci siyasetini olumsuz etkileyince Sultan Abdülmecit tarafından 17 Haziran 1861 gedik usulü kaldırılıp tekel yönetimi bırakıldı(Çağatay, 1976:437-438).

XVII. yüzyılın ilk yarısında, şehrin ileri gelen kişilerinin kast edildiği "*ayan-ı vilayet* "ten sonra "*iş erleri"* tabirine rastlanmaktadır. İş erlerinden kastedilen ise esnaf zümresidir. Bu dönemde Ayıntab'da mesleklerini icra eden 56 farklı esnaf grubu ismi tespit edilmiştir(Koçak, 2010:184). Evliya Çelebi, kazayı ziyaret ettiği XVII. yüzyılın ikinci yarısında 3900 dükkânlı büyük bir çarşıya, açık arttırmayla satış yapan pazarlara sahip olduğunu iki bedesteni, çarşısı ve saraçhanesi, üstleri örtülü kargir, sağlam sıra düzeni içinde, süslü dükkânlar olduğunu ifade etmiştir(Evliya Çelebi, 1935:355).

XVIII. yüzyılda kazada Kalealtı, çeşitli iş yerleri ve özellikle kaza dışından gelenlerin ihtiyaçlarının karşılandığı semerci, nalband vb. gibi dükkânların ve kaza içinde satılamayan kömür gibi malzemelerin satıldığı bir yerdi.

[*]Esnafın büyüğü yerine kullanılan bir terimdir ve esnaf şikâyetleriyle ilgilenirdi.Bkz. PAKALIN, Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü, 1, s.557.

[*]Esnaf örgütü lideri olan kethüda, ifa ettiği görev karşılığında esnaftan bir gelir sağlardı. Bkz. GENÇ, Mehmet, Osmanlı İmparatorluğu'nda Devlet ve Ekonomi, Ötüken Yayınları, İstanbul 2010, s.301

Yine kale altında bulunan saraçhanede 47 saraç dükkânı faaliyette bulunmaktaydı. Kazada hemen hemen her mesleğin icra edildiği çarşı ve pazarlar vardır; Alleben deresi kenarında debbağların faaliyet gösterdiği Tabakhâne, Sûk-ı Kefşger(Kunduracılar Çarşısı), Haffaf Pazarı(Ayakkacılar çarşısı), Demirci Pazarı, Oruç Bey Pazarı, Helvacı Pazarı gibi(Çınar, 2000:31).

Tablo 2.1839-1876 Yılları Arasında Ayıntab Kazasında Tespit Edilen Esnaf Ve Meslek Grupları Şu Şekildedir;

Kasap	Debbağ	Haffaf	Helvacı	Semerci	Nalband
Aşçı	Saatçi	Kendirci	Kalyoncu	Kefşger	Tütüncü
Leblebici	Peynirci	Demirci	Kirişçi	Kömürcü	Tuzcu
Tüfekçi	Masaracı	Abacı	Simitçi	Sıvacı	Nacar
Kuyumcu	Deveci	Taşçı	Boyacı	Berber	Sabancı
Bostancı	Çiftçi	Kahveci	Bakkal	Attar	Değirmenci
Terzi	Külekçi	Kebapçı	Sarıkçı	Miskçi	Tabbak
Çinici	Sarac	Mutaf	Köfteci	Kireççi	Dellal
Nakkaş	Ekmekçi	Kahkeci	Tacir	Sarraf	Bıçakçı
Habhabcı	Şerbetçi	Tarakçı	Penbeci	Penyeci	Oturakcı
Cerci	Uncu	Papuççı	Tavukcu	Harat	Kamacı
İğneci	Kileci	Çubukçu	Hamamcı	Fatlacı	Hasırcı
Yemenici	Nakkaş	Kahkeci	Arpacı	Düğmeci	Toprakçı
Çulcı(çulcu)	Pekmezci	Çarşafcı	Tellak	Zahterci	Nalbant
Hamal	Külekçi	Farangacı	Katırcı	Pastacı	Kabirci
Arıcı	Eskici	Fırıncı	Halıcı	Gergerci	Samancı
Camcı	Kemerci	Mekkareci	Kalaycı	Bardakçı	Nahırcı
Tahtacı	Dökmeci	Kürkçü	Bakırcı	Kolanyacı	Murabahacılık

Şer'iyye sicillerinden tespit edebildiğimiz kadarıyla Ayıntab da Gayrimüslim esnaflar ve meslekleri ise şu şekildedir; bakkal, kahkeci, tarakçı, nakkaş, semerci, nalband, aşçı, saatçi, kasap, kefşger, tüfekçi, kuyumcu, kileci, boyacı, kalyoncu'dur.

Faaliyet dallarına göre bu meslekleri ve esnaf gruplarını sınıflandıracak olursak**;**

Dericilik İşleriyle İlgili Meslekler ve esnaflar; ham deri alanında debbağlar, ayakkabıcılık alanında kefşgerler, eskiciler, haffaflar faaliyet gösterirken, işlenmiş deri kullanan ayakkabıcı, yemenici, papuççu, fatlacı esnafı dışında koşu takımı imal eden saraclar, semerciler yer almaktaydı. Ayrıca deri alım-satım işlerinde ise göncü ve kürkçüler faaliyet göstermekteydi. Ayıntab kazasında dericilik ve sahtiyancılık önemli yer tutmaktaydı.

Maden ve Metal İle İlgili meslekler ve esnaflar; bu grupta demirciler, bakırcılar, kalaycılar, kuyumcular, sarraflar, tüfekçiler, sabancılar, nalbandlar, bıçakcılar, kamacılar yer almaktaydı.

Dokuma ve Giyim Üretiminde Hizmet Veren Esnaf Grupları ve Meslekler; Dokumacılık sektörü, kaza ekonomisinde önemli bir yere sahipti. Bu alanda hizmet veren esnaf gurupları ise çulcular, cullahlar, hasırcılar, halıcı, çarşafcı, penyeci, abacı, sarıkçı, terzi, düğmeci, kemerci, penbeci kendirci, mutaf vardır.

Pamuklu dokumaların, kumaşların Osmanlı toplumunda gerek giyimde gerekse döşemelik olarak geniş bir kullanım alanına sahipti. Bu alandaki gereksinim ülkedeki şehir ve köylerdeki çok çeşitli ve yaygın bir el dokuma sanayii ile karşılanırdı. Osmanlı Devleti'nde pamuklu üretimi desenlerine ve renklerine göre farklı isimlerle anılmaktadır. Üretim, bez, tülbent ve bogasi* olarak üç grupta yoğunlaşmıştı. Pamuklu dokuma işiyle uğraşanlar cüllah(culah, çulah) ve bogasici olarak adlandırılmaktaydı. Cüllahlar kaba bez dokuması yaparken; bogasiciler ise ince kalite bez dokuması yaparlardı. Osmanlı belgelerinde geçen kirpas kelimesi, bez anlamında olup kaba pamuklular için kullanılmıştır(Çınar, 2000:316).

Ayıntab kazasında önemli ölçüde kaba pamuklu bez üretimi yapıldığı görülmektedir. Mukataalar kısmında bahsettiğimiz üzere tamga resmi mukataası bu durumun bir göstergesidir. İnceleme yaptığımız dönemde şer'iyye sicillerinde cüllah dükkânı ve tezgâhı varlığına rastlamaktayız(G.Ş.S.,no:145:3; 146:80,81,296; 147:146). Ş. Sâmi'nin Kâmûsu'l-Alâm eserinde, XIX. yüzyıl sonlarında, Ayıntab'da 2.215 adet bez ve alaca tezgahı olduğu ifade edilmiştir(Şemseddin Sâmi, 1314:3232). Ayrıca aynı dönemde kazayı ziyaret eden Cuinet'e göre 3.815 pamuklu dokuma tezgâhı bulunmakta idi(Cuinet, 1891:191)**.**

İnşaat, Ağaç ve Toprağa Dayalı Meslekler ve Esnaflar; Neccar, kömürcü, çubukçu, tahtacı, toprakçı, taşçı, kireççi, külekçi, sıvacı, boyacı, dökmeci idi.

*Gıda sektörü ile İlgili Meslekler ve Esnaflar***;** Üretici ve hizmet sunumu açısından gıda sektörüne hizmet eden esnaflar; kasap, aşçı, helvacı, leblebici, peynirci, tuzcu, simitçi, ekmekçi, kahkeci, kebapçı, köfteci, attar, kahveci, tavukçu, uncu, arpacı, pekmezci, fırıncı, zahterci, pastacı, değirmenci, bakkal, çiftçi, bostancı, şerbetçidir.

Ulaşım ve Taşımacılık Alanında Hizmet Veren Esnaf Grupları; Hizmet alanında çalışan bir diğer esnaf grubu ise ulaşım ve taşımacılık işleri ve bunların ikmâli ile uğraşan esnaflardır. Bunlar arasındahamal, deveci, katırcı, mekkârecilerdir.

Diğer esnaf ve meslek grupları ise yapılan sınıflandırmalar dışındaki diğer meslekler saatçi, Kalyoncu, tütüncü, kiriş, çinici, berber, miskçi, nakkaş, cerci, iğneci, kileci, tarakçı, tacir, hamamcı, tellak, arıcı, dellal, camcı, bardakçı, kolanyacı, kabirci, samancı, nahırcı, murabahacı, farangacı, gergerci, harat, habhabcı, tabbak, oturakçı, masaracı.

Halep salnamelerine göre inceleme yaptığımız dönemde Ayıntab kazasında 1.938 dükkân, 11 değirmen, 27 fırın, 1 debbağhane, 1 tahmishane, 36 kahvehane, 9 meyhane, 50 boyahane, 3 sabunhane, 15 masara, 1 mumhane vardır(Halep Vilayet Salnamesi, 1284/136; 1285/185; 1286/146; 1287/126; 1288/127; 1289/127; 1290/125-126).

Tablo 3.1839-76 Tarihleri Arasında Ayıntab kazasında tespit edilen esnaf gruplarının mesleklerini icra ettikleri, üretim, alım-satım yaptıkları dükkânlar ise şu şekildedir;

Culah dükkânı	Tüfenkçi dükkânı	Tuzcı dükkânı	Çubukcı dükkanı
Boyacı dükkânı	Eskici dükkanı	Şerbetçi dükkanı	Kınacı dükkanı
Kürkçü dükkânı	Arpacı dükkanı	Saatçi Dükkanı	Kalaycı dükkanı
Çulcu dükkânı	Meyhaneci dükkanı	Tenekeci dükkanı	Uncu dükkanı
Kametçi dükkânı	Terzi dükkanı	Halı dükkanı	Sanduk dükkanı
Alacacı dükkânı	Kuyumcu dükkanı	Fırıncı dükkanı	Kendirci dükkanı
Gergerci dükkânı	Bardakçı dükkanı	Dökmeci dükkanı	Hasırcı dükkanı
Hırdavat dükkânı	Culfa dükkanı	Kasap dükkanı	Debbağ dükkanı
Kefşker dükkânı	Kömürcü dükkanı	Demirci dükkanı	Simitçi dükkanı
Haffaf dükkanı	Külekci Dükkanı	Attar dükkanı	Abacı dükkanı
Kebapçı dükkanı	Tütüncü dükkanı	Mutaf dükkanı	Helvacı dükkanı
Nalband dükkanı	Leblebici dükkanı	Ekmekçi dükkanı	Bakkal Dükkanı
Berber dükkanı	Kahkeci dükkanı	Bıçakcı dükkanı	Nacar dükkanı
Kahvehane	Libacı dükkanı		

2.2. Tarım Ve Hayvancılık

2.2.1.Tarım

Birçok Osmanlı şehri çevresinde şehirlilere ait ve onlar tarafından işlenen bir miktar toprak parçası bulunmaktaydı. Şehirlerde yaşayan birçok aile kendi ürettiği tahılı, meyve ve sebzeyi tükettiğinden pazara kısmi bir bağlılık içinde hayatlarını sürdürmekteydi. Bu sebeple şehir çevresinde tarım yapılan arazi şehir halkının beslenme ihtiyacının karşılanmasında önemli bir yere sahipti. Arazi, bağ ve bahçe sahibi şehirliler elde ettikleri ihtiyaç fazlası mahsulün bir kısmını şehir pazarında satabilmekteydi(Faroqhi, 2004:297).

Ayıntab iklimi ve diğer doğal şartları itibarıyla tarıma oldukça elverişli olması her türlü hububat, meyve ve sebze yetiştirmeyi olanaklı kılmaktaydı. XIX. yüzyılda da Ayıntab bölgesinin en önemli geçim vasıtasını ziraat teşkil etmekteydi. Özellikle üzüm bağları oldukça önemli yer tutmaktaydı. Fıstık ve zeytin üretimi de önemli

yer tutmakla beraber en fazla üretimi hububat oluşturmaktaydı(Özdeğer, 1996:469). Kazada özellikle bağcığın önemli bir yeri vardır. Sicillerde bağlar, yetiştirilen üzüm cinsine göre çeşitli isimlerle anılmaktadır. Bu isimler; azazi bağ, karalık bağ, aklık bağ, yenice bağ, kabarcık bağ, hunusi bağ olarak yer almaktadır. Hububat ve bağcılık dışında kazada meyve sebze yetiştiriciliği yani bostan, bahçe da yapılmaktaydı(*Halep Vilayet Salnameleri Sene,*1285/185; 1286/146; 1287/126; 1288/127; 1289/127; 1290/126). Kazada yetiştirilen diğer ürünler ise fıstık, tütün, ceviz, darı, mısır, zeytin, sumak, incir, nar, zerdali, dut, erik ve hıyardır. Ayrıca kazada az da olsa fındık yetiştirildiği de görülmektedir(G.Ş.S. no.148/143,145,147; *Halep Salnamesi Sene,*1284/136, 1285/185).

Hububat üretimi; Ayıntab da en fazla üretimi hububat oluşturmaktaydı. Ayıntab da yetiştirilen hububat ürünleri arasında ise buğday, arpa, çavdar, burçak, darı, susam, pirinç, küşne yer almaktadır.

*Baklagil üretimi;*Kazada, hububat üretimi kadar olmasa da baklagil üretimi de önemli bir yere sahiptir. En çok üretilen baklagiller ise nohut ve mercimek idi. 1869 ve 1870 yıllarında nohut üretimi 11.700 kıyye iken 1871 tarihinde bu miktar 6000 kıyyeye düşmüştür. Mercimek ise yine 1869 ve 1870 yıllarında 16.670 kıyye iken 1871 tarihinde ise 6000 kıyye idi(Halep Vilayet Salnameleri Sene 1286, 1287,1288 ekler).

Endüstriyel Bitki üretimi; Ayıntab kazasında üretilen endüstriyel bitkiler arasında kendir, pamuk, tütün, kök boya, boyama sanayisinde kullanılan alacehrî, deri sanayisinde kullanılan palamut ve zeytin sayılabilir.

Ayıntab da özellikle zeytin üretimi ve tütün üretimi önemli yer tutmaktadır. Ayrıca Çehri, Alaçehri, mazı, palamut ve kök boya, en azından bu tarihlerde Halep merkezde dâhil olmak üzere Haleb'e bağlı kazalar içerisinde sadece Ayıntab'da üretilmekte idi.

Meyve ve sebze üretimi; Ayıntab'da üretilen başlıca meyve ve sebzeleri, incir, ceviz, fıstık, badem, kayısı, armut, kavun, karpuz, soğan, sarımsak ve üzüm olarak sıralayabiliriz.

2.2.2.Hayvancılık

Osmanlı ekonomisinin en önemli kaynaklarından biride hayvancılıktır. Koyun, keçi gibi küçükbaş hayvanların etinden sütünden derisinden ve yününden yararlanılıyordu. Koyun ve keçi derisi debbağ hanelerde işlenip saraç, kavaf gibi esnaflara dağıtılırdı. Süt ve tereyağı, yoğurt, peynir gibi süt ürünleri pazarların en önemli ürünleridir. Ayrıca özellikle koyunun yününden çeşitli kumaş, keçe, halı, kilim tarzı ürünler yapılmakta idi. İnek, sığır gibi büyük baş hayvanlar da etinden, sütünden yararlanmak üzere beslenirdi. At, eşek, katır gibi hayvanlar ise hem ulaşım hem de yük taşıma aracı olarak kullanılmakta idi(Ünal, 2012:106,107).

Ayıntab, tarih boyunca Anadolu'dan başta Suriye olmak üzere diğer Arap ülkelerine giden yol kavşağında yer alması nedeniyle Doğu ve Güneydoğu Anadolu şehirlerinde yetişen hayvanların ve bu hayvanlardan elde edilen ürünlerin toplanıp değerlendirildiği ve satıldığı bir merkez durumundaydı. Ayrıca kazada, XIX. yüzyıl ortalarına kadar yaşayan göçebe aşiretler nedeniyle hayvancılık ayrı bir önem taşımaktaydı(Yurt Ansiklopedisi, 1982:3003).

Ayıntab kazasında özellikle koyun ve keçi yetiştiriciliği ön plandaydı. Ayıntab da ayrıca arıcılıkta yapılmakta idi. Genel olarak yetiştirilen hayvanların gerek gücünden, etinden gerekse yün ve derisinden faydanılmaktadır. Kazada yetiştirilen hayvanlardan elde edilen ürünler aşağıdaki tabloda verilmiştir. İnceleme yaptığımız dönemde Ayıntab da tespit edilen canlı hayvan ücretleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4. Ayıntab Kazasında Ortalama Canlı Hayvan Fiyat Aralığı (Adet/Kuruş)

Tarih	At	Kısrak	Beygir	Katır	Koyun	Keçi	Öküz	Merkep
1844-53	518	-	300	350	40	22.31	224.04	91.33
1854-63	500	776.6	428.5	-	43.78	36.66	191.66	122.5
1864-75	-	835	348.7	450.6	61.99	36.61	239.69	188.93

Tarih	Düve/Buzağı Dana	Kuzu	Oğlak	Tay	İnek	Deve	Sıpa	Cebiş
1844-53	103.33	20	21.33	400	123	-	-	15
1854-63	53.75	13.5	22.5	-	128.57	700	60	-
1864-75	286	15	27.5	528	211.66	615	-	-

Canlı hayvan fiyatları hayvanların yaşına göre besili oluşuna göre değişiklik göstermektedir. Ayıntab kazasında tespit edilen fiyatlar resmi fiyatlar olmayıp serbest piyasa fiyatlarıdır(Öztürk, 1990:116).

2.3. Sanayi Ürünleri

Ticari faaliyetler genel olarak şehir ve kasabalarda toplanmıştır. Esnaf veya zanaatkârların ürettikleri mallar yaşanılan bölgenin olduğu kadar bölge dışının ihtiyaçlarını karşılardı(Çınar, 2000:316). Ayıntab kazasında bağcılık önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştik. Halep Vilayet Salnamelerinde Ayıntab'da siyah ve beyaz üzüm yetiştirildiği ve bu üzümlerden pekmez yapıldığı anlaşılmaktadır. Kazada yetiştirilen zeytinden sabun ve zeytinyağı yapılmakta idi. İmal edilen bu ürünler ve ayrıca buğday, arpa, darı, şam fıstığı, üzüm, incir; Halep, Kilis, Behisni, Antakya, İskenderun, Adana, İdlip ve Mısır taraflarına ve sair yerlere ihraçedilmekte idi. Kazada ön plana çıkan imal eden yerel ürünler, kırmızı sahtiyan, bez, aba, kırmızı ve sarı çizme'dir. Ayrıca Ayıntab da kuyumcu, bakırcı emsali sanayi ön planda idi *(Halep Salnamesi Sene*1284/136, 1285/185, 1286/146).

2.4.Fiyatlar

Ekonomik hayatın en önemli göstergesi olan fiyatlar, ekonominin iyi veya kötü gidişatına göre artış ya da düşüş göstermektedir. Bir yandan ticari hacmin, üretimin düşmesi fiyatları olumsuz etkilerken diğer yandan para istikrarı ve üretim artışı fiyatlara istikrar getirmiştir(Bayraktar, 2004:278). Osmanlı devletinde iki türlü

fiyat politikası uygulanmaktaydı. Bunlardan birincisi devletin *müdahaleci* bir tutum izlediği, yılda genelde iki kez verilen narh uygulaması ve ordunun ihtiyacı olan durumlarda(zahire, hayvan, gühercile vs.)yayınlanan mübayaa emirleridir. İkincisi ise umumi yani tarafları ilgilendiren konularda devletin *serbest* politika izlemesidir(Öztürk, 1991:91).

Bir mal ya da hizmet için resmi makamlarca tespit edilen fiyat anlamına gelen narhın İstanbul'un fethiyle başladığı ve 1860'lı yılların sonuna kadar sürdüğü kabul edilmektedir. Narh uygulamasında kış başında ve baharda olmak üzere yılda iki kez fiyat tespiti yapılır ve esnafa verilirdi. Bu uygulama kadı huzurunda esnaf kethüdaları, muhtesip ve şehrin ileri gelenlerinin katılımı ile gerçekleştirilirdi. Belirlenen fiyat uygulaması Kadı başta olmak üzere Esnaf Kethüdaları ve ihtisap nazırları tarafından sürekli olarak denetlenirdi(Kütükoğlu, 1983:4; Gökmen, 2013:67; Çadırcı, 1997:126).

Tablo 5. 1838-1840(1254-56) Tarihinde Ayıntab Kazası Esnafına Verilen Narh Fiyatları Şu Şekildedir[63];

Ürün	**Ölçü**	**Kuruş/Para**	**Ürün**	**Ölçü**	**Kuruş/Para**
Leblebi alası	kıyye*	8 para	Kahve	kıyye	21 krş
Leblebi ednası	"	6 para	Siyah biber	"	15 krş
Pirinç Maraş		4,5 krş	şeker	"	18 krş
Pirinç sair	"	4 krş	Acen tonbeki	"	36 krş
Bal	kıyye	7 krş	Hüseyni tonbeki	"	18 krş
pekmez	"	3 krş	Sabun Haleb	"	15 krş
yoğurt	...	24 krş	Gurabiye	"	12 krş
mum	tane	1 krş	Lahm	"	2,75 krş
Sade yağ	kıyye	10,5 krş	Kuyruk	"	5,5 krş
Kuyruk yağı	"	9 krş	Has kahke ve peksimet	"	2 krş10? para
Bulgur	"	2 krş. 4 para	Yağlı Kahke	"	2krş 4 para
Pazar...kadem	"	4 krş	Şirluğan	"	32 krş
Kadem...dükkan	"	8 krş	Siyah kuru üzüm	"	12 krş

[63] 143/28

*1 Kıyye(Okka)=1,282 kg.

Tütün	“	8 krş

Tablo 6. 1843 (H.1259) Tarihinde Ayıntab kazasında belirlenen narh fiyatları şu şekildedir;

Ürün	**Ölçü**	**Kuruş/Para**	**Ürün**	**Ölçü**	**Kuruş/Para**
Sabun	kıyye	9 kuruş	Kuru kahke	kıyye	42 para
Şeker	''	13,5 kuruş	Yumuşak Kahke	kıyye	38 para
Kahve	kıyye	15 kuruş	Bal alebesi	-	3,5 kuruş
Biber	kıyye	45 para	Bekmez alebesi ala		2,5 kuruş
Aşrat(?) kağıt	tane	7 para	Bekmez alebesi dun		2 kuruş
Kabarcık üzüm	kıyye	1 para	Semerkaşi parke		5 kuruş
Karpuz	kıyye	12 para	Merkeb kaşi		2,5 kuruş
Siyah üzüm	kıyye	14 para	Demir işi		11,5 kuruş
Revgan-ı safi	kıyye	12 para	Nacar üstadiyesi		4,5 kuruş
Balcane	5 tane	1 para	Muytaf işi		11,5 kuruş
Bamya	12 tane	1 para	Esb nalı		6,5 kuruş
Dakik baklava	kıyye	42 para	Merkep nalı		3,75 kuruş
Dakik kahke	kıyye	38 para	Bargir semeri		35 kuruş
Kayarı		10 kuruş	Merkep semeri		20 kuruş
Kayarı		8 kuruş			

Üçüncü fiyat çeşidi olarak da tereke fiyatları söylenebilir. Yarı resmi durumdaki terekeler, ölen kişilerin sahip olduğu mal varlığının ayrıntılarıyla tek tek fiyatlandırıldığı ve bu fiyatların toplamından yüzde olarak “resm-i kısmet” adıyla alınan bir ücret sonrası varisler arasında paylaştırılmakta idi. Eşyalar, kalitelerine göre resmi fiyata yakın bir fiyat üzerinden fiyatlandırılırken, resmi fiyata tabi olmayanlar ise piyasadaki geçerli olan değer üzerinden fiyatlandırılırdı(Özdemir, 1986:252).

Osmanlı Devleti'nde fiyatlara etki eden birçok unsur vardır. Ekonomik zorunlulukların etkisi, siyasi-sosyal olayların etkileri, devletin ekonomik uygulamalarından çıkan etkiler, doğal afetler olarak sayılabilir. Ayıntab kazasında bazı gıda, hayvan, menkul ve gayrimenkul fiyatlarını terekeler üzerinden vermek suretiyle dönemin yaşam koşullarını ortaya koymaya çalıştık.

2.5. Hububat ve Bazı Gıda Maddeleri Fiyatları

Ayıntab kazasında fiyatları belirlerken ana kaynağımız şer'iyye sicilleridir. Çeşitli gıda, eşya ve hayvan fiyatlarını belirlerken terekelerden yani serbest piyasa fiyatlarından faydalanılmıştır. Hububat, Türk toplumunun en temel gıda maddesidir. Ayıntab da hububat üretiminin önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştik. İnceleme yaptığımız dönem içerisinde Ayıntab da tespit edilen fiyatlar resmi fiyatlar olmayıp serbest piyasa fiyatlarıdır.

Tablo 7. 1842/43-1874/75(H.1258-1291) Tarihleri arası bazı hububat fiyatları (kile/kuruş) ortalaması tabloda verilmiştir;

Tarih	Buğday (Hınta)	Arpa (Şair)	Mısır darısı	Mercimek (ades)	Nohut
1258	73.33		43.33		
1267	24.04	26			
1268	68.22	40			50
1269	53.33				
1270	50	21.66	16.66		
1271	60	28.75	42.85		
1272	50				
1273	103.33	7	50		
1274	71.66	31.84			
1276	150	63.19		20	
1279	80				
1281	62.5				
1282	153.7	50	80		
1285	43.33	20	30		50
1288	75	50			
1289	88.53	35.33	83.33		
1290	71.14	46.18		100	30
1291	42.5	40			

Araştırma yaptığımız dönemde hububat fiyatlarında tam bir istikrarsızlık söz konusudur. Bu durumda daha öncede bahsettiğimiz üzere ekonomik zorunlulukların etkisi, siyasi-sosyal olayların etkileri, devletin

ekonomik uygulamalarından çıkan tesirlerin etkisi vardır. Ayıntab kazasının uzun yıllar doğal afetler -özellikle salgın hastalıklarla mücadele ettiğini daha önce belirtmiştik. Mesela 1859/60(1276) tarihinde buğday fiyatları yüzde yüzlük bir artışla 150 kuruşa çıkmıştır. Bu artışta aynı tarihte Ayıntab da yaşanan kıtlık olayının etkisi olması muhtemeldir.

Tablo 8. Ayıntab kazasında bazı gıda maddelerinin çeşitli tarihlerdeki fiyatları yer almaktadır(kıyye/batman/kuruş/para)

Tarih	Şeker[64]	Kahve[65]	Biber[66]	Üzüm[67]	Kuruüzüm[68]	Pekmez[69]	SadeYağ[70]
1259	Kıy.13,5krş	Kıy.15krş	45 para	-	-	-	-
1267				Kıy.5.1 krş		Kıy. 2.6 krş	
1268				Kıy.0.586 krş			
1269				Kıy.1 krş		Kıy.0.66 krş	
1270					Kıy.3.33 krş		
1271					Kıy.1 krş		
1273				Bat.0.291 krş		Bat.0.2 krş	
1279					Bat. 0.4 krş	Bat.0.75 krş	
1282					Bat. 0.4 krş		
1283				Bat.3.083 krş	Bat.0.5 krş		Kıy.18.5 krş
1285					Bat. 0.5 krş	Bat.0.533krş	
1288				Kıy.0.368 krş	Kıy.0.44 krş		Kıy.0.042 krş
1289				Bat.0.05 krş	Bat.0.5 krş		
1290							Bat.0.041 krş

2.6. Gayrimenkul Fiyat ve Kiraları

Gayrimenkul fiyatları, özelliklerine ve bulundukları mevkiye göre değişiklik göstermektedir. Ayıntab'daki mahallelere göre ortalama ev fiyatları, kazadaki gelir düzeyinin mahallelere göre dağılımını vermesi açısından önem arzetmektedir. 1862/63(H.1279) tarihinde Cevizlice Mahallesi'nde bir menzil ve hariciye konak için biçilen değer 12.500 kuruştur(G.Ş.S., no. 146/319). 1283 tarihinde Bey Mahallesi'nde üst katında beş oda ve bir odunluk ile alt katında bir müskirat odası (şarap mahzeni), bir büyük bodrum, iki su kuyusu,

[64] A.Ş.S., 144/ s.260
[65] A.Ş.S., 144/ s.260
[66] A.Ş.S., 144/ s.260
[67] A.Ş.S., 145/ s.9, 31, 60, 90, 125, 127; A.Ş.S., 146/183, 183; A.Ş.S., 147/72, 111; A.Ş.S., 148/47.
[68] A.Ş.S., 145/137, 145, 153; A.Ş.S., 146/79; A.Ş.S., 147/30, 183, 209, 263;A.Ş.S., 148/46.
[69] A.Ş.S., 145/9, 31, 60, 122; A.Ş.S., 146/79, 183; A.Ş.S., 147/27; A.Ş.S., 148/58, 90.
[70] A.Ş.S., 147/107, 111, 263; A.Ş.S., 148/120.

bir foseptik kuyusu ve avlusu olan mülk menzilini 6000 kuruş karşılığında satılmıştır. (G.Ş.S., no. 147/216) Aynı tarihte İbn-i Eyüb Mahallesi'nde bir menzil 18.250 kuruşa ve yine aynı mahallede bir menzil 16.031 kuruşa ve iki menzil ve içerisinde fevkâni ve tahtâni on adet oda, üç adet kuyusu, havlusu olan mülk ise 34.855 kuruş satışı yapılmıştır(G.Ş.S., no. 148/13).

1861/62(H.1278) tarihinde Cabi Mahallesi'nde harabe olmaya yüz tutmuş bir menzil 2600 kuruşa satılmıştır(G.Ş.S., no. 146/314). 1871/72(H.1288) tarihinde Yazıcık Mahallesi'nde harabe bir eve 350 kuruş değer biçilmiştir(G.Ş.S., no. 148/71). 1874/75(H.1291) yılında Müzellefhanesi Mahallesinde bir tahtanî mesken ve bir hazine, bir matbah, bir ahıra sahip mülk 2900 kuruş değerinde idi(G.Ş.S., no. 148/50). Genel olarak Ayıntab kazasındaki menzillerin fiyat aralıklarını vermek kaza halkının ekonomik yaşam düzeylerinin mahalle bazında fikri vermesi açısından yararlı olacaktır. Buna göre Ayıntab kazasında bulunan menzil fiyatlarının(ortalama olarak) mahallelere dağılımı şu şekildedir:

0-1000 kuruş arası; Kurb-ı Ali Neccar, Kurb-ı Beg, Boyacı, Akyol, Cabi, Kayacık, Kurb-ı Kozanlı, Kızılca, Tarla, Musulluzade, Kızılca, Kurb-ı Molla Ahmed, Yahni, Fare, Emrekli, Kabasakal, Kaya.

1000-3000 kuruş arası; Ali Neccar, Sengi Nakkaş, , Ehli Cefa, Ammu, Kurb-ı İbni Şeker, İbni Şeker, , Kanalıcı, Şehreküstü, Kürkciyan, Bostancı, Kurb-ı Bostancı, Kozanlı, Tövbe, Hayık-ı Zimiyân, İbn-i Kör, Yenioba, Hacı Baki Bölüğü, Şeyh Salman, Abdulvahab, İnönü, Müzellefhane.

3000 kuruş ve üzeri; Tışlaki, Bey, Zincirli, Çukur, Seng-i Hoşkadem, Eyüboğlu, Kepenek, İbn-i Eyüp, Cevizlice, Tarla-yı Cedid, Kurb-ı Zincirli, Tarla-yı Atik, Hızır Çavuş, Kurb-ı Kayacık, Hayk-ı Müslüman, Kayseri, Seng-i Tavil, Suyabatmaz, Bayrak Bölüğü, Karasakal, Şarkiyan, Debbağhane'dir.

Üst seviye olarak 3000 kuruş değerlendirmemizin nedeni Ayıntab Kazası'nın üst düzey devlet memuru idari amiri olan kaymakam maaşının 3136 Kuruş olmasıdır. Genel anlamda ev fiyatları o dönem içerisinde bir varlık göstergesi sayılmamakla birlikte, gerek ev fiyatları gerekse gayrimenkul fiyatlarının günümüze oranla yüksek olmadığı görülmektedir.

Ayıntab kazasında diğer gayrimenkul fiyatlarını inceleyecek olursak; 1860/61(H.1277) tarihinde Akpınar Karyesi civarında 250 tiyek bir kıta bağ 450 kuruşa satışı yapılmıştır(G.Ş.S., no. 146/63). 1871/72(H.1288) tarihinde Hacı Taha Efendi Bedesteninde ortalama bir dükkân bedeli 2000-2500 kuruş idi. Suk-ı Tavilde bulunan Yeni Han'ın üç rub hissesi 80.000 kuruş idi. Cevizlice Mahallesi'nde bir meyhaneci dükkânı 7500 kuruş, 1 kıta fıstıklık 500 kuruş, 1 kıta karalık bağ ise 600 kuruş idi(G.Ş.S., no. 147/62-72). 1868/69(H.1285) tarihinde Çırçırönü nâm mahalde bir kahvehane bedeli 1600 kuruş, Düğmeci mahallesinde bir ekmekçi dükkânı ise 2000 kuruş, Kadı Değirmeni civarında 1 kıta bağ ise 750 kuruş idi(G.Ş.S., no. 147/8). 1865/66(H.1282) tarihinde Karagöz vakfına ait 600 tiyek bağ 700 kuruş idi((G.Ş.S., no. 147/189). 1842/43(H.1258) tarihinde Dülük mevkiinde 500 tiyeklik karalık bağ 100 kuruş, bir Sumaklık 620 kuruştur(G.Ş.S., no. 144/129).

Kazada bazı gayrimenkul kira bedellerine yer vermekte fayda vardır. 1854/55(H.1271) tarihinde (muhtemelen Şehreküstü de) bir kahvehane kirası 70 kuruş iken, aynı mahallede menzil kirası 70 kuruş idi(G.Ş.S., no. 146/133). 1868/69(H.1285) tarihinde İbni Eyüp mahallesinde menzil kirası 230 kuruştur(G.Ş.S., no. 147/158). 1861/62(H.1278) tarihinde Uzun çarşıda Yüzükçü Hanı bitişinde arsası Zülkadriye Medresesi vakfına ait olan bir dükkânın geliri vakfa verilmek üzere aylık kirası 5000 kuruş idi(G.Ş.S., no. 146/81). 1854/55(H.1271) tarihinde Ayıntab'a bağlı Kızılhisar Tahtani Karyesi nde bulunan ve Boyacı Camii vakfına ait bir tarlanın yıllık kira bedeli 35 kuruş idi(G.Ş.S., no. 146/142). 1858/59(H.1275) tarihinde bir bostan kirası 2000 kuruştu(G.Ş.S., no. 146/225). 1846/47(H.1263) tarihinde Ammu Mahallesi'nde bulunanhamamın zaman içeridinde harab olmaya yüz tutması nedeniyle senelik 20 kuruşa kiraya verilmiştir(G.Ş.S., no. 144/283). 1853/54(H.1270) tarihinde Sengoğlu vakfına ait aynı mahalledeki sabunhanelik arsası yıllık 32 kuruşa kiraya verilmiştir(G.Ş.S., no. 145/144). 1871/72(H.1288) tarihinde yüzelli maşara bostanın 1,5 yıllık kirası 7262 kuruş idi(G.Ş.S., no. 148/8).

2.7. Fiyat-Ücret ilişkisi

Fiyat-ücret ilişkisi, halkın alım gücünü ortaya koyarak, şehrin ekonomik hayatı, halkın gelir düzeyi ve yaşam tarzları hakkında önemli bilgiler vermektedir. Ayıntab Kazasında inceleme yaptığımız dönemdeki bazı memur maaşları ve yevmiye ücretleri, halkın alım gücünü anlamak açısından önem arz etmektedir.

Tespit ettiğimiz bazı fiyat ve ücretlerin farklı tarihlerde olması nedeniyle bir yıl öncesi ya da sonrasından örneklendirmeye çalıştık. 1839(1255) tarihinde yaralanan Yüzbaşı Mehmet'e 90 kuruş emekli maaşı bağlanmıştır(G.Ş.S., no. 143/73). 1254-56 tarihleri arasında olduğunu tahmin ettiğimiz bir narhtan yola çıkarak; Yüzbaşı Mehmet bir aylık maaşıyla 22,5 kıyye pirinç, 12,85 kıyye bal, 8,5 kıyye sadeyağ, 5 kıyye şeker, 4,28 kıyye kahve alabilmedir.

1843(H.1259) tarihinde bir nacar üstadının yevmiyesi 4,5 kuruş idi(G.Ş.S., no. 144/260). Nacar üstadının aylık gelirinin 135 kuruş olduğunu düşünürsek, aynı tarihte 1 kıyye sabun 9 kuruş, 1 kıyye şeker 13,5 kuruş, 1 kıyye kahve 15 kuruş, ala bal alabesi* 3,5 kuruş, ala pekmez alabesi 2,5 kuruş, 1 merkep 70 kuruş, 6 top Ayıntab alacası 90.75 kuruş ve ortalama bir ev fiyatı ise 2.733 kuruş idi. Bu koşullarda bir nacar ustası 1 aylık maaşıyla 15 kıyye sabun, 10 kıyye şeker, 9 kıyye kahve, 38,5 alabe ala bal, 54 alabe ala pekmez, 2 merkep, yaklaşık 9 top Ayıntab alacası alabilmektedir. Yaklaşık 20 ay çalışarak bir ev alabilmektedir.

1854-55(H. 1270) tarihinde Ayıntab kaymakamı 3136 kuruş, Ayıntab mütesellimi 937,5 kuruş, kaza mal kâtibi 180 kuruş, mukayyid-i evveli 500 kuruş maaş almaktaydı(İ.MVL. 398/17321; ML MSF., 11775/18). Bir gümüş yüzük 2 kuruş, bir döşek 45 kuruş, bir çizme 7 kuruş, bir merkeb 100 kuruş, Sumakı mezraasında 200 teğek bağ 100kuruş, bir kıyye kuru üzüm 3.33 kuruş, bir kile buğday 50 kuruş veortalama bir menzil fiyatı ise 2,800 kuruş idi. Aynı tarihte Şehreküstü mahallesinde bir ev kirası 70 kuruş, bir dükkân kirasıda yine 70 kuruş idi. Aşağıda Ayıntab kazasında görevli bir kısım memurun aylık maaş miktarları verilmiştir(Mad. 8840/16-18).

*Çanak

Tablo 9. 1857/58(H.1274) yılı Ayıntab'da bulunan bir kısım memurların aylık maaşları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Meclis Reisi	**Aza**	**Aza**	**Aza**
Osman Efendi	Mehmed Bekir	Battalzade Arif Ağa	Hacı Arif Ağa
500 kuruş	450 kuruş	400 kuruş	400 kuruş
Aza	**Aza**	**Aza**	**Aza**
Çelebizade Hacı Mustafa Ağa 350 kuruş	Hakimzade Arif Efendi 300 kuruş	Yakub Efendi 300 kuruş	Mehmed Ağa 200 kuruş
Aza	**Aza**	**Aza**	**Aza**
Hacı Halil Ağa 200 kuruş	Davud Ağa 100 kuruş	Vehbi Efendi 100 kuruş	Mehmed Ağa 100 kuruş

1858(H.1274) tarihinde de Ayıntab kaymakamı maaşı 3136 kuruş iken; Antakya kaymakamı 2450 kuruş, Kilis kaymakamı 4360 kuruş, Reyhanîye kaymakamı 2940 kuruş, Belen kaymakamı 3000 kuruş, Birecik kaymakamı 2940 kuruş ve Rakka kaymakamı ise 2250 kuruş maaş almakta idi. Aynı tarihte Halep vilayetine bağlı kaymakamlıkların maaşlarındaki farklılık nedeniyle maaşı az olan kaymakamın yer değiştirme talepleri ve birbirleri hakkında küçültücü ifadeler kullanmalarının son bulması için her birinin maaşının 3000 kuruşa bağlanması talep edilmişti. Bunun üzerine kaymakamların durumu Meclis-i Vala da görüşülerek kaymakam maaşlarının aylık 3000 kuruş olması karara bağlanmıştır(İ.MVL. 398/17321/ ML MSF., 11775/18). Memur maaşları arasındaki bu tutarsızlığın Bayraktar hocanın da kitabında ifade ettiği üzere Tanzimat'la beraber memurların alelacele maaşa bağlanması kararı neticesinde olması muhtemeldir(Bayraktar, 2004:292).

1858(H.1274) tarihinde Ayıntab Kaymakamı 3136 kuruş maaş alırken Meclis başkanı 500 kuruş maaş almaktaydı. Aza maaşları 100-450 kuruş arasında değişmekte idi(İ.MVL. 398/17321; Mad. 8840/16-18). Aynı tarihte Ayıntab'da 1 kile bulgur 80 kuruş, 1 kile arpa 60 kuruş, 1 kat yatak 150 kuruş, 1 kilim 100 kuruş, 1 yorgan 30 kuruş idi. Aynı tarihte kazada bir menzil fiyatı ise ortalama 2.737 kuruştu(G.Ş.S. no.146/11). İnceleme yaptığımız dönemde gerek gıda gerekse eşya fiyatlarının yüksek, alım gücünün ise bu vaziyete paralel olarak düşük olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu durumun günümüze kıyasla pek farklı olmadığını söyleyebiliriz.

SONUÇ

Çalışma yaptığımız tarih aralığına ait Ayıntab şer'iyye sicilleri tereke kayıtlarından kazada 400 aile diğer bir ifadeyle evlilik tespit edilmiştir. Bu evliliklerin %90,5'i yani 362'si Müslüman evliliklerinden, %9,5'i yani 38 tanesi de Gayrimüslim evliliklerinden meydana gelmektedir. Şer'iyye sicillerinde tek eşliliğin yaygın olduğu, dört eşli evlilik türüne ise hiç rastlanılmadığı görülmüştür. Bu evliliklerden 28 tanesinin çocuk sahibi olmadığı

tespit edilmiş olup geriye kalan 372 evlilikten ise toplam 1154 çocuğun var olduğu görülmektedir. Bu çocuklardan 578'nin erkek, 576'sının ise kız çocuğu olduğu anlaşılmaktadır. Çocuk sayısını aile sayısına böldüğümüzde bu dönemde Ayıntab'da bir ailede yaklaşık 3 çocuğun yaşadığı tespit edilmiştir.

Ayıntab kazasında ailenin yaşadığı mekân ve kullandığı eşyalara da dikkat çekecek olursak genellikle bir avlu etrafında yer alan Ayıntab evlerinin yan yana ya da fevkani ve tahtani olarak adlandırılan alt ve üst iki veya üç odadan meydana gelmekteydi. Evlerin avlularında ağaçlar ve su kuyusu bulunmaktaydı. Ayıntab'da genellikle dokuma türü kıyafetlerin giyim ve kuşamda tercih edildiği görülmüştür.

İncelediğimiz dönemde farklı meslek dallarıyla uğraşan 108 farklı esnaf türünün varlığını tespit edilmiştir. Bunların büyük çoğunluğu kendi isimleriyle anılan çarşı ve hanlarda yerleşik durumda idiler. Yine aynı dönem içerisinde farklı esnaf grubuna ait 54 dükkan tespit edilmiştir. XIX. yüzyılda da Ayıntab bölgesinin en önemli geçim vasıtasını ziraat teşkil etmiş olup özellikle üzüm bağlarının oldukça önemli yer tuttuğu görülmüştür. Aynı zamanda Ayıntab, tarih boyunca Anadolu'dan başta Suriye olmak üzere diğer Arap ülkelerine giden yol kavşağında yer alması nedeniyle doğu ve Güneydoğu Anadolu şehirlerinde yetişen hayvanların ve bu hayvanlardan elde edilen ürünlerin toplanıp değerlendirildiği ve satıldığı bir merkez durumundaydı.

Ayıntab kazasında fiyat-ücret ilişkisi açısından bir değerlendirme yapacak olursak, en üst düzey idari memur olan kaymakam 3136 kuruş alırken, ortalama memur maaşları 100 krş ila 500 krş arasında değişmekte idi. 1843 tarihinde bir nacar üstadının günlük yevmiyesi ise 4.5 kuruştu. İnceleme yaptığımız dönemde gelir seviyesi açısından üst düzey bir memurla normal bir memur arasında ciddi bir ücret farkı vardır. Aynı zamanda gerek gıda fiyatları gerekse eşya fiyatlarının yüksek olduğunu ve bu bakımından alım gücünün de düşük olduğunu değerlendirmesini yapmamız yerinde olacaktır.

Sonuç olarak; Şer'iyye sicilleri başta olmak üzere, arşiv kaynakları, kitaplar ve dergiler, araştırma-inceleme eserleri ile mahalli kaynakların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan bu çalışmada; Ayıntab'daki bütün değişim ve gelişmeler Osmanlı Devleti'nin genelinde meydana gelen değişim ve gelişmelerin birer yansıması niteliğinde idi.

KAYNAKÇA

ARŞİV VESİKALARI

Gaziantep Şer'iyye Sicilleri(GŞS):

Nr. 144, 145, 146, 147, 148

Salnameler

Vilayet Salnamleri

Sâlnâme-i Vilayet-i Halep Sene-i 1284

Sâlnâme-i Vilayet-i Halep Sene-i 1285

Sâlnâme-i Vilayet-i Halep Sene-i 1286

Sâlnâme-i Vilayet-i Halep Sene-i 1287

Sâlnâme-i Vilayet-i Halep Sene-i 1288

Sâlnâme-i Vilayet-i Halep Sene-i 1289

Sâlnâme-i Vilayet-i Halep Sene-i 1290

Basbakanlık Osmanlı Arsivi

Maliyeden Müdevver Defterler(Mad)

Nr. 8840

İrâde Tasnif

İrâde Meclis-i Vâlâ (I.MVL)

Nr. 398/17321

Maliye Nezareti Defterleri

Masârifat MuhasebeciliğiDefterleri (ML MSF)

Nr. 11775/18.

KAYNAK ESERLER

Ağaoğlu, Ahmed,(1341). "Üç Medeniyet: Aile" *Türk Yurdu Dergisi,* II/7, Ankara

Arık, R., (1999). "Türk Evi ve Yaren Geleneği", *Osmanlı Ansiklopedisi (Toplum)*, Yeni Türkiye Yay., 5, Ankara, ss. 545-554.

Aydın, M. Â., (1989). "Aile", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, Diyanet Vakfı Yay., 2, İstanbul, ss. 196-200.

Aynural, S., 1992. "19. Yüzyıla Girerken İstanbul Esnafının Hiyerarşik Yapısı", Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, S.37-38, ss.125-131

Bakır, İ., (1991). "Ailenin Yaşama Mekânı: Ev", *Türk Aile Ansiklopedisi*, T.C,Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay., 2, Ankara, ss.462-468.

……, (1991). "Ev ve Oda, Oda Çeşitleri", *Türk Aile Ansiklopedisi*, T.C,Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay.,2, Ankara, ss.470-473.

Bayraktar, H.,(2004). XIX. *Yüzyılda Halep Eyaleti'nin İktisadî Vaziyeti,*Fırat Üniversitesi Basımevi, Elazığ.

Bayram, S., (2012). "Osmanlı Devleti'nde Ekonomik Hayatın Yerel Unsurları:Ahilik Teşkilâtı ve Esnaf Loncaları", *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 21, İstanbul, ss.81-115.

Biçici, H. K., (2010). "Gaziantep Cami Duvar Saatleri Bezemelerinden Çeşitli Örnekler", *Vakıflar Dergisi*, S. 34, Ankara, ss.61-98.

Bozgeyik, B., (2000). *Her Yönüyle Gaziantep*, Şehit Kamil Belediyesi Kültür Müdürlüğü Yay., Gaziantep

Ceyhan, E., (1999). *Gaziantep Tarihi*, Gaziantep Ticaret Odası Yay., Gaziantep .

Cızdaman, D., (1970). "Antep İsminin Mensei", *GKD*, Cilt 12, Sayı 12, Gaziantep.

Cuinet, Vital,(1891). La Turquie D'AsieGéographie Administrative, II, Paris.

Çadırcı, M., (1997).*Tanzimat Döneminde Anadolu Kentlerinin Sosyal ve Ekonomik Yapısı*, Türk Tarih Kurumu Yay., Ankara.

Çağatay, N., (1961). "Temizlik", *Diyanet İlmi Dergi,* Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., I/1, Ankara.

…… (1976). "Fütüvvetçilikle Ahiliğin Ayrıntıları", Belleten, TTK Yay., XL/159, Ankara, ss. 423-438.

……., 1978. "Eski Çağlardan Bu Yana Zaman Ölçümü ve Takvim", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XXII,Ankara, ss.105-138.

Çakır, İ. E., (2010). "16. Yüzyılda Ayntab Şehrinde Ailenin Demografik Yapısı (1539-1576)", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 9/1, Gaziantep, ss.1-17.

Çınar, H., (2000). *18. Yüzyılın İlk Yarısında, Ayıntab Şehri'nin Sosyal ve Ekonomik Durumu*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Çiftçİ,C., (2004). "Müşteri Memnuniyeti, Kalite ve Osmanlı Esnafı", U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2/7, ss.17-34.

Darkot, B., DAĞLIOĞLU, H. T., (1979). "Ayıntab" *İslam Ansiklopedisi*, MEB Yay., C. 2, İstanbul, ss. 64-67.

Demirel, Ö -TAŞ, M- GÜRBÜZ,A.,(1992). "Osmanlı Anadolu Ailesinde Ev, Eşya ve Giyim-Kuşam XVI-XIX Yüzyıllar", *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi,* 2, Ankara.

Demirel, Ö., (2002). Osmanlı Esnafı (1750-1850), *Türkler*, Yeni Türkiye Yay., Ankara 2002, 14, s.253.ss.253-263.

Eken, G., (2000). "XVIII. Yüzyıl Ortalarında Antep'te Aile", *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi,S.11,*Ankara.

Erul, B., (2010). "Hz. Peygamber'in Öğretisinde Aile", *Kutlu Doğum 2009: Kürselleşen Dünyada Aile,* Türkiye Diyanet Vakfı Yay. Ankara.

Evliya Çelebi, (1935). *Seyahatname,* İstanbul, IX.

Faroqhi, S., (1992). "Şehir Evinin Fiziki Şekli", *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi,* T.C,Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay.,3,Ankara.

……, (2004).*Osmanlı'da Kentler ve Kentliler*,Tarih Vakfı Yurt Yay., İstanbul.

Gaziantep Kültür Envanteri, (2005), Gaziantep Valiliği, Gaziantep.

Genç, M., (2010). Osmanlı İmparatorluğu'nda Devlet ve Ekonomi, Ötüken Yayınları, İstanbul.

Göğüş, M. O., (1997). *İlk İnsanlardan Bugüne Çeşitli Yönleriyle Gaziantep*, Gaziantep.

Gökmen, E., (2013). Narh kayıtlarına göre xvıı. Yüzyıl Başlarında Manisa'da Tüketilen Gıda Maddeleri (1599-1609), CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, C.11, S.3, Manisa, ss.62-115

Gömeç, S.,(2006). *Türk Kültürünün Ana Hatları*, Akçağ Yay., Ankara.

Güzelbey, C. C., (1992). *Gaziantep'ten Kesitler*, Ar Yay., Gaziantep.

Işın, E., (1985). "19.yy'da Modernleşme ve Gündelik Hayat", *Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, İletişim Yay.,İstanbul.

……..,(2014). "Tanzimat Ailesi ve Modern Adab-ı Muaşeret", *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu,* Ed. Halil İnalcık, Mehmet Seyitdanlıoğlu, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., İstanbul.

Kal'a, A., (1995). "Esnaf", *DİA,* Diyanet Vakfı Yay.,11,ss.423-430.

Kazıcı, Z., (1988). "Ahîlik", *DİA,* Diyanet Vakfı Yay.,1, ss. 540-542.

Kıvrım, İ., (2009). 17. Yüzyılda Gaziantep'te Ailenin Yaşadığı Mekân: Ev (Özellikleri ve Fiyatları), *Türkiyat Araştırmaları*, S. 10,Ankara, ss.69-97.

Koçak, Z., (2010). *Ayntab Sehri'nin Sosyal ve Ekonomik Yapısı (1600-1650),* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Özdeğer, H., (1996). "Gaziantep" *DİA*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., 13, ss.466-469.

Öztürk, M., (1990). "Güney, Doğu Anadolu'da Fiyatlar", *V.Milletlerarası Türkiye Sosyal ve iktisat Tarihi Kongresi*, TTK Yay., Ankara.

……..(1991). "Osmanlı Dönemi Fiyat Politikası ve Fiyatların Tahlili", *Belleten,*TTK Yay., Ankara, LV/212.

Özdemir, R., (1986). *XIX. Yüzyılın İlk Yarısında Ankara*, Kültür ve Turizm BakanlığıYay., Ankara.

Özlü, Z., (2004). *XVIII, Yüzyılın İkinci Yarısında Gaziantep*, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi Yay., Gaziantep.

Pakalın, M.Z., (1983). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, I.Fasikül, 3.Baskı, MEB, İstanbul.

Kafesoğlu, İ., (2007). *Türk Milli Kültürü*, Ötüken Yay., İstanbul.

Karpuz, H., (1991). "Geleneksel Ev", *Türk Aile Ansiklopedisi*, T.C,Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay.,2, Ankara.

Kur'an-ı Kerim, Araf:19.

Kütükoğlu, M. S., (1983). Osmanlılarda Narh Müessesesi ve 1640 Tarihli Narh Defteri, Enderun yayınları: 13, İstanbul.

Mehmed Salahi Bey (1313). "Aile", *Kamus-ı Osmani*, Mahmud Beg Matbbası, İstanbul, 3-4.

Ortaylı, İ., (1991). "Osmanlı Toplumunda Ailenin Yeri", *Türkiye Aile Ansiklopedisi*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay.,I, Ankara.

Pamuk, B., (2009). *Bir Şehrin Direnişi: Antep Savunması*, İstanbul, Iq Kültür Sanat Yay., İstanbul.

Saydam, A., (2015). *Osmanlı Medeniyeti Tarihi*, Kitabevi Yay. İstanbul.

Şemseddin Sâmi,(1314). Kâmûsü'l-A'lâm, V, İstanbul.

Şimşir, N., (2013). "Türkistan ve Osmanlıda Tarihi Türk Evi Hakkında Bazı Tespitler", *Türk-İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, Konya, VIII/15.

Tabakoğlu, A., (1992). "Osmanlı Toplumunda Aile*", Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay.,I, Ankara.

……., (1999). "Osmanlı İçtimai Yapısının Ana Hatları", Osmanlı Ansiklopedisi (Toplum), Yeni Türkiye Yay.,4, Ankara.

Turan, N. S., (2007). Selçuklu ve Osmanlı Anadolu'sunda Ahiliğin Sosyo-Ekonomik Gelişim Süreci, İ.Ü.Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, S.52,ss.151-187.

Türkdoğan, O., (1991).“Aile Sosyolojisi Modeli” *Türk Aile Ansiklopedisi*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay., I, Ankara.

……., (1992). “Türk Ailesinin Genel Yapısı”, *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay., I, Ankara.

Urfalı Mateos (2000). *Urfalı Mateos'un Vekayinâmesi (952–1136) Ve Papaz Grigor'un Zeyli (1136–116*2), Çev. Hrant D. Adnreasyan, Türk Tarih Kurumu Yay., Ankara.

Ülken, Hilmi Ziya,(1991). “Aile*”, Aile Yazıları I Temel Kavramlar, Yapı ve Tarihi Süreç*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yay., Ankara.

Ünal, İ. H., (2004). “Kur'an'da Aile Kurumu”, *Diyanet İlmi Dergi,*Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., 40/2.

Ünal, M. A., (2012). Osmanlı Sosyal ve Ekonomik Tarihi, Paradigma Yay., İstanbul.

Yalçın, O., (1959). Gaziantep, Özyürek Yayınları, İstanbul.

Yılmazçelik, İ., (1998). “XVIII. Yüzyılda Gaziantep'in İdari, Fiziki ve Sosyo-Ekonomik Durumu*”*, Osmanlı Araştırmaları, XVIII, İstanbul.

Yurt Ansiklopedisi, (1982). Gaziantep, Anadolu Yayıncılık, c.IV-V, İstanbul, ss.2947-3098.

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜLTİMEDYA ARAÇLARINI KULLANMA DURUMLARI

Özkan AKMAN
Doç. Dr,, Gaziantep Üniversitesi, akmanozkan@hotmail.com

Mustafa Murat ÇAY
Dr. Öğrt. Üy., Gaziantep Üniversitesi, mmuratcay1903@yandex.com

ÖZET

Son yıllarda teknolojide meydana gelen gelişmeler, daha etkili ve daha zengin öğrenme ortamları oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Metin, resim ve ses gibi farklı formatlarda bilgi sunarak mültimedya talimatlarını geliştirmek artık daha kolay olmaktadır. Mültimedya uygulamaları yaşamın hemen her alanında sanattan, reklamlara, eğitimden, eğlence oyunlarına varana dek pek çok alanda giderek yaygınlaşmıştır.1980'lerin ikinci yarısından itibaren ekonomik kaygıların körüklediği pek çok aceleci girişim, kalitesiz mültimedya yazılımlarının eğitim alanına girmesiyle birlikte eğitim alanında birçok hatayı da beraberinde getirmiştir. Eğitim ve öğretimi faaliyetlerini desteklemek ve kolaylaştırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı her geçen gün daha da fazlalaşmaktadır. Bu teknolojilerin kullanılmasının yararı, öğretme ve öğrenme konusu üzerine yapılan bilimsel çalışmalarla ifade edilmektedir. Metin, Video-cd, animasyon, ses, grafik gibi görsel ve ses materyallerinin kompozisyonuna ve kullanımına dayanan çok bilgilendirilmiş faaliyetler, bilgilerin güncellenmesi ve derinlik kazanılması açısından çok yararlı sonuçlar vermektedir. Ortaokul öğrencilerinde bilgi kalıcı hale getirmek bu tür malzemelerin kullanımının önemi, etkin kullanımını sağlamak için görsel ve ses elemanlarının iç içe geçmiş kullanımının önemi göz önüne alındığında önemlidir. Bu araştırma; ortaokul öğrencilerinin mültimedya kullanım becerilerini betimsel yolla belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Gaziantep İli Nizip İlçesinde öğrenim gören iki ortaokuldaki 50 ortaokul öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; bir mültimedya aracı olan interneti tamamının kullandığı, kullanım amacı olarak ise sosyal medya (facebook, instigram, whatsapp gibi) ve oyun amaçlı kullandıklarını, bir günde yaklaşık internette 4 saat zaman geçirdikleri, yüzde 30'luk kısmının daha önce hiç görmediği insanlarla arkadaşlık kurdukları gibi sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında mültimedyanın amacına uygun bir şekilde eğitsel olarak kullanımı teşvik edilmeli ve öğrencilerin mültimedyayı kullanırken zararlı etkilerinden kurtarmak için gerekli önlemlerin alınması gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğrencileri, Mültimedya Kullanımı.

.

.

SECONDARY SCHOOL 8TH GRADE STUDENTS USING MULTIMEDIA TOOLS

ABSTRACT

Recent developments in technology have contributed to the creation of more effective and richer learning environments. It is now easier to develop multimedia instructions by presenting information in different formats, such as text, image and sound. Multimedia applications in many areas of life, art, advertising, education, entertainment games in many areas until the widespread. From the second half of the 1980s, the economic concerns affected by many hasty initiatives, the introduction of poor quality multimedia software education in the field of education has brought along many errors. The use of information and communication technologies in education to support and facilitate the education and training activities is becoming more and more common. The benefits of using these technologies are expressed through scientific studies on teaching and learning. Very informed activities, based on the composition and use of visual and audio materials such as text, video-cd, animation, sound, graphics, are very useful in terms of updating information and gaining depth. The importance of using such materials to make information permanent in secondary school students is important given the importance of the intertwined use of visual and audio elements to ensure their effective use. This research; The aim of this study was to determine the multimedia usage skills of secondary school students. The participants of the study were limited to 50 middle school students in two secondary schools in Nizip, Gaziantep. The data of the research was obtained from semi-structured interviews of qualitative research methods. According to the results obtained; as a means of social media (facebook, instigram, whatsapp, etc.) as a means of use as a multimedia tool, and for the purpose of play, 4 hours of time on the internet about 4 hours a day were obtained. In the light of the results obtained, the educational use of multimedia should be encouraged in accordance with its purpose and suggestions have been made to take necessary measures to save students from harmful effects while using the multimedia.

Keywords: Secondary School Students, Multimedia Usage.

GİRİŞ

Eğitim teknolojileri ve iletişim, herhangi bir müfredatın içeriğini amaç ile birleştirmek için her türlü teknolojik aracın kullanılmasını gerektirir. Bilginin öğretim ortamında edinilmesi ve aktarılmasını sağlamak için tüm öğelerin yapılanma yoluyla teknolojik bir sürece ihtiyaç duyduğu açıktır. Mültimedya medya aktivitelerinin, bilgiyi izleyerek, dinleyerek ve uygulayarak sunmayı mümkün kılan farklı bir bakış açısı ile bir iletişim yolu olduğu bilinmektedir. Bilgi aktarımı için çoklu mültimedya, ses, metin, animasyon, video ve etkileşimli aktiviteler görülebilir. Mültimedya aktivitelerinin, bilgiyi izleyerek, dinleyerek ve uygulayarak sunmayı mümkün kılan farklı bir bakış açısı ile bir iletişim yolu olduğu bilinmektedir. Bilgi aktarımı için çoklu mültimedya, ses, metin, animasyon, video ve etkileşimli aktiviteler görülebilir. Ortaokul öğrencilerinin düşüncelerinin organizasyonunu sağlayan çoklu ortam, fotoğrafçılık, video; Metin, animasyon, web sayfaları veya uzmanlardan öğrendiğimiz bir beceriden ziyade daha geniş bir düzlem sağlıyor. Aslan, Maden ve Durukan (2010) bu tür medyaları şu şekilde tanımlamaktadır: "Mültimedya metin, grafik, animasyon, ses veya video entegrasyonu olarak tanımlanabilir."

Mültimedya Sistemini Kullanmanın Faydaları

Mültimedya iş dünyasından tutun da eğitime kadar bir çok alanda 5 duyu organına hitap ettiği için kullanılmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki ses ve görselle desteklenen durumlarda insanların daha kolay ikna edildiği görülmektedir. Mültimedya sistemlerini kullanmanın birçok faydaları vardır. Bunları Mayer (2001) şu şekilde ifade etmektedir:

- Mültimedya sistemlerini kullanmak kolaydır.
- Mültimedya sistemleri algıda secicilik yapar. İnsanların dikkatini daha çok çeker.
- Mültimedya kullanımı yaşamın gerçek kesitlerini görüntülü olarak aktarır. Bu yüzden gerçeğe daha çok yakındır.
- Mültimedya sistemleri gösteri değildir. Zamandan ve mekandan tasarruf sağlar. Bazen ciltlerce bilgi ve görüntü bir flash bellek içine yerleştirilir.
- Mültimedya sistemi öğrencilere çok çabuk şekilde dağıtılabilir.
- Mültimedya sistemi yeni teknolojik gelişmeler gerçekleştiğinde çabucak güncellenebilir.
- Mültimedya sistemi motivasyonu artırdığı için kısa süreli bellekte daha fazla kalır.
- Öğrencilerin bağımsız veya işbirlikçi eğitimine katkı sağlar.
- Ekonomiktir.
- Özellikle engelli öğrenciler için de çok kullanışlıdır.

Mültimedya, birden fazla medya öğesini birlikte kullanmanın en basit yoludur. Bu unsurları birleştirmek için en uygun araç bilgisayardır. Mültimedya öğeleri şunlardır: metin, grafik, animasyon, ses / müzik, Video. Birden fazla medya öğesi kullanımı ile, ürün daha fazla kişiye hitap edilir. Eşzamanlı paralel bilgiler farklı kanallardan iletilir ve düz ve basit bilgiler canlandırılır. Böylece, bu bilgiyi insan içinde saklamak ve birden fazla bilgiyi birbirine bağlamak kolaylaştırılır. Mültimedya ürünüyle karşı karşıya kalan kullanıcı, bilgileri daha

kalıcı olarak okur, dinler, dinler ve içselleştirir. Mültimedya ürünlerinin geldiği bir sonraki nokta etkileşimdir. İnteraktif mültimedya ürünleri ile, kullanıcı pasif izleme ötesine geçer ve öğrenme, bilgi aktarımı aktif bir rol oynamaya başlar. Kullanıcı, istenen ortam öğesi kombinasyonunda ve uygun hız ve kapasitede istenen miktarda bilgi elde edebilir (Yapıcı, 2008).

Metin, Video-cd, animasyon, ses, grafik gibi görsel ve ses materyallerinin kompozisyonuna ve kullanımına dayanan çok bilgilendirilmiş faaliyetler, bilgilerin güncellenmesi ve derinlik kazanılması açısından çok yararlı sonuçlar vermektedir. ortaokul öğrencilerinde bilgi kalıcı hale getirmek bu tür malzemelerin kullanımının önemi, etkin kullanımını sağlamak için görsel ve ses elemanlarının iç içe geçmiş kullanımının önemi göz önüne alındığında önemlidir. Yapıcı, (2008) mültimedya ile hazırlanmış teknoloji destekli öğretimin faydalarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Öğrencilerin güdülenme düzeyleri artar,
- Öğrenmeyi somutlaştırır
- Öğretme-öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar
- Verbalizmi önler yani sözden ekonomi sağlar
- Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili araştırma ve pratik yapmayı sağlar.

İlkokul öğrencileri birçok bilgi ve yeteneği duyuları yoluyla kavradıkları için görme, işitme ve dokunma duyusuna hitap eden gösteri yönteminin bütün derslerin işlenişinde önemli bir yeri vardır.Teknolojiye dayalı araç ve gereçler, öğrencinin ilgi ve dikkatini, hedef ve davranışlara çekerek onun derse katılımını sağlayabilir; yaparak ve yaşayarak öğrenmesine katkı sağlayabilir. Öğretimi bir bütün olarak ele almakla, öğretici ve örgenci açısından daha keyifli ve verimli bir öğrenim olanağı sağlayan çoklu ortam aktiviteleri, bilginin kalıcılığı ve kullanım zenginliği sağlama noktalarında da öğrenci-bilgi arasında bağlayıcı. bir görev de yapar. "Okuma-yazma aktiviteleri, işitsel-görsel aktiviteler,analoji ve gelişmiş düzenlemeler gibi okuma öncesi alıştırmaları içeren çoklu ortam aktiviteleri, öğrencinin halihazırdaki bilgisiyle onların okuma anlama için ihtiyaç duydukları bilgi arasında köprü kurar (Sönmez, 2004).

Üniversitelerdeki yapılan derslerde geleneksel olarak yüz yüze öğretim yapılsa da, teknoloji destekli birçok çevrimiçi derslerin yapıldığı da görülmektedir. Sadece bir öğretim elemanının video kaydını yükleyerek oluşturulan video anlatımı, slayt sunumları, etkileşimli sınavlar ve gösterilerle eşleştirilmiş daha karmaşık bir yapıya büründürülebilir. Çevrimiçi video dersleri, son yıllarda, birçok kurum, eğitim kurumu gibi açık öğrenme sistemlerinde kullanımlarının giderek yaygınlaştığını söyleyebiliriz. Video dersleri genellikle dersleri tekrar tekrar gözden geçirmelerini sağlayarak sınıf dersi materyallerini tam olarak anlamaları için ek zaman sağlar. Ek olarak, sesli ve görüntülü talimatlarla çevrimiçi video dersleri, öğrencilerin gerçek bir sınıfta olduğu gibi görmelerini ve dinlemelerini sağlayan bir öğrenme deneyimini zenginleştirebilir (Osborn, 2010).

Bu çalışma ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin mültimedya araçlarını kullanma durumları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla da aşağıdaki alt prıblere cevap aranmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin;

- İletişim araçlarına ilişkin;
- Televizyon izleme alışkanlıklarına ilişkin,
- Radyo dinleme alışkanlıklarına ilişkin,
- Cep telefonu kullanım alışkanlıklarına ilişkin,
- İnternet kullanım alışkanlıklarına ilişkin bilgileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma anlayışına dayalı olarak tek desenli durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Tek desenli durum çalışması belli bir zaman dilimi içinde birçok kanaldan veri toplayarak bir durumun incelendiği ve durum-içerik ilişkisinin hatlarının net olarak belirlendiği analiz sürecidir. Ayrıca durum çalışması sebep sonuç ilişkisinin sunulduğu bir araştırma yöntemi olup, belli ortamlardaki olaylar üzerinden açıklama çalışmasıdır (Miles ve Huberman, 1994).

Katılımcılar

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Gaziantep ili Nizip ilçesinde İslim Sayın Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Katılıcımcıların demoğrafik bilgileri tablo 1-2-3-4-5'te belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Yaşlara Göre Dağılımı

	N	%
Cinsiyet		
Kız	15	48
Erkek	16	52
Yaş		
13 yaş	14	46
14 yaş	14	46
15 yaş	2	5
16 yaş	1	3
TOPLAM	**31**	**100,0**

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 16'sı erkek 15'i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu 13 ve 14 yaş grubundadır.

Tablo 2. Katlımcıların Kardeşi Olma Durumlarına Göre

	N	%
Tek çocuk, kardeşi yok	1	4
1 kardeşi olan	6	20
2 kardeşi olan	7	21
3 kardeşi olan	5	16
4 kardeşi olan	6	20
5 kardeşi olan	2	6
6 ve daha fazla kardeşi olan	4	12
TOPLAM	**31**	**100.0**

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların genelde 1-2-3 ve 4 kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Evde Yaşayan Birey Sayısına Göre Dağıımı

	N	%
3 kişi ve altı	1	4
4 kişi	6	18
5 kişi	12	39
6 kişi ve üzeri	12	39
TOPLAM	**31**	**100,0**

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu evde 5 ve 6 kişi yaşadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

	N	%
Düşük düzey eğitim	4	15
Orta düzey eğitim	24	74
Yüksek düzey eğitim	2	8
Bilinmeyen	1	3
TOPLAM	**31**	**100,0**

Tablo 4 incelendğinde katılımcıların annelerinin orta düzeyde eğitim düzeyi olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

	N	%
Düşük düzey eğitim	1	4
Orta düzey eğitim	25	78
Yüksek düzey eğitim	5	18
Bilinmeyen / Vefat etmiş / Cevap vermeyen	0	0
TOPLAM	**31**	**100,0**

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilmiştir. Önceden hazırlanmış 5 adet olan açık uçlu sorulara cevap vermeleri istenmiştir. İletişim araçları olarak; televizyon, internet, bilgisayar, radyo ve cep telefonunu kullanma durumları hakkında duygu ve düşüncelerini öğrenme amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde temalar ve kodlar alan yazın ve amaçlar doğrultusunda yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

1- **Televizyon İzleme Alışkanlıklarına İlişkin Bilgiler:**

- Bu bölümde, öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Öğrencilerin %98,3'ü televizyon izlediğini belirtmektedir.
- Öğrencilerin televizyon izleme sebepleri arasında en göze çarpan iki nedenin "Televizyon izlemeyi sevdikleri için" ve "Canları sıkıldığı için" olduğu ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin %70'inin televizyonu aileleri ile birlikte izlediği saptanmıştır.

2.Radyo Dinleme Alışkanlıklarına İlişkin Bilgiler

- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaklaşık %57'si radyo dinlediğini belirtmiştir.

- Öğrencilerin radyo dinleme sebeplerinin başında %67'sinin de belirttiği üzere eğlence amacı gelmektedir ve sadece %16'sı bilgi edinmek için radyo dinlediğini belirtmiştir.

3. Cep Telefonu Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

- Cep telefonu kullanım alışkanlıklarına bakıldığında ilk göze çarpan verilerden biri de öğrencilerin %70'inin cep telefonuna sahip olduğudur.

- Cep telefonu sahibi olan öğrencilerin %90'ının cep telefonunda internet bağlantısı olduğu saptanmıştır.

- Cep telefonu sahipliğinin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve hane halkı sayısına göre değiştiği saptanmış; anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça cep telefonuna sahip olan öğrencilerin oranının artmakta olduğu; hane halkı sayısı arttıkça cep telefonuna sahip olan öğrencilerin oranının azalmakta olduğu tespit edilmiştir.

4.İnternet Kullanim Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

- Gerek yapılan bu araştırmada gerekse var olan diğer araştırmaların sonuçlarından anlaşılacağı üzere öğrenciler arasında internet kullanımının yaygın olduğu artık bilinen bir gerçektir.

- Araştırmaya konu olan öğrencilerin %90'ının internet kullandıkları saptanmış ve internet kullanımının anne ve baba eğitim düzeyi ile hane halkı sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre baba eğitim düzeyi arttıkça internet kullanma oranı artmakta; hane halkı sayısı arttıkça internet kullanma oranı azalmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde öğrencilerin sahip oldukları iletişim araçları ile bu iletişim araçlarının kendileri için önem derecelerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bazı çarpıcı veriler ortaya çıkmıştır. Örneğin, öğrencilerin %90'ı televizyon ile ilişkili olan soruya "Odamda yok, evde var, kullanıyorum." cevabını vermiştir.

Buna göre, öğrencilerin %67'sinin evinde bilgisayar veya dizüstü bilgisayar olduğu görülmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kendi odalarında ya da evlerinde bu cihazlara sahip olup kullanıyor olma oranları artmakta; hanedeki kişi sayısı arttıkça evinde bilgisayar veya dizüstü bilgisayar bulunanların oranı azalmaktadır**.**

Öğrencilerin %60'ının evinde tablet bilgisayar bulunduğu belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kendi odalarında ya da evlerinde bu cihaza sahip olup kullanıyor olma oranları artmaktadır. Hane halkı sayısı arttıkça evinde tablet bilgisayar sahibi olmadığını belirtenlerin oranının yükseldiği görülmektedir.

Araştırmanın da genelinde görüldüğü gibi ebeveynlerin medya okuryazarlığı konusunda bilgilendirilip farkındalığının artırılmasına ilişkin bir ihtiyaç oluşmuştur. Bunun en etkin yapılabileceği mecra televizyon ekranları olarak görülebilir. Bu konuda ebeveynlere yönelik medya okuryazarlığı ile ilgili çeşitli kamu spotlarının yayımlanması da etkili olabilir.

KAYNAKÇA

Aslan, A., Maden, S., & Durukan, E. (2010). Çoklu ortam aktiviteleriyle metin öğretimine bir model (fabl örneği). *The Journal of International Social Research*.

Mayer, R. E. (2001). Multimedia learning. Cambridge: University Press.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. .USA: SAGE Publications.

Osborn, D. S. (2010). Using video lectures to teach a graduate career development course. Retrieved from.

Sonmez, R. (2004). Conceptual cost estimation of building projects with regression analysis and neural networks. *Canadian Journal of Civil Engineering*, *31*(4), 677-683.

Yapıcı, H. (2008). Multimedya (Çoklu Ortam) Aktiviteleriyle" Çanakkale Zaferi" Konusunun Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).

7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Özkan AKMAN
Doç. Dr,, Gaziantep Üniversitesi, akmanozkan@hotmail.com

Mustafa Murat ÇAY
Dr. Öğrt. Üy., Gaziantep Üniversitesi, mmuratcay1903@yandex.com

ÖZET

Ders kitapları eğitim programlarında belirlenen amaçlarla birlikte öğretim programlarında yer alan derslerin içeriği ile ilgili bilgileri öğrencilere veren, pekiştirme, sınava hazırlama ve öğrenme hızlarına uygun çalışma olanağı sağlayan kullanışlı bir öğretim materyali olarak tanımlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde ise ders kitaplarını; her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte ders kitaplarını tek başlarına öğretim programlarını oluşturması da doğru bir yaklaşım değildir. Öğretimin başarıya ulaşmasında olumlu etkileri olsa da; başarının tek değişkeni değildir. Bilgi günümüzde varlığını teknolojinin baş döndürücü gelişime paralel olarak internet aracılığı ile çok hızlı bir şekilde yayılsa da bilginin aktarımı ve kalıcılığı konusunda kitaplar hala en güvenilir araçlardır. Teknolojide birçok yenilik olmasına rağmen kitaplar halen öğrencilerin kullandığı en önemli araçlardır. Bir sene boyunca yanında taşıdığı kitabın her açıdan mükemmel olması gerekmektedir. Bu çalışma; hazırlanan 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açısıyla eleştirel olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği ile desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 7. sınıflarda okuttuğu sosyal bilgiler ders kitabı ile sınırlıdır. Elde edilen verilere göre; kadın erkek eşitliğinin bazı yerlerde göz ardı edildiği, kitap içinde verilen kaynaklara ulaşmada güçlük yaşandığı veya hiç ulaşılamadığı, bazı konuların içerik olarak öğrencilerin gelişim özelliklerinin üzerinde olduğu gibi sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında kitapların yazımındaki kurulların daha titiz seçilmesi, sadece merkez bölgeleri değil yereli de düşünülerek hazırlanması gerektiği, hazırlanan ders kitaplarının ticari bir araç olarak görülmemeli, öğretim programları hazırlanırken kriterler ders kitabı hazırlama kriterlerine paralel olmalı gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Ders Kitabı, Milli Eğitim.

.

EVALUATION OF 7TH GRADE SOCIAL STUDİES TEXTBOOK IN ACCORDANCE WITH SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' OPINIONS

ABSTRACT

Textbooks are defined as a useful teaching material which provides the students with information about the content of the courses included in the curriculum and the ability to prepare for the exam, prepare for the exam and study in accordance with the learning objectives. The Ministry of National Education, the Board of Education of the Board of Education in the textbook of course books; defines the subjects that will be used in formal and non-formal education institutions of all types and degrees as printed works that are prepared in accordance with the curriculums and used for learning purposes. However, it is not a correct approach to create textbooks by themselves. Although they have positive effects on the success of teaching; it is not the only variable of success. Although the information is spreading rapidly through the internet in parallel with the dazzling development of technology, books are still the most reliable tools for the transfer and retention of knowledge. Although there are many innovations in technology, books are still the most important tools used by students. This work; The aim of this course is to examine critically the 7th Grade social studies textbook prepared from social studies teacher candidates. The research is designed with the content analysis technique of qualitative research methods. As a data collection tool, the Ministry of National Education is limited to the social studies textbook that is taught by grade 7 students. According to the data obtained; it has been obtained that the equality of women and men is ignored in some places, there is difficulty in reaching the resources given in the book or it is not at all reached and some of the subjects are above the development characteristics of the students. In the light of the results obtained, it is suggested that the boards in the writing of the books should be selected more carefully, not only the central regions but also the local books, the prepared textbooks should not be considered as a commercial tool, while the preparation of the curriculum, the criteria should be parallel to the criteria for preparing the textbook.

Keywords: Social Studies, Textbook, National Education.

GİRİŞ

Ders Kitapları Nedir?

Ders kitapları eğitim programlarında belirlenen amaçlarla birlikte öğretim programlarında yer alan derslerin içeriği ile ilgili bilgileri öğrencilere veren, pekiştirme, sınava hazırlama ve öğrenme hızlarına uygun çalışma olanağı sağlayan kullanışlı bir öğretim materyali olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde ise ders kitaplarını; her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser olarak tanımlamaktadır (MEB, 2013a).

Ders kitapları, ders programında yer alan konular hakkında temel bilgiler, planlanan ve organize edilen bilgileri incelemek ve bilgileri bilgi kaynağı olarak açıklamak, öğrencilere dersin amaçlarına uygun olarak rehberlik etmektir (MEB, 2013b; Karababa, 1999).

Ders kitapları, bir derste kullanılan temel araçlardır ve bu dersin gelişiminde, bilgi ve uygulama dersinde veya bu dersin genişlemesinde rol oynar (Aktekin, S. ve Pala, 2013; Kaptan, 1999). Hazırlık ve düzenlemelerinde sürekli denetim özelliği, olgunlaşma ve gelişiminde geçirdikleri çok sayıda işlem, nitelikleri gerektiren titiz ve titiz çalışmaları bakımından yüksek emek ve fonksiyonel değeri olan kalıcı bir ürün olma özelliğine sahiptir (Nalçacı, 2011; Ersoy ve Şahin, 2012; MEB, 2012).

Ders kitapları, öğretmenin gücünü öğretmede daha iyi kullanmasını sağlar. Ders kitaplarında, konunun veya ünitenin başında, öğrencilerin dikkatini ve ilgisini konuya çekmek, istekli hale getirerek hazırlamak, ünite çalışırken davranış kazanma sürecinde öğrenme deneyimlerini sunmaktır (Barth, James ve Demirtaş, 1996; Güneş, 2002). ilerlemekte ve ünitenin sonunda kontrol ve güçlendirme sağlamak, öğrenciyi gözlemler, deneyler ve araştırmalar yapmak ve belirli sonuçlara kendi başına ulaşmak. fırsat verilmelidir (Ozil, Şeyda ve Tapan, 1991).

Çalışmanın Amacı:

Bu çalışma; hazırlanan 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bakış açısıyla; içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme açısından eleştirel olarak analiz etme amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırma; Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim gören (14 erkek 18 bayan) öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın Verileri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda okutulan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilmiştir. Talim Terbiye Başkanlığınca belirtilen 4 ana kriter üzerine inşa edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizleri doküman incelemesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

1- İçeriğ Bilgisine Yönelik Bulgular:

- Öğretmen adaylarının %60'ı 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının dersin öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlendiğini belirtirken, %30'u kısmen düzenlendiğini, %10'u de düzenlenmediğini belirtmektedir.

- Konuların gündelik hayatla ilgili olarak %35'i dersin içeriğini oluşturan konuların, günlük hayatla bağlantılı bir şekilde işlendiğini belirtirken, %40'ı konuların günlük hayatla bağlantılı bir şekilde kısmen işlendiğini, %25'i de işlenmediğini belirtmektedir**.**

- Ders öğrenim kazanımlarının ders kitabında bilimsel düşünme yöntemini güçlendirecek şekilde işlenip işlenmediği ile ilgili soruya öğretmen adaylarının %40'u evet, %45'i kısmen ve %15'ı hayır yanıtını vermiştir.

- Ders öğrenim kazanımlarının ders kitabında yeterince örneklerle desteklenip desteklenmediği ile ilgili soruya öğretmenler adaylarının %30'u evet, %55'i kısmen ve 15'i hayır yanıtını vermiştir. Bu soru maddesi için kısmen ve hayır yanıtı birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin çoğunluğunun (%85) ders kazanımlarının gerçekleştirilmesinde ders kitabında verilen örnekleri yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

- Ders kitabında yer alan metinler, resimler ve fotoğrafların kültürümüzün gelişmesini ve devamlılığını sağlaması konusunda nitelikli olup olmadığına ilişkin olarak öğretmenlerin %40'ı nitelikli olduğunu belirtirken, % 50'si kısmen nitelikli olduğunu, % 10'u da nitelikli olmadığını belirtmektedir.

- Dersin kazanımlarının ders kitabında öğrenciyi sorgulama, araştırma ve incelemeye yönlendirecek şekilde işlenip işlenmediği ile ilgili soruya öğretmen adaylarının %35'i evet %45'i kısmen ve %20'si hayır yanıtını vermiştir.

- Ders kitabında yer alan bilimsel bilgilerin güncel olup olmamasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının %30'u bilgilerin güncel olduğunu belirtirken, %50'si bilgilerin kısmen güncel olduğunu, %20'si da güncel olmadığını belirtmektedir.

2-Ders Kitaplarının Dış Özelliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

- Katılımcıların, ders kitaplarının dış özellikleri bakımından geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların %65'i kitapların baskı kalitesi; %70'i cilt sağlamlığı; %85'ü öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde tasarlanışı; %45'i ebat yönünden kullanışlılığı; %90'ı kitaplarda kullanılan anlatım dilinin öğrencilerin seviyesine uygunluğu; %80'i metinlerin uzunluğunun öğrencilerin seviyesine uygunluğu bakımından kitapların geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

3- Ders Kitaplarındaki Ölçme ve Değerlendirme Bölümlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu 7. Sınıf ders kitabının ölçme ve değerlendirme bakımından geliştirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ölçme araçlarının öğrenci seviyesine uygunluğu, ölçme araçlarının amacına uygun hareket etmesi grektiği konuların öğretiminde başlangıç ve bitiş aşamasında kitapların geliştirimesi gerektiğini belirtmişlerdir.

4-Ders Kitaplarının Görsel Tasarımına İlişkin Öğretmen adaylarının Görüşleri

- Katılımcılar; kitapların görsel tasarımı açısından geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların %75'i görsellerin metinlerle uyumu; %80'i görsellerin öğrencilerin ilgisini çekme düzeyi; %65'i görsellerin kazanımlara uygunluğu bakımından kitapların geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki; baskı kalitesi, cildin sağlamlığı, öğrencilerin dikkatini çekmek için tasarlanmış, boyut açısından kullanışlılık, kitaplarda kullanılan ifade dilinin öğrenci seviyesine uygunluğu, metinlerin uzunluklarının uygunluğunu, öğrencilerin düzeyi, kazanımların tümünün kullanımı, faaliyetlerin kazanılması, kitapların tanıtılması, kitap ilişkilerinin ömrü, faaliyetlerin öğrenci seviyesine uygunluğu, kitaplarda verilen örnekler, etkinlikler vb. Öğrencilerin farklı becerilerini ortaya koyma düzeyi, konuya kullanılan ölçme araçlarının uygunluğu, ölçme araçlarının öğrenci düzeyine uygunluğu, ölçme araçlarının kullanışlılığı, ölçme araçlarının başında verilen ölçme araçları birim / tema / öğrenme alanı, birim / tema / öğrenme alanının sonunda verilen ölçme araçları, görseller metinlerle uyumludur. Görsellerin kazanımlara uygunluğu açısından öğrencilerin dikkat düzeyinin iyileştirilmesi gerektiğini düşünüyorlar.Ders kitaplarının içerisinde yer alan değerlendirme sorularının etkililiği ve yeterliliği konusunda araştırma yapılmalıdır.

- Kitaplardaki metinler öğrencilerin seviyesine uygun hale getirikmelidir.

- Kitapların anlatım dili öğrenci seviyesine uygun hâle getirilmelidir

- Kitaplardaki etkinlikler öğrenci seviyesine uygun hale getirilmelidir.
- Kitaplar günlük hayatla ilişkilendirilmelidir.
- Kitaplarda yer alan metinlerin kazanımlara uygunluğu geliştirilmelidir
- Kitaplarda verilen örnekler ve etkinlikler öğrencilerin problem çözme, gözlem gibi farklı becerilerini ortaya çıkarma düzeyi bakımından geliştirilmelidir.
- Kitaplardaki görseller öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde geliştirilmelidir.
- Kitaplar,farklı öğrenme süreçleri göz önünde bulundurularak geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Aktekin, S. ve Pala, Ç. B. (2013). 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, ss. 265-286.

Barth, L. James; Demirtaş, A. (1996). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Yök-World Bank. Megep.

Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Examination of social studies textbooks in terms of approaches of values education. Educational Sciences: Theory & Practice. 12(2), ss. 1547-1558.

Güneş, F. (2002). Ders Kitaplarının İncelenmesi. Ankara: Ocak Yay.

Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Öretimi (3. baskı). Hstanbul: Millî eğitim Basımevi.

Karababa, C. (1999). İlköğretim 3. ve 5. Sınıf Türkçe ve İngilizce Ana Dili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

MEB, (2019). Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. 15.03.2019 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). FATİH Projesi Hakkında.http://fatihprojesi.meb.gov.tr 24 Ocak 2019'da indirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013a). Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013b). 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Elektronik Ortamda Hizmete Sunulan İlk ve Orta Öğretim Ders Kitapları. http://www.meb.gov.tr/2013- 2014-egitim-ogretim-yili-elektronik-ortamda-hizmete-sunulan-ilk-ve-orta-ogretim-derskitaplari/duyuru/6319. 13 Mayıs 2019'te indirilmiştir.

Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Erzurum Örneği). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2): 321-335.

Ozil, Şeyda; Tapan, N. (1991). Türkiye'nin Ders Kitapları, Orta Öğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları

EKONOMİK KRİZ DÖNEMLERİNDE GENEL İŞSİZLİK VE GENÇ İŞSİZLİK: TÜRKİYE EKONOMİSİNDEN ÖRNEKLER

Mehmet BÖLÜKBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, mbolukbas@adu.edu.tr

ÖZ

Ülkelerin yaşadıkları ekonomik krizler ve dünya ekonomisinde yaşanan ekonomik krizler en önemli ekonomik sorunlardan biri olan işsizlik üzerinde kalıcı etkiler yaratabilmektedir. Ekonomik krizlerin ardından alınan önlemler ve uygulanan ekonomi politikaları ülkelerin krizden çıkmasında başarılı olsa da işsizlik sorununu tamamen çözmeye yeterli gelmeyebilmektedir. Türkiye ekonomisinde de işsizlik konusu ulusal düzeydeki ve küresel piyasalardaki ekonomik krizlerden etkilenmiştir. Üstelik sadece genel işsizlik değil, genç işsizlik sorunu da krizlerle birlikte daha da önemli hale gelmiştir. Bu kapsamda çalışmanın amacı Türkiye ekonomisinde genel işsizlik ve genç işsizlik sorununu ekonomik kriz dönemlerini dikkate alarak irdelemektir. Bu kapsamda ilk olarak işsizlik ve krizler konusuna kavramsal çerçevede yer verilmiştir. Ardından dünya ekonomisinde ve Türkiye ekonomisinde yaşanan krizlere değinilerek bu krizlerin nedenleri ve sonuçları ile ilgili özet bilgilere yer verilmiştir. Bildirinin son bölümünde ise dünyada ve Türkiye'de yaşanan ekonomik krizlerin ardından Türkiye'deki genel işsizlikte ve genç işsizlikte meydana gelen gelişmelerden bahsedilmiştir. Bu bildirinin yapılmasındaki amaç ekonomik kriz dönemlerinde Türkiye ekonomisinde işsizliğin tepkisini ölçmek ve her krizde benzer tepkiler olup olmadığını araştırmaktır. Bildiride genel işsizliğin yanında genç işsizlikte yaşanan gelişmelere de yer verilmesinin belirli bir nedeni bulunmaktadır. Genç işsizlik konusu son dönemlerde uluslararası raporlarda oldukça sık gündeme gelmekte ve dünya ekonomisinin önemli ekonomik sorunlarından biri olarak görülmektedir. Bunun yanında her beş gençten ikisinin işsiz ya da çalıştığı halde yoksul olduğuna dikkat çekilmektedir. Türkiye ekonomisinde de genç işsizlik oranları uzunca bir süreden beri genel işsizliğin oldukça üzerinde seyretmektedir. Bildirinin sonucunda ise her ekonomik krizin kendine özgü neden ve sonuçları olmasına rağmen Türkiye ekonomisinde genel anlamda hem genel hem de genç işsizliğin ekonomik kriz dönemlerinde önemli tepkiler verdiği ve belirli dönemler hariç olmak üzere işsizlik üzerinde krizin etkilerinin uzun sürdüğü görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Genel işsizlik, Genç işsizlik, Ekonomik kriz, Türkiye.

GENERAL UNEMPLOYMENT AND YOUTH UNEMPLOYMENT IN THE PERIODS OF ECONOMIC CRISIS: SAMPLES FROM TURKEY ECONOMY

ABSTRACT

The economic crises experienced by the countries and the economic crises in the world economy can have permanent effects on unemployment which is one of the most important economic problems. Although the measures and economic policies that implemented after the economic crises are sometimes able to remove the countries from the crisis, but they may not enough to solve the unemployment problem totally. The issue of unemployment in Turkey economy has also been affected by the world and national economic crises. Moreover, not only the general unemployment but also the youth unemployment problem became more important with the crises. In this regard, the purpose of the paper is to examine the general and youth unemployment problem in Turkey by considering the economic crisis periods. In the paper, firstly the subject of unemployment and crises is included in the conceptual framework. Then, we mentioned the crises in the world economy and Turkey economy. In that part of the paper we also gave information about the causes and consequences of the crises. In the last part of the paper the developments in the general and youth unemployment in Turkey economy after the economic crises was presented. We would like to know that with this article, what the reaction of unemployment is to economic crises and we want to analyze that whether these reactions are the similar in every crisis. There is a specific reason why the developments in youth unemployment are included besides general unemployment. The issue of youth unemployment has been recently discussed in international reports and it is considered to be one of the most important economic problems of the world economy. Moreover, it is noted in the reports that two of five young people are unemployed or poor although they work. The youth unemployment rate in Turkey economy is also higher than the general unemployment since a long time. As a result of the paper, we can say that both general and youth unemployment has given important responses to the economic crisis although the specific causes and consequences of the economic crisis, besides that it was observed that the effects of the crisis had a long time on unemployment, except for certain periods.

Keywords: General unemployment, Youth unemployment, Economic crisis, Turkey.

GİRİŞ

Türkiye ekonomisinde işsizlik olgusu ulusal düzeydeki ve küresel piyasalardaki ekonomik krizlerden etkilenmiştir. Üstelik sadece genel işsizlik değil, genç işsizlik sorunu da krizlerle birlikte daha da önemli hale gelmiştir. Bu çalışmada amaç ekonomik kriz dönemlerinde Türkiye ekonomisinde genel işsizliğin ve genç işsizliğin tepkisini ölçmek ve her krizde benzer tepkiler olup olmadığını araştırmaktır. Çalışmada genel işsizliğin yanında genç işsizlikte yaşanan gelişmelere de yer verilmesinin belirli bir nedeni bulunmaktadır. Genç işsizlik konusu son dönemlerde uluslararası raporlarda oldukça sık gündeme gelmekte ve dünya ekonomisinin önemli ekonomik sorunlarından biri olarak görülmektedir. Bunun yanında her beş gençten ikisinin işsiz ya da çalıştığı halde yoksul olduğuna dikkat çekilmektedir. Türkiye ekonomisinde de genç işsizlik oranları uzunca bir süreden beri genel işsizliğin oldukça üzerinde seyretmektedir. Bu sebeplerle krizlerin yaşandığı dönemlerde genç işsizliğin tepkisi de değerlendirilmek istenmiştir.

Çalışmanın bundan sonraki kısmı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kriz kavramı, kriz türleri ve işsizlik, işsizlik türleri gibi konulara değinilerek konu kavramsal çerçevede ele alınmıştır. İkinci bölümde dünya ekonomisinde ve Türkiye ekonomisinde yaşanan ekonomik krizlere kısaca değinilerek krizlerin nedenleri ve sonuçları hakkında özet bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümü Türkiye ekonomisinde yaşanan ekonomik krizler karşısında genel işsizlikte ve genç işsizlikte yaşanan gelişmeleri ve bu gelişmelerin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVEDE KRİZLER VE İŞSİZLİK

Bir ekonominin üretim hacminde, istihdam yapısında ya da tüketim düzeyinde görülen kısa dönemli daralma ve genişlemeler konjonktür hareketi ya da konjonktür dalgalanmaları olarak tanımlanmakta ve bu konjonktür dalgalanmaları ekonominin tamamını etkileyebilmektedir. Konjonktür dalgalanmaları sonucunda ekonomide enflasyon, deflasyon, stagflasyon, resesyon gibi ekonomik sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ancak yaşanan bu ekonomik sorunlar ekonomik kriz olarak tanımlanmamaktadır. Çünkü ekonomik kriz daha çok ekonomide dengesizlik durumunun gerçekleşmesi, şiddetli dalgalanmalar yaşanması, konjonktürel dalgalanmadan uzun süren bir bunalıma doğru ilerleme olarak ifade edilmektedir. Bu noktada Aktan ve Şen (2001), gerçekleşen bir durumun kriz olarak nitelendirilebilmesi için bazı unsurların oluşması gerektiğini söylemektedir. Bu unsurlar şu şekilde sıralanabilir;

- Makro açıdan devletin, mikro açıdan firmaların önemli ölçüde etkilenmesi,
- Önceden tahmin edilememiş olması ve bilinemeyen bir anda gerçekleşmesi,
- Bireyler ve organizasyonlar için tehdit oluşturması ve fırsat yaratması,
- Uzun ya da kısa süreli olması,
- Bulaşıcı bir hastalık gibi sirayet etkisi göstererek pek çok alana yayılması.

Ekonomik kriz, bir mal, hizmet, ve üretim sektöründe ya da döviz piyasasındaki fiyat / miktarlarda görülen şiddetli dalgalanmalar olarak da tanımlanmaktadır (Kibritçioğlu, 2001: 1). Diğer yandan ekonomik kriz uzun ya da kısa süren "bunalım", "büyük sıkıntı" ya da "buhran" olarak da ifade edilmektedir. Ekonomik krizler genel anlamda reel sektör krizleri ve finansal krizler olarak ayrıma tabi tutulurken, mal ve hizmet piyasasındaki krizler ile işsizlik krizleri reel sektör krizleri, döviz krizleri, bankacılık krizleri, borsa krizleri ise finansal krizler olarak

bilinmektedir (Kaykusuz, 2014: 4). Türü ne olursa olsun ekonomik krizlerin ülke ekonomilerini önemli ölçüde değişime uğrattığı söylenebilir. Ekonomide yaşanan krizler iktisadi düşünce tarihinde de önemli tartışmaların konusu olmuştur. Nitekim Klasik yaklaşım piyasaların genel denge içinde olduğunu ifade ederek krizleri devre dışı ederken, Ortodoks iktisadın yeniden doğuşuna zemin hazırlayan Milton Friedman ekonomide yaşanan dalgalanmalar sonucunda ortaya çıkan krizleri piyasa düzenine müdahale edilmesi ile açıklamaktadır. Bununla birlikte kapitalist üretim biçimine eleştiriler yönelten Karl Marx, krizleri bu üretim türünün doğal bir sonucu olarak yorumlarken, Keynes de krizlerin nedeni olarak toplam talep düzeyindeki dalgalanmaları işaret etmiştir.

Ortaya çıkış nedeni, etki derecesi ya da türü ne olursa olsun ekonomik krizler pek çok makroekonomik faktör üzerinde baskı yaratabilmektedir. Bu faktörlerden birisi de işsizliktir. Çalışma istediği olan ve çalışmaya hazır olan, ancak asgari ücret düzeyini kabul etmesine rağmen iş bulamayan kişiler işsiz olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram hem Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) hem de TUİK tarafından yapılan işsizlik tanımını ile de ilişkilidir. İşsizlik de tıpkı ekonomik kriz gibi pek çok şekilde sınıflandırılmaktadır. Örneğin ekonominin yapısından kaynaklanan sorunlar nedeniyle ortaya çıkan işsizlik yapısal işsizlik olarak ifade edilirken, kısa süreli olan ve iş arama sürecinde ortaya çıkan işsizlik ise friksiyonel (arızi) işsizlik olarak tanımlanmaktadır. Bunların dışında, işsizliğin konjonktürel işsizlik, mevsimsel işsizlik, gizli işsizlik gibi türleri de bulunmaktadır. Bu işsizlik türlerinden farklı olarak genç işsizlik ise 15-24 yaş grubunda görülen işsizliği ifade etmektedir. Ekonomik ve sosyal açıdan değerlendirildiğinde pek çok nedeni bulunan genç işsizlik, özellikle gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere pek çok ülkede üzerinde önemle durulan ve önlenmesi amacıyla çeşitli politikalar üretilen bir konudur.

Ekonomik krizlerin sadece genel işsizlik üzerinde değil genç işsizlik konusunda da ciddi sorunlara yol açtığı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın bundan sonraki kısmında ilk olarak dünya ekonomisinde ve Türkiye ekonomisinde yaşanan ekonomik krizlere kısaca değinilmiş, ardından Türkiye ekonomisinde yaşanan ekonomik krizlerle birlikte genel işsizlikteki ve genç işsizlikteki gelişmeler ele alınmıştır.

2. DÜNYA EKONOMİSİNDE VE TÜRKİYE EKONOMİSİNDE YAŞANAN EKONOMİK KRİZLER

Çalışmanın bu kısmında dünya ekonomisinde ve Türkiye ekonomisinde yaşanan ekonomik ve finansal krizlere yer verilmiştir[1]. Aşağıda bahsedilen krizlerden bazıları finansal kriz, bazıları para krizleri bazıları da bankacılık krizleri ya da finansal balonlar şeklinde gerçekleşmiştir. Ancak türüne ya da gerçekleşme biçimine bakılmaksızın bu krizlere genel olarak "ekonomik kriz" adlandırılması yapılmıştır.

2.1. Dünya Ekonomisinde Yaşanan Ekonomik Krizler

Dünya ekonomisinde 1929 yılında yaşanan "Büyük Buhran" en önemli ekonomik krizlerden biri olarak bilinmektedir. Bu krizden önce dünya ekonomisinde yaşanan başka krizler de bulunmaktadır. Kaykusuz'a (2014) göre bu krizler şu şekilde özetlenebilir;

- Lale Çılgınlığı (17. yüzyıl – Hollanda)
- South Sea Company Balonu (18. yüzyıl -İngiltere)
- Mississippi Company Balonu (18. yüzyıl -Fransa)
- 1763 Amsterdam Krizi

[1] Çalışmanın bu kısmında büyük ölçüde Kaykusuz'un (2014) "Geçmişten Günümüze Finansal Krizler 1619-2014" adlı kitabından yararlanılmıştır.

- Bengal Balonu ve 1772 Kredi Krizi (Güney Asya-Avrupa)
- 1797 ABD Kredi Krizi
- 1819 ABD Finansal Krizi
- 1825 Küresel Finansal Kriz
- Demiryolu Çılgınlığı ve 1847 Ticaret Krizi
- 1857 Küresel Finansal Kriz

Görüldüğü üzere 20. yüzyıla gelinceye kadar ekonomik krizin yaşanmadığı bir yüzyıl neredeyse bulunmamaktadır. Yaklaşık olarak her otuz yılda bir ekonomik kriz yaşanmış olup, bu krizlerin bir kısmı borsa balonu şeklinde iken,bir kısmı da ticari ya da parasal kaynaklı krizlerdir. 20. yüzyılın en önemli krizi ise şüphesiz 1929 yılında yaşanan Büyük Buhran'dır.

1929 yılında gerçekleşen Büyük Buhran başta ABD olmak üzere İngiltere, Almanya ve Fransa gibi gelişmiş ülkeleri önemli ölçüde etkilemiş olup, dünya üretim düzeyinin ve dünya ticaret hacminin daralmasına yol açmıştır. Nedenleri konusunda tartışmalar halen devam etmiş olsa da FED'in para politikası uygulamaları, yatırım ve tüketimde görülen gerilemeler, ülkelerin ekonomik ve siyasi gelişmeleri, bankacılık piyasasındaki sorunlar ve finansal balonlar, borçlanma ve satın alma gücündeki azalmalar bu krizin nedenleri olarak sıralanmaktadır. Turan'a (2011) göre, Büyük Buhran, daha önce görülmemiş bir biçimde ekonomk daralmanın, durgunluğun ve işsizliğin nedeni sayılmıştır. Bu kriz daha çok gelişmekte olan ülkeleri etkileyerek bu ülkelerde işsiz sayısında önemli ölçüde artışlar yaşanmasına yol açmıştır. Büyük Buhranın ardından yaklaşık kırk yıl sonra dünya ekonomisi petrol krizlerini de yaşamıştır. 1970'lerin başında ve sonunda olmak üzere gerçekleşen birinci ve ikinci petrol krizleri ülkelerin ekonomik, siyasi ve diplomatik gerginliklerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olup, petrol ithal eden ülkeler aleyhine önemli kayıplar söz konusu olmuştur. Diğer yandan petrol krizleri petrol fiyatlarının yükselmesi ile önemli gelir artışı elde eden petrol ihracatçısı ülkelerin finansal sermayelerindeki artışları da beraberinde getirmiştir.

Büyük buhrandan ve petrol krizlerinden sonra dünya ekonomisindeki en önemli krizlerden birisi 1990'lı yıllarda yaşanan Asya krizidir. Asya krizi kendi içersinde borsa krizi, para krizi, döviz krizi gibi o dönem için yeni olan bazı kavramları gündeme getirmekle beraber aynı zamanda Rusya'ya ve Latin Amerika ülkelerine de sirayet etmiştir. Yakın geçmişte yaşanan 2008 küresel finansal krizinin de önemli makroeonomik sorunları beraberinde getirdiği söylenebilir. Ülkelerin hem reel sektör gelişmelerine hem de finansal piyasa yapısına zarar veren bu krizin maliyetlerinden biri yine işsizlik ve genç işsizlik üzerinde görülmüştür. Nitekim küresel finansal kriz yıllarında pek çok Avrupa ülkesi ve gelişmekte olan ülke grubu büyük br işsizlik ve genç işsizlik artış oranlarına sahip olmak zorunda kalmıştır.

2.2. Türkiye Ekonomisinde Yaşanan Ekonomik Krizler

Gelişmekte olan ülke konumunda olan Türkiye ekonomisi, dünya ekonomisinde yaşanan büyük krizlerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Bu krizlerin yanında Türkiye ekonomisinde kendi iç dinamiklerinden kaynaklanan krizler de yaşanmıştır. Türkiye ekonomisinde yaşanan bu ekonomik krizleri Kaykusuz (2014) şu şekilde sıralamıştır;

- 1946 Devalüasyonu
- 1958 Devalüasyonu ve siyasi kriz

- 1982 Bankerler krizi
- 1994 Finansal krizi
- 2000 Kasım krizi
- 2001 Şubat krizi

Bu ekonomik krizlerden özellikle 1994, 2000 ve 2001 krizleri Türkiye ekonomisinde önemli ölçüde ekonomik sorunlar yaratmıştır. 1994 yılında yaşanan ekonomik kriz ile ilgili bilinen en önemli unsur yüksek bütçe açığı ve cari açık düzeyinin aynı anda yaşanmış olmasıdır. Bununla birlikte siyasi gelişmeler, kamu harcamalarında görülen artışlar, borç düzeyindeki darboğazlar ve Türk lirasının değer kaybetmesi söz konusu krizin yaşanmasına yol açan faktörler olarak değerlendirilebilir.

2000 Kasım krizi ve ardından yaşanan 2001 Şubat krizi ise Türkiye ekonomisinin yaşadığı en önemli ekonomik krizler olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bu krizler yüksek enflasyonun yaşandığı ve enflasyonla mücadele programlarının başarı ile sonuçlanamadığı bir sürecin ardından likidite sorunu, yabancı sermaye çıkışı, bankacılık sektörü sorunları gibi nedenler ile ortaya çıkmış olup, siyasi krizin de etkisi ile hem finans sektörünü hem de reel sektörü etkileyen bir kriz haline dönüşmüştür. Ekonomik krizlerin ardından özellikle finansal piyasaları kapsayan önemli reformlar yapılmış olsa da krizin Türkiye ekonomisine etkisi uzun süre tartışılmıştır. Bu krizlerin ardından 2008 yılında yaşanan küresel finansal krizinin Türkiye ekonomisine etkilerinden de bahsedilebilir. Bu krizin Türkiye ekonomisine etkisi diğer ülkelerden farklı gerçekleşmiştir. 2001 Şubat krizinin ardından özelde bankacılık genelde finans sektörü için alınan önlemler, 2000'li yıllar öncesi düzeyine kıyasla enflasyon düzeyindeki iyileşmeler, parasal gelişmeler ve uzun süreden beri uygulanan mali disiplin küresel krizin etkilerinin Türkiye ekonomisinde farklı yaşanmasına sebep olan unsurlar olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde işsizlik başta olmak üzere, üretim ve talep kaynaklı sorunlar yaşanmış ve bu sorunlar için gerekli ekonomi politikalarına yer verilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında ekonomik krizlerin Türkiye'de işsizlik gelişmeleri üzerindeki etkisine yer verilmiştir.

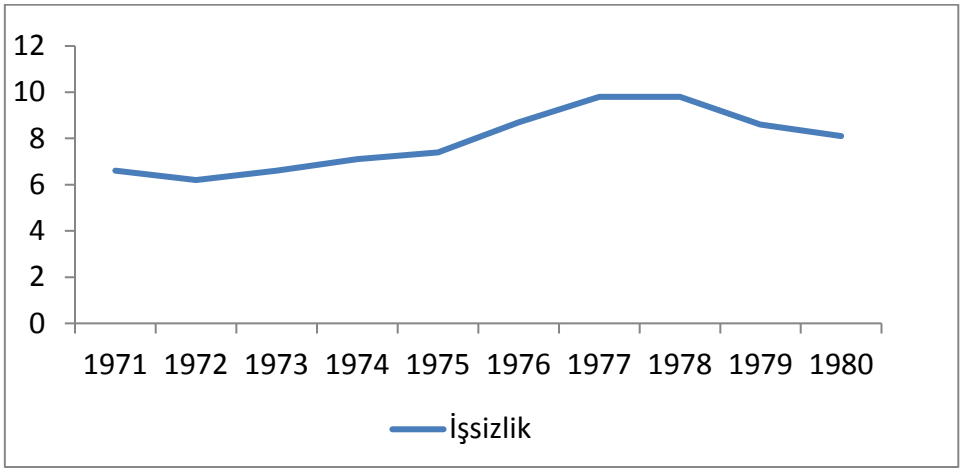
3. EKONOMİK KRİZLER VE TÜRKİYE'DE İŞSİZLİK GELİŞMELERİ

Bu kısımda dünya ekonomisinde ve Türkiye'de yaşanan önemli ekonomik krizlerin Türkiye'de genel işsizlik ve genç işsizlik gelişmeleri üzerindeki etkisine kısaca değinilerek işsizlik oranlarının krizlere verdiği tepkiler grafikle yardımıyla incelenmiştir.

1929 Büyük Buhranının dünya ekonomisinde yaşanan önemli bir kriz olması bu kriz yıllarında Türkiye ekonomisinin durumunu izlemeyi gerektirmektedir. Büyük Buhranın yaşandığı dönemde Türkiye ekonomisi diğer ülkelerden farklı olarak ekonomik krizi kendi ulusal ekonomik sorunları ile birlikte yaşamıştır. Bu konuda Kaykusuz (2014), belirtilen yıllarda Türkiye ekonomisinde yaşanan durgunluğun ABD ve Avrupa ülkelerinden farklı olduğunu belirtmekte ve bu durgunluğun daha çok iç piyasadan kaynaklı olduğunu ileri sürmektedir. Belirtlen dönemde özellikle tarım üretiminde görülen daralmalar, borç düzeyindeki artışlar ve ihracattaki gerilemeler işgücü piyasasında da bir takım sorunları beraberinde getirmiştir.

Petrol krizlerinin Türkiye ekonomisine zararının da büyük ölçüde gerçekleştiği söylenebilir. Türkiye'nin de petrol ithal eden bir ülke olması ve belirtilen dönemde Türkiye'de yaşanan ekonomik ve siyasi istikrarsızlıkların etkisi ile petrol krizleri Türkiye ekonomisinde önemli sorunların baş göstermesine yol açmıştır. Bu ekonomik

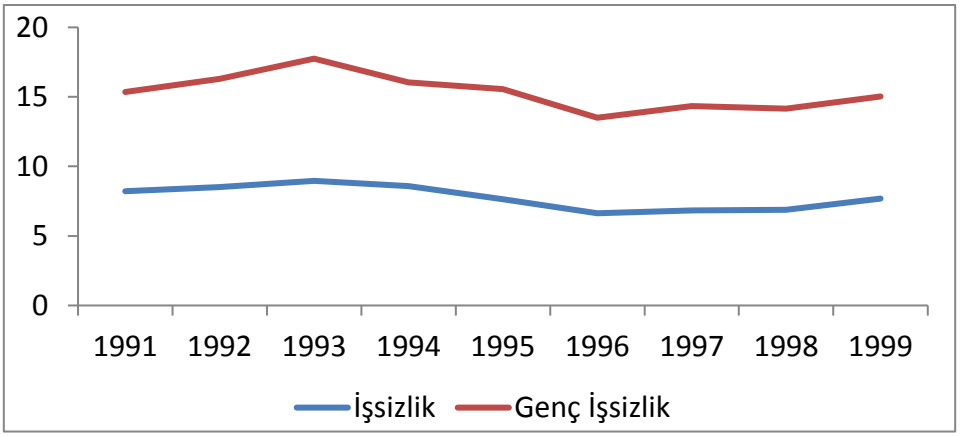
sorunlardan birisi de işsizliktir. Aşağıda yer alan şekil 1 petrol krizi yıllarında Türkiye ekonomisinde genel işsizlik oranlarını göstermektedir[2].



Şekil 1. Petrol Krizleri Yıllarında Türkiye'de Genel İşsizlik Oranı (%)

Kaynak: TUİK (2019)

Türkiye'nin işsizlik oranı 1970'lerin başında ve ortalarında yaklaşık %6'lar seviyesinde iken, 1970'lerin sonunda %10'lara kadar artmıştır. İşsizlik oranlarındaki bu artışın nedenleri arasında petrol krizlerinin etkisinin yanı sıra söz konusu dönemde Türkiye'de yaşanan diğer siyasi ve ekonomik gelişmelerin de etkisi olduğu düşünülebilir. 20. yüzyılın sonlarına doğru yaşanan Asya krizi, bu krizin diğer ülkelere yayılması ve krizin yaşandığı dönemde Türkiye ekonomisinde yaşanan darboğazlar da yine işsizlik oranları üzerinde etkili olmuştur. Bu dönemde gerçekleşen genel işsizlik ve genç işsizlik oranları şekil 2'de sunulmuştur.



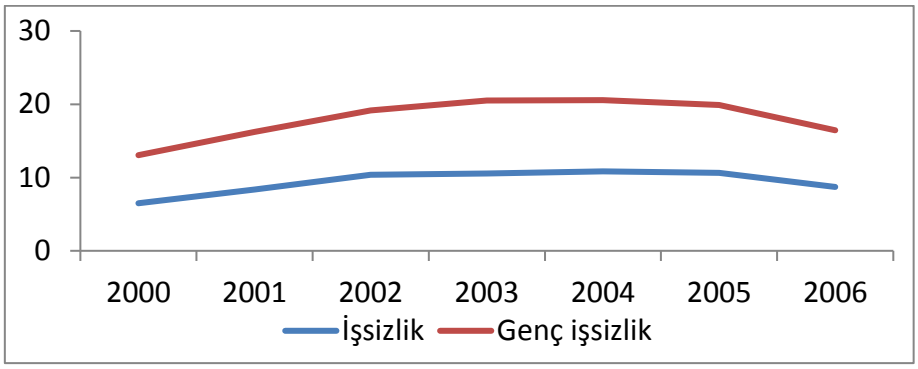
Şekil 2. 1994 Krizi Yıllarında Türkiye'de Genel İşsizlik ve Genç İşsizlik Oranları (%)

Kaynak: TUİK (2019)

Dünya ekonomisinde Asya krizinin etkileri sürerken ve diğer gelişmekte olan ülkelere etkisi sirayet ederken Türkiye ekonomisinde 1990'lı yılların, ekonomik açıdan başarısızlıkların üstüste yaşandığı dönem özelliğine sahip olduğu söylenebilir. Bu yıllarda krizin ardından alınan önlemlerin hem genel işsizik üzerinde hem de genç

[2]Belirtilen dönemlerde genç işsizlik oranlarına erişilemediği için sadece genel işsizlik oranlarındaki gelişmelere yer verllmiştir.

işsizlik üzerinde etki gösterdiği düşünülebilr. Belirtilen dönemde gerçekleşen genel işsizlik oranı yaklaşık olarak %9 vegenç işsizlik oranı yine yaklaşık olarak %17 olmuştır. Dönemin sonlarına doğru genel işsizlik % 6'lara, genç işsizlik ise %13'lere kadar gerilemiştir. Bu açıdan bakıldığında 1994 krizinin ardından alınan önlemlerin işsizlik üzerinde olumlu etki yarattığı söylenebilir. Ancak bu etkinin uzun dönem devam ettiğini söylemek pek de mümkün görünmemektedir. Çünkü likidite yetersizliği, yüksek enflasyon düzeyi, siyasi krizler, borç düzeyindeki artışlar gibi sebepler ile Türkiye ekonomisi yeni yüzyılda üst üste iki önemli kriz yaşamıştır. Kasım 2000 ve Şubat 2001 krizleri olarak tanımlanan bu kriz dönemlerinde genel işsizlik ve genç işsizlik oranları aşağıda yer alan şekil 3'de özetlenmiştir.

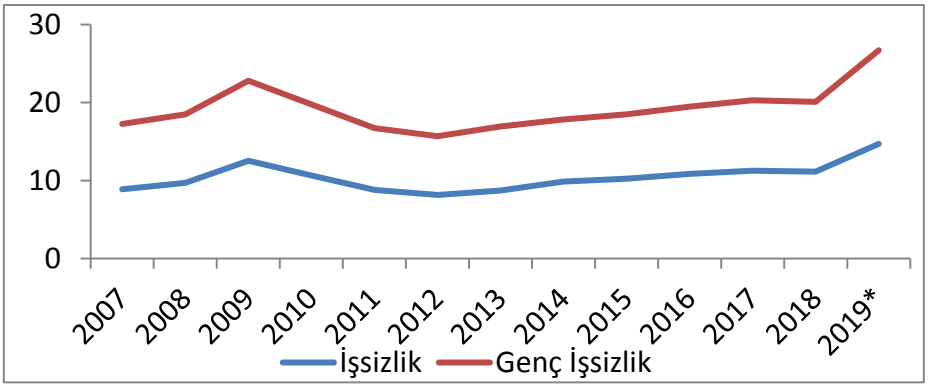


Şekil 3. Kasım 2000 ve Şubat 2001 Krizi Yıllarında Türkiye'de Genel İşsizlik ve Genç İşsizlik Oranları (%)

Kaynak: TUİK (2019)

2000 yılında %6.49 olan genel işsizlik düzeyi ilk olarak 2001 yılında %8.38'e yükselmiş, ardından 2002 yılından 2006 yılına kadar dört yıl boyunca hep çift hane gerçekleşmiş ve %10 dolaylarında bir işsizlik yaşanmıştır. Genç işsizlik oranlarında bakıldığında da yine krizin etkisiyle artış gösteren bir durumdan söz edilebilir. Nitekim, 2000'li yılların başında %13-16 seviyelerinde olan genç işsizlik, 2002 yılından 2006 yılına kadar yaklaşık %20 olarak gerçekleşmiştir. Üstelik bu yıllarda ekonomik büyümede iyileşmeler görülmesine rağmen işsizlik düzeyindeki artışlar devam etmiştir. Bu bilgiler ışığında Türkiye ekonomisinde yaşanan Kasım 2000 ve Şubat 2001 ekonomik krizlerinin genel işsizlik ve genç işsizlik üzerinde kalıcı etkiler yarattığı düşünülebiir. Ayrıca genel işsizlik ve genç işsizlik özellikle 2002-2006 döneminde ekonomik krizlere önemli tepkiler vermişlerdir. Öz'ün (2010) de belirttiği gibi, özellikle 2001 yılında yaşanan krizin ardından Türkiye'nin maruz kaldığı iktisadi dalgalanmalarda işsizlik olgusu aşağı yönlü bir katılık göstermiştir.

Krizin işsizlik üzerindeki belirgin etkisini görebilmek için yakın dönemde gerçekleşen 2008 Küresel finansal kriz dönemlerini de ele almak gerekir. Aşağıda yer alan şekil 4, 2008 küresel finansal krizi yıllarında Türkiye'de genel işsizlik ve genç işsizlik oranlarını yansıtmaktadır.



Şekil 4. 2008 Küresel Fnansal Krizi Yıllarında Türkiye'de Genel İşsizlik ve Genç İşsizlik Oranları (%)

Kaynak: TUİK (2019), *2019 Şubat ayı itibariyle.

Finansal piyasalarda ortaya çıkan ve çeşitli kanallar yardımıyla ekonominin geneline yayılan küresel finansal kriz işgücü piyasasına önemli derecede zarar vermiştir. Söz konusu yıllarda Türkiye ekonomisi 2009 yılında %14 işsizlik oranı ile tarihi bir zirveye ulaşmıştır. Küresel finansal kriz dönemlerinde sadece Türkiye ekonomisinde değil diğer ülkelerde de yüksek işsizlik oranları görülmüştür. Nitekim ABD'de ve AB ülkelerinde son otuz yıln en yüksek işsizlik düzeyi yaşanmış, işsizlik oranı Çin ekonomisinde ve İspanya ekonomisinde de yüksek düzeyde gerçekleşmiştir (Öz, 2010: 3). Türkiye ekonomisi için genel işsizlik ve genç işsizlik oranlarna bakıldığında küresel finansal krizin piyasalar üzerinde yaratmış olduğu baskının hissedildiği söylenebilir. Çünkü işsizlk uzun süreden beri ulaşmadığı bir düzeye gelmiştir. Küresel krizin ardından kısa süren bir azalmaya karşılık işsizlik oranı ekonomik daralmanın da etkisi ile 2015 yılından itibaren yine yükseliş trendi göstermiş ve 2019 yılında küresel finansal kriz dönemindeki orana ulaşarak yaklaşık %15 düzeyine yükselmiştir. Bununla birlikte genç işsizlik düzeyinde ise durum genel işsizlik düzeyinden farklı değildir. Küresel finansal krizin yaşandığı yıllarda yaklaşık %22 oranında gerçekleşen genç işsizlik oranı 2010 yılından itibaren toparlanma sürecine girmiş ve %15'lere kadar gerilemiştir. Ancak 2018 ve 2019 yılında yaşanan ekonomik sorunlar neticesinde yeniden %20'ler seviyesine ulaşmıştır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada ekonomik kriz dönemlerinde Türkiye ekonomisinde genel işsizlik ve genç işsizlik oranlarının gelişmelerine yer verilmiştir. Bu kapsamda bazı değerlendirmeler yapılmıştır;

- 1929 Büyük Buhranının yaşandığı dönemde Türkiye ekonomisi, diğer ülkelerden farklı olarak iç piyasadan kaynaklı sorunların da etkisi ile işgücü piyasasında bir takım sorunlar yaşamıştır.
- Petrol krizlerinin Türkiye ekonomisine zararının da büyük ölçüde gerçekleştiği söylenebilir. Türkiye'nin işsizlik oranı 1970'lerin başında ve ortalarında yaklaşık %6'lar seviyesinde iken, 1970'lerin sonunda %10'lara kadar artmıştır. İşsizlik oranlarındaki bu artışın nedenleri arasında petrol krizlerinin etkisinin yanı sıra söz konusu dönemde Türkiye'de yaşanan diğer siyasi ve ekonomik gelişmelerin de etkisi olduğu düşünülebilir.
- 20. yüzyılın sonlarına doğru yaşanan Asya krizi, bu krizin diğer ülkelere yayılması ve krizin yaşandığı dönemde Türkiye ekonomisinde yaşanan darboğazlar da yine işsizlik oranları üzerinde etkili olmuştur. Belirtilen dönemde gerçekleşen genel işsizlik oranı yaklaşık olarak %9 ve genç işsizlik oranı yine yaklaşık olarak %17

olmuştır. Dönemin sonlarına doğru genel işsizlik % 6'lara, genç işsizlik ise %13'lere kadar gerilemiştir. 2000 yılında %6.49 olan genel işsizlik düzeyi ilk olarak 2001 yılında %8.38'e yükselmiş, ardından 2002 yılından 2006 yılına kadar dört yıl boyunca hep çift hane gerçekleşmiş ve %10 dolaylarında bir işsizlik yaşanmıştır. Genç işsizlik oranlarında bakıldığında da yine krizin etkisiyle artış gösteren bir durumdan söz edilebilir. Nitekim, 2000'li yılların başında %13-16 seviyelerinde olan genç işsizlik, 2002 yılından 2006 yılına kadar yaklaşık %20 olarak gerçekleşmiştir. Üstelik bu yıllarda ekonomik büyümede iyileşmeler görülmesine rağmen işsizlik düzeyindeki artışlar devam etmiştir. Bu bilgiler ışığında Türkiye ekonomisinde yaşanan Kasım 2000 ve Şubat 2001 ekonomik krizlerinin genel işsizlik ve genç işsizlik üzerinde kalıcı etkiler yarattığı düşünülebiir.

- Türkiye ekonomisi 2009 yılında %14 işsizlik oranı ile tarihi bir zirveye ulaşmıştır. Bu dönemde Türkiye ekonomisi için genel işsizlik ve genç işsizlik oranlarına bakıldığında küresel finansal krizin piyasalar üzerinde yaratmış olduğu baskının hissedildiği söylenebilir. Çünkü işsizlik uzun süreden beri ulaşmadığı bir düzeye gelmiştir. Küresel krizin ardından kısa süren bir azalmaya karşılık işsizlik oranı ekonomik daralmanın da etkisi ile 2015 yılından itibaren yine yükseliş trendi göstermiş ve 2019 yılında küresel finansal kriz dönemindeki orana ulaşarak yaklaşık %15 düzeyine yükselmiştir. Bununla birlikte genç işsizlik düzeyinde ise durum genel işsizlik düzeyinden farklı değildir. Küresel finansal krizin yaşandığı yıllarda yaklaşık %22 oranında gerçekleşen genç işsizlik oranı 2010 yılından itibaren toparlanma sürecine girmiş ve %15'lere kadar gerilemiştir. Ancak 2018 ve 2019 yılında yaşanan ekonomik sorunlar neticesinde yeniden %20'ler seviyesine ulaşmıştır.

Sonuç olarak Türkiye ekonomisinde krizlerin hem genel işsizlik hem de genç işsizlik üzerinde belirgin etki yarattığı söylenebilir. Krizin türüne ve ortaya çıkış şekline bakılmaksızın yapılan değerlendirmede krizin en önemli sonuçlarından birinin genel ve genç işsizlik artışı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ekonomik krizlerden çıkış sürecinde istihdam politikalarına ağırlık kazandıran bir ekonomik yapının oluşturulmasının önemli olabileceği ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Aktan, C. C. ve Şen, H. (2001). Ekonomik Kriz: Nedenler ve Çözüm Önerileri, *Yeni Türkiye, Ekonomik Kriz Özel Sayısı,* 78(42), 1225-1230.

Kaykusuz, M. (2014). *Geçmişten Günümüze Finansal Krizler (1619-2014).* Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.

Kibritçioğlu, A. (2001). Türkiye'de Ekonomik Krizler ve Hükümetler, 1969-2001. *Yeni Türkiye Dergisi, Ekonomik Kriz Özel Sayısı* I, 7(41), 171-190.

Öz, S. (2010). Kriz ve İşsizlik: Başarı Örnekleri ve Çözüm Önerileri. *Tusiad-Koç Univeristy Economic Research Forum Working Paper Series,* 1024.

TUİK (2019). İstatistik Göstergeler. http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=istgosterge (18.05.2019)

Turan, Z. (2011). Dünyadaki ve Türkiye'deki Krizlerin Ortaya Çikiş Nedenleri ve Ekonomik Kalkinmaya Etkisi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi,* 4(1), 56-80.

KAMU DİPLOMASİSİNDE YENİ EĞİLİMLER (İNANÇ DİPLOMASİSİ ÖRNEĞİ)

Ayşe YILDIZ ÖZSALMANLI
Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ayseyildiz@mu.edu.tr

Ahmet Ali UGAN
Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ahmetaliugan@hotmail.com

ÖZ

İnsanlık tarihi kadar eski olan diplomasi, toplulukların oluşmasıyla ortaya çıkmış ve günümüze kadar gelişerek kurumsallaşmış bir hâl almıştır. Devletlerarası ilişkilerde başvurulan en önemli araçlardan birisi olan diplomasinin amacı devletin temsilcileri aracılığıyla bir devletin görüş ve düşüncelerini doğrudan diğer devletin temsilcilerine aktararak şiddete başvurmadan ilgili devleti etkilemektir. Diplomasinin savaş dönemlerinde her ne kadar etkisi azalıyor olsa da hem barışı tesis etmede hem de sürdürmede diplomasi son derece önemlidir. Dini, kültürel, siyasi gibi devletlerarası ilişkilerdeki farklı alanlarda ve asıl olarak rakip devletin kamuoyunu etkileme amacına sahip diplomasinin türlerinden birisi olan kamu diplomasisi aynı zamanda yumuşak güç aracılığıyla bir devletin başka devletlerin vatandaşlarına doğrudan mesaj gönderme uğraşısıdır. Özellikle din insanların hem günlük hayatlarında hem de manevi dünyalarında son derece etkili olmasının yanında devletler için de son derece önemli bir olgudur. Bu anlamda kamu diplomasisinin de en önemli yönlerinden birisini inanç diplomasisi veya dini diplomasi oluşturur. Ayrıca yüzyıllardan beri din, devletlerarası çatışmalara sebebiyet vermekle birlikte devletlerin politik çıkarları için de etkili bir unsurdur ve giderek de etkisini arttırmaktadır. Örneğin, 2013 yılında Amerika Birleşik Devletleri Dış İşleri Bakanlığı'na bağlı dini diplomasi dairesi kurulmuştur. Dolayısıyla çalışmanın amacı inanç diplomasisini kamu diplomasisi özelinde açıklayarak, inanç diplomasisinin devletlerarası ilişkilerdeki artan önem ve rolünü saptamaktır. Bu bağlamda çalışmada diplomasinin kavramsal çerçevesi ve tarihsel gelişimi açıklanmıştır. Akabinde diplomasi türleri incelenmiş, özellikle kamu diplomasisine yoğunlaşarak onun Türkiye ve dünyadaki uygulamalarından bahsedilmiştir. Konumuz itibariyle kamu diplomasisinin türlerinden ve uygulama alanlarından birisi olan inanç diplomasisine vurgu yapılarak, gerekli açıklamalarda bulunulmuş ve örnekler üzerinde durulmuştur. Sonuç itibariyle, inançlar çıkar aracı olarak kullanılmamalıdır. Aksine devletlerarası ilişkilerde inanç ekseninde yapıcı bir yol izlenmeli ve devletlerin dış politikası da bu doğrultuda şekillenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Kamu diplomasisi, inanç diplomasisi, yumuşak güç.

NEW TENDENCIES IN PUBLIC DIPLOMACY (EXAMPLE OF FAITH DIPLOMACY)

ABSTRACT

Diplomacy, which is as old as history of humanity, has emerged with formation of communities and has developed and institutionalized until today. Aim of diplomacy, which is one of the most important tools used in interstate relations, is to influence concerned state without resorting to violence by transferring views and opinions of a state directly to representatives of other state through representatives of state. Although influence of diplomacy is diminishing in times war, diplomacy is extremely important both in establishing and maintaining peace. Public diplomacy, which is one of types of diplomacy which has purpose of influencing public opinion of rival state, in different areas like religious, cultural and political relations, at the same time is struggle of sending message to a state directly to citizens of other states through soft power. Especially, religion is extremely influential for people in both their daily lives and spiritual worlds as well as to be highly important phenomenon for states. In this sense, one of the most important aspects of public diplomacy is faith diplomacy or religious diplomacy. Also for centuries, religion has led to interstate conflicts, but it is an influential element for political interests of states and is gradually increasing its influence. For example, the United States Department of Foreign Affairs established a religious diplomacy department in 2013. Hence, aim of study is to explain faith diplomacy in context of public diplomacy and to determine increasing importance and role in interstate relations. In this context, conceptual framework and historical development of diplomacy was explained. Subsequently diplomacy species have examined, by especially focusing on public diplomacy, its applications in Turkey and in the world have been mentioned. By subject, emphasis has been placed on faith diplomacy which is one of types of public diplomacy and its application areas, necessary explanations have been made and examples have been emphasized. As a result, faiths should not be used as means of interest. On the contrary, in interstate relations, a constructive path should be followed in axis of faith and foreign policy of states should be shaped accordingly.

Keywords: Public diplomacy, faith diplomacy, soft power.

GİRİŞ

Diplomasinin tarihi çok eski çağlara kadar dayanmaktadır. Toplulukların oluşması ve devletlerin meydana gelmesi neticesinde günümüz anlamıyla olmasa bile ortaya çıkan diplomasi günümüzde devletlerarası ilişkileri yürütmek için kullanılan en önemli araçtır. Kamu diplomasisi de son 50 yıldır devletlerarası ilişkilerde yeni bir uygulama alanı olarak kullanılmaya başlanmış ve giderek de önem kazanmaktadır. Günümüzde devletler kendi ulusal çıkarları için, diğer devletlerin halkları veya kamuoyları karşısında olumlu bir izlenim bırakmak adına kamu diplomasisi faaliyetleri yürütmektedir. Bu faaliyetler kapsamında din de son derece önemlidir. Zira din devletlerarası ilişkilerde asırlardır kullanılan diplomatik bir araçtır ve bu konumunu hâlâ sürdürmektedir.

21. yüzyıldan itibaren dünyadaki pek çok ülkede inanç diplomasisine yönelik faaliyetlerin arttığı görülmektedir. 11 Eylül 2001 terör saldırıları sonrasında Amerika Birleşik Devletleri inanç diplomasisine ağırlık vererek bu alanda faaliyet göstermiş ve hatta Dış İşleri Bakanlığı'na bağlı inanç diplomasisi ile ilgili faaliyetlerde bulunacak bir birim kurulmuştur. Türkiye'de Adalet ve Kalkınma Partisi hükümetinin iktidara geldiği 2002 yılından itibaren başta Diyanet İşleri Başkanlığı olmak üzere birçok kurum kendi faaliyetleri yanında inanç diplomasisi alanında da faaliyetlerde bulunmuştur. Yine Çin'de 2000'li yılların başında binlerce Budist'i bir araya getiren Forumlar düzenlenmiştir. Böylelikle din, diplomasinin ana uygulayıcısı haline gelmiştir. Ancak devletlerin inanç diplomasisi alanında yapmış olduğu çalışmaları hem yapıcı olması anlamında yetersiz hem de devletlerin farklı kurumları tarafından dolaylı olarak uygulanmaktadır.

Bu çalışmada, genel olarak diplomasi hakkında bilgi verilerek, kamu diplomasisine yoğunlaşılacaktır. Bu kapsamda kamu diplomasisinin Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve Çin'deki uygulamaları incelenerek, özellikle günümüzde yükselen bir kamu diplomasisi eğilimi olan inanç diplomasisi üzerinde durulacaktır.

DİPLOMASİ

Diplomasi kelimesi köken itibariyle Eski Yunancada ikiye katlamak anlamına gelen *"diploma"* kelimesinden gelmektedir. Dolayısıyla hem eski Yunan'da hem de Roma'da tüm resmî belgelere katlanış şekli nedeniyle *"diploma"* denmiştir. Zamanla bu belgelerin yani diplomaların düzenlenmesi, değerlendirilmesi ve korunması için uzman kişilere ihtiyaç duyulmuştur. Böylece 18. yüzyıla kadar diplomasi kavramı belgeleri inceleme bilimi manasında kullanılmış ancak bu dönemden sonra devletlerarası ilişkilerin uygulanma süreci olarak kullanılmaya başlanmıştır (Erzen, 2014: 6; Acar, 2006: 418-419). Diplomasi uluslararası ilişkilerin yürütülmesi süreci anlamında ilk defa 1796 yılında Edmund Burke tarafından kullanılmıştır. Bununla birlikte *"diplomatik heyet"* kavramını da kullanan Burke, bu heyeti oluşturan kişilere de diplomat demiştir gerekir (Demir, 2012: 9).

Birden çok anlama ve tanıma sahip olan diplomasi uluslararası ilişkilerin sert güç yani askeri yaptırımla değil yumuşak güç ile barışçıl yol ve metotlarla yürütülmesi ve yönetilmesidir (Kodaman ve Akçay, 2010: 75). Müzakere etmeyi ve uzlaşmayı ifade eden diplomasi devletin resmi temsilcileri olan diplomatlar aracılığıyla uygulandığı için aynı zamanda diplomatın sanatı veya becerisi anlamlarına gelir (Demir, 2012: 7).

Kaba kuvvetin yerini tutan diplomasi şiddete başvurmadan bir devletin milli çıkarlarını diğer devlete karşı koruyabilmeyi sağlar (Versan, 1995: 89). Başka bir tabirle, dış ilişkilerin yürütülme şekline dair esasların bütünü olan diplomasi (Kürkçüoğlu, 1980: 312) uluslararası ilişkilerin yürütülmesinde son derece önemli bir araç olmakla birlikte aynı zamanda barış zamanındaki savaş olarak da ifade edilmiştir (İskit, 2018: 4). Ayrıca çoğu zaman diplomasi ile dış politika kavramları karıştırılmakta ve birbirinin yerine kullanılmaktadır. Aslında bu iki kavram birbirini tamamlayıcı niteliktedir ve dolayısıyla birbirinden ayırmaya da imkân yoktur. Dış politika, uluslararası ilişkilerdeki takip edilecek stratejiyi belirlerken, diplomasi de dış politikanın stratejisini gerçekleştirmeye yönelik uygulanacak olan taktik ve yöntemleri kapsar, yani dış politikayı uygular (Tuncer, 1984: 50; İskit, 2018: 1-2).

Kavramsal çerçevede günümüz anlamıyla devletlerarası ilişkilerden doğan diplomasi bir ilim olduğu kadar aynı zamanda bir sanattır. Şöyle ki, diplomasi gerek hukuk gerekse de tarih bilgisine dayandığından dolayı ilimdir. Bununla birlikte devletin çıkarlarını ve saygınlığını koruyabilmesi için nelerin yapılması gerektiğini, kimlerle ne zaman ve ne şekilde görüşülmesi gerektiğini kararlaştırmak ve bu doğrultuda gerekli olanları en uygun bir biçimde yerine getirmek de sanattır (Birgi, 2011: 37-38).

Aynı zamanda görüşme sanatı şeklinde de kısaca tarif edilebilecek olan diplomasi, günümüz anlamına gelecek şekilde kullanılmamış olsa da kökenleri insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte (Acar, 2006: 419) toplulukların oluşmasıyla ortaya çıkmış ve günümüze kadar gelişerek kurumsallaşmış bir hâl almıştır (Altınbaş, 2015: 6-7). Tarihte görünen ilk diplomasi türü veya yöntemi *"ad hoc"* diplomasidir. Tek taraflı ve geçici bir nitelikte olan yani sürekli elçi bulunmayan bu diplomasi yönteminde diplomasi temsilcileri av yapılacak yerlerin sınırlarını belirlemek, sınır sözleşmesi yapabilmek gibi verilen bir görevi yerine getirmek için geçici olarak yurt dışına gönderirler ve görevlerini icra ettikten sonra ülkeye geri dönerler (Tuncer, 1984: 51; Kodaman ve Akçay, 2010: 77). Diplomasinin ilk örneklerinden birisi olarak belirtilen ad hoc diplomasi ilk olarak Antik Yunan şehir devletlerinde karşımıza çıkmaktadır. Antik Yunan diplomasi anlayışında açık diplomasi prensibi benimsenerek hem diplomatik müzakereler halka açık olarak yapılmış hem de müzakerelerin sonuçlarından halk haberdar edilmiştir (Erzen, 2014: 29-30).

Diplomasi, dünyada 15. yüzyıla kadar uygulanan ad hoc diplomasi türü özellik taşımıştır. Bu doğrultuda diplomatik görüşmeler tek yanlı, dar kapsamlı ve devamlılık arz etmeyen bir anlayış kapsamında gerçekleşmiştir. 15. yüzyıldan itibaren ad hoc diplomasi türü ilk olarak Avrupa'da etkisini kaybetmiş ve 19. yüzyıldan itibaren de tüm dünyada önemini kaybederek yerini geniş kapsamlı ve uzun süreli, sürekli diplomasi anlayışı almıştır. İlk olarak İtalya'da ortaya çıkan sürekli diplomasi anlayışı sayesinde diplomatik uygulamaların yürütülmesine ilişkin gelişmeler yaşanmış ve kurumsallaşmayla birlikte diplomatik münasebetlere devamlılık kazandırılmıştır (Daban, 2017: 33-34).

15. yüzyılda İtalya'da uygulanmaya başlanan diğer diplomasi türü ikili diplomasidir (Altınbaş, 2015: 14). İkili diplomasi iki devlet arasında var olan münasebetlerin gizli ve sürekli olarak diplomatik temsilciler vasıtasıyla yürütülmesidir (İskit, 2018: 189). Devamlılığı temel alan bu diplomasi türünün günümüzde iletişim ağının

gelişmesiyle ülkeler arasındaki sınırların kalkması neticesinde devlet başkanlarının doğrudan başka devletlerle temasa geçebilmesinin ne kadar kolay ve hızlı olduğu düşünüldüğünde eski önemini kaybettiği ifade edilebilir (Altınbaş, 2015: 14).

Diğer önemli diplomasi türü çok taraflı diplomasidir. Bu diplomasi türünün ortaya çıkışı Antik Yunan şehir devletlerine kadar dayanır. Geçici ve açık diplomasi özelliği taşıyan çok taraflı diplomasinin ilk örnekleri Antik Yunan şehir devletlerinde görülmüş olsa da modern manada ilk örneği Otuz Yıl Savaşları'ndan sonra yapılan Vestfalya Kongresi/Barışı ile gerçekleştirilmiştir (Erzen, 2014: 32-33). İsminden de anlaşılacağı üzere ikiden fazla devletin münasebetlerinin gündeme geldiği diplomasi anlayışı olan çok taraflı diplomasi bilhassa İkinci Dünya Savaşı sonrasında ülkelerin sayısının ziyadesiyle artması sebebiyle evrensel bir özellik taşıyan Birleşmiş Milletler sistemi dahilinde ciddi manada gelişmiştir (İskit, 2018: 259).

Görüşmelerin taraflar arasında en üst düzeyde yani günümüzde devlet başkanları veya hükümet başkanları arasında yapılmasına zirve/doruk diplomasisi denir. Devletlerin kullandığı başka bir diplomasi türü olan zirve/doruk diplomasisinin ortaya çıkışı mutlak hükümdarlık dönemlerine uzanır. Zira bu dönemlerde diplomatik ilişkiler hükümdarlar arasında doğrudan ve bire bir yapılan görüşmeler şeklinde yürütülmüştür (Erzen, 2014: 37-38). Örneğin zirve/doruk diplomasisinin yerleştiğini gösteren tarihte bilinen en iyi örneklerin başında İkinci Dünya Savaşı sırasında ABD Başkanı Roosevelt, İngiltere Başbakanı Churchill ve SSCB Başkanı Stalin'in bir araya gelerek gerçekleştirmiş olduğu konferanslar gelir (İskit, 2018: 283).

Diğer yandan 18. yüzyılın sonundan 20. yüzyıla kadar geçen süreçte diplomasinin en önemli özelliği gizli olmasıdır. Bu gizlilik durumu hem diplomatik müzakerelerin uygulanmasını hem de sonuçlarını içermiştir. Yani devleti yönetenler, verilecek kararlar ne olursa olsun ve ne kadar önemli olursa olsun halkın haberi olmadan kendi çıkarlarına uygun olarak karar verebilmiş ve bunları uygulayabilmişlerdir. Dolayısıyla devletlerarası ilişkiler Birinci Dünya Savaşı'na kadar halkın istek ve arzularına önem vermeyen sadece kendi düşünce ve fikirlerine göre hareket eden diplomat ve siyasetçiler tarafından yürütülmüştür. Zira bu durumun ulusal güvenliği ve gücü arttıracağına inanmaktaydılar. Bu nedenle örneğin Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesini önemli bir oranda büyük ve güçlü devletler arasında gerçekleştirilen gizli anlaşmalarda aramak gerekir (Demir, 2012: 9-10).

Birinci Dünya Savaşı'nın çok geniş bir alanda meydana gelmesi, büyük yıkımlara sebep olması ve bu anlamda insanları korkuya sevk etmesi neticesinde savaşların yol açtığı yıkımları en aza indirmek, hatta savaşları önlemek ve sorunları barışçıl yollarla çözmek gibi gayretlerin artmasına neden olmuştur (Demir, 2012: 10). Bu nedenlerle ve kalıcı bir barışın sağlanması adına (Versan, 1995: 91) 20. yüzyıla kadar kapalı kapılar arkasında gerçekleştirilen müzakere ve görüşmeler olarak bilinen diplomasi yerine 1919 yılında yapılan Paris Konferansı'nda ABD Başkanı Woodrow Wilson *"açık diplomasi"* prensibini ortaya atmıştır. Fakat bu yeni diplomasi anlayışı daha çok kâğıt üzerinde kaldığı için İkinci Dünya Savaşı'nın meydana gelmesi engellenememiştir (Purtaş, 2013: 3).

Açık diplomasiye uluslararası arenada verilebilecek ilk örnek Milletler Cemiyeti'dir. Ayrıca sonrasında Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi gibi pek çok kuruluşlar da bu tür diplomasiyi benimsemişlerdir (İskit, 2018: 263). Öte

yandan bu yeni anlayıştaki temel fikir diplomasinin, son derece önemli olduğu ve bu yüzden sadece diplomatlara bırakılmaması gerektiğidir. Başka bir ifadeyle demokratik yönetimin ilkeleri ve milletin çıkarları gündeme geldiği durumlarda hem kamuoyunun haberdar edilmesi hem de kamuoyuna, konuyla ilgili karar verme safhasında düşünce ve kanaatlarını ifade edebilme şansının verilmesinin gerekli olduğudur. Böylece zamanla elitist, kapalı ve hiyerarşik bir diplomasi anlayışı yerini özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin de gelişmesiyle açık, şeffaf ve esnek bir diplomasi anlayışı almıştır. Günümüzde medyanın rolünün artması ve önem kazanması, uluslararası ilişkiler alanında hükümetin dışında yeni aktörlerin de ortaya çıkarak onların etkisinin artması neticesinde kamuoyunun diplomasideki önemini arttırmıştır. Tabi hükümetler kendi halkının kamuoyunun desteğini almasının yanında başka ülkelerinin kamuoyu desteğini de almak zorundadır. Yaşanan bu gelişmeler kamu diplomasi anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Demir, 2012: 10-12).

KAMU DİPLOMASİSİ

İç ve dış kamuoyunu devletin milli çıkarlarına yönelik bilgilendirerek etkileme amacıyla yürütme gayretinde olan (Purtaş, 2013: 4) kamu diplomasisi, devletinin milli çıkarları için kendi politikalarını başka bir millete anlatmak maksadıyla girişilen iletişim sürecidir. Aynı zamanda kamu diplomasisi, yabancı bir devletin vatandaşlarını veya kamuoyunu etkileyerek var olan politikayı kendi lehlerine çevirmek yönüyle de stratejik bir iletişim aracıdır (Eyigün, 2018: 13).

Soğuk Savaş döneminde nükleer silahların büyük yıkıcı gücü sebebiyle, bilgi ve ikna kampanyaları iki süper güç olan ABD ve SSCB'nin küresel ideolojik ve stratejik mücadelelerinde kullanacakları başlıca silahları olmuştur. Bu nedenle devletler yabancı toplumlarda uzun vadeli sonuçlar elde etmek için düşmanca ilişkilerde kamu diplomasisini kullanmışladır (Gilboa, 2008: 59). Dolayısıyla kamu diplomasisi Soğuk Savaş döneminde hem başka devletlerin halklarını etkilemek hem de dış politika hedeflerini gerçekleştirmek için ağırlıklı olarak kullanılarak (Köksoy, 2014: 213) dış politikanın önemli bir öğesi haline gelmiştir. Bu anlamda kamu diplomasisi uluslararası ilişkilerin yürütülmesinde ciddi değişikliklere neden olmuştur. Bununla birlikte İkinci Dünya Savaşı'nda hemen sonra ortaya çıkan iletişimde devrimsel nitelikteki yenilikler sayesinde, bilgi geniş kesimler tarafından anlık bir şekilde elde edilebilir bir hale gelmiştir. Bu durum kamuoyunun şekillenmesini ve vatandaşların tutumlarını doğrudan etkileyerek kamu diplomasisinin son derece etkili olmasını sağlamıştır (Aydos, 2012: 121).

Kamu diplomasisi kavramı ilk olarak emekli bir ABD'li diplomat ve Tufts Üniversitesinde Fletcher Diplomasi Fakültesi Dekanı olan Edmund Gullion tarafından günümüzdeki anlamına gelecek şekilde 1965 yılında kullanılmıştır. ABD'nin kendi demokratik bilgi uygulamaları ve SSCB tarafında takip edilen politikalar arasında net bir ayrım yapılmasına izin vermek için propaganda ve psikolojik savaş gibi kavramlara karşı iyi bir alternatife ihtiyaç duyulduğundan ABD'de kamu diplomasisi kavramını hemen benimsemiştir (Cull, 2009: 17). Soğuk Savaş döneminde özellikle ABD tarafından komünist bloka karşı başarılı bir şekilde uygulanmış olan kamu diplomasisi, 11 Eylül terör saldırıları ve akabinde Afganistan ve Irak'a yapılan müdahaleler ile kamu diplomasisi alanındaki faaliyetler ABD dış siyasetinde tekrardan hız kazanmıştır (Karadağ, 2016: 23).

Kavram olarak kamu diplomasisi ilk defa 1965 yılında ifade edilmiş olsa da aslında yüzyıllardan beri kamu diplomasisi topluluklar tarafından uygulanmaktadır. Zira düşmanları yenmek için birçok savaş taktikleri denenmiştir. Bunlardan birisi de kamuoyunu etkileyerek netice alınmasını ve savaşın kazanılmasını kolaylaştırmaktır. Örneğin Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş yıllarında yani henüz 14. yüzyılda kamu diplomasisi *"istimalet politikası"* adı altında uygulanarak ele geçirilecek yerlerdeki gayrimüslim halkların da davetleri ile toprakların fethedilmesi kolaylaşmış ve hatta hızlanmıştır (Karadağ, 2016: 1, 22-23). Bunun yanında günümüzde propaganda, halkla ilişkiler, tanıtım vb. kavramlar ile de yakın ilişkilere sahip olan kamu diplomasisi (Poyraz ve Dinçer, 2016: 38) askeri güç veya ekonomik yaptırımlarla sağlanamayan başarıyı elde etmek hususunda da güçlü olan ülkeye avantaj sağlar (Erzen, 2014: 53).

Kavramsal çerçevesini temelde yumuşak güç, sivil toplum, kamuoyu ve diplomasi oluşturan (Ekşi, 2018: 21) kamu diplomasisinin aktörleri ilk dönemlerde sadece devlet olmasına karşın, iletişim alanındaki teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin de etkisiyle sivil toplum örgütleri, çok uluslu şirketler, uluslararası örgütler, üniversite ve okullar, medya gibi devlet dışı örgütler de kamu diplomasisinin aktörleri haline gelmiştir (Eyigün, 2018: 13). Bu örgütler ile birlikte sağlanacak olan uluslararası iş birlikleri ve aynı zamanda ulusal ve uluslararası medyanın da desteğiyle istenilen algı oluşturulabilir. Ancak buradaki esas nokta algıyı oluşturmaktan ziyade oluşturulan algının doğru ve etkili bir şekilde yönetilmesidir (Erzen, 2014: 54).

İnanç Diplomasisi

Tarihsel süreçte din genel olarak uluslararası ilişkileri özelde de dış politikayı etkileyen bir öğe konumunda olmuştur. Din olgusu devletten daha eski olmakla birlikte, her zaman siyasetin, toplumların ve bireylerin vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Dinin küresel politikada ne kadar önemli olduğunu özellikle Ortadoğu'da yaşananlar ile Filistin ve İsrail arasındaki çatışmaları göstermektedir. Aynı şekilde Samuel Huntington'un *"Medeniyetler Çatışması"* tezi ile belirttiği küresel politikalarda yaşanacak mücadelenin kültür ve din kapsamında olacağı düşüncesi uluslararası arenada dinin önemini açıkça ortaya koymuştur. Ayrıca *"İslami terör"* şeklinde isimlendirmelerle de küresel politika ve din öğelerinin birbirinden ayrılmazlığı net bir şekilde görülmektedir. Dolayısıyla dine önem veren toplumlara yönelik dinsel söylemlerin kullanılması, dini topluluk ve liderlere yönelik kamu diplomasisi mesajlarının verilmesi ve onlara yönelik bütün bu çalışmalar doğrultusunda faaliyetler tertipleyerek ilişki kurulması kamu diplomasisinin inanç diplomasisi boyutudur (Ekşi, 2018: 203-205).

Her daim hem siyasetin hem de yeryüzündeki farklı bölgeleri ele geçirmenin ve egemen olmanın merkezinde olan dinin bu çarpıcı durumu karşısında kamu diplomasisini uygulayan kişiler de stratejilerini bu doğrultuda belirlemeleri gerekmiştir. Bu anlamda meydana getirilen yöntem be uygulamalar inanç diplomasini oluşturmuştur. Ayrıca geçmişteki Haçlı Seferleri ve Osmanlı İmparatorluğu'nun sahip olduğu halifelik makamı dinin ne kadar ön planda olduğunu ve dinin kullanılarak güç dengelerini nasıl etkilediği göstermesi açısından son derece önemli örneklerdir (Sancar, 2012: 197).

Konumuz itibariyle dünyadaki kamu diplomasisi faaliyetleri çerçevesinde inanç diplomasisi uygulamalarına bakacak olursak:

Türkiye'de Kamu Diplomasisi

Tüm kamu diplomasisi faaliyetlerini tek bir çatı altında koordine edebilmek için Türkiye'de 2010 yılında *"Kamu Diplomasisi Koordinatörlüğü"* kurulmuştur. Bunun anlamı Türkiye'nin kamu diplomasisi ile ilgili uygulamalarını daha profesyonel bir şekilde yapacağını göstermesidir (Demir, 2012: 237-238). Ancak yeni dış politika kapsamında Adalet ve Kalkınma Partisi döneminde oluşturulan ve Başbakanlığa bağlı olan Kamu Diplomasisi Koordinatörlüğü diğer ülkelere kıyasla bakıldığında örgütsel bir kamu diplomasisi kurumu olarak aslında Türkiye'de oldukça geç bir tarihte açılmıştır (Ekşi, 2018: 309). Başkanlık sistemine geçişle birlikte ise kamu diplomasisi faaliyetleri Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı tarafından yürütülmeye başlanmıştır.

Kamu Diplomasisi Koordinatörlüğü kapsamında kamu diplomasisinin bir öğesi olan ve Türkiye'nin ilk kültür diplomasisinin kurumu Yunus Emre Enstitüsü de dünyadaki diğer muadillerine göre epeyce geç açılmış bir kurumdur. Örneğin Fransız kültür enstitüsü *"Alliance Françoise"* dünyadaki ilk kültür enstitüsü olarak 1883 yılında açılmıştır. Bu Enstitü Fransız kültürünü tüm dünyaya tanıtmak ve yaymak için kurulan ilk kültür ağı olarak da belirtilebilir. İkincisi İngiltere'de 1934 yılında kurulan *"British Council",* diğeri 1951 yılında Almanya'da kurulan *"Goethe Enstitüsü"*dür. Bu şekilde birçok ülkede kültür enstitüleri yıllardan beri faaliyetlerini sürdürmesine karşın Türkiye'de henüz 2009 yılında Yunus Emre Enstitüsü adında ilk kültür enstitüsü açılmıştır. İlk olarak Balkanlarda yayılmaya başlayan Enstitü *"Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak"* ve aynı zamanda *"Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini artırıp dostluğunu geliştirmek"* amacıyla kurulmuştur (Ekşi, 2018: 322-324)

Türkiye'nin uluslararası alanda yürütmekte olduğu en önemli kamu diplomasisi uygulamalarından birisi de 1992 yılında kurulan *"Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı"* yani *"TİKA"*dır. TİKA'nın amacı yurtdışında insani yardım faaliyetlerinde bulunmaktır. Merkezi Ankara'da olan TİKA'nın gerçekleştirdiği faaliyetler ve projeler ile hem ilgili ülkelerde hem de o ülkeler nezdinde diğer komşu ve bölge ülkelerde Türkiye'nin lehine olumlu sonuçlar sağlamaktadır. Örneğin TİKA'nın Somali'de tamamlamış olduğu projelerden ve yapmış olduğu yardımlardan birkaçı şunlardır: Somali'nin başkenti Mogadişu'da 200 yataklı hastanenin yapılması, Somalili doktorlara uzmanlık eğitiminin verilmesi, su kuyularının açılması, çift yönlü asfalt yolların yapılması vb. (Karadağ, 2016: 213-219).

Adalet ve Kalkınma Partisi'nin iktidara gelmesinden sonra Türk dış siyasetinde önceleri önemsenmemiş alanlarda birtakım açılımlara gidilmiştir. Bu açılımlar sadece siyasi ve ekonomik alanda olmayıp aynı zamanda toplumsal ve dini alanlarda da gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda Latin Amerika, Afrika, Balkanlar ve Asya ile olan girişimlerde değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişiklikler doğrultusunda bu bölgeler uzak ve problemli coğrafyalar olarak değil, siyasal ve ekonomik anlamda geliştirilmeye ve yardım edilmeye ihtiyaç duyan yerler olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle hem tarih hem de inanç diplomasi Türk dış siyasetinde önemli öğeler haline gelmiştir. 2003 yılında itibaren Ankara'nın İslam İşbirliği Teşkilatı'na, ki o dönemdeki ismi İslam Konferansı Örgütüdür, son derece ilgi göstermesi kurumsal çerçevede inanç diplomasisinden yarar sağlamaya yöneliktir (Özkan, 2015: 135-139)

Bu doğrultuda Adalet ve Kalkınma Partisi hükümeti kamu diplomasisi kapsamında Türk dış siyasetine Diyaneti de dahil ederek inanç diplomasisi uygulamaya başlamıştır. Bu dönemde inanç diplomasisine en iyi örnek Diyanet İşleri Başkanlığı'nın *"Hadis Projesi"*dir. Bu proje 2007-2008 yıllarında *"Konulu Hadis Projesi"* adıyla gerçekleştirilen, Türkiye'deki İlahiyat Fakültelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin katılmış olduğu bir çalışmadır. Bu projenin amacı Hz. Peygamber'in mesajını güncel fikir ve bilimsel verilerle bağlantı kurarak 21. yüzyıla taşımaktır (Ekşi, 2018: 262-263).

2014 yılında ilk defa başta Brezilya, Arjantin, Venezüella olmak üzere 40 ülkenin katılımıyla Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından İstanbul'da *"Latin Amerika Ülkeleri Müslüman Dini Liderler Zirvesi"* yapılmıştır. Bu zirvenin yapılmasındaki amaç Latin Amerika Müslümanlarının yüz yüze kaldıkları sorunları anlamak ve çözmektir (Özkan, 2015: 141-142).

2005 yılında dönemin Başbakanı Erdoğan ile İspanya Başbakanı Zapatero'nun liderliğinde Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri Kofi Annan'ın himayesinde başlatılan *"Medeniyetler İttifakı Girişimi"* de Türkiye'nin hem kültür hem de inanç diplomasisine örnektir. *"Küresel bir barış projesi"* olmayı hedefleyen bu girişimin amacı İslam ve Hıristiyan veya Doğu ve Batı arasında var olan zıtlaşmanın ve Müslümanlarla ile Batılılar arasında var olan ön yargıyı, ayrışmayı vb. ortadan kaldırmaktır (Ekşi, 2018: 287-290).

Amerika Birleşik Devletleri'nde Kamu Diplomasisi

Kamu diplomasisi kavramı ilk defa ABD'de ortaya çıktığına göre kamu diplomasisi siyasetini icra eden ve kurumsal anlamda yapılanmaya giden ilk ülke de ABD'dir. ABD'nin kamu diplomasisinin temelleri Birinci Dünya Savaşı'na kadar geri gitmektedir. Fakat bu dönemde ismi kamu diplomasisi değil *"bilgilendirme"* olarak ifade edilmekte ve bu anlamda faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Örneğin dönemin ABD Başkanı Wilson savaş sırasındaki ülkesinin dış siyasetini anlatmak için Kamu Bilgilendirme Komitesini kurmuştur. Aynı şekilde İkinci Dünya Savaşı sırasında da dönemin ABD Başkanı Roosevelt Almanya ve Japonya'ya karşı Savaş Bilgilendirme Ofisi ve Dış Enformasyon Servisini kurmuştur. ABD'nin kamu diplomasisinin ilk dönemini oluşturan bu dönemlerde ABD kamu diplomasisi alanında daha çok bilgilendirme faaliyeti yürüterek bu durumu propagandalara karşı psikolojik silah olarak kullanmıştır (Ekşi, 2018: 212-213).

"Anti-propaganda aşaması" olarak ifade edilen (Sancar, 2012: 245) ABD'nin kamu diplomasisinin ikinci dönemi Soğuk Savaş dönemidir. Bu dönemde Sovyet propagandasına karşı kurulan *"Birleşik Devletler Enformasyon Ajansı (USIA)"* Amerika'da kamu diplomasisi dendiği zaman akla gelen ilk kurumdur. Bu kurum için hem savaşmadan Sovyetlerin dağılmasında hem de Sovyet bloğundaki halkların Amerikan yaşam tarzını benimsemesinde son derece etkili olduğu belirtilmektedir. Bilgilendirme ve ağırlıklı olarak propaganda faaliyetleri yürütmekle beraber aynı zamanda çok taraflı kamu diplomasisi faaliyetleri de yürüten USIA 1999 yılında kapatılarak, faaliyetlerini bugün *"Kamu Diplomasisi ve Kamu İlişkileri Müsteşarlığı"* yürütmektedir (Ekşi, 2018: 213-214).

"Terör aşaması" şeklinde belirtilen (Sancar, 2012: 245) ABD'nin kamu diplomasisinin son dönemini 11 Eylül 2001 terör saldırıları sonrası dönem oluşturur. Bu dönemde İslam dünyasında Amerikan karşıtlığının artmasıyla Amerikan karara alıcılar *"neden bizden nefret ediyorlar"* sorusuna cevap bulmaya çalışmışlardır. Bu doğrultuda *"bizi anlamadıkları için bizden nefret ediyorlar"* çerçevesinde Amerikan kamu diplomasisi Amerika'yı anlatmaya odaklanmıştır (Ekşi, 2018: 215-216).

11 Eylül terör saldırıları sonrası ABD'nin kamu diplomasisinde değişikliklere giderek daha çok inanç diplomasisi odaklı faaliyetlerde bulunmuştur. Bu anlamda Amerika'nın terörle mücadelesinin İslam'a karşı değil sadece teröristlere karşı olduğu ve Amerika'daki Müslümanların özgürce yaşayabileceklerini ve ibadetlerini rahatlıkla yerine getirebilecekleri ile ilgili çalışmalar yürütülmüştür. Bununla birlikte Müslüman gazeteciler Washington'a çağrılarak özel basın toplantıları düzenlenmiş, Arapça bilen Amerikalı diplomat ve siyasetçiler Arap medyasında boy gösterir hale gelmiş ve El Cezire televizyonunda hükümet yetkililerinin röportajları yayınlanmıştır (Akçadağ, 12).

Ayrıca Arap dünyası ile sürekli iletişim halinde olmak ve Müslümanlara Amerikan değerlerini ve siyasetini anlatmak amacıyla Arapça yayın yapan Radyo Sawa faaliyete geçirilmiştir. Yine Amerikan hikayesini anlatmak için hem Ortadoğu hem de Kuzey Afrika'ya yönelik yayın yapacak Arapça uydu televizyonu kurulmuştur. Bunun yanında Başkan Barack Obama ilk röportajını Suudi kanalına vererek ABD'nin Müslümanların düşmanı olmadığını açıkça ifade ederek doğrudan Müslüman topluma mesaj vermek istemiştir (Ekşi, 2018: 217-218). 2013 yılında da ABD Dışişleri Bakanlığı'nda Dini Diplomasi Dairesi kurulmuştur. Bu sayede dünya üzerindeki inanç toplulukları ile dini liderler nezdinde diplomasi yürütmek, uluslararası inanç özgürlüğü ve dini çatışmaları önlemek ve sorunları çözmeyi amaçlamıştır (ABD Dışişleri Bakanlığı'nda Dini Diplomasi Dairesi Kuruldu, *Amerika Bülteni*, 29.07.2013).

Çin'de Kamu Diplomasisi

Çin kamu diplomasisinin temel amacı, hakkındaki ön yargıları yıkarak dünyada var olan olumsuz Çin imajını yok etmektir. Bunun için sahip olduğu kültürü de kullanarak dünyaya güvenilir, iş birliğine yatkın, barışçıl ve gelişmiş bir ülke imajı vermeye çalışmaktadır. Örneğin Tibet ve Sincan Uygur özerk bölgesindeki zulüm Çin imajı için kötü örnek olduğu halde bu sorunları çözmek yerine Çin; Çin kültürünü ve medeniyetini tanıtma siyasetine yönelmiştir (Ekşi, 2018: 220-221).

Bu doğrultuda uluslararası alanda İngilizce gibi Çin dilini de baskın hale getirerek birçok ülkede özellikle Çin kültürünün tanıtılması ve yaygın hale gelmesi amacıyla Konfüçyüs Enstitüsü ve Konfüçyüs Kolejleri kurulmuştur. Yurt dışına maaşları Çin hükümeti tarafından ödenen veya gönüllü öğretmenler gönderilerek, eğitime yardımcı olacak araç ve gereçler sağlanarak, yabancı öğrencilere burs vererek buralarda Çin dilinin, Çin tarihinin ve kültürünün öğrenilmesinin daha cazip hale getirilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla üniversiteler bünyesinde kurulan ve Çin'in resmi organı şeklinde faaliyetlerini sürdüren Konfüçyüs Enstitüleri'ne ciddi oranda bütçe ayrılmakta ve devletin ideolojisine tam olarak bağlı kalmaktadır. Türkiye'de ilk olarak Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesinde Konfüçyüs Enstitüsü açılmıştır (Karadağ, 2016: 171-174; Erzen, 2014: 75).

İnanç diplomasisi alanında Çin'in Budist diplomasisi örneği önemlidir. Çin'de 2006 ve 2009 yıllarında *"Uyumlu bir dünya akılda başlar"* ve *"Uyumlu bir dünya: koşulların sinerjisi"* temalarıyla gerçekleştirilen Dünya Budizm Forumu binlerce Budist'i ve 50 farklı ülkeden akademisyenleri bir araya getirmiştir. Bu girişim aslında hem inanç diplomasisi hem de kültürel diplomasi örneğidir (Sancar, 2012: 198).

SONUÇ

Günümüzde uluslararası sorunları çözmenin iki temel yolu vardır. Birincisi savaş, ikincisi de diplomasidir. Bu sorunlar eğer güç yoluyla çözülmek isteniliyorsa savaş yöntemine, barışçıl yollarla halledilmek isteniliyorsa da diplomasi yöntemine başvurulur (Demir, 2012: 7). Bu doğrultuda diplomasi devletlerarası ilişkilerde savaşın yani sert gücün yerine yumuşak gücün kullanılmasıdır. Aynı zamanda kamu diplomasisinin temelini oluşturan yumuşak güç kamu diplomasisi için son derece önemlidir.

Yumuşak güç ile kastedilen aslında askeri yaptırımların yerine kültür, sanat, eğitim, din gibi alanlarda yabancı devletlerin halkları üzerinde olumlu izlenimler bırakacak faaliyet yürütmektir. Günümüzde kitle iletişim araçları, internet ve küreselleşme ile insanlar dünyada olup bitenlerden anın da haberdar olabiliyorlar. Bu sayede hükümetlerin uyguladığı politikalardan rahatlıkla bilgi sahibi olan insanlar uygulanan bu politikalar aracılığıyla ülke hakkında olumlu ve olumsuz kanaat sahibi olabilirler.

Birinci Dünya Savaşı ile birlikte kurumsallaşmaya başlayan kamu diplomasisi faaliyetleri özellikle Soğuk Savaş döneminde diplomasinin en önemli yöntem ve türlerinden birisi haline gelmiştir. İlk defa kavramsal anlamda ABD'de ortaya çıkan kamu diplomasisini en iyi şekilde kullanabilen ülke yine ABD'dir. ABD, Birinci Dünya Savaşı'ndan itibaren konjonktürel anlamda ihtiyaca göre kamu diplomasisi alanında faaliyetler yürütmüştür. Örneğin, Birinci ve İkinci Dünya Savaşları döneminde ABD kamu diplomasisi daha çok dış politikayı anlatmaya ve bilgilendirmeye yönelik olmuştur. Soğuk Savaş döneminde çok kapsamlı bir kamu diplomasisi olmakla birlikte özellikle Sovyetlere karşı propaganda aracı olarak kullanılmıştır. 11 Eylül terör saldırıları ile birlikte ise ABD dış politikasında ve kamu diplomasisi uygulamalarında değişikliklere giderek daha çok Müslümanlara yönelik inanç diplomasisi alanında faaliyetler sürdürmüştür.

Dinin hem toplumlar için son derece önemli olması hem de devletlerarası ilişkilerdeki etkisinin yadsınamayacak kadar değerli olmasından dolayı inanç diplomasisi kamu diplomasisinin vaz geçilmez bir alanıdır. Zaten tarihe baktığımızda hem bireylerin yaşamlarında hem de devletler için din genellikle hâkim bir unsur olmuştur. Bunu Haçlı Seferleri'nde ve Osmanlı'daki halifelik kurumunda görebiliriz. Bu anlamda din her daim insanlar kadar politikanın ve başka topraklara ele geçirmenin merkezinde olmuştur. Bu yüzden kamu diplomasisini uygulayıcılar stratejilerini dinin bu önemini göz önünde bulundurarak şekillendirmişlerdir. Bu şekilde meydana getirilen stratejiler inanç diplomasisini oluşturmuştur (Sancar, 2012: 197).

Dolayısıyla kamu diplomasisi çerçevesinde inanç diplomasisinin önemi, diplomaside bir araç olarak dini kullanmak değil, devletlerarası ilişkiler nezdinde dini topluluklarla ilişki kurulması, bu topluluklara yönelik olumlu faaliyetlerde bulunularak ön yargıların kırılması ve dinler arasında hoşgörünün meydana getirilmesine

yönelik uygulamalarda bulunmalıdır (Ekşi, 2018: 205). Ancak görüldüğü üzere doğrudan inanç diplomasisinin stratejilerini oluşturacak ve faaliyetlerini yürütecek kurumlar ABD dışında hiçbir ülkede yoktur. ABD'de daha önce belirtildiği üzere henüz 2013 yılında kurulmuştur. Onun dışında diğer ülkelerde inanç diplomasisi kültürel diplomasi içerisinde kendisine yer bulmuş ve inançlarla ilgili tepkiye ve ihtiyaca dayanan durumlar haricinde genellikle faaliyetlerde bulunulmamıştır. Buna en iyi örnek İslamafobiye karşı yapılan çalışma ve faaliyetlerdir. Asıl olan ise İslamafobi ortaya çıkmadan önce bununla ilgili gerekli çalışmaların yapılması ve stratejik hedeflerin ortaya konmasıdır. Sonuç itibariyle insanların dini inançları çıkar aracı olarak kullanılmamalıdır. Aksine uluslararası ilişkilerde inanç ekseninde yapıcı bir yol izlenerek, devletlerin dış politikası da bu doğrultuda şekillenmelidir. Aynı zamanda inanç diplomasisine ilişkin gerekli birimler kurularak faaliyetlerini her daim sürdürmelidir.

KAYNAKÇA

ABD Dışişleri Bakanlığı'nda Dini Diplomasi Dairesi Kuruldu (2013, 29 Temmuz). *Amerika Bülteni.* (http://amerikabulteni.com/2013/07/29/abd-disisleri-bakanliginda-dini-diplomasi-dairesi-kuruldu/ (Erişim Tarihi: 09. 02. 2019).

Acar, D. Ş. (2006). Küreselleşen Dünyada Diplomasi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 9*(1-2), 417-440. http://dergipark.org.tr/selcuksbmyd/issue/11297/135089

Akçadağ, E. Dünyada ve Türkiye'de Kamu Diplomasisi. http://www.kamudiplomasisi.org/pdf/emineakcadag.pdf (Erişim Tarihi: 10. 04. 2019).

Altınbaş, S. (2015). *Dünyada Kamu Diplomasisinin Gelişimi ve Türkiye Uygulaması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Aydos, S. (2012, Aralık). 1948-1955 Yılları Arasında Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri İlişkilerinde Kamu Diplomasisi. *Amme İdaresi Dergisi, 45*(4), 119-138. http://194.27.218.22/resimler/ekler/ba25afe934de05e_ek.pdf?dergi=Amme%20Idaresi%20Dergisi

Birgi, M. N. (2011). Diplomasi Mesleği. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* (1), 37-49. http://dergipark.org.tr/iusiyasal/issue/612/6167

Cull, N. J. (2009). *Public Diplomacy: Lessons from the Past.* Los Angeles: Figueroa Press.

Daban, C. (2017). Uluslararası İlişkilerde Siyasal Aktörler, Bürokrasi ve Jeopolitik Bağlamında Diplomasi: Türkiye Cumhuriyeti Örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Akademik İzdüşüm Dergisi, 2*(2), 22-50. http://dergipark.org.tr/beuiibfaid/issue/29631/318215

Demir, V. (2012). *Kamu Diplomasisi ve Yumuşak Güç.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ekşi, M. (2018). *Kamu Diplomasisi ve AK Parti Dönemi Türk Dış Politikası (İkinci baskı).* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Erzen, M. Ü. (2014). *Kamu Diplomasisi (İkinci baskı).* İstanbul: Derin Yayınları.

Eyigün, C. (2018). Kamu Diplomasisinde Düşünce Kuruluşlarının Rolü: SETA Örneği. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (3), 11-25. http://dergipark.org.tr/aksos/issue/39699/461411

Gilboa, E. (2008). Searching for a Theory of Public Diplomacy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 616*(1), 55-77. Doi: 10.1177/0002716207312142

İskit, T. (2018). *Diplomasi: Tarihi, Teorisi, Kurumları ve Uygulaması (Altıncı baskı).* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Karadağ, H. (2016). *Uluslararası İlişkilerde Yeni Bir Boyut Kamu Diplomasisi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Kodaman, T. ve Akçay, E. Y (2010, Aralık). Kuruluştan Yıkılışa Kadar Osmanlı Diplomasi Tarihi ve Türkiye'ye Bıraktığı Miras. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (22), 75-92. http://dergipark.org.tr/sufesosbil/issue/11415/136339

Köksoy, E. (2014). Kamu Diplomasisi ve Halkla İlişkiler İlişkisi: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi,* (22), 211-231. Doi: 10.17829/midr.20152214175

Kürkçüoğlu, Ö. (1980). "Dış Politika" Nedir? Türkiye'deki Dünü ve Bugünü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 35*(1), 309-335. Doi: http://dx.doi.org/10.1501/SBFder_0000001394

Özkan, M. (2015). Türk Dış Politikasında Din ve Dini Diplomasi. Mehmet Şahin ve B. Senem Çevik (Ed.), *Türk Dış Politikası ve Kamu Diplomasisi* içinde (s. 133-154). Ankara: Nobel Yayınları.

Poyraz, E. ve Dinçer, M. (2016). Küreselleşen Dünyada Türkiye'nin Kamu Diplomasisi Faaliyetleri. *Intermediate International e-Journal, 3*(1), 30-48. Doi: 10.21645/intermedia.2016318942

Purtaş, F. (2013, Kış). Türk Dış Politikasının Yükselen Değeri: Kültürel Diplomasi. *Gazi Akademik Bakış, 7*(13), 1-14. http://dergipark.org.tr/gav/issue/6515/86361

Sancar, G. A. (2012). *Uluslararası Halkla İlişkiler Yöntemi Olarak Kamu Diplomasisi: Türkiye İçin Bir Model Önerisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuncer, H. (1984). Tarihte ve Günümüzde Ad Hoc Diplomasi. *Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni, 4*(1), 50-57. http://dergipark.org.tr/iumhmohb/issue/9386/117739

Versan, R. (1995, Ocak). Tarih Boyunca ve Günümüzde Diplomasi. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* (10), 89-96. http://dergipark.org.tr/iusiyasal/issue/622/6333

LİYAKAT İLKESİNİN UYGULANMASINDA BİR İSTİSNA: "İSTİSNAİ MEMURLUK"

Ayşe YILDIZ ÖZSALMANLI
Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ayseyildiz@mu.edu.tr

Ahmet Ali UGAN
Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ahmetaliugan@hotmail.com

ÖZ

Liyakat ilkesi insan kaynakları yönetiminde işe alımlarda ve görevde yükselmelerde o işe en ehil, yeterli ve uygun olanın, kısacası o işi hak eden kişinin seçilmesidir. Bu sayede hizmetlerin tarafsız, verimli ve sürekli bir şekilde sunulması sağlanır. Asıl olarak hem siyasi atamaları ve farklı şekildeki kayırmaları önlemeye, hem de bürokrasinin kalitesini arttırmaya yönelik olan liyakat ilkesine göre görevle ilgili niteliklerin, öğrenim koşulunun, yazılı/sözlü yeterlik sınavının uygulanması gibi belirli kriterler esas alınır. Görevde yükselmelerde de uygulanan bu kriterlerle her süreçte objektif bir değerlendirme amaçlanır. Ancak çalışma kapsamında bu durumun istisnası, siyasi ve kişisel güvene bağlı olarak atama yapılan "istisnai memurluk" kurumudur. Türk hukukunda kavram olarak istisnai memurluk ilk olarak 1929 yılında çıkarılan Memurin Kanunu'nda ortaya çıkmış ve birtakım değişikliklerle birlikte günümüze kadar devam etmiştir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, istisnai memurluk kurumunun önemini ve bu kurumun genel memuriyet kadrolarından farkını incelemektir. Bu doğrultuda liyakat ilkesinin kavramsal açıklaması ile farklı ülkelerdeki gelişim süreci ele alınmıştır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nin ilk dönemlerinde liyakatten uzak bir sistem olan "kayırmacılık veya ganimet sistemi" benimsenmiştir. Bu sistem ile hangi parti iktidara gelirse görevdeki memurların yerine o partinin memurları geçmiştir. Türkiye özelinde ise liyakat ilkesinin istisnai bir durumu olan istisnai memurluğun tarihsel çerçevesi incelenerek son düzenlemelere göre hangi kadroları kapsadığı belirtilmiştir. Ayrıca istisnai memurluk kadrolarının genel memurluk kadrolarından farkı ve "istisnai" olarak ifade edilmesinin nedenleri üzerinde durulmuştur. Netice itibariyle liyakat ilkesi ve istisnai durumundan ötürü liyakat ilkesine bağlı olmaksızın ataması yapılan istisnai memurluk kadroları arasındaki ilişki üzerinde durularak, istisnai memurluk kurumu kapsamında bulunan memurlukların imtiyazlı hale getirildiği ve aynı zamanda eşitliği zedelediği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liyakat, istisnai memurluk, kayırmacılık, eşitlik.

AN EXCEPTION IN IMPLEMENTATION OF MERIT PRINCIPLE: “EXCEPTIONAL CIVIL SERVANT”

ABSTRACT

Merit principle in human resources management is selection one of the most expert, adequate and appropriate for recruitment and rise in the post, in a word, selection of person who deserves job. Thanks to that ensures that services are presented in an impartial, efficient and continuous manner. According to merit principle, which is intended to prevent both political appointments and different forms of nepotism and increase quality of bureaucracy, like qualifications related to task, education condition and application of written/oral proficiency exam certain criterias are taken as basis. With these criterias applied in rises in task, an objective evaluation is aimed in every process. However, in context of study exception to this situation is “exceptional civil servant institution” which is appointed based on political and personal trust. In Turkish law, exceptional civil servant as a concept first emerged in Civil Servants Act of 1929 and continued with some changes until today. In this context, aim of study is to examine importance of exceptional civil servant institution and its difference from general civil servant cadres. Accordingly, with conceptual explanation of merit principle, development process in different countries were discussed. For example, in early period of the United States “the spoils system” which was a system away from merit was adopted. With this system, which party comes to power civil servants of ruling party were replaced by civil servants of that party. In the context of especially Turkey, historical framework of exceptional civil servant which is an exceptional case of merit principle was examined, according to the latest regulations, it was stated which cadres they cover. Also differences cadres of exceptional civil servant from general civil servant cadres and reasons for being expressed as “exceptional” were emphasized. As a result, it can be considered that by emphasizing relation between exceptional civil servant cadres assigned to them without being subject to merit principle due to its exceptional status and merit principle, civil servants within scope of exceptional civil servant institution are privileged and at the same time damage its equality.

Keywords: Merit, exceptional civil servant, nepotism, equality.

GİRİŞ

Dünyada pek çok ülkede geçmişten geleceğe kamu yönetimi ve kamu personel yönetiminde önemini hiç yitirmemiş olan ve bundan sonra da siyasiler ve yöneticiler başta olmak üzere kamu yönetiminde rol alan tüm aktörlerin hassasiyetle dikkat etmeleri gereken bir kavram olarak liyakat kavramı ve liyakat ilkesi görülmektedir. Türkiye'de 1946 yılından bu yana çok uzun süredir araştırmacılar kadar uygulayıcılar tarafından da kamu yönetiminde bürokratik yapı ve kamu personel yönetiminde reformu gerektirir düzeyde bir yeniden yapılanma ve yeni yönetim uygulamalarına ihtiyaç bulunduğu belirtilmiştir. Bu konularda pek tabi ki birçok bilimsel çalışmalar, yasal düzenlemeler ve kurumsal uygulamalar da gerçekleştirilmiştir. Fakat Türkiye'de kamu personel yönetiminde hala bu alanın önemli bir sorunu olan nepotizm, kronizm, kayırmacılık, lobicilik vb. liyakat dışı uygulamaların en aza indirilmesi veya sona erdirilmesi açısından ve örgütsel başarım yönüyle gereken ve arzu edilen düzeye gelinmediği görülmektedir.

Bu çalışmayı hazırlamakta amacımız, liyakat ilkesi ve liyakat ilkesine aykırı örneklerle gündeme gelen ve liyakatin zıddı bir sonucu olarak belirtilen istisnai memurluk kavramı ve uygulamalarını, -tarihi geçmişinden Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçildiği günümüze değin- bilimsel ve kurumsal açıdan incelemek ve değerlendirmektir.

Bu çalışmada sıralama olarak, konu ile ilgili kavramlara bakış üzerinde durulduktan sonra, Türkiye'de kamu personel yönetiminde liyakat ilkesi ve istisnai memurlukların geçmişten günümüze gelişimi anlatılmaktadır. Daha sonraki kısımda liyakat ilkesi ve istisnai memurluklar açısından bazı Batılı ülke örnekleri (ABD., İngiltere, Fransa, Almanya) uygulamalarına yönelik bilgiler sunulmaktadır. İlerleyen kısımda ise Türkiye'de Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde liyakat ilkesinin önemi ve istisnai memurluk uygulamaları üzerinde durulmaktadır. Sonuç kısmında konu üzerinde değerlendirmelerde bulunulmaktadır.

KONU İLE İLGİLİ BAZI KAVRAMLAR

Liyakat, en kısa tanımla bir görevi başarıyla yapabilme gücü ve kudretidir. Lâyık kavramı bu noktada çok önemlidir çünkü layık kavramı, nitelikleri, eylem ve davranışları ile bir şeyi elde etmeyi hak kazanmayı anlatmaktadır. Liyakat kavramı ilk defa 1958'de Michael Young'ın "Meritokrasinin Yükselişi" isimli eserinde geçmektedir. Liyakat kavramı, kamu yönetimi disiplininde iki farklı olguyu anlatabilmek için kullanılmış olup; birinci anlamı işe uygun kişinin seçilmesi, ikinci anlamı belli özellikleri olan bir personel sistemidir. Bu bağlamda personel sistemi de denilen liyakat sistemi, rasyonel bir personel sisteminin kurulmasını amaçlayan kural ve uygulamaları anlatmaktadır. Weberyen bürokrasi de liyakat kavramı; memurun atanması ve yükselmesi; eğitim, uzmanlık ve idari ehliyet gibi memurluk mesleğine yönelik bazı alt başlıklara dayanır. Liyakat kavramının içeriği, sosyal süreçler sonucu oluşturulmuştur. Toplumlar arasında tabi ki tanımın içeriğini dolduran layık olma kriterleri, birbirlerinden bariz farklılıklar ortaya koymuştur ve koyacaktır (Gökdeniz vd., 2017: 202-203).

Sınıflandırma ilkesi, 1965'de kabul edilen 657 sayılı DMK'nın, 1327 sayılı kanunla değiştirilen 3.md. *"Devlet kamu hizmetleri görevlerini ve bu görevlerde çalışan Devlet memurlarını görevlerin gerektirdiği niteliklere ve*

mesleklere göre sınıflara ayırmaktır." şeklindedir. Kariyer ilkesi ise, bazen kişinin kendisini bir "uzmanlık" alanına adaması, bazen de aralarında sadece gevşek ilişkiler bulunan bir dizi işlerde çalışmasıdır. Kariyer kavramı, "başarı derecesini" simgelemiştir. Kariyer, bir kimsenin genç yaşta ilerleme umuduyla girip emekli oluncaya kadar sürdürdüğü onurlu bir iştir. Kariyer, memurluğun meslekleşmesi olarak da belirtilmektedir. DMK'da kariyer, "*Devlet memurlarına, yaptıkları hizmetler için lüzumlu bilgilere ve yetişme şartlarına uygun şekilde, sınıfları içinde en yüksek derecelere kadar ilerleme imkânını sağlamaktır".* Yeterlik (liyakat) ilkesi, bir görevi başarı ile yapabilme gücüdür ve göreve giriş ve yükselmede bilgi, görgü ve diplomayı esas alır. DMK'da liyakat, "*Devlet kamu hizmetleri görevlerine girmeyi, sınıflar içinde ilerleme ve yükselmeyi, görevin sona erdirilmesini liyakat sistemine dayandırmak ve bu sistemin eşit imkânlarla uygulanmasında devlet memurlarını güvenliğe sahip kılmaktır*" (DMK md.3/B ve 3/C). (Yıldırım, 2013: 357-358).

Aşağıda tarafımızdan hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde liyakatin zıddı ve liyakat ilkesini olumsuz etkileyen süreçlerin ismi olan bazı kavramlar konuyu tüm yönleriyle tartışabilmek ve aktarabilmek amacı ile öncelikle ve kısaca tanımlanmaktadır.

Nepotizm kavramı, Latince bir kelimedir ve kökeni "nephew" (Türkçe'de "yeğen") kelimesinden gelmekte olup, nepotizm, bir kişinin kamu gücünü kullanarak kendi pozisyonunda olumlu yönde bir değişiklik olmasıdır. Nepotizm, literatürde akraba kayırmacılığıdır. Nepotizm, bir bireyin liyakat ve ehliyet gibi ilkelerine sahip olup olmadığı göz önünde bulundurulmadan, sadece iktidar ve güç sahibi kişilerle akrabalık ilişkileri dikkate alınarak bir göreve alınması veya bir görevde yükseltilmesidir. Kronizm kavramı ise, literatürde kamu kurum ve kuruluşlarına personel seçimi ve yükselmelerinde liyakat (yeterlilik), eşitlik, hakkaniyet, objektiflik ilkeleri yerine işe giriş ve yükselmelerde birincil olarak eş dost veya tanıdık olma durumunun göz önünde bulundurulmasıdır. Kısacası bu kavramın açıklaması, eş-dost kayırmacılığıdır. Bu noktada literatürde kronizmin, nepotizmden çok farkı olmadığı savunulmaktadır. Gerçekte ince nüans vardır ve kronizm ile nepotizmin farklılığı, kayırılarak imtiyaz tanınan kişilerin akrabalar yerine bu kez eş, dost, arkadaş gibi kişiler olmasıdır. Eş dost kayırmacılığı şeklinde ifade edilen kronizmin, ülkemizde yönetici atamalarında çok fazla karşılaşıldığı belirtilebilir. Atamaya yetkili pozisyonlarda bulunan siyasetçiler, objektiflik ve hakkaniyet ilkelerini bir kenara bırakarak, kendilerine yakın buldukları eş ve dostlarını kamu kurum ve kuruluşlarında yönetici pozisyonlarında istihdam edebilmiş olup, bu süreç üzülerek belirtilmelidir ki halen devam ettirilmektedir. Siyasal kayırmacılık olarak ifade edilen patronaj, siyasal partilerin iktidara geldikten sonra, kendilerini destekleyen seçmenlere farklı türde ve ayrıcalıklı işlem yapmaları ve haksız biçimde menfaat sağlamalarıdır. Partizanlık ya da siyasi yandaşlık da denilen bu durumda, iktidara gelen siyasi partiler, kendilerini destekleyen yandaşları/parti üyelerini kamu kurumlarında istihdam etmeye çalışabilmektedirler. Türk kamu yönetimi sisteminde çok görülen kayırmacılıktan birisi de partizanlık (patronaj)tır. Siyasal yakınlık denilen partizanlığın, demokratik toplumlarda da çok karşılaşıldığı bilinmektedir. Hatta bir adım öte de denilebilir ki, az gelişmiş Afrika ve Asya ülkelerinde, siyasi güç ve pozisyon sahibi bireylerle eş, dost ve akrabalık ilişkisi içerisinde bulunan kişilerin hizmete alımlarda ve yükselmelerde kayırılması, objektiflik ve hakkaniyete aykırı bir olgu olarak görülmektense, bir erdem şeklinde nitelendirilebilmektedir (Ak ve Sezer, 2018: 745-746).

Türkiye'de kamu yönetiminin işlevsel sorunları arasında en öne çıkanlardan bazısı da yolsuzluk ve rüşvettir. Kamu personelinin özel maddi kazanç ya da statü elde etmek için, rutin görev tanımındaki işleri sırasında bazı özel amaçları yeğleyerek iş akış süreçlerinde etik dışı fiil ya da eyleme yönelmeleri esasen yolsuzlukları oluşturmaktadır. Bu noktada özellikle rüşvet vermek, kişilerin olumsuz bir şeyden sıyrılmak, bir menfaat elde etmek veya işini daha hızlı sonuçlandırabilmek için, görevi başındaki kamu personeline genelde nakdi bir değer vermesidir. Rüşvet veren kişi böylece bürokratik gidişatı kendi lehine çevirebilmiş ama bu sorun kamu yönetimimize gerçekten büyük hasar vermiştir (Göküş, 2013: 107-108)

Hizmet kayırmacılığı ise, iktidardaki siyasilerin, seçimlerde sonucu garantilemek/oy oranlarını yükseltmek için seçim çevrelerindeki kişileri kamu kurumları kadrolarına atamalarıdır. Hizmet kayırmacılığında siyasal iktidar gelecek seçimlerde yeniden başarılı olmak için kontrolünde tuttuğu ekonomik gücü, oylarını arttıracak şekilde seçim yöresine gönderir. Nitekim iktidar partileri, iktidarlarını sürdürebilmek amacıyla yönetimleri ve denetimleri altında olan bütçe tahsilatlarını, oylarını en yüksek oranda artırabilecekleri potansiyel seçim bölgelerine transfer edebilmekte, bütçe imkanları da yerindelik ve gereklilik ilkelerine ters olarak harcanabilmektedir. Ayrıca hizmet kayırmacılığının gönül yapma (suvasyon) denilen modelinde siyasal iktidar, seçim öncesinde kendisine yardımcı olan bazı partizan gruplara seçim sonrasında devletin olanaklarından daha çok faydalandırabilmektedir. Oy ticareti ise seçimlerde, oyunu belli bir siyasi partiye vereceğini belirten bireylerin, yönetimde önemli pozisyonlarına atanmasını sağlayan kayırmacılığa, oy ticareti (logrolling) denilmektedir. Bu, demokrasi kültürü tam olarak oturmamış, yönetimde eşitlik, adalet, hakkaniyet değerlerinin tam benimsenmediği toplumlarda çok sık görülebilmektedir. Oy ticareti (logrolling)nin ise, bazı ülkelerde kanunların yasalaşması sürecinde çok karşılaşıldığı bilinmektedir. Bu bağlamda yasama meclislerinde, siyasal partiler menfaatleri doğrultusunda alınacak kararlar ve çıkarılacak kanunlarda çıkar birlikteliği yapabilmektedirler. Bu durum açıkça karşılıklı çıkarlar için oy alışverişi/oy ticaretidir. Lobicilik (lobbing) ise kamu kuruluşlarına personel alımları ve yükselmelerde görülen bir kayırma yöntemidir. Lobicilik, Dünya ve Türkiye özelinde özellikle kamu politikalarına katılım noktasında etkisi giderek artan bir uygulamalardır. Ekonomik, siyasal veya toplumsal anlamda bazı amaçları bulunan örgütlenmelerin, örgütlerine destek olması ve lobicilik faaliyetlerinde bulunması karşılığında, kişileri işe alma ve atanmasında bilerek kayrılmasına denilmektedir. Bu işleyiş tabi ki hakkaniyet ve liyakate aykırıdır ve maalesef dünyada çok yaygın biçimde uygulanmaktadır. Sendikal kayırmacılık (favoritizm) kavramı iki şekilde tanımlanır. İlki, bir kişi/grubu diğerlerine karşın kayırmaya yönelik bir işleyişin olması, ikincisi ise yönetici makamında ya da atama yetkisi olanların, arkadaş, komşu vd. yakınlarını kayırmasıdır. Sendikal kayırmacılıkta, sendikalar kendi yönetim kurullarında görevli/üyesi olan kamu görevlilerinin pozisyonlara atanmalarında yönlendirici oldukları kadar lobicilik yapabilmektedirler. Türkiye'de kamu kurumlarında yönetici atamalarında, sendikal kayırmacılığın uygulandığı, yönetici pozisyonlarına atamalarda sendikal referans ve yönlendirmelerin de bizzat önemsendiği bilinmektedir. Kısaca sendikal kayırmacılık (union favoritism) da kamu personelinin görevde yükselme sisteminde görülen önemli bir sorundur. İltimas (Adam kayırmacılık) kavramını açıklarsak, siyasi gücü elinde bulunduran iktidar sahiplerinin, yönetim biliminin savunduğu tüm ilkeleri ve gerekleri bir yana bırakarak, kamuda atama ve görevlendirmelerde, kendi yandaş ve yakınlarını gözeterek kayırmaları iltimas (adam kayırmacılık)tır. Arapça kökenli bir kelime olan

iltimas, Türkçe'de adam kayırmacılık ile anlatılır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde iltiması "haksız yere kayırma, haksız yere arka çıkma, destek olma, yasa dışı kayırma, yasa dışı menfaat temin etme"dir. Bir de iltimas kelimesi yerine "torpil" kelimesi de kullanılmaktadır (Ak ve Sezer, 2018: 746-748).

Türkiye'de kamu yönetiminde işlevsel sorunlar arasında kuralcılık ve sorumluluktan kaçma güdüsü de sayılmalıdır. Bunlar kamu hizmetlerinin verimli olarak yürütülmesini engellemekte ve yapılan eylem ve işlemlerin hukuka uygun olma noktasında çok titiz davranan yöneticilerin emri altındaki kamu personelinin inisiyatif alma ve kendini geliştirme yetilerine ket vurmakta ve yönetici pozisyonundaki amirler iş yapmak istemediklerinde kurallara sığınarak sorumluluktan kaçabilmektedirler. X tipi kamu yöneticilerinin özellikleri arasında bu özelliklerin bulunduğu görülebilmekte ve bu sorunlar örgütsel verimliliği ve kurum performansını düşürmektedir. (Göküş, 2013: 108-109)

Yönetici kadrolarında vekâlet ise kamu personelinin görevde yükselmelerinde Anayasa ve yasalar ile teminat altına alınan liyakat, kariyer, ehliyet ilkelerinin bazen bir kenara itildiği, yükselmeye esas olan görevlerin vekâlet yoluyla yürütülerek, objektif bir görevde yükselme anlayışından uzaklaşıldığı belirtilebilir. Yönetici kadrolarında vekâlet, bazen zorunlu durumlardan kaynaklansa da bazen süreklilik göstermektedir. Böyle bir durumda vekâleten yürütülen görevlerin kayırmacılığa neden olduğu şeklinde kamuoyunda bir algı oluşabilmektedir. Bu tür atamaların yasal dayanağını daha çok DMK'nın 86. ve 88.maddelerinin oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla kamu görevlilerinin çalışma esas ve usulleri ile her türlü iş ve işlemlerini düzenleyen DMK'da bulunan bu maddeler ile kamu yönetiminde yönetici atama ve görevlendirmelerinde geniş bir yetki ve inisiyatif hakkı tanındığı söylenebilir. Görevde yükselme mevzuat sisteminin, yönetim biliminin öngördüğü şekilde objektif ve adil bir nitelik taşıması kadar, gerçekleştirilen uygulamaların da bu şekilde olması önemlidir. Son derece mükemmel ve yerinde bir sistem kurulsa bile gerçekleştirilen birtakım uygulamalarla, bu sistemin içi boşaltılıyorsa, sistemin mükemmel olmasının anlamı düşünülemez. Esasen vekaleten atama kamu bürokrasisinde sık başvurulan bir olgu olmamalıdır. Diğer kayırmacılık türlerine bakarsak, bir görev/yönetici pozisyonlarına atama, hizmete alma, görev verme gibi işlemlerde farklı kayırmacılık türlerinden de söz edilebilir. Örneğin aynı dine/ mezhebe mensup olmalarına rağmen bir takım hedef ve ideoloji etrafında bir araya gelmiş gruplar, yönetim kademelerinde sahip oldukları lobicilik, referans, favoritizm gibi güç unsurları etkisiyle kayırmacılıkta etkin rol alabilmektedirler (Ak ve Sezer, 2018: 749-750).

TÜRKIYE'DE KAMU PERSONEL YÖNETIMINDE LIYAKAT ILKESI VE ISTISNAI MEMURLUKLAR (YASAL VE KURUMSAL GELIŞIMI SÜRECİ YÖNÜYLE)

Tarihte hemen her coğrafyada ve hemen her zaman devlet yönetiminde liyakate ulaşılmak arzu edilmiştir. Esasen liyakat sisteminin doğuş felsefesi, içinde oluştuğu Batı tarihinde, devlet yönetimi içerisindeki ayrıcalıklı sınıflara, özellikle aristokrasiye karşı vatandaşın haklarını korumak ve bu ayrıcalıklara bir son vermektir. 18. yüzyılda Avrupa devletlerinde liyakat sistemine ilişkin ilk uygulamalar görülmektedir. "Nasihatü'l Mülk" adlı eserinde İmam Gazali, *"Lider kişi için gerekli en temel husus, bulunduğu rütbe ve mevkiye layık olup olmadığı ve yapmış olduğu işin sevap ve günahının da ona göre olacağını bilmesidir."* derken, liderliğin büyük bir nimet

olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca İmam Gazali sultanlara farz olan dört şeyi: memleketini borç yükü altına sokmamak, akıllı kimseleri yanında tutarak ülkesinin refahını yükseltmek, hikmet ve tecrübe sahibi kişilerin hak ve hatırlarını korumak, idari işlerde hoş karşılanmayan ve çirkin işlerden uzak durmaya gayret göstermek şeklinde belirtmiştir. Maverdi de, Nasihatü'l Mülk adlı kitabında melikin işlerini yöneterek, mallarını toplayacak olanları seçmesi gerektiğinden söz etmektedir. "*Her özelliği tam olarak taşıyan, her meziyette sivrilen birisini bulamazsa, seçtiği kişide başka yönlerden kusurlar bulunsa bile her iş için ona layık olanı, diğerlerinden daha üstün olanı seçer. İşe uygun adam seçmek adaleti, adalet mülkün devamını sağlar"* der. Konfüçyüs "Konuşmalar" adlı kitabında yönetimde kayırmacılığa karşı çıkmış ve yetenekli insanların yönetimde görev alması ve yükseltilmesi gereğini belirtmiştir. Konfüçyüs, yönetimde kimlerin görevlendirileceği konusunda, *"önce sana hizmet edebilecekleri al, onların ufak yanlışlarını bağışla ve erdemli, kabiliyetli insanları devlet işlerinde görevlendir". "Erdemli ve kabiliyetli insanları nasıl bilip görevlendireyim?" sorusuna ise; "Bildiğin kimseleri görevlendir. Bilmediğin kimseleri de onlar getirecektir"* demiştir (Ak ve Sezer, 2018: 751).

Osmanlı İmparatorluğunun kamu personel rejimi, belli okulları bitirdikten sonra atama yapılan meslekleri esas almış, memurlar kanun, tüzük ve kararnamelerde düzenlenen bir "statü rejimi"nde görev yapmış ama her hizmet ayrı statülerde yapıldığından toplu ve uyumlu ve genel bir sınıflandırma olmamıştır. Memur devlete değil, sadece padişaha ve halifeye sadakat içinde olmalıydı. Görevde yükselmelerde kıdem esastı. Meşrutiyet Döneminden sonraki siyasi partiler rejimi kayırmacılığı ve partizanlığı artırmıştır. Memuriyete girişte yarışma sınavları yapılması yerine, bazı basit görevler için sınırlı bir ehliyet sınavı yapılmıştır. Bu sınavlar merkezi bir sistemden uzak, düzensiz ve kontrolsüzdü. Memurluk güvenceli değildi ve memurlukta iken açığa alınma durumu vardı (Yıldırım, 2013: 356).

Ayrıca Koçi Bey'e göre Osmanlı Devleti'nin en önemli sorunlarından birisi, devlet memuriyeti, ilmiye sınıfı ve orduda işe alınma ve terfilerde liyakat sisteminin bozulmasıdır. Mevlâna da, toplumda barış, adalet ve huzurun getirilmesinin ancak bu kavramların önemsenmesi ve ehliyetli/liyakatli kişilerin göreve getirilmesiyle olacağına işaret etmiştir. Osmanlı Devleti'nde uzun süre memurların görev tanımları önemsenmiş, işe alım ve yükselmede liyakat dikkatle uygulanmıştır. Siyasal kayırmacılık ve soy bağına dayanarak yüksek mevkilere yükselen kişiler olmamıştır. Padişah, tüm bürokraside mutlak takdir yetkisine sahip olmuştur. Padişahın yetkisinin tek sınırı şer'i hukuk kurallarıdır. Kanuni Sultan Süleyman Döneminden sonra ve 16.yüzyıldan itibaren padişahların ne yazık ki liyakat sistemini başarıyla uygulayamadığı ve Enderun'a öğrenci seçiminde de liyakatin gözardı edildiği görülmektedir. Lakin I. Ahmet'ten sonra kardeşi Mustafa tahta çıkınca, artık ailenin en yaşlı üyesi hükümdarlık hakkını elde etmiş ve "ülüş sistemi" terk edilmiş, "ekber ve erşed sistemi" yani ailenin en yaşlısı ve olgun olanın tahta çıkmasına yönelik uygulamalar yaşanmıştır. Osmanlı Devleti için Tanzimat Fermanı diğer alanlarda olduğu gibi kamu yönetiminde liyakat sistemi bakımından çok önemlidir. "Eşitlik" vurgusu yapılmış, liyakat sistemine ilişkin çıkarımlar bu Fermanda açıkça yer almıştır. Tanzimat Fermanı'nın devamı denilebilen Islahat Fermanı'nda (1856) ise açıkça liyakat ilkesi yazılmıştır. Osmanlı tebaasının devletin hizmet ve memuriyetlerinde görev alabileceği ve herkesin devletin askeri ve mülki okullarına girme hakkının bulunduğu belirtilmiştir. Fakat tüm bu gelişmelere rağmen, hem Tanzimat, hem II. Abdülhamid döneminde atama ve terfilerde eş ve dost kayırmacılığına rastlanmıştır. Görevler ve göreve ilişkin gelir kaynakları ne yazık ki babadan oğula/miras yolu ile

akrabalara geçmiştir. 1876 Anayasası 19. ve 39.maddesinde memurların, kanunen belirlenen şartları taşımak kaydı ile yeterli olduğu veya hak ettiği görevlere atanabilecekleri yazılmıştır. Osmanlı tarihinin ilk Anayasası Kanun-i Esasi, aynı zamanda liyakat ilkesini de Anayasal kural haline getirmiştir. Hizmete alınmadaki liyakate ek koşul ise, kamu hizmetine girmek isteyenlerin, devletin resmi dili olan Osmanlıcayı bilmeleri istenmiştir. 1876 Anayasası'nın 39.maddesinde; memurluk statüsünün tek taraflı olarak düzenleneceği, atamalarda yetenek ve liyakatin dikkate alınacağı, memuriyetten çıkarmayı gerektiren bir durum olmadıkça memurların görevine son verilemeyeceği, iyi çalışan memurların bu emeklerinin değerlendirileceği, görevine son verilenlerin emeklilik maaşı alabilecekleri bile belirtilmiştir. Ve tüm bu bilgiler o dönem için liyakat sisteminin göstergeleri ve oldukça ileri hedeflerdi. 1877'de personel sicillerinin (Sicil-i Ahval) tutulması sürecinin sonrasında 1879'da memur adaylarının seçimi, atanması ve terfi ile ilgili "Memurin-i Mülkiye Terakki ve Tekaüd Kararnamesi" çıkarılmıştır. Memur atamalarının tek kişinin değerlendirmesinden çıkarılması ve bir komisyonla yapılması için 1885'te Dışişleri Bakanlığında Encümen-i Hariciye, 1888'de İçişleri Bakanlığında İntihabı Memurin Komisyonu kurulmuş, 1912'de memurların siyasal parti ve derneklere üye olması men edilmiştir (Gökdeniz vd., 2017: 203-206).

Demokrasinin önemli özelliklerinden biri devletin vatandaşlarına eşit muamelede bulunmasıdır. Bu eşitlik, vatandaşların devlete güvenini sağlar. Hiç kimsenin, vatandaşların devlete güvenini zedeleyecek davranışlar göstermesi kabul edilemez. Kamu personelinin bu açıdan liyakat ilkesi üzerinde titiz olması gerekir. Çünkü, liyakat ilkesinin zedelenerek kamu hizmetlerine girişte liyakatin dışında başka özellikler aranması hukukun ihlal edilmesidir. Hukukun kamu personelince ihlal edilmesi ise kamu düzenine zarar verir. Kişiler bir kamu hizmetine giremediyse sebeplerinin sadece kendisinden kaynaklandığına şüphe etmemelidir. O nedenle yaygın kayırmacılık ve siyasi patronaj sisteminin varlığı gerçekte demokrasinin zedelenmesi demektir (Öztürk, 2002: 131).

Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kamu personel rejimi, Osmanlı Devleti'nin mirası; memurluğa girişte düzensiz ve kayırmacı bir sınav sistemi ile liyakatin benimsenmediği, partizanlık, rüşvet ve kayırmacılığın görüldüğü bir sistemdir. 1924 Anayasası ile, *"Siyasi hakları olan her Türkün, yeterliğine ve hak edişine göre, Devlet memuru olmak hakkıdır."*hükmüne yer verilmiş, Cumhuriyet döneminde memuriyete girişte liyakati kabul eden ilk Anayasa metni olmuştur. 1926 tarihli 788 sayılı Memurin Kanunu'nda da memur olmanın şartları olarak; Türk Vatandaşı olmak, ortaokul mezunu olmak, askerliği ile ilişiği bulunmamak eklenmiş fakat memuriyete alımda sınav şartı getirilmemiş ve hizmete girmek kurumların takdirine bırakılmıştır. Bu süreçte memurun yükselmesi ve kıdemin, amirin takdirine bırakıldığı ve liyakat ilkesinin tam olarak uygulanamadığı belirtilebilir. Kısacası Erken Cumhuriyet Dönemi bürokrasisinde idarede kişisellik, göreve ilişkin yetki ve sorumlulukların açık olmaması ve patrimonyalizm yaşanmıştır. Sınavla memuriyete giriş ilkesinin istisna olduğu, terfilerde ise memurların daha güç ve sorumluluk gerektiren görevlere yükseltilmede liyakatten çok kıdemin esas alındığı görülmüştür. Görevler ile personel arasında rasyonel bir ilişkinin bulunmadığı ve bazı görevlerin bazı kişilere kazanç sağlamak için hazırlandığı, görev ile ücretler arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilebilir. Türkiye'de devlet hizmetine girişte ehliyet ve müsabaka sınavı esası, 1939 tarihli ve 3656 sayılı Devlet Memurları Aylıklarının Tevhit ve Teadülüne Dair Kanunu ile getirilmiştir. Heper'e göre Türkiye'nin çok partili hayata geçiş sürecinde siyasal elitlerin bürokratları zayıflatmak için kullandıkları üç strateji vardı. Birincisi,

yetenekli insanların bürokrasiye girmesini caydırmak için memurların ekonomik durumlarını zayıflatmaktı. Nitekim 1950-1965 sürecinde memurların satın alma gücü düşmüştür. İkinci strateji, üst düzey bürokratlardan gelen önerileri göz ardı etmek ve üçüncü strateji ise siyasilerin kolayca kontrol edebilecekleri, kamu iktisadi teşebbüsleri gibi alternatif bürokratik yapılar meydana getirmekti. Hem iyi işleyen bir bürokrasi istemek, hem de onun işleyişine karışmak ve onu aksak ve verimsiz hale getirmek de 'siyasilerin bürokrasi ironisi'dir. Yani DMK öncesinde liyakati öne çıkaran birçok mevzuat hükmü olmasına rağmen; liyakat dışı uygulamalara engel olunamamıştır. 1950'de çok partili sisteme geçişle birlikte kamu personeli atanması, yer değiştirme ve terfilerinde liyakat ilkesinden çok, siyasal ilişkiler (patronaj) rol oynamıştır. Bunlar 1960-1970'lerde de devam etmiş, koalisyon hükümetlerinin istikrarsız havası, kamu personel rejimini etkilemiş, siyasi ilişkilerin anahtar rol üstlendiği bir kamu personel rejimi uygulanır/yaşanır olmuştur. Liyakat ilkesi anayasal devamlılığı 1982 Anayasası'nda da yer almıştır. Anayasa'nın 70.maddesinde; *"Her Türk, kamu hizmetlerine girme hakkına sahiptir. Hizmete alınmada, görevin gerektirdiği niteliklerden başka hiçbir ayırım gözetilemez"* denmiştir. (Gökdeniz vd., 2017: 206-210)

Türkiye'de kamu yönetimi sisteminin etkili ve verimli çalışmadığı, "yolsuzluk, yetersiz yönetim kapasitesi, rüşvet, patronaj ilişkilerinin varlığı, yetersiz profesyonelleşme, güçlü merkezi bir bürokratik yapı ile kamu hizmetlerinin yetersiz olması" gibi sorunların bulunduğu hep belirtilmiştir. Gerçekte bürokrasinin siyasal tarafsızlığı artarsa, işe alınmalarda patronaj sistemi yerine liyakat sistemi temel alınacaktır. İşe personel alırken politik tercihlerden çok teknik yeterliliği bulunan ve işe uygun personelin seçilmesi önemsenmelidir. Bütün devletler artık yağmalama sisteminden ayrılıp, liyakat sistemine geçmektedirler. Patronajın en yaygın olduğu ABD'de bu oran artık oldukça düşük seviyelere çekilmiştir. Ayrıca dünyadaki genel eğilim kamu yönetiminde memurların niteliklerinin artırılması ve liyakat bürokrasisinin hâkim kılınmasıdır. Ancak, dünyadaki bu genel gelişmenin aksine, Türkiye'de çok uzun yıllardır yasal olarak liyakat sistemi hâkim olsa da, uygulamada bu ilke ihlal edilmiş ve partiler etkisinde işe personel seçimi yapılmıştır. Sonuç olarak yasalarda açıkça liyakat sistemi yönünde düzenlemeler olmasına rağmen, uygulamada kamu personel sisteminin liyakat ilkesine uymadığı konusunda görüş birliği vardır. Birçok bilim insanı Türkiye'deki durumu, liyakat sisteminin yozlaşmış bir modeli olarak değerlendirmektedir. Ayrıca liyakat sisteminden sapmaların oluşturduğu modeller, kayırmacılık sisteminden daha tehlikeli sonuçlar göstermektedir. Kayırmacılık sisteminde, iktidar değişikliklerinde tüm kamu görevlileri gitmekte, yerine yenileri gelmekte ve memurluk kadrolarında rakamsal bir şişme yaşanmaktadır. Liyakat sisteminin bozulduğu uygulamalarda siyasi iktidar değiştiğinde memurlar da değişmekte ama eski memurlar bir şekilde yine memurluk mesleğinde kalmaktadırlar. Dolayısıyla bürokraside ihtiyaç fazlası ve sayıca çok fazla memurlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca kurumlar ve hizmet sınıfları arasında, personel sayısı anlamında dengesizlikler artmıştır (Yıldırım, 2013: 369-370).

DMK md.59'da yer alan istisnai memurluk kavramı ile ilişkilendirilerek yerleştirilen personel atamaları, liyakat ilkesiyle adeta zıttır ve bu durum aslında DMK'daki büyük bir çelişkiyi ortaya koymaktadır. Bir taraftan liyakat ilkesi ile işe layık olanın, işin yapılabilmesi için gerekli olan özellikleri bünyesinde barındıranın ön plana çıkması için çaba sarf edilirken; diğer taraftan istisnai memurlukların varlığı, layık olmayanın, işin gerektirdiği niteliklere sahip olmayanın da devletin ön saflarında yer almasına olanak verecek şekilde düzenlenmiştir. Böyle bir

kavramın kendisine bir kanun metninde yer bulabilmesi, liyakat ilkesini sekteye uğratan ve gerçekten layık olanın da hakkını alamadığı bir durumu ve adaletsizliği ve fiili olarak büyük bir çelişkiyi oluşturmuştur. Ülkemizde liyakate dayalı bir kamu personel rejimine sahip olabilmek için DMK'nın maddeleri arasına "liyakat" yerleştirilmiş ve iyi işleyen bir personel istihdamının hukuki temeli atılmıştır. Ancak; gerek uzun yıllardır yürürlükte olan DMK, gerekse Osmanlı Devletinden günümüze kadar Anayasalar başta olmak üzere ilgili mevzuata konulmuş olan hükümler maalesef liyakatin layıkıyla uygulanmasını sağlayamamıştır. (Yıldız, 2015)

Diğer taraftan 11.10.2011 tarih ve 666 sayılı KHK ile DMK'na eklenen ek madde ile *"…. Sözlü sınav ile ilgili herhangi bir kayıt sistemi kullanılamaz."* hükmü ile uzman yardımcılığı mülakatlarına karşı idari yargıda dava açma uygulamasına son verilmiştir. Ardından diğer birçok kuruluş da kendi içi düzenlemelerinde bu hükmü esas almış, personel seçimindeki mülakat sınavlarının sonuçlarına karşı idari yargıya başvurma imkânı kaldırılmıştır. Vergi müfettiş yardımcılığı, Sayıştay denetçi yardımcılığı, kaymakamlık, Maliye Bak. uzman yardımcılığı sınavlarında sözlü sınav(mülakat) sonuçlarına itiraz ve yargıya taşıma yönünde hukuksal işleyişin kaldırılması bu uygulamanın örneklemleridir (Kayar, 2015: 126).

Türkiye'deki sadece merkezi yönetim teşkilatında değil, kamu iktisadi teşekkülleri, kamu bankaları ve TBMM'de aşırı sayıda personel olduğu belirtilebilir. Bunun aksine Türkiye'de birçok kurumda personel yetersizliği eleştirisi yapılmaktadır. Bu dengesiz dağılımın temel nedeni, farklı kurumların, farklı ücret yapılarının olmasıdır. Kamu kurumlarında çalışan personel, daha yüksek ücret ve maaş almak için yıllar içinde imkânları daha iyi olan kurumlara geçmiştir. Bu ise bazı kurumlarda personel ihtiyacını tetiklerken bazılarında aşırı istihdamdan kaynaklanan gizli işsizliğe neden olmuştur. Türkiye'de liyakat sistemiyle ilgili temel sorun daha işe alma aşamasında görülmektedir. Memur alımlarında uygulanan yazılı ve sözlü sınavlar, adayın liyakat ve yeteneğini ölçmekten çok, onun genel kültürünü değerlendirmektedir. Bu sınavlar uzman personelin işe alınmasını öngörmediği için, çoğu zaman siyasi kayırmacılık, hemşerilik, dost, akraba ve bölgecilik gibi yozlaşma ve bozulma unsurlarından etkilenmiştir. Memurluğa atanmada genel öğrenim şartı aranmasının başka bir olumsuz yönü ise, eğitim- istihdam ilişkisinin bozulmasıdır. Sonuçta tekstil mühendisinin tapu ve kadastro müdürü, eczacının tahakkuk memuru, makine mühendisinin vergi yoklama memuru olarak istihdamına sıkça rastlanmaktadır. Çünkü farklı eğitim görmüş bir kişinin mesleğinden çok farklı bir alanda tatmin olması ve iyi bir performans göstermesi beklenemez. DMK'ya dayanılarak çıkarılan "İlk defa devlet kamu hizmeti görevlerine devlet memuru olarak atanacaklar için mecburi yeterlik ve yarışma sınavları genel yönetmeliği'nde" sınav konusunda yapılan değişiklikler liyakat bakımından önemlidir ve bu yönetmeliğin 2/2 1999-99 Ek Madde 1'de yönetmelik kapsamına giren kamu kurum ve kuruluşlarında devlet memuru olarak çalışmak isteyenlere yılda ikiden fazla olmamak üzere Devlet Personel Başkanlığı'nca ÖSYM tarafından ülke düzeyinde sınav yaptıracağı hükme bağlanmıştır. Belirtilen bu yönetmelik bütün kamu kurumlarını kapsamasa bile merkezi sınavı zorunlu hale getirdiği için kamu hizmetlerine memur olarak girişte yolsuzluk, kayırmacılık ve partizanlık gibi unsurları bertaraf etmede önemlidir (Yıldırım, 2013: 371-372). Personelin işe alınması ve yükseltilmesinde son yıllarda kamu performans değerlendirme sistemine geçilmiş ve önemli gelişmeler de olmuştur.

Daha sonra uygulanan KPSS sınavları da liyakatin geliştirilmesi yolunda önemlidir, ancak benzeri uygulamaların diğer kapsam dışı kalan personel ve kurumlar için de yapılması istenmiştir. Sonrasında DMK ve 217 Sayılı DPB'nın Kuruluş ve Görevleri Hakkında KHK hükümlerine dayanarak, "Özel Yarışma Sınavına Tabi Tutulmak Suretiyle Girilen Meslekler İçin Yapılacak Eleme Sınavı Hakkında Yönetmelik" 17.1.2001'de Bakanlar Kurulu'nca yürürlüğe konulmuştur. Ancak bu yönetmelik kapsam bakımından yine sınırlı kalmıştır. İkinci maddede Adalet Bakanlığı, Milli Savunma Bakanlığı ve Milli İstihbarat Teşkilatı ile İçişleri ve Dışişleri Bakanlıkları'nın Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlıkları, Jandarma Genel Komutanlığı ve Askeri Adalet Teftiş Kurulu Başkanlıkları bu sınav kapsamına alınmamıştır. Bu kurumun ülkedeki bütün personel politikasını düzenleyen, kuralları koyan ve prensipleri belirleyen bir kurum olarak oluşturulan Devlet Personel Başkanlığı olması daha doğru olurdu. Yönetmelik, eleme sınavı dışında bir de giriş sınavı getirmiştir. Asıl liyakat tespiti bu sınavda ortaya çıkacağı için bu hususlar önemlidir. Soruların öğrencilerin aldıkları eğitim doğrultusunda hazırlanması ve jüri üyeleri tespit edilirken sürekli aynı kişilerin görevlendirilmemesi gerekirdi. Ayrıca belli okulların (Mülkiye gibi) eğitim sistemine göre sınavların yapıldığı gibi şikayetler de olmuştur. Bu nedenle sınav soruları hazırlanırken, liyakati ölçecek nitelikte olması ve jüri üyelerinin değişik fakülte veya üniversitelerden tespit edilmesi önerilir. Ülkemizde gerçekten de kamu personelinin işe alınmasında yıllardan beri ve çok yoğun kayırmacılık türleri uygulanmıştır. Türkiye'de eşitlik ve kariyer ilkesini benimsemiş kamu personel yönetiminde, bir istisnai ve gittikçe sayı ve kadro anlamında artmış bir uygulama olarak istisnai memurluğun çok olumsuz sonuçlara yol açtığı belirtilebilir. Yönetsel ihtiyaçlardan dolayı ortaya çıkmış olan istisnai memurluk, uygulamada siyasi nitelikli atamalara neden olmasından dolayı çok eleştirilmiştir. Bir de Türkiye'de kamu personel yönetiminde 1965'den günümüze kadar yapılan birçok değişiklikte istisnai memurluklarının kapsamı çok genişletilmiştir. Cumhurbaşkanlığı, TBMM memurluklarını tümü ve bazı müsteşarlık ile başkanlıkların üst yönetim kadroları dâhil uzman ve uzman yardımcıları istisnai memuriyet kapsamına alınmıştır. Bazı kamu görevlilerinin görevlerinin özel bir önemi olmamasına rağmen istisnai memurluk kapsamına alınarak imtiyazlı hale getirilmesi kamu hizmetine girme hakkı için Anayasada öngörülen fırsat eşitliğine aykırıdır (Yıldırım, 2013: 372-377).

Türkiye'de üst düzey yönetici kadroları olarak nitelendirilebilecek makamlara atama yöntemleri ve atama yapmaya yetkili olan kişi veya organlar "2451 sayılı Bakanlıklar ve Bağlı Kuruluşlarda Atama Usulüne İlişkin Kanun" ve "2477 sayılı 2451 sayılı Kanunun Kapsamı Dışında Kalan Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Atama Usulüne İlişkin Kanun" ile gösterilmişti. Buna göre belirli üst kademe yönetici kadrolarına BKK veya müşterek kararnameyle atama yapılmaktaydı. BKK veya müşterek kararnameyle yapılan atamalarda devleti temsil ettiği için cumhurbaşkanının ve hükümeti temsil ettiği için başbakanın imzalarının bulunması zorunluydu. Bu iki makamın dışında bulunması gereken imzalar kararnamenin niteliğine göre (üçlü kararname, dörtlü kararname gibi) değişmişti. Başbakanlık müsteşarı kadrosu gibi Başbakanlık teşkilatına yapılan atamalarda sadece cumhurbaşkanı ve başbakan tarafından imzalanan ikili kararnameler kullanılmıştı. Bakanlık müsteşarı gibi kadrolara yapılacak atamalar ise ilgili bakan, başbakan ve cumhurbaşkanı tarafından imzalanan üçlü kararnamelere dayanmıştı. Kararnameli atamaların dışındaki üst kademe kadrolara yapılan atamalar "emirli atama" ya da "atama emri" olarak adlandırılan bir yöntemle gerçekleştirilmişti. Emirli atamalar duruma göre başbakan, bakan veya yetki devri yoluyla daha alt düzeydeki amirler tarafından yapılmış, bu tür atamalarda

2451 sayılı Bakanlıklar ve Bağlı Kuruluşlarda Atama Usulüne İlişkin Kanun'un ekli cetvellerinde sayılanlar dışında kalanların atamaları bakan tarafından yapılmış ve bakan bu yetkisini alt kademelere devretmişti. Geçmişte Türk Silahlı Kuvvetleri ve Milli Savunma Bakanlığı ile yargı organları, üniversiteler, akademiler ve yerel yönetimlerde kendi özel kanunlarındaki atama ve nakillere ilişkin hükümlerin uygulanmıştı. Günümüzde ise Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde, Başbakanlık teşkilatı yasal olarak ortadan kalkmıştır. Ayrıca Cumhurbaşkanlığı Kabinesi parlamenter sistemden farklı olarak, istişari niteliğiyle artık daha ön plandadır (Sobacı ve Köseoğlu, 2018: 39-42).

GÜNÜMÜZDEKİ MEVCUT HALİ İLE DEVLET MEMURLARI KANUNDA İSTİSNAİ MEMURLUK STATÜSÜ

DMK'da istihdam şekillerinin belirtildiği md.4'te istisnai memurlukla ilgili hiçbir bilgi yoktur. Kısaca Türkiye'de istisnai memurluk, gerçekten istisna bir uygulamadır. Sınıflandırma ve kadroların tespiti hakkında md.32 ve sonrası hükümlerde ve hizmet sınıfları içinde de istisnai memurluklar diye bir sınıf yer almamaktadır.

Aşağıda konunun önemini belirtebilmek için önce DMK'da md.59-63.maddelerinde belirtilen istisnai memurlukla ilgili yasal hükümlere aynen yer verilmiştir (https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf, 2019)

İstisnai memurluklar: Madde 59 *– (Değişik: 30/5/1974 – KHK-12; Değiştirilerek kabul: 15/5/1975-1897/1 md.) (Değişik: 29/11/1984 – KHK-243/8 md.) Cumhurbaşkanlığı(17) ile Türkiye Büyük Millet Meclisinin memurluklarına, Bakan Yardımcılıklarına,(14) (…)(2)(17) (..)(3) Savunma Sanayii Müsteşarlığına ait Müsteşar, Müsteşar Yardımcısı, I. Hukuk Müşaviri, Daire Başkanı ve Müşavir Avukat kadrolarına,(15) Toplu Konut (...)(4) İdaresi Başkanlığına ait Başkan, Başkan Yardımcısı, Hukuk Müşaviri, Daire Başkanı, Uzman, Uzman Yardımcısı, Müşavir Avukat ve Şube Müdürleri (Uzman)(4), (…)(17) Özelleştirme İdaresi Başkanlığında Başkan, Başkan Yardımcısı, Başkanlık Müşaviri, Daire Başkanı, Proje Grup Başkanı ve Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliğine(5) (…)(17) Bakanlık Müşavirlikleriyle Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliklerine, (…)(17) Türkiye İstatistik Kurumu Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliğine, (…)(14) Avrupa Birliği Bakanlığı Başkanlıklarına (İdari Hizmetler Başkanlığı hariç),(9)(14) Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Başkan Yardımcısı, Başkanlık Müşaviri, Basın Müşaviri ve Hukuk Müşaviri,(10) Gelir İdaresi Başkanlığında Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliğine, (…)(17) Milli Savunma Bakanlığı ile Türk Silahlı Kuvvetleri kadrolarında veya kadro açıklamalar bölümünde özel nitelikli olarak gösterilen görev yerlerine, Özel Kalem Müdürlüklerine, Valiliklere, Büyükelçiliklere, Elçiliklere, Daimi Temsilciliklere, Dışişleri Bakanlığı Stratejik Araştırmalar Merkezi Başkanlığına,(12) dış kuruluşlarda çalışma müşavirlikleri nezdinde görevlendirilecek sendika uzmanlıklarına, Din İşleri Yüksek Kurulu Üyeliklerine, Diyanet İşleri Başkanlığı Başkanlık Müşaviri (4 adet), Diyanet İşleri Başkanlığı Basın ve Halkla İlişkiler Müşaviri,(11) Milli İstihbarat Teşkilatı memurluklarına, Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreterliği Müşavirliklerine, Hukuk Müşavirliğine ve Genel Sekreter Sekreterliğine, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığında Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği ve Başkanlık Müşavirliğine,(16) Anayasa Mahkemesi Basın Müşavirliğine,(13) Nükleer Düzenleme Kurumunun Başkan Yardımcılıkları ve Daire Başkanlıklarına, (18) bu Kanunun atanma, sınavlar, kademe ilerlemesi ve dereceye yükselmesine ilişkin hükümleriyle bağlı olmaksızın tahsis edilmiş derece aylığı ile*

*memur atanabilir**.** Dışişleri Bakanlığı Hukuk Müşavirlikleri ile Devlet Konservatuvarında görevlendirilecek uluslararası ün yapmış üstün yeteneklere sahip Devlet sanatçılarının, olimpiyat şampiyonluğu veya olimpik spor dallarından birinde büyükler kategorisinde birden fazla Dünya şampiyonluğu kazananlar arasından atanacak spor müşavirlerinin(6) atama ve ilerlemelerinde de bu hükümler uygulanır.(6)(7)(8)(9)(10)(12)(13)(14)(15)(16)(18)*

Birinci fıkrada sayılan memurların bulundukları bu kadrolar emeklilik aylığının hesabında ve diğer memurluklara naklen atanmalarında herhangi bir sınıf için kazanılmış hak sayılmaz. Bu görevlerde bulunan memurların emeklilik kıdemleri yürümekte devam eder. (Son fıkra mülga: 11/9/1987 – KHK-276/13 md.; Aynen kabul: 24/2/1988 - 3409/13 md.)

***İstisnai memurluklara atanmada aranacak şartlar: Madde 60 –** (Değişik: 23/12/1972 – KHK-2/1 md.) İstisnai Devlet memurluklarına 48 inci maddede yazılı genel şartları taşıyan kimselerden atanmalar yapılabilir. Kuruluş kanunlarındaki veya Cumhurbaşkanlığı kararnamelerindeki özel hükümler saklıdır.(1) Ancak, Devlet sanatçılarında aranacak nitelikler bir yönetmelikle belirtilir. Dışişleri Bakanlığı Hukuk Müşavirliğine atanabilmek için ise, bir yabancı dili çok iyi bilmek ve özel yönetmeliğinde belirtilecek diğer nitelikleri taşımak şarttır.*

***İstisnai memurluklara atananlara bu Kanunun uygulanacak hükümleri: Madde 61** – (Değişik: 30/5/1974 – KHK-12; Aynen Kabul: 15/5/1975-1897/1 md.) 60 ıncı madde gereğince istisnai memurluklara atananlar hakkında bu Kanunun atanma, sınavlar, kademe ilerlemesi ve derece yükselmesi dışında kalan bütün hükümleri uygulanır. Ancak istisnai bir memuriyet kadrosuna atananlar, atandıkları kadronun derece aylığının ilk kademesini kazanılmış hak olarak elde ettikleri tarihten itibaren, haklarında bu kanunun kademe ilerlemesi ve derece yükselmesine dair hükümleri uygulanır. Şu kadar ki, (…)(2) Bakanlıklar özel kalem müdürlüklerine, valiliklere, büyükelçiliklere, elçiliklere, daimi temsilciliklere atananların, atandıkları derecelerde geçirdikleri süreler, kazanılmış hak sayılmamak şartiyle, kademe ilerlemesinde (üst dereceye atanmaları halinde 161 inci maddenin A bendi uyarınca) değerlendirilir.(2) Bakan müşaviri Madde 61/A- (Ek: 2/7/2018 - KHK-703/172 md.) Bakanlıklarda, özel önem ve öncelik taşıyan konularda bakana danışmanlık yapmak üzere bakan müşaviri atanabilir. Bakan müşavirleri doğrudan bakana bağlı olarak çalışır. Bakan müşavirleri, bakanın görev süresiyle sınırlı olarak görev yapar. Bakanın görevi sona erdiğinde, bakan müşavirlerinin görevi de sona erer. Bakan müşavirleri gerektiğinde bakanın görev süresi dolmadan da görevden alınabilir.*

Bakan müşaviri kadrolarına bu Kanunun atanma, sınavlar, kademe ilerlemesi ve dereceye yükselmesine ilişkin hükümleriyle bağlı olmaksızın atama yapılabilir. Ancak bu şekilde atanmış olmak, kamu kurum ve kuruluşlarındaki diğer herhangi bir kadro, pozisyon ve göreve atanma veya kamuda herhangi bir statüde çalışma açısından kazanılmış hak teşkil etmez. Bakan müşaviri kadrolarına açıktan atananlardan görevi sona erenlerin veya görevden alınanların memuriyetle ilişikleri kesilir. Kamu görevlisi iken bakan müşavirliğine atananlar, görevleri sona erdiğinde veya görevden alındıklarında, yönetici kadro, pozisyon ve görevleri hariç olmak üzere önceki kadro veya pozisyonlarına en geç bir ay içinde atanırlar. Bu şekilde atanacaklar için uygun boş kadro veya pozisyon bulunmaması hâlinde, söz konusu kadro veya pozisyonlar başka bir işleme gerek

kalmaksızın ihdas edilmiş ve kurumların kadro veya pozisyon cetvellerinin ilgili bölümlerine eklenmiş sayılır. Atama işlemi tamamlanıncaya kadar bunların her türlü mali ve sosyal hak ve yardımları kurumları tarafından ödenmeye devam olunur. Bakan müşaviri kadrolarında görev yapanlara mevzuatında bakanlık müşaviri kadrosuna bağlı mali ve sosyal hak ve yardımlar aynı usul ve esaslar dahilinde ödenir. Bakanlık müşavirlerine yapılan ödemelerden vergi ve diğer yasal kesintilere tabi olmayanlar, bu maddeye göre de vergi ve diğer kesintilere tabi olmaz. Bunlar emeklilik hakları bakımından da bakanlık müşavirine denk kabul edilir.

***Atamalarda görev yerine hareket ve işe başlama süresi: Madde 62** – (Değişik: 23/12/1972 – KHK-2/1 md.) İlk defa veya yeniden veyahut yer değiştirme suretiyle; a) Aynı yerdeki görevlere atananlar atama emirlerinin kendilerine tebliğ gününü, b) Başka yerdeki görevlere atananlar, atama emirlerinin kendilerine tebliğ tarihinden itibaren 15 gün içerisinde o yere hareket ederek belli yol süresini, izleyen iş günü içinde işe başlamak zorundadırlar. Savaş ve olağanüstü hallerde bu süre Cumhurbaşkanı Kararı ile kısaltılabilir.(1) Yukarıdaki süreler; 1 - Kanuni izinlerin kullanılması veya geçici bir görevin yapılması sırasında başka bir göreve atanan memurlar için iznin veya geçici görevin bitimi, 2 - Hesaplarını, yerlerine gelenlere devir zorunda bulunan sayman ve sayman mutemetleri için devrin sona ermesi, 3 - Eski görevlerine devamları kurumlarınca yazılı olarak tebliğ edilenler için yerlerine atanan memurların gelmesi veya yeni görev yerlerine hareketlerinin kurumlarınca tebliği, tarihinde başlar.*

(Değişik: 12/2/1982 - 2595/4 md.) Yer değiştirme suretiyle yapılan atamalarda memurlara atama emirleri tebliğ edilince yollukları, ödeme emri aranmaksızın, saymanlıklarca derhal ödenir. Memurun izinli ve raporlu olması tebligata engel olmamakla beraber (a) ve (b) bentlerindeki süreler izin ve rapor müddetinin bitmesinde başlar. Bu maddede geçen "yer" deyiminin kapsamı İçişleri ve Maliye Bakanlıklarınca birlikte belirtilir.

***İşe başlamama halinde yapılacak işlem: Madde 63** – (Değişik: 23/12/1972 – KHK-2/1 md.) (Değişik: 12/5/1982 - 2670/24 md.) Bir göreve ilk defa veya yeniden atananlardan belge ile isbatı mümkün zorlayıcı sebepler olmaksızın 62'nci maddedeki süre içinde işe başlamayanların atanmaları iptal edilir ve bunlar 1 yıl süreyle Devlet memuru olarak istihdam edilemezler. Bunların belge ile ispatı mümkün zorlayıcı sebepler nedeniyle göreve başlamama hali iki ayı aştığı takdirde atama işlemi atamaya yetkili makamlarca iptal edilir. Başka yerdeki bir göreve atananlardan 62'nci maddedeki süre içinde hareket ederek belli yol süresi sonunda yeni görevlerine başlamayanlara, eski görevlerinden ayrılış ve yeni görevlerine başlayış tarihleri arasında aylık verilmemek şartı ile 10 günlük bir süre daha verilebilir. Belge ile isbatı mümkün zorlayıcı sebepler olmaksızın bu süre sonunda da yeni görevlerinde işe başlamayanlar memuriyetten çekilmiş sayılırlar (*https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf, 2019).

LIYAKAT ILKESI VE ISTISNAI MEMURLUK UYGULAMALARI AÇISINDAN BAZI BATILI ÜLKE ÖRNEKLERI

Çalışmamızın önceki bölümünde oldukça uzun bir geçmişten bugüne değin liyakat ilkesinin ve istisnai memurluğun uygulanışı ve kamu yönetimi ve personel yönetimi uygulamalarına zarar veren liyakat dışı ve yolsuzluklara neden olabilen kayırmacılık, nepotizm, kronizm, patronaj etkisi vb.den bahsedilmiştir. Ayrıca liyakat ilkesi ve istisnai memurluklar açısından batılı ülkelerin de oldukça uzun bir geçmişi ve deneyim

anlamında yaşanmış sorunları ve getirdikleri çözüm önerileri ve politikaları olmuştur. Konunun önemi nedeniyle ve ülkemizdeki mevcut durumla kıyaslamak adına aşağıda bazı batılı ülkelerin liyakat ilkesinin korunması, liyakat dışı yaşanmış sorunları ve istisnai memurluk uygulamalarından bahsedilmektedir. Öncelikle dünyada Osmanlı İmparatorluğu haricinde ve Batılı ülkeler arasında kamu personel yönetimi konusunda önemli çalışmalarda bulunan ve liyakat prensibini esas alan en önemli ülke, ABD'dir.

Amerika Birleşik Devletleri

1883 Pendleton Yasası ile uygulanmaya başlayan ABD federal personel sisteminin üç amacı, kamu görevlilerinin siyasal ilişkilere göre değil liyakat ilkesi uyarınca işe alınmaları, işe alınan personelin verimli bir biçimde yönetilmesi ve eşit durumda olan personele eşit davranılmasıdır. Daha önce kamu yönetiminde kayırmacılığın yaygın olduğu ABD'de, bu durumu engellemenin, kamu hizmetlerinin liyakat sistemlerine dayandırılması ile mümkün olacağı fikri, *"kadro sınıflandırması sistemi"ni* ortaya çıkarmıştır. Sistemde, birbirine benzeyen kadrolar bir araya getirilmiş, sınıflardaki kadro hizmetleri tanımlanmış ve görevlendirileceklerin yetki ve sorumlulukları, yeni atanacaklarda aranan genel ve özel nitelikler, ödenecek ücret miktarları belirlenmiştir. Eşit işe eşit ücret sağlamak ve kurumlara eleman bulmak/seçmek, eğitim, değerlendirme ve terfi gibi işlemler üzerinde çalışılmıştır. Sistemde işler, çok ince ayrıntılarla ele alınmış ve çok sayıda sınıflar oluşturulmuştur. Bir sınıftaki personelin bir başka sınıftaki hizmetleri görmesi mümkün değildir. ABD'de uygulanan sistemde, kadrolar ile bu kadrolarda çalışanlar birbirinden ayrılmıştır. Ödev, yetki ve sorumluluklar yönünden benzeyen kadrolar aynı sınıf içinde toplanmış ve hepsine personel işlerinde eşit işlem yapılmıştır. Bu sistemde kariyer ilkesine yer verilmediği için, görevlilere pozisyonlarında yükselme olanağı yoktur. Bir görevlinin, bir üst kadroya geçebilmesi için, dışarıdaki herhangi bir adayın ilk defa memuriyete girmesi şeklinde yeniden sınav ve değerlendirilmelerden geçmesi gereklidir. ABD'de sınıflandırmada daimi kadrolar vardır. Bu sistemde her kadro bir çalışma yeri ve her sınıf bir kadrolar grubudur. Kadro içindeki ödev, yetki ve sorumluluklar, iş analizi ile yapılmaktadır. Amerikan toplumu kayırma sistemine karşı kayda değer bir tepki göstermiş ve kadro (hizmet) sınıflandırma sistemine geçilmiştir. Sistemin bilimsel ve teknik niteliğine ve sağladığı pek çok yararlara karşı sahip olduğu belirli sakıncaların da nedeni kayırmanın geri gelmesi veya getirilmesinin önlenmesine yönelik sıkı tedbirlere dayanmasıdır. ABD'de temelde kamu kurumlarında çalışan personelin haklarını korumak ve ayırımcı uygulamalara meydan vermemek için 1978'de kamu hizmeti reform yasası ile Liyakat İlkesi Koruma Kurulu (CSRA) kurulmuştur. Bu kurulun görevi, hukuk kurallarının ve liyakat ilkelerinin yönetimce uygulanıp uygulanmadığını denetlemek ve aksi uygulamalara engel olmaktır. Bağımsız olan Liyakat Koruma Kuruluna gelen şikâyetlerin çoğu görevden alma, maaşların ya da statülerin düşürülmesi, 30 günden fazla geçici olarak işten çıkarma, performansa bağlı olarak personelin statüsünde veya maaşında değişiklik yapma gibi liyakat prensibine aykırı olan uygulamalara yöneliktir. "*Kurum kararlarından memnun olmayan kişiler, bölge mahkemelerinin görev alanına giren konularda, bölge mahkemelerine; bölge mahkemelerinin görev alanı dışındaki davalarda ise, United States Court of Appeals for the Federal Circuit'a gidebilirler".* Türkiye'de liyakat ilkesinin iyi uygulanması için yapılan bir öneri de, Amerika'daki gibi Liyakat Koruma Kurulu'nun oluşturulmasıdır (Yıldırım, 2013: 364-366).

ABD'de istisnai kadrolarla personel alan kurumlar; ABD Merkez Bankası, ABD Merkezi Haberalma Teşkilatı, ABD Federal Araştırma Bürosu, Ulusal Güvenlik Teşkilatı, Kongre Kütüphanesi, ABD Posta Hizmetleri, Savaş Gazileri İşleri Bakanlığı şeklinde sıralanabilir. Kanun, başkan veya *Office of Personennel Management (*OPM) tarafından belirli pozisyon ve kurumların istisna tutulmasının sebebi, rekabetçi kadrolar için sunulan standartları ve aranılan nitelikleri ölçmek için uygulanan sınavın, bu tarz pozisyonlar için uygulanamaması veya bu pozisyonları dolduran kişilerin politika belirlemeye yönelik sorumluluklarının olması ve karar verici pozisyonundaki kişilerle yakın ilişki ve gizlilik gerektiren görevleri yerine getirmeleridir. İstisnai kadrolara atananların % 3'ü liyakatten başka veya liyakat yanında ek gerekçelerle atanmaktadır. Bu kadrolar ABD'de başkanın politika yapma pozisyonları veya siyaseten hassas makamlar için kendi görüşüyle uyumlu kişileri seçmesine yöneliktir. Bu atamalar üç türlüdür:

Kanun Tarafından Verilmiş Başkan Atamaları: Bakanlar Kurulu ve Bakanlar Kurulu altında çalışan yetkililer; büyükelçiler, çeşitli kurul ve komisyon üyeleri

Bakanlar Kurulu ve Bakanlar Kurulu Altı (Subcabinet) Makamlara Yapılan Çizelge C Atamaları: Bu makamlar politika belirlemeye yönelik sorumluluk veya gizlilik gerektiren pozisyonlardır (Yönetici asistanları, özel yardımcılar ve özel sekreterler gibi).

Rekabetçi Kamu Personelinin Üst Düzey Yöneticilerine Yapılan Kariyer Dışı Yönetici Görevlendirmeleri: Başkanlık programlarının savunulmasına dahil olan veya politika yapım sürecine katılan kamu görevlileridir. İstisnai kadrolar başkan ve yönetimine siyasal patronaja dayalı atama yapma imkânı vermektedir. Geleneksel liyakat sisteminin dışında tutulan en görülür istisnai kadro atamaları, ABD başkanının Kongrenin onayını alarak federal hiyerarşi içindeki en üst düzey pozisyonları doldurmak için yaptığı atamalardır (Sobacı ve Köseoğlu, 2018: 21-32).

13.10.1978 tarihli Amerikan Kamu Hizmeti Reformu Kanununun temel ilkeleri şöyledir: Memurluğa girişte tüm toplum kesimlerinin eşit katılımını sağlayan nesnel nitelikli sınavlar yapılmalı, mesleğinde yükselme de bilgi, deneyim ve yeterliliğe dayanmalı, memurlar güvenli bir rekabet sınavı geçirmeli ve sonra liyakat ilkesi esas alınarak eğitime gönderilmeli, Anayasanın kanun önünde eşitlik (10.md) dayanarak tüm memurlara eşit davranılmalı, ayrım yapılmamalıdır. Memurların kamu yararı düşüncesi ile hizmet etmeleri için etik ilkeler oluşturulmalı, çalışma standartları yükseltilmelidir. Memurlar siyasal baskılara ve kişisel kayırmacılığa karşı korunmalıdır. Memurlar hukuka aykırı davranarak yönetimi zarara uğratmamalı, memurlar üçüncü kişilere karşı güvencelere sahip olmalıdır. Hukuk dışı uygulamaları rapor eden personel korunmalıdır. Maaşlar eşit işe eşit ücret ilkesi korunarak verilmeli ve yüksek performans başarımı olan personel ödül almalıdır (Kayar, 2015: 105-106).

ABD'de üst düzey yönetici kadrosu "genel kadro" ve "kariyer tahsisli kadro" olmak üzere ikiye ayrılır. "Kariyer tahsisli kadro" hükümetin tarafsızlığını veya halkın hükümetin tarafsızlığına dair inancını sağlama amacını taşır ve kariyer çalışanları atanır. Kariyer tahsisli kadroların yönetim veya kurumun başlıca politikalarının belirlenmesi veya bu politikaların savunulmasına müdahil olma gibi bir sorumluluğu yoktur. Gündelik işler

üzerinde yoğunlaşır. Bu kadrolar çözüm ve temyiz, denetim ve teftiş, sözleşme yönetimi ve ihale, hibe yönetimi, denetim ve güvenlik meseleleri ile vergi yükümlülüğü gibi mesleki disiplinlerden gelenleri kapsar. "Genel kadrolar" ise kariyer, kariyer dışı ve süreli atananlar tarafından doldurulabilen kariyer tahsisli kadrolar dışındaki pozisyonlardır. Üst düzey yönetici kadrolarında dört temel atama şekli vardır:

-Kariyer Atamaları: Bu tarz atamalar ilgili kurumun liyakate dayalı işe alma süreçlerine göre yapılır. Nitelikler Değerlendirme Kurulu'nun onayladığı yönetici niteliklerini taşımalıdır. Kariyer atamaları genel kadroya veya kariyer tahsisli kadroya yapılabilir.

-Kariyer Dışı Atamalar: OPM tarafından onaylanması gerekli atamalar olup, bu pozisyona atanan görevlinin ayrılması durumunda, atamaya yetkili kurumun OPM'ye dönmesi gerekmektedir. Atamalar sadece genel kadroya yapılabilir. Kariyer dışı atamalar ilgili kurumun üst düzey yönetici kadroları payının % 25'ini geçemez. Tüm federal yönetimde üst düzey yönetici kadrolarının % 10'u kariyer dışı atamalar ile doldurulabilir.

-Sınırlı Zamanlı Atamalar: Üç yıla kadar yapılan ve süresi bittiğinde bir daha yenilenmeyen atamalardır. Bu atamalar özel bir proje gibi sonlanacak üst düzey yönetici genel kadrolarına yapılmalıdır.

-Sınırlı Acil Durum Atamaları: On sekiz aya kadar olan ve süresi bittiğinde bir daha yenilenmeyen atamalardır. Bu atamalar gerçek ve beklenmedik bir ihtiyacı karşılamak için acil olarak doldurulur. Sınırlı atamaların sayısı tüm federal yönetimdeki üst düzey yönetici kadrolarının % 5'ini aşamaz (Sobacı ve Köseoğlu, 2018: 21-32).

ABD'de Anayasa federal yönetimde üst düzey yönetici pozisyonlarının doldurulmasında sorumluluğu başkan ve Kongre arasındadır. Atama sürecinin seçme, onaylama ve atama olmak üzere üç aşaması vardır: Başkan potansiyel kişiyi seçmekte ve aday göstermekte, Kongre adayı değerlendirmekte ve adayı kabul ederse başkan da resmi atamayı yapmaktadır. Esas atama yetkisinin başkan ve Kongre arasında bölüşülmesi her iki aktör için de bazı zorluklara hatta bazı dönemlerde iki siyasi aktör arasında birtakım gerilimlere yol açmaktadır. Bu sorunlar karşısında Başkan Obama 2012'de "Başkanlık Atamasının Etkinliği ve Hızlandırılması Kanunu"nu imzalamıştır. Bu yasayla 163 yönetici pozisyonu için Senato onayı ihtiyacı ortadan kaldırılmıştır. Yasanın sevk edildiği komitenin raporunda Senato onayı gerektiren yönetici atamalarında yaşanan artışa (Başkan Kennedy döneminde 850, Başkan George W. Bush döneminde 1.143 ve Başkan Obama döneminde de 1.215 yönetici pozisyonu) dikkat çekilerek bu yasanın yönetici kadrolarına dair atama sürecini etkinleştirmeyi ve idari yükleri azaltmayı amaçlamıştır. Yine ABD'de Kongre ve yürütme erki arasındaki ilişkilere ve birbirlerini nasıl algıladıklarına odaklanan bir araştırmada üst düzey yönetici atamalarında Kongre onayı sürecinin adayın nitelikleriyle ilgili olmayan politika meselelerine ilişkin siyasi tartışmalar nedeniyle, önemli liderlik pozisyonlarının uzun süre boş kalmasına yol açtığı, kurumlara dair işlerin yürütülmesini engellediği ve çoğu nitelikli insanın üst düzey yönetici kadrolarında hizmet etmesini önlediği belirtilmektedir. Bu bağlamda onay sürecinin hızlandırılması için Senato onayı gerektiren atamaların sayısının azaltılması ve yürütme erkiyle koordinasyonun güçlendirilmesi önerilmektedir. ABD Anayasası Senatonun onayını gerektiren başkanlık atamaları sürecine ilişkin bir istisnayı da barındırmaktadır. Buna göre Senatonun toplantıda olmadığı dönemde başkan, Senatonun onayı olmaksızın yönetici kadrosuna atama yapabilmektedir. Ancak bu şekilde atanan

yöneticinin süresi Senatonun gelecek toplantı döneminin sonunda bitmektedir. Buna "ara dönem ataması" denilir. Senatonun toplantı halinde olmadığı süre bir yasama dönemi içerisinde olabileceği gibi, yasama yılları arasında da olabilir. Atamaları geciktirmemek için bu tarz atamalara imkan tanınmışsa da, bazen başkanlar siyasi nedenlerle de bu tarz atamalara başvurmaktadırlar. Başkan Clinton 139 kez, George W. Bush 171 kez ara dönem ataması yaparken Obama 32 kez bu tarz atama yapmıştır. Sonuçta ABD'de başkan tarafından atanan 3648 üst düzey yönetici vardır. Başarılı bir başkanlık politika danışmanlığı ve politika uygulaması için nitelikli kişilerin var olmasına bağlıdır. Güçlü bir takıma sahip olması başkanın, politika amaçlarını gerçekleştirmesi ve ulusal gündemi yönetmesi ihtimalini artırır. Başkanın üst düzey yöneticileri kamuoyunda bilgi sahibi ve yetenekli görülürse yönetimin önerilerine destek artabilir. Üst düzey yöneticiler başkanın yönetiminin sembolleridir. Bu nedenle üst düzey yönetici ve danışmanların seçimi başkanın en önemli kararları arasındadır. Siyasi nitelikli atamalar başkanların yürütme organındaki kontrollerini artırmaları için önemli bir araçtır. Böylece yürütme organını kendilerine karşı daha fazla sorumlu kılmayı amaçlarlar. Başkanlık atamaları hatta yürütme organına yapılanlar bile giderek daha fazla ihtilaflı hale gelmektedir. Atamalarda başarısızlıklar artmakta ve atama işlemlerinin yapılması ve Kongredeki onay sürecinde ciddi gecikmeler yaşanmaktadır. Muhalefetin çoğunlukta olduğu bir Senato veya Kongre ile başkanın çalışması gerektiğinde yani bölünmüş hükümetin var olması durumunda atama süresi uzamakta ve atamalar tartışmalı olmaktadır. Bu sorunlar nedeniyle Başkan Obama üst düzey yönetici atamalarının hızlandırılması amacını taşıyan bir yasal düzenlemeyi çıkartmıştır. Tarafsız atamalara dayanan modelde üst kademe kamu yöneticiliğine liyakat esasına göre atama yapılır. İkinci modelde ilk modelin tersine politik atamalara geniş bir alan bırakılmıştır. ABD'de uzun yıllar uygulanan ganimet sisteminin ardından, günümüzde çok sayıda kadroya başkanlar doğrudan atama yapar. Bu modelde de üst kademe yöneticilik için belirli şartlar aranmaktadır. Son modelde üst kademe yöneticilerin atanmasında özel şartlara bakılmadan, daha çok sadakat ilkesine göre atamalar yapılır. Bu tür atamalara sadece gelişmekte olan ve personel sistemi kurumsallaşmamış ülkelerde değil, gelişmiş ülkelerde de rastlanır. Başka bir tasnife göre üst kademe kamu yöneticiliği "kariyere dayalı" ve "pozisyona dayalı" şeklinde ikiye ayrılır. Fransa, Hindistan, Japonya, Kore, Malezya ve İspanya gibi ülkelerde uygulanan kariyere dayalı üst kademe kamu hizmetine atanma, kariyerine yeni başlayanlar için akademik başarı kriterine göre üniversite mezunlarının katılacağı rekabetçi sınavlar yoluyla olmakta, mevcut kamu görevlileri için ise kariyerlerinin erken dönemlerinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle "kariyere dayalı üst kademe kamu hizmeti pozisyonları" dışarıya kapalı adeta bir "adacık"tır. Mezunları üst kademe kamu yöneticisi olan Fransa'daki Ulusal Yönetim Okulu (ENA)'na katılanların yarısı 24 yaş ortalaması bulunan üniversite mezunlarıdır (Sobacı ve Köseoğlu, 2018: 21-32).

Azerbaycan Devleti de 1990'lardan bugüne kamu yönetimi ve kamu personel yönetimi açısından Türkiye'yi rol model almaya çalışmaktadır. Kamu yönetiminde yeniden yapılanma sürecini devam ettiren Azerbaycan özellikle kayırmacılık, nepotizm, yolsuzluklar gibi liyakat dışı uygulamaların getirdiği sorunları çözebilmek için yoğun bir çaba harcamaktadır. Diğer alanlarda olduğu gibi kamu personel yönetimini liyakat ilkesi üzerine oturtabilmek için de takip edeceği ve deneyimlerinden faydalanacağı ilk ülke Türkiye'dir (Yıldız Özsalmanlı ve Aliyarova, 2019)

İngiltere

18. yüzyılın sonuna kadar Kral veya Kralın bakanlarının emriyle memurlar işe alınmıştır. İngiltere'de kamu görevliliğine giriş esasen kralın bir lütfu olarak görülmüştür. Şahsi ilişkiler veya arkadaşlıklara dayanan tayinler, siyasal hizmetler için bir ödüldü. Yağma sisteminin geçerli olduğu bu dönemde, memur ücretleri çok yüksek, fakat işin mahiyeti ise o kadar değildir. Günümüzde ise İngiltere'de liyakat ve performansa dayalı bir yapılanma uygulanmaktadır. İngilizlerin geleneksel sistemine göre, memurlar milletin hizmetinde görev yapmakta ve iktidardaki siyasi parti değiştiğinde memurlar görevlerinde kalmakta ve yeni gelen siyasi parti iktidarının emrinde görevini sürdürmektedir. Bu durum, memurların yüksek dereceli sürekli bir bürokratın emrinde -bakanların değil- çalışmasındandır. Yani İngiltere'de uzun dönemdir kamu yönetiminde tam bir tarafsızlık sağlanmıştır. İngiltere'nin kamu personel sisteminde sınıflandırma, Kıt'a Avrupası'nın kamu personel sınıflandırma sisteminin bilinen örneğidir. Bu sistemde, personel sınıflandırmaya tabidir. Sistem, belirli öğretim kuruluşlarından mezun olanların sahip oldukları niteliklerine göre en uygun hizmetlere ayırır. Belli okul mezunlarının girebilecekleri sınıflar önceden belirlenmiştir. İlgili sınıf için gerekli öğrenim diploması olanlar için, okul dersleriyle ilgili yazılı ve sözlü sınavlar yapılır, en başarılı görülenler ilgili sınıflara alınır ve gerektiğinde bu kişiler için yeni kadrolar açılır. Liyakat ilkesinin tam uygulandığı görülen İngiliz sınıflandırma sisteminde, sınıflar geniş hizmet gruplarını kapsadığı için, sınıf sayısı çok azdır. İngiliz sınıflandırma sisteminde asıl amaç, memurları yetenek ve niteliklerine göre en uygun hizmet alanlarında çalıştırmaktır. Kısacası İngiltere'de okullarla, bu okul mezunlarının girebilecekleri sınıflar önceden belirlenmiş, ilgili sınıflara girenleri hizmet içinde üst önem ve sorumluluk derecelerine hizmet içi eğitim ile hazırlayan ve statüyü memurları mümkün olduğu ölçüde sınıflarında tutacak biçimde düzenleyen kural/usul, mesleklerin belirlenip sınıflandırılması sağlanmıştır. Terfi ile ilgili hiçbir yasal sınır yoktur ve bir üst dereceye terfi etmeden önce personelin, bir alt derecede belli bir süre çalışma şartı olabilmektedir. İngiltere'de kamu yönetiminde bir sektörden diğer bir sektöre terfi ile geçiş yapılmamaktadır. Sebebi ise, sektörlerin çok farklı istihdam koşullarının olmasıdır (Yıldırım, 2013: 365-366).

İngiltere'de memur ve kamu çalışanı ayrımı vardır ve bu açıdan bakıldığında memur (kamu görevlilerinin %8.17'si), üst düzey yöneticiler, uzmanlar, denetim personelidir. Kamu çalışanlarına (sözleşmeliler-kamu görevlilerinin %91.83'ü) ise, sağlık çalışanları, teknik hizmetler personeli, askerler, polis, öğretmen, hakim ve savcılar, yerel yönetimler personeli, mali işlerle ilgili personel, KİT ve bağımsız kurulların çalışanları girmektedir. Kurumlar işe alma sürecini Kamu Hizmeti Yönetmeliği ve Kamu Yönetimi Komisyonu'nun İşe Alma Yönetmeliği'ne göre yürütürler. Bu yönetmelikler, sadece işe alma ilkelerini belirleyen ve işe alımlarda gerekli noktaları anlatmada yetersizdir. Bu yönetmeliklerde ele alınmayan işe almanın diğer yönleri hakkındaki rehber, kurumların personel bölümleri tarafından hazırlanır. Bu yönetmeliklerdeki ilkeler: Atamalar liyakate dayanır, bağımsız bir yargıç yardımcısı açıklık ve şeffaflığı sağlamak için tüm süreçlere katılır, pozisyonun gerektirdiği kriterler, hem orijinal iş ilanları, hem de broşürlerde ortaya koyulmalıdır. Bazı yeteneklerin kamuda çalışacak herkeste bulunması gerekirken, bazı yeteneklerin varlığına ise işin niteliğine göre ihtiyaç duyulmaktadır. Mesela; sadakat, kurumun çalışmalarına aktif katılıma ve gerekli zamanı adamaya istekli olma, sağduyu ve toplumun tüm kesimlerinde kararların etkisini değerlendirebilme yeteneği, düşüncelerin netliği ve bir durumu hızlı ve tek başına değerlendirebilme yeteneği, geniş bir bakış açısı gibi yetenekler, kamudaki çoğu atama için önemlidir. İlanlar, pozisyonun gerektirdiği nitelikleri belirleyip, işe ilişkin bilgileri de içinde barındırmalıdır. İş ve

görev tanımı, görev yeri, ödeme rakamlarında esneklikleri de içerecek biçimde ücret, işin sürekli ya da kısa dönemli mi olduğu ve işin yükselme imkânı sunup sunmadığına ilişkin bilgiler de bu ilanlarda verilmiş olmalıdır. İlanlar yanında ilave çıkarılacak broşürlerde bu bilgiler genişletilebilir ve hatta seçim sürecinin nasıl işleyeceği anlatılabilir. Adaylara bu bilgileri sağlamak; adil ve açık bir yarışmaya imkân verecek ve uygun olmayan başvuruların sayısını da azaltacaktır. Bu ilanların gerekli bilgilerle donatılmış olması, açık ve adil bir yarış için gerekli olmakla birlikte yetersizdir. Adaylara, boş kadroları görebilmeleri için bir fırsat verilmeli ve başvuru için de uygun bir zaman sağlanmalıdır (Şahin, Aksoy, 2016: :26).

İngiltere, 1980 sonrası süreçte yeni kamu yönetimi anlayışını taviz vermeden uygulamıştır. Gerçekleştirilen reform sürecinde, bu ülkeye özgü bazı uygulamalarda bulunulmuştur. Ayrıca, Türkiye gibi, kamu yönetiminde yeniden yapılanma çabasındaki ülkeler için İngiltere örnek alınabilir. Başarılı örneklerden Yeni Zelanda, Finlandiya ve Danimarka gibi ülkelerin küçük olmaları, Amerika'nın da federal niteliği göz önünde bulundurulursa, bir model aranmaktaysa, İngiltere, iyi bir örnektir (Aydın ve Gök, 2016: 29).

Ayrıca İngiltere'de adaylar başvurdukları pozisyonun gerektirdiği nitelik ve yeteneklere sahip olduklarını göstermek için bir başvuru formu doldururlar. Başvuru formu, adayın gerekli nitelik ve yeteneklere sahip olma yönünde değerlendirilir. İş için başvuru fazla ise, hem sınav ve hem mülakat tekniği uygulanır. Ancak bu pozisyona başvuranların sayısı çok değilse, mülakatla yetinilir. İster sınav, isterse mülakat tekniği kullanılmış olsun, seçim tüm adaylara uygun kriterlerin uygulanması temeline dayanır. Uygun kriterlerin yanında, seçim sürecinin her bir aşamasında adayları aynı kriterlerle değerlendirmek de gerekir. Seçim kriterleri başlangıçta belirlenmeli, iş ile bağlantılı ve objektif olmalı, adayları önyargılara karşı korumalı, ilanlarda belirlenen nitelik, yetenek ve tecrübe ile uygun olmalıdır. Seçim aşamasında adaylarda, işi yapmak için gerekli niteliklerden fazlası aranmamalı, doğum yerleri ya da son yaşadığı ikametgahı vb. hususlar bir kriter olmamalıdır. Uygun olmayan kriterleri kullanma «eşitlik» ve «açık yarışma» ilkelerini gerçek anlamından saptırabilir. Kişileri önyargılara karşı korumak için tüm seçim kararları ve son elemeye kalan adayları belirlemeye yönelik karar en az iki kişi tarafından verilmelidir. Bakan ve atamaya yetkili otorite, mülakat heyeti tarafından önerilen kişilerden son seçimi yapacaktır. Atamalarda nihai sorumluluk, genelde bakanlardadır. Başarılı olan adaylara atanma mektubu gönderilecek ve diğer bütün başvuranlar da sonuç hakkında bilgilendirilecektir. İşe alma sürecinin işleyişine ilişkin yukarıda belirtilen kuralların, tam zamanlı atamalar kadar, yarı zamanlı atamalar için de uygulanması önemlidir. Kamu personeli seçiminde kurumlar vatandaşlık, yaş, sağlık, eğitim, kısıtlılık gibi genel birtakım şartlara uygun hareket etmek zorunda iken; kurumlar aynı zamanda işe ilişkin bir takım özel şartlar da ileri sürebilirler. Genel şartlar kamu görevlisi olmak isteyen herkeste, her kurumun araması gereken şartları belirtir. Buna göre tüm kamu kurumları işe alım/seçim sırasında, vatandaşlık -İngiliz vatandaşı olanlar ya da birisi İngiliz vatandaşlığı olmak üzere çifte vatandaşlığa sahip olanları seçebilirler. Bir de AB üyesi ülkelerin vatandaşları, Avrupa Serbest Ticaret Alanı üyesi ülkelerin (İzlanda, Norveç ve Lihtenştayn) vatandaşları ve koloni ülkelerin (Commonwealth-1981 British Nationality Act'ta sayılan ülkeler) vatandaşları kamu hizmetinde görev alabilir. Yaş konusunda kurumlara serbesti verilse de 16-60 yaş arasında olan kadın/erkek, kamu hizmetinde görev alabilir. Yaşa ilişkin ayrımcılık yapmak, eşitlik ilkesinin ihlalidir ve kanunlarla yasaklanmıştır. Eğitim noktasında işin niteliğine göre adaylarda aranan öğrenim düzeyi farklı olabilir. Bu farklılık belirli bir fakülteyi, okul ya da

bölümleri bitirmek olduğu kadar, meslek içi/meslekle ilgili bir eğitimi bitirmek gibi şartlar da gerektirebilir (Şahin, Aksoy, 2016: 26-28).

Fransa

Fransa'da öğretime büyük önem verilmekte ve üniversite eğitimine güven duyulmaktadır. Memurların ekonomik, mali ve hukuki konulardaki bilgisini ölçmeye yarayan yarışmalar, kamu personel sistemi için çok önemlidir. Memurluğa girmeden önce gerçekleştirilen yarışmaya hazırlık çalışmaları, sonrasında hizmete girmeden önce ve hizmete girdikten sonra yapılan eğitim çalışmaları, memurların meslekleri hakkında yetiştirilmesini sağlamaktadır. Fransa'da terfiler iki şekidedir. Birincisi, aynı sınıftaki bir dereceden diğer bir dereceye terfi, kıdeme ve liyakata veya yarışma sınavı sonuçlarına göre yapılmaktadır. İkinci grupta ise, bir sınıftan başka bir sınıfa terfidir ve daha zordur ve yarışma sınavına dayanır. Ancak bu sistemde, diğer pek çok sistemden farklı olarak tüm derecelere dıştan atama yapılabilir. 1987'de kamu hizmeti sınıflarına yapılan atamaların %80'ini kuruluş içindendir. Fransa'da kamu personeli sınıflandırma sistemi, İngiltere'ninkine çok benzemektedir. Çünkü Fransız hükümetinin başkanı, özellikle De Gaull'ün İngiliz personel rejimini inceleyip önemsediği bilinmektedir. Fransa'nın kamu personel sisteminde amaç, personel tedariki, mesleklerin geliştirilmesi ve aylık ve ücretlerde dengeli bir düzenin sağlanmasıdır. Fransa'da kadrolar dört sınıfa ayrılmıştır. A sınıfı, yönetici ve üst kademe kadrolarından oluşurken, bu kadrolara atanmak için Baccalaureate eğitimiyle birlikte, üniversite eğitimine eşit üç yıllık ek bir eğitim gerekir. Baccalaureate eğitimi şartının arandığı ve yüksek beceri gerektiren bir diğer kadro grubu, B sınıfını oluşturur. C sınıfında ise, bazı becerilerle birlikte, ortaokul eğitimi gereklidir. D sınıfı ise vasıfsız kadrolardan oluşur ve hiçbir eğitim şartı aranmaz. D sınıfı, toplam kadroların % 6'sını oluştururken, A, B ve C sınıflarının her biri ise toplam kadroların % 32'sini oluşturur (Yıldırım, 2013: 366-367).

Almanya

Almanya, kamu personel yönetiminde Avrupa'da önemli bir örneklemdir. Prusya'da 18. yüzyılın sonunda yapılandırılan kamu personel sistemi, modern ilkeler üzerine oturmuş; liyakate dayalı atama, herkesin kamu hizmetine girme hakkı ve kariyer sistemi vb. kabul edilmiştir. Her kariyerde istihdam edilen personel, otomatik olarak en az iki derece terfi etmektedir. Bundan sonra terfiler periyodik ölçülen performansa dayanır. Kadrolu memurlar kendilerini devlet hizmetine adamış olup, Devlet de görevleri sırasında personelini korumayı, görevlerinde uygun bir mevki sağlamayı ve ihtiyaçlarını karşılamayı taahhüt etmiştir. Kadrolu memur ile devlet arasındaki ilişki, normal işveren-işçi ilişkilerinden farklıdır ve bir sosyal yardım ilişkisi niteliğindedir. Tam iş güvenliği sistemi olduğundan memurlar, işsizlik sigortasından muaftır. Bir devlet dairesine tayini çıkan ve adaylık süresini başarıyla tamamlayan memur işten çıkarılmamakla birlikte, greve gitme hakkı da olamaz. Almanya'da liyakat ilkesine dayanarak, yarışma ve staj uygulanmakta, birkaç yıl süren stajlar memurların yetiştirilme ve seçimlerinde önemsenmektedir. Eğitimin sürekliliği ilkesi kabul edilmiş, çeşitli yönetim okullarına yer verilmiş, böylece hizmete girdikten sonra da hizmet içinde eğitim ve tecrübe sürdürülmektedir. Alman sisteminde kadrolu memur ile sözleşmeli personel arasındaki fark; kadrolu memurun bir mesleğinin olması,

sözleşmeli personelin ise bir işinin olmasıdır. Sözleşmeli memur, kamu hizmetinin daha çok düşük ve geçici düzeylerinde istihdam edilmektedir. Sözleşmeli personel hükümet için çalışır; ama herhangi bir sigorta şirketinde veya bankada da iş bulabilir. Fakat müsteşar düzeyine eşit bir düzeye ve uygun görülen durumlarda daha yüksek derecelere atanabilir (Yıldırım, 2013: 368).

CUMHURBAŞKANLIĞI TEŞKİLATI HAKKINDA CUMHURBAŞKANLIĞI KARARNAMESİNDE ÜST DÜZEY KAMU GÖREVLİLERİ VE İSTİSNAİ MEMURLUK KADROLARININ İSTİHDAMI

Basında bu konu ile ilgili son dönemlerdeki bir haberde, RG'e yayımlanan Cumhurbaşkanlığı Genelgeleri ile kamuya bir dizi yeni kural getirildiği, tüm kamu kurumlarında DMK'nın 59 ve 61/A maddeleri (istisnai memurluk) kapsamında yapılacak açıktan atama işlemleri için Cumhurbaşkanlığından izin alınacağı, alınacak personel için kurumların yapacağı özel yarışma sınavları için de izin isteneceği belirtilmiştir (www.hürriyet.com.tr, 12.09.2018). Ayrıca Cumhurbaşkanlığı tarafından 2019 yılında kamu kurumlarında açıktan veya naklen yapılacak atamalara ilişkin serbest memur sayısı, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi kadrolarına yapılacak atama sayısı ile bu sayı sınırlamasına tabi olmaksızın yapılacak atamaların da belirlendiği bilgisi paylaşılmıştır (www.memurlar.net, 06.02.2019).

Cumhurbaşkanlığı Genelgesi: *«Kamu kurum ve kuruluşlarınca açıktan veya naklen yapılacak atamalar ile mesleğe özel yarışma sınavına tabi tutulmak suretiyle alınan personel için düzenlenecek giriş sınavları hakkında aşağıda belirtilen usul ve esaslar çerçevesinde işlem tesis edilmesi uygun görülmüştür. Tüm kamu kurumlarında 657 sayılı DMK'nın 59 ve 61/A maddeleri kapsamında yapılacak açıktan atama işlemleri için Cumhurbaşkanlığından izin alınacaktır. Tüm kamu kurum ve kuruluşlarında (TBMM idari teşkilatı, Anayasa Mahkemesi, Adalet Bakanlığı hakim ve savcı adayları, Sayıştay Başkanlığı, Kamu Denetçiliği Kurumu ve MİT Başkanlığı hariç) 657 sayılı DMK'nın 36.maddesinin «ortak hükümler» bölümünün (A) fıkrasının(11) numaralı bendi ve ek 41.maddesinde sayılanlar ile kendi özel mevzuatları uyarınca mesleğe özel yarışma sınavları alınacak personel için kurumlarınca yapılacak özel yarışma sınavları açılmadan önce Cumhurbaşkanlığından izin alınacaktır. 2006/9 ve 2014/2 sayılı Başbakanlık Genelgeleri yürürlükten kaldırılmıştır. 11.09.2018, Recep Tayyip Erdoğan »* **(**https://www.memurlar.net/haber/774424/istisnai-kadro-ve-bakan-musaviri-kadrolarina-yapilacak-atamalar-icin-genelge.html, 2019); (https://mevzuatinyeri.com/personel-mevzuat/kamuda-bazi-atamalar-icin-cumhurbaskanligindan-izin-alinacak.html, 2019).

Geçmişten bugüne istisnai memurluk açısndan deneyimleri bulunan Türkiye'de 2017 yılında kamu yönetiminde Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine (Başkanlık Sistemi) geçilmesi sonrasında, ABD başkanlık sistemi ve istisnai memurluk kadroları atamaları ve yükseltilmesi usulüne benzer uygulamalara gidildiği görülmektedir. Bu çalışmada sözü edilen konularda artık, Cumhurbaşkanlığı makamının atama yetkilerinin artırıldığı, diğer kurum ve kuruluşlara kadro ihdası sırasında Cumhurbaşkanlığı makamından resmi izin sisteminin gerekli olduğu ve Cumhurbaşkanlığı Teşkilatının kadrolu personelinin istisnai personel olarak istihdam edildiği belirtilebilir. Kısacası diğer kurum ve kuruluşlara kadro ihdası ve personel seçimi ve atamasında, Cumhurbaşkanlığı

Makamının güçlendirilmiş olduğu ve yıllık olarak norm kadro planlamasının yapıldığı ve güçlü başkanlık uygulamasının fiilen olduğu görülmektedir.

Aşağıda Türkiye'de konu ile ilgili olarak son dönemdeki mevcut yasal durumu belirtebilmek ve liyakat ilkesinin uygulanmasında bir istisna olan istisnai memurluk uygulamalarında en son gelişmeleri anlatabilmek için, en merkezi kurum örneği olarak Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı ele alınmış ve bu nedenlerle tarafımızdan 10.07.2018 tarih ve 30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi incelenmiştir. Bu kararnamede istisnai memurluklar ve üst düzey kamu görevlileri kadrolarının ihdası ve kadrolara atamalarının düzenlendiği görülmektedir. Ayrıca adı geçen kararname, Türkiye'de başkanlık sisteminde Cumhurbaşkanlığı makamının önemi ve gücünü göstermekte ve ilgili yasal süreci açıklamaktadır. Bu kararname ayrıca Türkiye'de istisnai memurluğun nasıl genişletilmiş olduğunu gösterdiği kadar, son gelişmeleri içeren en merkezi kamusal yapılanma örneği olarak da önemlidir.

Bu kararname ile bakanlıklarla ilgili yasal hükümlere de yer verildiği görülmekte olup, bu hükümler incelendiğinde istisnai memurluk ve üst düzey kamu görevliliği atamalarında bakanlık bağlı ve ilgili ve ilişkili kuruluşlarının mevcut kanunları, DMK ve Cumhurbaşkanlığı Kararnamelerinin geçerli olduğu ve hukuk usulü açısından paralellik bulunduğu dikkati çekmektedir. Kısacası bu kararnamenin ilerleyen maddelerinde Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçişle işlevsel kılınmış veya isim değişikliği olmuş bazı bakanlıklarla ilgili yasal düzenlemeler de belirtilmiştir. Aşağıda birkaçına ilişkin hükümler de sunulmaktadır.

10.07.2018 t*arihli ve 30474 Sayılı* RG'de yayımlanan Genel Kadro ve Usulü Hakkında *Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi* (Kararname No 2)'ndeki konu ile ilgili hükümler aşağıda aynen verilmiştir (http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710.htm) (www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf, 2019).

"….-(md.2/4) Cumhurbaşkanı Özel Kalem Müdürüne büyükelçi unvanı verilir.

-(md.3/1) Cumhurbaşkanı, kendisine danışmanlık ve verdiği diğer görevleri yapmak üzere Cumhurbaşkanı Başdanışmanı ve Cumhurbaşkanı Danışmanı atayabilir.

-(md.4/1) Cumhurbaşkanı, özel bilgi ve uzmanlık gerektiren konularda, dış ülkelerde veya uluslararası kuruluşlar nezdinde özel bir görevi ifa etmek üzere özel temsilci görevlendirebilir. Bu şekilde görevlendirileceklere Büyükelçi unvanı verilebilir. Büyükelçilik unvanı özel temsilcilik görevi müddetince devam eder.

-(md.5/1) En yüksek devlet memuru olan İdari İşler Başkanı, Cumhurbaşkanlığı İdari İşler Başkanlığının en üst amiridir.

-(md.7/1) Hukuk ve Mevzuat Genel Müdürlüğünün görevleri şunlardır: *A) TBMM tarafından kabul edilen kanunların şekil ve esas bakımından Anayasa ve hukukun genel ilkelerine uygunluğunu incelemek, verilecek talimata göre onaya hazırlanması veya bir daha görüşülmek üzere TBMM'ne geri gönderilmesi için çalışmalar yapmak*

-(md.8/1) A) Devlet teşkilatının düzenli ve etkin bir şekilde işlemesini sağlayıcı prensiplerin tespit edilmesi, direktiflerin verilmesi, önlemler alınması ve koordinasyonun sağlanması için gerekli işlemleri yapmak

-md.11-(1) (Değ. RG-10/1/2019-30651-CK-27/3.md) Cumhurbaşkanlığı makamı, Cumhurbaşkanlığı İdari İşler Başkanlığı, Cumhurbaşkanlığı Yardımcılıkları ve Cumhurbaşkanlığı Politika Kurullarından oluşan Cumhurbaşkanlığı Merkez Teşkilatının kadroları, Cumhurbaşkanı kararıyla belirlenir. (2) İdari İşler Başkanı, dolu kadrolarda derece değişikliğine, boş kadrolarda ise sınıf, unvan ve derece değişikliğine yetkilidir.

***Personelin statüsü başlığı altında md.13** - (1) Merkez Teşkilatında; a) Kadrolu personel, b) Kadroya bağlı süreli personel, c) Kadroya bağlı olmayan süreli personel, ç) Kısmi zamanlı personel, d) Sözleşmeli personel, görev yapar.*

(2) Kadrolu personel, istisnai memuriyet statüsünde 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa tâbi İdari İşler Başkanlığı kadrolarına naklen veya açıktan atanan personeldir. Cumhurbaşkanı tarafından atananlar hariç olmak üzere, herhangi bir sosyal güvenlik kurumundan emeklilik veya yaşlılık aylığı alanlar kadrolu olarak atanamazlar. Cumhurbaşkanınca atananların sosyal güvenlik kurumlarından bağlanmış aylıkları kesilmez. (3) Kamu kurum ve kuruluşlarında, mevzuatın verdiği yetkiye dayanılarak kurulan banka ve kuruluşlarda, bunların sermayelerinin yarısından fazlasına katılması suretiyle kurulan kuruluşlarda çalışanlar ile adli ve idari yargı mensupları, hizmetlerine ihtiyaç duyulması sebebiyle ve üç yıl süreyle İdari İşler Başkanlığının talebi üzerine İdari İşler Başkanlığı kadrolarında süreli olarak görevlendirilebilir. Süresi bitenlerin aynı usulle yeniden görevlendirilmeleri mümkündür. Bu personel kendi kurum veya kuruluşundan izinli sayılır ve İdari İşler Başkanlığında geçen süreleri, mensubu oldukları kurum veya kuruluşta geçmiş kabul edilir; her türlü özlük hakları kendi kurum veya kuruluşunda saklı kalır; izin, disiplin ve sağlık hak ve işlemleri yönünden bu Kararname hükümlerine tâbidir. İdari İşler Başkanının uygun görüşü alınmadan, kendi kurum veya kuruluşundaki işlem ve eylemi sebebiyle, adlî yönden ve disiplin yönünden verilen bir ceza kararı olmadıkça veya yaş haddine ulaşmadıkça, özelleştirme kapsamına alınan kuruluş personeli hariç olmak üzere, emekli edilemez, kendi kurumunda kurum içi görev değişikliği yapılamaz, varsa sözleşmesi feshedilemez, özlük, malî ve sosyal hakları ve yardımları kısıntıya uğratılamaz; bu Kararnamede yer verilen hükümler saklı kalmak şartıyla, kendi kurum ve kuruluş çalışanlarının bağlı olduğu mevzuata tâbidir.

(4) Kadroya bağlı olmayan süreli personel, kadroları ve kadroya bağlı bütün özlük hak ve işlemleri kendi kurum veya kuruluşlarında olan, personel İdari İşler Başkanlığındaki hizmetlerini bir kadroya bağlı olmaksızın yürüten personeldir.

(5) Doktor, mühendis ve mimarlar ile diğer sağlık personeli ve teknik personel İdari İşler Başkanlığında haftanın belirli günlerinde veya günün belirli saatlerinde kısmî zamanlı olarak çalıştırılabilir.

(6) İdari İşler Başkanlığı birinci fıkrada belirtilen istihdam şekilleriyle bağlı olmaksızın, gerekli gördüğü konularda araştırma, inceleme ve çalışma yaptırmak amacıyla kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan uzman personelden oluşan komisyonlar, danışma kurulları ve çalışma grupları kurmaya yetkilidir. Serbest veya özel sektörde çalışan

uzman kişilere de bu komisyonlarda görev verilebilir. Komisyonlarda görevlendirilenler çalışmaları ile ilgili gizli bilgileri açıklayamazlar.

(7) Sözleşmeli personel, 657 sayılı Kanun ile diğer Kanunların sözleşmeli personel çalıştırılmasına dair hükümlerine bağlı kalınmaksızın, bu Kararname hükümlerine ve akdedilecek sözleşmeye göre istihdam edilen personeldir.

***Personele ilişkin diğer işlemler başlıklı md.15** - (1) İdari İşler Başkanlığında görevli personelin mali ve sosyal hak ve yardımları, izinleri, bilgi sistemi ve özlük dosyası ile disiplin suç ve cezaları hakkında 657 sayılı Kanun ve ilgili diğer mevzuat uygulanır. (2) Süreli personelden hâkim ve savcı sınıfından olanların terfileri mümtazen, diğer kamu kurum ve kuruluşları personelinin terfileri de başkaca bir işleme gerek duyulmadan kendi kurumunca süresinde yapılır.*

***Yöneticilerin sorumlulukları ve yetki devri başlıklı md. 16** - (1) İdari İşler Başkanlığının her kademesindeki yöneticileri, yapmakla yükümlü bulundukları hizmet veya görevleri verilecek emir ve direktifler doğrultusunda mevzuata, plan ve programlara uygun olarak yerine getirmek ve yürütmekten bir üst yöneticiye karşı sorumludur. (2) İdari İşler Başkanlığının her kademedeki yöneticileri, gerektiğinde sınırlarını yazılı olarak açıkça belirtmek şartıyla yetkilerinden bir kısmını astlarına devredebilirler. (3) Yetki devri, yetki devreden amirin sorumluluğunu kaldırmaz.*

***Adalet Bakanlığı, Kadrolar başlığı altında md.59** – (Değişik: RG-24/7/2018-30488 - CK-14/26 md.) (1) Kadroların tespit, ihdas, kullanımı ve iptali ile kadrolara ilişkin diğer hususlar, Genel Kadro ve Usulü Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesine göre düzenlenir.*

***Türk Silahlı Kuvvetleri, Kadrolar başlığı altında md.349**- (1) Bakanlık kadroları Genel Kadro ve Usulü Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi hükümlerine göre düzenlenir.*

***Sağlık Bakanlığı, Kadrolar başlığı altında, md.373-** (1) Kadroların tespiti, ihdası, kullanımı ve iptali ile kadrolara ilişkin diğer hususlar, Genel Kadro ve Usulü Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi hükümlerine göre düzenlenir.*

***Tarım ve Orman Bakanlığı için, Uzman İstihdamı md. 440**- (1) Bakanlıkta 657 sayılı Kanunun ek 41 inci maddesine göre Tarım ve Orman Uzmanı ile Tarım ve Orman Uzman Yardımcısı istihdam edilebilir. (2) Tarım ve Orman Uzmanı ile Tarım ve Orman Uzman Yardımcısı, mali ve sosyal hak ve yardımlar ile diğer özlük hakları bakımından 375 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin ek 30 uncu maddesi uyarınca Adalet Uzmanı ve Adalet Uzman Yardımcısına denktir.*

***İdari Kurul, Konsey ve Komisyonlar konusunda md.521-** (1) Bu Bölümün amacı, çeşitli kanunlarla görev verilmiş olan Malvarlığının Dondurulmasını Değerlendirme Komisyonu, Kültür Varlıklarını Koruma Yüksek Kurulu, Ekonomik İşler Olağanüstü Hal Koordinasyon Kurulu, 4/6/1985 tarihli ve 3213 sayılı Maden Kanununun 7.maddesinde belirtilen Kurul, İthalatta Haksız Rekabeti Değerlendirme Kurulu, Bireysel Emeklilik Danışma*

Kurulu, Asgari Ücret Tespit Komisyonu, 4/12/2003 tarihli ve 5015 sayılı Petrol Piyasası Kanununun 16.maddesinde belirtilen Komisyon, Toptancı Hal Konseyi ile Göç Kurulunun kuruluşunu düzenlemektir.

Bakanlıklara Bağlı, İlgili ve İlişkili Kuruluşlar konusunda md.524*– (1) Bakanlıklara bağlı, ilgili ve ilişkili kurum ve kuruluşlar kendi kanunları ve Cumhurbaşkanlığı Kararnamelerindeki hükümlere tabidir.*

Kuruluş başlıklı md.525*–(1)Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin bu kısmında; verilen görevleri yerine getirmek üzere Cumhurbaşkanlığına bağlı, özel bütçeli, kamu tüzel kişiliğini haiz, idarî ve malî özerkliğe sahip, Dijital Dönüşüm Ofisi, Finans Ofisi, İnsan Kaynakları Ofisi ve Yatırım Ofisi kurulmuştur.*

Bilgi isteme ve gizliliğe uyma başlıklı md.531 *– (1) Ofisler, görev alanlarıyla ilgili araştırma ve inceleme ve diğer çalışmaları yapabilmek için gerekli olan bilgi ve belgeyi kamu kurum ve kuruluşlarından isteyebilir. Ofisin her türlü personeli, bu yoldan sağlanan bilgilerden sır mahiyetinde olanları açıklayamaz, kendilerinin veya başkalarının menfaatine kullanamaz.*

Kadrolar başlıklı md.532*– (1) Kadroların tespiti, ihdası, kullanımı ve iptali ile kadrolara ilişkin diğer hususlar, Genel Kadro ve Usulü Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi hükümlerine göre düzenlenir.*

Yöneticilerin sorumluluğu başlıklı md.533 *– (1) Ofiste görev yapan her kademedeki yöneticiler yapmakla yükümlü bulundukları hizmet veya görevleri, Cumhurbaşkanı tarafından verilecek emir ve direktifler ile sıralı yöneticiler tarafından verilecek emir ve talimatları yönünde mevzuata uygun olarak düzenlemek ve yürütmekten bir üst kademeye karşı sorumludur.*

Düzenleme görev ve yetkisi başlıklı md.534 *– (1) Ofis Başkanlığı; görev, yetki ve sorumluluk alanına giren konularda idarî düzenlemeler yapabilir.*

Geçici madde 1-(*1) 2/7/2018 tarihli ve 703 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile teşkilatlarına ilişkin kanun veya kanun hükmünde kararnameleri yürürlükten kaldırılan kamu kurum ve kuruluşlarından münhasıran devir ve geçiş hükümleri düzenlenenler dışında kalanlar hakkında ilgili Cumhurbaşkanlığı kararnamesiyle düzenleme yapılıncaya kadar, yürürlükten kaldırılan hükümlerin uygulanmasına devam olunur. Milletlerarası andlaşmaların onaylanma usulüne ilişkin ilgili Cumhurbaşkanlığı Kararnamesiyle düzenleme yapılıncaya kadar 244 sayılı Kanunun uygulanmasına devam olunur.*

Yönetmelikler başlıklı md.537*–(1)Bu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin uygulanmasına ilişkin usûl ve esaslar Cumhurbaşkanınca çıkarılacak yönetmeliklerle düzenlenir."*

SONUÇ VE DEĞERLENDİRMELER

Yıllar önce kamu personeli olarak işe girmenin çok kolay olduğu ve işten çıkarılmanın oldukça zor olduğu, olumsuz sicil alan memurun bile en az 3 yıl sonunda işinden çıkarılabildiği belirtilirdi. Oysa gelinen nokta itibarıyla özellikle 1990'lardan bu yana kamuda işe girmek çok prestijli sayılmakla birlikte, çok da zorlaştırılmıştır. İngiltere'deki gibi liyakat ilkesinin titizlikle uygulandığı ve cebinde referansla iş başvurusuna

gelenin asla bir işe yerleştirilmediği bir kamu personel yönetimine hem özlem hem de kesinlikle gereklilik vardır.

İstisnai memurluk ve liyakat ilkesi Türkiye'de kamu yönetimi ve kamu personel yönetiminde (diğer ifade ile insan kaynakları yönetimi) birbirinin zıddı kavramlar ve uygulamalar olarak bilinmektedir. Liyakat dışı kayırmacılık türlerinin çalışan personelin özellikle işe girişi ve kariyerinde yükselmesi sırasında elini kolunu bağladığı ve ona kariyerinde duraklamalar yaşattıktan sonra, iş tatmini ve iş motivasyonunu düşürdüğü ve kariyerinde düzleşme noktasına getirebildiği görülmektedir. Oysa hangi türü olursa olsun atama veya yükselme işleminde kayırmayı yapacak makam veya kişi/kişilere ulaşan kamu personelinin ise çok hızlı ve bazen de hak etmeden memuriyette yükseldiği veya en azından kamuda istihdam edildiği bilinmektedir. 1999 yılında DMS sınavı, 2001 yılında KPS ve sonrası KPSS sınavları merkezi olarak ve test usulü şeklinde ÖSYM'nin koordinatörlüğünde yapılsa da genellikle mülakat/sözlü aşamasında bir torpile gerek olduğu, toplumda açık ve net biçimde bilinmektedir. Literatür ve basın haberleri incelendiğinde bu konuda sayısız serzenişlerin olduğu görülmektedir. Gençler, kurum ya da sınıf yani iş değiştirmek isteyen kamu personeli, yeni bir işe kavuşma sürecinde yasal şartları ve hak edilirlik kriterlerini (liyakati) fazlasıyla taşıyor olsa bile, elinden tutacak, torpil yapacak, ismini işe alma komisyonuna talimatla bildirecek bir siyasi, bir dayı, bir akraba, bir memleketli, bir bakan arayışına girmekteler ve bu süreçteki mücadeleden başarıyla çıkanlar istedikleri işe yerleşebilmektedirler. Esasen Türkiye'de kayırmacılık türleri işe alma ve yükselme ve yer değiştirme veya kurumlararası personel hareketliliği sırasında kamu personel politikalarının içini derinden çevrelemiştir. Diğer ülkelerin başkanlık sistemi uygulamalarına bakıldığında liyakatin çok geniş anlamda değerlendirildiği ve önemsendiği, yeni kamu yönetimi ve yönetişimin etkileri sonucunda kamu yönetiminin özel sektör mantığı ile çalıştırıldığı, kamu işletmeciliği örneklerinin çok olduğu ve kamu yönetiminde iş ehliyeti ve başarımı açısından ve gireceği pozisyonla yakından ilişkili belli maharetlerin ön plana çıkarıldığı, etkin ve verimli, hizmet içi eğitimle destekli bir kamu personel sisteminin amaçlandığı ve uygulandığı görülmektedir. Kanımızca özellikle İngiltere kamu yönetimi ve kamu personel yönetimi Türkiye için iyi bir rol model seçilebilir.

Ayrıca Türkiye'de sözleşmeli personel istihdamının 2000 sonrası hızla arttığı görülmektedir. Bir süreye tabi ve performansı ön plana çıkaran bu yeni istihdam türü aslında kamu personel sisteminde hizmet güvencesi sağlayan daimi memurluk sistemi ve memurluk güvencesinin kaldırılması amacıyla başlatılmıştır. Ama kendi içinde sözleşmeli personel yönetimi uygulamalarında personel rejimiyle alakalı doğum izni, ölüm izni vb. izin süreleri, eş durumundan nakil gibi birçok sorun da yaşanmıştır.

Çalışmamızda İngiltere'de liyakat ve istisnai memuriyetlerin anlatıldığı bölümde belirtildiği üzere, İngiltere'de yüksek düzeyli sürekli çalışan bürokratların olması, memurların bakanları değil, yüksek düzeyli bürokratların emrinde çalışması memuriyette tam tarafsızlığı sağlamıştır. Bu model Türkiye için de önerilebilir. Böylece kamusal hizmetleri sürekli olarak sunmakla görevli ve tarafsız çalışanlar grubu olan kamu personeli, liyakat dışı uygulamalardan hiç etkilenmeyecektir.

Türkiye'de genelde ne yazık ki bir kurumda işe girmek için gençlerin, çok başarılı olması, diploma notu, dil belgesi, geçmiş iş tecrübeleri, staj vb.nin çok çok iyi olması yetmemektedir. Nitelikli olmakla birlikte, 60 kadar işe giriş sınavlarına girmiş ama elinden tutacak bir akrabası, bir tanıdığı olmadığı için işe girmemiş ve toplumda işsiz sıfatı verilerek dışlanmış ve sonunda iş aramaktan vazgeçmiş nice insanlar vardır. Bir de okuduğu alanla hiç alakalı olmayan bir işi yapmak zorunda olan insanlar bulunmaktadır. Özellikle İşletme, İİBF, Edebiyat ve Ziraat Fakültesinden mezun olmuş ama lisans eğitimi mezuniyeti iktisat, kamu yönetimi, sanat tarihi, felsefe, işletme vb. alanında olmasına karşın, uzun yıllardır çocuk bakıcılığı yapmış, tarlada çalışmayı, bakkalcılık yapmayı, en son çare evlenmeyi, kokoreç satmayı, temizlik firmasında çalışmayı, kanalizasyon temizliği, ev tadilatı gibi yani bulabildiği işi yapmış nice gençler, artık orta yaşlı insanlar vardır. Bu durumda olmanın bir nedeni liyakat dışı uygulamaların özellikle mülakatlarda işleyen torpilin, gençlerin işe girişini engellemiş olmasıdır. ÖSYM'nin yaptığı merkezi işe giriş amaçlı seçme ve eleme sınavlarında toplumsal güvenirliliğin artırılması da önemlidir. Aslınsa Türkiye'de liyakat ilkesinin gerektirdiği vasıflara sahip milyonlarca genç ve orta yaşlı insanlar vardır. Özel sektörde iş kurabilecek bilgi ve kapasiteleri olanlar (ama maddi gücü olmayan) da vardır. Kamu yönetiminde istisnai memuriyetlerin çok dar kapsamda tutulması ve kamu personel sisteminde yegâne olarak işe girişlerde ve yükseltilmelerde liyakat ilkesinin gerekliliklerinin uygulanması önemli bir ihtiyaçtır. Siyaseten atamaların yapıldığı istisnai memurluk pozisyonlarına personel alımı sırasında ise, ABD örneğindeki gibi siyaseten bağlılık kadar tecrübesi ve bilgisi ve uzmanlığı ile gerçekten liyakat sahibi kişilerin kamu kurumlarında işe girmelerinin önemli olduğunu ifade ediyoruz.

Ayrıca küreselleşme, yeni kamu yönetimi ve sonrasında yönetişim uygulamaları ve dijital devlet yönetiminin öneminin artışına paralel olarak ülkemizde kamu yönetiminde denetim fonksiyonunun ve denetişimin önemi ve denetimde merkeziyetçilik bir kat daha artırılmıştır. Yine Türkiye'de istisnai memurluklarda yıllar geçtikçe kadrolaşma, sayı ve kurumsal yetki ve kapasiteler anlamında sayılar sürekli artırılmıştır.

Günümüzde Türkiye'de hukuken, Anayasa ve kanunlardan sonra Cumhurbaşkanlığı Kararnameleri gelmektedir. İstisnai memurluklardan birisi olan bakan müşavirleri, bakanın görevi sona erene kadar görevinin başındadır. Bakan müşavirleri görev süresi dolmadan da görevinden alınabilmektedir. İstisnai memurluk kamu personel yönetiminde herhangi bir statüde çalışma açısından kazanılmış hak teşkil etmemektedir. Bu durum üst düzey kamu yöneticiliğinde siyaseten kadrolaşmanın devam ettiğini göstermektedir. Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ve DMK'nın konu ile ilgili hükümleri incelendiğinde bu yapı, ABD başkanlık sistemi örneklemini çağrıştırmaktadır.

Bu noktada öneri olarak getirilebilecek bilgiler şöyledir: ABD başkanlık sistemi bir bütün olarak bakılırsa, liyakat ilkesinin önemi ve uygulanması ve istisnai memurluklar ve üst düzey kamu görevlerine atamalar konusunda çok uzun süreçli bir deneyime sahiptir. Bir ülkede işbaşına gelen bir hükümetin bir siyasi programının olması ve bu programının icrası için çabalaması gerçeği ile profesyonel, dinamik ve siyaseten Başkanına ve hükümete gönülden bağlı bir ekibe ihtiyacının bulunacağı pek tabii doğrudur. ABD örneğinde bu üst düzey ekibin oluşturulması sırasında liyakatli kişilerin, ilgili hükümetin programını başarılara götürecek bilgi ve tecrübeye sahip grupların oluşturulmasına çok dikkat edildiği ve gereği olduğunda üst düzey ya da istisnai denilebilecek bu

kadrolardaki mevcut kişilerin hızla görevlerinden alınabildiği ve yenilerinin getirildiği görülmektedir. Benzer gelişmeler aynı şekilde Türkiye'de de son yıllarda gerçekleştirilmektedir.

Genç ve dinamik insan kaynakları potansiyeli açısından Türkiye'nin oldukça şanslı olduğu bilinmektedir. Kamu yönetimde kurumsallaşmaya önem verilmelidir. Kamu kurumlarında stratejik insan kaynakları yönetimi uygulanmalı; öğrenen örgütler, uzmanlaşma ve lider yöneticilik(coaching) ön planda tutulmalıdır. Pek tabi ki gizlilik gerektiren devlet görevleri olabilir. Bu pozisyonları dolduran kişilerin politika belirlemeye yönelik sorumlulukları olabilir. Karar verici kişilerle yakın ilişki içinde olacaklardır. Siyaseten hassas makamlar olabilir. Bu konuda istisnai memurlukların istihdam edilmesi siyaseten doğaldır. Ama sayı ve meslek grupları olarak kapsamı geniş tutulmamalıdır.

Türkiye'de Liyakat Koruma Kurulu veya Liyakat İlkesi Koruma Kurumu gibi bir isimle mutlaka yapının kurulması gereklidir**.** Diğer ülkelerin Liyakati Koruma Kurulu başarılı örnekleri de kamu personel yönetiminde değerlendirilebilir. Bu noktada geç kalınması gerçekten de ülkemizin kamu personel yönetiminin daha da bozulmasına ve halkın kamu hizmetlerinden olması gerektiği gibi yararlanamamasına neden olmaktadır. Bu kurul bu konuda uzmanlık birimi olarak çalışacak ve kamu yönetiminde olası liyakat ilkesinden ayrılmış bütün işlem ve eylem ve fiillere hızlı biçimde müdahale edecek ve kamu personel sistemindeki bozulmalar da bu şekilde önlenebilecektir (Öztürk, 2002:143)

Bilindiği gibi kamu hizmetleri süreklidir ve personelin sürekli ve düzenli biçimde görev başında olması gereği vardır. Bazı kadroların değişik nedenlerle aniden boşaltılması halinde hızlı biçimde yerine asaleten veya vekaleten atama yapmak gereği doğar. Kadronun boşalması sonrasında geçmişte zorunlu hallerde tedviren atamalar yapıldığı da görülmüştür. ABD ile ilgili kısımda belirtildiği üzere ABD'de bazı alanlara istisnai kadrolara atamalarda, başkanla birlikte Senatonun da yetkisi vardır ve bazen bu sırada kriz yaşanabilmiştir. Yönetimde sistem anlayışı içinde sorunların çözüm yolları bulunur. Önemli olan liyakat ilkesinin kamu personel yönetiminde hukuken olduğu kadar, etik yönetim ilkeleri olarak da gönüllerde genel olarak kabul gören (istisna değil) bir ilke durumuna getirilmesi ve bu konuda lider yöneticilik ve kurumsallaşmanın tatbik edilebilmesidir.

KAYNAKÇA

Aydın, A. H. ve Gök, S. (2016). "İngiltere Kamu Personel Sisteminde Değişim: Geleneksel Webminister Modelinden Esnek Örgütlenme Modelie Doğru", Kahramanmaraş Sütçü İmam Ünv. İİBF. Dergisi, 29. http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/download/article-file/107748)

"Cumhurbaşkanlığı Genelgeleri: İstisnai Memur Atamaları İçin Beştepe'den İzin", *Hürriyet,* www.hürriyet.com.tr, 12.09.2018. (E.T. 01.04.2019)

"Cumhurbaşkanlığı 2019 Yılının İlk Kadro Dağıtımını Yaptı.", www.memurlar.net, 06.02.2019. (E.T. 01.04.2019)

Gökdeniz, K.; Aydemir, V; Çağan, S. (2017). "Cumhuriyet Sonrası Türk Kamu Yönetiminde Liyakat Sistemi Uygulamaları", *Muğla Sıtkı Koçman Ünv. Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi,* 6(2), 202-211. (eyad.mu.edu.tr/index.php/eyad/article/download/234/218), (eyad.mu.edu.tr/index.php/eyad/issue/view/23)

Göküş, M. (2013). Bürokrasi. *Kamu Yönetimi,* Edt. Yatkın A. ve Pehlivan Demiral, N., İstanbul: Lisans Yayıncılık, 1.baskı, ISBN 978-605-5044-12-1

Kayar, N. (2015). *Kamu Personel Yönetimi,* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım, 6.baskı, ISBN 978-605-189-5.

Ak. M ve Sezer, Ö. (2018), "Kamu Personel Sisteminde Çalışanların Görevde Yükselmesinde Kayırmacılık Sorunu", *Süleyman Demirel Ünv. İİBF. Dergisi,* 23(Geybulla Ramazanoğlu Özel Sayısı): 739-757). (https://iibfdergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/352/files/yil-2018-cilt-23-sayi-geybulla-ramazanoglu-yazi05-19072018.pdf)

Öztürk, N. K. (2002), "Liyakat Sistemini Korumanın Farklı Bir Yolu: Liyakat İlkesi Koruma Kurulu", *Türk İdare Dergisi*, 435:131 ve 143 (www.tid.gov.tr/makaleler/nkemal.doc).

Sobacı, M.Z. ve Köseoğlu, Ö. (2018). *Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sisteminde Üst Kademe Yöneticiler,* Ankara: SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, SETA Yayınları 111, I.baskı, ISBN: 578-975-2459-82-3, s.21-42. (https://setav.org/assets/uploads/2018/06/111.-HU%CC%88KU%CC%88MET-SI%CC%87STEMI%CC%87-tam-rapor.pdf)

Şahin, T ve Aksoy, M. (2016). *İngiltere Kamu Yönetimi ve Kamu Personel Sistemi,* Ankara: T.C. Devlet Personel Başkanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Birimi. (www.dpb.gov.tr/F/Root/daireler/avrupa_birligi_dia_iliskiler/dpb_ingiltere.pdf) (E.T. 10.04.2019)

Yıldırım, M. (Ağustos 2013). "Kamu Yönetiminin Kadim Paradoksu: Nepotizm ve Meritokrasi", *Celal Bayar Ünv. Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(2), 356-373. (dergipark.ulakbim.gov.tr/cbayarsos/article/view/50000056638)

Yıldız, G. (Ekim 2015). *"Devlet Memurları Kanunu'nda Liyakat İlkesi Çerçevesinde İstisnai Memurluklar",* Gazi Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi ABD. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Yıldız Özsalmanlı, A.; Aliyarova, A. (Nisan 2019). "Azerbaycan'da Kamu Personeli Ücret Yönetimi Üzerine Değerlendirmeler", *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi,* 6(1), 36-53. (https://dergipark.org.tr/cybd/issue/44881/533896); (https://dergipark.org.tr/cybd)

(https://www.memurlar.net/haber/774424/istisnai-kadro-ve-bakan-musaviri-kadrolarina-yapilacak-atamalar-icin-genelge.html, 2019) (E.T. 01.04.2019)

(https://mevzuatinyeri.com/personel-mevzuat/kamuda-bazi-atamalar-icin-cumhurbaskanligindan-izin-alinacak.html, 2019). (E.T. 01.04.2019)

657 sayılı 1965 tarihli Devlet Memurları Kanunu, (https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf, 2019) (E.T. 22.03.2019)

"10.07.2018 tarihli *ve 30474 Sayılı* RG'de yayımlanan Genel Kadro ve Usulü Hakkında *Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi* (Kararname No 2)". (http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710.htm). (E.T.15.04.2019)

"10.07.2018 tarihli *ve 30474 Sayılı* RG'de yayımlanan Genel Kadro ve Usulü Hakkında *Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi* (Kararname No 2)". (www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf, 2019). (E.T. 02.04.2019)

ÖRGÜTLERDE STRATEJİ-YAPI İLİŞKİSİ: BURNS VE STALKER'IN ÖRGÜT YAPISI TÜRLERİ İLE PORTER'IN REKABET STRATEJİLERİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR İNCELEME

Muhammed Seyda AKDAĞ
Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, museak@gmail.com

Yasemin BAL
Doç. Dr, Yıldız Teknik Üniversitesi, yaseminmutluay@gmail.com

ÖZ

Günümüzde değişken çevre koşulları işletmelerin rekabetçi yapılarını etkilemekte ve stratejik yönetim süreçleri giderek daha önem kazanmaktadır. İşletmelerin yaşamlarını sürdürmeleri ve rekabet avantajı elde etmelerinde stratejik yönetim bakış açısı ve stratejik planlama büyük önem taşımaktadır. İşletmeler belirledikleri amaç, hedef ve misyon doğrultusunda strateji geliştirmekte ve örgüt yapılarını da stratejilerine göre tasarlamaktadır. Literatürde, örgüt stratejileri ile yapıları arasındaki ilişki hakkında birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Yapı ile ilgili bilinen ilk sınıflandırmayı Burns ve Stalker (1961) yapmıştır. Burns ve Stalker, örgüt yapılarını sahip oldukları özellikler bakımından "organik" ve "mekanik" olmak üzere iki grupta sınıflandırmışlardır. Araştırmacılar, değişim hızının çok olduğu, çevre koşullarının hızlı ve sürekli olarak değiştiği dinamik durumlarda organik örgüt yapısının; değişim hızının çok az olduğu, çevre koşullarının dengeli ve durgun olduğu kararlı durumlarda mekanik örgüt yapısının en uygun yapı olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalar şunu göstermiştir ki, bir örgütün stratejisi ve yapısı arasındaki uyum, örgütün performansını olumlu olarak etkilemektedir ve örgütün amaç ve hedeflerini gerçekleştirmesine olumlu katkı sağlamaktadır. Örgütsel amaç ve hedeflere ulaşmak için seçilen yapının stratejiye uygun olması gerektiği gibi stratejiyi belirleme aşamasında da örgüt yapısı ve bu yapıyı oluşturan çalışanların becerileri ve özellikleri de dikkate alınmalıdır. Ne kadar iyi stratejiler belirlenmiş olursa olsun örgütün yapısı ve işgücü niteliği, belirlenmiş olan stratejileri gerçekleştirmek için iyi bir şekilde koordine edilemezse başarı sağlamak mümkün olmayacaktır. Bu çalışmada ilk olarak örgüt stratejisi ve yapısı arasındaki ilişki ile ilgili yapılan literatürdeki çalışmalara yer verilecek ve ardından M. Porter'ın farklılaştırma ve maliyet liderliği rekabet stratejileri ile Burns ve Stalker'ın örgüt yapısı türleri ile olan ilişkisi kavramsal çerçevede tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Stratejik yönetim, örgüt stratejileri, örgüt yapıları, rekabet stratejileri.

STRATEGY-STRUCTURE RELATIONSHIP IN ORGANIZATIONS: A CONCEPTUAL STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL STRUCTURE TYPES OF BURNS AND STALKER AND PORTER'S COMPETITIVE STRATEGIES

ABSTRACT

Today, changing environmental conditions affect the competitive structures of organizations and strategic management processes are becoming more important. Strategic management perspective and strategic planning are of great importance for organizations to sustain their lives and achieve competitive advantage. Organizations develop strategies consistent with goals and mission and design their organizational structures according to their strategies. In the literature, many scientific studies have been conducted on the relationship between organizational strategies and structures. Burns and Stalker (1961) made the first known classification of the structure. Burns and Stalker classified their organizational structures in two groups as organic and mechanistic in terms of their properties. Researchers stated that in the conditions where the speed of change is high, environmental conditions change rapidly and continuously in dynamic situations, organic organization structure can be preferred. Also it is stated that mechanical structure is the most suitable structure in stable conditions where the change rate is very low and the environmental conditions are stable. These studies show that the harmony between an organization's strategy and structure positively affects the performance of the organization and contributes positively to the organization's goals and objectives. The organizational structure and the skills and characteristics of the employees of this structure should also be taken into consideration in determining the strategy as the structure chosen to achieve the organizational goals and objectives should be appropriate to the strategy. No matter how well-defined strategies are, it will not be possible to achieve success if the structure of the organization and the quality of the workforce cannot be well coordinated to carry out the identified strategies. In this study, firstly, studies on the relationship between organizational strategy and structure will be covered. Then, M. Porter's differentiation and cost leadership competitive strategies and the relationship between Burns and Stalker's organizational structure types will be discussed in the conceptual framework.

Keywords: Strategic management, organizational strategies, organizational structures, competitive strategies.

GİRİŞ

Her bir örgütün kurulurken belli bir misyonu ve bu misyon doğrultusunda yerine getirmek istediği amaç ve hedefleri vardır. Belli bir misyona sahip örgütün amaç ve hedeflerini gerçekleştirebilmesi için ise yaşamını devamlı olarak sürdürebilmesi gerekmektedir. Bu nedenle örgütler stratejik yönetimi bir süreç olarak ele almakta ve uygulamaya çalışmaktadırlar. Stratejik yönetim süreci, stratejilerin planlanması ve seçiminden sonra uygulamalar için gerekli düzenlemeleri, öncelikli olarak örgütsel yapının ayarlanmasını gerektirmektedir. Stratejik yönetim, örgütlerin uzun dönemdeki yaşam süresini arttırabilecek ve rekabet yeteneğini geliştirebilecek konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu konuların başında ise örgütün stratejileri ve yapısı gelmektedir (Miller, 1986: 234).

Stratejik yönetim literatüründe strateji ile yapı arasındaki ilişki hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından tartışılan ana konulardan biri strateji ve yapı etkileşiminin yönü olmuştur. Hangisinin hangisini etkilediği konusunda hem fikir olamasalar da, J. Thomas Cannon'un *"Ne yapı stratejisiz ne de strateji yapısız olamaz ve birbirinden ayrı biçimde belirlenemez."* özet ifadesiyle yapı ve strateji arasındaki uyumun önemi hakkında hemfikir olmuşlardır. Diğer bir değiş ile örgütsel amaç ve hedeflere ulaşmak için seçilen yapının stratejiye uygun olması gerektiği gibi stratejiyi belirlerken de örgüt yapısı ve bu yapıyı oluşturan kişilerin kişisel ve mesleki bilgileri, becerileri ve özelliklerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Ne kadar iyi stratejiler belirlenmiş olursa olsun örgütün yapısı ve işgücü belirlenmiş olan stratejileri gerçekleştirmek için iyi bir şekilde koordine edilemezse başarı sağlanamayacaktır (Eren, 2013: 404). Böylelikle, yapı ve strateji arasındaki uyumun varlığının, örgütün performansına olumlu katkı sağlayacağı araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur.

Bu çalışma da, stratejik yönetim alanındaki strateji ve yapı etkileşimi ile ilgili literatür taraması yapılıp, bu zamana kadar yapılan belli başlı çalışmalar bir araya getirilerek literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu amaçla, strateji ve yapı ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların bu zamana kadar yaptıkları araştırmalar ve araştırmaların ana fikirleri dönemleri de belirtilerek kavramsal çerçevede ortaya konulmuştur. Daha sonrasında ise örgüt stratejisi ve yapı ilişkisi özel bir alan ile ele alınmıştır. Strateji olarak Porter'in (1980) işletme seviyesindeki jenerik strateji tipolojileri, yapı olarak ise Burns ve Stalker'ın (1961) mekanik ve organik örgüt yapıları ele alınarak farklı örgüt stratejileri için farklı örgüt yapıları önerilmiştir. Bu konuyla ilgili özellikle ulusal literatürde pek fazla araştırma yapılmamış olması ve konuya ek olarak bu zamana kadar yapılan çalışmaların bir araya getirilip, mevcut tartışmaların ortaya konulduğu pek fazla çalışma olmamasının konunun önemini ve çalışmanın orijinalitesini ortaya koyduğu düşünülmektedir.

ÖRGÜT STRATEJİSİ VE YAPISI BAĞLAMINDA LİTERATÜR TARAMASI

Stratejik yönetim alanının yaklaşık elli yıllık tarihsel gelişimi bulunmaktadır. Drucker, Concepts of the corporations (1946) isimli eserinde stratejik yönetim alanındaki *"Şirket başarısının kaynağı nedir"* ve *"İşletmelerin amacı nedir?"* temel sorularını cevaplayarak alana öncülük etmiştir. Askeri olarak stratejik yönetim alanı milattan önceki yüzyıllara kadar dayanırken iş dünyası bağlamında alanın 1960'lardan itibaren şekillenmeye başladığı genel kabul gören görüştür (Yavuz, 2013: 2).

Yapı ile ilgili bilinen ilk sınıflandırmayı Burns ve Stalker (1961) yapmışlardır. Burns ve Stalker, örgüt yapılarını sahip oldukları özellikler bakımından "organik" ve "mekanik" olmak üzere iki grupta sınıflandırmışlardır. Araştırmacılar, değişim hızının çok olduğu, çevre koşullarının hızlı ve sürekli olarak değiştiği dinamik durumlarda organik örgüt yapısının; değişim hızının çok az olduğu, çevre koşullarının dengeli ve durgun olduğu kararlı durumlarda mekanik örgüt yapısının en uygun yapı olduğunu belirtmişlerdir (Koçel, 2015: 356).

Strateji ve yapı ilişkisi ile ilgili literatürdeki bilinen ilk çalışma Chandler'ın "Strateji ve Yapı" isimli eseridir. Chandler bu eserinde ABD'de Dupont, General Motors, Standart Oil of New Jersey ve Sears gibi şirketlerin modern dünyanın giderek daha çeşitli ve karmaşık pazarlarında başarılı olmak zorunda kalmaları durumunda strateji ve yapılarını nasıl değiştirdiklerini incelemiştir (Chandler, 1962: 49). Bu inceleme ile beraber Chandler, her strateji değişimi sonrasında zaman içerisinde örgüt yapısında aşama aşama değişimler yapıldığını ortaya koymuştur ve bu görüşlerini *"Yapı stratejiyi takip eder"* şeklinde özetlemiştir (Eren, 2013: 404). Çünkü yapı, farklı büyüme türlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesi olduğu stratejiyi izler. Chandler'a göre strateji, temel uzun vadeli amaç ve hedeflerin belirlenmesi ve gerekli eylem planlarının ve kaynakların tahsis edilmesinin benimsenmesidir (Chandler, 1962: 13). Yapı ise yönetilen örgütün tasarımıdır ve bu tasarım da idari ofisler ve görevliler arasındaki yetki ve iletişim hatları ile bu hatlardan geçen bilgi ve verileri içerir (Chandler, 1962: 14). Chandler ile hemfikir olan Ansoff'da (1965), örgütsel stratejinin uygulanması esnasında gereken kaynak ve ihtiyaçların tedarik edilmesinden yönetim yapısının sorumlu olduğunu ifade etmiştir (Efil ve Çubukçu, 2018: 110).

Chandler'ın yapının stratejiyi takip ettiği tezi kısa zamanda o kadar popülerleşmiştir ki, diğer ülkelerde de araştırmacılar kendi deneysel çalışmalarını yapmışlardır. Fransa'da (Pooley-Dias, 1972) ve Almanya'da (Thanheiser, 1972), İngiltere'de (Channon, 1973) yapılan araştırmalar Chandler'in sonuçlarını büyük ölçüde doğrulamışlardır. Ardından Richard Rumelt (1974), strateji ile yapı arasındaki eşleşmenin performansı nasıl etkilediğini gösteren çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmalarda strateji temel olarak pazarın genişliğine göre çeşitlendirilmiş veya çeşitlendirilmemiş olarak tanımlanmıştır. Yapı ise, büyük ölçüde bölünme biçimlerine ve kontrol sistemlerinin doğasına göre gözlemlenmiştir (Miller, 1986: 233).

Miles ve Snow (1978) ve Miller ve Friesen'in (1977, 1978) yaptığı çalışma, strateji ve yapıya daha çok boyutlu bir bakış açısı kazandırmışlardır. Miles ve Snow (1978) örgütleri benimsedikleri stratejilere göre gruplandıran çalışması ile "arayışçıların", "savunmacıların", "tepkici" ve "analizcilerin" çevrelerine uyum sağlamak için nasıl stratejiler seçtiklerini ve bunun örgütün teknolojisini ve yapısını nasıl etkileyebileceğini göstermiştir (Miller, 1986: 234). Miles ve Snow'un (1978) gruplandırması, daha sonra deneysel olarak doğrulanan öncül bir çerçeveye dayanmasına rağmen, Miller ve Friesen'in (1977, 1978) prototipleri ise, deneysel bir sınıflandırmadan elde edilmiştir. Her ikisi de ortak uyarlanabilir stratejileri ve bunların yapısal ve çevresel ilişkilerini incelemişlerdir.

Mintzberg'in öne sürdüğü model de örgüt yapılarının anlaşılmasında önemlidir. Mintzberg (1979) örgüt yapılarını beş farklı grupta incelemiş ve "basit yapılar", "makine bürokrasi", "profesyonel bürokrasi",

“bölümlendirilmiş yapı” ve “adhokratik” yapı olarak sınıflandırmıştır. Ancak daha sonra bu yapıların kendilerine has özelliklerinden dolayı zaman içerisinde geliştiğini gözlemlediği için “göreve yönelik” yapılar veya “politik örgütler” gibi farklı örgütsel yapıları da öne sürmüştür (Yeloğlu, 2008: 160-161).

Grinyer, Yasai-Ardekanı ve Al-Bazzaz (1980: 193) İngiltere’deki büyük şirketlerden elde edilen verileri strateji, yapı, çevre ve finansal performans arasındaki bağlantılarla ilgili hipotezleri test etmek için analiz ettiklerinde, strateji-yapı bağlantısının çok istikrarlı olduğunu ve strateji ile yapı arasındaki uyumun algılanan çevresel karşıtlıkla negatif korelasyon gösterdiğini, ancak finansal performansla ilgili olmadığı bulmuşlardır. Grinyer ve Yasaı-Ardekanı (1981: 471) ise, şirket büyüklüğü ile her bir strateji ve yapı arasındaki korelasyonun, diğer ikisi arasındakinden daha güçlü olduğunu bularak, strateji-yapı bağlantısının büyüklükten kaynaklandığını ortaya koymuşlardır.

Sonraki yıllarda, iş stratejisi / politikası alanında daha önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Porter'ın (1980) kavramsal çalışması en ilgi çekici olanlar arasındadır. Porter, son derece anlamlı kavramsal tipolojileri ve stratejinin deneysel sınıflandırmasını türetmiştir (Miller, 1986: 234). Porter (1980), pazarda aynı hedef müşteri kitlesine, benzer mal ve hizmetleri satabilmek için rekabet eden işletmelere, sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlayabilmeleri için rekabet stratejileri önermiştir. BU stratejiler; işletmenin faaliyetlerini rakiplerinden daha düşük maliyetle üreterek pazar ortalamasının üzerinde kar elde etmesine yönelik olan “Maliyet Liderliği Stratejisi” ve işletmenin faaliyetlerini farklılaştırarak ve yüksek fiyattan müşterilerine ulaştırarak pazar ortalamasının üzerinde kar elde etmesine yönelik olan “Farklılaştırma Stratejileri”dir. Bu stratejiler geniş bir pazarda tüm müşteriler hedeflenerek ayrım yapılmadan uygulanır. Bu stratejilerin dar bir pazarda belirli bir müşteri kitlesi hedeflenerek uygulanırsa “Odaklanma Stratejileri” oluşur. Belirli bir müşteri kitlesi hedeflenerek maliyet liderliği stratejisi uygulanırsa “Odaklanmış Maliyet Liderliği Stratejisi”; belli bir müşteri kitlesi hedeflenerek farklılaştırma stratejisi uygulanırsa “Odaklanmış Farklılaştırma Stratejisi” olarak sınıflandırılmaktadır (Ülgen ve Mirze, 2016: 256).

Örgütsel yapı görüleceği üzere uzun zaman boyunca strateji uygulama araştırmalarında baskın bir unsur olmuştur. Gupta ve Govindarajan’ın (1984: 26) yaptıkları çalışmanın amacı, organizasyonel yapı ve kontrol sistemlerinin bir stratejinin başarılı bir şekilde uygulanması ile ilgili olmuştur. Bir yönetim perspektifinden, yönetim karakteristiklerini, seçilen bir strateji ile eşleştirmenin önemini ve bunun strateji uygulaması için ortaya çıkan sonuçlarını incelemişlerdir.

Strateji-yapı ilişkisi ile ilgili literatürde o güne kadarki yapılan çalışmalarda strateji temel olarak çeşitlendirilmiş ve çeşitlendirilmemiş olmasına bakılarak pazarın genişliğine göre tanımlanmıştı. Yapı ise, büyük ölçüde bölümlenme veya bölümlendirilme biçimine ve kontrol sistemlerinin doğasına göre izlenmişti. Bu kısıtlı yaklaşımların ilişkiyi basitleştirdiğini ve temel boşluk olarak strateji içeriklerinin hiçbir zaman yapı çeşitleriyle eşleştirilmediğini eleştiri konusu yapan Miller (1986) bu nedenle Porter (1980), Hambrick (1983a, b) ve Miles ve Snow (1978) gibi strateji teorisyenlerinin çalışmalarının, Lawrence ve Lorsch (1967), Burns ve Stalker (1961), Woodward (1965), Thompson (1967), Galbraith (1973) ve Mintzberg (1981) gibi ana yapısal

teorisyenlerininkiyle ilişkilendirilmesinin faydalı olacağını belirterek yapılan çalışmaları birbirleriyle eşleştirme yoluna gitmiştir. Bu amaçla; Porter (1980), Scherer (1980), Miles ve Snow (1978) ve MacMillan ve Hambrick (1983) tarafından yapılan kavramsal çalışmalardaki önemli rekabet stratejilerini yansıtan değişkenlerden farklılaşma (pazarlama, niş ve yenilik), maliyet liderliği, odaklanma ve varlık özgüllüğünü, yapısal olarakta Mintzberg'in (1981) beş yapısal tipinden basit yapı, makine bürokrasisi, bölümlendirilmiş yapı ve organik örgüt yapıları arasında bazı fonksiyonel bağlantılar önermiştir. Buna göre basit örgüt yapısının pazarlama ve niş farklılaşma stratejilerinde, makine bürokrasi tipi örgüt yapısının maliyet liderliği ve pazarlamada farklılaşma stratejilerinde, organik örgüt yapısının, yenilik ve niş farklılaşma stratejilerinde, bölümlendirilmiş örgüt yapısının maliyet liderliği ve pazarlamada farklılaşma stratejilerinde çeşitli durumlara göre uygun olabileceğini belirtmiştir (Miller, 1986: 244).

Miller (1987: 55) çalışmasında ise yeni ürün çeşitliliği, pazarlama farklılaşması, pazar genişliği ve sıkı maliyet kontrolü stratejilerinin her birinin, belirsizlik azaltma, farklılaşma ve entegrasyonun bürokratik ve organik yapısal araçları ile ve çevresel dinamizm, heterojenlik ve karşıtlık ile belirgin bir şekilde ilintili olduğunu göstermiştir.

Miller (1988: 280)'de ise, Porter'ın iş stratejilerinin çeşitlendirilmemiş firmaların yapıları ve ortamları ile ilişkilerini araştırmıştır. Miller'ın bu çalışmasında stratejilerin, başarıyı arttırmak için tamamlayıcı ortamlar ve yapılarla eşleştirilmesi gerektiği gösterilmiştir. Yenilik ile farklılaşma stratejisinin belirsiz ortamlarda, maliyet liderliği stratejisinin ise istikrarlı ve öngörülebilir ortamlarla ilişkili olduğu görülmüştür. Odaklanmamış stratejiler, farklı departmanlardaki uzmanlar ve karar vericiler arasında düzenli, kişisel ve yoğun temas sağlayan bağlantı elemanlarından daha fazla yararlanmaktadır. Bu ilişkilerin, yüksek performans gösteren firma gruplarında, düşük performans gösteren gruplara göre daha fazla olmasının muhtemel olduğu da ayrıca belirtilmiştir.

Govindarajan (1988: 828) bir başka çalışmasında, büyük ve çok şirketli kuruluşlarda strateji uygulamasının en kritik yönlerinden biri olan aynı kurum içindeki farklı işletme birimlerinin genellikle farklı stratejiler izlemesine ve kurumsal merkezin bu işletmeleri yönetmek için kullandığı idari mekanizmaların farklı olması gerektiğine odaklanmıştır.

Pelham ve Wilson (1996: 27), pazar yapısı, işletme yapısı, strateji ve pazar yönelimi kültürünün küçük işletmelerin performansı üzerindeki etkisine ilişkin boylamsal verileri kullanarak yaptıkları çalışmalarında, yenilik / farklılaşma, ve düşük maliyet stratejileriyle, örgüt yapısının merkezileştirme, formalizasyon, koordinasyon, kontrol sistemleri, ürün/hizmet farklılaşması boyutları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yönetim literatürüne dayalı beklentilerin aksine, sonuçlar pazar yapısı, küçük işletme yapısı ve küçük işletme stratejisi arasındaki zayıf nedensel ilişkileri göstermiştir.

Örgüt stratejileri ve yapısı ilişkisi üzerine pek çok çalışma yapan Pertusa-Ortega (2008: 1) bu konu üzerine yazdığı bir makalesinde, rekabet stratejilerinin geliştirilmesinde etkili olan örgüt yapısının iç özelliklerini ve bunların işletme performansıyla olan bağlantısını analiz etmiştir. Analiz sonuçları, aynı zamanda yüksek

farklılaşmayı ve düşük maliyet seviyelerini vurgulayan stratejilerin işletme performansını olumlu yönde etkilediğini ve uygun bir hibrid stratejiye ulaşmak için gereken olası örgütsel desteğin, mekanik bileşenlere sahip organik, esnek kuruluşların tasarımı olabileceğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde bu çalışma da, rekabet stratejisinin örgüt yapısının işletme performansı üzerindeki etkisine aracılık eden bir faktör olarak da hareket ettiği kontrol edilmiştir.

Bir örgütün tasarımı ve rekabet stratejisi hakkındaki kararlar, rekabet avantajı elde etmek ve firma performansını artırmak için çok önemlidir. Örgüt yapısı, rekabet stratejisi ve performans arasındaki ilişki genellikle durumsallık yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar, strateji ve yapı arasındaki ilişkiyi, uzun bir süre durumsallık teorisine dayanarak çalışmışlardır. Pertusa-Ortega vd. (2010: 1282), yaptıkları çalışma da, örgütsel yapıyı değerli bir kaynak ve rekabet avantajı kaynağı olarak analiz ederek strateji ve yapı arasındaki ilişkileri kaynak tabanlı yaklaşıma dayanan örgütsel tasarım teorisi ile yeniden değerlendirmişlerdir. Bu şekilde kaynak temelli görüşü durumsallık teorisi ile karşılaştırarak, strateji-yapı-performans ilişkisinin deneysel literatürünü genişletmeyi ve rekabetçi stratejiyle olan ilişkiyi hesaba katarak örgüt yapısının firma performansını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlara göre kaynak tabanlı yaklaşım durumsallık yaklaşımına göre daha güçlü bir şekilde desteklenmiştir. Bulgular, örgüt yapısının performans üzerinde doğrudan bir etki oluşturmadığını, ancak rekabet stratejisi yoluyla dolaylı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Claver-Cortés vd.(2012: 993) daha sonra ise örgüt yapısı ile firma performansı arasındaki ilişkide rekabetçi stratejinin aracı rolünü analiz etmişlerdir. Bulgular, hibrit rekabet stratejisinin firma performansını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, örgütsel karmaşıklık ve formalizasyonun varlığı, hibrit rekabet stratejisini olumlu yönde etkilerken, merkezileşme olumsuz etkilemektedir. Örgütsel yapı performans üzerinde doğrudan bir etkiye sahip değildir, ancak hibrit rekabet stratejisi yoluyla dolaylı bir etkiye sahiptir.

Yerli literatüre bakıldığında ise 1990'lardan sonra strateji-yapı ilişkisi üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Aydemir (1991: 197) işletmelerdeki strateji-yapı ilişkisini analiz ederek buna ilişkin bir uygulama çalışması yapmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre yazar, strateji ile yapı arasında çift yönlü bir etkileşimin var olduğunu, stratejinin bağımlı ve/veya bağımsız bir değişken olabileceğini ve uygulamada, işletmelerin genellikle yapılarının yavaş bir şekilde gelişmesine izin vererek yapıyı dikkate alan stratejiler izlediklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla yazara göre stratejinin mi yapıyı izlediği, yapının mı stratejiyi izlediği önemli değildir. Önemli olan örgütün etkin bir strateji uygulaması sağlamakla arzuladığı performansa ulaşmasıdır. O nedenle günümüz modern yöneticileri, yüksek performansa ulaşabilmek için gerekli analizleri yaparak izledikleri stratejilerin niteliklerine uygun yapılar geliştirmek zorundadırlar.

Aydın (1998: 85), stratejik yönetimlerde strateji ve örgütsel yapı ilişkisini incelediği çalışmasında stratejik yönetim uygulayan bir işletmede incelemeler yaparak, stratejiyi yapıya uygunlaştırma çabalarının işletmeye verdiği zararları ortaya çıkarmıştır. Verimliliği artırmak ve maliyetleri azaltmak amacıyla başlayan stratejik yönetim sürecinde, örgüt yapısının olması gerektiği gibi düzenlenememesinin bedelini işletmenin personel

maliyetlerinin artması, örgüt iklimi ve kültürünün işletme aleyhine güçlenmesi olarak ödemek zorunda kaldığını tespit etmiştir.

Yeloğlu (2008: 155) konfigürasyon yaklaşımı ve koşul bağımlılık kuramı bağlamında, örgüt, örgüt yapısı, ortam ve çevre bileşenleri arasında oluşan uyumun ne tür stratejik konfigürasyonlar vasıtasıyla ile elde edilebileceği üzerine farklı önermelerde bulunan bir çalışma yapmıştır.

Aktaş (2012: 93) Porter'ın (1980) temel işletme seviyesindeki jenerik stratejileri olan farklılaşma ve düşük maliyet liderliği stratejilerinin performans yönetiminin üç temel aşaması olan hedef kurma, değerlendirme ve ödüllendirme üzerindeki etkisini ele alıp incelemiştir. Bu inceleme sonucu olarak, farklılaşma stratejisinde örgüt tasarımının parçası olarak mülayim performans yönetimi uygulamalarının öne çıkacağı, diğer yandan maliyet liderliği stratejisi izleyen firmalarda ise sert performans yönetimi uygulamalarının kullanılacağı öne sürülmüştür.

Bozkurt, Kalkan, Arman (2014: 222) Denizli'de yaptıkları çalışma ile organizasyon yapısı ile işletme stratejisi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Örgütsel yapının merkezileşme, formalizasyon, büyüklük ve karmaşıklık boyutları ile Miles ve Snow'un (1978) arayışçı, savunmacı, analizci ve tepkici stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemiş ve organizasyonun karmaşıklık ve merkezileşme olarak adlandırılan iki yapısal özelliği, arayışçı, tepkici ve savunmacı olarak adlandırılan üç iş stratejisiyle ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.

Efil ve Çubukçu (2018: 105) ise literatürde strateji yapı uyumu konusunda yapılan çalışmaları bir araya getirerek toplu halde sunmuş ve Türkiye'de bulunan iki büyük sanayi kuruluşundan yola çıkarak örgüt yapısı ve stratejisi arasında çok sıkı bir bağ ve etkileşim bulunduğunu örnekler ile desteklemişlerdir. Özetle, Chandler'ın çalışmasından bu zamana kadar yapılan birçok kavramsal ve deneysel çalışma da strateji ve yapı arasında sıkı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

PORTER'IN REKABET STRATEJİLERİYLE BURNS VE STALKER'IN ÖRGÜT YAPILARI İLİŞKİSİ

Görüleceği üzere örgüt stratejisi ve yapısı arasındaki bağlantıların analizi stratejik yönetim alanında her zaman çok tartışılan bir konu olmuştur. Bu tartışma bu alanda uzun zamandır kabul görmüş iki temel varsayıma dayanmaktadır: Bunlardan birincisi, örgüt stratejisi ile yapısı arasında bir ilişki olduğu; ikincisi ise örgüt stratejilerini uygulayabilmek için bir takım yapısal bileşenlere gerek duyulduğu varsayımlarıdır (Bart, 1986; Aktaş, 2012: 95). Bu yaklaşıma göre tasarlanmış yapısal bileşenler stratejiyle uyumlu ise ancak o zaman strateji uygulanabilir demektir.

Bu yapısal bileşenler Miller'ın (1986:234) tartıştığı gibi farklılaşma stratejilerinin bürokratik veya mekanik bir yapı içinde uygulanması kolay olmayabilmektedir. Ayrıca, bürokratik yapıların da farklılaşmaya yol açabileceği uygun görünmemektedir. Aynı şekilde, bir maliyet liderliği stratejisini benimseyen işletmeler, etkin bir şekilde düşük maliyetli üretim gerçekleştirmektedir. Bunun için standart prosedürlere, maliyet bilgi sistemlerine, etkin maliyet kontrollerine büyük önem veren bürokratik, "mekanik" yapılara ihtiyaç duyabilmektedirler. "Organik" yapılar, maliyet liderlerine uygun şekilde hizmet veremeyecek kadar esnek ve verimsiz olabilmektedir. Bu

bağlamda çalışmanın bu bölümünde Porter'ın rekabet stratejileriyle Burns ve Stalker'ın örgüt yapıları arasındaki ilişki teorik çerçevede tartışılarak ideal uyumlu strateji-yapı eşleştirmelerinde bulunulmaya çalışılacaktır.

Maliyet liderliği stratejisinde, malı veya hizmeti rakiplerden daha ucuza üretmek esastır. Bu strateji de etkin ölçek ekonomisine, üretimdeki maliyet düşürme arayışlarına ve ürün araştırma-geliştirme, hizmet, satış ve reklam harcamalarının en aza indirilmesine vurgu vardır. Maliyet liderleri mümkün olan en rekabetçi fiyatlarla standart, yüksek hacimli bir ürün sunmaya çalışırlar. Verimliliği etkisizleştirdiği için çok az ürün yeniliği yaparlar. Rakiplerin yenilikleri ancak önemli derecede risk azaltıcı bir gecikmeden sonra taklit edilecektir. Bu strateji de süreç araştırma-geliştirme, geriye dönük dikey entegrasyon ve üretim otomasyonu maliyetleri düşürmek için takip edilebilir (Miller, 1986: 239).

Maliyet liderliği stratejisini izleyen işletmelerde işlerin rutin ve tekrar edici olduğu, bilgi akışının sadece dikey olduğu, kararların merkezde alındığı, gücün merkezde olduğu ve pozisyondan kaynaklandığı, özelleşmiş yönetsel yetkinliklere gerek duyulan bürokratik yapılar egemendir (Nemetz ve Fry, 1988; Aktaş, 2012: 96). Bu stratejiyi izleyen örgütlerde, işler standart olduğu için işgücünde yetkinlik gerekliliği daha düşüktür ve daha az uzman personel kullanılır (Miller, 1988: 287).

Yani, maliyet liderliği stratejisinde amaç verimlilik, maliyetleri düşürerek maliyet kontrolü sağlamaktır (Bart, 1986; Aktaş, 2012: 99). Maliyetleri düşürmek için de kitlesel üretim gereklidir (Nemetz ve Fry, 1988; Aktaş, 2012: 99). Kitlesel üretim ise işin ve personel davranışlarının standartlaşmasını ve resmileştirilmesini gerektirir. Bu sağlanırsa da, personel davranışlarının değişkenliğini azalır ve tahmin ve kontrol edilmesi kolaylaşır (Aktaş, 2012: 99).

Maliyet liderliği stratejisinde birbirine benzer işlerin bir araya getirilmesi uzmanlaşma ve işbölümü açısından uygun olacaktır. Dolayısıyla bu stratejiyi izleyen işletmeler için önerilen uygun yapı işlevsel bölümlere ayırmadır. Bu tür yapılanmada bölümler arası koordinasyon sağlanması ve kaynakların verimli kullanılması önemlidir. Bu strateji de etkin verimlilik ve maliyet kontrolü sağlanabilmesi için merkezileşme ve biçimselleşme derecesi yüksek bir yapı seçilmelidir (Ülgen ve Mirze, 2016: 390). Maliyet liderliği stratejisini başarabilmek için, bu işletmenin yapısında basit raporlama ilişkileri, az kademeli raporlama yapısı, az sayıda işletme personeli ve daha dar iş fonksiyonlarına odaklanma gibi özellikler olmalıdır (Bal, 2011: 90).

Dolayısıyla, maliyet liderliği stratejisi için ideal olan mekanik örgüt yapısıdır. Çünkü bu yapılardaki esneklik azdır ve üretim verimliliği yüksektir. Mekanik örgüt yapılarına sahip işletmeler maliyetleri minimuma düşürerek rekabette üstünlük sağlarlar ya da ürünlerini çok ucuza satarak pazar paylarını arttırırlar (Miller, 1986: 245). Mekanik örgüt yapısı (Burns ve Stalker, 1961) görevlerin eşgüdümünün, işin standartlaşması ile yapıldığı çok katı bir yapıdır. Örgütün kilit parçası, üretim sistemini tasarlayan teknoloji uzmanlarıdır. Teknoloji entegredir ve otomasyon hakimdir. Büyük parti üretimler mevcuttur. Görevler en küçük birimlere kadar ayrıştırıldığı için işletmeye uzmanlaşma hakimdir. Bu yapı pek çok resmi kuralları, programları ve prosedürleriyle aşırı derecede bürokratik ve hiyerarşiktir. Bilgi ve raporlama sistemleri iyi geliştirilmiştir. Güç, üst düzey yöneticilerin ve iş akışı süreçlerini tasarlayanlardadır. Daha düşük veya orta yönetim seviyelerindeki personelle çok az yetki paylaşımı

vardır (Miller, 1986: 243). Maliyet liderliği stratejisi, yeniliği engellediği ve yeniliklere uyabilmeyi engellediği için organik yapı için uygun değildir (Miller, 1986: 246). Farklılaşma stratejisinde amaç, benzersiz ve çekici olarak algılanan bir ürün geliştirmektir. Bu strateji yeniliği, yaratıcılığı, iyi tasarlanmış ürünleri, kalite itibarını, iyi bir kurumsal imajı, güçlü pazarlama yeteneklerini ve pazarlama kanallarındaki güçlü işbirliğini vurgulamaktadır (Miller, 1986: 238).

Farklılaşma stratejisinde ana gaye yenilik yapmaktır. Yenilikte yaratıcılık gerektirdiği için standartlaşmanın yerini esneklik alacaktır. Farklılaşma stratejisi uygulayan bir işletme daha fazla oranda uzman personel çalıştıracaktır. Bu strateji departmanlar arası iletişime izin verir. Bu stratejiyi benimsemiş örgütlerde, bilgi yoğun işgücü, yani uzman personel kullanımı çok yüksektir (Miller, 1988; Aktaş, 2012: 99). Farklılaşma stratejisini takip eden örgütlerde, yapı organiktir, otonomi ve yerinden kontrol vardır, iletişim yataydır, adem-i merkeziyetçi bir yapı vardır, bilginin kaynağını güç oluşturur (Nemetz ve Fry, 1988; Aktaş, 2012: 96).

Farklılaştırma stratejisi takip eden bir işletme, maliyet liderliği stratejisi takip eden bir işletmeye göre tam tersi bir örgüt yapısına sahip olabilmektedir. Bu işletmeler, yeni ve yaratıcı, yüksek derecede farklılaştırılmış ürün ve hizmetlerin gelişimi ve uygulanması için geçici çapraz fonksiyonel takımlar kullanabilmektedir. Bu takımlar, işletme faaliyetlerini yerine getirebilmek için farklı fonksiyonel birimlerden personeli bir araya getirmektedir. Bu tür takımlarda yer alan personel, çoğunlukla işletmedeki diğer tüm sorumluluklarını bir kenara bırakmakta, tüm dikkat ve ilgilerini yeni yaratıcı ürün veya hizmete vermektedir (Bal, 2011: 91). Farklılaşma stratejisi için iyi bir eşleşme olarak akla organik yapı gelmektedir. Çünkü yapı esnektir ve yeni ürünler oluşturmak için gereken uzmanlar arasında işbirliğine izin verir. Bilgi ve tarama sistemleri, yöneticileri ve personeli bilimsel ve rekabetçi gelişmelerle güncel tutar. Yoğun işbirliği, açık iletişim ve adem-i merkeziyetçi güç dağılımı (uzmanlığa dayalı güç), karmaşık ve sürekli yeniliği kolaylaştırmaktadır. Dinamik ortama hızlı adaptasyon esastır ve bu ancak bir farklılaştırma stratejisiyle gerçekleştirilebilir (Miller, 1986: 246).

Organik örgüt yapısı (Burns ve Stalker, 1961) mekanik örgüt yapısından çok farklı bir yapıdır. Sürekli değişim gösteren sıra dışı ve karmaşık görevleri gerçekleştirmek için idealdir. Tipik olarak, çeşitli alanlardan gelen çok eğitimli uzman grupları, karmaşık ve hızla değişen ürünleri tasarlamak ve üretmek için yoğun bir şekilde çalışır. Ar-Ge, pazarlama ve üretim departmanlarından temsilciler, katkılarını koordine etmek için karşılıklı bir araya gelerek koordineli bir şekilde işbirliği yaparlar. Farklı becerilere, amaçlara ve zaman ufkuna sahip kişiler birlikte çalıştıkları için yüksek derecede farklılaşma hakimdir (Lawrence ve Lorsch, 1967; Miller, 1986: 245). Etkili işbirliğini sağlamak için sık sık toplantılar yapılır ve personelin, komitelerin ve diğer irtibat araçlarının entegre edilmesi sağlanır. Güç, yenilikten sorumlu personelde olduğundan merkezsizleşmiştir. Bu nedenle otorite durumsaldır ve uzmanlığa dayanır (Burns ve Stalker, 1961; Miller, 1986: 245). Çok az bürokratik kural veya standart prosedür vardır çünkü bunlar çok kısıtlayıcıdır ve herhangi bir durumda hızla eski hale gelir. Çevreyi analiz etmek için hassas bilgi toplama sistemleri geliştirilir, dikey ve yatay iletişim açık ve sıktır. Üretim teknolojisi hem otomasyon derecesine hem de karmaşıklığa göre değişir. Çevre çok karmaşık ve dinamik olma eğilimindedir. Teknoloji, ürün tasarımları ve müşteri ihtiyaçları gibi hızla değişir (Miller, 1986: 245).

Porter'ın (1980) son jenerik türü, odaklanma stratejisi, belirli bir müşteri türüne, sınırlı bir coğrafi bölgeye veya dar bir ürün yelpazesine sahip, pazarın sınırlandırılmış ve uzmanlaşmış bir segmentine hitap etmektedir. İşletme, endüstrinin özel bir bölümünde farklılaşma veya maliyet liderliği stratejisini (veya her ikisinin bir kombinasyonunu) kullanabilir (Miller, 1986: 239). Farklılaşma odağı stratejisinde, işletme hedef kitlesindeki alıcıların özel ihtiyaçlarını dikkate alarak farklılıklaşmayı amaçlarken; maliyet liderliği odağı stratejisinde ise, işletme hedef kitlesindeki alıcıların maliyet davranışlarındaki farklılıkları dikkate alarak maliyet avantajı sahibi olmayı amaçlamaktadır (Bal, 2011: 87).

Küçük ve orta ölçekli işletmelerin sahip oldukları varlık ve yeteneklerle, rekabetin şiddetli olduğu, rekabet eden işletme sayısının çok olduğu pazarlardaki rekabete dayanabilmeleri çok zordur, rekabet avantajı elde edebilmeleri hemen hemen olanaksızdır. Dolayısıyla, elde ettikleri getiri de çok düşük olmakta ve uzun dönemde yaşamlarını sürdürmekte zorlanabilmektedirler. İşte, odaklanma stratejileri bu durumda olan işletmeler için kurtarıcı strateji olarak kullanılabilmektedir (Ülgen ve Mirze, 2016: 265). Odaklanma stratejileri kullanan işletmeler, geniş hedefli işletmeler tarafından kendilerine zayıf hizmet verilen kitlelerin ihtiyaçlarına yönelerek rekabet avantajını başarabilir (Bal, 2011: 87). Eğer bir işletme farklılaşmayı (farklılaşma odağını) veya sürdürülebilir maliyet liderliğini (maliyet liderliği odağını) kendi hedef kitlesinde başarırsa, o zaman odaklama stratejisi izleyen işletme kendi sektöründe ortalama üstü bir performansa sahip olarak başarılı olacaktır (Bal, 2011: 88).

Odaklanma stratejisi izleyen bir işletme için en uygun tek bir yapı olduğunu söylemek doğru olmaz. Farklılaşma odağı stratejisi izleyen işletmenin örgüt yapısı ile maliyet liderliği odağı izleyen işletmenin örgüt yapısı izledikleri stratejinin doğası gereği birbirinden farklı olacaktır. Aslında bu stratejiler izledikleri stratejiler olarak ana rekabet stratejilerinden çok büyük bir farkları yoktur. Farklılaşma odağı stratejisi, ana farklılaşma stratejisinin pazarın genelinde uyguladığı stratejinin belirli bir müşteri grubuna odaklanmış olarak dar bir pazarda uygulanmış halidir. Bu nedenle farklılaşma odağı stratejisi ana farklılaşma stratejisinin tüm özelliklerini taşımaktadır (Ülgen ve Mirze, 2016: 266). Dolayısıyla farklılaşma odağı stratejisi izleyen işletme için en uygun örgüt yapısının basit şekilde de olsa organik örgüt yapısı olduğu söylenebilir. Aynı şekilde maliyet liderliği odağı stratejisiyle ana maliyet liderliği stratejisi arasındaki tek fark, pazarın müşteri grubuna uygun olarak daraltılmış olmasıdır. Bu durumda maliyet liderliği stratejisi için söylenen her şey maliyet odağı stratejisi içinde geçerlidir (Ülgen ve Mirze, 2016: 265). Dolayısıyla maliyet liderliği odağı stratejisi izleyen işletme için en uygun örgüt yapısının basit şekilde de olsa mekanik örgüt yapısı olduğu söylenebilir.

Özetle söylenecek olursa; rekabet stratejileri ve örgüt yapısı arasındaki bağlantıyla ilgili olarak, maliyet liderliği stratejileri mekanik yapılarla ilişkilendirilirken, farklılaşma stratejileri ise organik yapılarla ilişkilendirmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Şimdiye kadarki araştırmalarda örgüt stratejisi ile yapısı arasında bir takım ilişkiler kurulmuştur. Bu araştırmada daha önce kurulan bu ilişkiler derli toplu bir araya getirilerek ele alınıp incelenmiştir. İnceleme de, örgüt stratejileri ve yapısı arasındaki sıkı ve dinamik ilişki gözden geçirilmiştir. Sonrasında ise, Porter'ın rekabet

stratejileriyle Burns ve Stalker'ın örgüt yapıları arasındaki ilişkisi teorik çerçevede ele alınmıştır. Bu çalışmada var olan kuramsal yazın ışığında, örgütlerin izledikleri stratejilere göre yapılarının nasıl farklılaşacağına ilişkin varsayımlar ortaya konmuştur. Varsayımlar sonucu olarak, maliyet liderliği stratejileri mekanik yapılarla ilişkilendirilirken, farklılaşma stratejileri ise organik yapılarla ilişkilendirmiştir. Çalışmanın, uygulamaya dönük yönü eksik kalmıştır. Zaten bu konu da bu zamana kadar deneysel olarak geçerlenmiş bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bundan sonra yapılacak çalışmaların bu kurulan ilişkilerin deneysel olarak test edilmesine yönelik olmalıdır.

KAYNAKÇA

Aktaş, M. (2012). "İşletme Stratejisi ve Performans Yönetimi İlişkisi: Strateji-Yapı Perspektifi." *"İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi,* 14(1): 91-102.

Ansoff, H. I. (1965). *Corporate Strategy.* New York: McGraw-Hill.

Aydemir, N. (1991). *İşletmelerde Strateji-Yapı İlişkisi ve Buna İlişkin Bir Uygulama.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, C. (1998). *Stratejik Yönetimlerde Strateji ve Örgütsel Yapı İlişkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bal, Y. (2011). *Rekabet Stratejilerinin İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamalarına Etkisi.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bart, C. K.(1986). Product Strategy and Formal Structure. *Strategic Management Journal,* 7,293-312.

Burns, T. E. & Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock.

Chandler, A. D. (1962). *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise.* Cambridge: M.I.T. Press.

Channon, D. (1973). *Strategy and Structure in British Enterprise.* Boston: Harvard University Press.

Claver-Cortés, E., Pertusa-Ortega, E. M., & Molina-Azorín, J. F. (2012). Characteristics of Organizational Structure Relating to Hybrid Competitive Strategy: Implications for Performance. *Journal of Business Research*, 65, 993–1002.

Çetinkaya Bozkurt, Ö., Kalkan, A. & Arman, M. (2014). The Relationship Between Structural Characteristics of Organization and Followed Business Strategy: An Application in Denizli. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 150, 222 – 229.

Drucker, P. F. (1946). *Concept of the Corporation.* New York: The John Day Company.

Efil, İ. & Çubukçu, M. (2018). "Örgütlerde Strateji-Yapı Uyumu ve Uygulamadan Örnekler." *"İŞ, GÜÇ" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi,* 20(1): 101-128.

Eren, E. (2013). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Galbraith, J. R. (1973). *Designing Complex Organizations.* Reading: Addison-Wesley.

Grinyer, P. H., Yasai-Ardekani, M. & Al-Bazzaz, S. (1980). "Strategy, Structure, the Environment, and Financial Performance in 48 United Kingdom Companies." *The Academy of Management Journal,* 23(2): 193-220.

Grinyer, P. H. & Yasai-Ardekani, M. (1981). "Strategy, Structure, Size, and Bureaucracy." *The Academy of Management Journal*, 24(3): 471-486.

Govindarajan, V. (1988). "A Contingency Approach to Strategy Implementation at the Business-Unit Level:Integrating Administrative Mechanisms with Strategy." *The Academy of Management Journal,* 31(4): 828-853.

Gupta, A. K. & Govindarajan, V. (1984). "Business Unit Strategy, Managerial Characteristics, and Business Unit Effectiveness at Strategy Implementation." *The Academy of Management Journal,* 27(1): 25-41.

Hambrick, D. C. (1983a). "An Empirical Typology of Mature Industrial Product Environments." *The Academy of Management Journal,* 26: 213-230.

Koçel, T. (2015). *İşletme Yöneticiliği.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1967). *Organization and Environment..* Boston: Harvard University Press.

MacMillan, I. C. V. & Hambrick, D. C. (1983). *Capital Intensity, Market Share Instability and Profits-The Case for Asset Parsimony.* Working Paper, Columbia University Strategy Research Center, New York.

Miles, R. E. & Snow, C. C. (1978). *Organizational Strategy, Structure and Process.* New York: McGraw-Hill.

Miller, D. & Friesen, P. H. (1977). "Strategy Making in Context: Ten Empirical Archetypes,." *Journal of Management Studies,* 14: 259-280.

Miller, D. & Friesen, P. H. (1978). "Archetypes of Strategy Formulation." *A Management Science,* 24: 921-933.

Miller, D. (1986). "Configurations of Strategy and Structure: Towards a Synthesis." *Strategic Management Journal,*7(3): 233-249.

Miller, D. (1987). "The Structural and Environmental Correlates of Business Strategy." *Strategic Management Journal,* 8(1): 55-76.

Miller, D. (1988). "Relating Porter's Business Strategies to Environment and Structure: Analysis and Performance Implications." *The Academy of Management Journal,* 31(2): 280-308.

Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations.* Englewood Cliffs:Prenctice-Hall.

Mintzberg, H. (1981). "Organization Design: Fashion or Fit." *Harvard Business Review,* January-February: 103-116.

Nemetz, P. L. & Fry, L. W. (1988). "Flexible Manufacturing Organizations: Implications for Strategy Formulation and Organization Design." *The Academy of Management Review,* 13: 627-638.

Pelham, A. M. & Wilson, D. T. (1996). "A Longitudinal Study of the Impact of Market Structure, Firm Structure, Strategy, and Market Orientation Culture on Dimensions of Small-Firm Performance." *Journal of the Academy of Marketing Science,* 24(1): 27-43.

Pertusa-Ortega, E. M. (2008). Hybrid Competitive Strategies, Organizational Structure, and Firm Performance.

Pertusa-Ortega, E. M., Molina-Azorín, J. F. & Claver-Cortés, E. (2010). "Competitive strategy, structure and firm performance: A comparison of the resourcebased view and the contingency approach." *Management Decision,* 48(8):1282-1303.

Pooley-Dias, G. (1972). *The Strategy and Structure of French Industrial Enterprise.* Doctoral Dissertation, Harvard Business School, Boston.

Porter, M. (1980). *Competitive Strategy.* New York; Free Press.

Rumelt, R. P. (1974). *Strategy, Structure, and Economic Performance.* Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, Cambridge.

Scherer, F. (1980). *Industrial Market Structure and Economnic Performance.* Chicago: Rand McNally.

Thanheiser, H. T. (1972). *Strategy and Structure in German Industrial Enterprise.* Doctoral Dissertation. Harvard Business School, Boston.

Thompson, J. (1967). *Organizations in Action.* New York: McGraw-Hill.

Ülgen, H. & Mirze, S. K. (2016). *İşletmelerde Stratejik Yönetim.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Woodward, J. (1965). *Industrial Organization: Theory and Practice.* London: Oxford University Press.

Yavuz, S. (2013). *Stratejik Yönetimin Alanının Tarihsel Gelişimine Bir Bakış.* 3. Sanayi Şurası, Ankara.

Yeloğlu, H. O. (2008). "Örgütlerde Yapısal-Stratejik Konfigürasyonlar: Koşulbağımlılık Kuramı, Konfigürasyon Yaklaşımı Bağlamında Örgüt Yapıları Üzerine Önermeler." Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 3(2): 155-170.

İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİNDE ETKİN BİR İŞE ALIM SÜRECİ İÇİN YAPAY ZEKÂ YÖNTEMLERİNİN KULLANIMI

Mert BAL
Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, mert.bal@gmail.com

Yasemin BAL
Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, yaseminmutluay@gmail.com

Serdar BOZKURT
Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, serdarbozkurt34@gmail.com

ÖZET

Yapay zeka günümüzde her alanda kullanımı gittikçe artan bir şekilde önem kazanmaktadır. Minsky (1974) yapay zeka kavramını; "insanın zekasını kullanarak yapabildiği işleri yapabilen makinenin oluşturulması hakkında bilimdir" şeklinde tanımlamıştır. Günümüzde sıklıkla artan yapay zekâ uygulamaları tıp, işletmecilik, finans, insan kaynakları yönetimi, üretim vb. birçok farklı alanda başarı ile kullanılmaktadır. İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarında özellikle işe uygun personel seçimi en maliyetli ve zorlu süreçler arasında görülmektedir. Doğru adayın, doğru zamanda, doğru pozisyon ile eşleştirilmesi ve iş gereklerine uygun adayların her zaman geleneksel mülakat ve test süreçleri ile en uygun biçimde belirlenmesi mümkün olamamaktadır. Bu süreçlerde verilen yanlış kararlar veya işe yerleştirmeler uzun vadede hem işletmelerin işgücü devir oranlarını yükseltmekte hem de ciddi bir zaman ve maliyet kaybı yaratmaktadır. İşe alım süreçlerinde gerçekleştirilen mülakatlar kimi zaman sübjektif faktörlerden etkilenebilmekte ve karar vericilerin zaman zaman yanlı seçimler yapmalarına imkân verebilmektedir. Günümüzde yapay zekânın insan kaynakları (İK) süreçlerinde ve işe alım aşamasında kullanılması karar vericilerin işlerini kolaylaştırmakta ve doğru eşleştirmeler yapmalarını sağlamaktadır. Nihai kararı yine insan verse de, yapay zeka bu süreçte iş gereklerine uygun adayların kriterlerini saptamada ve eşleştirmede nihai karar vericilere yol göstermekte ve zamandan tasarruf sağlayarak etkin karar verilmesine yardımcı olmaktadır. Bu çalışma kapsamında yapay zekanın kullanım alanları üzerinde durulacak ve insan kaynakları yönetimi süreçlerinde işe alımda yapay zekanın kullanımı ile ilgili yöntemler ve avantajlar ele alınacaktır. Literatür taraması ve örnek uygulamalardan elde edilen bilgiler derlenerek İK süreçlerinde ve özellikle işe alım aşamasında yapay zeka yöntemlerinin nasıl kullanıldığı incelenecektir. Çalışmanın bulgularında yapay zekânın artan önemi ve İK alanında özellikle işe alım süreçlerinde etkinliği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnsan Kaynakları Yönetimi, Yapay Zekâ, İşe Alım.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE METHODS FOR EFFECTIVE RECRUITMENT PROCESSES IN HUMAN RESOURCES MANAGEMENT

ABSTRACT

Artificial intelligence is becoming increasingly important in every field today. According to Minsky (1974) artificial intelligence; "the discipline of creating machines does things that would involve intelligence if done by the human". Today, increasing artificial intelligence applications are used in many different areas such as medical, business, finance, human resources management, production, etc. with success. In human resources management applications, the selection of personnel suitable for the job is the most costly and challenging process. It is not possible to match the correct candidate with the accurate position at the right time and the candidates who are suitable for the job requirements cannot always be determined by traditional interview and test processes. Incorrect decisions or work placements in these processes increase the labor turnover rates of the businesses in the long term and create a serious time and cost loss. Also, interviews in recruitment processes can sometimes be affected by subjective factors and sometimes allow decision-makers to make biased choices. Today, the use of artificial intelligence in HR processes and recruitment phase facilitates the work of decision-makers and enables them to make correct matches. Although the final decision is still human, artificial intelligence provides the final decision-makers in determining and matching the criteria of the candidates who are suitable for their job requirements and helps to make effective decisions by saving time. In this study, the use of artificial intelligence will be emphasized and the methods and advantages related to the use of artificial intelligence in human resource management processes will be discussed. The literature review and the information obtained from the sample applications will be compiled, and the methods of artificial intelligence will be used in HR processes and especially the recruitment stage. The findings of the study showed the increasing importance of artificial intelligence and the effectiveness of HR in the recruitment processes.

Keywords: Human Resource Management, Artificial Intelligence, Recruitment.

GİRİŞ

C. Handy (1984) "İşlerin doğasında bir değişime şahit oluyoruz. Kas gücü gerektiren işler yok oluyor, parmak ve beyin gücü gerektiren artıyor, emek temelli endüstriler yerini beceri temelli endüstrilere bırakıyor ve yakın zamanda bunların yerine de bilgi temelli temelli endüstriler gelecek "diyerek iş hayatında yaşanan köklü değişimlere dikkat çekmiştir. Herkesin internet ve teknoloji ile bağlandığı bu rekabetçi ortam, dünyayı küresel anlamda tek bir pazar haline getirmektedir. Yapay zekâ da günümüz iş dünyasında işletmelerin işlevlerini yerine getirmelerini kolaylaştırmaktadır (Tandon, Joshi ve Rastogi, 2017). Günümüzde kullanımı giderek artan yapay zekâ uygulamaları birçok alanda kullanıcıların karar verme süreçlerini etkinleştirmekte ve kolaylaştırmaktadır. Son yıllarda insan kaynakları yönetimi alanında da yapay zeka uygulamaları birçok insan kaynakları (İK) fonksiyonunda giderek önem kazanmaktadır. Özellikle insan kaynakları yönetiminin stratejik bir rol kazanması ve işletmelerin üst düzey yöneticilerinin, İK yöneticilerini de stratejik kararlara dahil etme konusundaki talepleri ile beraber insan kaynakları bilgi sistemlerinin de önemi artmıştır. İş ortamındaki hızlı değişimler hızlı yanıtlar ve tepkiler gerektirdiğinden, İK sistemlerinin güçlendirilmesi ve yeni teknolojilerin kullanılmasının farkına varılmıştır.

İK uzmanları, veri odaklı olarak etkin karar verebilmenin avantajlarını son yıllarda fark etmişlerdir. Veri odaklı bir teknoloji olan yapay zekâ, eğilimleri tahmin etmek ve öneriler sunmak için devasa veri yığınını analiz etmekte ve çıkarımlar yapmaktadır. Yapay zekâ, işletmenin işgücü verilerini kullanarak İK uzmanlarının işgücünü daha iyi anlamalarına, sorunları ve eğilimleri önceden görmelerine yardımcı olmaktadır (Merlin ve Jayam, 2018). Yapay zeka araçları, insan kaynakları uygulamalarında zaman alan görevleri çözecek ve böylece işgücünün daha verimli çalışmasını sağlayacaktır. Ayrıca İK yöneticilerine stratejileri etkin bir şekilde oluşturma ve uygulama konusunda yardımcı olacaktır. Geçmişe dönük tarihsel verileri ve tahmine dayalı analitiği kullanarak en iyi uygulamalar, ilgili sorunlar ve fırsatlar ile ilgili eylemler hakkında İK'ya fikir verebilir.

YAPAY ZEKA

Türk Dil Kurumu tanımına göre zekâ,; insanın düşünebilme, akıl yürütebilme, nesnel gerçekleri algılama ve bu algılardan yargı ve sonuç çıkarmaya yönelik yeteneklerinin tamamı olarak ifade edilmiştir (www.tdk.gov.tr) Gardner, çoklu zeka kavramını ileri sürmektedir. Gardner açısından farklı zeka türleri vardır. Bireylerin sahip oldukları yeteneklere ve ilgi alanlarına göre zeka sekiz farklı grupta toplanmıştır. Bu gruplar; dilsel zeka, sosyal zeka, mantık matematik zekası, mekânsal (görsel) zeka, dışa dönük zeka, içe dönük zeka, müzik zekası ve doğal zeka olarak adlandırılmaktadır. Çoklu zekâ kavramından esinlenerek Goleman duygusal zeka (EQ) kavramını ortaya atmıştır (Goleman, 1995).

Zekâ kavramı hakkında günümüzde bir tartışma bulunmakta ve bu kavramla ilgili olarak literatürde birçok tanım yer almaktadır. Taine'e göre zeka, "zihinsel hayat kurmayı amaçlayan bir araç"tır. Binet ise zeka kavramını "insanın sahip olduğu duyum, algı, bellek, mantıksal akıl yürütme ve yargılama gibi yetilerinin birleşimi topluluğu" olarak tanımlamaktadır. Wechsler zekayı "bireyin amaca yönelik biçimde hareket edebilmesi, akla ve mantığa uygun düşünebilmesi ve çevresine adapte olabilmesine ilişkin özelliklerini tümü" olarak belirtmektedir (Nabiyev, 2005).

Yapay zeka son yıllarda gerek işletmecilik gerekse de bilişim, tıp, finans vb. alanlarda kullanımı giderek artan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Minsky (1974) yapay zekâ kavramını; *"insanın zekâsını kullanarak yapabildiği işleri yapabilen makinenin oluşturulması hakkında bilimdir"* şeklinde tanımlamıştır. Yapay zekâ, insanların bilgisayarlardan daha iyi yaptığı şeyleri bilgisayarların daha iyi yapma çalışması olarak düşünülebilir. Yapay zekânın temel amaçları; insanların zor yaptığı işleri yapabilecek sistemler üretmek, insan beyninin fonksiyonlarını bilgisayar modelleri yardımı ile anlamaya çalışmak, yapay zekaya sahip robotlar geliştirmek, öğrenme yöntemlerini bilgisayar sistemlerine aktarmak, yapay uzman sistemler oluşturma, bilgisayarları bilimsel araştırma ve buluşlarda kullanma, insan beyninin fonksiyonlarını bilgisayar modelleri yardımı ile anlamaya çalışmak ve insan bilgisayar iletişimini kolaylaştıran bilgisayar ara birimleri geliştirme olarak sıralanabilmektedir (Wang, 2008).

İNSAN KAYNAKLARI İŞE ALIM UYGULAMALARINDA YAPAY ZEKÂNIN KULLANIMI

İK liderleri, son yıllarda işletmelerine değer sağlamak için yapay zekâyı tüm yönleri ile İK süreçlerinde uygulamaya başlamıştır (Murgai, 2018). İK fonksiyonları ve süreçlerinde belirli yapay zekâ tekniklerinin nasıl uygulanabileceği konusunda literatürde yer alan araştırmalar bulunmaktadır. Yapay zeka özellikle işe alım, performans değerleme, işten ayrılma niyetini belirleme, aday profile inceleme ve uygun pozisyonlar ile eşleştirme, eğitim faaliyetleri, çalışan bağlılığı, oryantasyon vb. İK süreçleri ile fonksiyonlarında bir çok büyük işletmenin yararlandığı bir yöntem olarak karşımıza çıkmakta ve karar verme sürecini hem hızlandırmakta hem de daha etkin hale getirmektedir.

İşe Alım Süreci ve Yapay Zekânın Kullanımı

İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarında özellikle işe uygun personel seçimi en maliyetli ve zorlu süreçler arasında görülmektedir. Doğru adayın, doğru zamanda, doğru pozisyon ile eşleştirilmesi ve iş gereklerine uygun adayların her zaman geleneksel mülakat ve test süreçleri ile optimal biçimde belirlenmesi mümkün olamamaktadır. Bu süreçlerde verilen yanlış kararlar veya işe yerleştirmeler uzun vadede hem işletmelerin işgücü devir oranlarını yükseltmekte hem de ciddi bir zaman ve maliyet kaybı yaratmaktadır. İşe alım süreçlerinde gerçekleştirilen mülakatlar kimi zaman sübjektif

faktörlerden etkilenebilmekte ve karar vericilerin zaman zaman yanlı seçimler yapmalarına imkân verebilmektedir. Günümüzde yapay zekânın insan kaynakları süreçlerinde ve işe alım aşamasında kullanılması karar vericilerin işlerini kolaylaştırmakta ve doğru eşleştirmeler yapmalarını sağlamaktadır. Nihai kararı yine insan verse de, yapay zekâ bu süreçte iş gereklerine uygun adayların kriterlerini saptamada ve eşleştirmede nihai karar vericilere yol göstermekte ve zamandan tasarruf sağlayarak etkin karar verilmesine yardımcı olmaktadır.

İşe alım sürecinde İK uzmanlarının otomatik olarak zamanlarının % 30'unu adayları planlamak ve mülakat yapmak için harcadıkları bilinmektedir. Yapay zeka uygulamaları bu aşamada adaylar ve iş gerekleri arasında doğru uyumu bulabilmekte ve potansiyel adayları kısa sürede verimli bir şekilde seçebilmektedir (Murgai, 2018). Araştırmalar işe alım yöneticilerinin birçoğunun bir adayla buluştuğu ilk 60 saniyede, genellikle bakma, el sıkışma, kıyafet ve konuşma konularına dayanarak bir aday hakkında karar verdiğini göstermektedir. Hangi özelliklerin, deneyimlerin, eğitimin ve kişilik özelliklerinin belirli bir pozisyonda başarıyı garanti ettiği aslında tam olarak bilinememektedir. Yöneticiler ve İK uzmanları, adayları işe almak için milyarlarca dolarlık değerlendirme, test, simülasyon ve oyun kullanmakta ancak çoğu kişi hala adaylarının % 30-40'ının yanlış karar olduğunu belirtmektedir (Pağda, 2018; Ahmed, 2018).

Forbes dergisi tarafından yapılan bir araştırmaya göre, işe yeni girenlerin %46'sı, ilk 1,5 yıllık sürecin sonunda başarısız olduğundan ya işine son verilmekte ya da işi bırakmaktadır. İşletmeler başarılı bir işe alım süreci yürütebilmek için farklı değerlendirme araçlarına milyonlarca lira harcamaktadırlar. Ancak bu kadar harcamaya rağmen, yöneticilerin birçoğu değerlendirmeye ilişkin son kararı yine kendi öngörüleri ya da önyargılarına göre vermektedirler. Bu amaçla işe alımda kullanılan çok çeşitli yeni yapay zekâ araçlarından yararlanılmaktadır. Örneğin, adaylarla iletişim kurabilen ve insanları hızlı bir şekilde tarayabilen yapay zekâ tabanlı sohbet sistemleri bulunmaktadır. Bu sistemler adayların doğru işi veya vardiyayı seçmelerini sağlamakta ve işe alım uzmanlarının aday taraması için harcadıkları zamanı önemli ölçüde azaltmaktadır (Murgai, 2018). İK alanında kullanılan yapay zeka destekli bir yazılım ise işe alım ihtiyaçlarının elektronik olarak yürütülmesini sağlayan bir yazılım uygulaması olan "Başvuru İzleme Sistemi (Applicant Tracking System)"dir. İşletme düzeyinde, İnsan Kaynakları Bilgi Sistemine bir modül veya işlevsel bir eklenti olarak işlev gören yazılım, işletmenin işe alım çabalarını ve adayların özgeçmişleri ile bilgilerini etkin bir şekilde daha iyi yönetebilmek için tasarlanmıştır. Veriler, işletmenin web sitesinde yer alan başvuru izleme sistemi tarafından organizasyon içi duyurulardan toplanmakta veya işe başvuran adaylardan elde edilmektedir. Özgeçmiş sitelerinin çoğu bir sistemden diğerine ayrıştırma desteği ve veri taşıma kolaylığı sağlamak için ATS yazılım sağlayıcıları ile ortaklıklar kurmaktadır. Son gelişmeler, işletmelerin iş

gereksinimlerine ve tanımlarına daha iyi uyum göstererek özgeçmişleri puanlamasını ve sıralamasını sağlayan bulut tabanlı platformlar aracılığıyla sunulan akıllı ve güdümlü mantıksal anlam arama yeteneklerini kolaylaştırmak için yapay zeka (AI) araçlarının ve doğal dil işlemenin (NLP) kullanımını içermektedir (Mukherjee, vd:2014).

Yapay zeka, işe alım sürecinde monoton ve yüksek hacimli işleri kolaylaştırmakta veya otomatikleştirmektedir. Sınırlı bir süre içinde doğru adayı bulmak için büyük bir aday havuzundan seçim yapmaya çalışmak her İK yöneticisi için zorlu bir süreçtir. Yapay zeka tarafından desteklenen akıllı tarama yazılımı devam edecek, çalışanların deneyimini ve becerilerini öğrenecek, performanslarını ve iş gücü devir oranlarını analiz etmekte ve en güçlü adayın kısa listesini alabilmektedir.

Unilever'de işe alma süresi yapay zeka sayesinde %75 oranında azaltılmıştır (Heric, 2018). Tüketici ürünleri alanında faaliyet gösteren bu dev şirket 170 bin kişiden oluşan işgücünde çeşitlendirmeye gitmeye karar vermiştir. İK bölümü yeni işe alımlara odaklanıp bu kişileri hızla yönetici görevlerine hazırlamaya odaklanmayı kararlaştırmıştır ancak şirketin mevcut süreçleri, önemli yeteneklerin çeşitliliğini sağlayacak sayıda potansiyel aday değerlendirmesi için yeterli değildi. Bu noktada Unilever, işe alımları ölçeklendirmeye yönelik insan ve AI becerilerini bir araya getirmek için işe başvuru sürecinin ilk aşamasında adaylardan, onların çeşitli özelliklerini anlamaya yönelik (örneğin risk alabilme, inisiyatif kullanabilme, liderlik vb.) bazı online oyunlar oynamaları istendi. Bu oyunlarda doğru veya yanlış cevap yoktu ancak oyunlar, Unilever'in AI sisteminin belirli pozisyonlar için en doğru adayı belirlemesine yardımcı oluyordu. Bir sonraki aşamada adaylardan istedikleri pozisyonlara dair bazı soruları yanıtladıkları bir video çekip göndermeleri isteniyordu. Yanıtlar bir AI sistemi tarafından söylenenler, vücut dili ve ton açısından analiz ediliyordu. Yapay zekanın bu turda seçtiği en iyi adaylar yüz yüze görüşmeye çağrılıyor ve işe alımda son kararı insanlar veriyordu. Yeni sistemin Unilever'in işe alım sürecinin ölçeğini ciddi ölçüde artırdığı bir gerçektir. İş arayanlar bu sisteme cep telefonlarından kolaylıkla erişebildiği için başvurular bir yılda iki katına çıkarak 30 bine ulaşmıştır. Başvuran adayların mezun olduğu üniversitelerin sayısı 840'tan 2.600'e çıkarken sosyoekonomik çeşitlilik de artış göstermiştir. Bunun da ötesinde işe başvurmaktan işe alınmaya kadar geçen süre dört aydan birkaç haftaya düşmüş ve işe alımcıların başvuruları incelemeye ayırdığı süre de % 75 azalmıştır (Wilson ve Daugherty, 2018).

Faliagka vd. (2014) çalışması aday başvuru problemini çözmek ve semantik eşleştirme tekniklerini uygulamak için makine öğrenme algoritmalarının kullanımını vurgulamaktadır. Yaklaşımın bir uygulaması, gerçek dünyadaki işe alım senaryosunda işlevselliği sergilenen ve değerlendirilen bir prototip sistemi şeklinde uygulanmaktadır. Önerilen sistem, başvuranların Linkedin profilinden bir

dizi nesnel ölçüt çıkarmakta ve bunları anlamsal olarak işin ön koşulları ile karşılaştırmaktadır. Ayrıca adayların başvurularındaki ifadelerinden dilbilimsel analiz kullanarak kişilik özelliklerine ilişkin profil ortaya koymaktadır. Bu amaçla kullanılan bilgi sistemleri işe alım sistemleri olarak adlandırılmakta ve açık pozisyonların yayınlanması ve başvuru sahibi özgeçmişlerinin alınması gibi süreçleri otomatik hale getirmektedir. Böylece İK yöneticilerinin geniş bir kitleyi düşük bir maliyetle hedeflemelerini sağlamaktadır (Faliagka vd:2014).

Ayrıca yapay zeka ürünü olan artırılmış gerçeklik araçları; problemlere esnek çözümler üretebilen ve bilişsel becerilere sahip çalışanlara daha fazla önem verilmesini sağlayabilir. Bilişsel yeteneklere yapılan vurgu, organizasyonların kişilik ve dürüstlük testlerine giderek daha fazla güvenmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. Belirsizliğe tahammül etme yeteneği, sanal gerçekliğe duyarlılık, teknolojiye yönelik tutumlar ve karpal tünel sendromuna yatkınlık gibi yeni seçim kriterleri de geliştirilebilir. Yalnızca içerik değil, aynı zamanda bu testlerin uygulanma yöntemi de değişecektir. Seçim testleri, otomatik puanlama, tarama ve raporlama işlevleriyle online olarak daha fazla yönetilebilecektir. Bu tür sistemler işe alım sürecini önemli ölçüde değiştirecektir. Örneğin, Michigan eyaletindeki hükümet kurumlarında dijital işe alım sistemi uygulandığında dönüştüğünde, eskiden 4 ila 6 hafta süren bir işlemin tamamlanmasının 22 dakikaya düştüğü görülmüştür. Bir başka heyecan verici olasılık, yapay zekâ tarafından gerçekleştirilen iş görüşmeleridir. Böylelikle çünkü ilk izlenimler, sözlü olmayan işaretler ve klişeler gibi sorunları ortadan kaldırabilir (Reynolds, Federovich ve Wlliams, 2009)

Yapay zekanın işe alım sürecinde kullanılmasına dair en iyi örneklerden birisi de Restless Bandit şirketinin Talent Discovert platformudur. Restless Bandit şirketi, yeni pozisyonlar açıldığında işletmelerin eski özgeçmişleri çıkarmasına yardımcı olmak için yapay zekayı kullanan bir şirkettir. Bu şirketin yeteneğin yeniden keşfedilme platformu (talent rediscovery) ile Restless Bandit şirketi, İK profesyonellerinin, sunulan özgeçmiş yığınlarını ayrıştırmalarına ve kendi kriterlerine uyanları filtrelemelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bu yapay zeka uygulaması LinkedIn'de şirket ile ilişkisi olmayan pasif adayları da bularak yeteneklerin yeniden keşfedilmesini sağlamaktadır (https://venturebeat.com/2016/10/04/restless-bandit-raises-10-million-to-find-the-best-job-applicants-from-old-resumes/)

HCM Teknoloji Raporuna göre Restless Bandit'in yaptığı, yetenek havuzu verilerinin toplanarak açık pozisyonlarla eşleştirilebilmesidir. Bir işletmenin aday verilerini yöneten mevcut araçlarının çoğu iş akışı için mükemmel bile ilgili adaya çağrıda bulunma ve davet gönderme anlamında yeterli görünmemektedir. Bu nedenle Restless Bandit işverenlerin doğru adaylarla yeniden bağlanma sürecini kolaylaştırmaktadır. https://www.hcmtechnologyreport.com/restless-bandit-wants-to-

automate-talent-rediscovery/. Eşleştirme algoritmaları ve veri bilimiyle, Restless Bandit'in yazılımı, daha önce kullanılmayan arşivlenmiş özgeçmiş veritabanlarını kullanarak bir şirkette yeni pozisyonlar elde edilebilir hale getirmektedir. İşverenlerin iş ilanları oluşturmak için harcadıkları zaman yerine, Restless Bandit daha önce İK tarafından belirlenen iş gereklilikleri yerine getiren geçmiş başvuru sahiplerine bilgilendirme yapabilmektedir. Bundan sonra yazılım, potansiyel çalışanlara yeni bir başvuruda bulunmalarını öneren otomatik bir davetiye göndermektedir (https://recruitingtools.com/restless-bandit-10-million-investment/. Eğer aday cevap vermezse, sistem Facebook ve LinkedIn reklamlarını tam olarak bireysel seviyeye indirerek reklam gönderebilir. Bunu da sadece kamuya açıklanmış bilgiler üzerinden gerçekleştirmektedir. https://www.hcmtechnologyreport.com/restless-bandit-wants-to-automate-talent-rediscovery/

İK alanında kullanılan yapay zeka destekli sistemlerden biri de chatbot uygulamalarıdır. Yapay zeka destekli bir chatbot, çalışanların en sıklıkla karşılaştığı sorunlardan yola çıkarak sordukları İK sorularına cevap verebilmekte ve aday veya çalışan ile İK toplantıları planlayabilmektedir. İK analitiği yoluyla, yöneticilerin çeşitli bilgilerle daha iyi kararlar vermelerini sağlayabilmektedir (Murgai, 2018). FirstJob tarafından yaratılan bir yapay zeka işe alım asistanı olan Mya, iş gereksinimlerini karşıladıklarını doğrulamak, soruları cevaplamak ve başvurularının durumu hakkında bilgi sahibi olmak için başvuru sahipleri ile etkileşime giren bir sohbet uzmanıdır. Bu chatbot, kısa mesaj, Skype veya e-posta yoluyla 7/24 destek sağlamakta ve bir görevi yerine getiremediğinde çalışan ile iletişime geçmektedir. Sistem, çalışanların yoğunlukla sordukları soruların %75'ini elimine edebilmekte ve cevaplayabilmektedir (Jain, 2018; Ahmed, 2018).

Chatbot uygulaması, robotların veya makinelerin, diğer insanlarla konuşarak insan tarafından verilen yanıtları taklit etmeyi öğrenmeye çalıştığı anlamına gelmektedir. Günlük yaşamımızda bu tür yapay zeka uygulamaları Alexa, Siri, Bixby veya Cortana şeklinde görülebilmektedir. İşe alım uygulamalarında ise mülakat robotlarından biri de Mya'dır. Bu yazılım, büyük şirketler için (örneğin Loreal vb.) önem kazanan bir yapay zeka çalışanıdır. Bu yazılımın önemli özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

- Kaynak bulma çabalarını farklı kanallara yönlendirebilir.
- Geniş sayıdaki başvuru havuzlarını belirler ve kısa listeler
- İK planlama işlemini otomatik hale getirir
- Aday ve çalışan deneyimini geliştirir.

Mya, adaylarla görüşmelerinde doğal dil ve makine öğrenmesi uygulamalarını kullanmaktadır. Bu yazılım aynı zamanda, işverenlerin çabalarını optimize etmek için potansiyel adaylar hakkında da

önemli veriler toplamasına yardımcı olabilir. https://blog.recruitee.com/ai-recruitment/ Mya, açık uçlu, doğal ve dinamik konuşmalar yapmak, aday görüşlerini derinlemesine toplamak ve kullanıcılarıyla güvene dayalı ilişkiler oluşturmak için doğal dil ve makine öğrenme tekniklerini uygulamaktadır. Ayrıca HireVue ve Montage gibi video mülakat uygulamaları da işe alım yöntemi olarak işverenlerce talep edilmektedir. Mülakat videosu, adayların günün her saatinde görüşme yapmalarına olanak tanımaktadır. Video mülakatın güçlendirilmesinden daha fazla tedirginlik hisseden adaylara gelince, HireVue web sitesinde ipuçları sunmaktadır. Bu yazılım, sık sık işe alım sürecini en iyi şekilde nasıl kullanabileceği konusunda Twitter'da kullanıcılarla iletişim kurmaktadır. Önerilen adımların birçoğu, adayların şirketle ilgili bilgi toplama ve araştırma, ortak görüşme soruları için hazırlık ve pratik yapması ile işe uygun giyinme tarzı gibi aşina oldukları adımlardır. Hirevue video mülakat sırasında adayların, yüz ifadelerini de incelemektedir. Bu duruma hazırlık amacıyla sahte bir gülüşün neye yol açabileceğini de belirtmektedir. HireVue önyargıları ortadan kaldırmaktadır. Bu yapay zeka uygulaması, şirketin talebine göre özelleştirilebilecek ses, ton ve konuşma şekilleri dahil olmak üzere 250.000'den fazla veri noktasına dayanan bir puanlama yapmaktadır. Makine öğrenmesi aracılığıyla yapay zeka, yeni verilere dayanarak zaman içindeki doğruluğunu daraltabilir (https://www.cnbc.com/2018/03/13/ai-job-recruiting-tools-offered-by-hirevue-mya-other-start-ups.html)

IBM yetkilileri, çalışmalarında yapay zekanın yeni işe giren çalışanlara nasıl yarar sağlayabileceği üzerine araştırmalar yapmıştır. İşletmeye yeni giren çalışanlar genellikle diğer çalışanlarla tanışmak ve bilgi edinmek istemekte ancak nereye veya kime gideceklerini bilememektedir. Bu durumu göz önüne alan IBM, yeni bir çalışanın en acil veya işle ilgili kritik sorularına cevap verecek bir sistem oluşturmak üzerine çalışmaktadır. Bu durumda yapay zeka uygulamaları yeni çalışanlara önerilerde bulunabilmekte, işteki ilk gününde bağlantı kurması gereken kişilerin isimlerini, yerlerini ve iletişim bilgilerini sağlayabilmektedir. Ayrıca çalışanların ruh halini belirlemek amacıyla da kullanılan yapay zeka uygulamaları, örneğin müşteriden bir çağrı alan çalışanın, çağrıdan sonra endişeli göründüğü ve toplantıdan önce bir ara vermesi gerektiği konusunda kişilere geribildirim verebilmektedir (Ahmed, 2018).

Yine bir chatbot servisi olan Wade&Wendy de işe alım ve kariyer planlaması için kullanılmaktadır. Wade, çalışanlara kariyer stratejileri konusunda yardımcı olmakta ve onlara işletmedeki kariyer fırsatlarını göstermektedir. Wendy ise adaylarla konuşmakta ve organizasyonun kültürünü, iş fırsatlarını ve işe alım sürecini anlamalarına yardımcı olmaktadır (Jain, 2018).

İşten Ayrılma Niyetinin Tahmin Edilmesi

İK süreçlerinde kullanılan yapay zeka yöntemlerinden biri de "Yapay Sinir Ağları"dır. Yapay Sinir Ağları, matematiksel fonksiyonları içeren ve yönlendirilmiş ağırlıklı bağlantılar ile ilişkilendirilen belirli sayıda bilgi işlem birimini (hücreler, nöronlar) içeren sistemlerdir. Yapay Sinir Ağları; kümelenme, sınıflandırma, tahmin görevlerini çözebilen bir bilgi keşif kategorisidir. İçsel yapıları nedeniyle Yapay Sinir Ağları herhangi bir matematiksel işlevi yerine getirebilir ve böylece veri içindeki karmaşık kalıpları keşfedebilir. İnsan kaynakları yönetimi alanında yapay sinir ağlarının bir uygulama senaryosu, çalışanların işgücü devrinin tahmin edilmesidir. Çalışan devri, çalışanların kendi istekleri ile işten ayrılmalarını ifade eder ve işveren sebeplerine veya emeklilik, ölüm veya kalıcı sakatlık gibi kaçınılmaz nedenlerden dolayı işten ayrılma durumlarını hariç tutmaktadır. Bu kavram, özellikle işlevsel olmayan işgücü devri yani iyi performans gösteren çalışanlar ayrılırken, zayıf performans gösteren çalışanların işletmede kalması durumu ve bununla ilişkili verim düşüklüğü neden ile büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, işlevsel olmayan işgücü devri, personel maliyetlerinin artmasına neden olmaktadır çünkü boş pozisyonları doldurmak için aday arama süreci başlamakta, yeni çalışanların işe alınıp eğitilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, işletmeden ayrılma olasılığı olan çalışanların tahmin edilmesi, performansı yüksek çalışanları elde tutma stratejileri geliştirme açısından büyük önem taşımaktadır. Yapay sinir ağları, hangi çalışanların ayrılacağının yanı sıra işgücü devrini etkileyen bilinmeyen faktörleri ortaya çıkarmak için kullanılabilir (Strohmeier ve Piazza:2015).

Çalışan Bağlılığı Tahmini Yoluyla İşe Alım

Çalışan bağlılığı düzeyleri, işin yerine getirilmesi, performans verileri ve çalışanların işten ayrılmasının ardındaki nedenlerle ilgili veriler elde ederek, çalışanların performans göstergelerini, bir iş pozisyonu bırakma eğilimi gösteren kişileri kolaylıkla tahmin edebilmektedir. Yapay zeka, çalışanların verilerini karşılaştırmak için kişilik değerlendirmeleri, çalışma saatleri ve performans değerlendirmesi dahil olmak üzere daha önce istifa etmiş olan çalışanların verilerini kullanmakta ve istifa etme ihtimali bulunan çalışanları saptamaktadır. Yöneticiler de böylece bu kişilerle görüşerek durumu çözmeye çalışabilme imkanı bulmaktadır. Yapay zeka ile adayın istifa etme olasılığı geleneksel mülakat metoduna göre daha rahat çözülebilmektedir. tespit edilmesi zor olan, adayın istifa etme olasılığı yapay zeka ile çözülebilir. Bu konuya yönelik Journal of Financial Economics'teki araştırmada; adayların istifa etme olasılığı yapay zeka aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Yapay zeka için bu çalışmadaki veriler ise; iş tanımı, kıdem, adayların evlerinin iş yerine uzaklığı ve referanslar olarak sıralanmış ve bu veriler kullanılan algoritmaya ve modellemeye dahil edilmiştir. Bu veriler yoluyla yapılan istatiksel tahminleme, adayın istifa etme olasılığı büyük oranda belirlemiştir (Pağda, 2018).

Sosyal Medya Yoluyla İşe Alım

Linkedin, Facebook, Instagram ve Twitter gibi sosyal mecralardaki kamuoyuna açık bilgiler dahilinde yapay zeka işe alımlarda daha isabetli kararlar verme konusunda oldukça faydalı olabilmektedir. Kosinski, Stillwell ve Graepel (2013) tarafından 58bin kişinin katıldığı işe alıma yönelik bir araştırmada Facebook üzerinden adayların hesaplarındaki beğeni (like) verisi kullanılarak, adayların ilerideki davranışları bile mülakatlarda daha yüksek oranda iyi bir tahminlemeye sahip olabilmiştir. Bu araçlar, işe başvuran bir adayın işletmedeki başarı olasılığı hakkında zayıf veya ortalama göstergeler sağlamak üzere tasarlanmıştır (Pağda, 2018; Ahmed, 2018).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada bilgisayar teknolojilerindeki gelişimin öncülerinden biri olan yapay zekânın insan kaynakları alanında kullanımına yönelik uygulamalar açıklanmaya çalışılmıştır. İnsan ve bilgisayar teknolojisinin etkileşiminin önemli unsurlarından biri olan yapay zekâ, video mülakatlar, sohbet uygulamaları, artırılmış gerçeklik ve sosyal medya araçları yoluyla insan kaynakları alanına katkı yapmaya başlamıştır. Bu durum insan kaynakları alanının iş tanımını da değiştirmeye de başlamıştır. Günümüzde akıllı telefonlar ve tabletlerdeki uygulamalar yoluyla yaşamımıza giren yapay zeka ürünleri, işletmecilik hayatının da vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır. Yapay zekâ insan kaynakları alanında, işin tasarımından analizine, işe seçim ve yerleştirmeden, eğitim ve performans ölçümüne kadar birçok alandaki etkisini gittikçe artırmaktadır. Örneğin, işe alımda yapay zekânın kullanımı yoluyla engelli bireyler için daha fazla iş erişilebilir hale gelebilir ya da basmakalıp yargılar ortadan kaldırılabilir. Ya da artırılmış gerçeklik ile stajyerlerin takım çalışması becerilerini sanal takım arkadaşları ile uygulamalarına izin verilebilir (Reynolds, Fedorovich ve Williams, 2009). Yapay zekanın kullanım alanının genişlemesiyle birlikte sonraki çalışmalarda, insan kaynakları alanının eğitim ve geliştirme, performans değerlendirme ve ücret-ödül yönetimi uygulamaları incelenebilir.

KAYNAKÇA

Ahmed, O. (2018). Artificial Intelligence in HR. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, *5*(4), 971-978.

Faliagka, E., Iliadis, L., Karydis, I., Rigou, M., Sioutas, S., Tsakalidis, A., & Tzimas, G. (2014). On-line consistent ranking on e-recruitment: seeking the truth behind a well-formed CV. *Artificial Intelligence Review*, 42(3), 515-528.

Goleman, D., (1995*). Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York.

Handy C., (1984). *The Future of Work: A Guide to a Changing Society*, Blackwell Publishing.

Heric M (2018), 'HR new digital mandate', Bain & Company. https://www.bain.com/insights/hrs-new-digital-mandate/ , Erişim Tarihi: 03.01.2019

Jain, S. (2018). Human Resource Management and Artificial Intelligence. *International Journal of Management and Social Sciences Research* (IJMSSR), *7*(3), 56-59

Kosinski, M., Stillwell, D., & Graepel, T. (2013). Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *110*(15), 5802-5805.

Minsky, M., (1974). A Framework for Representing Knowledge, MIT AI Laboratory.

Merlin.P, R., ve Jayam.R. (2018). Artificial Intelligence in Human Resource Management. *International Journal of Pure and Applied Mathematics,* 119(14), 1891-1895.

Mukherjee, A. N., Bhattacharyya, S., ve Bera, R. (2014). Role of Information Technology in Human Resource Management of SME: A Study on the Use of Applicant Tracking System. *IBMRD's Journal of Management & Research*, *3*(1), 1-22.

Murgai, A. (2018). Role of Artificial Intelligence in Transforming Human Resource Management, *International Journal of Trend In Scientific Research and Development*, *2*(3), 877-881.

Nabiyev, V. V. (2005). *Yapay Zeka: Problemler- Yöntemler- Algoritmalar.* Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Pağda, Z. (2018). "Yapay Zeka ve İnsansız İnsan Kaynakları", *Harvard Business Review,* 103-107

Reynolds, R., Fedorovich, S. ve Williams, M. (2009). The Human Resource Implications of Computers. *Encyclopedia of Human Resources Information Systems: Challenges in e-HRM*. Information Science Reference, IGI-Global.

Strohmeier, S., & Piazza, F. (2015). Artificial Intelligence Techniques in Human Resource Management—A Conceptual Exploration. *In Intelligent Techniques in Engineering Management* (pp. 149-172). Springer, Cham.

Tandon, L.S., Joshi,P. ve Rastogi, R.K. (2017). Understandıng the Scope of Artificial Intelligence in Human Resource Management Processes – A Theoretical Perspective, *International Journal of Business and Administration Research Review*, *1*(19), 62-66.

Wang, P. (2008). What do you mean by AI?, *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications* 171(1):362-373

Wilson, J. H. ve Daugherty, P. R. (2018). "İşbirliğine Dayalı Zeka: İnsanlar ve Yapay Zeka Güçlerini Birleştiriyor", *Harvard Business Review*, https://hbrturkiye.com/dergi/isbirligine-dayali-zeka-insanlar-ve-yapay-zeka-guclerini-birlestiriyor, Erişim Tarihi: 21.03.2019

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=zek%C3%A2&uid=58140&guid=TDK.GTS.5ce1d50f739ad2.90242629, Erişim Tarihi: 04.04.2019

https://venturebeat.com/2016/10/04/restless-bandit-raises-10-million-to-find-the-best-job-applicants-from-old-resumes/, Erişim Tarihi: 01.04.2019

https://www.hcmtechnologyreport.com/restless-bandit-wants-to-automate-talent-rediscovery/. Erişim Tarihi: 11.04.2019

https://recruitingtools.com/restless-bandit-10-million-investment/. Erişim Tarihi: 18.04.2019

https://blog.recruitee.com/ai-recruitment/, Erişim Tarihi: 25.04.2019

https://www.cnbc.com/2018/03/13/ai-job-recruiting-tools-offered-by-hirevue-mya-other-start-ups.html, Erişim Tarihi: 02.05.2019

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÖZYETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN YORDANMASI

Dr. Öğr. Üyesi Melek KÖRÜKCÜ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, melekkorukcu@ohu.edu.tr

ÖZ

Özyeterlik, bireyin hedeflere ulaşmak için gerekli olan eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeterliklerine yönelik bireysel yargılarıdır. Akademik özyeterlik, bireyin eğitsel faaliyetlere ilişkin kendi yapabilirliğine olan güvenini ifade eder ve bireylerin sosyal, duygusal ve akademik açıdan kendilerini daha iyimser hissetmelerine yardımcı olur. Akademik özyeterlik yükseldikçe bireyin zorlu görevleri başarma oranı artar. Özyeterlik inançlarının oluşmasında etkili olan dört durum vardır. Bunlar; doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlardır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması, amaca odaklanarak karşılarına çıkan engeller ile mücadele edebilmelerini, öğretmenlik açısından etkili davranışları geliştirebilmerini sağlar.Bu kapsamda öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, akademik özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenimlerine devam eden; 109 kadın, 40 erkek olmak üzere toplam 149 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının, araştırmaya katılması noktasında gönüllü katılım ilkesi esas alınmıştır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Özyeterlik Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri devam etmektedir. Yapılan analiz sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu; cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve en uzun yaşanılan yerleşim yeri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, akademik özyeterlik, sosyal bilgiler.

PREDICTING SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES ACADEMIC SELF-EFFICACIES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

Self-efficacy is the individual's judgment on the individual's competencies to regulate and implement the actions necessary to achieve the goals. Academic self-efficacy expresses the individual's confidence in his ability to do educational activities and helps individuals to feel more optimistic in terms of social, emotional and academic aspects. The higher the academic self-efficacy, the higher the rate of achievement of challenging tasks. There are four factors that are effective in the formation of self-efficacy beliefs. These; direct experiences, indirect experiences, verbal persuasion, physiological and emotional states. Self-efficacy belief levels of teacher candidates to be high, focusing on the purpose of combating the obstacles they face, to develop effective behavior in terms of teaching teachers to determine the academic self-efficacy is important in this regard. In this study, it is aimed to examine the academic self-efficacy of social studies teacher candidates in terms of various variables. The study group of the study continued in 2018-2019 education period and continued education in Niğde Ömer Halisdemir University Faculty of Education, Department of Social Studies Teaching. A total of 149 pre-service teachers (109 females and 40 males) were recruited. The principle of voluntary participation was taken as a basis for the participation of prospective teachers in the research. In this study, descriptive screening method was used, and araştır Personal Information Form, which was adapted by Turkish researchers and adapted by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007) was used. The data were transferred to computer environment and IBM SPSS 24.0 package program was used to analyze the data. The analysis of the research continues. As a result of the analysis, it was found that there was a significant difference between the academic self-efficacy of the social studies teacher candidates and the class variable; No significant difference was found between the variables of gender, age, type of high school, and place of residence.

Keywords: Self-efficacy, academic self-efficacy, social studies

GİRİŞ

Bireylerin, çalışmalarında ve eylemlerinde karşılaştıkları zorluklar karşısında gösterdikleri ısrarcı davranış, sonuca ulaşmalarında önemli rol oynamaktadır. Sonuca ulaşamayacağını veya istediğini elde edemeyeceğini düşünen birey, gerçekleştirilmesi hedeflenen çalışmaya başlamak istememektedir. Çünkü bireyler; kendilerine güvendikleri ve o çalışmaya kendilerini yeterli gördükleri davranışları yapmak isterler. Özyeterlik inancı, bireyin davranışlarının belirlenmesinde belirleyici bir role sahiptir. Bandura tarafından geliştirilen özyeterlik kavramı, bireyin becerilerini etkin bir şekilde kullanması için ilgili alanda özgüvene sahip olması gerektiğini savunmaktadır (Bandura, 1986; Pajares, 2002). Özyeterlik, bireyin bir işi başarı ile yapabilmesi için gerekli olan yetenek ve donanımın, bilgi, beceri ve stres yönetiminin kendisinde var olduğuna inanma derecesidir (Zimmer, 1995).

Özyeterlik kavramı, özellikle eğitim ile ilgili süreçlerde; örneğin öğretmen ve öğrencilerin stresle mücadelesi ve fiziksel sağlık durumlarının araştırılması için sıkça uygulanmakta ve davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin öğrencileri etkileyebilmelerine yönelik inançlarıdır (Kurbanoğlu, 2004). Özyeterlik beklentisi ise "kişinin yetenekleri hakkındaki kendini ikna edişi"dir (Jerusalem, 2002). Chun ve Choi (2005) çalışmalarında akademik özyeterlik kavramını, öğrencinin bireysel olarak akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine yönelik var olan inancı şeklinde tanımlamışlardır. Diğer bir ifadeyle özyeterlik, bireyin yapacağı iş hakkındaki kişisel başarı seviyesine yönelik düşüncesi veya sahip olduğu kişisel becerilere ilişkin kendi zihninde geliştirdiği yargılar ve inançlardır (Uslu, 2018). Öz yeterlilik inançları, insanların motivasyon ve davranışlarının önemli bir parçasını oluşturmakla birlikte kişilerin yaşamlarını değiştirebilecek eylemleri de etkilemektedir (Arseven, 2016). Özyeterlik inancı bireyin bilişsel, motivasyonel, duygusal ve karar verme süreçlerini etkileyerek, bireyin kişisel gelişiminin ve başarısının anahtar kaynağını oluşturmaktadır. Özyeterlilik inancı insanın hedeflerini ve isteklerini, kendini nasıl motive edeceğini, zorluklar ve sıkıntılarla karşılaştığındaki gayretini de etkileyerek bireyin geleceğe ilişkin beklentilerini şekillendirmektedir (Gömleksiz ve Serhatoğlu, 2015). Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler düşük özyeterlikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler (Akbay ve Gizir, 2010). Öz yeterlik kavramı, akademik bağlamda, akademik öz yeterlik olarak ifade edilmekte ve bireylerin belirlenmiş eğitimsel performans türlerine ulaşmak için eylem sürecini düzenlemesine ve uygulamasına ilişkin becerileri hakkındaki yargısı olarak tanımlanmaktadır (Koç ve Arslan, 2017). Akademik özyeterlik, özyeterlik kuramına dayanmaktadır. Akademik özyeterlik, bireyin verilen akademik bir görevi, belirlenmiş olan başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısı olarak tanımlanmaktadır (Ekinci, 2011). Özellikle öğrenme etkinlikleri düşünüldüğünde akademik özyeterlik kavramı daha çok önem kazanmaktadır (Aslan, 2010). Bireyler düşüncelerine uygun eylemde bulunduktan sonra, eylemlerinin sonuçlarını değerlendirmekte ve kendisini yargılamaktadır. Bu süreçte bireyin kendi özelliklerinin farkında olması, öğrenme kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, öğrenme sürecinde önemli bir durumdur (Korkmaz, 2004). Akademik öz yeterlik öğrencinin bilişsel ve bilişüstü strateji kullanımını ve buna bağlı olarak da öz düzenleme sürecini de etkilemektedir (Oğuz, 2009). Ayrıca akademik öz yeterlik bireylerin eğitim-öğretim ortamındaki başarısını tetikleyen önemli bir unsurdur (Yalmancı ve Aydın, 2014).

Üniversite öğrencilerinin eğitim yaşantılarını iyileştirmek adına çalışmalar yapılmaktadır. Ancak öğrencilerin özyeterliklerinin arttırılmasına yönelik çalışmaların sayısı istendik düzeyde değildir (Witte 2002'den aktaran, Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Adayların, neredeyse tüm yaşamları boyunca sürdürecekleri mesleklerine yönelik duyuşsal davranışları eğitim fakültelerine başladıkları ilk yıllardan itibaren oluşmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerini incelemek, öğrencilerin akademik başarılarının artması ve öğretim niteliklerinin kazanmaları aşamasında önemlidir. Gerçekleştirilen bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından yordanması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri, sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri, yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri, en uzun süre yaşadıkları yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri, mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerininin, çeşitli değişkenler açısından yordanmasının amaçlandığı bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modeli; geçmişte gerçekleşmiş veya şimdi var olan bir durumu kendi doğal koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlar (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, basit seçkisiz yöntemle ve gönüllük esasına bağlı olarak seçilen, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenimlerine devam eden 109 kadın, 40 erkek olmak üzere toplam 149 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Gerçekleştirilen bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Akademik ÖzYeterlik Ölçeği'nin çalışma grubuna uygulanmasıyla bu araştırmada elde edilen cronbach alpha değeri; .93 olarak hesaplanmıştır. Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'nin yapmış olduğu çalışmada ölçeğin tamamından elde edilen cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .79'dur. Araştırmada elde edilen cronbach alpha değeri ışığında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ölçekten elde edilen verilerin analizi; t-Test'i ve tek faktörlü varyans analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri IBM SPSS 24.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [p=<.05] alınmıştır.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterliklerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
Kadın	109	108.44	21.08	147	.085	.933
Erkek	40	108.78	22.32			

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, cinsiyetleri ile akademik yeterlikleri arasında ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($t_{(147)}$=.085; p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile akademik özyeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterliklerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Sınıf	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Farkın Kaynağı (Scheffe)**
1. Sınıf	44	103.73	22.63	Gruplar Arası	4566.909	3	1522.303			
2. Sınıf	41	106.27	15.97	Gruplar İçi	62852.205	145	433.463			4>1
								3.512	.017*	4>2
3. Sınıf	50	110.40	22.66	Toplam	67419.114	148				4>3
4. Sınıf	14	123.57	20.53							
Toplam	149	108.53	21.34							

***p<.05**

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile akademik özyeterlikleri arasında, ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($F_{(3\text{-}145)}$=.017; p<.05) istatistiksel olarak anlamı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile akademik özyeterlikleri arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın, 4.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin 1., 2., ve 3. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterliklerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Yaş	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
20 Yaş ve Altı	51	104.57	20.62	147	1.644	.102
21 Yaş ve Üzeri	98	110.59	21.52			

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, yaşları ile akademik yeterlikleri arasında ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($t_{(147)}$=1.644; p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının yaşları ile akademik özyeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik zyeterliklerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının İlköğretimi Bitirinceye Kadar En Uzun Süre Yaşanılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Yerleşim Yeri	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
İl	50	109.90	21.25	Gruplar Arası	269.761	3	89.920	.194	.900
İçe	61	108.74	21.96	Gruplar İçi	67149.353	145	463.099		
Kasaba	9	106.44	19.99	Toplam	67419.114	148			
Köy	29	106.38	21.46						
Toplam	149	108.53	21.34						

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, ilköğretimi bitirinceye kadar en uzun süre yaşadıkları yerleşim yeri ile akademik yeterlikleri arasında, ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($F_{(3-145)}$=.194; p>.05) istatistiksel olarak anlamı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının yerleşim yeri türü ile akademik özyeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterliklerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Lise Türü	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Genel Lise	26	108.50	25.66	Gruplar Arası	3942.468	6	657.078	1.470	.193
Anadolu Lisesi	88	110.39	20.32	Gruplar İçi	63476.646	142	447.019		
Fen Lisesi	2	118.50	7.78	Toplam	67419.114	148			
Anadolu Öğretmen Lisesi	4	92.00	24.21						
Özel Lise (Kolej)	2	115.50	12.02						
Meslek Lisesi	17	109.65	19.59						
İmam Hatip Lisesi	10	93.60	18.17						
Toplam	149	108.53	21.34						

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, mezun oldukları lise türü ile akademik özyeterlikleri arasında ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($F_{(6-142)}$=1.470; p>.05) istatistiksel olarak anlamı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile akademik özyeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ

Gerçekleştirilen bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından yordanması amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre; öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; Özerkan (2007); Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008); Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009); Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010); Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010); Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011) de araştırmalarında benzer bulguya ulaşmışlardır. Akademik özyeterlik bireysel süreçleri içermektedir ve cinsiyetten bağımsız olarak bireysel bir süreci kapsamaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile akademik özyeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın değişkenlerinden biri olan sınıf değişkeni ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehinedir. 4.sınıf düzeyinde öğrenim gören bir öğretmen adayının, 4 yıllık eğitim-öğretim süreci sonunda bilişsel, duyuşsal, teknik ve mesleki açıdan donanımlı hale gelmesinin ve öğretmenlik mesleğini yerine getirebileceğine olan inancının artmasının sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ile yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik özyeterlik ile yaş değişkeni arasında bir bağ olmadığı söylenebilir.

En uzun süre ikamet edilen yerleşim yeri değişkeni ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yükseköğretim sürecinde, merkezi sınav sonuçları kapsamında ülkenin dört bir yanından, farklı yerleşim birimlerinden bireyler eğitim-öğretim sürecine dahil olmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin başlaması ile bireylerin kendilerine çizdikleri hedefler doğrultusunda, akademik açıdan çalışma durumları değişkenlik arz edebilmektedir. Bireylerin hayata dair yapmış olduğu planlar, istekler ve beklentileri akademik yeterliklerine etki edebilmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının, en uzun süre yaşadıkları yerleşim yeri türü ile akademik yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, mezun oldukları lise türü değişkeni ile akademik özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ortaöğretim kurumlarında sunulan ders içerikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortak bir müfredat dahilinde hazırlanmaktadır. Yüksek öğretim süreci boyunca da ortak bir müfredat dahilinde eğitim alan öğretmen adaylarının, mezun oldukları lise türü ile akademik yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Akbay, S. ve Gizir, C. (2010). "Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik Ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(1), 60-78.

Arseven, A. (2016). "Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi." *Electronic Turkish Studies, 11*(19), 63-80.

Aslan, C. (2010). "Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (19), 87-115.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Chun, A.H.C. ve Choi, J.N. (2005). "Rethinking Procrastination: Positive Effects Of "Active" Procrastination Behavior On Attitudes And Performance." *The Journal of Social Psychology,* 145,245-264.

Ekinci, E. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik Düzeyleri Ve Akademik Erteleme Davranışlarının Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerini Yordama Gücü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri." *Electronic Turkish Studies, 8*(7), 201-221.

Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları Ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma." *e-Journal of New World Sciences Academy,* 5(3), 1395-1404.

Jerusalem, M. (2002). "Theroretischer Teil - Einleitung I. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.

Koç, C. ve Arslan, A. (2017). "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları Ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 745-778.

Korkmaz, İsa. (2004). *Sosyal Öğrenme Kuramı.* (Ed.) Binnur Yeşilyaprak, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, 7. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). "Öz-yeterlik İnancı Ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi." *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.

Oğuz, A. (2009). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançları." *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 15-28.

Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Ergün, M. (2011). "Afyon Kocatepe Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi." *Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(2), 113-125.

Pajares, F. (2002). Overview Of Social Cognitive Theory And Of Self-Efficacy. Retrieved from http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html 12.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Procrastination Behavior On Attitudes And Performance." *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.

Saracaloğlu, A., S.; Karasakaloğlu, N.; Gencel, G., E. (2010). "Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 265-283

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin ÖzYeterlik Algıları." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(17), 1-16.

Yalmacı, S. G. ve Aydın, S. (2014). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi.” *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 21-27.

Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). “Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe ’ye Uyarlanması.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 253-259.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLK ADIM[1]

Dr. Öğr. Üyesi Melek KÖRÜKCÜ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, melekkorukcu@ohu.edu.tr

Prof. Dr. Kubilay YAZICI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, kyazici@ohu.edu.tr

Doç. Dr. Emre ÜNAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, emreunal@ohu.edu.tr

Doç. Dr. Seher Mandacı ŞAHİN
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, smandacisahin@ohu.edu.tr

Doç. Dr. Salih USLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, salihuslu @ohu.edu.tr

ÖZ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Araştırma Birimi Hızlı Destek Projesi (HIDEP) kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı; Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, son sınıfta, eğitimlerini sürdürmekte olan öğretmen adaylarının, öğretmen atamalarında ölçüt olarak kullanılan KPSS sınavına ilişkin kaygılarını ve öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin neler olduğunu incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, son sınıfta öğrenimlerine devam eden 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında proje ekibi tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile "Kamu Personli Seçme Sınavına Yönelik Tutum Ölçeği" (Ümmet ve Otrar, 2015) ve "Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi" (Uras ve Kunt, 2005) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik işlemleri, ilişkisiz grup t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon katsayısı analizleri gerçekleştirilmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik kaygıları ile öğretmenlik mesleğinden beklentileri arasında; pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %53.8'i KPSS kursuna gitmekte iken öğretmen adaylarının %46,3'ü KPSS kursuna gitmemektedir. Araştırmada sonuçlarına göre adayların %90.4'nün, 1-6 aydır KPSS çalışmakta olduğu belirlenmiştir. Adayların, %71.3'ü KPSS konularının %0-33'lük kısmına çalıştığı, sadece birkaç adayın KPSS konularının tamamına çalıştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakültesi, öğretmen adayı, kaygı, KPSS.

[1] Bu araştırma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Araştırma Birimi Hızlı Destek Projesi (HIDEP) kapsamında hazırlanmıştır.

FIRST STEP TOWARDS TEACHING PROFESSION

ABSTRACT

The aim of this study which was carried out within the scope of Niğde Ömer Halisdemir University Research Unit Quick Support Project (HIDEP); The aim of this course is to examine the pre-service teachers who are continuing their education in Niğde Ömer Halisdemir University Faculty of Education. The research group of the study consisted of 240 pre-service teachers in Niğde Ömer Halisdemir University Faculty of Education. Relational screening model was used in the study. I Personal Information Form Ur developed by the project team and rar Attitude Scale towards Public Personnel Selection Exam Üm (Ummet and Otrar, 2015) and ”Expectations from Teaching Profession“ (Uras and Kunt, 2005) were used to collect data. In the analysis of the data, descriptive statistics, unrelated group t test, one-way analysis of variance, Pearson correlation coefficient analysis are performed. According to the findings of the study; between the pre-service teachers' concerns about KPSS and their expectations from the teaching profession; and a positive relationship was determined. While 53.8% of pre-service teachers are attending KPSS courses, 46.3% of teacher candidates do not attend KPSS course. According to the results of the study, 90.4% of the candidates were found to be in KPSS for 1-6 months. 71.3% of the candidates were working in 0-33% of the KPSS subjects, and only a few of the candidates were working in all of the KPSS subjects.

Keywords: Faculty of Education, teacher candidate, anxiety, KPSS.

GİRİŞ

Kaygı terimi, Eski Yunanca'da, endişe, korku ve merak anlamlarına gelen anxsietas kelimesinden gelmektedir. Bu terimi; sürekli endişe eğilimi ve endişeye yatkınlık anlamı ile ilk olarak Ciceron (M.Ö 106–437) kullanmıştır (Köknel, 1994). Günümüzde sosyal yaşamda sıklıkla kullanılan bu kavram hakkında, özellikle psikoloji alanında, 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren gerçekleştirilen araştırmalarda büyük bir artış olmuştur (Köknel, 1989). Kaygı genel olarak bireyin çevresinde gerçekleşen olaylara ve psikolojik durumlara karşı gösterdiği en temel evrensel duygulardan biridir (Başarır, 1990). Bu duyguyu Cüceloğlu (2005), bireyin çeşitli uyarıcılar karşısında yaşadığı, hissettiği, anımsadığı duygusal ve zihinsel değişimlerle ortaya çıkan uyarılmışlık durumu olarak açıklamaktadır. Spielberger (1980)' göre bireyin hissettiği huzursuzluklar, çeşitli durum veya olaylar karşısında oluşacak endişeler, bu endişelere dayalı olarak ortaya çıkan korkular kaygıyı ifade etmektedir.

Bireyde oluşan kaygı genellikle hiçlik durumundan meydana gelmektedir. Gelecekte ne ile karşılaşacağım, nasıl sonuçlar elde edeceğim, hangi olanaklar veya olanaksızlıklar karşıma çıkacak? gibi sorular ve bu sorular karşısında düşünülen ihtimaller bireyin kaygı içerisinde hareket etmesine neden olmaktadır. Çünkü bireyin elinde olan imkanlar, ihtiyacı karşılamama veya olmama durumunu da kapsamaktadır. Bireyin özgürce aldığı kararlar ve yaptığı seçimler olması istenilen durumlardır (Kierkegaard, 2004). İstenmeyen bir durumla karşılaşınca, yani kaygı halinde iken birey; panik, korku endişe, güvensizlik, tedirginlik, halsizlik, titreme, terleme, iştahsızlık, baş dönmesi, kan basıncının düşmesi, terleme, titreme, uykusuzluk gibi yakınma belirtileri göstermektedir (Zeidner 2004). Bireylerde sıklıkla karşılaşılan kaygılardan biri olan sınav kaygısı ise bireyde çocukluk döneminde oluşan ve ilerleyen yıllar içerisinde etkisi artarak devam eden bir duygudur. Aile içerisinde ilişkilerde katı bir disiplin anlayışının olması, bireye ebeveynlerin kısıtlayıcı davranış göstermesi, okul yaşamında karşılaştığı otoriter eğitim-öğretim durumları, öğretmenlerin olumsuz ve kırıcı eleştirileri, derslerde yüksek not alma beklentisi gibi durumlar sınav kaygısının küçük yaşlarda başlamasına ve gelişmesine uygun şartları oluşturmaktadır (Öner, 1990). Bireyin yaşı büyüdükçe içerisinde bulunduğu eğitim sisteminde karşılaştığı sınav sayısı da artmaktadır. Kaygının arttığı bu sınavların genel amacı ise başarıyı ölçmektir. Başarının notlar ile belirlendiği sınavlar bireyin kaygı ile iç içe olduğu ve sınav kaygısını yoğun olarak yaşadığı durumlardır (Bacanlı ve Sürücü, 2006). Sınav kaygısı yoğun olan bireylerde; aile ve çevrenin baskısı, bu baskı sonucu beklentileri karşılayamama hissi, öğrenme becerilerinde yetersizliklerin mevcut olması, sınava yeterli derecede hazırlanamama, sınav sırasında olumsuz düşünceler içerisinde olma durumları sıklıkla görülmektedir (Yavuzer, 1992).

Tüm dünyada kabul edildiği üzere eğitim sistemlerinin en önemli değişkeni öğretmenlerdir (Yıldız ve Arslantaş, 2013). Eğitimde elde edilen kalitenin, başarının ve bunların sürekliliğinin sağlanarak devamlı olması öğretmenlerin sahip olduğu nitelik ve başarı ile paralellik göstermektedir. Ülkemizde, birçok branşta, üniversitelerden mezun olan öğretmen adayı sayısının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın ihtiyacından fazla olması nedeniyle, 1999 yılında 657 sayılı devlet memurluğu kanunu çerçevesinde ilk defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) uygulaması gerçekleştirilmiştir (Çetin, 2013). DMS 2001 yılında Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adını almıştır. 18.03.2002 tarihli ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile DMS, Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak isim değiştirmiştir (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2008). Kamu Personeli Seçme Sınavı 18.3.2002 tarih ve 2002 / 3975 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile

yürürlüğe konulan “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik” ve bu yönetmelik uyarınca Devlet Personel Başkanlığı ile ÖSYM Başkanlığı tarafından hazırlanan 3.5.2002 tarihli “Kamu Görevine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlarla İlgili Usul ve Esaslar” çerçevesinde düzenlenmektedir (ÖSYM, 2009). Bu değişiklik ile öğretmen atamaları dâhil olmak üzere tüm kamu personelinin bu sınava tabii tutularak atanması zorunlu hale getirilmiştir (Yeşil, Korkmaz ve Kaya, 2009).

Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), ÖSYM tarafından 2002’den bu yana uygulanmaktadır (Yüksel, 2013). Üniversitelerin eğitim fakülteleri, fen edebiyat fakülteleri ve açık öğretim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayları KPSS puan üstünlüğüne göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ihtiyaç olan branşlar dahilinde öğretmenlik mesleğini icra etmek için atanmaktadır. 2012 tarihine kadar öğretmen adayları KPSS dahilinde “Öğretmenlik Meslek Bilgisi”, “Genel Yetenek” ve “Genel Kültür” olmak üzere üç ana bölümden sorumlu olmuşlardır. Bu üç bölüme ek olarak, 10 Aralık 2012 tarihinde, ÖSYM başkanlığı tarafından, öğretmen adaylarının 15 branşta “Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)” adı altında ekstra bir sınava tabii tutulacaklarının kararının alındığı bildirilmiştir (ÖSYM, 2019). ÖABT’de adaylara kendi alanları ile ilgili 50 soru sorulması belirlenmiştir. 2016‘da öğretmen istihdamında kadrolu personel alımı durdurulmuştur. KPSS’nin ilgili puan türünden 50 puan ve üzeri alan adayların başvuru hakkına sahip olabileceği mülakat sınavı ile sözleşmeli öğretmen istihdamı yoluna gidilmiştir. 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 sayılı Resmî Gazetede Sözleşmeli Öğretmenlik İstihdamına İlişkin Yönetmelik ile 5 Ağustos 2016 tarihinde resmi web sayfasından sürecin işleyişine yönelik kılavuz niteliğinde Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu yapılmıştır. Öğretmenlik Mülakat sınavına KPSSP10 veya KPSSP121 puan türlerinden 50 ve üzerinde puan alan adayların başvuruda bulunabileceği bildirilmiştir. Başvuru yapan adaylar arasından KPSS puanı üstünlüğüne göre ilgili alanlarda açıklanan kontenjanların üç katı kadar adayın sözlü sınava alınacağı duyurulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016; TEDMEM, 2016).

KPSS, son sınıfta eğitimlerine devam eden ve mezun olan öğretmen adayları açısından büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü bu sınavda başarılı oldukları takdirde eğitimini aldıkları mesleği Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde icra edebileceklerdir. KPSS sınavına hazırlanan bireylerin yaşadıkları sınav kaygısı onları olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmen adaylarının, sınavda başarılı olamayacaklarını düşünmeleri, kontenjanların az olması, bunun yanı sıra sınava giren aday sayısının fazla olması sınava hazırlık sürecinde içsel bunalımlar ve kaygı yaşamalarına neden olmaktadır. Diğer bir taraftan da öğretmen adayları sadece sınavla ilgili değil, sınav sonrası karşılaşabilecekleri durumlar için de kaygı yaşamaktadırlar (Eraslan, 2005). Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı; Niğde Ömer Halisdemir üniversitesi Eğitim Fakültesin’de son sınıfta öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ile KPSS sınavına yönelik kaygılarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının, KPSS’ye yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğinden beklentileri arasındaki ilişki hangi düzeydedir?
2-Öğretmen adaylarının, KPSS kursuna gitme durumları hangi düzeydedir?
3-Öğretmen adayları, ne kadar süredir KPSS’ye çalışmaktadır?
4-Öğretmen adaylarının, KPSS kapsamında yer alan konulara çalışma durumları hangi düzeydedir?
5-Öğretmen adaylarının, öğretmenlik yapmak istedikleri yerleşim birimleri nelerdir?

6-Öğretmen adaylarının ailelerinde ve yakın akrabalarında öğretmen bulunmakta mıdır?

7- Öğretmen adayları, gelecek yıllarda yüksek lisans yapmayı düşünmekte midirler?

8- Öğretmen adaylarının, kendilerini öğretmenlik mesleğini yapmaya hazır hissetme durumları hangi düzeydedir?

9- Öğretmen adaylarının, mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğini yapmak istemeleri hangi düzeydedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmalarında, hedeflenen durum geniş kitlelerin görüşlerinin ve çeşitli özelliklerinin betimlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Çalışma Grubu

Gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, son sınıfta öğrenimlerine devam eden 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına ilişkin istatistiksel bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Cinsiyet	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
Kadın	173	72.1
Erkek	67	27.9
Toplam	240	100.0

Tablo 1'e ilişkin veriler incelendiğinde, çalışma grubunun %72.1'i kadın, %27,9'u erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Yaş Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Yaş	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
18-20 Yaş	31	12.9
21-23 Yaş	192	80.0
24-36 Yaş	17	7.1
Toplam	240	100.0

Tablo 3'e ilişkin veriler incelendiğinde, çalışma grubunun %12,9'u 18-20 yaş, %80'i 21-23 yaş ve %7.1'i 24-36 yaş aralığında yaş seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Bölüm	Sayı (n)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmenliği	7	2.9
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	56	23.3
Müzik Öğretmenliği	17	7.1
Resim Öğretmenliği	22	9.2
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	51	21.3
Fen Bilimleri Öğretmenliği	27	11.3
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	31	12.9
Türkçe Öğretmenliği	29	12.1
Toplam	240	100.0

Tablo 3'e ilişkin veriler incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının, %2.9'unun Sınıf Öğretmenliği, %23.3'ünün Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %7.1'inin Müzik Öğretmenliği, %9.2'sinin Resim Öğretmenliği, %21.3'ünün İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %11.3'ünün Fen Bilimleri Öğretmenliği, %12.9'unun Psikolojik Danışma ve Rehberlik, %12.1'inin ise Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gördüğü tespit edilmiştir. Araştırma grubu katılımcıları gönüllülük esasına göre çalışmaya katıldıklarından dolayı bölüm sayıları arasında farklılıkların olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Tutum Ölçeği" (Ümmet ve Otrar, 2015) ve "Öğretmenlik Mesleğinden Beklentiler Anketi" (Uras ve Kunt, 2005) kullanılmıştır. KPSS Tutum Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonucunda, tüm alt boyutlar arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. KPSS Tutum Ölçeği için hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık korelasyon katsayısı değerleri, 852 olarak, Gutman spilt half içtutarlılık katsayısı ise, 808 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu iki iç tutarlılık katsayısı da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

"Öğretmenlik Mesleğinden Beklenti Anketi" maddelerinin aritmetik ortalaması 62 hesaplanmış, öğrencilerin o madde için beklenti düzeyleri belirlenmiştir. 3.26- 4.00 aralığı yüksek beklenti, 2.51-3.25 aralığı orta düzeyli beklenti, 1.76-2.50 aralığı düşük beklenti, 1.00-1.75 aralığı ise beklentilerin "yok" ve en alt seviyelerini ifade etmektedir (Uras ve Kunt, 2005). Ankette yer alan her maddenin puanı "tek bir madde" olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler anketin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Anketleri uygulamak için ilgili kişilerden mail yolu ile izin istenmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Anket soruları alanında uzman 3 akademisyene inceletilmiş ve soruların proje amacı ile gönüllülerin özelliğine uygun olduğu kesinleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ölçümlerle elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS-20 istatistik programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; Sperman korelasyon analizi, Mann-Whitney U testi, KruskalWallis sıralamalı tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans analizi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. İstatistiki anlamlılık düzeyi p< 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Tutumları ile Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri Arasındaki İlişki İçin Hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Mesleki Benlik Saygısı	**Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum**
Mesleki Benlik Saygısı	1	.158*
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	.158*	1

** p< .01

Öğretmen adaylarının KPSS tutumları ile öğretmenlik mesleğinden beklentileri arasındaki ilişki durumu incelendiğinde, KPSS tutumu ile öğretmenlik mesleğinden beklenti düzeylerine arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır [r=.014; p<0.01].

2. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının KPSS Kursuna Gitme Durumuna İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

KPSS Kursuna Gidiyor Musunuz?	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
Evet	111	46.3
Hayır	129	53.8
Toplam	240	100.0

Tablo 5'e ilişkin veriler incelendiğinde, çalışma grubunun %53.8'inin KPSS kursuna gittiği, %46,3'ünün kursa gitmediği tespit edilmiştir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının KPSS Çalışma Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

KPSS Çalışma Süresi	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
1-6 Ay	217	90.4
7-12 Ay	19	7.9
19-24 Ay	2	0.8
24 Aydan Fazla	2	0.8
Toplam	240	100.0

Tablo 6'ya ilişkin veriler incelendiğinde, çalışma grubunun %90.4'nün 1-6 aydır KPSS çalıştığı görülmektedir. Çalışma grubunun büyük çoğunluğunun KPSS çalışmaya kısa bir süredir başladıkları görülmektedir. Araştırma grubunun uzun süredir KPSS sınavına hazırlanmadığı sadece birkaç katılımcının uzun süredir KPSS'ye yönelik çalışma yürüttükleri söylenebilir.

4. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının KPSS Konularının Yaklaşık Olarak Ne Kadarına Çalıştıklarına İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

KPSS konularının yaklaşık olarak ne kadarına çalıştınız	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
%0-33	171	71.3
%34-66	57	23.8
%67-100	12	5.0
Toplam	240	100.0

Tablo 7'ye ilişkin veriler incelendiğinde, çalışma grubunun %71.3'ünün yaklaşık olarak KPSS konularının %0-33'lük bir dilimine çalıştıkları, çalışılan konular bazında henüz bir ilerleme kat etmedikleri tespit edilmiştir. Araştırma grubunun %23.8'i KPSS konularının neredeyse yarıya yakınına çalışmış olmasına karşın, sadece birkaç öğretmen adayanın KPSS konularının neredeyse tamamına yakınını (%67-100) çalıştıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının KPSS'ye çalışmaya başladıkları süre ile KPSS konularına çalıştıkları miktar arasında bir paralellik olduğu söylenebilir.

5. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yapmak İstedikleri Yere İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Ne Tür Bir Yerleşim Biriminde Öğretmenlik Yapmak İstersiniz?	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
Büyükşehir	51	21.3
İl	85	35.4
İlçe	41	17.1
Kasaba	20	8.3
Köy	43	17.9
Toplam	240	100.0

Tablo 8'e ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun %35.4'ünün öğretmenlik mesleğini bir İl'de yapmak istedikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapmak istedikleri yerleşim il ve büyükşehir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. **Alt Probleme Ait Bulgular**

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Ailelerinde veya Yakın Akrabalarında Öğretmen Bulunma Durumuna İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Ailenizde/Yakın Akrabalarınızda Öğretmen Olan Var Mı?	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
Evet	175	72.9
Hayır	65	27.1
Toplam	240	100.0

Tablo 9'a ilişkin veriler incelendiğinde, çalışma grubunun %72.9'nun ailelerinde veya yakın akrabaları arasında öğretmen olan birilerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde yakın ailede bulunan bir öğretmenin yönlendirici etki oluşturduğu söylenebilir.

7. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Yüksek Lisans Yapma Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Yüksek Lisans Yapmayı Düşünüyor Musunuz?	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
Evet	107	44.6
Hayır	133	55.4
Toplam	240	100.0

Tablo 10'a ilişkin veriler incelendiğinde, çalışma grubunun %55.4'ünün yüksek lisans yapmayı düşünmediği tespit edilmiştir. Öğretmen adayları arasında yüksek lisans yapmayı düşünenler ise %44.6 olduğu tespit edilmiştir.

8. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Hazır Hissetme Durumuna İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Öğretmenlik Yapmak İçin Kendinizi Hazır Hissediyor Musunuz?	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
Evet	198	82.5
Hayır	42	17.5
Toplam	240	100.0

Tablo 11'e ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının %82.5'inin öğretmenlik mesleğini yapmaya hazır oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının 4 yıllık yükseköğretim sürecinin son basamağında almış oldukları okul deneyimi dersinin öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine hazırlık sağladığı ve öğretmen adaylarının öğretmenlik yapmaya hazır hale gelmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

9. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Mezun Olduktan Sonra Öğretmenlik Yapma İsteklerine İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Mezun Olduktan Sonra Öğretmenlik Yapmayı İstiyor Musunuz?	Sayı (n)	Yüzde (%)
Evet	221	92.1
Hayır	19	7.9
Toplam	240	100.0

Tablo 12'ye ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının %92.1'inin mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğini yapmayı istedikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu ışığında öğretmen adaylarının yükseköğretim sürecinin sonunda eğitim aldıkları ve temel mesleki yeterliklerini kazandıkları alanda çalışma isteklerinin etkili olduğu söylenir.

SONUÇ

KPSS, ülkemizde öğretmen atamalarında, sınırlı sayıda ayrılan kadrolara seçilme ve atama yapılma amacı ile uygulanan sınavdır. Öğretmen adaylarının geleceğini şekillendirmesi açısından KPSS büyük önem taşımaktadır (Karataş ve Güleş, 2012). Gerçekleştirilen bu araştırmada; Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, son sınıfta, eğitimlerine devam eden öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinden beklentileri ile KPSS sınavına yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında, öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik kaygıları ile öğretmenlik mesleğinden beklentileri arasında; pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının, KPSS kursuna gitme durumlarının belirlenmesinin amaçlandığı araştırmanın ikinci alt bulgusundan elde edilen verilere göre; öğretmen adaylarının %53.8'i KPSS kursuna gitmekte iken öğretmen adaylarının %46,3'ü KPSS kursuna gitmemektedir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının %90.4'nün 1-6 aydır KPSS çalıştığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun KPSS çalışmaya kısa bir süre önce başladıkları sonucu elde edilmiştir. Araştırma grubunun uzun süredir KPSS sınavına hazırlanmadığı, sadece birkaç katılımcının uzun süredir KPSS'ye yönelik çalışma yürüttükleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının, %71.3'ünün, KPSS konularının %0-33'lük kısmına çalıştıkları belirlenmiştir. Bu durum, çalışılan konular bazında, öğretmen adaylarının pek fazla bir ilerleme kat etmediklerini göstermektedir. Araştırma grubunun %23.8'i, KPSS konularının neredeyse yarıya yakınına çalışmış olmasına karşın, sadece birkaç öğretmen adayanın KPSS konularının neredeyse tamamına yakınını (%67-100) çalıştıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının, KPSS'ye çalışmaya başladıkları süre ile KPSS konularına çalışmaları arasında olumlu yönde ilerleme olduğu söylenebilir.

Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, %35.4'ünün, öğretmenlik mesleğini bir İl'de yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapmak

istedikleri yerleşim yeri il ve büyükşehir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının köylerde ve ilçelerde öğretmenlik mesleğini yapmak istemedikleri söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer alt bulgusuna göre, öğretmen adaylarının %72.9'nun ailelerinde veya yakın akrabaları arasında öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde ailelerinde ve yakın çevrelerinde bulunan öğretmenlerden etkilendikleri ve bu etkinin öğretmenlik mesleğini seçmede önemli bir etken olduğu görüşü dile getirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %55.4'ü yüksek lisans yapmayı düşünürken %44.6'sı yüksek lisans yapmayı düşünmemektedir. Nitekim elde edilen veriler öğretmen adaylarının %92.1'inin mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğini yapmayı istedikleri sonucunu göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik atamasında başarılı olarak, mesleğe bir an önce başlamak istemeleri olduğu söylenebilir. Çünkü araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, %82.5'i kendilerini öğretmenlik mesleğini yapmaya hazır hissetmektedirler. Bu duruma, öğretmen adaylarının son sınıfta okul deneyimi dersi ile uygulamada bulunmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlik mesleği çeşitli standartlar veya bazı yeterlikler çerçevesinde dar bir kalıba sığmayacak kadar zengin bir meslektir. Öğretmen ile öğrenci arasında gerçekleşen "bir bilgi kaynağından bir alıcıya bilgi aktarımı" olarak nitelenmesi sakıncalıdır (Özoğlu, 2010). KPSS toplumun hemen hemen bütün kesimini yakından ilgilendirmektedir. Bireylerin üzerinde sıklıkla konuştuğu ve çeşitli yorumlarda bulunduğu bir sınavdır. Öğretmen adaylarının mesleki beklentileri ve KPSS'ye yönelik kaygılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın sonuçlarının benzer araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Bacanlı, F., ve Sürücü, M. (2006). "ilköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 7-35.

Başarır, D. (1990). *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygısı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çetin, Ş. (2013)."Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Kaygılarının İncelenmesi." *Milli Eğitim*, sayı: 197.

Eraslan, L. (2005). "Kamu Personeli Seçme Sınavı'na Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Psiko-Sosyal Durumlarının Belirlenmesi." *Öğretmen Dünyası*, 12, 19-21.

Karataş, S., Güleş, H. (2013). "Öğretmen Atamalarında Esas Alınan Merkezi Sınavın (Kpss) Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi." *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119.

Kierkegaard, S. (2004). *Kaygı Kavramı*. Çev. Vefa Taşdelen. Ankara: Hece Yayınları.

Köknel, Ö. (1989). *Depresyon: Ruhsal Çöküntü-Bilimsel Sorunlar Dizisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Köknel, Ö. (1994). *Yaşamın Zaferi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/05101302_szlemeliretmenalmduyurusu.pdf adresinden 10.03.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2008). *Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu*, Meteksan A.Ş: Ankara.

Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını: 1-2.

ÖSYM, (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavı Kılavuzu. http://www.osym.gov.tr/Eklenti/1877,genel296pdf.pdf?0 15.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM, (2019) .http://www.osym.gov.tr/belge/1-13565/basin-duyurusu-kamu-gorevlerineilk-defa-atanacaklar-ic-.html 25.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. http://www.setav.org/document/SETA_Analiz_ 17_Turkiyede_Ogretmen_Yetistirme_Sisteminin_Sorunlari_Murat_Ozoglu_son.pdf 03.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Semerci, N. ve Özer, B. (2005). *Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS sınavına Yönelik Algıları*. Tezsiz Yüksek Lisans ve XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Spielberger C. D. (1980). *Preliminary Professional Manual For the Test Anxiety Inventory*. CA, Consulting Psychologists Press.

TEDMEM, (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Uras, M. ve Kunt, M. (2006). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinden Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanmasını Umma Düzeyleri." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(1): 71-83.

Ümmet, D. ve Otrar, M. (2015). "Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması." *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 13,* 1-14.

Yavuzer, H. (1992). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yeşil, R., Korkmaz, Ö. Ve Kaya, S. (2009) . "Eğitim Fakültesindeki Akademik Başarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndaki Başarı Üzerinde Etkisi." *Journal of Social Science*, 149.

Yıldız, M. A., Arslantaş, H. İ. (2013). "Öğretmenlik Uygulaması Dersinin, Uygulama Öğretim Elemanları ve Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi." *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (11-1), 58-84.

Yüksel. S. (2004). Öğretmen Atamalarında Merkezi Sınav Uygulamasının (KPSS) Değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş sözlü bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Zeidner M (2004) Test Anxiety, Encyclopedia of Applied Psychology, 545- 556.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SİVİL TOPLUM KURULUŞLARINA YÖNELİK ALGILARI

Dr. Öğr. Üyesi Melek KÖRÜKCÜ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, melekkorukcu@ohu.edu.tr

Doç. Dr. Salih USLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, salihuslu@ohu.edu.tr

ÖZ

Gerçekleştirilen bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına yönelik algılarının, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenimlerine devam eden; 109 kadın, 40 erkek olmak üzere toplam 149 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, basit seçkisiz yöntemle ve gönüllük esasına bağlı olarak seçilmiştir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Yeşil (2017) tarafından geliştirilen "Sivil Toplum Kuruluşu Algı Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çoğunluğu (%87.2) herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye değildir ve adayların %66.4'ünün bir sivil toplum kuruluşuna üye olmayı istemektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları ile cinsiyet, sınıf, yaş, mezun olunan lise türü ve en uzun yaşanılan yerleşim yeri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmen adayı, sivil toplum kuruluşu, eğitim.

SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS ABOUT NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine social studies teacher candidates' perceptions of non-governmental organizations in terms of various variables. The study group of the study continued in 2018-2019 education period and continued education in Niğde Ömer Halisdemir University Faculty of Education, Department of Social Studies Teaching. A total of 149 pre-service teachers (109 females and 40 males) were recruited. The study group was chosen on the basis of simple random method and volunteerism. "Personal Information Form veri prepared by the researchers with hazırlanan Perception Scale of Non-Governmental Organization Algı which was developed by Yeşil (2017) was used as a data collection tool. The data were transferred to computer environment and IBM SPSS 24.0 package program was used to analyze the data. According to the findings of the study, the majority of the teacher candidates (87.2%) were not members of any non-governmental organization and 66.4% of the candidates wanted to become a member of a non-governmental organization. Social studies teacher candidates' perceptions of non-governmental organizations and gender, class, age, graduated high school type and the longest lived in a significant difference between the variables of residence were determined..

Keywords: Social studies, teacher candidates, non-governmental organizations, education.

GİRİŞ

Sivil toplum kavramı, küreselleşmenin bir sonucu olarak, son yıllarda meydan gelen değişimlerle birlikte; ortak amaç, ortak ihtiyaç ve ortak haklar noktasında, lider ve öncü bireylerin farklı tematik ihtiyaçları karşılamak amacı ile ön plana çıktığı yapılanmaları ifade etmektedir. Bu yapılanmalar, bireyler ve gruplar tarafından gerçekleştirilen her türlü toplumsal faaliyeti içerisinde barındıran topluluklardır (Dunkerley ve Fudge, 2004: 23). Toplumsal bir yaşam biçimi olan sivil toplum (Çaha, 2003), devletten bağımsız olarak var olan bir toplumsal alandır. Bu alanda bireylerin vatandaş olarak, aile veya devlet tarafından temsil edilmeyen ortak çıkarları temsil edilir. Ayrıca kamusal alanda oluşan ve toplum kaynaklı olan kollektif etkinlik biçimleri de bu alana dahildir (Yıldız, 2007; Erdoğan, 2005). Sivil toplum kuruluşlarında bireysel çıkarlar ön planda değildir. "Daima toplumun yararına çalışma" ilkesine uyarak hareket edilir (Ardahan, 2010:213). Kuruluş içerisinde; bürokratik olmayan, karşılıklı saygı ve dayanışmanın ön planda olduğu, yatay ilişki yapısı esnek bir şekilde ön plana çıkar (İğci, 2008; Oktay ve Pekküçükşen, 2009). Keyman (2006), 2000'li yıllarda, toplumsal sorunların bireyler tarafından çok yönlü olarak konuşulacağını ve bu sorunlara yönelik çözüm üretmek için sivil toplum kuruluşlarına daha fazla ihtiyaç duyulacağını belirtmektedir. Sivil toplumun sorumluluk üstlenmesi, sorunlar karşısında çözüme dahil olması ve bu işlemler esnasında büyük bir iletişim ağı oluşturması sivil toplumun yapısını güçlendiren etmenlerdir.

Günümüzde gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri, bireylerin istihdamı veya toplumsal statülerinin belirlenmesi gibi teknik konuların yanı sıra politik ve ideolojik meseleleri de içermektedir. Bu yönü ile eğitim faaliyetleri, toplumsal yapının belirleyicisi olmaktadır (Ünal, 2005; Al, 2014). Bu toplumsal yapı içerisinde ve demokratik sistemler içerisinde yer alan eğitim faaliyetleri, sivil toplum kuruluşlarının etkili bir şekilde yapılanarak faaliyet gösterdiği alanlardan biridir. Örgütsel yapılarının bir sonucu olarak, kamusal karar alma organlarını etkileyen sivil toplum kuruluşları, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında kritik aktörler olarak önemlidirler. Elbetteki bu önem katılımcı demokrasi anlayışının bir sonucudur (Karataş, 2008; Aksay, 2009). Sivil toplum kuruluşlarının eğitim hizmetleri içerisinde yer alan faaliyetlerini ise şu şekilde sıralamak mümkündür (Karataş, 2008; Eraslan, 2011):

1- Eğitim hizmetlerinde; okuma yazma kursları açmak, eğitim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunmak gibi telafi sağlayıcı faaliyetlerde bulunma.

2-Devlet tarafından sunulan eğitim hizmetlerinin, eksik kalan kısımlarında (yurt, pansiyon, sınıf, laboratuvar yaptırma, teçhizat ve bilişim yardımı gibi) tamamlayıcı rol oynama.

3-Doğrudan eğitim hizmeti verme.

4-Eğitim politikalarının belirlenmesinde teklif ve öneri sunma, rapor hazırlama, lobi faaliyetlerinde bulunma, kamuoyu oluşturma gibi faaliyetlerde bulunma.

5- Eğitim konusunda çeşitli projeler üreterek bunları uygulama.

Sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içerisinde olan öğretmenlerin; etkin vatandaşlık eğitimi açısından, derslerde etkileri daha fazla olur. Sivil toplum kuruluşlarında deneyimleri artan öğretmenler, öğretim programlarının hazırlanmasında sorumluluk alırlar (Aksit, Hartsmar ve Moraeus, 2008). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

(2018)'nın hazırlanması sırasında sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar dokümanlar analiz edilmiştir. Programda öğrencilerin etkin ve etkili birer vatandaş olarak yetişmeleri için sivil toplum kuruluşlarının gerçekleştirdikleri faaliyetlerin neler olduğu ve bu faaliyetlerin sosyal yaşamdaki rollerinin önemi üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda, gerçekleştirilen bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları, cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları, sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları, yaş düzeylerine göre değişmekte midir?

4- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları, ilköğretimi bitirinceye kadar en uzun süre yaşadığı yerleşim yerine göre değişmekte midir?

5- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları, mezun olunan lise türüne göre değişmekte midir?

6- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumları ne düzeydedir?

7- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sivil toplum kuruluşlarına üye olmak isteme durumları ne düzeydedir?

YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modeli; geçmişte gerçekleşen veya şua an var olan bir durumu kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Herhangi bir değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenimlerine devam eden 109 kadın, 40 erkek olmak üzere toplam 149 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, basit seçkisiz yöntemle ve gönüllük esasına bağlı olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Gerçekleştirilen bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile Yeşil (2017) tarafından geliştirilen "Sivil Toplum Kuruluşu Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Sivil Toplum Kuruluşları Algı Ölçeği'nin çalışma grubuna uygulanmasıyla bu araştırmada elde edilen cronbach alpha değeri; .87 olarak hesaplanmıştır. Yeşil (2017)'in yapmış olduğu çalışmada ölçeğin tamamından elde edilen cronbach alpha

iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Araştırmada elde edilen cronbach alpha değeri ışığında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ölçekten elde edilen verilerin analizi; t-Test'i (Independent Samples t-Test) ve tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri IBM SPSS 24.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [p=<.05] alınmıştır.

Bulgular

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşları Algılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
Kadın	109	84.84	9.94	147	1.015	.312
Erkek	40	82.93	10.98			

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, cinsiyetleri ile sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları arasında, ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($t_{(147)}$=1.015; p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

2. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşları Algılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Sınıf	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
1. Sınıf	44	83.00	10.06	Gruplar Arası	127.465	3	42.488	.401	.752
2. Sınıf	41	84.51	10.03	Gruplar İçi	15349.421	145	105.858		
3. Sınıf	50	84.94	10.48	Toplam	15476.886	148			
4. Sınıf	14	85.79	11.07						
Toplam	149	84.33	10.23						

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile sivil toplum kuruluşları algıları arasında, ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($F_{(3-145)}$=.401; p>.05) istatistiksel

olarak anlamı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile sivil toplum kuruluşları algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşları Algılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Yaş	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
20 Yaş ve Altı	51	88.88	14.34	147	.392	.696
21 Yaş ve Üzeri	98	89.88	14.89			

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, yaşları ile sivil toplum kuruluşları algıları arasında, ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($t_{(147)}$=.392; p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının yaşları ile sivil toplum kuruluşları algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

4. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşları Algılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının İlköğretimi Bitirinceye Kadar En Uzun Süre Yaşanılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre *One-Way ANOVA* Sonuçları

Yerleşim Yeri	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
İl	50	83.48	10.60	Gruplar Arası	92.530	3	30.843	.291	.832
İçe	61	85.07	8.22	Gruplar İçi	15384.356	145	106.099		
Kasaba	9	85.67	6.40	Toplam	15476.886	148			
Köy	29	83.83	14.02						
Toplam	149	84.33	10.23						

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, ilköğretimi bitirinceye kadar en uzun süre yaşadıkları yerleşim yeri ile sivil toplum kuruluşları algıları arasında, ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($F_{(3-145)}$=.291; p>.05) istatistiksel olarak anlamı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının yerleşim yeri ile sivil toplum kuruluşları algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

5. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşları Algılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Lise Türü	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Genel Lise	26	83.42	10.58	Gruplar Arası	739.431	6	123.238	1.187	.316
Anadolu Lisesi	88	84.65	10.44	Gruplar İçi	14737.455	142	103.785		
Fen Lisesi	2	82.00	1.41	Toplam	15476.886	148			
Anadolu Öğretmen Lisesi	4	78.50	7.33						
Özel Lise (Kolej)	2	83.00	11.31						
Meslek Lisesi	17	88.71	10.71						
İmam Hatip Lisesi	10	79.50	6.02						
Toplam	149	84.33	10.23						

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, mezun oldukları lise türü ile sivil toplum kuruluşları algıları arasında, ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($F_{(6-142)}$=1.187; p>.05) istatistiksel olarak anlamı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile sivil toplum kuruluşları algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

6. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Misiniz?	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
Evet	19	12.8
Hayır	130	87.2
Toplam	149	100.0

Tablo 6'ya ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%87.2), herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen veri ışığında öğretmen adaylarının sosyal sorumluluktan kaçındığı söylenebilir.

7. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olmak İsteme Durumuna İlişkin Betimsel İstatistik Verileri

Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olmak İster Misiniz?	**Sayı (n)**	**Yüzde (%)**
Evet	99	66.4
Hayır	50	33.6
Toplam	149	100.0

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %66.4'ünün, bir sivil toplum kuruluşuna üye olmayı istediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşuna üye olma noktasında istekli olduklarını, ancak bu isteği eyleme dökme noktasında harekete geçmedikleri söylenebilir.

SONUÇ

Sivil toplum kuruluşları toplumun her kesiminden insanların katılım gösterdiği, toplum yarına çalışmalar yapan kurumlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına yönelik algılarında, cinsiyet değişkeninde, anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıların; cinsiyetten bağımsız ve içsel bir istek durumunu kapsadığı ve bu nedenden ötürü öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile sivil toplum kuruluşları algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Sivil toplum kuruluşları toplumun her yaş kesiminden insanların duygu ve düşünceleri noktasında katılım gösterip, çeşitli faaliyetler yürütüp toplum yararına çalışan kurumlardır. Bu noktada, öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları, sınıf düzeyinden bağımsız olarak bireysel duygu, düşünce ve isteklerin dahil olduğu karmaşık bir süreci içermesi nedeni ile öğretmen adaylarının, sınıf düzeyleri ile sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadı söylenebilir.

Araştırmanın yaş değişkenine göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Demokratik toplumlarda yaygın olarak, toplum, kendi toplumsal sorunlarına, gönüllülük esasına dayalı olarak, çözüm bulma çabası içerisindedir (Açar, 2010). Sivil toplum kuruluşları, toplumun her kesiminden bireylerin katılım gösterdiği, toplum yararına çalışmalar yapan kurumlar olduğu için bu kurumlara yönelik algılar yaştan bağımsız, gönüllülük esasını kapsadığı için öğretmen adaylarının yaşları ile sivil toplum kuruluşları algıları arasında, istatistiksel açıdan, anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Sivil toplum kuruluşları siyasi açıdan nüfus olarak büyük illerde kurulmalarına karşın, kapsama alanı olarak bütün ülkeye hitap etmektedir. Sivil toplum kuruluşları bazen büyükşehirlerde dahi görülmeyen bir desteği nüfus açısından küçük şehirlerde veya köylerde bulabilmektedir. Bu açıdan ele alındığında öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşları algıları ile yerleşim yeri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmamasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ortak bir müfredata sahip liselerden mezun oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının, ortak müfredatta eğitim görmelerinin ve benzer ders içeriklerini öğrenmelerinin, mezun olunan lise türü ile sivil toplum kuruluşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmamasında etkide bulunduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%87.2) herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olmadığıdır. Bu adayların ise %66.4'ünün bir sivil toplum kuruluşuna üye

olmayı istediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşuna üye olmak istedikleri, ancak bu isteği eyleme dökme noktasında harekete geçmedikleri görüşü dile getirilebilir.

KAYNAKÇA

Açar, A. (2010). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk Etkinliklerinin Sivil Toplumu Algılama Bağlamında Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Aksay, E. (2009). Türkiye'de Eğitim Alanındaki Sivil Toplum Kuruluşları. CIVICUS Uluslararası sivil toplum endeksi projesi (STEP) II Türkiye Yan Raporları. İstanbul.

Aksit, N., Hartsmar, N. & Moraeus, L. (2008). NGOs and higher education: Working together for citizenship education and the development of identities. Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.

Al, H. (2014). "Eğitim Hizmetlerinin Sunumunda Yönetişim Arayışları: Charter Yöntemi.*" Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi,* 9(1), 127- 136.

Ardahan, F. (2010). "Sivil Toplum Kuruluşlarının Etkin Yönetimi İçin Stratejik İşbirliği ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) Suna- İnan Kıraç Antalya Eğitim Parkı Örneği." *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 210-233.

Çaha, Ö. (2003). "Bir Kez Daha Sivil Toplum Üzerine." *Sivil Toplum Dergisi*, 1, 21-28.

Dunkerley, D. veFudge, S. (2004). "The Role Of Civil Society İn European İntegration." *EuropeanSocietie*s, 6(2), 237-254.

Eraslan, L. (2011). *Sivil Toplum Ve Eğitim*. Ankara: Maya Akademi.

Erdoğan M. (2005). *Sivil Toplum: Bir Kavramın Anatomisi.* (Editörler: Selahaddin Bakan, Adnan Küçük ve Ahmet Karadağ), 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Siyasal Hayat, İstanbul: Aktüel Yayınları.

İğci, A. (2008). Sivil Toplum Kuruluşu Üyeliğinin Siyasal Katılma Davranışı Üzerindeki Etkisi: Isparta Örnek Olayı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi

Karataş, İ.H. (2008). Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşları: Konumları Ve İşlevleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Keyman, E. F. (2006). *Türkiye'de Sivil Toplumun Serüveni: İmkânsızlıklar İçinde Bir Vaha*. Sivil Toplum Geliştirme Merkezi: Ankara. http://www.civicus.org/index.php/en/about-us-125/brief-history. 04.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Oktay, E. ve Pekküçükşen, İ (2009). "Yerel Yönetimlerin Demokratikleşmesinin Bir Aracı Olarak Sivil Toplum Kuruluşları -Türkiye İçin Kısa Bir Değerlendirme*." KMU İİBF Dergisi*, 11(16), 172-186.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2018). http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf 22.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Ünal, I. (2005). "İktisat İdeolojisi"Nin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim." *Ekonomik Yaklaşı*m, 16(57), 35-50.

Yeşil, R. (2017). “Sivil Toplum Kuruluşu Algısı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması.” *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18*(3), 471-484.

Yıldız, Ö. (2004). “Sivil Toplum, Demokrasi ve Çoğulculuk.” *Sivil Toplum*, 2 (5), 85-92.

Yıldız, Ö. (2007). “Sivil Toplum Örgütleri, Özerklik: Kavramsal Bir Açılım.” *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 53-58.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ NİTELİKLİ ÖĞRETMEN ALGILARI

Dr. Öğr. Üyesi Melek KÖRÜKCÜ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, melekkorukcu@ohu.edu.tr

ÖZ

Okullar, eğitim kurumlarının uygulama merkezleridir. Bu merkezlerde; eğitimin stratejik yapılanması, sistemin planlanması ve sürecin istendik yönde işlemesi gerçekleşmektedir. Okullarda en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, eğitim işlevinin gerçekleştirilmesinde, topluma kazandırılmasında en etkili ve verimli bireylerdir. Öğretmenlerin yeterlilikleri, nitelikleri ve donanımları eğitimde istenilen kalitenin ve verimliliğin kazanılması ile paralel orantıdadır. Eğitim sistemi içerisinde yer alacak olan öğretmenlerin, iyi bir eğitim alarak yetiştirilmesi istenilen hedeflere ulaşılması noktasında önemlidir. Öğretmen nitelikleri sorunsalı son yıllarda üzerinde sıkça durulan bir konu olmuştur. Öğretmenlerde bulunması gereken yeterliliklerin belirlenmesi amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen yeterlilikleri şu şekilde belirlenmiştir. Kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğretmen ve öğrenme sürecii öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisidir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve algılar da öğretmenlerin mesleki başarılarını etkilemektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, nitelikli öğretmen algıların belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında, öğrenimlerine devam eden 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının araştırmaya katılması noktasında gönüllü katılım ilkesi esas alınmıştır. Betimsel nitelikte olan araştırma tarama modelindedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal bilgiler öğretmenlerinde kişisel olarak en çok ahlaklı ve dürüst olma, mesleki olarak en çok mesleki etik ve mesleğini sevme niteliklerinin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmenlik mesleği, sosyal bilgiler.

QUALIFIED TEACHER PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

Schools are the application centers of educational institutions. In these centers; the strategic structure of the training, the planning of the system and the desired process of the process are realized. In schools, teachers have the greatest responsibility. Teachers are the most effective and productive individuals in the implementation and training of the educational function. Teachers' qualifications, qualifications and equipment are in parallel with the desired quality and efficiency in education. It is important that the teachers who will take part in the education system should be trained with a good education and to reach the desired goals. In the study carried out by the Ministry of National Education in order to determine the qualifications required for teachers, teacher qualifications were determined as follows. Personal and professional values are students' learning, learning and learning process, monitoring and evaluation of development, school, family and community relations, program and content knowledge. Attitudes and perceptions towards the teaching profession also affect teachers' professional achievements. In this study, social studies teacher candidates' perceptions of qualified teachers were tried to be determined.For this purpose, the factors affecting the perceptions of the social studies teacher candidates towards the qualified teachers were investigated. The study group of the study consisted of 40 preservice teachers in the department of social studies education of a public university. The principle of voluntary participation is based on the participation of prospective teachers in the research. It is a descriptive research model. In the study group, easily accessible sampling method was used. Semi-structured interview form was used for data collection. Descriptive analysis and content analysis technique were used for data analysis. The analysis of the data continues. According to the findings obtained; results and suggestions will be made. In line with the findings, social studies teacher candidates stated that social studies teachers should have the most moral and honest personal qualities, professional ethics and professional liking.

Keywords: Teacher, teaching profession, social studies.

GİRİŞ

"Nasıl bir toplum?" "Nasıl bir insan modeli?" Bu sorular yüzyıllardır sorulmakta, cevabı eğitim faaliyetleri içerisinde aranarak toplumun temel yapı taşını oluşturan bireyler okullarda yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Serter, 1997:57). Öğrenme için en önemli kaynak olarak kabul edilen okullar; yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve etkin öğrenme kavramları ve bu kavramların sağladığı getiriler ile birlikte tek kaynak olmaktan çıkmıştır. Okullar, toplumla bütünleşen kurumlar haline gelmiştir. Okulun işlevinin değişmesi ile birlikte öğrenciye kazandırılmak istenen nitelikler değişmiştir. Bu değişim sadece öğrenci ile sınırlı kalmamış, öğretmenlerin niteliği, iyi ve ideal öğretmen olma kriterleri de değişmiştir.

Okullarda gerçekleşen eğitim sürecinin öğretmen, öğrenci ve öğretim programları olmak üzere üç temel bileşeni bulunmaktadır. Bu üç öğe arasındaki ilişki ne derece sağlam ise o derece nitelikli ve etkin bir eğitimden söz edilebilir. Dolayısıyla istenen nitelikte bireyler yetiştirilebilir. Ancak bir programın içerik ve hedefleri ne denli özenle hazırlanmış olursa olsun etkililiğini belirleyecek olanlar hiç şüphesiz programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir (Arslan ve Özpınar, 2008). Öğretmenlerin niteliği konusu geçmiş yıllarda olduğu gibi (Kavcar, 1980) günümüzde de devam etmektedir. Öğretmenler, eğitim öğretim etkinliklerinin planlaması, uygulanması ve değerlendirmesi ile toplumun, eğitimden beklediği değerlerin öğrencilere aktarılmasına noktasında önemli bir role sahiptirler (Azar, 2011; Gündoğdu, Aytaçlı, Aydoğan ve Yıldırım, 2015). Kendi öğretim alanı ile ilgili bilgileri çok iyi bilmenin yanı sıra; öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırma, onları analitik düşünmeye sevk etme, grup çalışmalarını destekleme, öğrencilerin ilgisini çekerek onları araştırma yapmaya yönlendirme gibi niteliklere de sahip olmalıdırlar (Karacaoğlu, 2008).

Okullarda istenilen başarının elde edilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenin öğretim sürecinde; öğrenme etkinlikleri ile birlikte sınıf yönetimini sağlaması, mesleksel bir ustalıkla öğrencilerine güven vermesi, değerlendirmede objektif olması, başarısını olduğu kadar başarısızlığını da üstlenmesi niteliklerini nasıl kullandığı ile ilgilidir (Sünbül, 1996). Çünkü eğitim öğretim faaliyetlerinin çıktısı, kalitesi ve etkililiği öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Sanders ve Rivers (1996) ile Borman ve Kimball (2005) öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli faktör olarak öğretmen niteliğini göstermektedirler. Muijs ve Raynolds (2011); öğrenciler için çeşitli aktiviteler hazırlayarak organizasyonlar düzenleyen, öğrencilere sorumluluk hissi aşılayan, derslerde konu alanına yoğunlaşan, sınıf içerisinde yüksek etkileşim sağlayan, öğrencilerin gelişimi açısından yüksek çeşitlilikte yönlendirici etkinlikler hazırlayan, pozitif sınıf atmosferi oluşturan ve öğrencilerini cesaretlendiren öğretmenleri nitelikli olarak değerlendirmektedir.

Eğitim fakülteleri öğretmenlerin yetiştirildiği kurumlardır. Bu fakültelerde eğitim gören öğretmen adaylarının, öğretmen niteliğine yönelik algıları önem arz etmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen algılarının belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel nitelikler nelerdir?

2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinde bulunması gereken mesleki nitelikler nelerdir?

Yöntem

Gerçekleştirilen bu araştırma nitel desende oluşturularak yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır. Olaylar, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde araştırılarak sonuçlar ortaya konulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Bu çalışma; 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 40 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının 32'si kadın, 18'i erkektir. Öğretmen adayları üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme esnasında öğretmen adaylarına ek sorularla yarı yapılandırılmış görüşme sağlanmıştır. Görüşme soruları literatür taramasının ardından uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Görüşmeler araştırmaya katılan öğretmen adayları ile Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde yapılmıştır. Bu görüşmeler ortalama 25–30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Ardından nitel araştırma tekniklerden içerik analizi ile veriler çözümlenmiştir. Çözümlemelerde görüşüne başvurulan sosyal bilgiler öğretmen adayına birer kod numarası (Ö1, Ö2 ..) verilmiştir. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevaplar benzerlikleri açısından gruplandırılmıştır. Araştırmada güvenilirliği arttırmak için bir alan uzmanının çözümlemeleri dikkate alınmıştır.

Bulgular

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Kişisel Nitelikler

Sıra	**Kişisel Nitelikler**	**f**
1	Hümanist	10
2	Çevreci	9
3	Farklı Kültürlere Saygılı	15
4	Objektif	10
5	Sabırlı	18
6	Bilgiye Aç	4
7	Entellektüel	13
8	Empati	17
9	Dürüst	23

10	Ahlaklı	25
11	Güler Yüzlü	16
12	Özgüven	11
13	Cesur	9
14	Dikkatli	5
15	Eleştiriye Açık	14
16	Yenilikçi	6
17	Samimi	12
18	Sevgi- Saygı	21

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel nitelikleri, toplam 18 nitelikte belirttikleri görülmektedir. Bu nitelikler içerisinde, en çok ahlaklı (f=25) ve dürüst (f=23) olma nitelikleri belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden bir kaçı şu şekildedir. Ö15 "Sosyal bilgiler öğretmeni öncelikle ahlaklı olmalıdır. Çevresine ve öğrencilerine ahlaklı ve dürüst davranışları ile örnek kişidir." Ö21 " Kültürel farklılıklara saygı duyan, sabırlı bir vatandaş olması gerektiği kanaatindeyim."

2. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Mesleki Nitelikler

Sıra	**Mesleki Nitelikler**	**f**
1	Alan Hakimiyeti	12
2	Disiplin	8
3	Güncel Konuları Takip	19
4	Etkili İletişim	7
5	Derse Hazırlık	15
6	Diksiyon	9
7	Mesleki Etik	22
8	Öğrenciyi Sevme	12
9	Öğrenci Takibi	10
10	Empati	14
11	Mesleğini Sevme	21
12	Farklılıklara Saygı	9
13	Sınıf Kontrolü	18
14	Sorumluluk	12
15	Tarihi Sevme	3
16	Dinleme	4

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenlerinde bulunması gereken mesleki nitelikleri, toplam 16 nitelikte belirttikleri görülmektedir Bu nitelikler içerisinde, en çok mesleki etik (f=22) ve mesleğini sevme (f=21) nitelikleri belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden bir kaçı şu şekildedir. Ö5 "Öğrencilere yaklaşımı son derece iyi olmalı. Her şeyden önce mesleğini sevmeli." Ö31 "Güncel konuları, olayları takip etmeli, zamanın gerisinde kalmamalıdır."

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen algılarının belirlenmesidir. Araştırmanın problemlerinde yer alan ilk soru; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel niteliklerin neler olduğuna yönelik algılarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretmenlerinde en çok; ahlaklı, dürüst, sevgi-saygı, empati kurabilen, güler yüzlü, eleştiriye açık ve farklı kültürlere saygılı olma niteliklerinin olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bulgular alanyazında Taşkaya (2012) ve Işıktaş (2015)'ın elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci problemi ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenlerinde bulunması gereken mesleki niteliklerin neler olduğuna yönelik algılarını belirlemeye yöneliktir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları, sosyal bilgiler öğretmenlerinde en çok; mesleki etik, mesleğini sevme, güncel konuları takip etme, sınıf kontrolü ve derse hazırlık niteliklerinin bulunması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bulgular Ubuz ve Sarı (2009); Özkan ve Arslantaş (2013) ve Sarıtaş (2013)'ın elde ettiği bulgular ile benzerlik göstermektedir. Eğitimde yaşanan değişimler ve gelişmelerin paralelinde 21. yüzyılın öğretmenlerinde olması gereken ve beklenen nitelikler de değişmektedir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin istendik öğretmen niteliklerine sahip olması ile ilgili seminer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008)." Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri Ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları." *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.

Azar, A. (2011). "Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi." *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(1), 36-38.

Borman, G. D. & Kimball, S. M. (2005). "Teacher Quality And Educational Equality: Do Teachers With Higher Standards Based Evaluation Ratings Close Student Achievement Gaps?" *The Elementary School Journal*, 106(1), 3-20.

Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R., ve Yıldırım, C. (2015). "Öğretmen Yeterlikleri Alanında Yazılan Makalelerin İçerik Analizi." *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 30-43.

Işıktaş, S. (2015). "Öğretmen Adaylarının İyi Öğretmen Olma İle İlgili Görüşleri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30(4), 119-131.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). "Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 70-97.

Karaçalı, A. (2004). "Kerem Altun ile "Öğretmen Yeterlikleri" Üzerine." *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5*(58), 20-26.

Kavcar, C. (1980). "Nitelikli Öğretmen Sorunu." *Eğitim ve Bilim*, *5*(28).

Muijs, D. and Reynolds, D. (2011) *Effective Teaching. Evidence And Practice. Third Edition.* GB. SAGE Publications, London.

Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). "Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması." *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 311–330.

Özyürek, M. (2008). "Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar Ve Çözümler: Özel Eğitim örneği." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 189-226.

Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). "Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Academic Achievement." University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Sarıtaş, S. (2013). *Orta Öğretim Öğrencilerine Göre İdeal Öğretmen Özellikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seferoğlu, S. S. (2004). "Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim." *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 58, 40-45.

Serter, N. (1997). *21. Yüzyıl'a Doğru İnsan Merkezli Eğitim.* İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Sünbül, A. M. (1996). "Öğretmen Niteliği Ve Öğretimdeki Rolleri." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8*(8), 597-608.

Taşkaya, S., M. (2012). "Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi." *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 33(2), 283-298.

Tekışık, H., H. (2003). Öğretmenin kişisel yeterlilikleri. Eğitime Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. 21-23 Mayıs 2003. Sivas. Cumhuriyet Üniversitesi. Ankara: Tekışık Yayıncılık

Ubuz, B., ve Sarı, S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Öğretmen Olma İle İlgili Görüşleri." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 53-61.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Melek KÖRÜKCÜ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, melekkorukcu@ohu.edu.tr

ÖZ

Başarı yönelimleri teorisi; bireylerin kendi performans, yetenek ve görevleri hakkında nasıl düşündüklerini, kendi yeterliğini nasıl yorumladığını ve davranışları karşısında ne tür tepki verdiğini belirlemeye çalışır. Bireylerin; temel başarı hedeflerini, başarılı olma isteklerinin nedenlerini, eğitsel sorunlara nasıl tepkide bulunduklarını farklı duygu, biliş ve davranış şablonu ile sonuçlanan araştırma şekillerini içerir. Araştırmacılar, son zamanlarda, 2X2 başarı yönelimi; yani öğrenme yaklaşma/kaçınma ve performans yaklaşma/kaçınma teorisi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Öğrencilerin birçoğu öğrenme/kaçınma yönelimini benimseyebilirler. Bu öğrenciler; derslerini tam anlamıyla öğrenememe, öğrendiği dersleri unutma, konuları yanlış anlama ve hata yapma gibi durumlardan kaçınan mükemmeliyetçi öğrencilerdir. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenimlerine devam eden 109 kadın, 40 erkek toplam 149 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının, araştırmaya katılması noktasında gönüllü katılım ilkesi esas alınmıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Arslan ve Akın (2015) tarafından geliştirilen "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" ile araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, öğretmen adaylarının, başarı yönelimleri ile cinsiye, sınıf, yaş, mezun olunan lise türü ve en uzun süre ikamet edilen yerleşim yeri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmen adayı, başarı, yönelim.

THE INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' SUCCESS MANAGEMENTS

ABSTRACT

Theory of success orientations; It tries to determine how individuals think about their performance, abilities and tasks, how they interpret their own competence and how they react to their behavior. individuals; it includes the basic achievement goals, the reasons for being successful, how they react to the educational problems, and the forms of research that result in a different pattern of emotion, cognition and behavior. Researchers, recently, 2X2 success orientation; that is, they focused on learning approach / avoidance and performance approach / avoidance theory. Many of the students may adopt the learning / avoidance orientation. These students; they are perfectionist students who cannot learn the lessons, forget the lessons learned, avoid the misunderstandings and make mistakes. In this study, it is aimed to examine the success orientations of social studies teacher candidates in terms of various variables. The study group of the study consisted of 149 female and 40 male teachers attending the social studies education department of a state university. The principle of voluntary participation was taken as a basis for the participation of prospective teachers in the research. In the study, which is used in the relational survey method, en 2x2 Success Orientations Scale 2 developed by Arslan and Akın (2015) and Ars Personal Information Form toplama prepared by the researcher were used as data collection tool. The data were transferred to computer environment and IBM SPSS 24.0 package program was used to analyze the data. As a result of the data obtained from the study, it was determined that there was no significant difference between the prospective teachers' achievement orientations and gender, class, age, graduated high school type, and the place of residence for the longest period.

Keywords: Social studies teacher candidate, success, orientation.

GİRİŞ

Eğitim kuramları genellikle şu sorulara yanıt arar: Öğrencileri öğrenmeye güdüleyen etmenler nelerdir? Öğrenciler sınavlara hazırlanırken sınavdan elde etmek istedikleri sonuç nedir? Yüksek not almak mı, sınav konularını tam olarak kavramak mı? Sınav sonunda elde edilen başarı ya da başarısızlık durumlarının öğrencilerin gelecekteki çalışmalarına etkisi nasıl olacaktır? Öğrencileri başarılı olmaya iten etmenler nelerdir ve öğrenciler nasıl başarılı olurlar? Öğrenci başarısındaki temel etmenler nelerdir? Öğrencilerin bir kısmı yüksek not almaya odaklanırken, diğer kısmının konuyu tam olarak kavramaya çalışma sebepleri neler olabilir? Bu sorulara verilen cevapların ortak noktası bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli davranışlara yöneldiğidir. Bu davranışlardan biri de eğitim hayatında başarılı olmak istemesidir (Uçar, 2012). Bireyde var olan başarı güdüsü, başarı ihtiyacından kaynaklanır ve öğrenme görevlerini en üst boyuta çıkarma yani mükemmelleştirme hedefi taşır.

Başarı; bireylerin, eğitim-öğretim sürecinde hedef davranışlara ulaşma düzeyini gösteren bir olgudur (Yücel ve Koç, 2011). Bu olgu, bireylerin eğitim hayatları boyunca gerçekleştirdikleri akademik faaliyetlerin ne kadarından, ne derece faydalandıklarının göstergesi olan not ortalaması ile standart veya öğretmen yapımı testlerin bir çıktısıdır (Özgüven, 1974; Malecki ve Elliot, 2002). Okulda elde edilen başarı veya başarısızlığa, genellikle sınav puanlarının ve bireyin ulaşması istenilen akademik başarı beklentisinin yüksek olması, öğretmenlerin öğrenciyi takdir edip etmemesi, arkadaşlarının öğrenciye karşı davranışları etki etmektedir. Ayrıca akademik başarının, yoğun çalışma ve zekânın birleşimi olduğu yönünde yaygın bir görüş mevcuttur. Zeki kişiler daha az çalışarak başarılı olabiliyorken, yoğun çalışan bireylerin de zekâ sınırlılığını aşması mümkündür (Nunn, 2014: 10-12). Gerek yoğun çalışma, gerekse zeka kapsamında gerçekleşen başarı güdüsünün alabileceği durumlar şunlardır (Schuler ve Prochaska, 2001):

1- Üstlenilen bir görevi, belirsizlikler veya yapılması zor durumlar karşısında, kararlar alıp planlar yaparak kendi başına meydan okuma.

2- Çok sıkı bir şekilde çalışıp, zorlukların üstesinden gelerek görevi yerine getirme.

3- Üstlenilen görevi yerine getirdikten sonra bu görevin sonuçları için sorumluluk alma.

4- Beklenen başarı ile uygun olan risk seviyesinin karşılaştırılması sonucu çeşitli tepkiler vererek gereksiz faaliyetlerden kaçınma.

5- Yenilikçi ve yaratıcı çözümler sunma.

Eğitim sistemimiz genel olarak akademik başarı odaklıdır. Genellikle, öğretmenler ve ebeveynler öğrencilerin derslerden yüksek not alarak başarılı olmalarını isterler. Ayrıca ebeveynler, çocuklarının üniversite eğitimini "iyi" bir lisans programında gerçekleştirmesini umut ederler (Yıldırım, 2006; Yıldırım ve Ergene, 2003). Öğrenciler ise bu beklentileri gerçekleştirmek ve başarılı olmak için gerekli olan öğrenme işlevini gerçekleştirirken bazı davranışlarda bulunurlar. Bu davranışlar; bilgi ve beceri kazanma, etrafındaki bireyler tarafından tanınarak onların onayını kazanma, çalışkan olduğunu etrafındaki bireylere ispatlama, kendisine olan güvenini arttırma, başarısız olarak nitelenmekten kaçınma, ebeveynlerinin takdirini alma ve olumsuz tepkilerden kaçınma olarak sayılabilir (Lin, McKeachie ve Kim, 2002). Bu kapsamda başarı yönelimleri kuramı; öğrencilerin kendileri ve

görevleri hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunu temele alan, öğrencilerin öğrenmeye yönelik davranışlarını inceleyerek, bu davranışlar sonucunda öğrenmeye yönelik amaçlarının neler olduğunu belirleyen kuramdır (Akın, 2006). Bireyde var olan başarı yönelimleri bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerin toplamı olarak ele alınır (Elliot ve Dweck, 1988). Gerçekleştirilen bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının başarı yönelimlerinin, çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1-Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının başarı yönelimleri, cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının başarı yönelimleri, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

3- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının başarı yönelimleri, yaş düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

4- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının başarı yönelimleri, mezun olunan lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?

5- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının başarı yönelimleri, en uzun süre ikamet edilen yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin varlığını, derecesini inceleyerek neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenimlerine devam eden 109 kadın, 40 erkek olmak üzere toplam 149 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu, basit seçkisiz yöntemle ve gönüllük esasına bağlı olarak seçilmiştir. Öğretmen adaylarının; 44'ü 1. Sınıf, 41'i ikinci sınıf, 50'si üçüncü sınıf ve 14 tanesi de dördüncü sınıfta eğitim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Arslan ve Akın (2015) tarafından geliştirilen "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği" ile araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Başarı Yönelimleri Ölçeği!nin çalışma grubuna uygulanmasıyla bu araştırmada elde edilen cronbach alpha değeri; .87 olarak hesaplanmıştır. Arslan ve Akın (2015)'nın yapmış olduğu çalışmada ölçeğin tamamından elde edilen cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .50 ve .70 arasında değişiklik göstermiştir. Araştırmada elde edilen cronbach alpha değeri ışığında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ölçekten elde edilen verilerin analizi; t-Test'i (Independent Samples t-Test) ve tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri IBM SPSS 24.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [p=<.05] alınmıştır.

BULGULAR

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
Kadın	109	88.68	14.57	147	1.181	.240
Erkek	40	91.88	14.79			

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile başarı yönelimleri arasında, ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($t_{(147)}$=1.181; p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile başarı yönelimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Sınıf	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
1. Sınıf	44	90.66	14.76	Gruplar Arası	98.331	3	32.777	.150	.930
2. Sınıf	41	89.10	13.91	Gruplar İçi	31710.716	145	218.695		
3. Sınıf	50	89.34	16.27	Toplam	31809.047	148			
4. Sınıf	14	88.00	11.20						
Toplam	149	89.54	14.66						

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile başarı yönelimleri arasında, ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($F_{(3-145)}$=.150; p>.05) istatistiksel olarak anlamı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile başarı yönelimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Yaş	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
20 Yaş ve Altı	51	83.90	9.60	147	.367	.714
21 Yaş ve Üzeri	98	84.55	10.58			

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşları ile başarı yönelimleri arasında, ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($t_{(147)}$=.367; p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının yaşları ile başarı yönelimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının İlköğretimi Bitirinceye Kadar En Uzun Süre Yaşanılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Yerleşim Yeri	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
İl	50	89.56	13.48	Gruplar Arası	476.466	3	158.822	.735	.533
İçe	61	87.87	16.51	Gruplar İçi	31332.581	145	216.087		
Kasaba	9	90.33	9.39	Toplam	31809.047	148			
Köy	29	92.76	13.85						
Toplam	149	89.54	14.66						

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilköğretimi bitirinceye kadar en süre yaşadıkları yerleşim yeri ile başarı yönelimleri arasında ölçeğin genelinde toplam puan açısından ($F_{(3\text{-}145)}$=.150; p>.05) istatistiksel olarak anlamı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının yerleşim yeri türü ile başarı yönelimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimlerine İlişkin Ölçek Ortalamalarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre *One-Way ANOVA Sonuçları*

Lise Türü	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**VK**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Genel Lise	26	89.50	15.87	Gruplar Arası	983.121	6	163.854	.755	.607
Anadolu Lisesi	88	90.17	14.44	Gruplar İçi	30825.926	142	217.084		
Fen Lisesi	2	94.50	7.78	Toplam	31809.047	148			
Anadolu Öğretmen Lisesi	4	86.50	18.34						
Özel Lise (Kolej)	2	101.00	2.83						
Meslek Lisesi	17	89.65	17.04						
İmam Hatip Lisesi	10	81.80	8.57						
Toplam	149	89.54	14.66						

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile başarı yönelimleri arasında, ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($F_{(6-142)}$=.755; p>.05) istatistiksel olarak anlamı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının mezun oldukları türü ile başarı yönelimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

SONUÇ

Gerçekleştirilen bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının başarı yönelimleri; cinsiyet, sınıf, yaş, mezun olunan lise türü ve en uzun süre yaşanılan yerleşim yeri değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Başarı yönelim durumu, cinsiyetten bağımsız olarak, duyuşsal istek durumunu kapsadığından dolayı öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, İzci ve Koç (2012), Tuncer ve Bahadır (2017)'ın yapmış oldukları çalışmalarda, bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Akın, (2006); Koç ve Karabağ, (2013); Odacı, Çelik ve Çıkrıkcı (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ise, kadın ve erkek öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile araştırmanın değişkenlerinden bir diğeri olan sınıf değişkeni arasında, istatistiksel açıdan, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgu Tuncer ve Bahadır (2017)'ın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Koç ve Karabağ (2013); Odacı, Çelik ve Çıkrıkçı (2013)'nın araştırmasında ise sınıf değişkeni ile başarı yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başarı yönelim durumu zaman içerisinde değişkenlik gösteren bir durum olarak karşımıza çıkabilir. 1.sınıf düzeyinde başarı yönelimi sadece okul derslerinde başarılı olmayı istemek iken 4. sınıf düzeyinde ise bu istek eğitim-öğretim sürecinin sonunda meslek hayatına atanma olarak değişiklik gösterebilir. Süreç ilerledikçe bireylerin hayattan beklentileri başarı yönelimine ilişkin beklentileri üzerinde de değişiklik meydana getirdiğinden dolayı öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Tuncer ve Bahadır (2017)'da araştırmalarında benzer bulguya ulaşmışlardır. Başarı yönelim durumu yaştan bağımsız olarak bireysel olarak bilgi yeterliği, hayata dair istek ve beklentiler gibi birçok faktörün etkide bulunabileceği bir süreç olarak karşımıza çıkabilmektedir. Üniversite hayatından önce bir bireyin başarıya ilişkin en büyük yönelimi üniversiteyi kazanmaktır. Üniversiteyi kazandıktan sonra derslerinde başarılı olmak ve üniversiteyi bitirdikten sonra ise bir an önce mesleğe atanmak istedikleri için öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile yaşları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

İlköğretimi bitirinceye kadar en uzun süre ikamet edilen yerleşim yeri değişkeni ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının başarı yönelimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Başarı yönelimleri ister il, ister köy olsun bireysel istekler ve beklentilerden etkilendiğinden dolayı öğretmen adaylarının yerleşim yeri türü ile başarı yönelimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Çünkü kimi zaman toplum hayatında büyük başarılara imza atan kişiler Anadolu'nun en ücra köşelerindeki köylerden çıkabilmektedir. Buna karşılık olarak ise yapılan sınavlarda bazen yerleşim yeri köy olan, bazen ise büyükşehirler olan bireylerin başarıları karşımıza çıkmaktadır.

Mezun olunan lise türü değişkeni ile öğretmen adaylarının başarı yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ortaöğretim kurumlarında sunulan ders içerikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulup, ortak bir müfredat dahilinde öğretmen adaylarının eğitim almış oldukları göz önüne alındığında; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile başarı yönelimleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları İle Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Arslan, S. ve Akın, A. (2015). "2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması." Sakarya University Journal of Education, 5(1), 7-15.

Büyüköztürk, Şener, Çakmak, Ebru Kılıç, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 11.Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). "Goals: An Approach To Motivation And Achievement." *Journal of Personality and Social Psychology,* 54(1), 5-12.

Koç C. ve Karabağ, S. (2013). "İlköğretim İkinci Kademe (6-8. Sınıf) Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri İle Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi." *Education Sciences*, 8(2),308-322.

Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2002). "College Student İntrinsic And/Or Extrinsic Motivation And Learning." *Learning and Individual Differences*, 13, 251- 258.

Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). "Children's Social Behaviors As Predictors Of Academic Achievement: A Longitudinal Analysis." *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1–23.

Nunn, L. M. (2014). *Defining Student Success: The Role Of School And Culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Odacı, H., Çelik, Ç. B. ve Çikrıkçi, Ö. (2013). "Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması." *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 95-105.

Özgüven, İ., E. (1974). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Etkenler.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Schuler H. Ve Prochaska, M. (2001). Leistungsmotivationsinventar (LMI), Goettingen, Germany:Hogrefe. In: Z.S. BYRNE, R. A. MUELLER-HANSON, J. M. CARDADOR, G.C. THORNTON, H. SCHULER, A. FRINTRUP and S. FOX (2004). Measuring achievement motivation: tests of equivalency for English, German, and Israeli Versions of the achievement motivation inventory, Personality and Individual Differences, 37, pp.203-217.

Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2017). "Öğretmen Adaylarının Üstbiliş Düşünme Becerileri Algıları ve Başarı Yönelimlerine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi." *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 6(2), 1326-1343.

Uçar, H. (2012). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnancı, Başarı Yönelimi ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamına Katılım Durumu: Uzaktan İÖLP Örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yıldırım, İ. (2006). "Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar Ve Sosyal Destek." *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergis,*. 30, 258-267.

Yıldırım, İ. ve Ergene,T. (2003). "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar Ve Sosyal Destek." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 224-234.

Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). "İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü İle Cinsiyet Arasındaki İlişki." *İlköğretim Online,* 10(1), 133-143.

İPEK YOLU ÜZERİNE DÜNYA TARİHİ, KÜLTÜREL MİRAS OLARAK TEBRİZ ÇARŞISI

Ghazal NİKAEİN
Gazi Üniversitesi, ghazal.nikaein@gazi.edu.tr

Doç. Dr. Nevin TURGUT GÜLTEKİN
Gazi Üniversitesi, neving@gazi.edu.tr

ÖZET

Doğu ve Batı medeniyetleri arasındaki en önemli bağlantı yolu olan İpek Yolu (*Silk Road*), Çin'den başlayıp Batıya kadar devam eden yolda farklı coğrafyalardan geçerek çeşitli din, dil, inanç, bilgi ve kültürlerin etkileşimini sağlamıştır. İpek Yolu tarihi olaylara sahne olmanın yanında, siyasi, sosyal ve ekonomik konularda da olağanüstü etkiler yaratmıştır. Yol üzerinde çok sayıda duraklama noktaları, kentler, köprüler, hanlar, kervansaraylar, çarşılar, liman ve askeri merkezler, yolun getirdiği ekonomik zenginlik ve güç sayesinde inşa edilip gelişmiştir. Anadolu ve İran, bu tarihi ticaret yol ağında, doğudan gelen karayolu ve batıdan gelen deniz yolu üzerindeki konumları sayesinde, ekonomik ve kültürel zenginlikler kazanmıştır. Farklı tarihsel dönemlerde uzunluğu, rotası, mola ve varış yerleri değişen ticari yollar, doğal koşullara göre değişen bu ticaret ağı, bu bölgelerdeki birçok yollardan oluşmaktadır. Böylece, İran üzerinden Anadolu'ya uzanan ve sonra batıya uzanan bu ticari rota üzerinde farklı işlevlerde ve ölçeklerde yerleşimler kurulmuştur. Bu yerleşimlerin temel özellikleri ticaret mekânı olan çarşı (*bazaar*) etrafında, hızla kentsel yerleşime dönüşmüş olmalarıdır. Günümüzde de bölgenin önemli ve stratejik merkezlerinden olan Tebriz şehri, bu süreci açıklayan en belirgin örneklerden biridir. Bu nedenle, bu çalışma, İpek Yolu güzergâhı, İran ve Anadolu'nun önemli duraklarından biri olan ve halen işlevini sürdüren Tarihi Tebriz Kapalı Çarşısı'nın İpek Yolu ile ilişkisine odaklanmıştır. Bu kapsamda Tebriz Kapalı Çarşı'nın olağanüstü evrensel kültürel değerleri, konuyla ilgili yazılmış bilimsel veriler ve alan çalışmaları üzerinden tanımlanmaktadır.

Anahtar kelimeler*:* İpek Yolu, Anadolu, İran, Tebriz, Kapalı Çarşı

THE WORLD HERITAGE HISTORY, CULTURAL ON THE SILK ROAD CASE STUDY TABRIZ BAZAAR

ABSTRACT

The Silk Road, the most important link between the Eastern and Western civilizations, has enabled to the interaction of various religions, languages, beliefs, knowledge and cultures through different geographies from China to the West. In addition to being a stage for historical events, the Silk Road has created striking effects on political, social and economic issues. Many stopover points, cities, bridges, inns, caravanserais, bazaar, ports and military centers on the road have been built and developed thanks to the economic prosperity and strength of the road. Anatolia and Iran gained economic and cultural riches thanks to located in these historical trade routes, which came from the east by land road and from the west by sea roads. These trade network, which varied according to the natural conditions changing the length, route, break and destination in different historical periods, , commercial roads, consists of many roads in these regions. Thus, different functions and scales settlements were established on the trade routes which reached Anatolia via Iran then leaded to the west. The main characteristics of these settlements are that they have rapidly transformed into the urban settlement around the bazaar (*çarşı*). The city of Tabriz, one of the most important and strategic centers of the region, is one of the most prominent examples of this process. Thus, this study focuses on the Silk Road route of the Historical Tabriz Covered Bazaar, which is still one of the most important stopover points of Iran and Anatolia. In this context, the remarkable universal cultural values of Tabriz Grand Bazaar are defined through scientific data written on the bazaar and field studies.

Keywords: Silk Road, Anatolia, Iran, Tabriz, Grand Bazaar

GİRİŞ

Neolitik dönemde yerleşik düzene geçişle, insan yakın çevresinden başlayarak, uzak mesafelerde yaşayanları ve yaşam alanlarını tanımak, ticaret yapmak, iletişim kurmak için doğal olanaklara/kısıtlara göre seyahat etmişler ve yollar oluşturmuştur. Bu olgu, en görkemli dönemi MÖ.650-545 yıllarına tarihlenen Polis (Kent Devleti-Site) üzerinden betimlenebilir. Polislerde kıyıya göre en yüksek kotta yöneticilerin, din adamları ve elitlerin yaşadığı yukarı kent (akropolis) ile kıyıya yakın vadi yamaçlarında sıradan insanların yaşadığı aşağı kent arasında iletişim agorada sağlanmıştır. Agora, kentin ana ulaşım arterlerinin kesiştiği, merkezi ve düz arazide, zemini taş döşeli ve etrafı porticuslarla [1], dükkân ve işliklerle (stoa) çevrelenen kentsel mekândır. Kentte eğitim, kültür ve siyasi aktiveler ile günlük ihtiyaçlar için alış-veriş bu mekânda gerçekleştirilmiştir. Polislerde nüfus artışı, ham madde ihtiyacı, başka yerleri tanıma merakıyla, denizyolu rotaları izlenerek Kuzey Anadolu kıyılarında ticaret kolonileri kurulmuştur. Agoralar, Roma İmparatorluğu döneminde aynı işlevlerle forum'a dönüştürülmüştür. Roma Barışı (Pax Romana) döneminde[2], uygarlığı, barışı ve hâkimiyeti yaygınlaştırmada en yetkin kurum olarak görülen kentte, imparatorluğun gücünü gösteren anıtsal yapılarlarla birlikte forum da büyütülmüş ve kent kapılarına bağlanarak uzak mesafe yollarına açılmıştır. Roma uygarlığının dünyaya armağanı olan rotalar ve yol düzeni (kilometre taşları, bilgi tabelaları gibi) kent içi, dışı ve uzak mesafe yolları ticaretin ve medeniyetin gelişmesinde en önemli araç olmuştur. Sanayi öncesi kentte ise forumların küçüldüğü ve ticaret merkezi çarşının, kent ve çevre halkının bir araya geldiği, üretim ve ticaretin yapıldığı çarşıya odaklı geliştiği bilinmektedir.

İran'ın yerleşim geleneğinde de ticari ve sosyal yaşam kültürünün ayrılmaz parçası olan çarşıların (bazaar, بازار), işlevleri yaklaşık MÖ. 2. yüzyıldan bugüne süregitmektedir. Arkeolojik bulgulara göre İran çarşıları, Ahameniş (هخامنشیان, Pers) İmparatorluğu dönemindeki kurulan Kraliyet Yolları'nın (The Royal Routes, Raheshahi, Farsça: راه شاهی) sonrasında Kral Yolu (King Road) olarak anılan ticaret yolu üzerinde kurulmuştur (Khazaei, 2016). İpek Yolu'nun kurulmasıyla bu yola bağlanan Kral Yolunun, uluslararası bağlantıları ve hinterlandı geliştirilmiş, üzerindeki mola-dinlenme yerleri ticaret aktivelerle kentsel nitelik kazanmıştır. Eşdeyişle, antik dönemle başlayan ulaşım ile yerleşim arasındaki karşılıklı ilişki, her iki yönlü gelişmeyi tetiklemiştir.

İran'ın kuzeybatısında, Doğu Azerbaycan eyaletinin merkezi olan Tebriz (Tabriz, تبریز) Kenti ve Tarihi Kapalı Çarşısı (Tabriz Historic Bazaar Complex, Bazaar bozorgh Tabriz, بازار بزرگ تبریز) İpek Yolu üzerindeki konumuna bağlı olarak kültür ve ticaret merkezidir. Bu çarşı tarihsel süreçte ticaret kenti ve mekânlarının oluşumunu ve gelişimini belgeleyen mimarisi ile 1975'de İran'ın Milli Eserleri Listesine, 2010'da UNESCO Dünya Kültür Mirası Listesine alınmıştır (UNESCO, WHL, 2010). Bu çalışmada, Tarihi Tebriz Kapalı Çarşısı, kuruluşundan bugüne, uzak mesafe ticaret rotaları Kral ve İpek Yolları ve kentle etkileşimi özdeğerleri üzerinden ele alınarak, kent planlama ve kültürel mirası korumada yer'e özgü çıkarımlar elde edilmeye çalışılmaktadır.

[1] Porticus, antik çağda, arkad biçiminde, çatısı sütunlarla taşınan yarı-açık, korunaklı mekândır. Arkasında dükkânlar, işlikler olan heykeller ve sanat eserlerinin yer aldığı üstü örtülü yaya yoludur.

[2] Pax Romana dönemi, İmparator Augustus'un MÖ 27'de Büyük Roma İç Savaşı'nı bitirmesiyle başladığı ve İmparator Marcus Aurelius'un ölümü (M.S. 180) ya da oğlu Commodus'un ölümü (M.S. 192) ile sona ermiştir. Bu dönemde iç eyaletler sürekli savaşlar, isyanlar ve çatışmalardan uzak kaldığı için imparatorlukta barış görüntüsü hâkim olmuştur.

Amaç ve Yöntem

Medeniyet tarihinde, ulaşım ağlarında güvenlik, barınma ve mal alışverişinin gereklilikleri ile yeni yerleşimler kurulmuş ya da mevcut yerleşim yerleri geliştirilmiş veya ulaşım bağlantılarının ekonomik önemini yitirmesiyle terk edilmiştir. Kentsel gelişme ve ulaşım arasındaki bu etkileşimde farklı ölçek ve işlevlere sahip ulaşım ağları, kentin makro formunu ve ticaret merkezinin belirleyicisi olmuş, sosyal ve kültürel gelişmeye ve ekonomik kalkınmaya ivme kazandırmıştır (Aksoy, Gültekin, 2006). Bu sürecin yer'in, yerleşiklerin niteliklerine göre değişken olduğu dikkate alınarak, bu çalışmada, Tebriz Kenti ve bu etkileşimin somut göstergesi olan ve süreci okutan Tarihi Tebriz Kapalı Çarşısının, Kral Yolu ve İpek Yolu bağlantısı üzerinden tanımlanmaktadır. Bu kapsamda, öncelikle bu uzak mesafe ticaret rotalarının ve bu çarşının öznitelikleri (tarihi, estetik, bilimsel, sosyal, manevi, hafıza-bellek, kimlik değerleri) incelenmiştir. Bu ele alışta temel amaç, sınırötesi ulaştırma politikalarının, ağlarının ve teknolojisinin, kenti ve ticaret merkezini nasıl biçimlendiğini belgeleyerek, kent planlamada ve kentin sürdürülebilirliğine yönelik stratejilerin oluşturulmasındaki önemini vurgulamaktır.

Tarihsel Süreçte İpek Yolu

Antik dönemden bugüne ekonomik gelişme ticaretle sağlanmıştır. Bu süreçte, her yerleşimin hayatta kalmak ve yaşamsal gereksinimlerini karşılamak için yakın çevresinden başlayarak uzak mesafelerdeki yerleşimlerle ticaret süregitmektedir. Ticaretin gerçekleşmesinde doğal koşullara ve ulaşım teknolojisine göre belirlenen yollar en önemli unsur olmuş ve yol üzerindeki yerleşimler ekonomik olarak gelişmiş ve bu gelişme dikkate alınarak yeni yerleşimler kurulmuştur. Bir kısmı Kral Yolu üzerinde geliştirilen İpek Yolu, yeryüzündeki en önemli ve ilk ulaşım ağı olup, önemli yerleşimlerin (Semerkent, Buhara, Merv, gibi) kurulmasında dolayısıyla medeniyetin gelişmesinde etkin bir araç olmuştur. İpek yolunun sağladığı bu zenginliklerden daha çok faydalanmak amacıyla bu rota üzerinde yer alan ülkeler arasında çok sayıda çok şiddetli mücadeleler, savaşlar yaşanmışsa da (Tezer, 2016) teknoloji, din, dil ve birçok önemli konular bu güzergâhlar aracılığıyla diğer bölgelere ve tüm dünyaya yayılmıştır (Mohammadi, 2016). Bu sürece ve Doğu-Batı arasındaki iletişimi ve etkileşimi sağlayarak birçok medeniyetin gelişmesine ya da yok edilmesine zemin hazırlayan İpek Yolu, bu işlev ve yapısal nitelikleriyle Dünya Kültür Mirası ve Kültür Rotası olarak insanlığın ortak mirası olarak tescillenmiştir.

İpek Yolu, Çin'den başlayıp, Orta Asya'dan ve İran'dan geçerek Orta Doğu topraklarından, Anadolu'ya ulaşıp oradan Avrupa'ya uzanmıştır (Yereli, 2014). Bu yol, doğuda Çin'in kuzeyindeki Chang-an (Xian)[3] kentinden başlayarak, Sarı Irmak'ın (*Yellow River*) kuzeyinden, bu ırmak ile Çin'in batı kısmı arasında geçit olan Kansu Koridoru üzerinden Çin'in iç kısımlara, Doğu Türkistan'da Taklamakan ve Gobi çöllerinden geçip Afganistan'a ve Orta Doğuya ulaşmıştır. İpek Yolun, deniz yollarının henüz gelişmediği dönemde jeo-stratejik önemi olan Orta

[3] Chang-an (bugünkü Xian ya da Si-an) Kenti, günümüzde Shaanxi Eyaletindeki Wei ve Feng nehirlerinin birleştiği noktanın merkezinde yer almaktadır. Coğrafi konumuna bağlı olarak Xian'ı, antik Çin imparatorluğunun başkenti ve İpek Yolu'nun doğu çıkış noktası olarak Xi'an farklı yerlerden gelen insanlar için önemli bir kavşak olmuştur (UNESCO, 2014).

Doğu ve Batıya ulaşmada tek seçenek olması ve Orta Doğu ve Anadolu üzerinden Akdeniz ve Kızıldeniz'den geçip Avrupa ve Afrika'ya ulaşmasıyla dünyanın en önemli ve en uzun rotası oluşturulmuştur.

Kara ve deniz yollarından oluşan İpek Yolu rotası uzun bir tarihi geçmişe sahip olmasına karşın, bu adla ilk kez 1877'de Alman araştırmacı Ferdinand Von Richthofen'in (1833-1905) Çin adlı eserinde tanımlanmıştır (Işık, 2017). Rotaya bu ad, bu ulaşım ağında ipek, ticareti en çok yapılan ürünlerden biri olduğu için verilmişse de Çinliler bu yolu İpek yolu olarak anmamışlardır. İpekçilik, ilk vatanı olarak bilinen Çin'de, M.Ö. 206'dan itibaren ülkenin önemli ekonomik sektörü olmuştur. Hatta Han Hanedanlığı (M.Ö. 206 – MS 220) döneminde ipek, ekonomik değeriyle zaman zaman para yerine kullanılmıştır (Sabancı, 2018).

İpek Yolu'nun yaklaşık M.Ö. 2. yüzyıldan itibaren var olduğu ve ticari önemi kadar temelinde Çinlilerin güvenlik kaygılarıyla başlatıldığı düşünülmektedir. Bu yolun, Çin için büyük bir tehdit olan Hun Hanedanlığından korunmak ve Çin'in batıdaki toplumlarla çok yönlü ilişkilerini geliştirmek ve böylece ülkelerine doğru müttefik bulmak için oluşturulduğu bilinmektedir. Bu amaçla İpek Yolu rotasının ilk yolcusu, M.Ö. 138'de Orta Asya'ya keşfe giden Çin Elçisi Zhang Qian olmuştur (Tezcan, 2014). Çin elçisinin kendi ülkesi dışında geçirdiği on üç yıl sonunda Çin'in gelişimi ve geleceği için Asya topluluklarıyla ticaretin önemli olduğunu vurgulamıştır. Böylece Çin'in Han Hanedanlığı (M.Ö 206-M.S 8) ve sonrasındaki dönemlerinde bu yolun geliştirilmesi ve eklenecek ulaşım ağlarıyla birlikte güvenliği önemsenmiş ve yolun güvenliğini sağlamak için alınan vergiler Çinlilere büyük bir gelir kaynağı olmuştur (Keay, 2008). Yol boyunca dokumalar ve halılar, savaş aletleri, gıda, ilaç, değerli taşlar, Hindistan'ın baharatı, Orta Asya'nın atları gibi dönemin önemli ürünlerinin ticareti gerçekleştirilmiştir. Bu ürünlerin en gözdesi olan ipeği, Çin İmparatorluğunun kurucusu Huang-ti'nin (Qin Shi Huang ya da Çin Şi Huang, M.Ö. 247 – M.Ö. 210) cariyesi Lei-tsu keşfetmiştir. İpeğin diğer kumaşlara göre daha kaliteli ve elitler için değerli olması Çin'e büyük zenginlik kazandırmıştır. Bu nedenle ipek böcekçiliği ve ipek kumaşı dokuma yöntemleri gizli tutulmuştur (Atasoy, 2010). Ancak ipekçiliği M.Ö. 4. yüzyılda Hintliler öğrenmiş, M.S. 419'dan itibaren Çin'den çıkıp Türkistan, İran (Pers yurdu) ve Bizans toplulukları arasında yayılmıştır (Tezcan, 2014).

İpek Yolunun Orta Doğu Bölgesindeki Temeli: Kral Yolu

Ahameniş İmparatorluğu döneminde (M.Ö. 550-330) İmparator Büyük Kiros (کوروش) tarafından tören ve posta işlevleriyle Kraliyet Yolu olarak temeli atılan yol, Kral Yolunun (King Road) başlangıcıdır. Bu yol I. Darius (M.Ö. 552 – 485) tarafından onarılmış ve ticaret işlevini de yüklenerek Kral Yolu olarak anılmaya başlanmıştır (Ghirshman, 2016). İpek Yolunun Orta Doğu'daki temeli oluşturan İran'da Susa Kenti ve Türkiye'de Sardis Kenti arasındaki bu yol çok sayıda ana ve tali yollarla İran'a ve Anadolu'ya yayılmış ve böylece Asya'nın ticaret malları Ege limanlarına, oradan deniz yollarıyla Avrupa'nın önemli limanlarına ulaştırılmıştır. Bu yol sadece üzerindeki kentleri ve toplumları değil farklı bölgeleri, ülkeleri de birbirine bağlanmıştır.

Yolun oluşumundaki temel hedef, rota boyunca farklı bölgeler arasında hızlı ve güvenli iletişimi sağlamak olduğu için 2669 km uzunluğundaki rotada, her 24 km'de bir (toplam 111 adet) dinlenme ve duraklama yeri olan Çaparhane [4] (yerel dilde, Chapar Khaneh, Farsça چاپارخانه) adı verilen mekânlar yapılmıştır. İpek Yolunun

[4] Çaparhane; Devlet yazılarını hızlı ve güvenli biçimde ülkenin farklı bölgelerine ulaştırmak için Kral yolu üzerindeki bu durak yerleri ilk kez Büyük Cyrus tarafından yaptırılmıştır. Bu durak yerleri bir atın gün içinde yorulmadan gidebildiği uzaklıklara

oluşumuyla Kral Yolu, bu yol ağına eklenmiştir. İran'da Sasani Döneminde (M.S. 224- 651) kervan yolları da Kral Yoluna bağlanmış ve dönemin başkenti Hegmataneh (Hamedan) Kenti'den farklı rotalara ayrılarak yaygınlaştırılmıştır. İlk rota Persepolis ve Rey Kentlerine, buradan iki kola ayrılarak, ilk kolu Hazar Denizine diğeri Horasan, Merv, Belh, Kabil ve Hindistan'a bağlanarak Çin'den gelen İpek Yollarıyla birleşmiştir (Mohammadi, 2016). Bu rota günümüzde İran'ın, doğu ve batı bölgelerinin kara yolu bağlantısını sağlamaktadır.

İpek Yolu'nun Önemini Kaybetmesi ve Tekrar Canlanması

Dünyanın en uzun ticaret yolu olarak bilinen İpek Yolu'nun işlevleri ve önemi, 16. yüzyıla kadar devam etmiştir. Bu yüzyılda Çarlık Rusya'daki iç karışıklıklar ve isyanlar nedeniyle Orta Asya'da mal ve insan hareketlerinin engellenmesiyle bu ticaret yolunun önemi azalmıştır. 17. yüzyılda coğrafi keşiflerle değişen ticaret rotaları ve deniz yollarının daha etkin ve yoğun kullanılmasıyla deniz yolu ticaret güzergâhlarının dışında kalan İpek Yolu kıtalararası önemini kaybetmeye başlamıştır. 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında gerçekleşen Dünya Savaşları sonucunda, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) dışa kapalı ticaret ve ekonomi politikalarıyla, ülke sınırlarının ticarete kapanmasıyla İpek Yolu işlevselliğini yitirmiştir (Tezcan, 2004).

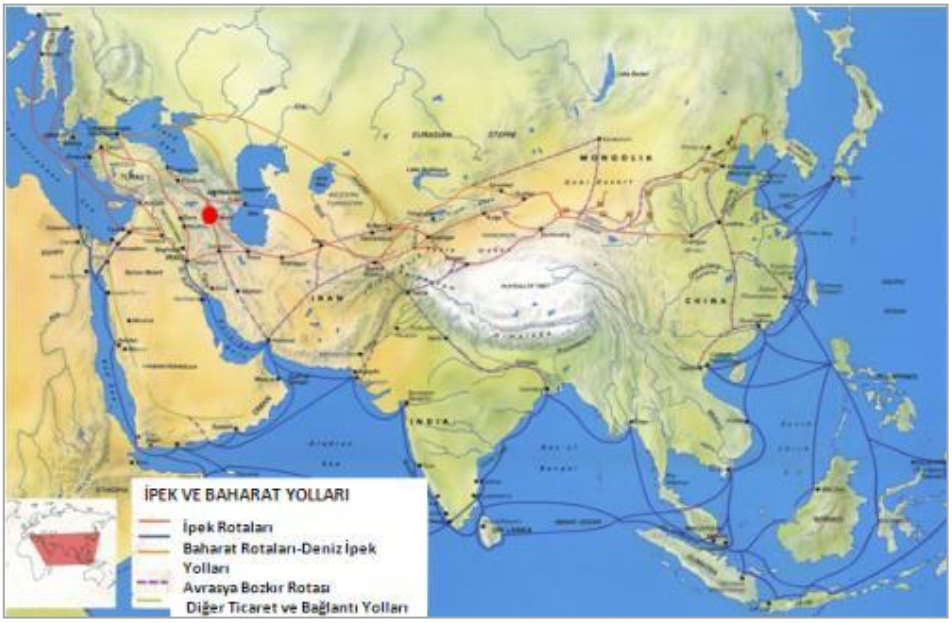
20. yüzyılla bu durum teknolojik olanaklarla değişmiş, İpek Yolu yeniden doğu-batı arasında önemli ticaret ve kültür rotasına dönüşmüştür. 1980'li yıllarla neo-liberal ekonomi politikalarıyla ticaretin serbestleştirilmesi, İpek Yolu'na eski canlılığını kazandırmıştır. Son yıllarda başta Çin olmak üzere doğu ekonomilerinin hızla gelişmesi ve rota üzerindeki Orta Doğu ve Asya'daki enerji kaynakları İpek Yolu geçmişteki değerine kavuşmaktadır. Sonuçta siyasi, ekonomik ve ticaret politikalarının değişimi, teknolojik gelişmeler ve 1990'larda SSCB'nin dağılmasıyla bu birliğe bağlı ülkelerin ticaret politikalarını kendilerinin belirlemesi ve enerji kaynaklarının bu yol üzerindeki ülkelerde bulunmasıyla, İpek Yolu'nun küresel ölçekte önemi giderek artmaktadır.

İpek Yolu Rotaları

İpek Yolu, tarihsel süreçte farklı coğrafalarda seyahat edenleri, yerleşikleri ve yerleşimleri birbirine bağlayan yaklaşık 12000 kilometre uzunluğunda, farklı rotalardan, zengin ve çeşitli kültürel mirası ve alanlarını barındıran duraklar, destinasyonlardan veya kentlerden oluşmaktadır (UNWTO, 2015). Bu süreçte coğrafi ve iklim koşullarının insan yaşamına ve dolayısıyla mal ve insan hareketliliğine uygun olan vadilerde oluşturulan duraklar, ipek Yolu'nun olanaklarıyla ve sağladığı ticari avantajlarla kentsel yerleşime dönüşmüştür. Dolayısıyla bu rotalar ve yerleşim yerleri tesadüfî seçilmemiştir. Rotaların ve durak yerlerinin belirlenmesinde doğal koşullarla birlikte güvenlik önemli olmuş ve duraklar ve duraklar arasındaki yollar her türlü tehlikeden (doğal afetler, soygun, gasp gibi) uzak biçimde rotaya dâhil edilmiştir (Alkan, 2006). Kara ve deniz yolları olarak sınıflandırılabilen bu yol ağında, kuzey, orta ve güney olmak üzere üç ayrı rotayı bulunmaktadır (Harita 2).

---

inşa edilmiştir. Her durak yerinde hazır olan at ve yeni Çaparların (Posta Elçisi bir sonraki durağa ulaşması, postanın varması gereken yere kadar devam ederdi. Bu durak yerlerinde Çaparların dinlenme mekânları ve hayvanlar için ahırlar bulunurdu (Dehkhoda, 1931:28). Çapaehaneler yol üzerindeki farklı coğrafi konumlarda coğrafi koşullarla uyumlu kurulmuştur. Örneğin çöl bölgelerinde at yerine deve ve dağlık yerlerde yaya Çaparlar yolun işlevini sürdürmüştür.



Harita 1. İpek yolların rotaları ve önemli durakları (UNESCO, 2012).

İpek Yolu Kuzey Rotası

İpek Yolu Kuzey Rotasının başlangıcı, Han Hanedanı döneminde Çin İmparatorluğu'nun başkenti olan Chang-an ve büyük kentlerinden Dunhuang[5] Kentleridir. Ticari malların alındığı yer Chang-an Kentinden başlayıp Dunhuang Kentine, buradan Yeşim Kapısı (Yümen- kuann) Bölgesinden, Tanrı (Tien-Şan, Tengri) Dağlarına ve Çin'in en büyük, dünyanın ikinci büyük kum çölü olan Tak Lamakan (Rub' ul-Hali) Çölünden geçer. Çölden önce bu rota Hotan, Lo-lan ve Çöl Yolu olmak üzere üç kola ayrılır. Çöl Yolu, çölü geçip büyük bir kent olan Hami'ye ulaşıp, Turfan üzerinden kuzeydeki Barkul (Pului) Gölü'nden sonra Pu-ta Dağları ve Hsi-shih Vadisine ve vadinin doğusunda sıcak göl olarak bilinen Isık Gölü'nün batısındaki Sui-sbih (Tokmak) Kentine ve batıda Çungarya'dan Balkaş Gölü'nün etrafından Talas Kentine varır (Toprak, 2008:21). Bu güzergâh daha sonra Seyhun (Sır-Derya) Nehrini geçip, İstanbul'a bağlanır (Salman, 2008:149-150). Kuzey Rotasının diğer güzergâhı Aral Gölü'nün kıyılarından Semerkant ve Taşkent'ten, Ceyhun (Amu-Derya) Nehri[6] ve Doğu Türkistan'dan Fergana, Toharistan ve Sogd Kentlerinden gelen yollarla Aral Gölü'nün kuzeyinde ve Hazar Denizi'nin çevresinde birleşip, Karadeniz üzerinden yine İstanbul'a ulaşmaktaydı. Bu rotada 33 kilometre arayla bulunan askeri karakollar Kral Yolundaki Çaparhanelerin farklı bir türüdür.

Kuzey Rotasının Orta Asya kısmı ana rota ve tali yollarla ve gümrük mekânlardan oluşmaktaydı. Ana rota, Aral Gölü'nün kıyılarından Harezm Bölgesinden iki kola ayrılır. İlk kol Ural Nehrinin kuzeyine uzanıp, Volga Nehrinden Kalaç Bölgesinde Don Nehrini takip ederek batıdaki (bugünkü Yunanistan) ticaret merkezlerine

[5] Dunhuang (bugünkü Loyang) Kenti, Çin'in kuzeybatısında, İpek Yolu ağı içindeki iki büyük ticaret yolunun kavşağında stratejik ve lojistik öneme sahip bir noktada konumlanmaktadır. Taklamakan Çölü'nün kenarındaki Dunhuang, Çin'de batıdan gelen tüccarlarla karşılaşılan ilk ticaret kentiydi. Kent uzun tarihi boyunca birçok kez el değiştirmiş, 11. yüzyıla kadar canlı bir ticaret merkezi olarak kalmış, ardından İpek Yolu ticaretindeki rolü azalmaya başladı (UNESCO, 2016).

[6] Seyhun (Siri) Nehri, Orta Asya'da Tanrı Dağlarından doğup, Kırgızistan'dan gelen Narin ve Kara Nehirleri birleştikten sonra Ceyhun Nehri ile birlikte Aral Gölüne dökülmektedir.

ulaşır. İkinci kol, Hazar Denizinden geçip, gemilerle Kura Nehrinin denizine kavuştuğu yere kadar uzanır. Bu rota, İran'ın kuzey batısındaki Aras Nehrine paralel olarak devam edip, Gürcistan ve Karadeniz'in kıyılarına varır. Bu bölgedeki rotanın tarihi M.Ö. son iki yüzyıla aittir. Bazı belgelere göre bu rota Volga Nehrinin kıyılarına buradan Orta Asya'da Parthiya (Horasan) Bölgesine ulaşırdı (Toprak, 2008; 19).

İpek Yolu Orta Rotası

Batı'dan Doğu'ya doğru ilerleyen İpek Yolu Orta Rotası, Suriye'nin başkenti Antakya'dan başlayıp, Menbic Kentine ulaşmaktaydı. Rota, Fırat Nehri'ni geçerek, Kral Yolları üzerinden devam edip Susa Kentinden, İran'ın tarihi başkentlerden olan Hemedan'a (Hegmataneh, همدان) uzanır. Günümüzdeki Rey Kentinden daha sonra Merv Kentinden geçen bu rota, Belh Kentine yönelip, Pamir Bölgesine ulaşır. Bu bölge, batılı tüccarlarla Çin tüccarların ticaret yaptıkları yerdi. Bu ticaretin gerçekleştiği mekânın, taştan yapılan bir kule olan Taşkurgan olduğu düşünülmektedir. Bu rota Taşkurgan üzerinden Kaşgar Kentine ulaşıp, buradan iki kola ayrılır. Kuzey kolu, Tanrı Dağlarının güneyinde yer alan Kuça Kentine varıp Yeşim Kapısına devam eder ve İpek Yolu Güney Rotası ile birleşip Çin'in iç bölgelerine uzanır. Bu rota ticaret merkezleri olan Chang-an ve Dunhuang Kentlerinde sona erir (Salman, 2008: 148-149). Sonuç olarak; İpek Yolunun İran'ın Hazar Denizi kıyılarından Aras Nehri üzerine devam eden Kuzey Rotası ve Orta Rotası Fırat Nehri üzerinden Kral Yoluyla birleşerek Hazar Denizin kıyılarından, dönemin önemli kentleri olan Rey'e ve Merv'e ulaşmıştır.

İpek Yolu Güney Rotası

Güney rotası MÖ. 7. ve 8. yüzyıllarda Orta Asya'dan Batı'ya doğru başlayan büyük göçlerin bir sonucudur. Bu rota Çin'den Tanrı Dağlarından Kaşgar Kentine ve buradan kuzey ve güney olmak üzere iki kola ayrılır. Rotanın güneyi Yarkent, Hotan'dan geçip, Çin'in başkenti Chang-an'a devam eder. Rotanın kuzeyi Pamir Dağlarını geçip Bedehşan, Bamian ve Gazne bölgeleri üzerinden Hindistan'a ulaşır. Bu rotaya Orta Asya'da Türkistan'dan gelen tali yollar eklenmiştir. İpek Yolunun güney rotasında, ürün taşımacılığı ve güvenlik için yolların geçtiği ülkelere vergi ödenmekteydi. Böylece bu ülkeler, ekonomik zenginlikle birlikte ve dünyanın bu önemli rotası üzerinde söz hakkına sahip olmuşlardır (Salman, 2008:147).

Bu rotanın kuzey kolu, Chang-an Kentinden başlayıp kuzeydeki Shaanxi (Şanksi) Bölgesinde sonra Gansu (Kansu) koridorunda üç ayrı rotaya ayrılır. Bu üç yoldan ikisi Tak Lamakan'ın güney ve kuzeyinden ilerleyip Kaşgar Kentinde birleşip, tekrar ikiye ayrılır. Rotaların biri Belh (Belkh) ve diğeri Semerkent (Samarkand) Kentine ulaşıp, Merv Kentinde birleşir. Buradan tekrar iki kola ayrılan yolun biri kuzeybatıya yönelip ve sırayla Aral gölü, Hazar denizi kıyıları, Kara deniz ve Anadolu'ya ilerler. İkinci kol, İran toprakları üzerinden Nişabur, Rey, Hamedan ve Tebriz Kentlerine bağlanıp, Orta Doğu, Mezopotamya ve Anadolu üzerinden Akdeniz limanlarına bağlanır. Deniz ve kara yollarının bağlantısını sağlayan Anadolu, İpek yolları üzerinde önemli ve stratejik konuma sahiptir. İpek Yolunu batıya bağlamış ve coğrafi konumlarının nedeni ile yol boyunca önemli durakları ve kentleri (Konya, Erzurum, Erzincan, İstanbul, bursa vb.) barındırmıştır. İran'dan ayrılan diğer rota Hamedan üzerinden Kral Yolunu takip ederek Fırat Nehrinden Akdeniz limanlarına kadar devam eder. Bu rotanın deniz güzergâhları, Basra Körfezi kıyılarında yer alan ticari kentler, Mısır'ın İskenderiye Limanı, Akdeniz ve Karadeniz limanları

doğudan gelen ticari malların Avrupa'ya (özellikle Roma'ya) ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Günümüzde bu rota İran için önemli ulaşım bağlantısıdır.

İpek Yolu Güney Rotasında Tebriz Kenti ve Tarihi Çarşısı

Tebriz Kenti, İran'ın kuzey-batısında yer alan Doğu Azerbaycan İlinin merkezi olarak ülkenin önemli ilk beş kentinden biridir. Günümüzde Tebriz Kenti, bu bölgenin idari, politik, endüstriyel, kültürel, ticari ve askeri merkezidir. Tarihi kent merkezindeki Kabut (Mescid-e-Kabud, Mavi) Cami yakınındaki arkeolojik mezar kalıntılara göre MÖ. 2000'lerde hatta MÖ.6000'lerde bu bölgede yerleşim olduğu düşünülmektedir. Yazılı kaynaklarda, Kentin Asur Kralı II. Sargon Döneminde (MÖ 722 - MÖ 705) yaklaşık MÖ. 700'de kentin iç içe yapılan kalelerden oluştuğu ve kente Tebriz adının bu nedenle verildiği iddia edilmektedir (Omrani, Esmaeili, 2006: 109). Yazılı kaynaklara göre Tebriz Kentinin kuruluş tarihini tam olarak bilinmemekle birlikte, Kentin Med Krallığının (M.Ö. 678-550) önemli kentlerden olduğu ve İslamiyet öncesinde (3. ve 4. yüzyıllarda) ticaretle ekonomik olarak gelişmiş bir yerleşim olduğu bilinmektedir (Khamachi, 1992:48)(Harita 3.). Tarihi süreçte, kent sırasıyla İlhanlılar, Safeviler ve Kaçarlar'ın (Qajarlar, Qacarlar) Başkenti olarak önemini sürdürmüştür. Tarihi dokunun yerleşim deseni ve bazı mimari eserler Safevi ve Kaçarlar Dönemlerine tarihlenmektedir.

Kenti saran Çarand-ab ve Sorkh-ab Dağları arasında oluşan doğal ve korunaklı kâse gibi alan kenti güvenlikli kılmasıyla İpek Yolu'nun oluşturulmasıyla bu yolun üzerinde durak noktası olması gelişmesini sağlamıştır.



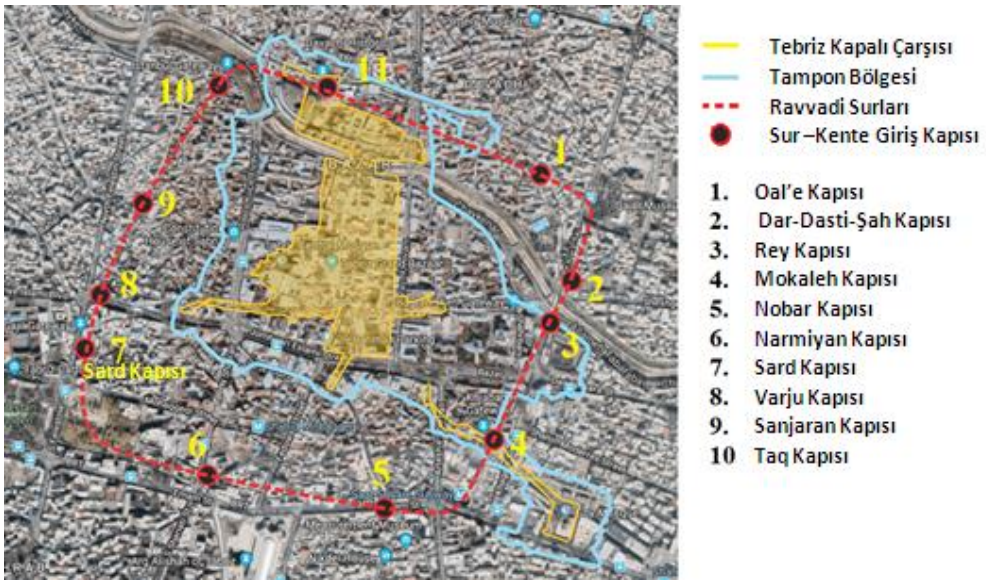
Harita 2. Tebriz kentinin Coğrafi Konumu

Tebriz Kentinin İpek Yolu Etkileşimi ve Mekânsal Yapı Gelişimi

Tebriz Kenti deprem bölgesinde ve fay hattı yakınında yer aldığı için şiddetli depremlere maruz kalmıştır. Bu nedenle bu bölgedeki diğer kentler gibi[7] tarihi geçmişinin izleri çoğunlukla silinmiştir. Birçok kent de deprem sonrası enkaz üzerine değil başka yerde yeniden kurulmuştur. Tebriz Kentinin yeri, İpek Yolu üzerinde ticari

[7] İran'ın bilinen deprem tarihine bakıldığında 856-2004 yılları arasında yaklaşık 722 bin kişi hayatını kaybetmiştir (Hosseininejhad, 2009).

merkez olduğu için değiştirilmemiştir. Ancak, tarihsel süreçte bölgede oluşan depremler nedeniyle, kentin kuruluşu ve İslam öncesi gelişimine dair net bir bilgiye ulaşmak oldukça zordur. Tarihi belgelere göre İslamiyet öncesi dönemde, Tebriz Kenti 50 kalenin yer aldığı dağlar arasındaki vadide yer almaktadır. İslamiyet sonrasında Harun al-raşit (786-808) döneminde karısı Zobeyde Hatun tarafından 791'de kentin ilk surunun yaptırılmasıyla, kentin güvenlik düzeyi artığı için ticaret hızla gelişmiştir (UNESCO, WHL, 2010). Daha sonra 854'deki depremle hasar gören kent ve sur onarılmıştır. 10. yüzyılda kentin artık gelişmiş ve çok sayıda çarşısı, kaleleri, ulu camisi ve güçlü surları olduğu ifade edilmektedir (Jafarpour, 2018). Ravvadian Hanedanı Döneminde (961-1072) kentte sağlanan siyasi istikrarla birlikte güvenlik tedbirleri kent ekonomisini geliştirmiştir. Ancak kent, 1042'deki depremle büyük hasar görmüş ve onarılmıştır. Bu onarımlarda 1042-1043 yıllarında eski surların etrafını sararak biçimde Ravvadi Suru adıyla yeni sur yapılmıştır. On kapıdan oluşan bu sur ve kentin mekânsal yapısı uzun zaman korunmuştur(Mostawfi, 2002). Tebriz Kentinin bağlandığı kentlere göre adlandırılan bu sur kapılar; Qal'e, Dar-Dasti-Şah, Rey, Mokaleh, Nobar, Narmiyan, Sard, Varju, Sanjaran ve Taq Kapılarıdır (Harita 5).

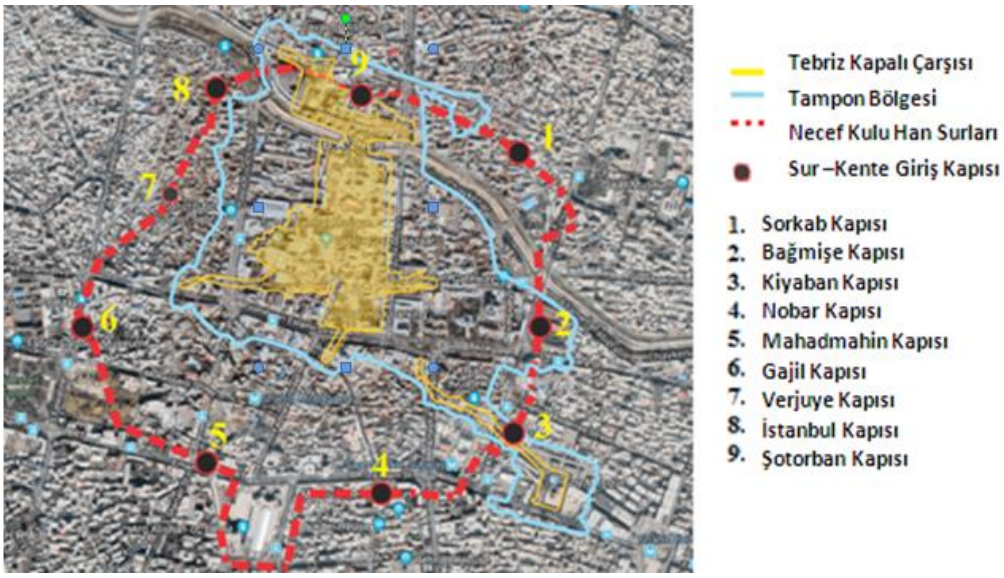


Harita 3. Tebriz Kenti Ravvadi Surları, kent kapıları ve kapalı çarşının bugünkü konumu

10. yüzyıldan 12. yüzyılın sonlarına kadar İran coğrafyasına hükmeden Selçuklular Döneminde (1037-1175) Tebriz, siyasi, askeri ve ticari bölge merkezi olmuştur. Kent bu statüsünü İlhanlılar Döneminde (1256-1335) de devam ettirmiş ve başkent yapılmıştır. Bu dönemde farklı coğrafyalardan gelen farklı toplumlar kente göç etmiştir. Ayrıca (1304'te Cenevizliler gibi) batılı tüccarların da bu dönemde kente yerleşmelerine izin verilmiştir (Spuler, 1987: 472). Böylece artan nüfusla sur dışında *Rabz* olarak adlandırılan yeni yerleşim alanları kurulmuş ve bu yeni mahalleler, *Şarestan* (شارستان) olarak anılan sur içi yerleşimle aynı büyüklüğe ve değere ulaşmıştır. Moğal saldırıları kentin gelişiminde önemli bir etkendir. Moğol saldırılarıyla siyasi ve ekonomik gücü zayıflayan Bağdat Kenti yerine, bu saldırılara maruz kalmayan Tebriz Kenti, güvenlikli konumuna bağlı olarak ticaretle varsıllaşmış (Jafarpour, 2018), mekansal olarak doğu ve batı aksında hızla gelişmeye başlamıştır. Ancak,

1042'deki şiddetli depremde kent tekrar harap olmuştur. Kentin yeniden inşa edildiği süreçte Gazan Han[8] tarafından eski surla göre konumlanan ve kentin Rabz bölgesini, bağlarını ve Şarestanı da saran sur 1302'de yaptırılmıştır (Mostawfi, 2002). Gazani Surları (Gazani Wall) olarak anılan surun kapıları Bağdat Kapısı, Irak Kapısı, Horasan Kapısı, Kafkas (Arran) ve Roma kapıları, bağlantıda olan kentlerden yola çıkarak adlandırıldığı ve yapıldığı düşünülmektedir.

1780'de kentte büyük hasar veren depreme kadar kent ekonomik, sosyal ve mekânsal yapısını korumuştur. Bu depremden bir yıl sonra Zend Hanedanlığı [9] (Silsilah-i Zandīyah) Döneminde, Necef Kulu Han (Najafgholi Khan Donboli) Döneminde (1750-1794) yıkılan surların yerine yeni surlar yapılmıştır. Bu surların inşası Necef Kulu Han'ın savunma konusundaki tedirginliği de etken olmuştur. Yeni surların eski surlara paralel olarak Tebriz Çarşısını saracak biçimde yapılması, çarşının önemini açıklamaktadır. Farklı kaynaklara göre 8 veya 9 kapısı olan bu surların içinde yaklaşık 20 mahalle bulunmaktaydı. Bu kapıların ardında oluşturulan çarşılarla (bkz. tali raste), büyük çarşının bağlantılıdır. Böylece deprem sonrası onarımlar ve yeni yapılaşma, kentin mekânsal ve mimari yapısının değişimine neden olmuş ve bugüne değin korunmuştur (Pourjafar vd. 2013).



Harita 4. Tebriz Kenti Necef Kulu Han Surları, kent kapıları ve kapalı çarşının bugünkü konumu

Tebriz Kenti surla çevrildiği 791 yılından itibaren surla çevrili, kapalı kent (*gated city*) formunda, depremle her yıkılışından sonra aynı formda surlarla çevrilerek yeniden yapılmıştır. Bu formda kente giriş-çıkışı sağlayan sur-kent kapıları ve çarşısı rastgele konumlanmamış, İpek Yolunun rotalarına göre belirlenmiştir. Sur içerisindeki kentsel yerleşim Şarestan (eski kent), Rabz ve Bazaar olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Görülmektedir ki,

[8] Moğol adı, Gazan Han, Tatar adı Hanı Kazaan olan İlhanlılar'ın IV. Sultanı ve İslamiyeti kabul eden ilk sultan olan Mahmud Gazan 1295-1305 yıllarında İran'a egemen olmuştur. 1271'de İran'da doğan Gazan Han Ülkesi'nde birçok kamu yapıları yaptırmış ve Gazan Dönemi olarak anılan yıllarda iç ve dış savaşlara karşın Tebriz'in imarına önem verilmiştir.

[9] Zendler İran'ın Lur kökenli halklarındandır. Zendler kırk dört yıl, Horasan dışında, hemen bütün İran topraklarına egemen olmuşlardır. Zendlerden sonra İran coğrafyası, Kaçarların hâkimiyetine girmiştir (Deniz, 2016).

doğal yapının ve surun sağladığı güvenlikle bu kent tarihsel süreçte Kral ve İpek Yolları ve kendi hinterlandına bağlanan tali yolların kesişme noktasındaki konumu sayesinde stratejik ve ticari öneme sahip olmuştur.

Tebriz Kapalı Çarşısı

İran kentlerinde geleneksel çarşılar, Orta Doğu'nun ve Anadolu'nun tarihi kentlerinde de olduğu gibi kentin dini, politik, sosyal, kültürel ve ekonomik merkezidir. İran'da tarihi, geleneksel çarşılar farklı ölçek ve işlevlerdeki ticaret mekânları ile sosyal, kültürel ve dini işlevleri olan yapılardan oluşmaktadır. Timçe, sera ve dükkânlar ticaret mekânları, medrese, cami ve geleneksel sporların yapıldığı zurhane (zurkhaneh) ve kütüphaneler sosyal ve kültürel mekânlardır. Dükkân sıraları çarşının mekânsal kurgusunda ana ekseni (rasteyi) oluşturur. Tebriz Çarşısı İran'ın geleneksel, tarihsel çarşıları içerisinde iki ana akstan oluşan tek çarşıdır (Harita 1). Tebriz Çarşısı sadece bulunduğu toplumun ya da coğrafyanın değil insan uygarlığının eşsiz ve özgün kültürel değerlerindendir. Çarşının olağanüstü evrensel değerleri -çalışmanın kısıtlı çerçevesinde- aşağıdaki bölümlerde açıklanmaktadır.

Çarşının Strüktürü ve Çarşıyı Oluşturan Mekânlar ve Yapılar

Tebriz Kentinin tarihi çekirdeğini ve günümüz kent merkezini oluşturan Tebriz Çarşısı, dünyanın en büyük kapalı çarşısı olarak, 30 raste, 20 timçe, 25 sera, 28 cami, 6 medrese,2 kütüphane, 3 türbe, 8 küçük çarşı (bazarçeh), 5 hamam, 25 kervansaray, 1 buzhane (yakhçal), 1 zurhane, yaklaşık 8000 dükkân, 2 rast, çok sayıda tali raste, meydan ve dalandan (koridor, kol) oluşmuştur (Yadollahi, 2017).



Harita 5. Geleneksel İran Çarşılarının ana aksı ve Tebriz Çarşısının iki paralel rastesi

Kaynak: Yazar, 2018; 2009; UNECO-WHL.

Tebriz Kapalı Çarşısının Mekânsal Kurgusu ve Mimari Özellikleri

Tebriz kapalı çarşısını oluşturan mekân ve yapılar aşağıda açıklanmaktadır.

Raste(ler); Tebriz çarşının asıl yapısını oluşturan iç mekânlardır. İran'ın tarihsel, geleneksel çarşılarında, ana raste, çarşının en önemli elemanı ve bel kemiği olup, çoğunlukla çizgisel-lineer aks formundadır. Kuzey-güney doğrultusunda biçimlenen bu aksları, doğu ve batı yönlerine gelişen çarşının diğer mekânları bu aksı beslemiştir.

Çarşının ana aksını oluşturan rasteler birbirine paralel dükkânların dizilimiyle oluşur ve zaman içinde toplumun kullanımına göre de şekillenebilir. Ana rastede farklı esnaflar yer alır ve böylece her esnaf grubu rastenin (arastanın) bir parçasını oluşturur (Soltanzadeh, 2001). Yaklaşık 30 rasteden oluşan Tebriz çarşısının en önemli rasteleri şunlardır; Yeni (Jadid) Rastesi, Kadim-Eski (Gadim) Raste, Deveci Çarşısı (Bazaar Davaçi), Ayakkabıcılar Çarşısı (Bazaar Kafaşan)'dır. Ana rastelere bağlanan tali rasteler de çarşının büyümesini ve gelişmesini yönlendirmişlerdir. Küçük kent çarşıları tek bir rasteden oluşurken, büyük kent çarşıları çok sayıda tali rasteden oluşur. Dolayısıyla tali rastelerin sayısı çarşının ve kentin ekonomik gücünü açıklar (Soltanzadeh, 2001).
Sera'lar (Han, Ticarethane); ticari ürünlerin toplandığı, sergilendiği ve çarşıya dağıtıldığı mekânlardır. Çarşı esnafı, tüccarlar ve alıcılar ürünlerin numunelerini seralardan alırlar. Seralar, bir dalan üzerinden rasteye bağlanır. Kare şeklinde ve 4 taraflı binalarla ortasında avlusu bulunan seralar, kervansaraylardan daha küçük yapılardır. Tebriz çarşısının önemli seraları; Amir Serası (Foto 1), Ayakkabıcılar Serası ve Gorjilar Serasıdır.



Foto 1. Amir Serası Girişi

Timçe'ler; çarşının odağı, kentin ticari ve ekonomik faaliyetlerinin de merkezidir. Timçede bulunan dükkânlar tek tip ürünün toptan satışı üzerine çalışırlar. Timçelerde ürün depolanmaz. Timçeler üstü kapalı olduğu için halı gibi pahalı ve değerli malların sergilendiği mekânlardır. Bu timçeleri, kervansaraylardan daha özel kılmış ve ekonomik olarak yükseltmiştir. Üzeri kapalı ve küçük olan kervansaraylar ve seralara da timçe denilmektedir. Çarşıların gelişim sürecinde timçeler kapalı mekânlara dönüşmüştür. Genellikle dairesel ve sekizgen planı olan timçe, 2 veya 3 katlıdır. Çatısı kubbe, mukarnas ve oyma el işleri ile süslenir. Bu yapı sosyal, ekonomik ve politik yönlerden özel statü ve işlevlerle karakterize edilmiştir ve önemi günümüze kadar devam ettirmiştir (Mashhadizadeh, 2006; Soltanzadeh, 2001). Tebriz kapalı çarşısının önemli timçelerinden biri Muzaffariyeh Timçesi'dir. Çarşının en büyük ve muhtemelen en güzel timçesi olan bu timçe, bölgenin ve İran'ın önemli mimari eserlerden biridir. Bu timçenin kubbesi, çarşıdaki en güzel, süslü ve büyük kubbesidir ve mukarnaslı kubbe ve kemerleri mimari şaheserler arasındadır (Foto 2). Dünyaca ünlü bu timçe iki katlıdır. Zemin katta 25 dükkân, ikinci katta ipek, yün ve elyaf ipler ve bazı araç ve gereçler için depolama mekânları bulunmaktadır. El işi dokumalı ipek İran özellikle Tebriz halılarının çarşının bu bölümünde sergilenmesi günümüzde de sürdürülmektedir (UNESCO, WHL, 2010). Muzaffariyeh Timçesi, ünlü halıları ve mimarisiyle her sene ziyaretçileri ve turistleri cezp eden yerlerden biridir. Bu timçe, turistik, sosyo-kültürel ve ekonomi etkileri yanında yerel toplum için dini bir öneme sahiptir. Yıl boyunca önemli dini ritüeller için düzenlenen törenler,

toplantılar (Muharrem Ayındaki yas törenleri gibi) bu timçeden başlar. Bu timçe, Kaçarlar Döneminde Haj Mohamad Gazvini adlı tüccar tarafından dönemin padişahı adına yapılmıştır.

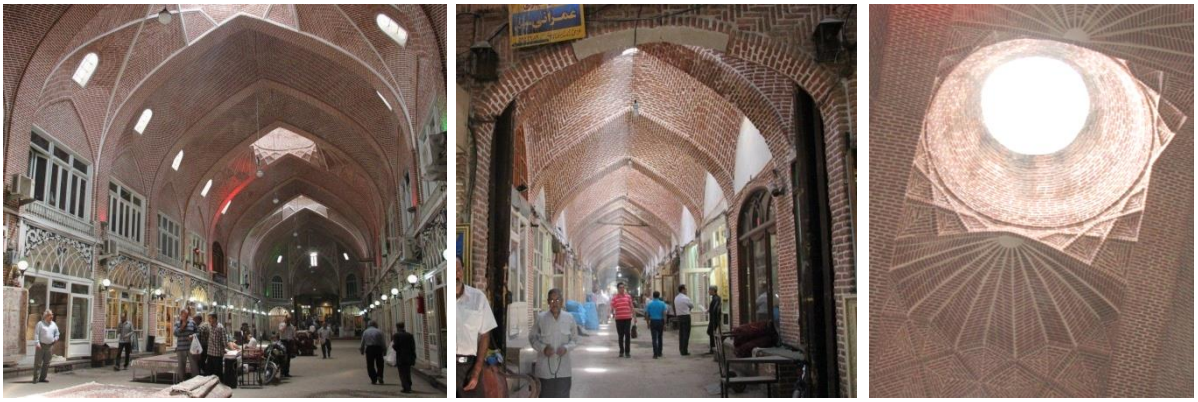


Foto 2. Muzaffariyeh Timçesi, rastesi ve kubbesi

Dalan'lar (Band'lar) çarşının farklı bölümlerini ve ana raste arasında iletişimi ve irtibatı sağlayan koridorlardır. Tali rasteler gibi ana rasteye bağlanan dalanlar, kapılarıyla rastelerden ayrılır. Dalanlar, genelde kervansaray ve seraların girişinde yer alır. Dar ve küçük sokaklardan oluşan dalanlarda farklı ürünler bulunur (Soltanzadeh, 2001). Tebriz çarşısının önemli dalanları, Mirza Mahdi Dalanı, Mirza Mohammad Dalanı, İki Kapılı Dalan, Şairler (Şerbafan) Dalanı, Kanlı Dalan (Dalan Khuni)'dur. Aynı çarşının rastelerine bağlı çok sayıda tali rasteler ve (Hacı Hüseyin Sarayına bağlı 15 dalan olması gibi) dalanlar bulunmaktadır.

Tali raste'ler (bazaarche, bazarçe); ana rasteye bağlanan tali rasteler küçük çarşılardır. Bazar kelimesine eklenen (çe) takısı, küçültme soneki olarak bunu yani küçük bazar anlamını ifade etmektedir. Bu tali rastelerin her biri (bakırcılar, aynacılar rastesi gibi) farklı esnaf ve işleve ayrılır. Tali rastelerin mekânsal değerleri ana rastelere göre azdır. Tebriz çarşısında çok sayıda ve farklı boyutlarda tali rasteler bulunmaktadır.
Bunların bazıları şunlardır.

- Amir çarşısı (Amir Bazaar,بازار امیر), çarşının en kalabalık bölümlerinden biridir. Bu tali raste çarşısı kuzey ve güney timçelerden ve Amir Sera'sından oluşmuştur. Amir Çarşısı, camcılar çarşısına bağlanan tali rastelere sahiptir. Ancak, kentin gelişimi nedeniyle yeni yapılan Cumhuri Caddesi, bu iki çarşıyı birbirinden ayırmıştır.
- Kristal Çarşısı (Bulur Furuşan Bazaar,بلور فروشان,), adını aldığı kristal alış-verişinin yapıldığı yerdir. Bu tali raste çarşısının en önemli bölümleri; Şeker Satıcıları Çarşısı (Gand-furuşan Timçesi), Mirza- Mehdi Sera ve Dalanı, Bademciler Dalanı, Hacı Şeyh Dalanı, Muzaffariyeh Timçesi, Gorjiler Serasıdır.
- Camcılar Çarşısı (Shishegar-khane Bazaar, شیشه گرخان,), geçmişte farklı cam ürünlerinin yapımı ve satış yeriydi. Günümüzde Tarbiyat ve Cumhuri Caddeleri arasındaki bu tali çarşıda kırtasiye ürünleri satılmaktadır. Bu raste çarşısının tahrip olan Hacı Resul ve Mirza Ali-naghi Seraları'nın yerine Şams-e Tebrizi Parkı yapılmıştır.
- Sadegiye Çarşısı (Sadeghiyeh Bazaar, بازار صادقیه,), ünlü İran halılarının satıldığı tali çarşılardan biridir. İşlevselliğini ve önemini koruyan bu çarşı çok sayıda ve önemli bölümleri de barındırmaktadır. Bu bölümler;

Kanlı Dalan (Dalan Khuni), Hacı Seyit Hüseyin'in Orta Serası (Sara-ye miyane Haj-seyyed-Hossein), Şahzade'nin Büyük Serası (Sera-ye Bozorg Şahzadeh), Dericiler Dalanı (Dabaghiyan Dalan), İki Kapılı Sera (Sara-ye Dodari), Hacı Seyit Hüseyin'in Eski Serası (Sara-ye Gadim Haj-Seyyed- Hossein)'dır.

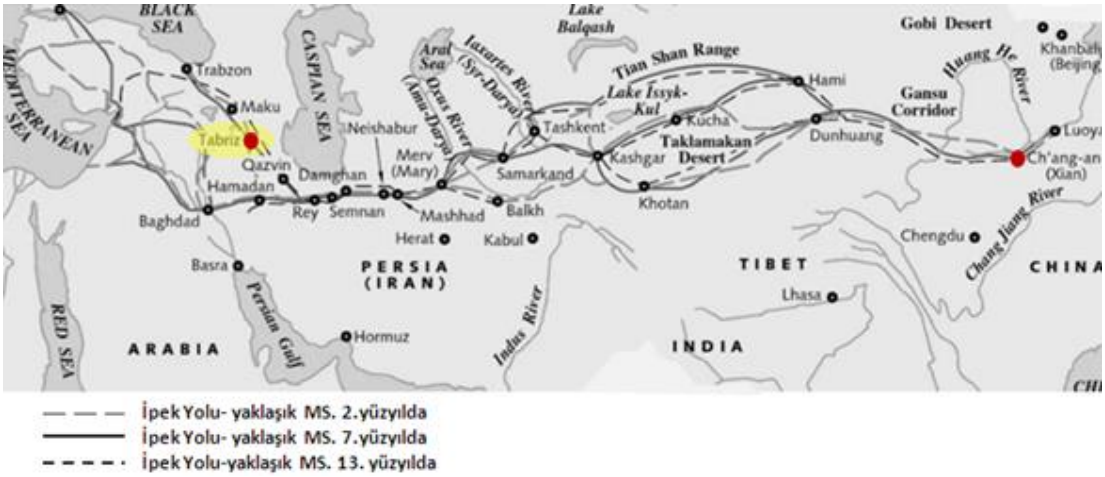
Tali rasteler, Necef Kulu Han Surlarının yapılmasıyla, giriş kapılarının arkalarındaki çarşılarla (Rahli Çarşısının Kiyaban Kapısının arkasında oluşturulması gibi) ya da sokaklarla ilişkilendirilmiştir. Böylece çarşının etrafındaki sokaklar dolayısıyla mahalleler çarşının ana rastesi üzerinden yola, kente bağlanmaktadırlar. Yani tali rasteler kentin ulaşım kademelenmesindeki alt ölçekteki yol niteliğindedir.

Tebriz Ulu (Cuma) Cami, çarşının odağında yani merkezindedir. Yapım tarihi bilinmeyen, tamamen tuğladan yapılmış bu cami çok sayıda kubbe ve mukarnaslı yüksek kemerlerle mimari bir harikadır. Malek Serası, Sadeghiyeh Medresesi, Saheb-ol-amr Meydanı, Akbariye Cami Medresesi ve Hasan Padişah Yapı Kompleksi de çarşısının en önemli yapılarındandır. Bu yapıların çoğu kentin ünlü kişileri tarafından yaptırılmıştır. Raste Kuçe Caddesinin sonunda konumlanan Mirza Sadegh Han'ın yaptırdığı medrese, çarşı ve hamama o'nun adına ithafen Sadeghiyeh denilmektedir. Akbariye Medresesi ise Rus Elçiliğinin tercümanı Mirza-Ali-Akbar Han tarafından yaptırılmış ve o'nun adıyla anılmıştır. Çarşıda yer alan kentin en eski camisini de barındıran Hassan Padişah Yapı Kompleksi ve konumlandığı Saheb-ol-Amr Meydanı ve Hükümet Merkezini de kapsamaktadır. Akkoyunlu Devletine tarihlenen bu yapı kalıntıları üzerinde yeniden orjinaline göre yapılarak kentsel yaşama yeniden katılmıştır. Ancak, çarşının bu tür ekonomik olmayan yapı ve mekânların zamanla yaşam ve üretim biçiminin değişmesiyle işlevsel ömrünü tamamladıkları için ticaret mekânlarına dönüştürülmüştür.

Çarşının Oluşumundaki İpek Yolunun Etkisi ve Bağlantıları

İran kentlerinin odağı olan çarşıların rastesi, kentin iki ana giriş kapılarının arasında, bu kapıları bağlayan yolun uzantısıdır. Çarşının omurgası olan raste kent kapıları ile çarşı arasında iletişimi kesintisiz sağlar. Böylece tüccarlarının ve uzun mesafe yolcularının, geldikleri yola devam ederek doğrudan çarşıya varmaları, çarşının bu yol üzerinde yani raste boyunca lineer gelişmesini sağlarken, ekonomik düzeyini de artırmaktadır.

Tebriz Kentini İpek Yolu'na bağlayan sur-kente giriş kapıları ile kapalı çarşının giriş yolu, çarşının rastesinin dolayısıyla çarşının konumu ve çarşının tarihsel süreçteki gelişimi ile İpek Yolu'nun gelişme sürecinin eşzamanlı periodları bu şema ya da mekânsal kurgu ile örtüşmektedir. Sur kapılarının adlarının bağlandıkları kente göre verilmesi hatta raste kapılarının da aynı adla anılması bu şemanın uzantısıdır. Tarihi haritalar ve farklı dönemlere ait sur ve kapılar incelendiğinde İpek Yolu rotası ile kentin ilişkisi de belirgindir. İpek yolu'nun Hazar Denizi kıyılarına paralel olan güzergâhındaki Horasal ve Rey Kentlerinin yolu, aynı rotadan Tebriz'e ulaşır. Bu önemli rotanın kentten geçmesi çarşının aynı aks üzerinde kuruluşu veya gelişimine neden olmuştur (Harita 8).



Harita 6. Tarihsel süreçte Tebriz Kentinin İpek Yolu rotalarına bağlantıları (Oriental Review, 2019)

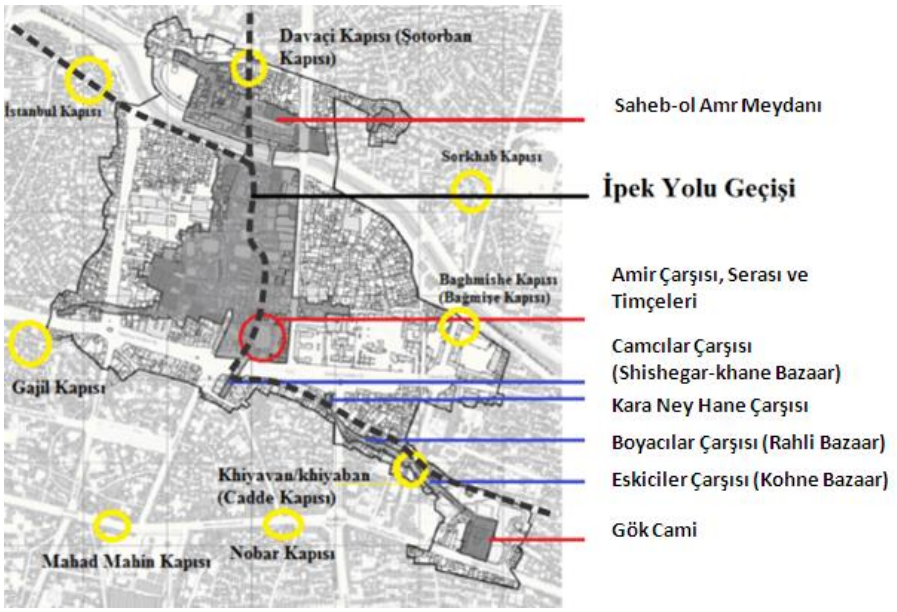
Kentteki idari merkez de çarşıya dolayısıyla ticaret yolu yani İpek Yolu ile kent bağlantısına göre konumlandırılmıştır. Kentte idari (hükümet) merkezi İlhanlılar Döneminden sonra çarşıya yakın mesafede Şeşgelan Bölgesinde yer almış, daha sonra Kara Koyunlular Döneminde (1435- 1467) Saheb- al- Amr mmeydanına taşınmıştır. İdari merkez, Cihan Şah Döneminde (1592-1666) önce eski konumuna yakın Saheb Abad Bahçesi ve daha sonra doğu yönünde İpek Yolunun kente bağlandığı Kiyaban Kapısının yakınındaki Gök Camisinin (Mescid-i Kebud, 1465–66) (Foto 3) yanına, Muzaffariye Kompleksinin yakınına taşınmıştır. İdari merkezin yeni yeri Tebriz Kapalı Çarşısının ve kent içinde askların da gelişimine yol açmıştır. Doğudan gelen İpek Yolu önce Kiyaban (Hıyaban) Kapısından kente girip, Gök Camisi ve Muzaffariye Kompleksinin arasından geçip Saheb- ol- Amr Meydanından İstanbul (bazı kaynaklarda Roma) ve Şotorban Kapıları ile devam etmiştir (Harita 9). Bu yollar Kiyaban Kapısını önemli konuma getirmiş ve Tebriz Kapalı Çarşısı bu kapıya dolayısıyla farklı dönem surlarına göre sur içinde ya da dışında kalan Gök Cami'ye doğru gelişmesini yönlendirmiştir (Khamachi, 2009; 28-32).



Foto 3. Gök Cami, Giriş Kapısı çinileri örneği

Eşdeyişle bu gelişme, Tebriz Kapalı Çarşısının İpek Yolu'na doğru doğu yönünde genişlediğini (saçaklandığını) doğrulamaktadır. Bu kapıya doğru sırayla Eskiciler Çarşısı (Kohne Bazaar) Boyacılar (Rahli) Çarşısı, Milletvekili (Gaem- maghm) Çarşısı ve buradan Camcılar Çarşısı üzerinden Amir Çarşısının Rastesini takip ederek, Tebriz Kapalı Çarşının ana rastesi üzerinden İstanbul Kapısına yönelmesi bu gelişmenin nesnel kanıtlarıdır.

Ancak, günümüzde çarşı ve tali (küçük) çarşılar ticaretin sürekliliği ile işlevleri ve mimari yapısal özelliklerini sürdürebilmelerine karşın kullanım değeri kalmayan kent kapılarının varlığı korunamamıştır. Günün kentsel gereksinimlerine koşut ulaşım ağı ve kentsel yapı stokunun yenilenmesi sürecinde bazı taşınmaz kültürel değerler (Milletvekili Çarşısı gibi) yok olmuştur. Bu süreçte Sorkhab (Oal'e) Kapısı, Deveci (Davaçi, Şotorban veya Sanjaran) Kapısı, Mahadmahin (Narmiyan) Kapısı, Gajil (Sard) Kapısı ve Nobar Kapısından günümüze kalıntı bile kalmamıştır. Geçmişte kenti batıya, Avrupa'ya bağlayan günümüzde sadece izi kalan İstanbul (Taq yada Roma), Nobar ve Gajil Kapılarıının yerine geçmişteki bu kapıları işaret etmek için yapılan anıtların, kentsel hafızayı yenilemeye yöneliktir. Günümüze sadece Bağmişe ve Kiyaban Kapılarının kalıntıları ulaşabilmiştir.



Harita 7. Günümüzde Tebriz Kapalı Çarşısı ve Tali (küçük) çarşıların, geçmişteki sur kapılarının ve İpek Yolu'nun konumu

SONUÇ

Tebriz Kentinin, tarihsel süreçte İpek Yolu'nun güney rotası batıya bağlayan güzergâhlar üzerindeki (Rey Yolu, Bağdat Yolu, Horasal Yolu) konumu ile bölgenin ekonomik, sosyal ve idari merkez kimliği süregelmektedir. Kentin İpek Yolu üzerinde duraklama yeri olarak belirlenmesi, kenti çevreleyen dağlar ve surlarla güvenlikli olmasına dayanmaktadır. Duvarla çevrili, korunaklı kent (*gated city*) formundaki kentin sur-giriş kapılarının konumu ise doğrudan İpek Yolu rotalarıyla belirlenmiştir. Bu kapılar, meydanlara ve meydanların her biri içinde ayrı ayrı daireler ve mağazalar olan kervansarayların açılacak biçimde tasarlanmıştır. Kervansaraylardan sonra büyük-kapalı çarşıya bağlanan yol İpek Yolu'nun kent içerisindeki devamıdır. Tebriz Kapalı Çarşısının içerisinden geçen ya da bu yol üzerinde lineer oluşturulan çarşı, İpek Yolu'nun çarşının dolayısıyla kent merkezinin mekânsal ve mimari yapısını biçimlendirmedeki etkinliğinin göstergesidir. Tebriz Kapalı Çarşısının ana aksı (rastesi) Merv Kentinin uzantısında Rey Kentinden gelip, Gök Cami'den Eskiciler-Eski Çarşıdan Amir Çarsısı üzerinden Sahep-ol Amir meydanının güneyinde, Deveci (Şotorban) Kapısı ve İstanbul Kapısına doğru iki ayrı yöne ayrılarak batıya yönelen

İpek Yolu'nun güney rotasıdır. Bu şema ya da mekânsal kurgu, farklı tarihlerdeki depremlerle yıkılan kent ve surların yeniden yapılmasıyla tekrarlanmıştır (Tablo 1). Eşdeyişle, büyük depremlerle yıkılan bazı kentlerin yeri değiştirilmesine karşın Tebriz'in İpek Yolu üzerindeki konumu nedeniyle bulunduğu coğrafyada yeniden inşa edilmiştir.

Tablo 1. Ravvadi ve Necef Kulu Han sur kapılarının birbiriyle eşleşmesi ve bağlantılı yollar

Ravvadi Sur Kapıları (1042)	**Necef Kulu Han Sur Kapıları (1780)**	**Önemli kentlerle bağlantılı yollar**
Rey Kapısı	Bağmişe Kapısı	İpek Yolu- Horasal- Rey Yolu,
Qal'e Kapısı	Sorkab Kapısı	Raste üzerinden kentin hinterlandına
Sanjaran Kapısı	İstanbul Kapısı	İpek Yolu- Şam Yolu (Anadolu'ya giren yol), Doğu Roma Yolu (İstanbul)
Taq Kapısı	Şotorban Kapısı	İpek Yolu- Bağdat yolu
Varju Kapısı	Varjuye Kapısı	Raste üzerinden kentin hinterlandına
Sard Kapısı	Gajil Kapısı	İpek Yolu- Gazaniye Kenti ve Bağdat yolu
Dar- Dasti- Şah Kapısı	-	İpek Yolu -Tebriz- Horasan
Naramiyan Kapısı	Mahad Mahin Kapısı	İpek Yolu-Horasal-Rey
Nobar Kapısı	Nobar Kapısı	Raste üzerinden kentin hinterlandına
Mokaleh Kapısı	Kiyaban Kapısı	Soltaniye (Zancan kenti) ve Bağdat yolu, İpek Yolu, İsfahan yolu, Rey yolu, İstanbul yolu

Günümüzde kentin ve uzak mesafe ticaretinin merkezi olan Tebriz Kapalı Çarşısı, ulaşım ağları özelliğinde ticaret yollarının kentin oluşumunda ve gelişimindeki belirleyici etkisinin göstergesi olduğu kadar, çarşının mimari öğeleri ya da olağanüstü evrensel değerleri sadece bulunduğu coğrafyanın ya da toplumun değil insan uygarlığının kanıtı olarak dünya kültür mirası olarak tescillenmiştir. Dünya uygarlığına etkileri dikkate alınarak İpek Yolu'nun uzak doğu kısmı, dünya kültür mirası listesine kültürel rota (*cultural route*) olarak tescil edilmiştir. Bu konudaki çalışmalar ülkeler arası işbirliği ve diyaloglarla süregelmektedir

KAYNAKÇA

Atasoy, F. (2010). "Küreselleşme Çağında Yeniden İpek Yolu", Bir Kültür Koridoru Olarak İpek Yolu Sempozyumu, UNESCO TMK-Kültür ve Turizm Bakanlığı, *16* Ekim, Antalya.

Atasoy, F. (2014). *İpek Yolu'nda Türk Kültür Mirası*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.

Ahan, A., Hashmatipour, R. (2016). اهمیت سرزمین قزوین در مسیر تاریخي- فرهنگي جاده ابریشم [The Importance of Qazvin Land on the Historical-Cultural Road of Silk Road]. International conference on oriental studies, persian literature and history.

Aksoy,E., Gültekin, N. (2006). "Effects of Transportation on Urban Development: Sivrihisar, Turkey", Twelfth International Conference on Urban Transport and the Environment in the 21st Century , July 2006, Proceedings: Urban Transport XII, Prag, 555-567.

Alkan, N. (2006). "15. ve 16. Yüzyıllarda İran İpek Yolu'nda Kervanlar." *Uludağ Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bil. Dergisi*, (11): 141- 157.

Ghirshman, R. (2016). *İran az aghaz ta payan*. Çev., Mohammad Moin. Tehran: Negah.

Dehkhoda, A. (1958). *Dehkhoda Dictionary Encyclopedia*. Tehran: College of Science and Literature, University of Tehran.

Deniz, Ş. (2016). "Zend Tarihi'nin Temel Kaynaklar." *Journal of International Social Research*, 9(42): 563-569.

Diakonoff, I. M. (1985), Media. The Cambridge History of Iran (36). Cambridge: Cambridge University Press.

Ebrahimi, A. N., Rahimian, F. P., Loron, M. S. (2013). "Impacts of urban passages on formation of Iranian bazaars: case study of the historic bazaar of Tabriz." *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*, 7(2): 61-75.

Ghirshman, R. (2016). *İran az aghaz ta payan*. Çev., Mohammad Moin. Tehran: Negah.

Işık, H. (2017). "Tarihi İpek Yolu ve Tarih Bölümü Öğrencilerinin bu Yol Hakkında Bilgi Düzeylerinin Değerlendirmesi." *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, (1): 145-176.

Hosseininejhad, J. (2009). Bazaar-e Tabriz va Havades Atashsuz. (Unpublished Dr. Thesis) Shahid Beheshti University, Faculty of Architecture and Urban Design, Tahran.

Jafarpour N. S. J. (2018). "Investigation of the Old City Wall of Tabriz from Historical Sources." *BAGH-E NAZAR*, 15(62): 37-46.

Omrani, B., Esmaeili S. H. (2006). Historical texture of Tabriz city, Heritage Publishing House, (First edition), Nagaland: Heritage Publishing House.

Khamachi, B. (2009). *My City Tabriz.* Tabriz: İran.

Khazaee, S. (2016). "Dry communication roads in the Achaemenid period." *Journal of Historical Researches,* 4 (32): 37-58.

Laleh, A. N. ve Zoghi, F. (2015). *تبریز در گذر تاریخ* [Tabriz Throughout History].Tabriz: Yaran.

Mohammadi, A.(2016). "Tarihi İpek Yolu'nun Tekrar Canlanması (Afganistan-Orta Asya Hattı)." *Yükselen İpek Yolu 1. Cilt*, Ankara: 75-84.

McKinney, Daene C. (2004). "Cooperative management of transboundary water resources in Central Asia." *In the Tracks of Tamerlane: Central Asia's Path to the 21st Century.* Washington, DC: National Defense University, 187-220.

Mansouri, S. A., Mohammadzadeh, S. (2017). "The Changes of Tabriz Spatial Organization from Early Islamic Era to Gajar Era." *BAGH-E NAZAR*, 14(51): 25-38.

Mashkour, M. J. (1973). Tarikh-e Tabriz ta Payan-e qarn-e nohom-e hejri [The history of Tabriz until the end of the 9th century AH]. Tehran: Anjuman-i Asar-i Milli.

Mostawfi, H. (2002). *Nozhat al-qolub* [*The Geographical Book*]. Qazvin: Hadith-e Emrouz.

Pourjafar, M., Nazhad E.A., Ansari, M. (2013). Effective factors in structural development of Iranian historical Bazaars, case study: Tabriz Bazaar. Journal of Basic and Applied Scientific Research, 3(2), 272-282.

Saeidniya, A. (2009). "*Taarif va Mafahim bazarhaye shahri İran*." [Definitions and Concepts of Iranian Urban Bazaar]. *Abadi Urban and Architecture Journal*. 19(64): 6-9.

Sabancı, T. (2018). "Yeni İpek Yolu Projesi; Tarihi Olanla Benzerlikleri ve Hakkındaki Bazı Çalışmaların Kısa Bir Değerlendirmesi." *Doğu ve Asya Araştırmaları Derğisi*, 2 (1): 89-99.

Salman, H. (2008). *658-787 Yılları Arasında İpek Yollarına Hâkim Olmak*, *Dünden Bugüne İpek Yolu Beklentiler ve Gerçekler*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Spuler, B. (1987) *İran Moğolları*. Çev: C.Köprülü. Ankara: TTK Basımevi.

Tezcan , M. (2004). "The Iranian- Georgian Branch Of The Silk Road in I-IV Centuries", 1 st internation Silk Road Symposium, 25-27 June, Tbilisi.

Tezcan, M. (2014). "İpek Yolu'nun İran Güzergâhı ve İpek Yolu Ticaretine İran Engellemesi." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1): 96-123.

Tezer, Hüseyin (2016). "21. Asır'da İped Yolu Ekonomileri ve Türk Dünyası'nın Ekonomik Gelişim Süreci." *Yükselen İpek Yolu 1. Cilt*, Ankara: 13-36.

Toprak, A. (2008). *Doğu- Batı Kültürel Etkileşiminde İpek Yolu- (Başlangıçtan Göktürk Dönemi Sonuna Kadar)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

UNESCO-WHL (2010) Tabriz Historic Bazaar, https://whc.unesco.org/en/list/1346

UNESCO (2014). Xian, https://en.unesco.org/silkroad/content/xian

UNESCO (2016). Dunhuang, https://en.unesco.org/silkroad/content/dunhuang

UNWTO (2015). Annual Report 2015, http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/pdf/annual_report_2015_lr.pdf

UNESCO (2012). Silk Road, https://en.unesco.org/silkroad/sites/silkroad/files/SilkRoadMapOKS_big.jpg

Yadollahi, S. And Hanachi, P. (2011). "Tabriz historical bazaar in the context of change", Conference: ICOMOS 17th General Assembly, 27 November, Paris.

Yadollahi, S. (2017). The iranian bazaar as a public place: A reintegrative approach and a method applied towards the case study of tabriz bazaar, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Toechnology Cottbus Senftenberg, Lausitz.

Yereli, A. B. (2014). "Yeniden canlanan İpek yolunda ekonomik stratejiler." *Uluslararası "İpek Yolunda Türk Dünyası Ortak Kültür Mirası" Bilgi Şöleni Bildiriler Kitabı*, *Türk Ocakları Genel Merkezi*, Ankara: 236-242.

DOĞA OLAYLARINDA OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMI OLARAK BİLİM MERKEZLERİ: SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖZÜNDEN ESKİŞEHİR BİLİM DENEY MERKEZİ ÖRNEĞİ

Eyüp ARTVİNLİ
Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, eartvinli@ogu.edu.tr

Vildan BAYAR
Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, bayarvildan@gmail.com

Z. Melis DEMİR
Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, mdemir@ogu.edu.tr

ÖZ

Okullarda öğrenilen bilgileri tamamlayan, teknolojiyi eğitim ile birleştiren ve bilgilerin hayata geçirilmiş düzenekler üzerinde sunulduğu, keşfederek anlamlandırılmasını sağlayan informal öğretim ortamlarından biri de bilim merkezleridir. Bilim merkezleri yalnızca öğrencilerin bilimi öğrenmeleri, deneyimlemeleri ve bilime yönelik ilgi duymaları için değil; aynı zamanda öğretmen/öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek yapıda olan kurumlardır. Bilim merkezleri, öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik hazırlamış oldukları eğitim programları ile etkileşimli anlatım teknikleri, hikâyeleştirme ve öğrencilere sınıf ortamında aktarma becerilerini geliştirmek açısından önem arz etmektedir. Deprem, girdap, tsunami vb. gibi doğa olaylarının sınıf ortamında deneyim ile kazandırılması güçtür. Bulundurduğu deney düzenekleri ve dinamik modüller ile söz konusu olan doğa olaylarını, doğa olayları için alınması gereken önlemleri ve doğa olaylarından korunma yollarının her birini deneyimleme şansını sunan bilim merkezleri, kısıtlı imkânlara sahip okullar için tamamlayıcı bir özelliğe sahiptir. Bu çalışmanın amacı da, sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan bilim merkezinde bulunan doğa olayları ile ilgili dinamik modüller hakkındaki görüşlerini incelemektir. Çalışma 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programı birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 59 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları belirtilen döneme ait Çevre Eğitimi dersi kapsamında Eskişehir Bilim Deney Merkezi'ne düzenenlenen gezi için gönüllülük esasına dayalı ve amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi ile desenlenmiştir. Veriler, 59 sınıf öğretmeni adayına gezi sonrasında yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilmiş olup, içerik analizi tekniği ile incelenip öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, doğa olayları, informal öğrenme, bilim merkezi.

SCIENCE CENTERS AS AN OUTDOOR ENVIRONMENTAL LEARNING FOR NATURAL EVENTS: THE SAMPLE OF ESKİŞEHİR SCIENCE EXPERIMENT CENTER FROM FOR THE CANDIDATES OF CLASSROOM TEACHERS

ABSTRACT

Science centers are one of the learning environments that can complementing the knowledge learned in schools, combining technology with their training and implementing the regulation on the arrangements that can be realized and targeted. Science centers are not just for students to learn science, experience and interest in science; at the same time, they are institutions that can contribute to the professional development of teachers / teacher candidates.

Science centers are important for the teachers and teacher candidates for their education programs and develop some important skills of them like interactive narrative techniques, storytelling and transfer of their knowledge in the classroom environment. It is difficult to have experience of earthquake, swirl, tsunami and so on inside the classroom. The science centers, which offer the chance to experience about the natural events involved with the experimental setups and dynamic modules, the measures to be taken for natural events and the ways of protection from natural phenomena, have a complementary feature for the schools with limited opportunities. In this context, the aim of this study is to examine the opinion of the classroom teacher candidates about dynamic modules related to natural phenomena in the science center which is one of the non-school learning environments. The study was carried out in the 2018-2019 academic year with the 59 first year students of classroom teacher candidates in a public university. The study group were determined by volunteerism and purposeful sampling method, student attended a visit to Eskişehir Science Experiment Center within the scope of Environmental Education course. The study is designed a phenomenology research which is one of the qualitative research method. The data were collected an open-ended questions.

Keywords: Classroom teacher candidates, natural events, outdoor learning environment, science centers.

GİRİŞ

Doğada meydana gelen tabii olaylar, doğa olayları olarak adlandırılır. Can ve mal kaybına neden olan doğa olaylarının sonuçlarına afet denilmektedir. En geniş tanımı ile afet, canlı ve cansız çevreye büyük zarar veren, önemli ölçüde can ve mal kaybına neden olan olağan dışı, doğal ve beşeri olayların yerel kaynaklarla baş edilemeyen fiziki yapı hasarları ile ekonomik zarar ve sosyal kayıplara neden olan sonuçlarıdır (Şahin ve Sipahioğlu, 2002; Kadıoğlu, 2011). Okul programlarında afet eğitiminin önemine yönelik çeşitli bilimsel çalışmalar bulunmaktadır (Chang, 2005; Cardona, 2007; Singh, 2007, akt. İmali, 2014). Önceden öğrenilemeyen, öngörülemeyen ve kesinlikle engellenemeyen afetlerin gündelik yaşamın bir parçası olarak kabul edilmesi ve afetlerle birlikte yaşama kültürünün toplumda yerleştirilmesi gerekir. Bu da ancak tüm toplum kesimlerinin afetler konusunda eğitimden geçirilmesi ile mümkün olacaktır (Yılmaz, 2012). Afet eğitimleri, toplumu risk azaltmak için daha kolektif bir yaklaşımda bulunmaya teşvik etmektedir. Bir ülkenin farklı yerlerindeki çok sayıda tehlikeli olaylara karşı nüfusu coğrafi hareketliliğe maruz bırakabilir. Bu nedenle afetler ile ilgili konular Mili Eğitim programlarında gereklidir (Cardona, 2007). Okullarda öğrenilen bilgileri tamamlayan, teknolojiyi eğitim ile birleştiren ve bilgilerin hayata geçirilmiş düzenekler üzerinde sunulduğu, keşfederek anlamlandırılmasını sağlayan informal öğretim ortamlarından biri de bilim merkezleridir. Bilim merkezleri yalnızca öğrencilerin bilimi öğrenmeleri, deneyimlemeleri ve bilime yönelik ilgi duymaları için değil; aynı zamanda öğretmen ya da öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek yapıda olan kurumlardır. Bilim merkezleri, öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik hazırlamış oldukları eğitim programları ile etkileşimli anlatım teknikleri, hikâyeleştirme ve öğrencilere sınıf ortamında aktarma becerilerini geliştirmek açısından önem arz etmektedir. Deprem, girdap, tsunami vb. gibi doğa olaylarının sınıf ortamında deneyim ile kazandırılması güçtür. Bulundurduğu deney düzenekleri ile söz konusu doğa olaylarını, doğa olayları için alınması gereken önlemleri ve doğa olaylarından korunma yollarının her birini deneyimleme şansını sunan bilim merkezleri, kısıtlı imkânlara sahip okullar için tamamlayıcı bir özelliğe sahiptir.

Durna (2009), araştırmasında doğal afetler konusunun aktif öğrenme yöntemi ile öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayvacı ve diğ. ise (2004) okulöncesi ve ilköğretim öğrencilerinin yıldırım hakkındaki yanılgılarını yükseköğretim düzeyine kadar taşıdıklarını belirtmişlerdir. Cin'in (2010) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının, doğal afet türleri (deprem, sel, çığ, yıldırım ve dolu) ile ilgili yanılgıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Kaymak (2003), araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin doğal afetlerle ilgili kavramları yeterli düzeyde anlayamadıkları ve bu kavramlara ilişkin önemli yanılgılarının olduğu tespit etmiştir.

Bayındırlık ve İskan Bakanlığı'nın raporuna göre, Türkiye, başta deprem olmak üzere birçok doğa olayından afet boyutunda etkilenmektedir. Sel ve su baskınları, depremlerin ardından 2. sırada gelmektedir. Bunu sırasıyla heyelanlar, kaya düşmesi ve çığ takip etmektedir. Gerek bir deprem ülkesi olmamız gerek alan yazındaki araştırmaların afet ve afet eğitimi konusunda yanlış ve eksik bilgilere sahip olunması açısında Doğa olayların bilim deney merkezlerinde simülasyonlar aracılığı ile öğretmen adayları tarafından deneyimlenmesi ve görüşlerinin incelenmesi önem arz eder. Bu sebeple çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme

ortamlarından biri olan bilim merkezinde bulunan doğa olayları ile ilgili dinamik modüller hakkındaki görüşlerini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan bilim merkezinde bulunan doğa olayları ile ilgili dinamik modüller hakkındaki görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji desenine göre yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmanın amacı, bireylerin bir gerçeği tecrübe etme, yorumlama, anlama ve kavramsallaştırmalarındaki farklılıkları tanımlamaktır (Çepni, 2018).

Çalışma grubu

Çalışma 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programı birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 59 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları belirtilen döneme ait Çevre Eğitimi dersi kapsamında Eskişehir Bilim Deney Merkezi'ne düzenenlenen gezi için gönüllülük esasına dayalı ve amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan bilim merkezinde bulunan doğa olayları ile ilgili dinamik modüller hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlı bu çalışmada veriler, 59 sınıf öğretmeni adayına gezi sonrasında yöneltilen 6 adet açık uçlu sorulardan elde edilmiş olup, içerik analizi tekniği ile incelenip öneriler sunulmuştur. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, kavram ve tema çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenip yorumlanmaktadır (Çepni, 2018). Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplar üç araştırmacı tarafından dört aşamada analiz edilmiştir:

1. *Aşama: Verilerin Kodlanması:* Üç araştırmacı verileri incelemiş ve kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmuşlardır. Kodlamayı verilerden çıkarılan kavramlara göre yapmışladır.
2. *Aşama: Temaların Bulunması:* Kodlar arasındaki ortak yönlere göre kodlar kategorize edilmiştir.
3. *Aşama: Kodların ve Temaların Düzenlenmesi:* Üç araştırmacı tarafından veriler sade bir dille açıklanmıştır.
4. *Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması:* Ayrıntılı biçimde tanımlanan bulgular, üç araştırmacı tarafından yorumlanmış ve sonuçlar çıkarılmıştır.

BULGULAR

Sınıf öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevapları içerik analizi ile incelenmiş olup, aşağıda tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının "Okul Dışı Öğrenme Ortamından Ne Anlıyorsunuz?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Kod	Frekans (f)	Tema
Tanım yok	15	
Yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağlayan ortam	11	Yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği yerler
Deneyerek, dokunarak, görerek öğrenme	4	
Uygulama ve deneye dayalı öğrenme	2	
Sınıf dışında bizzat görerek içinde bulunarak öğrenme	2	
Somut öğrenmenin olduğu yerler	1	
Eğitim her yerde	8	Yanlış algı
Kalıcı izli öğrenme şekli	3	
Sosyal çevreden öğrenme	2	
Doğal ve seçilemeyen çevrede öğrenme	1	
Gönüllü gidilen yerler	1	
Meslek tanıtımı yapan kuruluşlar	1	
Pozitif bilimler dışı, gündelik hayatı kapsayan öğrenme	1	
Bireysel çalışma ortamı	1	
Eğitim ve öğretimin gerçekleştiği yerler	4	Mekân olarak öğrenme yeri
Okuldaki öğrenmeyi destekleyen yerler	1	
Okulda verilemeyecek bilgilerin dış mekânlarda verilmesi	1	
TOPLAM	**59**	

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunda okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik algılarının yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği yerler (f=20) olduğu görülmektedir. Ayrıca 15 öğretmen adayının bu soruyu boş bıraktıkları, 15 öğretmen adayının da okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik kavram yanılgıları olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının "Hangi birimler/kurumlar/kuruluşlar buna örnek olarak verilebilir?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Örnek	Frekans (f)	Örnek	Frekans (f)
Müze	37	Akvaryum	2
Bilim merkezi	36	Barajlar ve göller	1
Sanat merkezi	13	Rasathane	1
Tarihi ve kültürel mekânlar	11	Araştırma merkezi	1
Hayvanat bahçesi	9	Sanayii kuruluşları	1
Tarihi yerler	7	Meteoroloji istasyonu	1
Teknoparklar	6	Afet eğitim merkezi	1
Doğal sit alanı ve ören yerleri	5	Coğrafi yerler	1
Planetaryum	7	Acık hava alanı	1
Ziyarete açık endüstriyel kuruluşlar	5	Tesisler	1
Botanik bahçe	4	İş sahaları	1
Kültür merkezleri	3	Turizm merkezi	1
Milli park	4		
İnternet	2	Aile	1
Bilim dergileri	1	Arkadaş	1
Sanat dergileri	1	Ev	1
TV	1		

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik en çok verdiği örneklerin müzeler (f=37), bilim merkezi (f=36), sanat merkezi (f=13) olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmen adaylarının azınlığında (f=8) "ortam" kavramına yönelik kavram yanılgısı olduğu internet, dergi, TV, aile, arkadaş ve ev cevaplarını vermelerinden saptanmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının "Daha önce bilim merkezine gittiniz mi? Evet ise, lütfen isimlerini yazınız." Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcı Kodları	Frekans (f)
Hayır	47
Evet	12
TOPLAM	59
Ziyaret Edilen Bilim Merkezi	**Frekans (f)**
Eskişehir Bilim Deney Merkezi	5
Feza Gürsey Bilim Merkezi	5
Gaziantep Bilim Merkezi	2
Ali Kuşçu Gökbilim Merkezi	2
Yıldırım Belediyesi Eğitim Bilim Merkezi	1
Seka Park Bilim Merkezi	1
Bornova Belediyesi Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi	1

Tablo 3 incelediğinde 59 sınıf öğretmen adaylarından 47'sinin daha önce bilim merkezini ziyaret etmedikleri, 12'sinin ziyaret ettikleri görülmektedir. Ziyaret edilen bilim merkezleri incelendiğinde ise Eskişehir Bilim Deney merkezi ve Feza Gürsey Bilim Merkezini 5; Gaziantep Bilim Merkezi ve Ali Kuşçu Gökbilim Merkezi'ni 2; Yıldırım Belediyesi Eğitim Bilim Merkezi, Seka Park Bilim Merkezi ve Bornova Belediyesi Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi'ni 1 öğretmen adayının ziyaret ettiği saptanmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının "Okul dışı öğrenme ortamlarının ders kapsamında kullanılmasının size göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcı Kodları - Olumlu	Frekans (f)	Tema
Ders daha eğlenceli	12	DİNAMİK ÖĞRENME ORTAMI
İlgi çekici	6	
Meraklandırması	5	
Heyecanlandırması	2	
Daha özgür bir ortam (kıyafet, saat vb.)	2	
Tedirginlik hissi yok	1	
Sınavda çıkma korkusu yok	1	
Okulun sıkıcılığından kurtarması	1	
Monotonluktan uzaklaştırması	1	
Dikkat arttırması	1	
Görerek, uygulayarak, dokunarak öğrenme	14	YAPARAK YAŞAYARAK ÖĞRENME
Yaparak, yaşayarak öğrenme	10	
Deneyerek, görerek	4	
Göstererek anlatma imkânı	1	
Deneyler yapılması	1	
Öğrenci aktif	1	

Aktif öğrenme	1	
Kalıcı öğrenme	23	AKTİF ÖĞRENME
Kolay öğrenme	5	
Günlük hayata yayılması	4	
Başarıyı arttırır	3	
Ders daha etkin	1	
Eğitim kalitesi yüksek	1	
Somut öğrenme	1	
Öğretici	1	
Genel kültürün gelişimi	3	KİŞİSEL GELİŞİM
Yeni deneyim kazandırması	1	
Bakış açısı geliştirmesi	1	
Öğrencilerde çevre kontrolü geliştirmesi	1	
Her yaştan bireye hizmet vermesi	1	
Arkadaş ilişkilerini güçlendirmesi	1	
Hava şartları	1	KONTROL EDİLEMEYEN RİSK
Maddi durum	3	HAZIRLIK SÜRECİ
Ulaşım	2	
Konaklama	1	
Aileden izin alma	1	
Yorucu	7	ALIŞKANLIK
Kalabalık grupta dağılma, odaklanamama	6	SINIF YÖNETİMİ
Sınıf mevcudu	4	
Öğrenci davranışları (ders yönergesinden sapmaları)	1	
Deney aleti çeşitliliğinden dikkat dağılması	2	ORTAMIN DİNAMİKLİĞİ
Düşüncelerin çabuk dağılması	1	
Kafa karıştırıcı	1	

Tablo 4 incelediğinde sınıf öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarının olumlu yönlerini belirttikleri cevapların, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere dinamik ortam sunması, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân sunması, aktif öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve kişisel gelişim sağlaması olarak dört temada toplandığı görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının olumlu yönleri ise olumlu yönlerine göre daha az öğretmen adayı tarafından belirtildiği ve bu olumsuzlukların ise gezi düzenleme hazırlık süreci ve hava durumu gibi kontrol edilemeyen risklerin olma ihtimali, sınıf yönetimin güç olabileceği, bireylerin gezi alışkanlıklarının olmamasından kaynaklı yorucu olarak adlandırmaları ve ortamın dinamik oluşunun dikkat dağınıklığına yol açabileceği olarak belirttikleri saptanmıştır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının "Bu düzenekler arasında size göre en önemli doğa olayı deney düzeneği hangisiydi? Neden?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcı Kodları	Frekans (f)	Nedeni	Frekans (f)
DEPREM	44	Ülkemiz deprem ülkesi	23
		Deprem anında yapılması gerekenler hakkında bilgi	7
		En sık karşılaşma olasılığımız olan doğa olayı	6
		Gerçekçi olması	4
		Can kaybına yol açması	4

		Deprem hakkında genel bilgi	4
		Deneyimleme şansı bulunması	3
		Daha önce deprem yaşamayanların deneyimlemeleri için	2
		Diğer düzeneklerin içine girilmediği için	2
		En tehlikeli doğa olayı olması	2
		Hazırlıklı olmamız gerektiği için	1
		Farkındalık oluşturmak için	1
		Deprem öncesi ve sonrası bilgi	1
GİRDAP	3	En tehlikeli doğa olayı olduğu için	3
TSUNAMİ	5	Daha önce yaşanmadığı için	4
KASIRGA	1	---	---
ŞİMŞEK	6	Yanlış ve yetersiz olduğumu gördüğüm için	5
		İlgi çekici	2

Tablo 5 incelendiğinde Eskişehir Bilim Deney Merkezi'nde bulunan doğa olayları temalı deney düzeneklerinden en önemlisinin sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğuna (f=44) göre deprem simülatörü olduğu görülmektedir. Deprem simülatörünü seçmelerindeki nedenlerin başında ülkemizin deprem ülkesi olması (f=23) görüşü belirtilmiştir. İkinci olarak öğretmen adaylarının doğa olayları temalı deney düzeneklerinden şimşek oluşumunun gözlendiği deney aletini önemli buldukları saptanmıştır. Sebep olarak ise; şimşek oluşumu ile ilgili eksik ve yanlış bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının "Bilim Deney Merkezi'ndeki Geziden Sonra "Önceki Öğrenmelerinizde Eksik/Yanlış Olan ve Yeni Olarak Öğrendiğiniz En Önemli Üç Şeyi Yazar Mısınız?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	Katılımcı Kodları	Frekans (f)
DEPREM ÖNCESİ	Deprem çantasının deprem sonrasında kullanılması	6
	Deprem öncesi yapılması gereken hazırlıklar	1
	Yatak ve çalışma masasının cam önüne konulması	1
	Deprem çantasının her zaman hazır olması	1
	Deprem çantasındaki eşyalar	1
DEPREM ANI	Deprem anında kolon kiriş altlarına saklanılmaması	10
	Deprem anında masa altına saklanılmaması	5
	Deprem anında durulması gereken pozisyon	8
	Deprem anında saklanılacak yerdeki perdelerin kapalı olması	4
	Deprem anında koltuk/kanepeye saklanılmaması	2
	Deprem anında sabit eşyaların yanına saklanılması	2
	Deprem anında eşyaların altına saklanılmaması	2
	Depremde böbreklerin korunması	1
	Deprem anında kaçılmaması	1
DEPREM SONRASI	Deprem sonrasında vanaların kapatılması	3
	Deprem sonrasında merdivenlerden inilmesi	1
	Deprem sonrasında yangın merdivenlerinin kullanılmaması	1
HORTUM	Evde isek camsız odalara saklanılması	4
	Arabada isek emniyet kemerinin takılıp ve başımızın korunması	2
	Dışarıda isek çukur bir yere saklanılması	4
TSUNAMİ	Yükseklere çıkılması	18
	Çatıya çıkılmaması	8
	Tsunami oluşumu	1

	Deniz kıyısına yakın ev yapılmaması	1
	Sebep olacağı zararlar	2
AYRIM	Afet/doğa olayı farkı	21
	Şiddet/büyüklük farkı	13
ŞİMŞEK	Bulutların birbirine çarpması	12
	Şimşeğin sürtünme sonucu oluşması	8
	Şimşeğin nötrleşme sonucu oluşması	4
	Şimşek oluşması	1

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun (f=44) bilim merkezi gezisinde öğrenmiş oldukları en önemli bilgilerin doğa olayı-doğal afet ve depremin büyüklüğü-depremin şiddeti kavramları arasındaki ayrım olduğunu belirttikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu deprem ve tsunami anında nasıl davranılması gerektiği bilgilerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. K 22: "Öğrendiğim en önemli bilgi ise şu zamana kadar *çoğumuzun yanlış bildiği "deprem sırasında kolonlar güvenli yerlerdir»* öngörüsünün tamamen yanlış olduğuydu. Aslında kolon ve kirişler deprem esnasında en tehlikeli yerlerden biriymiş ve uzak durmamız gerekiyormuş." K5: "Bir deprem sırasında direkt *eşyaların altına sığınmayı düşünüyordum*. Fakat bunun yanlış olduğunu öğrendim" K18: " öğrendiğim en güvenli bilgi ise deprem anında kolonların ve kirişlerin altında durmanın güvenli olmasaydı. Ben yıllardır oraları güvenli sanıyordum." Ayrıca 16 öğretmen adayının bilim merkezi gezisinde şimşek oluşumuna yönelik kavram yanılgılarının giderildiklerini belirttikleri saptanmıştır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının "Deprem Simülatörü Deneyiminize Göre, Bu Simülatörün Depreme Karşı Farkındalık Oluşturmadaki Rolü Size Göre Hangi Düzeydedir?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Katılımcı Kodları	Frekans (f)	Nedeni	Frekans (f)
Çok önemli	31	Gerçekçi olması	5
		Deprem anı ve öncesi için bilgi	5
		Uygulamalı olarak her şeyin anlatılması	4
		Neler yapması gerektiği hakkında bilgilendirme	3
		Yaşayarak öğrenme	3
		Depremin büyüklüğünün görülmesi	2
		Bilgilendirme	2
		Deprem anı için bilgilendirme	2
		Daha önce deneyimlemeyenler için tecrübe	1
		Risklerin birebir yaşatılması	1
		Deprem öncesi-anı ve sonrası için bilgilendirme	1
		Deprem anı ve sonrası için bilgilendirme	1
		Kalıcı öğrenme	1
		Hazırlıklı olmak için	1
		Saklanma pozisyonunun öğrenilmesi için	1
Önemli	19	Gerçekçi canlandırma	3
		Depremde yapılması gerekenler hakkında bilgilendirme	3
		Simülatörün depremi tek eksenli yaşatması	4
		Birebir yaşama şansı vermesi	2
		Saklanma pozisyonu ve eşyaların sabitlenmesi	2

		Daha önce deneyimlemeyenler için tecrübe	2
		Deprem anı yapılması gerekenler	2
		Depremin önemini kavrama	1
Orta	8	Deprem büyüklüğünün az olması	4
		Depremin zararının gösterilmesi	3
		Gerçeği olmadan, zarar görmeden anlaşılamaması	1

Tablo 7' ye göre sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun deprem simülatörü deney düzeneğinin depreme yönelik farkındalık oluşturmada rolünü çok önemli (f=33); 18'in önemli ve 8'inin orta derecede önemli buldukları görülmektedir. K 45: "Simülatörün içinde bizzat kendim bulundum. Benim için unutulmayacak bir deneyim oldu. Bu simülatörün depreme karsı farkındalık oluşturmadaki rolü çok büyüktür. Çünkü orada *bizzat depremin etkilerini gördüğüm* için deprem konusunda farkındalık kazanmış oluyoruz." K24: «Bu yaşıma kadar niye böyle bir yere gitmediğimi düşündüm. Yine bu yaşımdan sonra aklımda olan sorulara canlı örnekleriyle cevaplar buldum. Bence her çocuk görmeli." K32: «Deneyimleyerek öğrenme kadar etkili bir öğrenme olamaz diye düşündüğümden bence çok önemli bir öğrenme şekli. Merkezi gezerken düşündüğüm en önemli şey «öğretmen olduğumda öğrencilerimi buraya getirmeliyim.»

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan bilim merkezinde bulunan doğa olayları ile ilgili dinamik modüller hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlı bu çalışmada öğretmen adaylarının Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunda, okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yanlış algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeninin ise çalışmanın diğer bir bulgusu olan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun daha önce hiç bilim merkezine gitmemeleri olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer sonucu sınıf öğretmen adaylarının çoğunluğunun, deprem ve korunma yolları ile ilgili eksikleri olduğu, depremin şiddet-depremin büyüklüğü ve doğa olayı-doğal afet kavramlarını birbiri yerine kullandıkları, bu kavramlara ilişkin kavram yanılgılarının olduğudur. Cin vd. (2009) araştırmalarında, öğretmen adaylarının depremin şiddeti ve büyüklüğü konusundaki yanılgılarını tespit etmiş, kavramlarının ayırt edici özelliklerini bilmediklerini, dolayısıyla bu iki kavramı karıştırdıklarını göstermiştir ve bu yanılgıları gidermek amacıyla web tabanlı bir öğretim materyalinin etkililiğini denemiştir. Özgüven ise (2006) "Temel Afet Bilincinin Bilgi Düzeyine Etkisi" isimli tez çalışmasında yalnızca depreme dayalı olarak verilen eğitimin öğrencilerin temel afet bilinci bilgi düzeyini arttırdığına ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının tamamına yakınının, şimşek oluşumu, hortumdan ve tsunamiden korunma yollarına ilişkin önemli yanılgılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları şimşek oluşumunun bulutların birbirine çarpması veya bulutların nötrleşmesi ile oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları doğa olaylarının öğretiminde farkındalık oluşturma konusunda bilim merkezlerinin rolünün büyük olduğunu; bilim merkezlerinde bireyler yaparak-yaşayarak öğrenme gerçekleştirebildikleri için bilgilerin somutlaştırıldığı ve bu sebepten kalıcı öğrenme sağlanacağını düşünmektedirler.

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmaktadır:

- Öğretmen adaylarının doğa olayları ile ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi gerektiği,
- Lisans eğitimlerinde "okul dışı öğrenme ortamlarından nasıl yararlanılır?" ile ilgili uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmesi,
- Üniversitelerin, okul dışı öğrenme ortamları ile daha yakın işbirliği içinde olması,
- Üniversiteler, öğretmen adaylarının eğitilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ayvacı H., Özsevgeç T., Cerrah L. (2004). Yıldırım kavramının farklı yaş gruplarındaki öğrencilerde gelişimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *12* (2), 351-360.

Cardona O. D. (2007). Curriculum adaptation and disaster prevention in Colombia, Editors: Stoltman J. P., Lidstone J., DeChano L. M., International perspectives on natural disasters: occurrence, mitigation and consequences, 2nd ed., Springer, Dordrecht, 397-408.

Cin M., 2010. Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, *22*, 70-81.

Cin M., Kara H., Demir A. (2009). Depremin büyüklüğü ve şiddeti konusundaki yanılgıların kavramsal değişim meteryali ile giderilmesi, Uluslararası Deprem Sempozyumu, Kocaeli, Türkiye, 17-19 Ağustos.

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Durna H. (2009). *10. Sınıf coğrafya dersinde doğal afetler konusunun aktif öğrenme yöntemi ile öğretilmesi ve öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İmalı, B. (2014). *Fen ve teknoloji programında doğa olayları ve oluşturduğu risklerle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Kadıoğlu M. (2011). *Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek, en kötüsünü yönetmek.* Marmara Belediyeler Birliği Yayını, İstanbul.

Kaymak F. (2003). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlerle ilgili kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Özgüven B., (2006). *İlköğretim öğrencilerine verilen temel afet bilinci eğitiminin bilgi düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahin C., Sipahioğlu Ş. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye.* Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Şimşek C. L. (2007). Children's ideas about earth uakes, Journal of Environmental and Science Education, *2*(1), 14-19.

Yılmaz A. (2012). Türkiye'de afetlerde karşılaşılan sorunlar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*(1), 61-81.

İNGİLİZ BELGELERİNDE MİLLİ MÜCADELE VE VAHDETTİN

Mehmet KIBIL
Doktora Öğrencisi, Yeditepe Üniversitesi, mehmetkibil@hotmail.com

ÖZ

Osmanlı Devleti'nin son padişahı olan Sultan VI. Mehmet Vahdettin tahta geçer geçmez çok ağır sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Kasım 1918'de İstanbul'un fiilen işgal edilmesinden sonra kurulan İngiliz Yüksek Komiserliği padişah ve İstanbul hükümetleriyle sıkı temaslarda bulunmuştur.

İşgallere karşı ülkenin her yerinde başlayan yerel direnişler Mustafa Kemal Paşa'nın Anadolu'ya geçmesiyle örgütlenerek siyasi ve askeri zemine oturtulmasından sonra Milli Mücadele iç ve dış düşmanlara karşı devam ederken Padişah Vahdettin'in konumu günümüze kadar çeşitli tartışmalara konu olmuştur. Vahdettin başından sonuna kadar Milli Mücadele karşıtı bir siyaset izlemiştir. Kendi düşüncesine göre saltanat makamının, dolayısıyla kendisinin tek kurtuluş yolu İngilizlere güven içinde tam teslimiyetten geçmekte olduğuna inanmıştır.

İngilizler de bu dönemde siyasi ve askeri hükmü İstanbul'la sınırlarını aşamayan Vahdettin'in manevi nüfuzunu kullanmak istemişlerdir. Saltanat ve Halifeyi koruma adına din faktörünü yoğun şekilde kullanılarak halkı bağımsızlık mücadelesi aleyhinde kışkırtan fetvalar çıkarılmış, Milli Mücadele önderleri, padişah tarafından asi ilan edilerek idamlarına hükmedilmiştir.

Vahdettin bu süreçte İstanbul'daki İngiliz Yüksek Komiserleri ile ilişkilerini hep iyi tutarak tahtını korumak için çabalamıştır. İngiliz Yüksek Komiserliği Türkiye'deki genel durum ve Vahdettin ile ilgili pek çok rapor tutmuştur. Bunlardan bazıları çok çarpıcı niteliktedir. Vahdettin'in İngilizlere olan aşırı güveni ve Milli Mücadele karşıtı tavrı, belgelere bütün yalınlığıyla yansımıştır. Belgelerin içeriğinden anlaşılana göre, Vahdettin'in Milli Mücadele karşıtı tavrı sadece İngilizlerin yaptığı baskı ile açıklanamayacak boyuttadır.

Sonuç olarak Milli Mücadele'nin başarıya ulaşmasıyla hayatını tehlikede gören Sultan Vahdettin, kendi iradesi ve talebiyle İngilizlere sığınmış ve bir İngiliz gemisiyle Kasım 1922'de ülkeyi terk etmiştir.

Bugün İngiltere Ulusal Arşivleri'nde ve İngiliz Dışişleri Arşivi'nde, Milli Mücadele ve Vahdettin ile ilgili çok sayıda belge vardır. Bu arşivlerde bulunan Milli Mücadele dönemiyle ilgili bazı belge ve raporlar Türkiye'de tarihçiler tarafından yayımlanmış olsa da, Vahdettin özelinde yeni belgelerle farklı bir değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın amacı, Vahdettin ile ilgili İngiliz arşivlerinde yer alan belgeleri objektif ve tarafsız gözle ele almak ve bunu diğer kaynaklarla karşılaştırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Milli Mücadele, Kurtuluş Savaşı, Vahdettin, Mustafa Kemal, İngiltere

BRITISH DOCUMENTS ON THE NATIONAL STRUGGLE AND VAHDETTİN

ABSTRACT

The last sultan of the Ottoman Empire, Sultan VI. Mehmet Vahdettin faced very big troubles as soon as he ascended to the throne. British High Commissariat, which was formed after the occupation of Istanbul in November, 1918, had close contact with the sultan and the Istanbul Government.

Following the local resistance to occupation that started all around the country, later becoming organized and forming a political and military basis with the crossing of Mustafa Kemal Pasha to Anatolia, the attitude of Sultan Vahdettin to the ongoing National Struggle against domestic and foreign enemies has been a controversial issue until now. Vahdettin followed an anti-National Struggle policy from the beginning to the end. In his opinion, the only way to save the reign hence himself was to rely on the British and fully submission to them.

So, the British wanted to take advantage of the moral power of Vahdettin whose political and military domain wasn't beyond Istanbul. With intend to protect the Sultanate and the Caliph, there were given a number of fatwas in order to provoke people against the struggle of independence by exploiting their religious beliefs, the leaders of the National Struggle were called as rebels and sentenced to death.

In the meantime, Vahdettin tried to keep his throne by having intimate relationship with the British High Commissars in Istanbul. The British High Commissariat kept a lot of reports about the general situation of Turkey and Vahdettin. Some of these are remarkable. Vahdettin's over-reliance to the British and his anti-National Struggle attitude are explicitly reflected on the documents. Taking the content of the reports into consideration, Vahdettin's anti-National Struggle attitude cannot be explained only by the pressure of the British. After all, feeling that he was in danger due to the success of the National Struggle, he took refuge behind the British voluntarily and fled the country in November, 1922 aboard a British warship.

There are a wide range of documents available about Vahdettin and the National Struggle in the British National Archive and British Foreign Affairs Archive. Even though some of the documents about the National Struggle have been published by Turkish historians, it is necessary to do further research particularly on Vahdettin. The aim of this study is to discuss the documents about Vahdettin in the British archives, and compare them with other references.

Keywords: National Struggle, Independence War, Vahdettin, Mustafa Kemal, Britain.

GİRİŞ

Vahdettin 3 Temmuz 1918'de ağabeyi Sultan V. Mehmet Reşad'ın ölümünden bir gün sonra 4 Temmuz'da tahta çıkmıştır. Aslında Mehmet Reşad padişah olduğunda Vahdettin Yusuf İzzettin'in ardından ikinci şehzade konumundaydı ve tahta çıkma adına pek bir umudu yoktu. Fakat 1 Şubat 1916'da Yusuf İzzettin'in ani şekilde hayatını kaybetmesiyle 55 yaşında birinci şehzade konumuna geldi. Dolayısıyla bu tarihe kadar siyasetle pek iç içe olduğu söylenemez.

Tahta çıktığı dönem ise artık I. Dünya Savaşı'nın son aylarının yaşandığı ve özellikle güneydeki Arap topraklarındaki cephelerde arka arkaya bozgun haberlerinin geldiği bir dönemdir. Mutlak iktidarı eline geçiren İttihat ve Terakki partisinin önderleri, Balkan Savaşları sonucunda yaşanan travma henüz devam ederken, 1914'te patlayan I. Dünya Savaşı'na biraz da acele şekilde girmişlerdir. Yaklaşık dört yıl süren bu savaşta, Osmanlı Devleti Çanakkale ve Kut'ül Amare cepheleri haricinde hemen her yerde büyük yenilgiler almış ve 1918 yılının ikinci yarısına gelindiğinde elde sadece Anadolu toprakları kalmıştır. Uzun süren savaş ülkenin hem ekonomisini hem de insan gücünü tüketme noktasına gelmiştir.

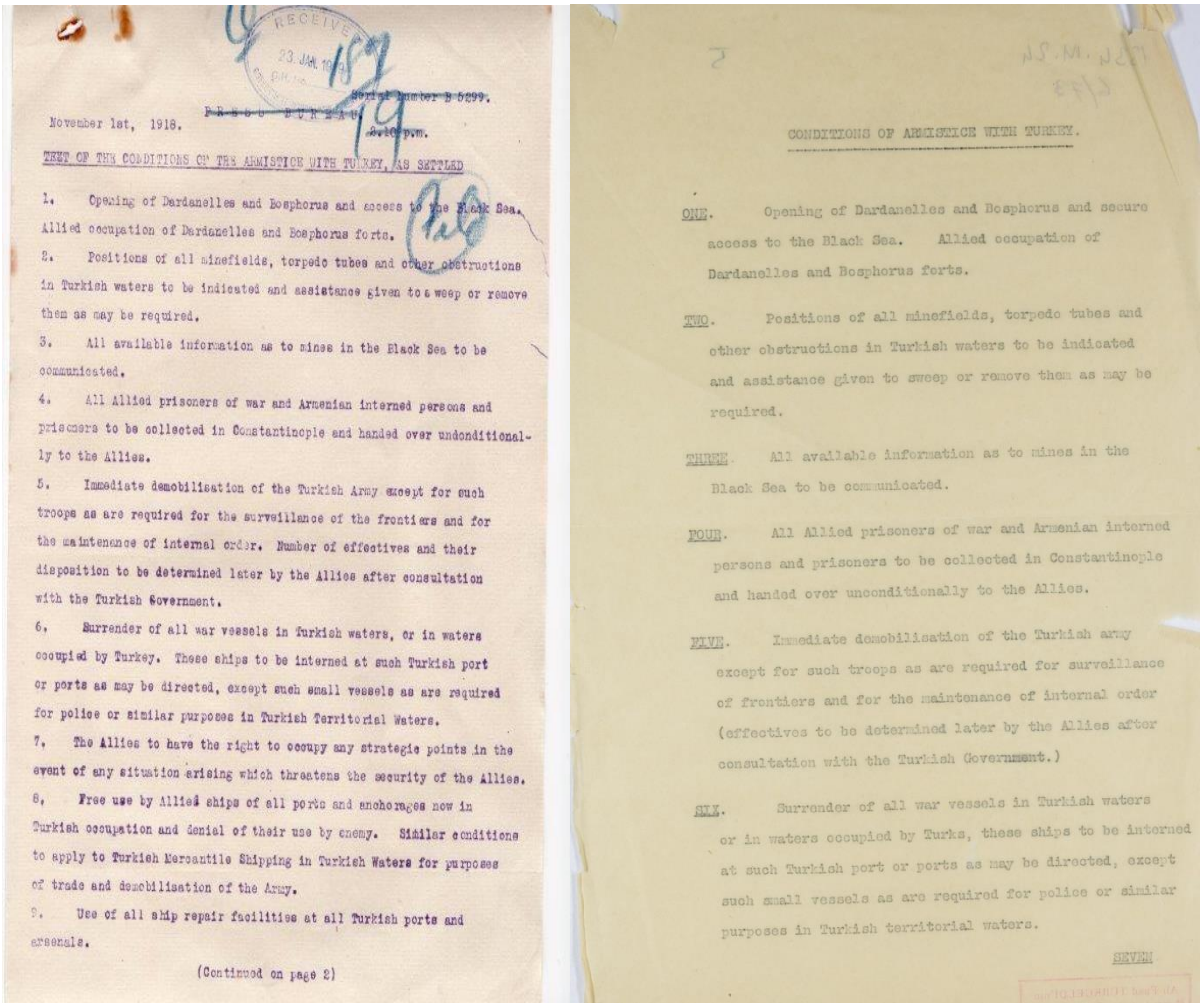
Neticede 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşması sadece savaşın değil Osmanlı Devleti'nin de sonunu getirmiştir. Daha sonra işgal kuvvetlerinin fiilen İstanbul'u işgal etmeleriyle Mütareke dönemi başlamıştır. Bu dönemde işgal, İstanbul'a gönderilen Yüksek Komiserler vasıtasıyla yürütülmüştür. Yine bu dönemde Vahdettin özellikle İngiliz Yüksek Komiserliği ile ilişkilerini iyi tutmak için çabalamış ve İngiliz politikaları ile uyumlu olmaya özen göstermiştir. Bunun sebebi, İngilizleri fazla kızdırmadan makul şartlarda bir barış antlaşması imzalayarak saltanatın sorunsuz şekilde devamını istemesinden kaynaklanmaktadır. Vahdettin'in İngilizlere olan aşırı güveni ve teslimiyetçi politikaları devam ederken, tarihin akışını değiştiren hadise Mustafa Kemal Paşa'nın Anadolu'ya geçerek Milli Mücade'yi örgütleyerek siyasi ve askeri zeminde güçlendirmesi olmuştur. Vahdettin ise bu dönemde İngilizlerle tam uyum içinde Milli Mücadele karşıtı politikalarını gittikçe sertleşen tonda sürdürmüştür. Özellikle eniştesi Damat Ferit, Hürriyet ve İtilaf Fırkası ve Vahdettin üçgeninde Milli Mücadele çeşitli yöntemler ile baltalanmak istenmiştir. Milli Mücadele'ye karşı İngilizlerle birlikte çeşitli eylemler planlanmış fakat bu planlar ve eylemler kendileri açısından istenen neticeyi vermemiştir.

Dolayısıyla 1919-1922 arası geçen süreçte meydana gelen hadiselerde Vahdettin önemli bir aktör olarak karşımıza çıkar. Bu dönemde İngilizler ile çok yakın temas kuran Vahdettin ile ilgili İngiliz belgelerinde çok ibretlik hadiseler ve tespitler vardır. Araştırma yöntemi olarak birinci el kaynak olan arşiv belgeleri incelenmiştir. Sadece İngiliz arşivlerindeki belgeler değil, T.C. Devlet Arşivlerindeki konu ile ilgili belgeler de taranarak karşılaştırma yapılmıştır.

Mondros Mütarekesi ve Sonrasında Yaşanan Önemli Hadiseler

Bilindiği gibi 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşması ile I. Dünya Savaşı Osmanlı Devleti açısından son bulmuştur. Dört yıl boyunca eldeki imkânların çok ötesinde bir gayretle savaşılmış ama devlet

neredeyse her anlamda tükenme noktasına gelmiştir. Mütareke imzalandıktan hemen sonra Enver, Talat ve Cemal Paşalar ülkeyi terk ettiler. Bu arada İttihat ve Terakki Fırkası 6 Kasım'da kendini feshetti ve isim değiştirerek Teceddüt Fırkası adını aldı. Daha sonra mütarekeyi imzalayan İzzet Paşa istifa etti ve İngilizlerle yakın ilişkiler kurmuş olan eski Tevfik Paşa hükümeti kurdu. İki gün sonra 13 Kasım 1918'de işgal güçlerinin donanmaları İstanbul önlerindeydiler.



November 1st, 1918.

TEXT OF THE CONDITIONS OF THE ARMISTICE WITH TURKEY, AS SETTLED

1. Opening of Dardanelles and Bosphorus and access to the Black Sea. Allied occupation of Dardanelles and Bosphorus forts.

2. Positions of all minefields, torpedo tubes and other obstructions in Turkish waters to be indicated and assistance given to sweep or remove them as may be required.

3. All available information as to mines in the Black Sea to be communicated.

4. All Allied prisoners of war and Armenian interned persons and prisoners to be collected in Constantinople and handed over unconditionally to the Allies.

5. Immediate demobilisation of the Turkish Army except for such troops as are required for the surveillance of the frontiers and for the maintenance of internal order. Number of effectives and their disposition to be determined later by the Allies after consultation with the Turkish Government.

6. Surrender of all war vessels in Turkish waters, or in waters occupied by Turkey. These ships to be interned at such Turkish port or ports as may be directed, except such small vessels as are required for police or similar purposes in Turkish Territorial Waters.

7. The Allies to have the right to occupy any strategic points in the event of any situation arising which threatens the security of the Allies.

8. Free use by Allied ships of all ports and anchorages now in Turkish occupation and denial of their use by enemy. Similar conditions to apply to Turkish Mercantile Shipping in Turkish Waters for purposes of trade and demobilisation of the Army.

9. Use of all ship repair facilities at all Turkish ports and arsenals.

(Continued on page 2)

CONDITIONS OF ARMISTICE WITH TURKEY.

ONE. Opening of Dardanelles and Bosphorus and secure access to the Black Sea. Allied occupation of Dardanelles and Bosphorus forts.

TWO. Positions of all minefields, torpedo tubes and other obstructions in Turkish waters to be indicated and assistance given to sweep or remove them as may be required.

THREE. All available information as to mines in the Black Sea to be communicated.

FOUR. All Allied prisoners of war and Armenian interned persons and prisoners to be collected in Constantinople and handed over unconditionally to the Allies.

FIVE. Immediate demobilisation of the Turkish army except for such troops as are required for surveillance of frontiers and for the maintenance of internal order (effectives to be determined later by the Allies after consultation with the Turkish Government.)

SIX. Surrender of all war vessels in Turkish waters or in waters occupied by Turks, these ships to be interned at such Turkish port or ports as may be directed, except such small vessels as are required for police or similar purposes in Turkish territorial waters.

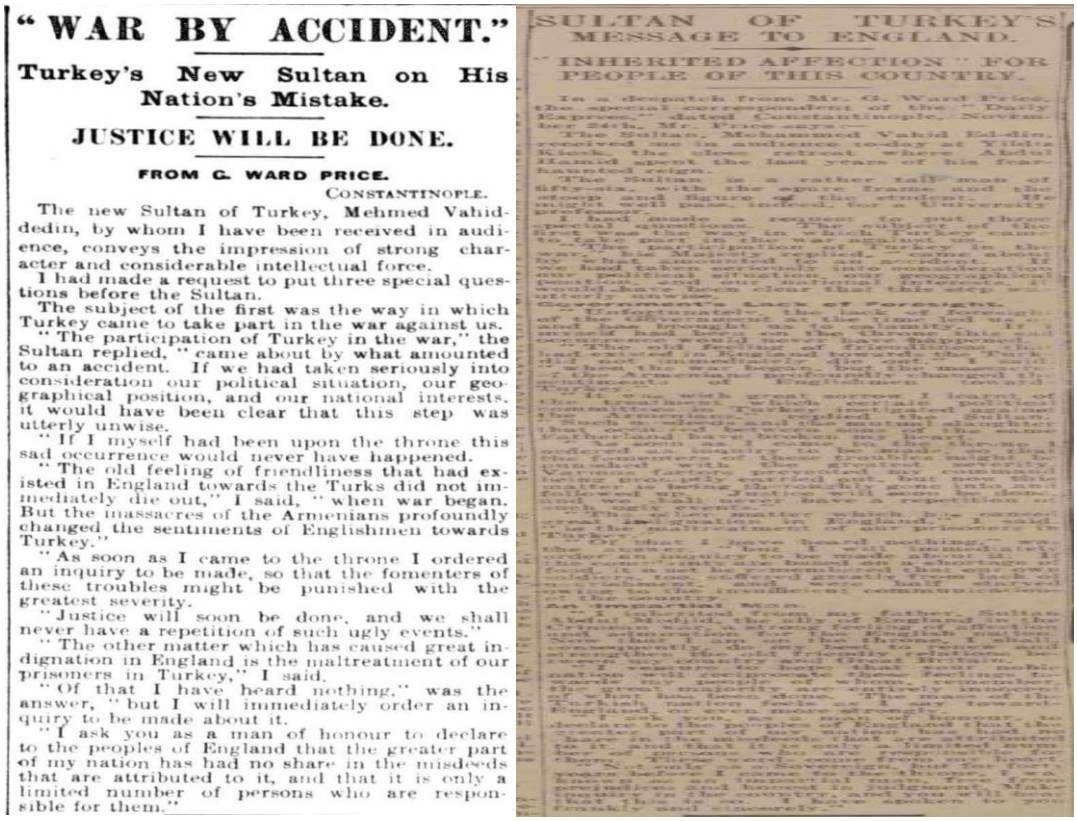
SEVEN

Resim 1. Britanya'ya Bağlı Devletlerden Yeni Zelanda'ya Gönderilen Mondros Ateşkes Antlaşması Metni.
Kaynak: Yeni Zelanda Devlet Arşivleri, G1 238 1919/187 (R24547189).
Resim 2. Osmanlı Arşivlerinde Kayıtlı Mondros Ateşkes Antlaşmasının İngilizce Metni
Kaynak: TC. Devlet Arşivleri BOA, HSD.AFT/6.73.5.

Sultan Vahdettin İngilizlerle iyi bir ilişki kurup tahtını garanti altına alma çabasına işgal başlar başlamaz girişmiştir. 24 Kasım 1918 tarihinde İngiliz The Daily News gazetesine bir röportajda iki önemli unsuru vurguluyordu; İttihat ve Terakki karşıtlığı ve İngilizlerin dostluğuna verdiği önem:

> "İngiliz milletine kuvvetli sevgi ve hayranlık duygularımı babam Sultan Abdülmecit'ten miras aldım. Memleketim ile Büyük Britanya arasında öteden beri mevcut dostane münasebetleri yenileyip kuvvetlendirmek için elimden geleni yapacağım. Diyebilirim ki Türk milleti İngiltere'ye karşı aynı duygularla, hem de umumiyetle çok daha kuvvetle duygulanmaktadır"

Görüldüğü gibi Vahdettin, daha işgalin ilk günlerinden itibaren İngilizlere iyi niyetli yaklaşarak onların desteği ile bu zor günleri en az zararla atlatacağına inanmaktaydı. İleride de görüleceği üzere özellikle İngiliz Yüksek Komiserleri ile yakın ilişkiler kurmuş ve onlarla sıkı bir iş birliğine girişmişti.



"WAR BY ACCIDENT."

Turkey's New Sultan on His Nation's Mistake.

JUSTICE WILL BE DONE.

FROM G. WARD PRICE.

CONSTANTINOPLE.

The new Sultan of Turkey, Mehmed Vahid-eddin, by whom I have been received in audience, conveys the impression of strong character and considerable intellectual force.

I had made a request to put three special questions before the Sultan.

The subject of the first was the way in which Turkey came to take part in the war against us.

"The participation of Turkey in the war," the Sultan replied, "came about by what amounted to an accident. If we had taken seriously into consideration our political situation, our geographical position, and our national interests, it would have been clear that this step was utterly unwise.

"If I myself had been upon the throne this sad occurrence would never have happened.

"The old feeling of friendliness that had existed in England towards the Turks did not immediately die out," I said, "when war began. But the massacres of the Armenians profoundly changed the sentiments of Englishmen towards Turkey."

"As soon as I came to the throne I ordered an inquiry to be made, so that the fomenters of these troubles might be punished with the greatest severity.

"Justice will soon be done, and we shall never have a repetition of such ugly events."

"The other matter which has caused great indignation in England is the maltreatment of our prisoners in Turkey," I said.

"Of that I have heard nothing," was the answer, "but I will immediately order an inquiry to be made about it.

"I ask you as a man of honour to declare to the peoples of England that the greater part of my nation has had no share in the misdeeds that are attributed to it, and that it is only a limited number of persons who are responsible for them."

SULTAN OF TURKEY'S MESSAGE TO ENGLAND.

"INHERITED AFFECTION" FOR PEOPLE OF THIS COUNTRY.

Resim 3. Vahdettin'in Röportajının Bir Kısmı
Kaynak: The Daily News, 24 Kasım 1918.

Örneğin İngiliz Yüksek Komiser yardımcısı Amiral Webb 19 Ocak 1919'da İngiltere Dışişleri Bakanlığına gönderdiği telgrafta Vahdettin ile ilgili şu yorumları yapıyordu: "Halife elimizin altında bulundukça İslam dünyası üzerinde ek bir denetim aracına sahibiz. Bildiğiniz gibi, Padişah, bizi buraya yerleştirmeyi diliyor" (TNA, FO 371/4164/191127).

Bu arada ülkenin çeşitli bölgelerinde işgaller hızla devam ederken Vahdettin İngilizlerin de talebiyle Meclisi Mebusanı kapatma kararı aldı (21 Aralık 1918). Bu kararın arkasında yurdun çeşitli yerlerinde başlayan işgallere karşı mebusların tepki göstermeleri ve Vahdettin'in İttihat ve Terakki'den arta kalanları iyice etkisiz hale getirme amacı taşıdığını söyleyebiliriz. İttihat ve Terakki önderleri yurt dışına kaçıp parti kendini feshetse de ittihatçıların ağırlığı halen aşılamamıştı. Vahdettin I. Dünya Savaşı'nın bütün sorumluluğunun İttihatçılarda olduğunu belirtiyor, anti İttihatçı ve anti Almancı bir politika ile İngilizlerin güvenini kazanmaya çalışıyordu.

1919 yılına girildiğinde işgaller devam ederken bir yandan da siyasi tutuklamaların arttığını görüyoruz. Vahdettin'in bilgisi dahilinde İngilizlerin talebiyle yapılan bu tutuklamalar şüphesiz bir ittihatçı avıydı. Zira Amiral Calthorpe 9 Şubat 1919 tarihinde İstanbul'dan Londra'ya gönderdiği gizli mesajda tutuklamaların çok etkili olduğunu ve İstanbul'da İttihat ve Terakki yandaşlarının sindirildiğini bildiriyordu (Sonyel, 2015: 15).

Tutuklamalar ve işgaller devam ederken işgal kuvvetlerinin yaptığı çeşitli baskılara dayanamayan Tevfik Paşa istifa etti. Daha sonra Milli Mücadele tarihimizde adından sıklıkla olumsuzluklarla bahsedilen, güçlü bir İngiliz yanlısı olan ve tamamen teslimiyetçi politika izleyen Damat Ferit Paşa ilk kabinesini 4 Mart 1919 tarihinde kurdu. 30 Mart'ta Sadrazam Damat Ferit ile İngiliz Yüksek Komiseri uzun bir görüşme yaptılar. Yüksek Komiser Amiral Calthorpe 1 Nisan'da Lord Curzon'a gönderdiği raporda bu görüşmenin detaylarını aktarırken şunları söylemiştir: "Vahdettin'in şimdiki amacı, Osmanlı Devleti'nin İngiliz hükümetine tam itaatini sağlamaktı. O, İngiltere'den başka yardım edecek bir devlet göremiyordu" yine raporun devamında Damat Ferit'in Türkiye'nin itaatini bildirdiğini ve İngiliz yardımını rica ettiği belirtilmiştir (Okur ve Küçükuğurlu, 2006: 36-37). Yine 9 Mart tarihinde İstanbul'dan Londra'ya gönderilen bir başka raporda, Damat Ferit'in, Vahdettin ile kendisinin bütün ümitlerinin önce Tanrıya sonra İngilizlere dayandığını söylediğini belirtiliyordu (TNA, FO, 371/49194).

Damat Ferit Paşa'nın İngilizlere karşı olan teslimiyetçi tavrının sınırlarının olmadığını yine İngiliz belgelerinden kolaylıkla anlayabiliyoruz. Amiral Calthorpe'un 23 Haziran 1919 tarihli bir başka raporunda da çarpıcı ifadeler mevcut:

> "Ferit paşa güçlü bir İngiliz yanlısıdır ve İngiliz mandası olmadan ülkenin umudunun olamayacağını söylüyor. Türk hükümetinin yabancı bir devletten yardım almadan devam edemeyeceği görüşünde. Ona göre eğer Türkiye İngiltere mandasına girmeyecekse Amerikan mandasına girmeli. Fransız mandasına karşı görüşü var" (TNA, FO, 406/41/58).

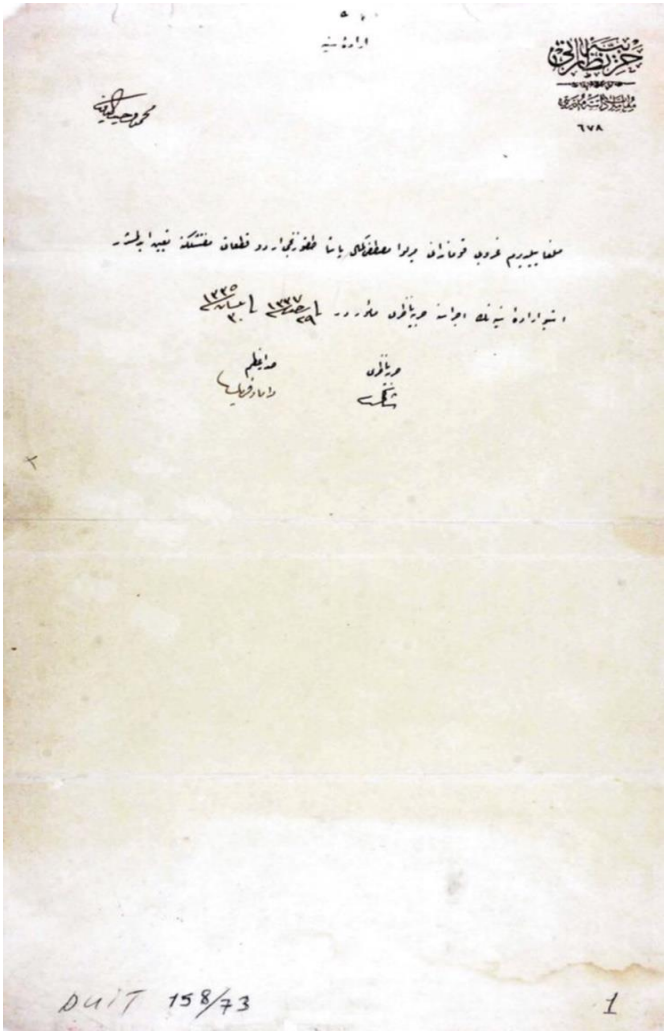
Bu raporlardan Damat Ferit ve Vahdettin'in İngiliz koruyuculuğunu veya bir diğer tabirle İngiliz mandasına girmek istediği net olarak anlaşılmaktadır. Ayrıca 14 Mart tarihinde İngiltere Dışişleri Bakanlığının bazı büyükelçiliklerine gönderdiği mesajda padişah hükümetinin İngiliz koruyuculuğu için yalvardığı fakat İngiltere'nin bunu reddettiği belirtilmektedir (Sonyel, 2015: 20).

Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Çıkması ve Kongreler Dönemi

Mustafa Kemal Paşa savaş bittikten sonra İstanbul'a dönmüş ve Mayıs 1919'da Anadolu'ya geçene kadar yaklaşık 6 ay süreyle çeşitli siyasi temaslar ve girişimlerde bulunmuştur. Harbiye Nazırı olmak istemiş, Padişah Vahdettin ile de bu süreçte görüşmüş fakat umduğunu bulamamıştı. Dolayısıyla vatanı kurtarmak için işgal altındaki İstanbul'da yapacak çok fazla bir şey olmadığını gören Mustafa Kemal Anadolu'ya geçmenin fırsatını aramaya başlamış ve bu fırsat çok geçmeden ayağına gelmiştir.

Bilindiği üzere. Karadeniz'de Trabzon ve Samsun bölgelerinde ayrılıkçı Pontus Rum çeteleri örgütlenmiş ve bu amaç doğrultusunda çalışmalara başlamışlardı. Bu tarihlerde Anadolu'da yaşanan sivil ve askeri otorite boşluğu sonucu Müslüman-Türk çeteler de asker kaçaklarıyla dolmuştu ve bu Türk çeteler Rumlarla çeşitli çatışmalara girmekteydiler. Doğu illerinde bir karışıklık olmaması İngiltere için çok önem arz ediyordu. Amiral Webb Şubat ayında verdiği raporda Samsun'da Türk ve Rum çeteler arasında tam bir silahsızlanmanın şart olduğunu ve bölgeye askeri kuvvet gönderilmesi gerektiğini bildiriyordu (TNA, FO, /371/4157/25899). Daha sonra Samsun'a 200 kişilik bir İngiliz birliği gönderilse de istenen sükûnet sağlanamamıştı. Karışıklıkların bitmediği, Türk çetelerin

güya Rum köylerini bastıkları İngilizler tarafından sürekli rapor edilmekteydi. Buna karşılık İngilizler resmi makamların durum karşısında çaresiz kaldığı ve bir an önce bu asayişsizliğe son verilmesi gerektiği, hükümetin duruma el atması gerektiği ve eğer hükümet bir şey yapamazsa duruma kendilerinin el koyacağı İngilizler tarafından bildirildi. Demek ki Samsun bölgesine mutlaka bir komutan gönderilecekti (Akşin, 1992: 280). Dolayısıyla İngilizlerin hükümeti bu kadar sıkıştırması sonucu, asayişi sağlamak için bir an önce ciddi tedbirler alarak harekete geçme lüzumu ortaya çıktı. Neticede Harbiye Nazırı Şakir Paşa tarafından bu göreve Mustafa Kemal Paşa (9. Ordu Müfettişi olarak) atandı. 30 Nisan'da Vahdettin bu kararnameyi onadı (BOA, İ.DUİT./158-73).



Resim 4. Vahdettin'in, Sadrazam Damat Ferit ve Harbiye Nazırı Şakir Paşa'nın İmzalarının Bulunduğu Mustafa Kemal Paşa'nın 9.Ordu Müfettişliğine Tayin Emri
Kaynak: BOA, İ.DUİT./158-73.

Mustafa Kemal'in 9. Ordu Müfettişi olarak görevleri ise şunlardı: 1-Bölgedeki asayişin düzeltilmesi, asayişsizlik sebeplerinin saptanması. 2-Silah ve cephanenin bir an önce toplattırılıp koruma altına alınması. 3-Şuralar varsa ve asker topluyorlarsa bunun kesinlikle engellenmesi ve ordu ile münasebette bulunuyorlarsa katiyen menedilmesi ve şuraların kapatılması (BOA, DH.İUM. 19-6/1-70). Müfettişlik emrine 13. ve 15. Kolordular verildi. Sadece askeri değil mülki emirler de verebilecekti. Müfettişlik mıntıkası Erzurum, Sivas, Trabzon Van idi

ve komşu vilayetler de müfettişliğin emirlerinin icrasında yardımcı olacaklardı. Mustafa Kemal Paşa'nın vazife ve salahiyetine dair bu talimname Harbiye Nezaretinin 7 Mayıs tarihli tezkeresiyle birlikte Damat Ferit hükümetince 17 Mayıs'ta okundu ve onaylandı (DA, MV./215-115).

Görüldüğü gibi Mustafa Kemal'in geniş yetkilerle Samsun'a gönderilmesinin sebebi, bölgede silahsızlanmanın sağlanması ve huzurun temini ile Türklerin asker toplayarak örgütlenmesinin önüne geçilmesini amaçlıyordu. İngilizler bu konuda çok hassastılar. Dolayısıyla ileride de göreceğimiz belgelerden ve Vahdettin ile Damat Ferit'in eylemlerinden de anlaşılacağı gibi Mustafa Kemal'i Anadolu'ya Vahdettin'in bilerek ve isteyerek gönderdiği bilgisi gerçeklerle uyuşmamaktadır.[1] Bu göreve neden Mustafa Kemal'in seçildiği çeşitli tartışmalara konu olmuştur. Öncelikle Mustafa Kemal I. Dünya Savaşı'nın öncesindeki yıllardan beri ittihatçıların önder kadrosuyla çeşitli sebeplerden pek çok kez tartışma yaşamıştır. Yani İttihatçılarla arasının iyi olmadığı herkes tarafından bilinmektedir. Diğer yandan Osmanlı ordusu içinde bulunan Almanların varlığından da sürekli şikâyet ederek bunu her fırsatta dile getirmiştir. Yine Vahdettin'i şehzadelik döneminden itibaren (I. Dünya Savaşı yılları) tanıdığı ve bu tanışıklık sayesinde padişah ve sadrazamın Mustafa Kemal'e güvendikleri anlaşılmaktadır. 1918'de kendisine padişahın fahri yaverliği unvanı verilmiştir. Ayrıca Mustafa Kemal İngilizler tarafından da Gelibolu'daki başarılarından itibaren tanınmaktadır. Yani İngilizlerin itiraz etmeyeceği bir komutandır. Dolayısıyla bütün bu bilgiler ışığında, başarılı bir general olmasının da etkisiyle bu kritik görev kendisine Sarayın ve İngilizlerin onayıyla verilmiştir.[2]

Mustafa Kemal Paşa Samsun'a ayak basarken aynı günlerde Milli Mücadele tarihimizin dönüm noktalarından olan başka mühim bir hadise daha yaşandı. İzmir 15 Mayıs'ta Yunan güçleri tarafından işgal edildi. Bu işgal bütün ülke çapında çok yoğun bir tepki ile karşılandı ve İstanbul başta olmak üzere önemli yerlerde protesto mitingleri yapıldı. İzmir'in işgali üzerine 2 Haziran'da Mustafa Kemal Paşa şöyle diyordu: "Ne millet ne ordu, mevcudiyete karşı yapılan bu haksız tecavüzü hazım ve kabul etmeyecektir." (Sonyel, 2015: 28). Bu arada İzmir'in işgal edilmesinden sonra görevden çekilen Damat Ferit'e tekrar hükümet kurma görevi Vahdettin tarafından verildi ve Damat Ferit barış konferansına katılmak için 12 Haziranda Paris'e gitti.

Diğer yandan Mustafa Kemal Anadolu'ya geçtiği andan itibaren hızlıca çalışmalarına başlamıştı. Bu tarihten itibaren yaşananlar, Mustafa Kemal'in Milli Mücadeleyi örgütleme çalışmaları, kongreler dönemi ve nihayetinde Ankara'da meclisin açılışına kadar geçen süreçte İngilizlerle birlikte Vahdettin'in, Mustafa Kemal ve milliyetçi önderlere karşı takındığı tavrın her geçen gün daha fazla şiddetlendiğini görmekteyiz. Dolayısıyla dönemin gelişmelerine biraz ayrıntılı bakmakta fayda vardır.

Mustafa Kemal Paşa Samsun'a çıkalı henüz 1-2 hafta geçmeden yaptığı çalışmalar İngilizlerin dikkatini çekmiştir. 6 Haziran 1919 tarihinde İngiliz Yüksek Komiseri Amiral Calthorpe Lord Curzon'a gönderdiği raporda, Mustafa

[1] Mustafa Kemal anılarında Harbiye Nazırının görevi nasıl teklif ettiğini, İstanbul'dan yola çıkmadan önce Vahdettin ve sonra Damat Ferit ile görüşmesini bütün ayrıntılarıyla anlatmaktadır. Harbiye Nazırının görevi tanımlarken Samsun'da Rumlara saldıran Türkleri cezalandırmak, Anadolu'da beliren milli teşekkülleri ortadan kaldırmak olarak bildirdiğini söyler. Vahdettin de burada vatanı kurtarabilirsin derken o bölgede oluşan milli çetelerin ve milli teşekkülleri engelleyerek, olası bir İngiliz işgaline mani olacağını ve böylece vatana hizmet edeceğini anlatmak istemiştir.

[2] Diğer yandan Mustafa Kemal Nutukta, Samsun'a gönderilmesindeki asıl amacın padişahın kendisini İstanbul'dan uzaklaştırmak olduğunu belirtmektedir.

Kemal'in Anadolu'da yeni bir örgüt yaratmakta olduğunu ve pek çok subayın kendisine katıldığını belirtmiştir. Aynı raporun devamında ise sözü Vahdettin'e getirerek sultanın sadece kendi kişisel güvenliğini düşündüğünü bildirmektedir (TNA, FO, 406/41, No: 58).

8 Haziran'da Amiral Calthorpe Harbiye Nezaretine bir nota göndererek Samsun'da yaşanan karışıklıkların sorumlusunun Mustafa Kemal Paşa olduğunu ileri sürerek kendisinin geri çağrılmasını talep ettiler (TNA, FO/371/4158/94621). Bunun üzerine Mustafa Kemal 11 Haziran'da Vahdettin'e bir mesaj göndererek yabancıların denetimi altında olan yetkililerden buyruk alamayacağını ve İstanbul'a dönmeyeceğini zorlanırsa ordudan istifa edeceğini ve milletin sinesi olan Anadolu'da kalarak millet için çalışmalarını sürdüreceğini bildirdi (Sonyel, 2015: 42). Mustafa Kemal Paşa İstanbul'un İngilizlerin baskısıyla geri dönmesi için yaptığı çağrılar karşısında muhabereyi sürdürürken bir yandan da çalışmalarına devam ediyordu. Amasya'da Kolordu komutanlarının da katıldığı bir toplantı sonucunda Milli Mücadele döneminin temel taşlarından olan Amasya Genelgesi 22 Haziran'da ilan edildi. Bu sırada yurdun dört bir yanında işgaller de hızla sürmekteydi.

Mustafa Kemal'i gerçi çağırma çabaları bütün hızıyla devam ederken Mustafa Kemal elinde olan yetkilerle bu süreci uzatıp milli örgütlenmeyi güçlendirmeye çalışıyordu. İngilizlerin yoğun baskısı altında kalan hükümet ve padişah ile muhabereler temmuz başına kadar sürdü. Ordudan atılmak üzere olduğunu öğrenince 9 Temmuz tarihinde çok sevdiği askerlikten istifa etti. Daha sonra Anadolu'daki bazı vilayet ve mutasarrıflıklara yeni memuriyetinde başarılı olamayan Mustafa Kemal Paşa'nın, İngilizlerin ısrarıyla azledildiği, kendisiyle hiçbir resmî muamelede bulunulmamasına dair İstanbul'dan yazılar gönderildi (BOA, DH.ŞFR./100-174).

Bilindiği gibi, bu andan itibaren kongreler dönemi başladı ve Ankara'da meclisin açılmasına giden süreç hızlandı. Temmuz sonunda Erzurum kongresinin toplanmasından sonra Vahdettin ve Damat Ferit'in Mustafa Kemal'e karşı olan tutumlarının da git gide sertleştiğini görüyoruz. Artık Vahdettin'in bütün amacı Mustafa Kemal'in ulusalcı eylemlerini bastırmak ve tahtını (İngilizlere güvenerek) korumak için çabalamaktır. Bunun neticesinde Vahdettin ve hükümet 29 Temmuz'da Mustafa Kemal ve Rauf Bey'in hükümet aleyhine çalıştıkları belirtilerek tutuklanmalarını ve İstanbul'a gönderilmelerini emretti (BOA, MV./216-95). 9 Ağustos'ta Mustafa Kemal Paşa'yı askerlikten ihraç eden ve madalyalarını geri alan padişah iradesi yayınlandı (BOA, İ.DUİT/178/30-1). Temmuz sonuna gelindiğinde Mustafa Kemal hareketinin hem İngilizlerde hem padişahta çok ciddi kaygı yaratmaya devam ettiğini görüyoruz. 23 Temmuz'da Amiral Calthorpe'un Lord Curzon'a gönderdiği ayrıntılı raporda İngiliz ve Fransızların ortak mutabakatını belirten maddelerden birinde Vahdettin'in her şartta destekleneceği ve her türlü ihtilale karşı korunacağı belirtilirken (TNA, FO, 371/4227/107802), 30 Temmuz tarihli bir başka raporda ise milli hareketin hızla yayıldığı ve İstanbul hükümetinin git gide zayıfladığı bildiriliyordu (TNA, FO, 371/4158/118411).

Bu arada Mustafa Kemal önderliğinde Sivas'ta milli bir kongre toplanmış ve 11 Eylül'de kongrenin kararları yayınlanmıştır. Vahdettin milliyetçiler karşısında bu kongrelerin de etkisiyle Anadolu'da otoritesinin git gide zayıflaması üzerine 20 Eylül 1919'da bir beyanname yayınladı. Damat Ferit Paşa hükümetine güvenilmesini, iyi koşullarda bir barış antlaşması imzalanacağını fakat memlekette yaşanan hazin hadiselerin kaynağını Mustafa

Kemal ve Kuvayı Milliye olarak gördüğünü ve bu milli hareketin ülkeyi parçaladığını ve devletin hayati çıkarlarına zarar verdiğini açıkça belirtti (TNA, FO, 404/41, No:126). Halktan her zamanki gibi kendisine tam itaat etmesini bekliyor, Kuvayı Milliye'ye katılmamalarını diliyordu.

Ülkenin her yerinde işgaller sürerken, Yunan askerleri İzmir'e çıkıp iç taraflara ilerlerken, başkent fiilen İtilaf devletleri tarafından işgal edilmişken ve elde ordu namına neredeyse hiçbir şey kalmamışken padişahın hala iyi şartlarda bir barış antlaşması imzalanacağına inanması bir saflık göstergesi değildir. Bu, Vahdettin'in sadece kendi can güvenliğini, tahtını ve geleceğinden başka bir şey düşünmediğinin bir ispatıdır adeta.

Vahdettin bu şekilde Anadolu insanının kendisine bağlılığını sürdürmeye çalışıp milliyetçi hareketi kınarken, Damat Ferit de boş durmuyordu. Sivas kongresinin kararlarının yayınlanmasından hemen sonra 13 Eylül'de İngiliz Yüksek Komiseri ile buluşan sadrazam, muhatabına Mustafa Kemal hareketini dağıtmak için Anadolu'ya asker gönderilmesi gerektiği veya İtilaf devletlerinin bazı stratejik noktaları işgal etmesi gerektiğini bildirdi (Şimşir, 1992: c.I, 102-103). 30 Eylül'deki bir başka görüşmede ise İngilizlere Eskişehir'e milliyetçilere karşı 2000 asker göndermeyi teklif eder. Görüldüğü gibi Damat Ferit milli hareketi yok etmek için açık açık İngilizlerin yurdun çeşitli yerlerinde yeni işgaller yapmasını öneriyordu. Fakat sadrazamın asker gönderme talepleri İngilizler tarafından reddedildi. İngiliz yüksek komiseri ile görüşmesinde "asi" olarak nitelediği milliyetçilere karşı taleplerinin reddedilmesine sitem eden Damat Ferit, Padişah ile kendisinin hayatlarının garanti alınmasını rica ettikten sonra (Şimşir, 1992: c.I, 121-122), artık yapacak çok hamlesi kalmadığı ve itibarı sıfıra indiği için 30 Eylül'de bir kez daha istifa etti. Yerine 2 Ekim'de Ali Rıza Paşa kabineyi kurdu.

İngiliz belgeleri dikkatlice incelendiğinde, özellikle Erzurum ve Sivas kongrelerinden sonra, Mustafa Kemal ve milli hareketin gittikçe ivme kazandığını görmek mümkün. Örneğin, yeni göreve başlayan İngiliz yüksek komiseri Amiral De Robeck 10 Ekim'de Lord Curzon'a gönderdiği telgrafta; milli hareketin günden güne geliştiğini belirterek, Mustafa Kemal'in prestijinin arttığı ve onun karşısında İngiliz aslanının prestijinin sarsıldığından söz ederek şu çarpıcı cümleleri kurmaktadır: "Mütarekeyi imzalayan Türkiye'nin yerine bugün bambaşka bir Türkiye doğmuştur ve bu yeni Türkiye'ye barış şartlarını dayatmak kolay olmayacaktır" (TNA, FO, 406/41).

1919 yılının sonlarına gelinirken, Vahdettin İngilizler ile yoğun teması sürdürerek onlara güven duymaya devam etmekteydi. De Robeck raporunda 15 Aralık tarihli raporunda padişah ile görüşmesini şöyle anlatıyordu: "Kısa bir süre önce Padişah, soru sormak için değil, kendi makamını ve durumunu düşündüğü için benimle görüşmek istedi. Padişah kendisini bize teslim etmiştir; çünkü tek dayanağı İngiltere yönetimidir" (Sonyel, 2015: 80).

Son Osmanlı Mebusan Meclisi, İstanbul'un İşgali ve Büyük Millet Meclisinin Açılışı

Meclis Vahdettin'in Meclisi kapattığı 1918 yılı sonundan beri kapalıydı ve son zamanlarda tekrar seçim yapılması ve meclisin açılması talep edilmekteydi. Ali Rıza Paşa hükümeti 9 Ekim 1919'da "Mebuslar Seçimine Mahsus Kararname"yi yayınlamış ve bu kararname vilayetlere duyurularak seçimlere başlanması emredilmişti (Goloğlu, 2014: 47). 1920 yılına girilirken Mustafa Kemal ve Heyeti Temsiliye Sivas'tan Ankara'ya gelmiş bulunuyordu. Yine bu sıralarda Harbiye Nazırı Cemal Paşa'nın önerisiyle Mustafa Kemal Paşa'nın nişan ve madalyalarının

tekrar iade edilerek ordudan atılmadığı; kendisinin istifa ederek ayrıldığına dair bir karar çıkarıldı ve bu karar Vahdettin tarafından 4 Şubat 1920'de onandı. Neticede meclis 12 Ocak 1920'de açıldı. Vahdettin rahatsızlığı sebebiyle açılışta yer almadı. Son meclisin yaptığı en önemli iş ise Misakı Milli kararlarını kabul etmesi oldu.

Diğer yandan Anadolu'nun çeşitli yerlerinde artan direniş, Kuvayı Milliyecilerin varlığının güçlenmesi ve pek tabi Mustafa Kemal ve Heyeti Temsiliye'nin Ankara merkezli olmak üzere Anadolu'nun hemen her yerine hakim olması, başta İngilizleri ve Fransızları daha sert tedbirler almaya yöneltiyordu. Ali Rıza Paşa hükümetinin milli mücadele taraftarı paşaları, Harbiye Nazırı Cemal Paşa ile Genelkurmay Başkanı Cevat Paşa, İtilaf Devletlerinin baskısıyla istifa etmek zorunda kaldılar. Arkasından da 3 Mart'ta Ali Rıza Paşa hükümeti yüksek komiserlerin baskısıyla görevden çekildi ve Vahdettin hükümeti kurma görevini Salih Paşa'ya verdi.

Yurt çapında artan direnişler, özellikle Çukurova bölgesinde yaşanan hadiselerden sonra İngiliz Yüksek Komiseri De Robeck, 29 Şubat tarihinde İngiltere'ye bir rapor gönderdi. Bu raporda İstanbul Hükümeti nezdinde boş girişimler yapılacağına milliyetçi direnişi kırmak için fiilen harekete geçilerek İstanbul işgal edilmesi gerektiğini ve barış şartlarını kabul eden Türklerin Padişah etrafında birleştirilerek milliyetçilere karşı cephe açılması gerektiğini belirtiyordu (TNA, FO, 406/43, No: 84). İstanbul'un resmen işgal edilmesi fikri General Milne tarafından da destekleniyordu. 5 Mart'ta İstanbul'daki Yüksek Komiserleri sert barış şartlarını Türkiye'ye kabul ettirmenin tek yolunun İstanbul'un işgal edilmesi ve milliyetçi liderlere karşı daha sert tutum alınması gerektiği konusunda fikir birliğine vardılar.

6 Mart 1920 tarihinde Lord Curzon Amiral de Robeck'e son derece önemli bir emir gönderdi. Barış şartlarına göre İzmir ve Çatalca'ya kadar olan bütün Trakya Yunanlılara bırakılıyordu. Boğazlar Uluslararası bir komisyona devredilecekti ve muhtemelen bu barış antlaşmasında bağımsız bir Ermenistan ve Kürdistan için de maddeler yer alacaktı. Son derece ağır olan bu şartları Türklere kabul ettirmek için İstanbul işgal edilecek, barış şartları sağlanana kadar bu işgal devam edecek ve Türkler yeni karışıklıklar veya olaylar (direnişler) çıkarmaya kalkarsa barış şartları daha da ağırlaştırılacaktı. Son olarak Türklere boyun eğdirebilmek için başka sert tedbir önerileri varsa bunları acil bildirilmesi istenmekteydi (TNA, FO, 406/43. No: 95).

Yüksek komiserler 16 Mart sabahı sadrazama bir nota vererek işgalin başlamak üzere olduğunu bildirdiler. Bu sırada Vahdettin'in endişelendiği tek şey bir darbeyle tahtı Veliahta bırakabileceği ihtimaliydi. Fakat Yüksek komiserler Kemalistleri eleştirerek Vahdettin'in görevde kalmasını ve onun yetkilerini desteklediklerini açıkladılar (Sonyel, 2015: 90). Sonuçta 16 Mart 1920 günü İstanbul resmen işgal edildi. Bu gelişmelerden sonra Salih Paşa hükümeti 3 Nisan'da istifa etti. Salih Paşa çok kısa süren iktidarında Mustafa Kemal ve milli mücadele liderlerini "asi" ilan etmeye yanaşmamış ve devam eden baskılar sonucunda istifa etmiştir. 5 Nisan tarihinde Vahdettin kendisine en yakın gördüğü kişi olan eniştesi Damat Ferit'i dördüncü kez hükümeti kurmakla görevlendirmiştir. Salih Paşa'ya istediklerini yaptıramayan İngilizler için en uygun seçimin Damat Ferit olacağı çok açıktır.

İstanbul'un işgalinden sonra Mustafa Kemal ve Heyeti Temsiliye çeşitli tedbirler almak, ilgilileri uyarmak ve yapılması gerekli işlere dikkatleri çevirmek lüzumu duydu: "İçinde bulunduğumuz durum fevkalade halin ne

derecelerde basiret ve işbirliği gerektirdiği aşikârdır. Milli Mücadelemizde başarının en önemli şartı bütün milletin yekvücut olarak yaşama ve istiklal hakkını savunmaya hazır bulunmasıdır" (Gökbilgin, 2011:605-606).

Daha sonra Mustafa Kemal Paşa olağanüstü yetkilerle Ankara'da meclis toplanması için bir çağrı yaptı. (BOA, 490-1/34-141-2) İşgal altındaki İstanbul'dan kaçmayı başarabilen ve diğer yörelerden gelenlerle 23 Nisan 1920 tarihinde büyük millet meclisi Ankara'da açılmış oldu. Burada önemli olan nokta şudur: Mustafa Kemal Paşa olağanüstü yetkilerle bir meclis toplarken Meclisi Mebusan'ın eski şekil ve mahiyetinde yeniden toplanmasını değil, tam tersine, büsbütün başka bir mahiyetle daimi bir meclis kurmayı ve bu meclisle gelecek için tasarladığı projelerini gerçekleştirmeyi kararlaştırmıştır (Gökbilgin, 2011: 611).

Vahdettin, Damat Ferit ve İç İsyanlar

Damat Ferit Nisan 1920'de dördüncü kez hükümeti kurmasından sonra yine tam bir İngiliz hayranlığı ve boyunduruğu altında, Vahdettin'in de onayıyla Mustafa Kemal Paşa ve Milli Mücadele'ye karşı İngilizlerle omuz omuza çok sert bir savaşa girişmiştir. Bu sebeple Anadolu'nun çeşitli noktalarında Milli Meclis ve düzenli orduya karşı olanlar tarafından ülkenin değişik bölgelerinde isyanlar çıkarılmıştır. Kuvayı Milliye ve Büyük Millet Meclisinin direnişini kırmak için ülke bütünlüğünü tehlikeye sokan isyanların arkasında Padişah, İstanbul Hükümetleri ve İngilizlerin olduğu görülmektedir (Kıbıl, 2018). Vahdettin ve Damat Ferit'in yaptığı yoğun menfi propagandalar son derece etkili olmuştur. Bu propagandalarda ağırlıklı olarak din unsuru kullanılmış, Milli Mücadele karşıtı fetvalar verilmiştir. Bunlardan en çok bilineni Şeyhülislam Dürrizadenin Vahdettin'in onayıyla verdiği meşhur fetvadır.[3] Bu fetvada "asi" olarak tanımlanan Mustafa Kemal ile Kuvayı Milliye önderlerinin katlinin vacip olduğu bildirilmektedir. Padişah ve Halife'ye sadık bütün Müslümanlar milliyetçilere karşı gelmek zorundadır. Yine bu fetvada belirtilene göre "Padişahtan izinsiz olarak istilacılara karşı direnen milliyetçileri tek tek veya topluca öldürmek, din gereği ve görevidir. Bu uğurda ölenler şehit, öldürenler gazi sayılır"(Özakman, 2015: 348) Acı olan hadise din propagandası içeren bu bildiri ve fetvalar Anadolu'nun bazı bölgelerine İngiliz ve Yunan uçaklarıyla atılmıştır (TNA, FO 406/43, No:192/1).

İç isyanların arkasında Vahdettin'in onayıyla Damat Ferit'in çalışmaları ve İngilizlerin işbirliğinin olduğunu belirtmiştik. Özellikle Anzavur ayaklanmalarıyla ilgili İngiliz arşivlerinde çok sayıda belge mevcut. Eski bir binbaşı olan Anzavur, bu dönemde İstanbul Hükümeti tarafından paşalık rütbesiyle Milli Mücadeleye karşı ortaya çıkarılmıştır. Örneğin, Damat Ferit Anzavur'a göndermek için General Milne'den izin alarak tüfek ve mühimmat hazırlamış fakat bunlar bölgeye yetiştirilemeden Anzavur'un yenilmiştir (TNA, FO, 406/43, No:184). De Robeck'in sadrazamla görüşmesinden sonra anti milliyetçileri silah ve mühimmatla destekleme kararına (TNA, FO 406/43, No:172) dair çok sayıda belge de arşivlerde mevcuttur. Yine 1920 İngiliz Yıllık Raporunda Damat Ferit'in dördüncü kez göreve gelişi ve çalışmaları ile ilgili şu çarpıcı cümleler kurulmuştur: "Milli Mücadeleyi tamamen ortadan kaldırmayı kendine görev edinen sadrazam başarısızlığa uğramıştır. Bu amaçla dini fetvaların alınması da gecikmemiştir. Padişah, hükümet ve Müttefiklerin açık desteği ile başarılı olabileceği umulan

[3] Bu fetva karşısında Mustafa Kemal boş durmamış ve 16 Nisan'da başta Ankara Müftüsü Börekçizade Mehmet Rıfat'ın imzası olmak üzere 153 müftü ve din adamının imzasıyla Milli Mücadele yanlısı bir fetva çıkarılmıştır.

Anzavur'un teşvik edilmesi yoluyla askeri operasyonlar yapılmıştır fakat kısa süreli başarılar haricinde genelde üzücü sonuçlara sebebiyet verilmiştir" (Satan, 2010: 48-49).

Vahdettin, Damat Ferit ve İngiltere üçlüsü sadece Anzavur isyanlarının değil, aynı zamanda Bolu-Düzce ayaklanmaları gibi başka isyanların da hazırlayıcıları olmuşlardır. Burada önemle üzerinde durulması gereken bir başka önemli hadise de "Kuvayı İnzibatiye" ordusudur. Mustafa Kemal ile mücadele etmek için daha düzenli ve teşkilatlı bir askeri birlik kurularak bunun adına "Kuvayı İnzibatiye" adının verilmesi uygun görülmüştür. Yine halkın dini duygularını sömürmek ve destek almak için bu birliğin diğer adına "Hilafet Ordusu" denmiştir. Kısacası, tam bağımsızlık için mücadele veren Kuvayı Milliye'yenin karşısına Damat Ferit ve dolayısıyla Vahdettin'in teşviki ve işgalci İngilizlerin desteğiyle "Hilafet Ordusu" çıkarılmıştır. Yayınlanan kararname ile Kuvayı İnzibatiye için Harbiye Nezareti bütçesinde bir milyon 250 bin lira ödenek ayırılmıştır (BOA, MV./254-73). Vahdettin'in onayıyla Üç Alaylı mürettep bir tümen olarak kurulacak Kuvayı İnzibatiye'nin bütün ihtiyaçları İstanbul'da İngilizlerin kontrolündeki askeri depolardan yine İngilizlerin bilgi ve denetiminde sağlanacaktır.

Neticede son derece disiplinsiz, eğitimsiz ve başıbozuk askerlerden derme çatma şekilde oluşturulan ve adına Hilafet Ordusu denen bu birlik milli güçler karşısında pek fazla bir varlık gösterememiş ve İngiliz başkomutanının emriyle lağvedilmiştir. Damat Ferit sadece Batı Anadolu'da değil, doğu bölgelerinde de Vahdettin'in bilgisi ve İngiliz ajanlarının, özellikle Binbaşı Noel'in desteğiyle bazı Kürtlerle etnik kökenli isyanların çıkarılmasında da başrolü üstlenmiştir. Kürt kökenli etnik ayaklanmalar ile ilgili de İngiliz arşivlerinde çeşitli belgeler vardır. Bu belgelerden anlaşılana göre, bağımsız bir Kürdistan kurma hayali için çıkarılan isyanlara karşı İstanbul Hükümeti, bunu engellemek için bir çaba göstermemiş ve İngiliz emperyalizminin maşası olmaya devam etmiştir. Bazı Kürt aşiretlerinin isyanları da yine Mustafa Kemal'in askerleri tarafından bastırılmıştır.

Damat Ferit ve Vahdettin I. Dünya Savaşı'nda esir düştükten sonra memlekete dönmekte olan harp esirlerinin Kuvayı Milliye'ye katılmalarını engellemek için de ellerinden gelen gayreti göstermişlerdir. Milli orduya katılımların önlenmesi için gerekli teşebbüslerde bulunulmasına dair bakanlıklar arasında yazışmalar yapılmıştır (BOA, DH.İ.UM/20-14-1). Esaretten dönen Türk askerlerinden biri olan Hüseyin Fehmi'nin aktardıklarına göre, esirler İstanbul'a getirildikten sonra Ayasofya camisinde toplanmışlar, daha sonra bir hoca efendi gelerek padişah adına bu askerlere Milli Mücadele karşıtı propaganda yapmıştır. Hoca efendi askerlere şöyle seslenir: "Padişah özellikle vicdan ve hamiyetinizden rica eder ki, memleketinize dönünce o asi, o cani heriflere katılarak siz de dinsiz olmayın. Çünkü onlar Allah korkusunu unuttukları için her fenalığı yaparlar. Kendi arzularına göre ev soymaktan, köy yakmaktan ve insan kesmekten geri durmuyorlar" (Fehmi, 2014: 160). Bu şekilde son derece ağır sözlerle yapılan propaganda başarısız olmuş, başta Hüseyin Fehmi gibi askerler memleketlerine döner dönmez Mustafa Kemal'in ordusuna katılmışlardır.

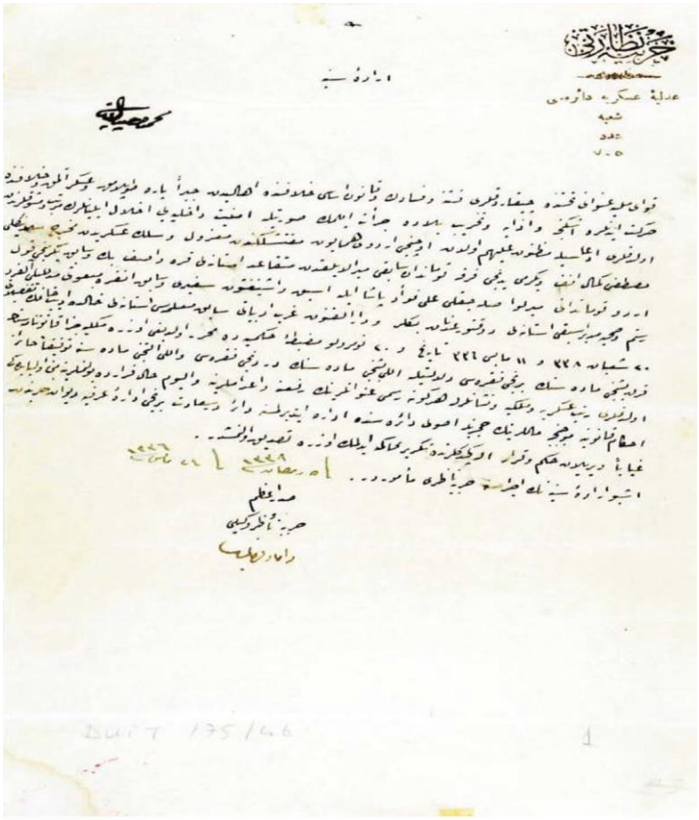
Diğer yandan bu iç isyanlar henüz düzenli bir ordudan yoksun ve siyasi açıdan yeni yeni güçlenmeye başlayan Mustafa Kemal hareketini zaman zaman oldukça zor durumlara düşürmüştür. Milli Mücadele dönemindeki kayda değer iç isyan sayısı 20'ye yakındır. 1919 yılının ikinci yarısından itibaren başlayan ve Meclisin açılmasından itibaren yoğunlaşarak Haziran 1921'e kadar süren, bu esnada düzenli orduya geçmek için çalışan

Meclisi en çok uğraştıran işte bu iç isyanlardır. Büyük Millet Meclisi, Milli Mücadele'nin en buhranlı ve zor zamanlarında asıl enerjisini memleket toprağını işgal eden Yunanlılara karşı harcaması gerekirken, iç isyanlar ve yıkıcı din propagandalarıyla mücadele etmek zorunda kalmıştır (Kıbıl, 2018). Saltanatı korumak uğruna çıkarılan iç isyanlarda halk bağımsızlık aleyhine kışkırtılmış ve yüzlerce insanın kanı boş yere akıtılmıştır.

Meclisin Açılmasından Sonra 1920 Yılında Yaşanan Gelişmeler

Daha önce belirtildiği gibi Mustafa Kemal yayımladığı bir genelde ile 23 Nisan'da Ankara'da olağanüstü yetkilerle meclisin toplanacağını açıklamıştı. İstanbul'da ise Vahdettin 11 Nisan'da bir iradeyle Mebusan Meclisini kapattı ve 12 Nisan'da İstanbul polisi meclis binasını kapatarak mühürledi.

Mayıs ayında yaşanan en önemli hadiselerden biri, İstanbul'da toplanan askeri mahkeme kararıyla 11 Mayıs'ta Mustafa Kemal ve arkadaşlarının gıyabında ölüme mahkûm edilmeleri oldu. Padişah Vahdettin bu kararı 24 Mayıs 1920 tarihinde onadı (BOA, İ.DUİT.175/46-1).

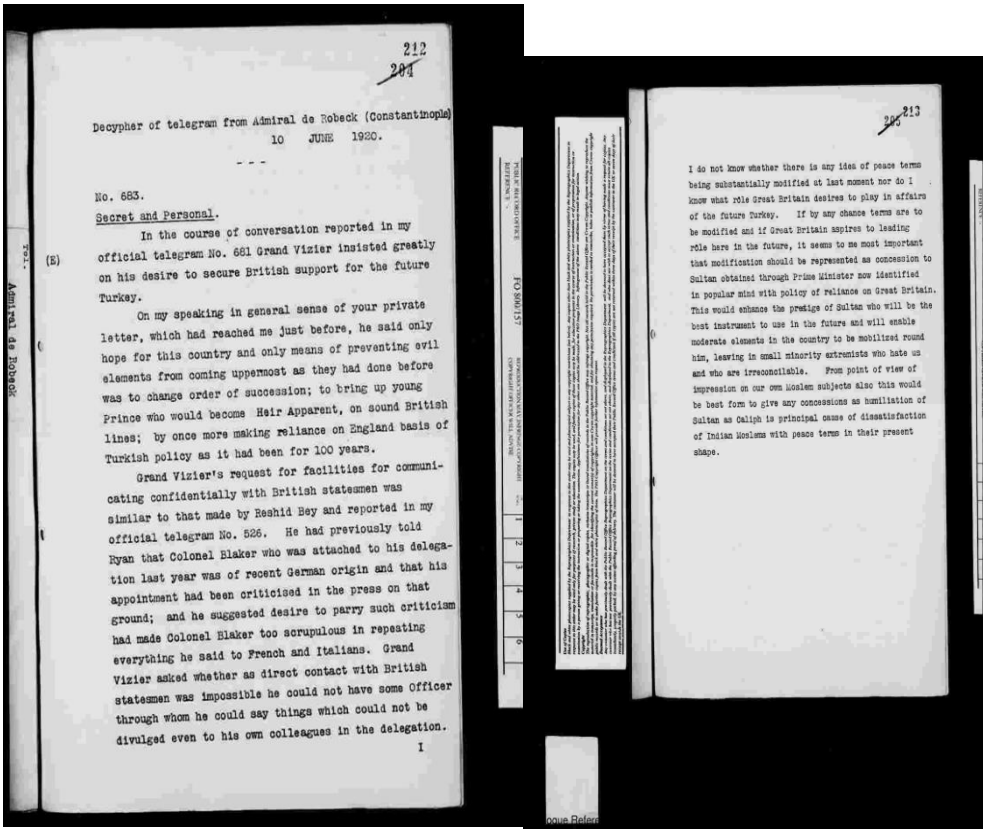


Resim 5. Mustafa Kemal Paşa Hakkında Verilen Gıyabi İdam Kararını Tasdik Eden Padişah İradesi (24 Mayıs 1920)
Kaynak: BOA, İ.DUİT.175/46-1.

Büyük Millet Meclisi de Damat Ferit ve onun gibi bazılarını 29 Nisan'da vatana ihanet suçundan gıyaben ölüme mahkûm etmişti. Bu arada İtilaf Devletleri Türklere dayatılacak barış koşullarını kendi aralarında tartışmak için San Remo'da toplandılar ve bir antlaşma tasarısı ortaya çıkardılar. Buna göre Trakya'da Türk sınırı Çatalca olacak, İzmir Yunanistan'a verilecek, Ermenistan'a bağımsızlık tanınacak ve Kürtlere özerklik verilecekti.

İngilizlerin değerlendirmesine göre şartlar İstanbul'da sükûnetle karşılanırken, (TNA, FO, 406/43, No: 225) Ankara'da deyim yerindeyse kıyamet koptu. Bütün vekiller bu antlaşmaya tepki gösterdiler. Bu son derece ağır şartlar karşısında Vahdettin İngiliz kralına bir mektup yazma gereği duydu: "Barış şartları tüm Türkiye'yi derin bir kedere sokmuştur. İngilizler ile Osmanlı İmparatorluğu arasındaki tarihi bağların zenginliği ve Majesteleri ile İngiliz milletinin adaletli olduğu ve dair mutlak güvenim beni buna teşvik ediyor." Dedikten sonra, antlaşmanın bağımsız bir devlet olmakla uyuşmayan hükümlerinin hafifletilmesi ve en azından Türk milletinin yaşadığı yerlerin bölünmemesi için diğer İtilaf Yetkililerine müdahale etmesini İngiliz kralından rica ediyordu (TNA, FO, 406/43. No: 247). İngiliz Kralının bu mektuba cevabı ise son derece soğuk ve netti: "Türkiye'nin geleceği İtilaf Devletlerinin elindedir. Bütün unsurlara karşı adilce davranacaklarına güvenilebilir" (TNA, FO, 406/43. No: 266).

İstanbul'daki İngiliz Yüksek Komiseri Amiral De Robeck de barış şartlarının Türkler lehine yumuşatılmasından yanaydı ve şartlarda yumuşamaya gidilecekse bunun Padişah Vahdettin'e verilen bir ödün olarak gösterilmesi gerektiğini ve böylece Vahdettin'in saygınlığının artacağını bildiriyordu. 10 Haziran 1920 tarihli telgrafın dikkat çekici cümleleri şunlardı: "Sadrazam İngiltere'nin gelecekte Türkiye'ye desteğini sağlama konusundaki arzusunda çok ısrarlı. Eğer barış koşullarında ödün verilecekse, İngiliz politikasına dayanan Padişah ve Sadrazama İngiltere'ce sağlanmış ödünler olarak takdim edilmesinde fayda vardır. Bu, gelecekte kullanılacak en iyi alet olan Padişahın saygınlığını arttıracaktır" (TNA, FO, 800/157, No: 212-213)



212

Decypher of telegram from Admiral de Robeck (Constantinople)
10 JUNE 1920.

No. 683.
Secret and Personal.

In the course of conversation reported in my official telegram No. 661 Grand Vizier insisted greatly on his desire to secure British support for the future Turkey.

On my speaking in general sense of your private letter, which had reached me just before, he said only hope for this country and only means of preventing evil elements from coming uppermost as they had done before was to change order of succession; to bring up young Prince who would become Heir Apparent, on sound British lines; by once more making reliance on England basis of Turkish policy as it had been for 100 years.

Grand Vizier's request for facilities for communicating confidentially with British statesmen was similar to that made by Reshid Bey and reported in my official telegram No. 526. He had previously told Ryan that Colonel Blaker who was attached to his delegation last year was of recent German origin and that his appointment had been criticised in the press on that ground; and he suggested desire to parry such criticism had made Colonel Blaker too scrupulous in repeating everything he said to French and Italians. Grand Vizier asked whether as direct contact with British statesmen was impossible he could not have some Officer through whom he could say things which could not be divulged even to his own colleagues in the delegation.

I

213

I do not know whether there is any idea of peace terms being substantially modified at last moment nor do I know what rôle Great Britain desires to play in affairs of the future Turkey. If by any chance terms are to be modified and if Great Britain aspires to leading rôle here in the future, it seems to me most important that modification should be represented as concession to Sultan obtained through Prime Minister now identified in popular mind with policy of reliance on Great Britain. This would enhance the prestige of Sultan who will be the best instrument to use in the future and will enable moderate elements in the country to be mobilized round him, leaving in small minority extremists who hate us and who are irreconcilable. From point of view of impression on our own Moslem subjects also this would be best form to give any concessions as humiliation of Sultan as Caliph is principal cause of dissatisfaction of Indian Moslems with peace terms in their present shape.

Resim 6. De Robeck'in 10 Haziran 1920 Tarihli Raporu
Kaynak: TNA, FO, 800/157, No: 212-213..

Neticede İngilizler antlaşma şartlarında bir yumuşamaya gitmedi ve 10 Ağustos 1920 tarihinde Türk milletinin ölüm fermanı olan Sevr Antlaşması imzalandı. Antlaşma imzalanmadan önce 22 Temmuz'da İstanbul'da Vahdettin başkanlığında toplanan Saltanat Şurası antlaşmanın imzalanması gerektiğine karar vermişti (TNA, FO, 371/5170).

21 Ağustos'ta Vahdettin İtilaf Devletlerinin yüksek komiserlerini Yıldız Sarayı'na davet etti. Bu görüşmenin ayrıntılarını De Robeck şöyle anlatıyor: "İngiltere'nin gelecekteki yardımı konusunda biraz direniş gösterdi ve ülkesini yıkmış olan maceraperestleri sertçe kınadı. Onların Türk olmadıklarını öne sürerek kurmuş oldukları kliklere saldırdı. Antlaşmanın imzalanması için buyruk verirken –ki bu antlaşma Türkiye'nin ölüm kararı idi- gelecekte İngiliz yardımına güvenebileceği ümidine dayanıyor." (Sonyel, 2015: 109)

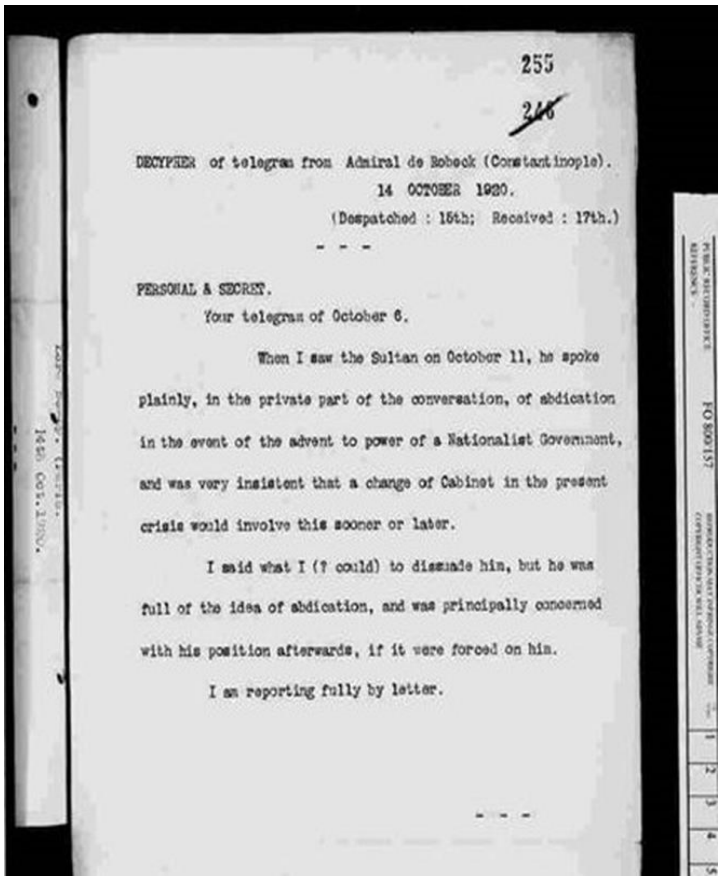
Görüldüğü gibi Vahdettin Sevr'in imzalanmasından sonra da ülkede düzenin sağlanması için sadece İngilizlere güveniyordu. Bu sebeple gerek kendisi gerek Damat Ferit, bunun için taleplerde bulunmuş hatta Ankara'nın dize getirilmesi için 15.000 kişilik bir kuvvet hazırlanıp Mustafa Kemal'e karşı gönderilmesi bile tartışılmıştır.[4] Bu arada Damat Ferit, hükümet içinden Sevr'e karşı yükselen itirazlara karşı kabineyi değiştirmek için istifa etti ve aynı gün beşinci ve son kez hükümet kurdu. Fakat Damat Ferit'in siyasi kariyeri artık bitmek üzereydi. Ülke içinde hiçbir zaman tam destek görmediği gibi, teslimiyetçi politikalarla İtilaf Devletlerini yumuşatıp iyi şartlarda bir barış antlaşması imzalamayı umarak büyük yanılgıya düşmüştü. Ülkede ve Fransızların gözünde tam bir İngilizci olarak tanınmasına rağmen aslında İngilizlerin de kendisini ne kadar destekleyip kolladığı tartışılır. Tartışılmayacak nokta İngilizlerin bütün bu süreçte kendisini çok iyi kullandığıdır. İngiliz Yüksek Komiserliğinin yıllık raporuna göre, Damat Ferit'in arkasında ve yanında sadece Padişah Vahdettin kalmıştır. 11 Ekim'de Padişahla görüşen De Robeck'in yazdıklarına göre padişah halen Damat Ferit'e güvenmektedir. 22 Ekim tarihli bir başka raporda ise, son zamanlarda Ferit Paşa'yı Sultan Vahdettin'den başka destekleyen kalmadığı, Padişahın ise zayıf karakterli olduğu yazılmıştır (Şimşir, 2000: c.II, 376). Neticede 16 Ekim 1920 günü istifa eden Ferit, doğru bir tabir kullanmak gerekirse, ihanet boyutundaki davranışlarından sonra bir daha geri gelmemek üzere siyasi hayattan çekilmiştir.

De Robeck 11 Ekim tarihindeki görüşmede Vahdettin'in kendisine şu sözleri söylediğini de rapor etmiştir: "Padişah kendi ülkesinin tek politikasının İngiltere ile iş birliğine dayandığını belirtti ve benden yardım istedi. İngiltere'ye dayanma politikasının kendisine babasından miras kalmış olan 40 yıldan beri sürdürmekte olduğu kesin inançlara dayandığını belirtti" Vahdettin konuşmanın devamında da Ankara'daki milliyetçiler aleyhine konuşarak kendi kişisel güvenliğinden kaygı duyduğunu muhatabına bildirdi (TNA, FO, 406/44, No:155).

Yine bu sıralarda Damat Ferit istifa etmeden hemen önce ve sonrasında tartışılan önemli bir konu Vahdettin'in istifa ederek tahtı bırakacağı üzerine dolaşan söylentiydi. Bu söylentiyi Damat Ferit istifa etmeden hemen önce İngiliz yetkililere söylemiş ve hem kendi hem de padişah için can güvenliği talep etmiştir. Hükümet bunalımı

[4] Milli Mücadele döneminin ilk aşamalarında gerek İstanbul'da gerek Londra'da Mustafa Kemal'e karşı Türklerden oluşan düzenli birlik kurularak gönderilmesi tartışılmış fakat bu "Kuvayı İnzibatiye" fiyaskosu haricinde hiç denenmemiştir. Bunun sebebi, İngilizlerin donatacakları kuvvetin silahlarıyla birlikte Mustafa Kemal'in tarafına geçeceği ihtimalinden korkmalarıdır. Bir diğer önemli sebep de silah ve mühimmatın başka unsurların eline geçmesinden endişe edilmesidir.

devam ederken Vahdettin De Robeck'e görevi bırakmayı düşündüğünü belirtir. De Robeck bu hadiseyi şu cümlelerle anlatmaktadır: "Padişah milliyetçi bir hükümetin göreve gelmesi halinde açık bir şekilde tahttan çekileceğini belirtti ve mevcut kriz içinde er ya da geç kabine değişikliği olacağı konusunda ısrar etti. Ona kendisini bu fikrinden vazgeçirmek için ne yapabilirim? Diye sordum ama o çekilme fikriyle doluydu ve şartlar bunu gerektirirse daha sonraki pozisyonunun ne olacağı ile ilgileniyordu" (TNA, FO, 800/157, No:255)



255

DECYPHER of telegram from Admiral de Robeck (Constantinople).
14 OCTOBER 1920.
(Despatched : 15th; Received : 17th.)

PERSONAL & SECRET.

Your telegram of October 6.

When I saw the Sultan on October 11, he spoke plainly, in the private part of the conversation, of abdication in the event of the advent to power of a Nationalist Government, and was very insistent that a change of Cabinet in the present crisis would involve this sooner or later.

I said what I (? could) to dissuade him, but he was full of the idea of abdication, and was principally concerned with his position afterwards, if it were forced on him.

I am reporting fully by letter.

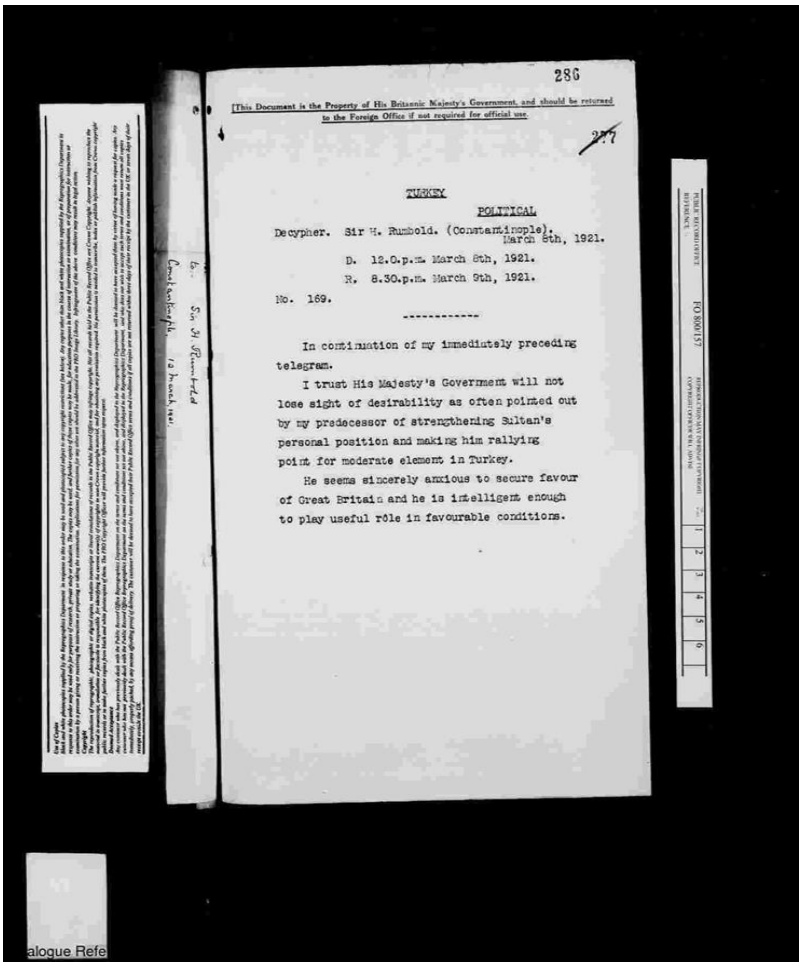
Resim 7. İngiliz Yüksek Komiseri De Robeck'in 14 Ekim 1920 Tarihli Vahdettin ile İlgili Raporu
Kaynak: TNA, FO, 800/157, No:255.

Bu ve bunun gibi İngiliz raporlarından anlaşılıyor ki Vahdettin'in milliyetçi bir hükümetle çalışacağına tahttan çekilmeyi düşündüğünü görmekteyiz. İngilizler ise tahttan çekilmemesi için ısrarcı olmuşlardır. Belgelerde kendilerinin de belirttiği gibi, İngiliz çıkarları için tahtta kalması gereken en uygun kişi Vahdettin'dir.

Bu arada Damat Ferit'in görevden ayrılmasından sonra Tevfik Paşa hükümeti kurmuştur. 1920 yılının sonuna gelinirken İtilaf Devletleri Sevr Antlaşmasının onaylanması için baskılarını sıklaştırıyorlardı. Bu sıralarda bir başka önemli gelişme ise İstanbul Hükümeti tarafından Ankara'ya bir heyet gönderilmesine karar verilmesidir. Heyet aslında hiçbir şey elde edemeyeceğini, Sevr Antlaşması olduğu gibi dururken Mustafa Kemal'i yumuşatamayacağını biliyordu. Bu eylemin altında yatan gerçek amaç, Milli hareketi, İngilizlerle işbirliği içinde olan padişahın yanına çekme hayalinden başka bir şey değildi ve doğal olarak başarısızlıkla sonuçlandı.

1921 Yılının Önemli Gelişmeleri ve Vahdettin

1921 yılı Milli Mücadele tarihimiz açısından siyasi ve askeri alanda son derece önemli olayların cereyan ettiği bir yıldır. Bu dönemde askeri alanda en çok dikkat çeken nokta, verilen silahlı mücadelenin Kuvayı Milliye safhasından çıkıp düzenli orduya dönüşmesi olmuştur. Mustafa Kemal düzenli ordu olmadan dağınık kuvvetler ve çetelerle başarıya ulaşamayacağını en başından beri biliyordu. Meclisin açılmasından sonra bir an önce ordunun kurulması için çok çaba sarf etmiş ve bunu mümkün olan en kısa sürede başarmıştır. 1921'in ilk aylarında düzenli ordu Yunanlılar karşısında ilk başarılarını elde etmiş, I. ve II. İnönü Muharebeleri kazanılmıştır. Diğer yandan Şubat ayında toplanan Londra Konferansı'na Ankara Hükümetinden de temsilciler gitmiş, burada Sadrazam Tevfik Paşa'nın, sözü Ankara temsilcilerine bırakması ise padişahı oldukça sinirlendirmiş ve kuşkulandırmıştır. Amiral De Robeck yerine atanan yeni İngiliz Yüksek Komiseri Rumbold'un 8 Mart'ta İngiltere'ye Vahdettin ile ilgili çektiği telgraf ise enteresandır: "Türkiye'de Padişahın kişisel durumunu güçlendirmek ve ılımlıları onun önderliği altında toplamak önemlidir. Padişah İngiltere'nin hoşgörüsünü sağlama çabalarında içtendir ve uygun koşullar içinde yararlı bir rol oynayacak kadar zekidir." (TNA, FO, 800/157, No:286)



286

[This Document is the Property of His Britannic Majesty's Government, and should be returned to the Foreign Office if not required for official use.

277

TURKEY

POLITICAL

Decypher. Sir H. Rumbold. (Constantinople). March 8th, 1921.

D. 12.0.p.m. March 8th, 1921.

R. 8.30.p.m. March 9th, 1921.

No. 169.

In continuation of my immediately preceding telegram.

I trust His Majesty's Government will not lose sight of desirability as often pointed out by my predecessor of strengthening Sultan's personal position and making him rallying point for moderate element in Turkey.

He seems sincerely anxious to secure favour of Great Britain and he is intelligent enough to play useful rôle in favourable conditions.

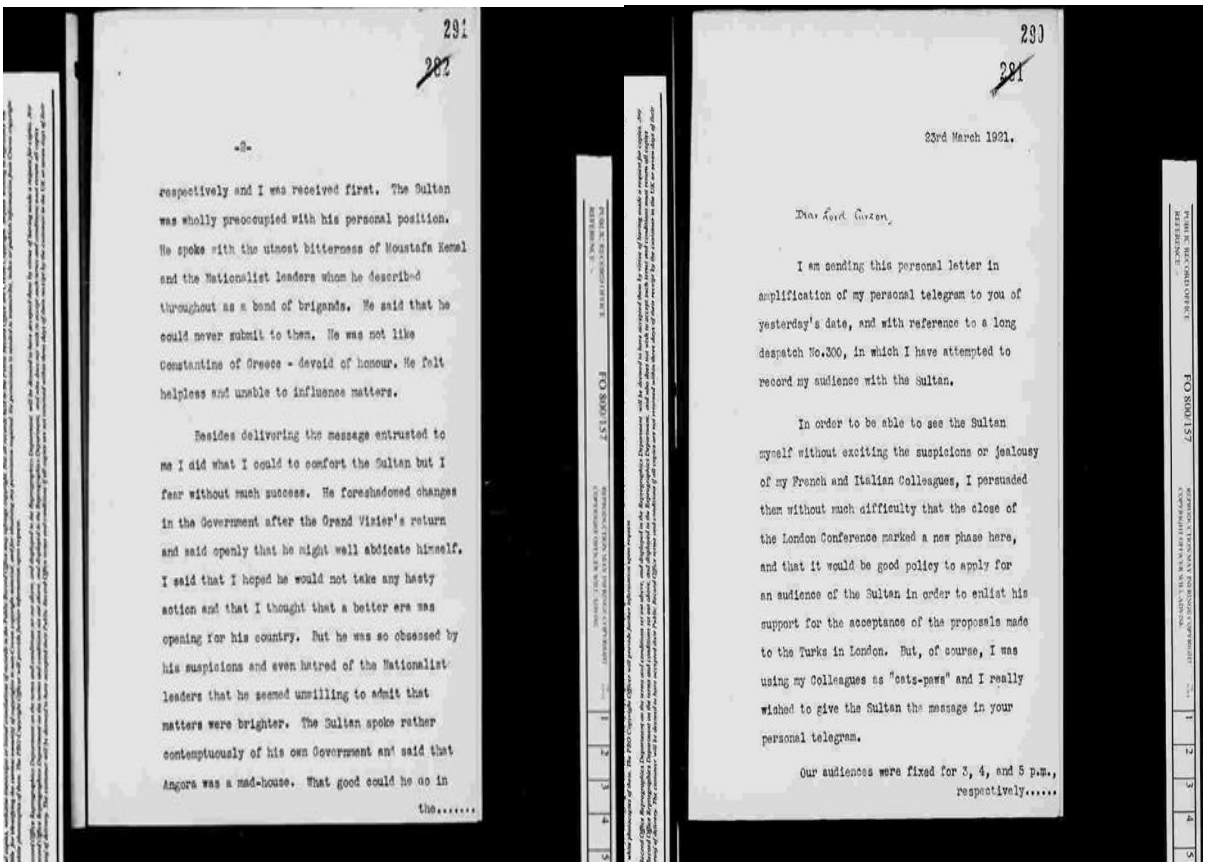
FO 800/157

alogue Refe

Resim 8. İngiliz Yüksek Komiseri Rumbold'un Vahdettin Hakkında 8 Mart 1921 Tarihli Raporu
Kaynak: TNA, FO, 800/157, No:286.

Vahdettin'in 1921 Mart ayına gelindiğinde Ankara ve özellikle Mustafa Kemal hakkındaki görüşlerinin iyice sertleştiğini görmekteyiz. Bunu İngiliz Yüksek Komiseri Rumbold ile Vahdettin'in 21 Mart 1921 günü yaptıkları ve iki buçuk saat süren özel toplantıda yapılan konuşmalardan anlıyoruz. Vahdettin'in Mustafa Kemal ve Ankara Hükümeti hakkında söylediği en ağır sözlerin çoğu bu çarpıcı belgenin içinde yer almaktadır. Rumbold bu uzun görüşmeyi oldukça ayrıntılı bir rapor hazırlayarak İngiltere'ye 23 Mart tarihinde gönderir. Vahdettin, Mustafa Kemal'i İngiliz Yüksek Komiserine şikâyet ederken tahtını tehlikeye soktuğundan ve kendi (padişahın) otoritesini azalttığından bahseder. Devamını Rumbold şöyle aktarıyor:

> "Padişah tamamen kişisel pozisyonuyla meşgul. Mustafa Kemal ve başından beri haydut çetesi olarak tanımladığı milliyetçi liderler ile ilgili son derece öfkeli sözler söyledi ve sonra onlara asla teslim olmayacağını ekledi. Kendini çaresiz ve hadiseler karşısında etkisiz hissediyor. Bana verilen mesajı ilettikten sonra Sultanı rahatlatmak için elimden geleni yaptım ama korkarım çok başarılı olamadım. Sadrazam döndükten sonra kabinede değişiklik yapacağının sinyalini verdi ve açıkça tahtı bırakabileceğini söyledi. Aceleci bir eylemde bulunmayacağını umduğumu ve ülkesi için daha iyi bir dönem başladığını düşündüğümü söyledim. Milliyetçi liderlere duyduğu nefret yüzünden o kadar takıntılıydı ki, işlerin daha iyiye gittiğini kabul etmek istemiyordu. Sultan kendi hükümeti hakkında da oldukça küçük düşürücü şekilde konuştuktan sonra Ankara'nın tam bir tımarhaneye döndüğünü söyledi. Bu koşullarda ne yapabilirdi? Benim izlenimime göre Sultan'ın depresyon halinde olmasının sebebi Londra Konferansı'na giden İstanbul Heyeti'nin ikinci derecede [Ankara'ya göre] rol oynamasından kaynaklanan öfkeye ve teklif edilen değişikliklerin yalnızca Ankara Heyeti'nin çabalarıyla yapıldığını bilmesine dayanıyordu. Siyasi mahkûmların şu anda Malta'da serbest bırakılması, burada çok iyi izlenim yaratmalı ve ben de bu durumdan yararlanmak için hiçbir fırsatı kaybetmemeliyim" (TNA, FO, 800/157, No:290)



291

292

-2-

respectively and I was received first. The Sultan was wholly preoccupied with his personal position. He spoke with the utmost bitterness of Moustafa Kemal and the Nationalist leaders whom he described throughout as a band of brigands. He said that he could never submit to them. He was not like Constantine of Greece - devoid of honour. He felt helpless and unable to influence matters.

Besides delivering the message entrusted to me I did what I could to comfort the Sultan but I fear without much success. He foreshadowed changes in the Government after the Grand Vizier's return and said openly that he might well abdicate himself. I said that I hoped he would not take any hasty action and that I thought that a better era was opening for his country. But he was so obsessed by his suspicions and even hatred of the Nationalist leaders that he seemed unwilling to admit that matters were brighter. The Sultan spoke rather contemptuously of his own Government and said that Angora was a mad-house. What good could he do in the.....

293

294

23rd March 1921.

Dear Lord Curzon,

I am sending this personal letter in amplification of my personal telegram to you of yesterday's date, and with reference to a long despatch No.300, in which I have attempted to record my audience with the Sultan.

In order to be able to see the Sultan myself without exciting the suspicions or jealousy of my French and Italian Colleagues, I persuaded them without much difficulty that the close of the London Conference marked a new phase here, and that it would be good policy to apply for an audience of the Sultan in order to enlist his support for the acceptance of the proposals made to the Turks in London. But, of course, I was using my Colleagues as "cats-paws" and I really wished to give the Sultan the message in your personal telegram.

Our audiences were fixed for 3, 4, and 5 p.m., respectively.....

Resim 9. İngiliz Yüksek Komiseri Rumbold'un 23 Mart 1921 Tarihli Raporu
Kaynak: TNA, FO, 800/157, No:292-293.

Vahdettin'in Mustafa Kemal ve Milli Mücadele hakkında sözleri bunlarla sınırlı kalmaz. Daha yüksek tondan konuşmaya devam eder:

> "Ankara önderleri bu ülkede gerçek çıkarları olmayan, ülkeyle kan veya başka ilişkileri olmayan kişilerdir. Mustafa Kemal kökeni bilinmeyen Makedonyalı bir asidir. Onun kanı Bulgar, Yunan veya Sırp kanı olabilir. Türk olmayan Arnavut, Çerkez olan hepsi de birbirine benzemektedir. Onlar arasında tek gerçek Türk yoktur."

Görüldüğü gibi bu son derece sert sözler Vahdettin'in içinde bulunduğu ağır hezeyanın dışa vurmuş halidir. 23 Mayıs'ta İngiliz Yüksek Komiserine Ankara Hükümeti hakkında söylediği sözler de enteresandır. Vahdettin'e göre; masum halk işgalci Yunan güçlerinin yaptığı katliam ile Ankara önderlerinin kendi kişisel amaçları için çıkardığı olaylar arasında kalmıştır. Tek çözüm İngiltere tarafından tesis edilecek olan barıştır. Yine bu görüşmede Vahdettin, Kemalistlerin Bolşeviklerden güç aldığını belirttikten sonra, kendisinin İngilizlere karşı geleneksel hayranlık beslediğini ve Türkiye'nin tek umudunun İngiliz görüşlerini benimsemekle gerçekleşeceğine inandığını belirtmiştir (FO, 406/46, No: 51; Sonyel, 2015: 138-139).

1921 yılının yaz aylarına geldiğimizde, Milli Mücadele tarihimizin belki de en önemli dönüm noktalarından biri olan Sakarya Savaşı yaşanacaktır. İnönü Muharebelerinde iki kez yenilen Yunan kuvvetleri Temmuz ayında daha büyük ve geniş çaplı bir taarruza kalkmış ve Türk ordusu Eskişehir-Kütahya çarpışmalarını kaybederek Mustafa

Kemal Paşa'nın talimatıyla oldukça büyük, fakat askeri açıdan başarılı bir ricat hareketiyle Sakarya ırmağının doğusuna düzenli bir şekilde çekilmiştir. Tabi bu denli bir geri çekiliş Ankara'da bazı buhranlı günlerin geçirilmesine sebep olmuş, hatta Meclis'in Kayseri'ye nakli bile tartışılmıştır. Bu ortamda Meclis içinde Mustafa Kemal Paşa'ya da muhalefet artmış ve ordunun başına geçmesi talep edilmiştir. Bu arada ordu Sakarya'nın doğusuna çekilmeye çalışırken kaçak sayısı neredeyse ordunun yarısı boyutuna ulaşmıştır. Bu şartlar altında Meclisten Başkomutanlık yasasının çıkmasını sağlayan Mustafa Kemal Paşa, ordunun başına geçerek milleti topyekûn, bütün varlığıyla Milli Mücadeleye destek olmak için 7 Ağustos 1921'de Tekâlifi Milliye emirlerini yayımlamıştır. Ağustos sonunda başlayan ve son derece kanlı geçen muharebeler neticesinde Yunanlılar yenilgiye uğratılarak Mustafa Kemal Paşa'ya Meclis tarafından "Gazi ve Mareşal" payeleri verilmiştir.

Sakarya Meydan Savaşı'ndan sonra Mustafa Kemal ve Meclis'in prestijinin oldukça arttığı görülmektedir. Sakarya'da elde edilen askeri başarıdan sonra siyasi başarılar da gelmeye başlamıştır. Bu savaştan sonra Fransızlar tekrar masaya oturmuş ve 20 Ekim 1921 tarihinde imzalanan Ankara Antlaşması ile Ankara emperyalist cepheyi ikiye bölmüş ve İngilizler ile Fransızların arasını açmayı başarmıştır.

Bütün bunlar olurken, Vahdettin de İstanbul'da çok da huzurlu günler geçirmemekteydi. Mustafa Kemal ve Ankara'nın her başarısı aslında kendi tahtı açısından bir tehditti. Bir İngiliz istihbarat raporuna göre, padişah, Mustafa Kemal'e Mareşal ve Gazi rütbe ve sıfatlarının verilmesinden hiç memnun olmamıştı. Nişan ve terfi verme padişahın yetkisindeydi. Dolayısıyla Ankara Hükümeti padişahın egemenlik haklarını kullanmıştı (Sonyel, 2015: 151). İstanbul'a geldikten sonra Vahdettin'le ilk kez 14 Kasım'da görüşen İşgal Kuvvetleri Komutanı General Harrington, padişahın Ankara ile ilgili görüşlerini aktarırken, padişah Ankara'daki aşırıların sayısının yüzde on civarında olduğunu ve adil bir barış yapılırsa bunların silinip gideceğini söylediğini belirtmektedir. (TNA, FO, 371/6535) İngiliz Yüksek Komiserliğinin 1921 senesinin yıllık raporuna ise Vahdettin ile ilgili şu tespitler yapılmıştır: "Milli Mücadele'ye ve liderlerine karşı olan görüşünü değiştirdiğini düşünmek için ortada bir sebep görünmemektedir. Mustafa Kemal tarafından kendisine olan saldırgan tavrın farkındadır" (Satan, 2011: 21)

1922 Yılının Önemli Gelişmeleri ve Vahdettin'in İstanbul'da Son Günleri

1922 yılına girildiğinde, Yunan ordusunun yenilip geri çekilmesinden sonra barış görüşmeleri için yeni arayışlar başlamıştır. Gerçi Ankara Sakarya'dan sonra Fransızlarla bir antlaşma imzalayıp İtilaf devletleri cephesini bölmeyi başarmıştı fakat İngilizler ile masaya oturulamıyordu. Bunda en büyük etken Dışişleri Bakanı Lord Curzon'un Sevr Antlaşmasını mümkün olduğu kadar ilk haline sadık kalarak onaylatmak istemesidir. İngiltere Yüksek Komiseri Rumbold da padişahın neredeyse sıfırlanmış gücünün hiç değilse manevi boyutunu mümkün olduğu kadar yükseltip ondan faydalanma peşindedir. Rumbold İngiltere'ye gönderdiği mesajların çoğunda Mustafa Kemal ile temasa karşı olduğunu sürekli belirtmiştir. Fakat 1922 yılına geldiğinde, gelişmeler gösterdi ki Lord Curzon'un Türkiye'ye karşı yürüttüğü düşmanca tutumunu yumuşatması gerekmektedir. Bu zamana kadar sadece Padişah ve İstanbul Hükümetlerini tanıyıp Ankara'yı yok sayan İngiltere, dolaylı yoldan da olsa artık temas kurmak zorundadır.

Sakarya'dan sonra ortaya çıkan yeni şartlar ışığında Sevr Antlaşmasının mevcut haliyle artık Mustafa Kemal'e onaylatılamayacağı belli olmuştu. Yeni şartlar için İngiltere Fransa ve İtalya çeşitli görüşmelerden sonra bir metin üzerinde mutabık kaldılar. Trakya'da sınır için çok kısıtlı iyileştirmeler yapılsa da Gelibolu Yarımadası, Edirne, Kırklareli gibi yerler Yunanistan'a veriliyordu. Metnin diğer şartları da Mustafa Kemal'in Misakı Milli sınırlarına ve tam bağımsızlık anlayışına oldukça uzaktı. Ankara Hükümeti adına İtilaf Devletlerinin başkentlerine gönderilen Yusuf Kemal Bey'in temasları ise bir sonuç vermeyecekti.

İstanbul'daki bazı dışişleri bürokratları bu çıkmaz durumun sürdürülmesinden yanaydılar. Mali olarak çok kötü durumda ve savaştan bıkmış olan Anadolu halkının Mustafa Kemal'i daha fazla desteklemeyeceğini ve zamanın Mustafa Kemal'in aleyhine işlediğini rapor ediyorlardı (TNA, FO, 371/7855). Bu arada Vahdettin İstanbul'da gelişmeleri yakından takip ederken, İngilizler adına casusluk çalışmaları yapmaktan da geri kalmıyordu. İngiliz istihbaratının raporlarına göre Vahdettin'in ajanları İtilaf Devletlerinin başkentine giderek çeşitli temaslarda bulunmak için İstanbul'a gelen Ankara Hükümetinin temsilcisi Yusuf Kemal'in kâtibi Kemal Bey'in valizini açtırarak içindeki gizli belgelerin fotoğraflarını çekmiş ve bunları İngiliz Yüksek Komiserliğine göndermişti (TNA, FO, 371/7857; Soyel, 2015: 172). Eğer İngiliz arşivlerine giren bu belge doğruysa Vahdettin'in Ankara Hükümetine olan düşmanlığının ne boyutta olduğu kolayca anlaşılabilir. Vahdettin'in görevlendirdiği casuslardan belge alındığı dışişleri bürokratlarından Francis Osborne'un 14 Mart tarihinde İngiltere'ye gönderdiği mesajdan da anlaşılmaktadır. Bu mesajda bürokrat şu yorumu yapıyor: "Padişah Yusuf Kemal'in valizinden çalınan belgelerin suretlerini bize göndermekle, İstanbul ve Ankara arasındaki ilişkilerin durumunu iyice gözler önüne seriyor." (Sonyel, 2015: 175)

Bu dönemin dikkate değer bir başka gelişmesi de Sadrazam Tevfik Paşa'nın Vahdettin'in adına İngiltere ile gizli bir anlaşma yapma talebidir. Bu gizli anlaşmaya göre Vahdettin Boğazların serbestisini sağlama işini İngiltere'ye bırakmayı teklif ediyor ve bunun için İngiliz askerlerinin yanı sıra Türk jandarmaların da İngilizlerin emrine girebileceğini bildiriyordu. Yapılan tekliften Vahdettin ve Sadrazam haricinde hükümet üyelerinin bile haberi yoktu. Fakat İngiltere müttefiklerinden ayrı ve gizli bir anlaşma yapmayı doğru bulmadığını bildirerek Vahdettin'in bu teklifini reddetti. Sadrazam ile görüşen Yüksek Komiser Rumbold İngiltere'ye gönderdiği mesaja şu cümlelerle son veriyordu:

> "Sadrazamı dikkatle dinledim. Bunun müttefiklerimizle kıskançlık yaratacağını söyledim. Padişah, İngiltere ile sıkı ilişki kurmayı içtenlikle arzuluyor. Mustafa Kemal'in Fransa ve Sovyetler ile yakın ilişkilerini görüyor. Türk milliyetçilerinin bir gün İstanbul'a geleceklerine inanıyor. Dolayısıyla Mustafa Kemal'e karşı bir koruyucu arıyor ve gözlerini İngiltere'ye çeviriyor."(TNA, FO, 317/7860)

Vahdettin bu dönemde Mustafa Kemal ile İtilaf Kuvvetleri arasında imzalanacak bir barış antlaşmasından çekinmekteydi. Böyle bir durum gerçekleşirse kendisi ekarte edilecek ve İngilizlerin gözünde değeri azalacaktı. Oysaki Vahdettin'e göre Mustafa Kemal ve diğer liderler ihtilalci bir örgütten veya çeteden başka bir şey değildi. Nitekim Rumbold'a söylediği sözlerden de anlaşılan tam olarak buydu: "Otoritesini Ankara'da kurmuş olan ihtilalci askeri örgüt sadece İttihat ve Terakki'nin yeniden diriltilmiş bir şeklidir ve ulusçuluk maskesi altına

gizlenmiştir. Bu da ona, Yunan işgalinden meydana gelmiş olan duyguları istismar ederek halkı aldatma fırsatını vermiştir. Halkın yüzde doksanı Ankara güruhuna karşıdır. Bu adamların ihtirası, kendi otoritelerini İstanbul'a aktarmaktır." (Sonyel, 2015: 179) Rumbold raporun devamında ise padişahı kullanmaları gerektiğini şu sözlerle bildiriyordu: "İngiliz yönetimi padişahı kullanma olasılığını bir yana itmemelidir. Padişah makul Türklerin kendi çevresinde toplanmasını sağlayacak doğal bir öğedir."

Belgelere baktığımızda, 1922 yılında da Vahdettin'in hem kendi hem de ülkenin kurtuluşunun sadece ve sadece İngilizlere güven duymaktan geçtiğine inanmakta olduğunu görüyoruz. Mustafa Kemal ve Milli hareketin gün geçtikçe hem askeri hem siyasi alanda güçlenmesi Vahdettin'in pozisyonunu zayıflatıyordu. Bu sebeple bazı zamanlarda hiç olmayacak tekliflerle İngilizlerin karşısına çıkıyor ve kendi makamını güçlendirmek için çareler arıyordu. İngiliz Dışişleri yetkilisi Osborne Vahdettin'in çabaları hakkında konuşurken şöyle demiştir: "Padişah içtenlikle İngiliz yandaşı olarak görünüyor, ama İngiltere'nin tek başına davranamayacağını; müttefikleriyle birlikte hareket etmesi gerektiğini anlayamıyor."

Diğer yandan barış görüşmelerinden bir fayda çıkmayacağını ve bu sorunun tek çözümünün silah yoluyla olacağını bilen Mustafa Kemal yaklaşık bir yıldır taarruz hazırlıklarını sürdürmekteydi. Önce Yusuf Kemal Bey'in sonra Fethi Bey'in yurtdışında yapmış olduğu diplomatik temaslardan hiçbir sonuç alınamamıştı. İngilizler halen Ankara'nın içinde bulunduğu askeri, siyasi ve ekonomik şartlarda mücadeleyi çok fazla sürdüremeyeceğini umuyordu.

Bir yıldır süren ve büyük fedakârlıklar sonucu taarruza hazır hale getirilen ordunun durumunu son kez denetleyen Mustafa Kemal taarruz tarihinin 26 Ağustos 1920 olmasını kararlaştırdı. Neticede 26 Ağustos tarihinde başlayan Türk taarruzu Yunan ordusunu felç etti ve arka arkaya alınan başarılarla 9 Eylül tarihinde İzmir'e girildi. Eylül ortasına gelindiğinde Anadolu topraklarında tek bir Yunan askeri kalmamıştı. Türk ordusunun bu büyük zaferi karşısında İstanbul'da oluşan havayı İngiliz Yüksek Komiseri Rumbold Lord Curzon'a çektiği telgrafta çok iyi özetlemektedir:

> "Kemalistlerin büyük başarıları sonucunda yerel Hristiyanlar ve Kemalistlerin düşmüş olduklarına inanmış pek çok Türk, Milliyetçiler İstanbul'a gelirse onların kendilerinden öç alacaklarından kaygılanıyorlar. Kemalist aleyhtarı kimi Türk, Rum, Ermeni kişisel yaşamlarının güvenliğinden endişeliler. Bu kişiler arasında Damat Ferit de vardır. Birkaç gün önce eşi, üvey oğlu ile İtalya'ya hareket etmiştir." (Sonyel, 2015: 194)

İngilizler ortaya çıkan yeni durumda Vahdettin'i koruma yollarını aramaya ise daha Türk ordusu İzmir'e girmeden başlamıştı. İşgal Kuvvetleri Komutanı General Harrington, 7 Eylül tarihinde Padişah Vahdettin'in korunması konusunda alınacak tedbirler ile ilgili savunma bakanlığı ve yüksek komiserlik ile temaslarda bulunmuş ve Padişah İstanbul'dan ayrılmak isterse hangi tedbirlerin uygun gördüğünü açıkladıktan sonra kendisine bir gemi ayrılmasına kararı verilmiştir (TNA, FO, 371/7889/E.9438). Diğer yandan Türk ordusunun ilerleyişi İngilizlerde müthiş bir kargaşa ve endişe yaratmıştır. Bunu kendi belgelerindeki iç yazışmalarında bütün yalınlığı ile görmek mümkün. Örneğin İngiliz Yüksek Komiseri Rumbold 14 Eylül'de İngiltere'ye gönderdiği

mesajda aynen şu cümleleri kurmaktadır: “Konferans çağrısı için şimdi en uygun zamandır. Yoksa Mustafa Kemal rahat durmaz. Ordularına, “İlk hedefiniz Akdeniz’dir” diyen adamın ikinci hedefi Trakya’dır. Konferans olmazsa Trakya’ya İstanbul veya Çanakkale üzerinden geçmeye çalışacaktır.” (TNA, FO, 424/254, No: 379)

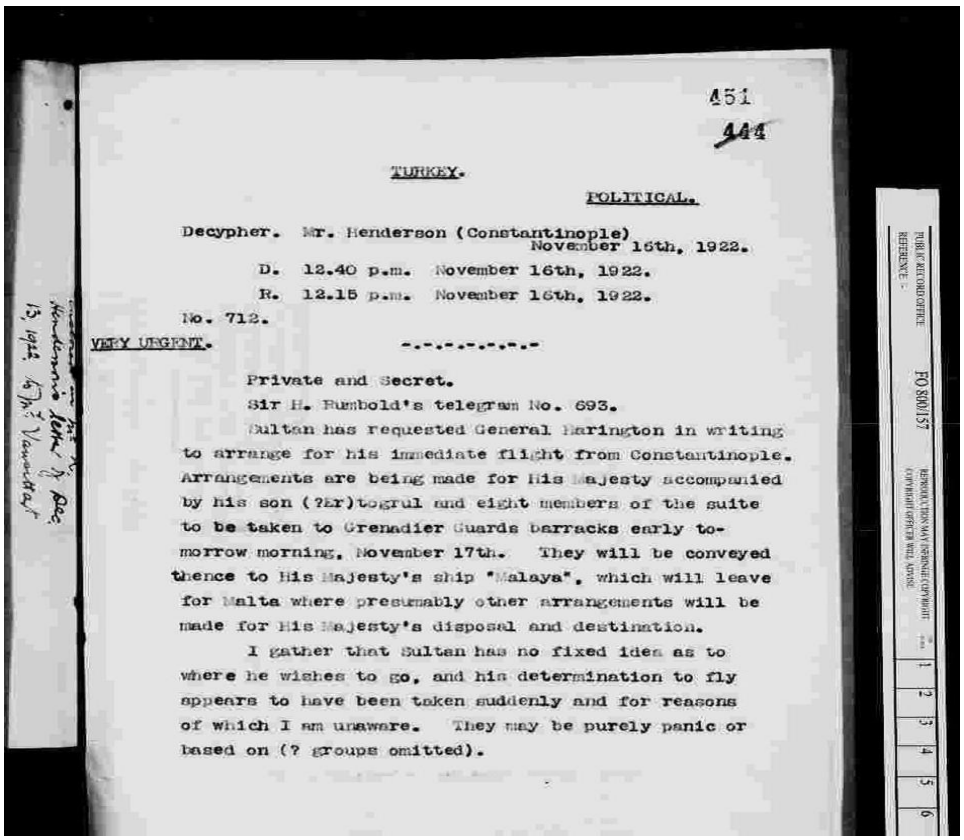
Neticede 11 Ekim 1922’de Mudanya’da İtilaf Devletlerinin temsilcileriyle Mudanya Ateşkes Antlaşması imzalandı ve ardından Büyük Millet Meclisi adına Refet Paşa İstanbul’a girdi. İngilizlerin Lozan Konferansına İstanbul Hükümetini de davet etmesi nedeniyle 1 Kasım tarihinde Saltanat kaldırıldı ve 5 Kasım’da Halifenin meclis tarafından seçileceği ilan edildi (BCA, 30-10-0-0/202/379/3). Vahdettin için işler baş döndürücü bir hızla kötüye gidiyordu. 26 Eylül’de Rumbold İngiltere’ye gönderdiği mesajda Vahdettin ile ilgili özetle şöyle diyordu: “Padişahı 1920 yılı Ekim ayında kişisel olarak tehlikeye girerse onu korumak için elimizden geleni yapacağımızı kendisine söz vermiştik. Padişah, Kemalistler İstanbul’da başa geçerlerse Abdülhamit’in akıbetine uğramamak için ailesiyle birlikte buradan ayrılacağını bildirmiştir. Mustafa Kemal’e bir kutlama telgrafı göndermeye tazyik edilmiş olduğunu, ama bunu reddettiğini dolaylı biçimde bilgime sunmuştur.” (Sonyel, 2015: 195). Bu rapordan anlaşılana göre Vahdettin’e birileri muzaffer olan ve vatanı düşman askerlerinden temizleyen Türk ordusunu kutlama mesajı yayımlamasını tavsiye etmiş, fakat Vahdettin bu isteği reddetmiştir.

5 Kasım’da son Osmanlı Hükümeti de erkten çekilerek tarihe karıştıktan sonra 6 Kasım’da Rumbold ile oldukça uzun bir görüşme yapan Vahdettin’in tahtını korumak için içinde hala umut kırıntıları olduğunu görüyoruz. Bu görüşmede bile Kemalistleri azınlık olarak tanımlayarak onları Bolşeviklikle suçlamıştır. İngiltere’nin İstanbul’u Kemalistlere bırakmamasını ve İstanbul’da sıkıyönetim ilan edilmesini talep etmiştir. (Benzer bir teklifi son Sadrazam Tevfik Paşa da yapmış ve İstanbul’un yönetiminin Yüksek Komiserlerce ele alınıp alınamayacağını sormuş fakat ret yanıtı almıştır) Vahdettin’in Kemalistleri şu aşamada bile azınlık olarak tanımlaması hala etrafında olup bitenleri tam olarak kavrayamadığını göstermektedir. Ona göre saltanat makamı ve padişah olarak kendisi hala İngilizlerin asla vazgeçemeyeceği kadar önemlidir fakat gerçekler bunun tam tersidir. İngiliz Yüksek Komiseri Rumbold ortada İstanbul hükümeti diye bir şey kalmadığını ve barış müzakerelerinin Ankara ile yapılacağı gerçeğini söyleyince, Vahdettin eğer ülkeden ayrılmaya karar verirse İngiltere’nin kendisine yardım edip etmeyeceğini sormuş ve olumlu yanıt almıştır.
İngiltere bu günlerde Vahdettin’e siyasi himaye vererek Halifelik unvanından faydalanmayı düşünmüş ve Hindistan’da kendisinin İngiltere’nin işine yarayıp yaramayacağı tartışılmıştır. 10 Kasım’da Hindistan Genel Valisi Hindistan Bakanlığına gönderdiği mesajda Vahdettin ve Mustafa Kemal ile ilgili şu çarpıcı tespitleri yapmıştır:

> “Padişahı halifeliği dışında Hindistan’da pek tanıyan yoktur ve Türkiye’nin işgali sırasında onun İngilizlerin aleti olduğundan kuşkulanılmaktadır. Onun tahttan indirilmesi burada sükûnetle karşılanacaktır. Mustafa Kemal ise, ülkesinin kurtarıcısı ve İslam şampiyonu olarak görülmektedir. Padişaha ancak mecbur kalırsak geçici olarak sığınma hakkı tanıyabiliriz” (TNA, FO/371/7913)

Hindistan Genel Valisinin 1922 yılında, son 3-4 yıldaki olayları analiz ederek yaptığı tespitlerin bizim ülkemizde günümüzde bile hala anlaşılamaması veya kasıtlı olarak gerçeklerin değiştirilmeye çalışılması üzerinde dikkatle durulması gereken bir noktadır.

Bu arada, Damat Ferit hükümetlerinde bakanlık yapan Peyam-ı Sabah editörü, İngiliz Muhipler Cemiyeti kurucularından, Milli Mücadele dönemi boyunca Mustafa Kemal ve Ankara'ya hakaretler yağdıran Ali Kemal ele geçirildikten sonra İzmit'te halk tarafından linç edilmiştir. Bu hadiseyi kınayan İngilizler Vahdettin'in de aynı akıbete uğramaması için çeşitli önlemler alma gereği duymuşlardır bunun için Yüksek Komiserler ve Generaller arasında çeşitli görüşmeler yapılmıştır (TNA, FO/371/7911). Fakat Vahdettin, özellikle Ali Kemal'in başına gelen linç hadisesinden sonra İstanbul'da daha fazla duramayacağını ve can güvenliğinin olmadığını düşünerek 16 Kasım 1922 tarihinde İşgal Kuvvetleri Komutanı General Harrington'a "Müslümanların Halifesi" unvanıyla özel bir mektupla başvurarak İngiltere'ye sığınma talebini iletmiştir.



451

144

TURKEY.

POLITICAL.

Decypher. Mr. Henderson (Constantinople)
November 16th, 1922.

D. 12.40 p.m. November 16th, 1922.

R. 12.15 p.m. November 16th, 1922.

No. 712.

VERY URGENT. -.-.-.-.-.-.-

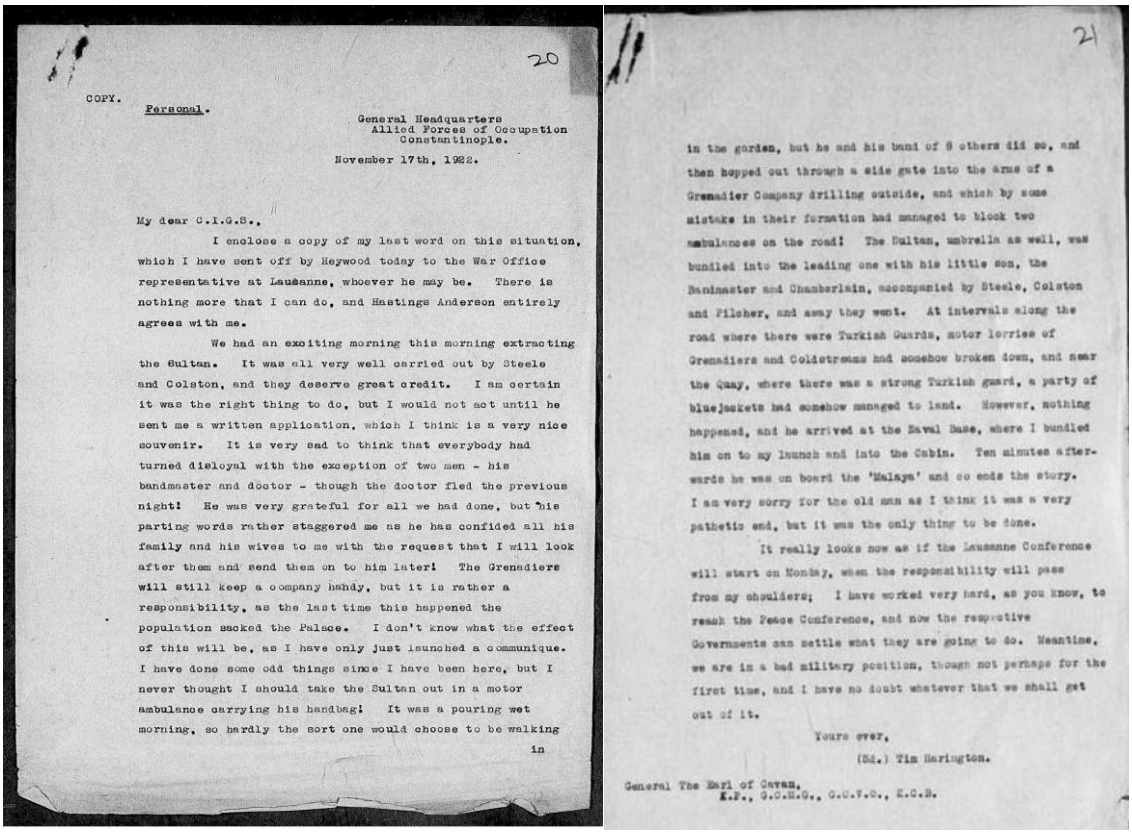
Private and Secret.

Sir H. Rumbold's telegram No. 693.

Sultan has requested General Harington in writing to arrange for his immediate flight from Constantinople. Arrangements are being made for His Majesty accompanied by his son (?Er)togrul and eight members of the suite to be taken to Grenadier Guards barracks early to-morrow morning, November 17th. They will be conveyed thence to His Majesty's ship "Malaya", which will leave for Malta where presumably other arrangements will be made for His Majesty's disposal and destination.

I gather that Sultan has no fixed idea as to where he wishes to go, and his determination to fly appears to have been taken suddenly and for reasons of which I am unaware. They may be purely panic or based on (? groups omitted).

Resim 10. Vahdettin'in İstanbul'dan Ayrılmak İçin 16 Kasım 1922'de General Harrington'a Başvurduğunu Bildiren Belge
Kaynak: TNA, FO, 800/157, No: 451.



20

COPY.

Personal.

General Headquarters
Allied Forces of Occupation
Constantinople.

November 17th, 1922.

My dear C.I.G.S.,

I enclose a copy of my last word on this situation, which I have sent off by Heywood today to the War Office representative at Lausanne, whoever he may be. There is nothing more that I can do, and Hastings Anderson entirely agrees with me.

We had an exciting morning this morning extracting the Sultan. It was all very well carried out by Steele and Colston, and they deserve great credit. I am certain it was the right thing to do, but I would not act until he sent me a written application, which I think is a very nice souvenir. It is very sad to think that everybody had turned disloyal with the exception of two men - his bandmaster and doctor - though the doctor fled the previous night! He was very grateful for all we had done, but his parting words rather staggered me as he has confided all his family and his wives to me with the request that I will look after them and send them on to him later! The Grenadiers will still keep a company handy, but it is rather a responsibility, as the last time this happened the population sacked the Palace. I don't know what the effect of this will be, as I have only just launched a communique. I have done some odd things since I have been here, but I never thought I should take the Sultan out in a motor ambulance carrying his handbag! It was a pouring wet morning, so hardly the sort one would choose to be walking

in

21

in the garden, but he and his band of 8 others did so, and then hopped out through a side gate into the arms of a Grenadier Company drilling outside, and which by some mistake in their formation had managed to block two ambulances on the road! The Sultan, umbrella as well, was bundled into the leading one with his little son, the Bandmaster and Chamberlain, accompanied by Steele, Colston and Pilcher, and away they went. At intervals along the road where there were Turkish Guards, motor lorries of Grenadiers and Coldstreams had somehow broken down, and near the Quay, where there was a strong Turkish guard, a party of bluejackets had somehow managed to land. However, nothing happened, and he arrived at the Naval Base, where I bundled him on to my launch and into the Cabin. Ten minutes afterwards he was on board the 'Malaya' and so ends the story. I am very sorry for the old man as I think it was a very pathetic end, but it was the only thing to be done.

It really looks now as if the Lausanne Conference will start on Monday, when the responsibility will pass from my shoulders; I have worked very hard, as you know, to reach the Peace Conference, and now the respective Governments can settle what they are going to do. Meantime, we are in a bad military position, though not perhaps for the first time, and I have no doubt whatever that we shall get out of it.

Yours ever,

(Sd.) Tim Harington.

General The Earl of Cavan,
K.P., G.C.M.G., C.V.O., K.C.B.

Resim 11. General Harrrington'ın Padişah Vahdettin'i İstanbul'dan Nasıl Kaçırdığına dair Ayrıntılı Raporu
Kaynak: TNA, WO, 137/5, No: 20-21.

Bu talep İngilizler tarafından derhal kabul edilmiş ve Vahdettin 17 Kasım 1922'de oğlu Ertuğrul, beş eşi ve maiyetiyle sabah saat 08.00'de Yıldız Kışlası'na açılan yan kapıdan gizlice ayrılmıştır. Orada bir İngiliz Albayı ve askerler tarafından karşılanan Vahdettin ve yanındakiler, iki motorlu askeri ambulans ile Tophane'ye getirilmiş ve burada kendilerini İngiliz Yüksek Komiseri Rumbold ile İşgal Kuvvetleri Komutanı Harrington karşılamıştır. Daha sonra bu ikili kendilerine Malaya savaş gemisine kadar eşik etmişler ve Vahdettin ve yanındakiler bu gemiyle Malta'ya götürülmüştür. General Harrington, Padişahın gizlice kaçırılma operasyonunu bütün bu ayrıntılarla İngiltere'ye rapor ederken şunları söylemiştir: "Çok acıklı bir sonu olduğunu düşündüğüm bu yaşlı adam için çok üzgünüm ama yapılacak tek şey buydu (TNA, WO, 137/5, No: 20-21).

SONUÇ

Malta'ya sağ salim ulaşan Vahdettin burada İngiliz vali tarafından iyi karşılanmış ve bu vali aracılığı ile Britanya Kralı V. George'a bir teşekkür telgrafı göndermiştir:

> "İstanbul'dan ayrılırken Majesteleriniz hükümeti, Yüksek Komiseriniz, Başkomutanınız ve Malta'ya gelişimde Valiniz Plumer tarafından bana gösterilen yardım ve kolaylıklardan dolayı Majestelerinize en derin minnetlerimi sunarım. Majestelerinizin ailesinin tüm mensuplarının sağlık ve refahı için Tanrıya dua ederim" (Sonyel, 2015: 204)

Padişah Vahdettin'in bir İngiliz gemisiyle İstanbul'u terk etmesi üzerine bir beyanname yayınlanmış ve kendisinin tahttan indirilerek Halifeliğin Abdülmecit Efendi'ye verildiği bildirilmiştir (BOA, 30-10-0-0/202-379-18).

Vahdettin'in hayatını tehlikede gördüğü için İstanbul'dan kendi özgür iradesiyle kaçarak İngilizlere sığınması ülkede genel olarak tepkiyle karşılanmıştır. İngiliz Yüksek Komiseri kendisinin ayrılmasından sonra atılan gazete manşetlerini ve yazıları bir raporlar İngiltere'ye göndermiştir. Buna göre: Tevhid-i Efkâr "misli görülmemiş alçaklık, kendi din ve ulusunun düşmanı olan bir düşük Padişah" derken, Vakit: "Kendi eliyle kendi sonunu hazırlamış, kendi eliyle kendini asmıştır." Demiştir. Renin ise" Vahdettin halka hesap vereceği günün yaklaşmakta olduğunu sezmiştir. Osmanlı Padişahları içinde iyi ve kötüleri vardır ama Vahdettin gibi korkak padişah çıkmamıştır." Demiştir. Doğal olarak, Vahdettin'e karşı en sert tepkiyi Nutuk'ta Mustafa Kemal Atatürk vermiştir:

> "Gerçekten de, her ne sebeple olursa olsun, Vahdettin gibi hürriyetini ve hayatını milleti için tehlikede görebilecek kadar adi birinin, bir dakika bile olsa, bir milletin başında olduğunu düşünmek ne hazindir! Aciz, adi, duygu ve anlayıştan yoksun bir yaratık, kendisini kabul eden herhangi bir yabancının koruyuculuğuna sığınabilir; ancak, böyle bir yaratığın bütün Müslümanların halifesi sıfatını taşıdığını ifade etmek elbette doğru değildir. Değersiz hayatlarını iki buçuk gün daha fazla ve sefilce sürükleyebilmek için, her türlü düşkünlüğe katlanmakta bir sakınca görmeyen halifeler oyununu da sahneden kaldırabildiğimizi gösterdik" (Atatürk, 2005: 496)

Mustafa Kemal'in bu sözleri ilk bakışta çok sert ve ağır gözükebilir fakat, başkent İstanbul ve İzmir dahil yurdun pek çok noktası işgal altındayken, son derece zorlu şartlarda ülkesinin bağımsızlığı için mücadele vermeye çalışan Mustafa Kemal ve arkadaşlarına karşı Vahdettin, bu mücadeleyi baltalamak için işgalcilerle tam bir iş birliği içinde elinden geleni yapmıştır. Mustafa Kemal ve arkadaşları için gıyabında idam kararnamesi çıkarmış, dini kullanarak fetvalar verdirmiş, hatta iç isyanların çıkmasında rol oynayarak kardeşkanı dökülmesine sebep olmuştur. Vahdettin bütün bunları yaparken sadece saltanat makamını ve kendi tahtını düşünmüştür. Dolayısıyla Mustafa Kemal'in Vahdettin'e bu kadar sert sözlerle yüklenmesi gayet anlaşılabilir bir husustur.
Vahdettin Mondros Mütarekesi imzalanır imzalanmaz İngiliz yanlısı açıklamalar yaparak, onların dümen suyuna giderek adil bir barış yapılacağını ummuştur. Bu sebeple hemen her fırsatta devleti savaşa sokan İttihatçılar aleyhinde konuşmuş ve artık İngiliz dostluğuna önem veren bir padişahın devletin başında olduğu izlenimini yaratmaya çalışmıştır. İzmir'in işgali ve Mustafa Kemal Paşa'nın Anadolu'ya geçmesinden sonra artan Kuvayı Milliye hareketine karşı ilk andan itibaren çok sert tepki gösteren Vahdettin, Kuvayı Milliye'yi çeteci bir hareket, Mustafa Kemal ve arkadaşlarını da asi olarak tanımlamıştır. Vahdettin'e göre işgaller karşısında aşırı tepki verip silaha sarılmak İtilaf Devletlerini sinirlendirmekten başka bir işe yaramayacak ve bu sebeple barış şartları Türklerin aleyhine olacaktır.

Vahdettin İngilizlerle tam güven ve iş birliği içinde Milli Mücadeleyi yok etmek için elinden gelen bütün gayreti süreç içerisinde fazlasıyla göstermiştir. Millet başta Mustafa Kemal Paşa ve diğer milliyetçi liderler önderliğinde kurtuluş mücadelesi verirken, kendisi işgalcilerle birlik olup vatanını savunanlara karşı mücadele etmeyi seçmiştir. 1919'dan 1922'ye kadar Milli Mücadele ve Mustafa Kemal karşıtı takındığı tavır ve eylemler nedeniyle, Ankara Hükümetinin İstanbul'a girdiği dönemde hayatını tehlikede görmüş ve kendi özgür iradesiyle İngiltere başvurarak sığınma talep edip ülkeden kaçmıştır.

İngiliz arşivlerindeki belgelere baktığımızda, Vahdettin'in İngilizlere karşı olan tutumu ve tavrının samimi olduğunu görürüz. Vahdettin'in Milli Mücadele'ye karşı olan duruşu İngilizlerle yaptığı bütün ikili görüşmelere yansımıştır. Kendisinin bu tavrı sadece İngiliz belgelerinde sabit değildir. Özellikle Mustafa Kemal önderliğinde Milli Mücadele gelişmeye başladıktan sonra aldığı kararlara ve yaptığı eylemlere baktığımızda da Milli Mücadele'nin tamamen karşısında olduğu net olarak görülmektedir. Dolayısıyla İngiliz belgelerinde Vahdettin ile ilgili yazılanlara baktığımızda, belge içeriklerinin Vahdettin'in eylem ve kararlarıyla büyük oranda uyuştuğunu görmekteyiz.

Günümüzde bilimsellikten uzak çalışmalarla çarpıtılmaya çalışılan bu konunun tarafsız gözle ele alınması son derece mühimdir. Tarafsız gözle ele alındıktan sonra mevcut belgeler değerlendirildiğinde gerçekler son derece açık ve net ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

Arşiv Kaynakları

T.C. Devlet Arşivleri

BOA, HSD.AFT/6.73

BOA, İ.DUİT./158-73.

BOA, DH.İUM. 19-6/1-70.

BOA, MV./215-115.

BOA, DH.ŞFR./100-174.

BOA, MV./216-95.

BOA, İ.DUİT/178/30-1.

BOA, 490-1/34-141-2.

BOA, MV./254-73.

BOA, DH.İ.UM/20-14-1.

BOA, İ.DUİT.175/46-1

BOA, 30-10-0-0/202-379-18.

BCA, 30-10-0-0/202/379/3.

The National Archives

FO, 371/4164/191127.

FO, 371/49194.

FO, 371/4157 no: 25899

FO, 371/4158/94621.

FO, 371/4158/118411.

FO, 371/4227/107802.

FO, 371/5170.

FO, 371/6535.

FO, 371/7855.

FO, 371/7857

FO, 317/7860.

FO, 371/7889/E.9438.

FO, 371/7911.

FO, 371/7913.

FO, 404/41, No: 58., No:126.

FO, 406/43, No: 84., No: 95., No:172.No:184.No:192/1., No: 225., No: 247., No: 266.

FO, 406/44, No:155., No:255., No:286., No:290.

FO, 406/46, No: 51.

FO, 424/254, No: 379.

FO, 800/157, No: 212-213., No: 255., No: 286., No: 290., No: 291, No: 292, No: 293., No: 451.

WO, 137/5, No: 20-21.

Yeni Zelanda Devlet Arşivleri

G1. 238 1919/187 (R24547189).

Kitaplar

Akşin, H. (1992). *İstanbul Hükümetleri ve Milli Mücadele*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Atatürk, M.K. (2005). *Nutuk*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Fehmi, H. (2014). *Çanakkale'den Bağdat'a Esaretten Kurtuluş Savaşı'na Cephede Sekiz Yıl Sekiz Ay (1914-1923)*. Yay. Haz., Mustafa Yeni. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Goloğlu, M. (2014). *Üçüncü Meşrutiyet.* İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Gökbilgin, M.T. (2011). *Milli Mücadele Başlarken*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Sonyel, S.R. (2015). *Gizli Belgelerde Mustafa Kemal, Vahdettin ve Kurtuluş Savaşı.* Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Okur, M., Küçükuğurlu, M. (2006). *İngiliz Yüksek Komiserlerin Gözüyle Milli Mücadele 1918-1920*. Trabzon: Serander Yayınları.

Özakman, T. (2015). *Vahdettin, Mustafa Kemal ve Milli Mücadele*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Satan, A. (2010). *İngiliz Yıllık Raporlarında Türkiye-1920*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Satan, A. (2011). *İngiliz Yıllık Raporlarında Türkiye-1921*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi.

Şimşir, B. (1992). *İngiliz Belgelerinde Atatürk (1919-1938)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.s

Makaleler

Kıbıl, M. (2018). "Milli Mücadele Döneminde İç İsyanlar", Uluslararası Türk – Rus Dünyası Akademik Araştırmalar Kongresi, 14 – 16 Aralık 2018, Ankara.

Gazeteler

The Daily News

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN "ÖĞRENCİ", "ÖĞRETMEN" VE "OKUL" KAVRAMLARINA İLİŞKİN ALGILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ ARACILIĞIYLA TESPİT EDİLMESİ

Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA
Mersin Üniversitesi, serdarhantaskaya@hotmail.com

Leyla BAŞDUVAR
Sınıf Öğretmeni-Diyarbakır, basduvarleyla@gmail.com

ÖZET

Eğitim, birçok unsuru içinde barındıran geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu unsurların başında ise öğrenci, öğretmen ve okul ilk akla gelenlerdendir. Bu unsurlardan öğretmen, eğitim öğretim faaliyetlerinin okuldaki uygulayıcısı konumundadır. Öğretmenlerin eğitimin temel kavramlarına ilişkin algıları, eğitime bakış açılarını ortaya çıkaracaktır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaya koyulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma türünde desenlenen bu çalışmada, elde edilen veriler sayısallaştırılarak verilmiştir. Veriler, 2018-2019 akademik yılında Mersin ilinde toplanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan kelime ilişkilendirme testi ile toplanmıştır. Hazırlanan bu testte üç sütün yer almaktadır. Bu sütunların başında okul, öğretmen ve öğrenci kavramları bulunmaktadır. Veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve uzlaşma olmadığında üçüncü bir uzmana kontrol yaptırılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır: Katılımcılar, öğretmen kavramı ile ilgili 250, öğretmen kavramı ile ilgili 233 ve okul kavramı ile ilgili 228 kelime yazılmıştır. Ortalama olarak bakıldığında her öğretmenin kendilerine verilen 3 kavrama ilişkin ortalama 35.5 kelime yazdıkları görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul, öğretmen, öğrenci, sınıf öğretmeni, kelime ilişkilendirme testi.

TO PRIMARY SCHOOL TEACHERS “STUDENTS”, “TEACHERS” AND “SCHOOL” CONCEPTS DETERMINATION OF RELATED PERCEPTIONS VIA THE WORD ASSOCIATION TEST

ABSTRACT

Education is a comprehensive concept with many elements. At the beginning of these elements, students, teachers and schools are among the first to come to mind. The teacher from these elements is the practitioner of the educational activities in the school. Teachers' perceptions of basic concepts of education will reveal their point of view to education. In this research, it is aimed to reveal the perceptions of primary school teachers about “school”, “teacher” and “student” concepts by means of word association test. In this study which is designed in the qualitative research type, the data obtained will be given by digitizing. The data will be collected in Mersin in the 2018-2019 academic year. 20 primary school teachers are expected to participate voluntarily. The data will be collected by the word association test created by the researchers. This test includes three columns. At the beginning of these columns are the concepts of school, teacher and student. The data will be analyzed with content analysis. The data will be evaluated separately by two researchers and a third expert will be checked if necessary. List of results of the study: The participants were written 250 words about teachers 'presence, 233 words about teachers' presence and 228 words about schools. On average, each teacher was given an average of 35.5 words in 3 clutches given to them.

Key words: School, teacher, student, primary school teachers, word association test.

1. GİRİŞ

Eğitim, birçok unsuru içinde barındıran geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu unsurların başında ise öğrenci, öğretmen ve okul ilk akla gelenlerdendir. Bu unsurlardan öğretmen, eğitim öğretim faaliyetlerinin okuldaki uygulayıcısı konumundadır.

Öğretmenlerin eğitime ilişkin tutum ve davranışları mesleklerindeki başarıyı etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitime ilişkin algılarının belirlenmesinde yarar vardır. Algıları ortaya çıkarmada çeşitli yolları vardır ve farklı araçlar bu amaçla kullanılabilmektedir. Bunlardan biri de kelime ilişkilendirme testidir.

Kelime ilişkilendirme testi, derslerde alternatif ölçe değerlendirme ve öğretim tekniği olarak kullanılmaktadır (Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011). "Kelime ilişkilendirme testi, hem teşhis ve tanı aracı olarak hem de konu sonunda hedef öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için kullanılabilir. Öğretmen, ön testte anahtar kelimeler arasındaki ve anahtar kelimelerle ilişkilendirilen kelimeler arasındaki ilişkilere bakarak bir kavram ağı oluşturabilir" (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010: 151).

"Bu teknikte öğrencilere verilen kavramla ilgili olarak yazılan kelimler arasında anlamsal bir uyum olması beklenir. Bu açıdan öğrencilerin kelime ilişkilendirme testleri, kavram yanılgılarını ortaya koymaya yarayan bir öğretim tekniğidir" (Taşkaya, 2018: 214).

"Yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde, araştırmacıların KİT tekniğini daha çok öğrencilerin öğretim öncesinde ve sonrasında bilişsel yapılarını tespit etmek ve öğretimle bilişsel yapılarında meydana gelen değişimi açığa çıkarmak amacı ile kullandığı görülmektedir" (Polat, 2013: 103).

Kelime ilişkilendirme testleri, "Öğrencinin uzun dönemli hafızasından herhangi bir anahtar kavrama verdiği sıralı cevabın bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı (semantic proximity) gösterdiği farz edilir" (Bahar ve Özatlı, 2003: 76). "Bu teknikte öğrencilere verilen kavramla ilgili olarak yazılan kelimler arasında anlamsal bir uyum olması beklenir. Bu açıdan öğrencilerin kelime ilişkilendirme testleri, kavram yanılgılarını ortaya koymaya yarayan bir öğretim tekniğidir" (Taşkaya, 2018: 214).

Öğretmenlerin eğitimin temel kavramlarına ilişkin algıları, eğitime bakış açılarını ortaya çıkarma açısından önemlidir. Çünkü öğretmenlerin eğitimin temel kavramlarına ilişkin algıları, eğitime bakış açılarını ortaya çıkaracaktır.

2. AMAÇ

Bu araştırmada öğretmenlerin okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenleri "öğretmen, öğrenci ve okul" kavramlarına ilişkin toplam kaç kelime yazmıştırlar?
2. Sınıf öğretmenleri "öğretmen" kavramına ilişkin hangi kelimeleri yazmıştırlar?
3. Sınıf öğretmenleri "öğrenci" kavramına ilişkin hangi kelimeleri yazmıştırlar?
4. Sınıf öğretmenleri "okul" kavramına ilişkin hangi kelimeleri yazmıştırlar?

3. YÖNTEM

Bu araştırma, mevcut durumun belirlenmesi yönelik betimsel bir araştırmadır. Nitel araştırma türünde desenlenen çalışmada, elde edilen veriler sayısallaştırılarak verilecektir. Çünkü sayısallaştırma, verilerin okuyucu tarafından daha açık görülmesine yardımcı olacaktır.

Veriler, 2018-2019 akademik yılında Mersin il merkezinde toplanmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla kadın ve erkek katılımcı sayılarının dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 11'i kadın, 9'u erkektir.

Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan kelime ilişkilendirme testi ile toplanmıştır. "Kelime ilişkilendirme testinde istenen kavram sayısı bir de olabilir, yirmi de olabilir" (Taşkaya, 2018: 214). Hazırlanan bu testte üç sütün yer almaktadır. Bu sütunların başında okul, öğretmen ve öğrenci kavramları bulunmaktadır. Öğretmenlere her sütün için bir dakika süre verilmiş, toplam üç dakikada çalışma tamamlanmıştır. Yönerge olarak kavramlarla ilgili olarak kelime türetmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Uygulama öncesi uzman görüşü alınarak ölçeğin geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için ise 10 sınıf öğretmenine ön uygulama yapılmıştır.

Veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek karşılaştırılarak kontrol edilmiş, araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Her kavram için frekans tablosu oluşturulmuştur.

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Yazdıkları Kelime Sayıları

Aşağıda yer alan Tablo-1'de kelime ilişkilendirme testinde yer alan kavramlara ilişkin katılımcıların yazdıkları kelime sayıları verilmiştir.

Tablo-1. Öğretmenlerin Kavramlara İlişkin Yazdıkları Kelime Sayıları

KATILIMCI	ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ	OKUL	TOPLAM
K1	16	18	17	51
K2	16	18	16	50
K6	10	16	18	44
K10	17	11	14	42
E4	10	15	14	39
K4	14	14	11	39
E9	12	15	11	38
K11	15	11	12	38
K9	15	12	9	36
E2	10	12	13	35
K7	16	9	10	35
K8	13	13	9	35
E3	13	10	10	33
E5	11	11	11	33
E6	17	5	9	31
E8	10	11	10	31
K3	8	10	10	28

E1	10	6	9	25
E7	8	5	11	24
K5	9	8	6	23
TOPLAM	250	230	230	710
ORTALAMA	12.5	11.5	11.5	35.5

Katılımcılar, kelime ilişkilendirme testinde kendilerine verilen 3 kavrama ilişkin toplam 710 kelime geliştirmişlerdir. Öğretmen kavramı ile ilgili 250, öğrenci kavramı ile ilgili 230 ve okul kavramı ile ilgili 230 kelime yazılmıştır. Ortalamalara bakıldığında her öğretmenin kendilerine verilen 3 kavrama ilişkin ortalama 35.5 kelime yazdıkları görülmektedir. Bu kavramlara ilişkin olarak en çok 51, en az ise 23 kelime yazdıkları tespit edilmiştir.

4.2. "Öğretmen" Kavramına İlişkin Kelimeler

Aşağıda yer alan Tablo-2'de "öğretmen" kavramına ilişkin katılımcıların yazdıkları kelimeler ve sayıları verilmiştir.

Tablo-2. Öğretmenlerin "Öğretmen" Kavramına İlişkin Yazdıkları Kelimeler ve Sayıları

NO	SIRA	Kelime	TOPLAM
1.	1	Okul	12
2.	2	Eğitim	10
3.	2	Sevgi	10
4.	3	Ders	9
5.	4	Öğretici	8
6.	5	Öğrenci	6
7.	5	Saygı	6
8.	5	Sınıf	6
9.	6	Anne	5
10.	6	Kitap	5
11.	6	Örnek	5
12.	6	Şefkat	5
13.	7	Baba	4
14.	7	Bilgi	4
15.	7	Öğretim	4
16.	7	Yöntem	4
17.	8	İlgi	3
18.	8	Öğrenen	3
19.	8	Rol model	3
20.	8	Tahta	3
21.	8	Zil	3
22.	9	Anlatım	2
23.	9	Araştıran	2
24.	9	Bağlılık	2
25.	9	Bilim	2
26.	9	Çocuk	2
27.	9	Defter	2
28.	9	Eğiten	2
29.	9	Eğitici	2
30.	9	Gelecek	2
31.	9	Hoşgörü	2
32.	9	İletişim	2
33.	9	Kalem	2
34.	9	Merhamet	2

35.	9	Muallim	2
36.	9	Müdür	2
37.	9	Okuma	2
38.	9	Oyun	2
39.	9	Rehber	2
40.	9	Sabır	2
41.	9	Sevecen	2
42.	9	Tecrübe	2
43.	9	Teneffüs	2
44.	9	Üniversite	2
45.	9	Yaratıcı	2
46.	9	Yazma	2
47.	9	Yol gösterici	2
48.	10	Ahlak	1
49.	10	Akademi	1
50.	10	Âlim	1
51.	10	Anlayış	1
52.	10	Arkadaş	1
53.	10	Arkadaşlar	1
54.	10	Atatürk	1
55.	10	Azimli	1
56.	10	Bakıcı	1
57.	10	Beden eğitimi	1
58.	10	Ben	1
59.	10	Bilgi satan	1
60.	10	Bilinç	1
61.	10	Davranış	1
62.	10	Değişim	1
63.	10	Ders veren	1
64.	10	Dinleme	1
65.	10	Disiplin	1
66.	10	Duyarlı	1
67.	10	Duygu	1
68.	10	Dünya	1
69.	10	Dürüstlük	1
70.	10	Eğitim fakültesi	1
71.	10	Empati	1
72.	10	Etkileşim	1
73.	10	E-twining	1
74.	10	Evrensellik	1
75.	10	Farklı	1
76.	10	Formasyon	1
77.	10	Gönüllülük	1
78.	10	Güzellik	1
79.	10	Hatırlama	1
80.	10	Hayat	1
81.	10	Hikâye	1
82.	10	İçten	1
83.	10	İlim	1
84.	10	İş	1
85.	10	İşbirlikçi	1
86.	10	İşlem	1
87.	10	Kantin	1
88.	10	Kararlı	1
89.	10	Kazanım	1

90.	10	Kılavuz	1
91.	10	Kolaylaştıran	1
92.	10	Köy enstitüsü	1
93.	10	Kurallar	1
94.	10	Kutsal	1
95.	10	Lider	1
96.	10	M. Yardımcısı	1
97.	10	Maaş	1
98.	10	Matematik	1
99.	10	MEB	1
100.	10	Mektep	1
101.	10	Memnuniyet	1
102.	10	Meslek	1
103.	10	Müderris	1
104.	10	Müfredat	1
105.	10	Okuyan	1
106.	10	Ödev	1
107.	10	Öğrenim	1
108.	10	Özen	1
109.	10	Pano	1
110.	10	Paydaş	1
111.	10	Plan	1
112.	10	Seminer	1
113.	10	Sıra-masa	1
114.	10	Silgi	1
115.	10	Sorumlu	1
116.	10	Sorumluluk	1
117.	10	Toplantı	1
118.	10	Tükenmişlik	1
119.	10	Ulema	1
120.	10	Usta	1
121.	10	Uyum	1
122.	10	Uzlaştırmacı	1
123.	10	Ülke	1
124.	10	Vefalı	1
125.	10	Yenilenme	1
126.	10	Yenilik	1
127.	10	Yorgunluk	1
128.	10	Zümre	1
TOPLAM			250

Öğretmenlerin "öğretmen" kavramına ilişkin yazdıkları kelimeler incelendiğinde toplam 250 kelime yazdıkları görülmektedir. Katılımcılar 128 farklı kelime yazmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin çok yazdıkları kelimeler sıra ile okul (12), eğitim (10), sevgi (10), ders (9) ve öğretici (89) olmuştur. 79 kelime ise sadece bir öğretmen tarafından yazılmıştır.

4.3. "Öğrenci" Kavramına İlişkin Kelimeler

Aşağıda yer alan Tablo-3'te "öğrenci" kavramına ilişkin katılımcıların yazdıkları kelimeler ve sayıları verilmiştir.

Tablo-3. Öğretmenlerin "Öğrenci" Kavramına İlişkin Yazdıkları Kelimeler ve Sayıları

NO	SIRA	KELİME	TOPLAM
1.	1	Ödev	10
2.	2	Çocuk	8
3.	2	Okul	8
4.	2	Sevgi	8
5.	3	Ders	7
6.	3	Oyun	7
7.	4	Çanta	6
8.	4	Sınıf	6
9.	5	Eğitim	5
10.	5	Kalem	5
11.	5	Kitap	5
12.	5	Öğretmen	5
13.	6	Konuşan	4
14.	6	Masumiyet	4
15.	6	Öğrenen	4
16.	7	Aile	3
17.	7	Bilgi	3
18.	7	Defter	3
19.	7	Saygı	3
20.	7	Silgi	3
21.	7	Teneffüs	3
22.	8	Akıllı	2
23.	8	Arkadaş	2
24.	8	Gelecek	2
25.	8	Gelişim	2
26.	8	Güzel	2
27.	8	İlkokul	2
28.	8	Lise	2
29.	8	Öğretim	2
30.	8	Önlük	2
31.	8	Sınav	2
32.	8	Sıra	2
33.	8	Soru soran	2
34.	8	Sorumluluk	2
35.	8	Şefkat	2
36.	8	Üniversite	2
37.	8	Yaramazlık	2
38.	9	Adalet	1
39.	9	Akran	1
40.	9	Anasınıfı	1
41.	9	Anne	1
42.	9	Araştıran	1
43.	9	Asabi	1
44.	9	Bağlılık	1
45.	9	Başlangıç	1
46.	9	Beyin fırtınası	1
47.	9	Bilgi	1
48.	9	Bilgi isteyen	1
49.	9	Bilgilenme	1
50.	9	Bilgiye aç	1
51.	9	Bilgiye muhtaç	1

52.	9	Birey	1
53.	9	Birlikte öğrenme	1
54.	9	Boş levha	1
55.	9	Bulan	1
56.	9	Bulmaya çalışan	1
57.	9	Cevap veren	1
58.	9	Ceza	1
59.	9	Çalışkan	1
60.	9	Çaresiz	1
61.	9	Çıraklık	1
62.	9	Davranış	1
63.	9	Deney yapan	1
64.	9	Dershane	1
65.	9	Dinleyen	1
66.	9	Eğlenmek	1
67.	9	Empati	1
68.	9	Gülümseme	1
69.	9	Hamur	1
70.	9	Harçlık	1
71.	9	Hayal gücü	1
72.	9	Hayat	1
73.	9	İhtiyacı olan	1
74.	9	İletişim	1
75.	9	İlginç	1
76.	9	İmtihan	1
77.	9	İnsan	1
78.	9	İstekli	1
79.	9	İşlenmemiş cevher	1
80.	9	Kahvaltı	1
81.	9	Kantin	1
82.	9	Kavga	1
83.	9	Koku	1
84.	9	Koşmak	1
85.	9	Kural	1
86.	9	Kurslar	1
87.	9	Merak eden	1
88.	9	Mevcut	1
89.	9	Muhtaç	1
90.	9	Okuyan	1
91.	9	Ortaokul	1
92.	9	Oynayan	1
93.	9	Ödül	1
94.	9	Öğrenme	1
95.	9	Öğrenmeye aç	1
96.	9	Parmak	1
97.	9	Paylaşımcı	1
98.	9	Problem	1
99.	9	Rahmet	1
100.	9	Resim	1
101.	9	Rotasız	1
102.	9	Saflık	1
103.	9	Sempatik	1
104.	9	Servis	1
105.	9	Sevimli	1
106.	9	Sinirli	1

107.	9	Soru	1
108.	9	Sunum	1
109.	9	Suriyeli	1
110.	9	Şarkı	1
111.	9	Şekil verme	1
112.	9	Tahta	1
113.	9	Talebe	1
114.	9	Tartışan	1
115.	9	Taşıma	1
116.	9	Tek iş	1
117.	9	Toplantı	1
118.	9	Türkçe	1
119.	9	Uyarı	1
120.	9	Veli	1
121.	9	Yakalık	1
122.	9	Yaramaz	1
123.	9	Yaratıcı	1
124.	9	Yol bekleyen	1
125.	9	Yorulmak	1
126.	9	Zekâ	1
127.	9	Zil	1
128.	9	Zor	1
TOPLAM			233

Öğretmenlerin "öğrenci" kavramına ilişkin yazdıkları kelimeler incelendiğinde toplam 233 kelime yazdıkları görülmektedir. Katılımcılar 128 farklı kelime yazmışlardır. En çok yazdıkları kelimeler sıra ile ödev (10), çocuk (8), sevgi (8), okul (8), ders (7) ve oyun (7) kelimeleri olmuştur. 90 kelime ise sadece bir öğretmen tarafından yazılmıştır.

4.4. "Okul" Kavramına İlişkin Kelimeler

Aşağıda yer alan Tablo-4'te "okul" kavramına ilişkin katılımcıların yazdıkları kelimeler ve sayıları verilmiştir.

Tablo-4. Öğretmenlerin "Okul" Kavramına İlişkin Yazdıkları Kelimeler ve Sayıları

NO	SIRA	KELİME	TOPLAM
1.	1	Öğretmen	15
2.	2	Öğrenci	13
3.	3	Müdür	11
4.	4	Eğitim	10
5.	5	Sınıf	8
6.	6	Ders	7
7.	6	Öğretim	7
8.	7	Bahçe	6
9.	7	Bina	6
10.	7	Sıra	6
11.	8	Hizmetli	5
12.	8	Kantin	5
13.	8	Oyun	5
14.	8	Veli	5
15.	9	Arkadaş	4
16.	10	İdare	3

17.	10	İş	3
18.	10	Kitap	3
19.	10	Müdür yardımcısı	3
20.	10	Sosyalleşme	3
21.	10	Tahta	3
22.	11	Derslik	2
23.	11	Eğlence	2
24.	11	Ev	2
25.	11	Güvenlik	2
26.	11	Koridor	2
27.	11	Kurallar	2
28.	11	Laboratuvar	2
29.	11	Masa	2
30.	11	Öğrenme alanı	2
31.	11	Sıcak	2
32.	11	Sorunlar	2
33.	11	Teneffüs	2
34.	11	Tören	2
35.	11	Zil	2
36.	12	Âlimler ocağı	1
37.	12	Araştırma merkezi	1
38.	12	Atatürk büstü	1
39.	12	Atölye	1
40.	12	Bayrak	1
41.	12	Bayram	1
42.	12	Buluşma yeri	1
43.	12	Davranış değişikliği	1
44.	12	Defter	1
45.	12	Erken	1
46.	12	Etkinlik	1
47.	12	Evrak	1
48.	12	Evrensel olma	1
49.	12	Geleceğe merdiven	1
50.	12	Gelecek	1
51.	12	Gürültü	1
52.	12	Hayat	1
53.	12	Hayata hazırlama	1
54.	12	İletişim	1
55.	12	İlim merkezi	1
56.	12	İnceleme Yeri	1
57.	12	İstiklal Marşı	1
58.	12	Kalabalık	1
59.	12	Kalem	1
60.	12	Kaza	1
61.	12	Kitap	1
62.	12	Koşuşturma	1
63.	12	Köy	1
64.	12	Kültürleme	1
65.	12	Kütüphane	1
66.	12	MEB	1
67.	12	Mektep	1
68.	12	MEM	1
69.	12	Mesafe	1
70.	12	Müzik atölyesi	1
71.	12	Office	1

72.	12	Okul direği	1
73.	12	Okulum	1
74.	12	Okuma	1
75.	12	Olumlu davranış	1
76.	12	Olumsuz davranış	1
77.	12	Ortam	1
78.	12	Ödev verilen yer	1
79.	12	Öğrenim	1
80.	12	Öğreten	1
81.	12	Öğretmenler odası	1
82.	12	Pano	1
83.	12	Paylaşım	1
84.	12	Personel	1
85.	12	Resim atölyesi	1
86.	12	Resmiyet	1
87.	12	Sabah	1
88.	12	Salon	1
89.	12	Sevgi yuvası	1
90.	12	Sınav	1
91.	12	Sınırlı alan	1
92.	12	Spor	1
93.	12	Suriyeli	1
94.	12	Şarkı	1
95.	12	Şiir	1
96.	12	Tadilat	1
97.	12	Tehlike	1
98.	12	Temizlik	1
99.	12	Terbiye	1
100.	12	Toplantı	1
101.	12	Topluluk	1
102.	12	Uykusuzluk	1
103.	12	Yanılan yer	1
104.	12	Yuva	1
TOPLAM			228

Öğretmenlerin “okul” kavramına ilişkin yazdıkları kelimeler incelendiğinde toplam 228 kelime yazdıkları görülmektedir. Katılımcılar 104 farklı kelime yazmışlardır. En çok yazdıkları kelimeler sıra ile öğretmen (15), öğrenci (13), müdür (11), eğitim (10), sınıf (8), ders (7) ve öğretim (7) kelimeleri olmuştur. 68 kelime ise sadece bir öğretmen tarafından yazılmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcılar, 3 kavrama ilişkin toplam 710 kelime yazmıştır.
- Öğretmen kavramı ile ilgili 250, öğrenci kavramı ile ilgili 233 ve okul kavramı ile ilgili 228 kelime yazılmıştır.
- Ortalama 35.5 kelime yazmıştır.
- En çok 51, en az 23 kelime yazmıştır.

- "Öğretmen" kavramına ilişkin toplam 250 kelime yazmıştır. Yazılanlar 128 farklı kelimeden oluşmaktadır. Öğretmenlerinin çok yazdıkları kelimeler sıra ile okul (12), eğitim (10), sevgi (10), ders (9) ve öğretici (89) olmuştur. 79 kelime ise sadece bir öğretmen tarafından dile getirilmiştir.
- "Öğrenci" kavramına ilişkin toplam 233 kelime yazmıştır. Yazılanlar 128 farklı kelimeden oluşmaktadır. Öğretmenlerinin en çok yazdıkları kelimeler sıra ile ödev (10), çocuk (8), sevgi (8), okul (8), ders (7) ve oyun (7) kelimeleri olmuştur. 90 kelime ise sadece bir öğretmen tarafından yazılmıştır.
- "Okul" kavramına ilişkin toplam 228 kelime yazılmıştır. Yazılanlar 104 farklı kelimeden oluşmaktadır. Öğretmenlerinin en çok yazdıkları kelimeler sıra ile öğretmen (15), öğrenci (13), müdür (11), eğitim (10), sınıf (8), ders (7) ve öğretim (7) kelimeleri olmuştur. 68 kelime ise sadece bir öğretmen tarafından yazılmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin kelime türetme konusunda yaşadıkları sorunları gidermeye yönelik yazma eğitimi verilmelidir.
- Bu kavramlara ilişkin kelime ilişkilendirme telesti ile öğrencilerin algılarını ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime İletişim Test Yöntemi ile Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 75-85.

Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *7*(2), 136-154.

Işıklı, M., Taşdere, A. ve Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.

Polat, G. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *7*(1), 97-120.

Taşkaya, S. M. (2017). Dil ve Edebiyat Öğretimi Teknikleri. Dil ve Edebiyat Öğretimi-1. (Ed: Akkaya, A.). Ankara: Asos Yayınları. 221-283.

YENİ MEDYAYLA DİJİTALLEŞEN SOSYAL YAŞAM VE PHOTOLURKING

Arzu KALAFAT ÇAT
Araştırma Görevlisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ak_cat2008@hotmail.com

ÖZ

İletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler ve internet teknolojisinin yaygın kullanımı bireylerin yaşam biçimlerinde çeşitli değişikliklere neden olmuştur. Özellikle internet teknolojisinin mobil cihazlarda da kullanımıyla birlikte bilgiye ulaşma ve bilgi paylaşımı zaman ve mekân sınırlarından kurtulmuştur. Online olunduğu müddetçe gelişmelerden haberdar olma imkânı tanıyan sosyal paylaşım siteleri bireylerin sanal sosyal ağlarda daha uzun süreler geçirmelerini beraberinde getirmiştir. Sosyal paylaşım siteleri ile sosyalleşme olgusu da dönüşüme uğrayarak dijitalleşmiştir. Photolurking, sosyal hesaplarda saatlerce başkalarının fotoğraflarına bakarak zaman geçirme durumu olarak tanımlanan ve teknolojik cihazların kontrolsüz kullanımı neticesinde ortaya çıkan bir dijital rahatsızlıktır. Bu çalışmanın amacı dijital yerliler olarak adlandırılan gençlerin photolurking davranışlarının incelenmesidir. Bu amaçla 18-22 yaş aralığında bulunan 4 kız, 4 erkek üniversite öğrencisi olan katılımcılar ile nitel bir görüşme yöntemi olan odak grup görüşmesi yapılarak, katılımcıların photolurking davranışları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeni Medya, Sosyal Ağlar, Dijital Yerli, Photolurking.

SOCIAL LIFE DIGITIZED BY NEW MEDIA AND PHOTOLURKING

ABSTRACT

Rapid developments in communication technologies and widespread use of internet technology have caused various changes in the life styles of individuals. In particular, the use of internet technology on mobile devices to access information and information sharing has been saved from the limits of time and space. Social networking sites, which allow them to be informed of the developments as long as they are online, have caused individuals to spend longer periods in virtual social networks. The socialization phenomenon with social networking sites has also been transformed and digitalized. Photolurking is a digital discomfort that occurs as a result of the uncontrolled use of technological devices, which is defined as the time spent looking at the photos of others in social accounts. The aim of this study is to investigate the photolurking behaviors of young natives. For this purpose, a group of 4 girls, 4 male university students aged between 18 and 22 years were interviewed by a qualitative interview method, and the photolurking behaviors of the participants were examined.

Keywords: New Media, Social Networks, Digital Native, Photolurking.

GİRİŞ

Günümüz insanının sosyal çevreleriyle kurdukları iletişim, geleneksel ve yüz yüze iletişim biçimlerinden ziyade sosyal ağlar üzerinden yapılan paylaşımlar vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Sosyal ağlar aracılığı ile sosyalleşen bireyler bir yandan teknolojik olanakların sağladığı hızlı, ekonomik ve sınırsız veriye ulaşma imkânı bulurken diğer taraftan bu teknolojiye gün geçtikçe bağımlı hale gelmektedirler. Nitekim bireyler, bilgisayar ya da mobil telefonları ellerine aldıklarında ilk olarak sosyal medya hesaplarını kontrol etmekte ve farkında olmadan bu hesaplarda gereğinden fazla zaman geçirmektedirler (Güleç, 2018: 106). Bu durum günümüz insanını zaman üzerindeki kontrolünü kaybetmelerine ve sosyalleşme mekanlarının değişmesine neden olmaktadır.

Bireylerin çevreleriyle kurdukları ilişki neticesinde toplumla bütünleşmeleri olarak tanımlanan sosyalleşme kavramı, özellikle doğar doğmaz teknoloji ile tanışmış olan dijital yerliler için, sosyal paylaşım sitelerinde fotoğraf, video, mesaj paylaşıma ya da online olmayı ifade etmektedir. Ancak bilhassa dijital yerliler olarak adlandırılan genç kuşağın sosyal paylaşım sitelerinde geçirdikleri sürelerin artması pek çok olumsuz durumu da beraberinde getirmektedir. Aile, arkadaş ve sosyal çevreleriyle geçirilen "gerçek" zamanın azalması, gençlerin yalnızlaşmalarına, yalnızlık duygularını gidermek için sosyal ağlarda daha fazla zaman geçirmelerine, ders çalışmaya ayrılan zamanın azalmasına, okul başarısının düşmesine, fiziksel ve psikolojik pek çok sağlık sorununun ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Bu çalışmada, dijital yerliler olarak tanımlanan ve araştırmanın örnekleminde yer alan farklı yaş ve cinsiyetteki katılımcılar, sosyal medya hesaplarında paylaşılan görsel içeriklere gereğinden fazla zaman ayırma, sürekli bu paylaşımları takip etmek yönünde içsel bir istek duyma, bu paylaşımlarla ilgilenirken zamanın farkına varmama ve sonrasında oluşan pişmanlık durumu olarak tanımlanan photolurking davranışı yönünden incelenmiştir.

Çalışma kapsamında katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşmesi neticesinde katılımcıların tamamının photolurking davranışına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum genç kullanıcıların sosyal hesaplarda gereğinden fazla zaman geçirdiklerini göstermektedir. Sosyal medya kullanımı konusunda gençlerin bilinçlendirilmesi, kullanım sürelerinin kısıtlanması ve photolurking davranışının psikolojik bir davranış bozukluğu olduğunun yeni nesil kullanıcılara anlatılması gerekmektedir.

YENİ MEDYA

Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve internetin yaygın kullanımı ile birlikte hayatımıza giren yeni medya ya da sosyal medya, bireylere yeni sosyalleşme mecraları sunmaktadır. 2004 yılında Web 1.0'dan web 2.0'a geçilmesiyle internet teknolojisine eklenen etkileşimsellik özelliği sayesinde kullanıcılar pasif olmaktan çıkarak aktif bir şekilde içerik üretebilme, paylaşabilme, içeriklere yorum yapabilme imkanına sahip olmuşlardır. Web 2.0 teknolojisi öncesinde tek yönlü iletişime dayalı ve belirli medya şirketlerinin tekelinde bulunan internet ortamı web 2.0 teknolojisi ile daha özgürlükçü bir yapıya kavuşmuştur. Web 2.0 internet kullanıcılarının yalnızca içerikleri görme ya da okuma gibi pasif konumlarından çıkararak içerik üreticisi konumuna gelmelerini sağlamıştır. Bu nedenle yeni medya ortamı bireylere geleneksel medya ortamlarından farklı olarak daha özgürlükçü, katılımcı, etkileşimli ve paylaşımcı bir ortam sunmaktadır (Kahraman, 2014: 21). Bir diğer ifadeyle yeni medya, küresel

boyutta bilgi alışverişine imkân sağlayan, etnik, demografik ya da politik hiçbir ayrım olmaksızın tüm kullanıcılara etkileşimli olarak içerik oluşturma ya da paylaşma imkanı sunan yeni bir iletişim mecrasıdır (Poynter, 2012).

Sosyal medya araçları olarak adlandırılan sosyal medya mecraları, kullanıcıların zaman ve mekan kısıtları olmaksızın her an her yerden ve diledikleri herkesle iletişime geçme, sözlü ya da görsel bilgi paylaşmalarını sağlamıştır. Dünya çapında milyonlarca kullanıcısı bulunan wikiler, bloglar, içerik paylaşım siteleri, sosyal ağlar gibi pek çok mecrada kullanıcılar içerik paylaşarak ya da bilgi alışverişinde bulunarak günlerinin önemli bir zamanının geçirmektedirler. Dolayısıyla günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler ve internetin yaygın kullanımı neticesinde bilgi önemli bir güç haline gelmekte aynı zamanda bilgiye erişim de kolaylaşmaktadır (Erkan, 1993: 33).

Prensky, 20. yüzyıl gençlerini dijital yerliler olarak tanımlamaktadır. Prensky günümüz öğrencilerinin bilgisayarların, video oyunlarının ve internetin dijital dilini kendi ana dilleri gibi kullanma becerilerine sahip olduklarını bu nedenle kendilerine net kuşağı ya da dijital kuşak gibi isimler verildiğini belirtmektedir. Ayrıca günümüz gençlerinin günlerinin beş saatinden azını okumakla geçirdiklerini ancak günlerinin on saatinden fazlasını dijital teknolojilerle geçirdiklerini ifade etmiştir. Bilgisayar oyunları, internet, e-posta, cep telefonları ve anlık mesajlaşma dijital yerlilerin hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (2001: 1). Waycott vd. dijital yerlilerin teknoloji kullanma sebeplerini "kişisel bilgi ve eğlence, sosyal iletişim, günlük kullanım (bilgi depolama veya bilgiye erişim, tren biletlerine bakma gibi), profesyonel çalışma, üniversite/ders çalışma" şeklinde sıralamaktadırlar (Bilgiç vd. 2011: 260).

2012 yılında Time dergisi tarafından dijital yerlilerin medya kullanım alışkanlıklarının incelendiği araştırmada dijital yerliler ve dijital göçmenler 300 saat boyunca biyometrik kemerler ve gizli kameralar ve hangi sosyal medya platformunu kullandıklarını gösteren gözlükler vasıtasıyla izlenmiştir. Araştırma sonuçları şu şekildedir:

- Dijital yerliler saatte 27 kez televizyon, dergi, akıllı telefonlar gibi farklı platformlara odaklanabilmektedirler.

- Dijital Yerliler aynı anda birden fazla medya platformunu kullanarak daha fazla zaman harcadıkları için içerikle duygusal bağları sınırlandırılmıştır. Daha az sayıda ve daha az duygusal tepki yaşarlar. Ayrıca bir içerikten sıkılmaları durumunda dikkatlerini hemen bir başkasına çevirmektedirler.

- Dijital yerlilerin %65'i evde odadan odaya geçerken cihazlarını yanlarında götürmektedirler. Akıllı telefonların bir kol uzunluğu mesafeden daha yakında tutmaktadırlar.

- Dijital yerlilerin %54'ü bir kişiyle konuşmaktansa mesajlaşmayı tercih ettiklerini söylemektedirler (Business Wire, 2012).

Çalışma kapsamında Instagram kullanıcısı olan dijital yerli katılımcıların photolurking davranışları incelenmiştir. Teknolojik gelişmeler ve dijital fotoğrafçılığın ortaya çıkmasıyla birlikte fotoğraf çekme, çekilen fotoğrafları saklama ve fotoğrafları sergileme biçimlerimiz de değişikliğe uğramıştır. Önceleri sınırlı sayıda fotoğraf çekimine olanak sağlayan analog fotoğraf makinelerinden geniş depolama alanlarına sahip dijital fotoğraf makinelerine geçilmesi ve mobil cihazların da bu özellikleri barındırmaya başlamasıyla birlikte fotoğrafçılıkta yeni bir dönem başlamıştır. Eskiden albümlerde saklanan ve yalnızca aile üyeleri ya da az sayıda kimse ile paylaşılan fotoğraflar

artık sanal ortamlarda çok sayıda kişi ile paylaşılmaktadır. Dolayısıyla teknolojik gelişmeler tıpkı fotoğrafın doğasını değiştirdiği gibi kullanıcıların paylaşım deneyimlerini de değişime uğratmıştır (Khalid ve Dix, 2007: 1).

Sosyal paylaşım sitelerinin bu denli yaygın kullanılmasının sebeplerinden bir tanesi de yalnızca metinsel değil aynı zamanda görsel içeriklerin paylaşılmasına olanak sağlamasıdır. Teknoloji çağında "gerçek" kişilerle iletişimi azalan bireyler sosyalleşme ihtiyaçlarını sanal sosyal ağlar üzerinden gidermektedirler. Sanal sosyal ağlarda ise kişilerin karakterlerinden ziyade görsel özellikleri önem kazanmaktadır. Dolayısıyla sosyal mecralarda görselliğin son derece önem kazanması görselliğe dayalı yeni bir kültürü meydana getirmektedir. Akdal, bireylerin görünme ve gözetlenme arzularının bulunduğunu ifade etmektedir. Buna göre görünme ve gözetlenme arzusu, dijital çağda ortaya çıkan, bireyin kendini ifade etme biçimi ve çabası şeklinde tanımlanmaktadır (Akdal, 2018: 19). Bireylerin görünme ve gözetlenme arzularına en güçlü biçimde izin veren sosyal mecralardan biri olan Instagram, fotoğraf ve video paylaşımının yanı sıra, paylaşımlara beğeni ve yorum yapılabilen, anlık mesajlaşma imkanı bulunan bir uygulamadır. Ayrıca ana sayfada bulunan hikaye bölümünde kullanıcılar gün içerisinde yapmış oldukları etkinliklere ait fotoğraf ya da videoları paylaşabilmekte ya da takip ettikleri hesapların hikaye paylaşımlarını izleyebilmektedirler. 24 saat sonra paylaşılan içeriğin silindiği hikaye bölümü anlık gelişmelerden haberdar olmayı sağlaması nedeniyle kullanıcılar tarafından sıkça takip edilmektedir. Gelişmelerden haberdar olmak, paylaşımları kaçırmamak için sık sık Instagram hesabını kontrol eden bazı kullanıcılar bir müddet sonra birer photolurkera dönüşmektedirler.

Kullanıcıların sosyal medya hesaplarında paylaşılan fotoğraf ve videolara zamanın farkına varamayacak ölçüde çok uzun süre bakması ya da günlük hayatını aksatacak seviyede Instagram'da vakit geçirmesi davranışı olarak tanımlanan photolurking, kısaca başkalarının paylaşmış olduğu fotoğraflara dalıp gitme durumu olarak tanımlanmaktadır. Photolurker ise başkalarının fotoğraf albümlerini takip eden meraklı kimse anlamında kullanılmaktadır. Photolurking davranışı henüz hastalık olarak tıp literatüründe yer almamakla birlikte teknoloji bağımlılığı sonucunda ortaya çıkan bir tür davranış bozukluğu olarak kabul edilmektedir (Olcay, 2018:97). Bu çalışmada dijital yerli katılımcıların photolurking davranış özellikleri incelenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada instagram kullanıcısı olan dijital yerli katılımcıların photolurking davranışlarını ortaya koymak amacıyla katılımcılar ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Çalışma kapsamında katılımcıların instagram kullanım motivasyonlarının yanı sıra photolurking davranışına sahip olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla 4 kadın 4 erkek olmak üzere toplam 8 katılımcıya odak grup görüşme yöntemi kullanılarak 6 adet yapılandırılmış soru yöneltilmiştir.

Nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesi yöntemi “belirli bir konu hakkında düşünceleri, görüşleri, algıları ve önerileri almak üzere bir araya getirilmiş, konu ile ilgili olan ortalama altı ile sekiz kişiden oluşan bir gruba, demokratik bir ortam oluşturularak bir konu hakkında sorular sorulması, herkesin birbirlerinin söyledikleri ile etkileşim içerisinde olarak yürütülen görüşmedir”(Küçük, 2016: 109).

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara instagram kullanım durumlarını ölçmek amacıyla yönlendirilen sorularla katılımcıların photolurking davranışları ve bu davranışın seviyesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Zaman ve maddi kaynak kısıtı sebebiyle çalışmanın sonuçları yalnızca örneklemle sınırlandırılmıştır.

BULGULAR

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirilirken katılımcılar K1, K2, K3,… şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların 4'ü kız, 4'ü erkektir. Yine katılımcılardan iki tanesi 19 yaşında, bir tanesi 20 yaşında, bir tanesi 21 yaşında, dört tanesi ise 22 yaşındadır. Katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 1. Demografik Özellikler

	Yaş	**Cinsiyet**
Katılımcı 1	21	Erkek
Katılımcı 2	22	Erkek
Katılımcı 3	22	Kadın
Katılımcı 4	19	Kadın
Katılımcı 5	22	Kadın
Katılımcı 6	20	Kadın
Katılımcı 7	19	Erkek
Katılımcı 8	22	Erkek

Katılımcıların hangi durumlarda instagramda paylaşım yaptıklarını öğrenmek amacıyla katılımcılara "Instagram'da hangi durumlarda paylaşım yapıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1: *Genellikle güzel bir yere gittiğim zaman ya da güzel bir fotoğraf çekildiğimde paylaşım yapıyorum. Bazen de gündemdeki olaylar hakkında paylaşımlar yapıyorum.*

K2: *Instagram'da benim için önemli olan bir durum olduğunda ya da güzel bulduğum fotoğraf olduğu zaman paylaşım yapıyorum.*

K3: *Ben gönderi olarak çok paylaşım yapmıyorum ancak hikaye bölümünü çok aktif kullanıyorum. Fotoğraf paylaşımlarımı genellikle çok güzel bir mekan olursa ya da çok güzel çıkmışsam yapıyorum.*

K4: *Paylaşım yapmıyorum, bazen hikaye paylaşırım. Genellikle başkalarının yaptığı paylaşımları takip etmek için kullanıyorum.*

K5: Kendimi güzel bulduğum bir fotoğraf olursa ya da güzel bir ortamda çekilmiş bir fotoğraf olursa paylaşıyorum.

K6: Ben genelde çok az paylaşım yapıyorum. Kendi fotoğraflarımı değil de doğa ya da manzara fotoğraflarını paylaşırım paylaştığım zaman da. Ama başkalarının hikaye ve fotoğraflarını takip etmeyi çok seviyorum.

K7: Genellikle doğa fotoğrafları ve portre fotoğrafları paylaşıyorum. Fotoğraflarımı genellikle akşamları belli bir saat diliminde paylaşıyorum.

K8: Ben de güzel bir ortama gittiğimde arkadaşlarla bazen de tek çekildiğim fotoğrafları paylaşıyorum. Ama çok paylaşım yapmıyorum. Genellikle takipçiyim.

Katılımcıların takip etmiş oldukları hesapları hangi kriterlere göre belirlediklerini tespit etmek amacıyla katılımcılara "Instagram'da hesapları takip etme sebebiniz nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1: Instagram'da takip ettiğim hesaplar genellikle ilgi alanlarıma göre şekilleniyor. Yani benimle aynı hobilerden hoşlanan ya da fotoğrafçılıkla ilgilenen isimleri takip etmeyi tercih ediyorum.

K2: Birinci öncelik arkadaşlarımı takip ediyorum fakat onun dışındakiler duruma göre değişiyor. Kıyafet sayfalarını takip ettiğim de oluyor çünkü aklımda bir şey almak varsa oradan bakıyorum.

K3: Ben tanıdığım arkadaş ve çevremdekileri takip ediyorum. Başarılarını takdir ettiğim tanınmış kişilerin günlük hayatlarını merak ettiğim için böyle kişileri takip ediyorum bir de.

K4: Fotoğraf paylaşımı yapan hesaplar ve gazetecilerin hesaplarını takip ediyorum. Fotoğraf paylaşımlarını takip etmemin sebebi benim de fotoğrafa yönelik ilgimin olmasından kaynaklanmakta. Gazetecilerin hesaplarını takip etmem ise gazetecilik bölümünde öğrenci olmamdan kaynaklanıyor. Dolayısıyla takip ettiğim hesapları ilgi alanlarıma göre seçiyorum diyebilirim.

K5: Takip ettiğim hesaplar genellikle yakın çevremdeki kişilerden oluşuyor. Bunun dışında giyim, moda, makyaj ürünlerinin tanıtıldığı ve satışının yapıldığı hesapları takip ediyorum. Çünkü modayı takip etmeyi seviyorum ve bu hesaplar ürün tanıtımı da yaptığı için satın almadan önce ürünlerin kalitesi hakkında kullananların yorumlarını okuyarak bilgi sahibi oluyorum. Bir de fotoğraf paylaşımı yapan hesapları takip etmeyi seviyorum.

K6: Arkadaşlarımın ve ünlü isimlerin hesaplarını takip ediyorum bir de fotoğraf paylaşan hesapları. Çünkü değişik mekanlarda farklı açılardan çekilen fotoğraflar ilgimi çekiyor ve ben de fotoğraf çekerken bu özelliklere dikkat ediyorum.

K7: Paylaşımlarını beğendiğim herkesi takip ediyorum. Çünkü benim için sosyal medya eğlence amaçlı bir yer.

K8: Arkadaşlarımı yakınlıkları nedeniyle takip ediyorum. Bunun dışında fotoğraf paylaşımı yapan hesaplar ve ünlüler ve teknoloji sayfalarını takip ediyorum. Ünlü olarak rap müzik sevdiğim için rap sanatçılarının albüm ve single çalışmalarını merak ettiğim için Instagram üzerinden takip edebiliyorum. Ayrıca teknolojik gelişmelere ilgi duyduğum için teknoloji sayfalarını takip ediyorum.

Katılımcıların Instagram'da geçirdikleri süreleri öğrenmek amacıyla katılımcılara "Instagram'da ne kadar zaman harcıyorsunuz, günde kaç kez hesabınızı kontrol ediyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları şu şekildedir.

K1: Ortalama olarak günde en az iki saatimi harcıyorum diyebilirim. Net bir sayı olmamakla birlikte hesabımı günde en az 10 kere kontrol ederim. Yapacak bir şey olmadığında ya da canım sıkkın olduğunda Instagram'da geçirdiğim süre artıyor.

K2: Abartısız günde 4-5 saatimi harcıyorum. Yapacak hiçbir işim yoksa bu süre daha da artıyor. Hiç saymadım ama günde en az 20 kez bakıyorumdur.

K3: Instagram hesabımı diğer sosyal medya hesaplarımdan daha fazla kullanıyorum. Günümün en az 2 saati Instagram'da geçiyordur sanırım.

K4: Benim de günde 3 saatim geçiyordur. Hesabımı ise aklıma geldikçe kontrol ediyorum belirli bir sayı yok günün yoğunluğuna göre değişiyor ama en az 10 kere bakarım hesabıma.

K5: Instagram'da ne kadar zaman harcadığımı şu ana kadar hesaplamadım. Genel itibariyle bir bildirim geldiğinde ya da canım sıkıldığında hesabıma bakma gereksinimi duyuyorum. Günde defalarca hesabımı kontrol ettiğim oluyor.

K6: En az iki saat harcıyorumdur herhalde daha önce hiç zaman tutmadım bilemiyorum. Yalnızsam ve canım sıkkınsa bu süre artıyor tabi. Günde en az 10 kere de hesabımı kontrol ederim.

K7: 2-4 saat arası zaman geçiriyorum çünkü fotoğraflara bakarken insan zamanın nasıl geçtiğini anlamıyor. Ben de en az 10 kere kontrol ederim hesabımı.

K8: Günde ortalama 2 saat zaman geçiriyorum. Hesabımı kontrol etme sıklığım günlük hayatın yoğunluğuna göre değişiyor ama ben de günde 10 kez bakıyorumdur hesabıma.

Katılımcıların Instagram'da geçirmiş oldukları zaman konusunda pişmanlıklarının bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla katılımcılara "Instagram'da geçirdiğiniz süreyi zaman kaybı olarak görüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları şu şekildedir:

K1: Tam olarak kayıp ya da değil diyemiyorum. Can sıkıntısından dolayı giriş yapıyorum, bu sürede farklı şeyler de yapılabilir ama Instagram daha pratik geliyor ama ara ara pişmanlıklar yaşıyorum. Geçirdiğim süre ile ilgili pişmanlık yaşadığım zamanlarda kitap okumanın daha faydalı olacağını düşünüyorum.

K2: Instagram kullanırken hiç bir pişmanlık yaşamıyorum ama telefonu elimden bırakıp geçen zamana bakınca pişmanlık duyuyorum.

K3: Keşfet bölümünde çok zaman harcıyorum ve sonrasında bu durum beni rahatsız ediyor.

K4: Instagram'da geçen zamanı kesinlikle zaman kaybı olarak görüyorum. Fotoğraflara dalıp gidince bazı işlerimin aksadığını fark ediyorum ve bu durum beni mutsuz ediyor.

K5: Ben de zaman kaybı olarak görüyorum ve pişmanlık duyuyorum ancak canım sıkılınca yine bakıyorum.

K6: Bazen pişmanlık duyuyorum. Pişmanlığım eğer yapmam gereken başka işler var ve aksatmışsam oluyor. Onun dışında boş zamanlarımda harcadığım süreden pişmanlık duymuyorum.

K7: Evet görüyorum. Kesinlikle zaman kaybı.

K8: Zaman kaybı ama insanı eğlendiriyor ve can sıkıntısın gideriyor, bu da iyi tarafı bence.

Katılımcıların Instagram'da hangi alanlarda zaman geçirdiklerini öğrenmek amacıyla katılımcılara "Instagram'da en çok, takip ettiğiniz kişilerin paylaşımlarına mı, hikaye bölümüne mi, yoksa keşfet bölümündeki takip etmediğiniz hesapların paylaşımlarına mı bakıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir.

K1: Keşfet bölümünde de zaman geçiriyorum ancak en çok arkadaşlarımın paylaştığı hikayeler ve paylaşımlara bakıyorum.

K2: Hikaye bölümüyle başlayıp sonra hemen keşfete girip saatlerimi harcıyorum. Genellikle de takip etmediğim fakat keşfet bölümünde karşıma çıkan komik paylaşımlar veya siyasi gönderileri takip ediyorum.

K3: Çoğunlukla keşfetteki videolara bakıyorum.

K4: Hikayelere de bakıyorum ama en çok zamanı keşfet bölümünde harcıyorum.

K5: Öncelikle takip ettiğim hesapların fotoğraf ve hikaye paylaşımlarına bakıyorum. Sonra keşfet bölümüne geçiyorum.

K6: Tabi ki en çok keşfet bölümünde zaman geçiriyorum.

K7: Keşfet bölümündeki tanımadığım insanların paylaşımlar daha cazip geliyor.

K8: En çok hikaye ve keşfet bölümü dikkatimi çekiyor. Hikaye bölümündeki anlık paylaşımları kaçırmak istemiyorum ve keşfet bölümündeki videolar çok eğlenceli geliyor.

Katılımcılara "Instagramda paylaşılan içeriklere yorum ya da beğeni yapıyor musunuz? Yoksa bu konuda çekimser mi davranıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1: Arkadaşlarımın paylaşımlarına beğeni yapıyorum ancak yorum yapmıyorum. Diğer sayfalara ise beğeni ve yorum yapmıyorum. Bazen güvenilir bulduğum bazı sayfaların hediye çekilişlerine katılmak için yorum yapıyorum.

K2: Kendilerini bizzat tanıdığım kişilerin paylaşımlarını beğeniyorum fakat yorum yapmıyorum. Onun dışındaki paylaşım ve hikayelere hiçbir şekilde yorum ve beğeni yapmıyorum.

K3: Ben genel olarak beğeni yapıyorum ancak yorum nadiren yapıyorum.

K4: Instagram'da paylaşılan içeriklere hiçbir şekilde yorum yapmıyorum. Gerçekten hoşuma giden içerikleri sadece beğeniyorum.

K5: Samimi görüştüğüm arkadaşlarımın paylaşımlarına beğeni yapıyorum onun dışında hiçbir paylaşıma yorum ve beğeni yapmıyorum.

K6: Yorum ve beğeni yapmıyorum, beğendiğim içerik olursa telefonuma kaydediyorum.

K7: Beğeni ve yorum yapıyorum çünkü ben de kendi paylaşımlarıma yapılan beğeni ve yorumları önemsiyorum.

K8: Genellikle beğeni yaparım ama yorum çok nadir oluyor. Arkadaşlarımın günlük paylaşımlarına beğeni bırakıyorum ama özel gün kutlamaları falan olursa o zaman yorum yapıyorum.

SONUÇ

Yeni bir çağ olarak nitelendirilen internet çağında sosyal paylaşım siteleri, sanal sosyal mekanlar olarak bireylerin sosyalleşme süreçlerinin dijitalleşmesine neden olmaktadır. Bu sebeple sosyal ağlar teknolojik alt yapıya sahip bir iletişim aracı olmanın ötesinde yeni toplumsal mekanlar olarak kabul edilmektedir (Güzel, 2006: 4). Günümüzün agoralarını oluşturan sosyal paylaşım siteleri dijital yerliler olarak tanımlanan 21. yüzyıl gençleri için önemli sosyalleşme mekanları olarak görülmektedir. "Dijital yerliler, binyılın öğrencileri, internet nesli, oyun nesli, yeni nesil, siber çocuklar, zaplayan insan, çekirge zihin" gibi tanımlamalarda bulunulan günümüz gençleri için internet; bilgi edinme, iletişim kurma, ders çalışma ve eğlenme mekanıdır (Çetin ve Özgiden'den akt. Balcı ve Tiryaki, 2018: 27). Özellikle internet teknolojisinin mobil cihazlara entegre olmasıyla birlikte bireyler, zaman ve mekan sınırlılığı bulunmaksızın her an ve her yerden sosyal iletişime geçebilme olanağına sahip olmuşlardır. Bu durum geleneksel toplumsal ilişkilerin dönüşüme uğramasına, toplumsal yalnızlaşma ve yabancılaşmanın ortaya çıkmasına (Karagülle ve Çaycı, 2014: 1), sosyal ilişkilerin zayıflamasına, teknoloji bağımlılığına, ders başarısının düşmesine ve dijital davranış bozuklukları şeklinde ifade edilen rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dijital yerliler olarak adlandırılan 21. yüzyıl gençlerinin photolurking davranışlarını ölçümlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ilk olarak katılımcıların hangi durumlarda Instagram'da paylaşım yaptıkları ortaya konulmak istenmiştir. Katılımcıların cevapları incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun Instagram'da fotoğraf paylaşma kriterinin görsel güzellik olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla katılımcılar günlük yaşamlarını ya da doğal görünümlerini başkalarıyla paylaşmak istememekte paylaşımlarda görsellik ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların takip ettikleri hesapları takip etme sebeplerinin ise genellikle ilgi alanlarına göre şekillendiği ya da beğendikleri kimselerin paylaşımlarını merak etmeleri nedeniyle takip ettikleri görülmüştür. Katılımcıların Instagramda geçirdikleri süreyi ve Instagram hesaplarını ne sıklıkla kontrol ettiklerini öğrenmek amacıyla sorulan soruda katılımcıların günlük 2-5 saat aralığında Instagramda zaman geçirdikleri, günde 10-20 kez hesaplarını kontrol ettikleri görülmüştür. Instagramda geçirilen süre ve hesapları kontrol etme sıklığı katılımcıların photolurking davranışlarını açıklamaktadır. Ayrıca katılımcılara Instagram hesaplarında geçirdikleri süreden dolayı pişmanlık duyup duymadıkları yönünde sorulan soruda katılımcıların tamamı Instagramda geçirdikleri zamanın çokluğundan dolayı pişmanlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Bir eylemin sonradan pişmanlık duyulacağını bilerek yapılması, yaşanan pişmanlığa rağmen eylemin her defasında yeniden yapılmaya devam edilmesi bağımlılık durumunu göstermektedir.

Ayrıca katılımcıların Instagram'da hangi paylaşım alanını daha çok takip ettiklerine yönelik kendilerine yöneltilen soruda katılımcıların tamamı keşfet bölümünün kendilerine daha cazip geldiğini ifade etmiştir. Bu durum katılımcıların takip etmedikleri hesapların paylaşımlarını sinsice izlemeyi daha çekici bulduklarını göstermektedir. Ayrıca katılımcılara son olarak yöneltilen Instagram'daki paylaşımlara beğeni ya da yorum yapıyor musunuz? sorusuna katılımcılardan yalnızca bir tanesi paylaşımlara beğeni ve yorum yaptığını çünkü kendi paylaşımlarına

yapılan beğeni ve yorumları önemsediğini belirtmiştir. Diğer katılımcılar ise paylaşımlara genellikle beğeni yapmakta ama yorum yapmamakta ya da beğeni ve yorum hiç yapmamaktadırlar. Nitekim photolurkerların bilinen özelliklerinden bir tanesi de paylaşımları sinsice takip etmeleri, ancak paylaşımlara beğeni ve yorum yapmamalarıdır (Olcay, 2018:98). Çalışma kapsamında dijital yerli katılımcılarla gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sonucunda katılımcıların büyük ölçüde photolurking davranışı sergiledikleri görülmüştür.

KAYNAKLAR

Akdal, T. (2018). "Dijital Çağın Gösteriş Kültüründe İletişimin 'Ne Derler'den Bir Şey Desinler'e Uzanan Devrimi", Dönüşen Dünyada İletişimin Rolü Sempozyumu, 19-26.

Balcı, E. V. ve Tiryaki, S. (2018). "Sanal Dünya ve Dijital Oyun Kültürü". (Ed.) Rengim Sine Gülşah Sarı. *Yeni Medyaya Yeni Yaklaşımlar.* Konya: Literatürk Yayınları.

Bilgiç, H. G., Duman, D., Seferoğlu, S. S. (2011). "Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrimiçi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri". *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 2-4 Şubat İnönü Üniversitesi, Malatya. 257-263.

Business Wire, Dijital yerlilerin medya kullanımları araştırması https://www.businesswire.com/news/home/20120409005536/en/Time-Study-Reveals-%E2%80%9CDigital-Natives%E2%80%9D-Switch-Devices

ERKAN, H. (1993). Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme, 3. Baskı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Güleç, V. (2018) "Aile İlişkilerinin Sosyal Medya İle Birlikte Çöküşü", *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2(1): 105-120.

Güzel, M. (2006). "Küreselleşme, İnternet ve Gençlik Kültürü", *Küresel İletişim Dergisi*, 1.

Kahraman, M. (2014). *Sosyal Medya 101 2.0: Pazarlamacılar için Sosyal Medyaya Giriş.* Üçüncü Baskı. İstanbul: Mediacat Yayıncılık.

Karagülle, A. E. ve Çaycı, B. (2014). "Ağ Toplumunda Sosyalleşme ve Yabancılaşma", *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC,* 4(1): 1-9.

Khalid, H., Dix, A. (2007). "Designing for Photolurking", BCS HCI Group Conference, Lancaster University, 3-7 September 2007.

Küçük, O. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Bursa: Ekin Yayınevi.

Olcay, S. (2018). "Sosyalleşmenin Dijitalleşmesi Olarak Sosyal Medya Ve Resimler Arasında Kaybolma Bozukluğu: Photolurkıng". *Yeni Medya Elektronik Dergi*. 2(2): 90-104.

PENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, MCB University Pres, Vol:9, No:5, October.

Poynter, R. (2012*). İnternet ve Sosyal Medya Araştırmaları El Kitabı*. İstanbul: Optimist Yayınları.

MARKA BAĞLILIĞI YARATMADA MÜŞTERİ İLİŞKİLERİ YÖNETİMİNİN (CRM) ROLÜ

Arzu KALAFAT ÇAT

Araştırma Görevlisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ak_cat2008@hotmail.com

ÖZ

Rekabetin hızla arttığı günümüz ekonomik koşullarında faaliyet gösteren işletmeler tüketicilerin talep ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla eskisinden çok daha fazla çaba sarf etmek durumundadırlar. Yoğun rekabet ortamında varlıklarını sürdürmeye çalışan işletmeler müşteri odaklı pazarlama çalışmalara yönelmişlerdir. Nitekim müşteri ilişkilerinin taklit edilmesi çok zordur ve müşteri ilişkileri yönetimi kavramı, günümüz pazarlama anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Müşteri ilişkileri yönetimi (CRM) uygulamalarıyla şirketlerin uzun süreli müşteri ilişkileri ve marka sadakati hedeflerine ulaşmaları mümkün olacaktır. Günümüz pazarlama anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıkan müşteri ilişkileri yönetimi (CRM) marka bağlılığı yaratmak amacıyla kullanılan en etkin uygulamalardandır. Bu çalışmada marka ve marka bağlılığı kavramlarına kuramsal açıklık getirildikten sonra müşteri ilişkileri yönetimi süreci kavramsal olarak ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Marka, marka bağlılığı, müşteri ilişkileri yönetimi.

THE ROLE OF CUSTOMER RELATIONSHIP MANAGEMENT (CRM) IN BRAND LOYALTY

Arzu KALAFAT ÇAT

Research Assistant, Abant İzzet Baysal University, ak_cat2008@hotmail.com

ABSTRACT

Businesses operating in today's economic conditions where competition is increasing rapidly have to make more efforts to respond to the demands and needs of consumers than ever before. Businesses that try to maintain their assets in a competitive environment are focused on customer-focused marketing activities. As a matter of fact, the imitation of customer relationships is very difficult and the concept of customer relationship management has emerged as a result of today's marketing understanding. Customer Relationship Management (CRM) applications will enable companies to achieve long-term customer relationship and brand loyalty goals. Customer Relationship Management (CRM) is one of the most effective practices used to create brand loyalty emerging as a result of today's marketing approach. In this study, after theoretical clarification of brand and brand loyalty concepts, customer relationship management process will be conseptually discussed.

Keywords: Brand, brand loyalty, customer relationship management.

GİRİŞ

İletişim ve bilgi teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler küreselleşme olgusunu gündeme getirmiştir. Küreselleşen dünyada müşteriler ürün ve hizmetlere yönelik ihtiyaç duydukları bilgilere eskisinden çok daha kolay ulaşma imkânı bulurken, üreticiler açısından durum daha karmaşık bir hal almıştır. Yaşanan gelişmeler üreticilerin piyasaya sunduğu ürün ve hizmetlerin rakip üreticiler tarafından kolaylıkla taklit edilebilmesine neden olmaktadır. (Pringle ve Trompson, 2000: 13). Dolayısıyla üreticiler ürünlere yeni özellikler eklemenin yanı sıra müşteri ilişkilerini üst seviyelere getirerek taklit edilebilirliğini azaltabileceklerdir.

Geleneksel pazarlama anlayışında işletmelerin ürün ve hizmetlerini piyasaya sürmeleri, tanıtım ve satış işlemlerini gerçekleştirmeleri nihai hedef olarak yeterli görülürken, modern pazarlama anlayışının kilit noktasını müşteri ihtiyaç ve beklentileri oluşturmaktadır. Müşteri odaklı yeni pazarlama anlayışına göre işletmelerin nihai hedefleri marka bağlılığı oluşmuş tüketici kitlesine sahip olmaktır. Değişen koşullar altında ekonomik faaliyet göstermekte olan günümüz işletmeleri varlıklarını devam ettirebilmek ve kar elde edebilmek amacıyla yeni pazarlama anlayışını benimsemek durumunda kalmışlardır (Büte, 2011: 171; Gürbüz ve Doğan, 2013:240) Bu sebeple günümüzde markaların pazarda tutunabilmeleri, tüketicilerin beklenti ve ihtiyaçlarını doğru analiz ederek ürün ve hizmetlerde gerekli değişiklikleri yapmaları ve bu yolla müşterilerde marka değeri oluşturabilmelerine bağlıdır. Bu nedenle şirketler kendi markalarına bağlı, sadık tüketici ve müşteri kitlesi oluşturmaya çalışmaktadırlar. Müşterilerde marka bağlılığını oluşturmak amacıyla firmalar müşteri ilişkileri yönetimine daha fazla önem vermeye başlamışlardır. (Keskin ve Yıldız, 2010: 239). Yeni müşteriler kazanmak kadar hayati öneme sahip olan mevcut müşterileri elde tutabilmek için ürün ve hizmetlerin tüketicilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanması ve talepler doğrultusunda ürün ve hizmetlerde gerekli değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Tüketicilerin, markaların beklentilerini karşılayacağına inanmaları durumunda markalara duydukları güvenin artış göstereceği bilinmektedir (Robert vd, 2009: 247). Bu çalışmada tüketicilerin markaya duydukları güvenin artması ve neticede tüketicilerin marka bağlılıklarının oluşmasını sağlayan müşteri ilişkileri yönetim süreci ele alınmaktadır.

Marka Kavramı

Marka " bir işletme tarafından üretilen veya sağlanan mallar veya hizmetlerin diğer işletmelerinkinden ayırt edilebilmelerini sağlayan bir işarettir" (Türk Patent Enstitüsü, 2003:3). Amerikan Pazarlama Birliği'ne göre marka "Bir ürün ya da bir grup satıcının ürünlerini ya da hizmetlerini belirlemeye, tanımlamaya ve rakiplerin ürünlerinden ya da hizmetlerinden farklılaştırmaya, ayırt etmeye yarayan isim, terim, işaret, sembol, tasarım, şekil ya da tüm bunların bileşimi" şeklinde tanımlanmaktadır (Odabaşı ve Oyman, 2004: 360).

Pek çok ortak tanıma göre ise marka; firma vasıtasıyla piyasaya sunulan, ürün veya hizmetleri tanımlayan ve rakip firmaların ürün ve hizmetlerinden ayrılmasını sağlayan simge, şekil ya da ad olarak tanımlanmaktadır (Keskin ve Yıldız, 2010: 239; Aaker, 1991:7; Kotler, 1984: 482; Kotler, 2000: 443; Benett, 1988:301; Perry ve Wisnom, 2004:12; Ries ve Ries, 2006:12).

Marka, ürün ve hizmetlerin birbirlerinden ayrılmasını sağlayan "ayırt edici işaret" olarak (Türkmen, 2008: 11) tanımlanmasına karşın markaların sembolik anlamları da bulunmaktadır. Bireylerin toplumda kendilerini görmek istedikleri yere ulaşmalarını sağlayan marka; bir ikon, sembol veya bir işaret olmaktan öte, sadece tüketicilerin yaratabildikleri bir iletişim şekli olarak tanımlanmaktadır (Schultz ve Barnes, 1999: 19; Tosun, 2014: 3). Marka, marka olmak istemekle olunan bir olgudan ziyade, tüketicilerin talep ve ihtiyaçlarına odaklanan, onlara vaat edileni eksiksiz olarak sunan, insanların zihin dünyalarında olumlu algılar oluşturabilmek üzerine kurgulanmış bir yol haritası ürünüdür. Dolayısıyla markanın tüketicilerdeki izlenimi müspet olduğu oranda marka değeri de artmaktadır (Türkmen, 2008: 12). Aşağıdaki tabloda marka tanımı, temelleri ve sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 1. Marka Tanımları

Marka Tanımı	Öncüller/ Temeller	Sonuçlar
1- Yasal Araç	Sahiplik işareti. Ad, logo tasarım."Trademark".	Marka taklitlerine karsı hakların ihlalini engelleme
2- Logo	Ad ,terim, işaret, sembol, tasarım, ürün özellikleri.	Kimlik, ad ve görsel kimlik ile farklılaşma. Kalite garantisi.
3- Kurum	Tanınmış kurum adı ve imajı. Kültür, insanlar, örgüt programı, kurumsal kişiliğin tanımı.	Uzun dönemli değerlendirme. Kurumsal kişilikten ürün dizisine aktarılan yarar. Tüm ilgili çevrelere taşınan tutarlı mesaj.
4.Shorthand	Bilginin niteliğine değil niceliğine vurgu yapar.	Marka çağrışımlarının hızla tanınması. Bilgi isleme sürecini ve hızlı karar almayı oluşturma.
5.Risk Düşürücü	Beklentilerin karşılanması konusunda güven.	Marka bir kontrattır/anlaşmadır.
6.Kimlik Sistemi	Bir adın ötesinde bütüncül olarak yapılanmış, kişiliği de içeren altı boyut.	Yönelim, anlam, stratejik konumlandırma. İlgili çevrelerin tümüyle iletişimin özü.
7.İmaj	Tüketici merkezli. Tüketici zihninde marka gerçekliği.	Kimliğin değiştirilmesi için şirketin girdi oluşturan faaliyetlerinin yönetimi.
8.Değer Sistemi	Tüketicilerin değerleri markaya yansır.	Marka değerleri tüketici değerleriyle eşleşmeli.
9.Kişilik	Psikolojik değer, reklam ve ambalaj aracılığıyla tanımlanan marka kişiliği.	Sembolizmle farklılaşma. İnsani değerlerin yansıtılması, yüklenmesi. Eklenen değere vurgu
10.İlişki	Tüketici markaya yönelik bir tutuma sahiptir. Marka bir insan gibi	Kişilik için tanıma ve saygı. İlişkiyi geliştirme.

	tüketiciye yönelik bir tutuma da sahiptir.	
11.Eklenen Değer	İşlevsel ekstralar yok. Tatmini sağlayan değer. Tüketicinin markaya yüklediği öznel anlam satın alma için yeterlidir.Estetik.	Anlam ile faklılaşma. Tüketici deneyimi, Kullanıcı algısı. Performanstaki inanç
12.Evrim geçiren Şey	Gelişimin aşamalarında	Değişim.

Kaynak: Uztuğ, Ferruh (2003), Markan Kadar Konuş, İstanbul: Mediacat Yayınları.

Günümüzde markaların sahip olmaları beklenen özellikler ya da markaların karşılaması gereken beklentiler tüketiciler tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla günümüzde tüketiciler yalnızca satın alma eylemini gerçekleştiren bireyler olmaktan öte aynı zamanda markaları şekillendiren, markalama süreçlerine katılan, birer üretici olarak da görülmektedir. Ayrıca markalı ve markasız ürünlerin birbirinden ayrılmasını sağlayan en temel faktör de tüketicilerin zihninde oluşan spesifik düşünce ve duygulardır (Tosun, 2014: 7-9). Tüm bu düşünce ve duyguların oluşmasını sağlayan markanın çeşitli fonksiyonları bulunmaktadır. Yılmaz, markanın fonksiyonlarını şu şekilde sıralamaktadır (Yılmaz, 2008: 53).

1- Ayırt Etme Fonksiyonu

Markalar açısından "ayırt etme" hayati bir fonksiyondur. Marka tüketicinin, üreticinin mal veya hizmetlerini, diğer üreticilerin mal veya hizmetlerinden ayırt etmesini sağlamaktadır. Burada bir ürünün kişiselleştirilmesinden, isimlendirilmesinden ve ürüne kimlik kazandırılmasından bahsedilmektedir (Yılmaz, 2008: 53). Nitekim her ürünün kişiliği markası ile özdeşleşmiştir ve ürünün kişiliğini oluşturun markanın duygusal ve fiziksel olmak üzere iki boyutundan bahsedilmektedir. Markanın fiziksel boyutunu marka ismi, marka logosu, sembolleri, müziği ve diğer özellikleri oluşturur. Markanın duygusal boyutunu ise markanın diğer markalardan farklılaşmasını sağlayan ve tüketicilerin zihninde markaya karşı oluşan düşünceler oluşturmaktadır (Türkmen, 2008: 91).

Üreticiler ürünlerini diğer ürünlerden farklılaştırmak amacıyla markayı kullanmaktadırlar. Bunu yaparken de ürüne bir isim ve resim vererek ürünü şahsileştirerek ürüne kimlik kazandırmaktadırlar. Ayrıca bunu yaparken ürünün kim tarafından üretildiğine dair bir göndermede bulunurlar. Ürünün marka yoluyla farklılaşması ve kimlik kazanması markanın ayırt etme fonksiyonunu ifade etmektedir (Yılmaz, 2008: 53).

2- Kaynak Gösterme Fonksiyonu

Kaynak gösterme fonksiyonu önceleri bir markalı ürünün hangi fabrikada üretildiğini gösterirken günümüzde küreselleşme olgusuyla birlikte hangi fabrika ve nerede olduğunun önemi kalmamıştır. Dolayısıyla marka ürünün üretildiği fabrikayı değil, ürünün kim tarafından üretildiğini göstermektedir (Yılmaz, 2008: 53).

3- Güven Fonksiyonu

Tüketici satın aldığı malın kaliteli olduğuna inanmışsa güven fonksiyonu gerçekleşmiş demektir. Markanın kalitesine yönelik hedef tüketicilerde olumlu düşünceler oluşturulmalı ve tüketiciler bu markayı kullandıkları

takdirde kendilerine pek çok farklı yarar sağlayacağına inanmalıdırlar. Tosun, güven fonksiyonunun gerçekleşmesi için çeşitli bileşenlerin oluşması gerektiğini söylemektedir. Bu bileşenler başarı beklentisi, değişim olanağı ve destekleme durumundan oluşmaktadır. Başarı beklentisi, tüketicilerin belirli bir markayı kullanmaları sonucunda markadan bekledikleri faydayı elde etmeleri şeklinde tanımlanırken, ürünle ilgili bir sorun yaşanması durumunda değişim imkânının bulunması ise değişim olanağı olarak tanımlanmaktadır. Destekleme durumu ise müşterilere ürünün yanı sıra sunulan somut ve faydalar olarak tanımlanmaktadır. Buna göre güven fonksiyonunun gerçekleşmesi bu üç bileşenin markada hayat bulması ile mümkün olmaktadır (2014: 12).

4- Reklam Fonksiyonu

Reklamda; sözlü ve görsel olarak hazırlanmış olan mesaj, hedef kitleyi etkilemek amacıyla çeşitli kanallar vasıtasıyla hedef kitleye iletilmektedir. Reklam kanalıyla hedef kitleyi bir markaya yönelik olarak harekete geçirmek mümkün olmaktadır (Tosun,2014: 507). Ancak bir müddet sonra marka kendi reklamını yapar konuma gelmektedir. Bir markanın ürününü daha önce kullanmış olan tüketiciler markaya dair bir fikre sahip olmaktadırlar. Tüketicilerin zihninde markaya ilişkin oluşan bu imaj markanın kendi reklamı şeklinde ifade edilmektedir. Ürünün tüketicilere tanıtılmasını sağlayan marka, bu yönüyle reklam fonksiyonu gerçekleştirmektedir (Yılmaz, 2008: 56).

Marka Bağlılığı

Marka bağlılığı veya marka sadakati, genel anlamda tüketicinin markaya olan güveni şeklinde tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle marka bağlılığı, belirli bir markayı kullanıp memnun kalan tüketicilerin sonraki alışverişlerinde yine aynı markayı satın alması şeklinde tanımlanmaktadır (Biong, 1993: 23). Tüketici bağlılığını tam olarak tanımlamak zor olmakla birlikte genel olarak, bağımlılığın ölçümüne ilişkin üç yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; davranışsal ölçümler, tutumsal ölçümler ve karma ölçümler olarak tanımlanmaktadır. Marka bağlılığına yönelik davranışsal ölçümlere göre tüketicilerin markayı tekrarlı satın alımları bağlılığın boyutunu ortaya koymaktadır. Tutumsal ölçümlerse tüketicilerin zihninde markalara yönelik oluşan olumlu duyguları ifade etmektedir. Karma ölçümler ise tüketicilerin marka bağlılıklarının ölçümünde tutumsal ve davranışsal yaklaşımlarının yanı sıra ürün referansları, marka değiştirme eğilimleri, satın alma sıklıkları, satın alma süreleri ve toplam satın alınan ürün miktarları gibi değişkenleri içermektedir (Bowen ve Chen, 2001: 213-214). Bir diğer ifade ile marka bağlılığı tüketicilerin markaya yönelik olumlu tutumlarını ve tekrarlı satın alımlarını içeren uzun dönemli bir taahhüt olarak tanımlanmaktadır (Dick ve Basu'dan akt. Ellinger vd., 1999: 122). Javalgi ve Christopher; marka bağlılığının bir ürün kategorisine yönelik tüketicilerin satın alma sıklıkları, satın alma miktarları ve marka değişim oranlarının tespiti ile ölçülebileceğini ifade etmişlerdir (1997:2).

Marka bağlılığı yüksek olan markalar piyasada üstün rekabet avantajı sağlayarak güçlü marka olarak nitelendirilmektedir. Belirli bir ürün kategorisinde tüketicilerde yüksek marka bağımlılığı yaratmayı sağlamış olan markalar rakip firmalar tarafından ürün ve hizmetleri taklit edilse bile elde etmiş oldukları avantajı korumaktadırlar. (Türkmen, 2008: 31). Örneğin Toyota firması müşteri sadakatine verdiği önem sayesinde müşterilerinin başka markalara yönelmesini engellemeyi büyük oranda başarmıştır. "Toyota sadakati diye adlandırılan bir durum vardır ki, buna göre tüm karlılık sadık müşterilerden gelir. Marka bu nedenle sadakat elde

etmekte oldukça agresiftir". Batı, Toyota sadakatinden bahsederken daha önce Toyota marka otomobil satın almış olan müşterilerin %70'inin sonraki otomobil satın alımlarında yine aynı markayı tercih ettiklerini ifade etmiştir (2013: 39).

Marka sadakatinin en temel ölçüsü fiyattan bağımsız satın alma davranışının bulunmasıdır. Yani ürünün fiyatının diğer markalara ait ürünlerden fazla veya az olup olmadığına bakılmaksızın tüketiciler tarafından satın alınması marka sadakatinin ölçüsü olarak kabul edilmektedir. Çünkü tüketiciler bir ürünü satın alırken en çok ürünün fiyatının etkisinde kalmaktadırlar (Türkmen,2008: 32). Bunun istisnası ise, marka sadakatidir. Ross, Tüketicilerin bir ürünü diğerine karşı tercih etme nedenleri arasında teşvik, reklam ve promosyon gibi faktörlerin etkili olduğu görüşündedir. Marka bağlılığını ise bir markanın bir diğer markaya karşı tercih edilmesi ve tercih edilen markanın tekrar tekrar satın alınması şeklinde tanımlamıştır (Ross, 1956: 117). Burada bağlılığın kalıcılı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Tüketicinin bir markanın ürününü yalnızca satın alma aşamasında tercih etmesi tek başına yeterli değildir. Tüketicinin ürüne karşı olumlu düşünceye sahip olması ve uzun süre ürünü satın alma eğiliminin bulunması tüketicide marka bağlılığının oluştuğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Tosun, tüketicilerde marka bağlılığının oluşmasını sağlayan iki temel güdü bulunduğunu ifade etmiştir. Bu güdülerden ilki tüketicilerin belirli bir ürünü satın alıp deneyimlemesi sonucu oluşan fayda, ikincisi ise tüketicilerin markayla kurmuş oldukları duygusal bağlılık olarak ifade edilmektedir. Ancak bu iki güdü etkili olduğu süre bakımından birbirinden farklılık göstermektedir. Nitekim faydaya bağlı olarak oluşan bağlılık bir müddet sonra başka bir markanın aynı faydayı sunmasıyla birlikte sona erebiliyorken, tüketicilerin markaya yönelik duygusal bağ kurmaları durumunda uzun dönemli müşteri sadakati sağlanabilmektedir.. Duygusal bağlılık pek çok etkenin bir araya gelmesiyle oluştuğu için uzun dönemli etkiye sahip bağlılık yaratmaktadır (Tosun, 2014: 242). Dolayısıyla duygusal bağlılık, markaya bağlı sadık tüketici kitlesinin oluşmasını sağlamaktadır.

Tüketicilerin markaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini ve uzun vadede aynı markayı tekrar tekrar deneme isteği olarak ifade edilen marka sadakatini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Batı (2013: 39) bu faktörleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Algılanan önem/risk derecesi
- Ürün performansı/memnuniyeti
- Alışkanlık
- Yenilik ve çeşitlilik arayışı
- Markaya tutumsal bağlılık
- Satın alma isteği
- Satın alma sıklığı
- Marka farkındalığı
- Markanın pazarda bulunma süresi
- Markanın geçmiş deneyimi
- Tavsiye unsuru

Dick ve Basu, belirledikleri tüketici sadakati modelinde sadakat düzeylerinin tutum ile davranış arasında oluşan etkileşimin sonucu olarak oluştuğunu belirtmektedirler. Buna göre, tüketici zihninde markaya ilişkin oluşan algı ile bahsi geçen markayı tercih etmeleri arasındaki ilişki tüketicilerin marka sadakat düzeylerini göstermektedir (Tosun, 2014: 252).

Tüketicilerin markaya yönelik düşük seviyedeki tutum ve satın alımları "sadakatsizlik" olarak ifade edilmektedir. "Sadakatsizlik" durumunda kişinin firmaya ilişkin düşük düzeyde olumlu tutumu bulunmaktadır (Devrani, 2009: 409). Bu olumsuz durumun iki temel nedeninin bulunduğu ifade edilmektedir. Birinci neden, pazara yeni açılan bir markanın, iletişim faaliyetlerini nitelik ve nicelik bakımından yeterli seviyede yapamamasıdır. İkinci neden olarak da marka konumlandırmanın başarılı olarak yapılmaması ve aynı pazarda faaliyet gösteren benzer markalar arasında sıkışmasıdır (Tosun, 2014: 253).

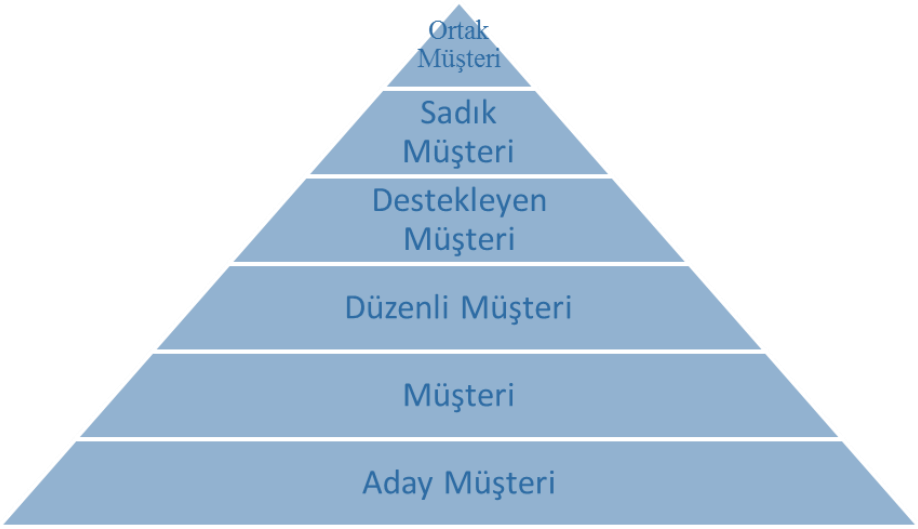
"Sahte sadakat" durumunda ise tüketicinin marka tutumu düşük olmakla birlikte yüksek satın alma eğilimi göstermektedir. "Sahte sadık" olarak adlandırılan tüketicilerin markaya ilişkin duygusal bağlılıkları bulunmamakta ancak markayı satın alma davranışları yüksek oranda bulunmaktadır. Bu tüketicilerin markayı tercih etme sebepleri, markanın tüketicilere sunmuş olduğu teklifler, tüketicinin bu markayı değiştirmelerinin maliyetli olması ya da yalnızca alışkanlıklar olabilmektedir. Sahte sadakat grubundaki tüketicilerin rakip markalara yönelmeleri de oldukça kolay görülmektedir. Bu durumda yapılması gereken ise tüketicilerin markaya ilişkin tutumlarını yükseltmeye yönelik marka iletişim çalışmalarına önem verilmesidir (Tosun, 2014: 253).

"Gelişmemiş sadakat" ya da "gizli sadakat" olarak adlandırılan gruptaki tüketicilerin ise markaya ilişkin tutumları yüksek ancak satın alma davranışları düşüktür. Bu gruptaki tüketicilerin satın alma davranışlarının düşün olmasında çevresel faktörler, ürün dağıtım kanalları ve fiyatlama gibi sorunların etkisi olabilmektedir. Markalar bu tür sorunların çözümünü sağlayarak tüketicinin satın alma davranışını olumlu yönde etkileyebilirler. Ancak bazı durumlarda firma satın alma davranışını etkilemek amacıyla olumlu önlemler almış olsa bile tüketicilerin satın alma davranışlarında artış görülmeyecektir. Örneğin, Mercedes markası için olumlu tutuma sahip bir tüketici, ekonomik şartları elvermediği için bu ürünü satın almayabilir (Tosun, 2014: 253). Bu durumda firmanın sorun giderme çabalarının tüketicinin satın alma davranışı üzerinde bir etkisi olmayacaktır.

Tüketicilerin belirli bir markaya yönelik olarak edindikleri olumlu kanaat ve tekrarlı satın alma davranışları "Gerçek sadakat" olarak tanımlanmaktadır. Bu gruptaki tüketiciler de "gerçek sadık" tüketiciler olarak tanımlanmaktadırlar. Gerçek sadık tüketiciler markayla arasında duygusal bağ bulunan, markayı seven ve bu durumu satın alma eylemine dönüştüren tüketicilerdir.

Müşteri Kavramı

Türkay, müşterileri bir bedel karşılığında ürün veya hizmeti satın almış olan ya da gelecekte alma niyeti bulunan kişi veya kuruluşlar şeklinde tanımlamaktadır (2003: 1). Bir mesaj, ürün veya markanın alıcısı statüsünde olan kişiler müşteri veya tüketici olarak tanımlanmaktadır. Tüketiciler ihtiyaçlarını karşılayan mal veya hizmetlere kendi istekleriyle yönelmektedirler. Bir ürün ya da hizmeti satın alma davranışı gösteren müşteriler farklı kategorilere ayrılmaktadır. Aşağıdaki şekilde müşteri tipi hiyerarşisi gösterilmektedir.



Şekil 1. Müşteri Hiyerarşisi Piramidi

Kaynak: Ersoy, N. F., (2002). "Finansal Hizmetlerde Müşteri İlişkileri Yönetimi (CRM) Kavramı", *Pazarlama Dünyası Dergisi*, Mayıs-Haziran, s.7.

Yukarıdaki hiyerarşi üçgeninde de görüldüğü üzere altı farklı müşteri tipi tanımlanmaktadır. Buna göre aday müşteri olarak adlandırılan müşteri tipi henüz işletmenin ürün ya da hizmetlerini satın almamış ancak gelecekte müşterisi olması düşünülen tüketicilerden oluşmaktadır. Müşteri olarak adlandırılan tüketiciler ise işletmenin ürün ya da hizmetlerini satın almış olan kimselerden oluşmaktadır. Düzenli müşterilerse işletmenin ürün ya da hizmetlerini düzenli olarak satın alan ancak işletmeye karşı duygusal bağları çok gelişmemiş tüketicilerden oluşmaktadır. Bir diğer müşteri tipi olan destekleyen müşterilerse ürün ve hizmetleri satın alıp memnun kalmış ancak başkalarına tavsiye etme noktasında pasif olan tüketicilerden oluşmaktadır. Sadık müşteri olarak adlandırılan müşteri tipi ise ürün ve hizmetleri devamlı olarak satın almakla kalmayıp çevresi ile deneyimlerini paylaşan müşterilerdir. Ortak müşteri olarak adlandırılan müşteri tipi işletme ile arasında duygusal bağ kurmuş, ürün ve hizmetleri başkalarına tavsiye etmenin yanı sıra işletme lehine hareket eden tüketicilerden oluşmaktadır (Eriş ve Kutlu, 2007: 3).

Marka iletişiminin hedeflerine ulaşabilmesi için işletmelerin tüketici karar verme süreçlerini uygulayacakları taktik ve stratejilerle olumlu olarak yönlendirmeleri önem taşımaktadır (Tosun, 2014:308). Karan, işletmelerin müşteri sadakati oluşturmak amacıyla gerçekleştirmeleri gereken taktikleri; "yeni müşteri gönderenleri ödüllendirmek, teşekkür kartları göndermek, kişisel mektuplar göndermek, telefonla hatırlatmalar yapmak, işte iyi olunan alanı seçmek, müşteriye özel olaylar hazırlamak, en önemlisi müşteri şikayetlerini ayrıntılı olarak değerlendirmek ve hızlı cevap vermek" şeklinde sıralamaktadır (Karan, 2002: 63-64).

Yukarıda sayılan tüm bu taktikler müşterilerin satın alma davranışlarını etkilemek ve sonrasında müşterilerde marka sadakatini oluşturmayı amaçlamaktadır. John A. Howard' a göre müşterilerin satın alma davranış türleri genişletilmiş karar verme, limitli karar verme ve alışkanlığa dayalı karar verme olmak üzere 3 şekilde görülmektedir. Limitli karar verme modelinde, müşteriler daha önceden bildikleri bir ürün kategorisinde yeni ve bilmedikleri bir marka ile karşı karşıya kalmaktadır. Yeni karşılaştıkları ürünü benzer markalarla kıyaslayıp

değerlendirme yapabilmek için tüketicilerin markalar hakkında bilgiye ihtiyaçları vardır. Genişletilmiş karar verme süreci en karmaşık karar verme süreci olarak kabul edilmektedir. Bu modelde tüketiciler ürün kategorisi ve markaya yabancıdır. Kategori ve marka kendilerine yabancı olan tüketicilerin satın almaya karar vermeden önce ürün ve marka hakkında detaylı bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle de tüketiciler karar verme aşamasında çok fazla zaman harcamaktadırlar. Alışkanlığa dayalı karar verme modeli rutin tepki davranışı olarak da tanımlanmaktadır. Bu modelde tüketiciler hem ürün kategorisine hem de markaya aşinadır. Markayı araştırma ve kıyaslama gibi durumlar söz konusu olmadığından tüketiciler karar verme sürecine daha kısa zamanda ulaşmaktadırlar (Howard'tan akt. Tosun, 2014: 311).

Şirketler için müşteriler hayati öneme sahip konumdadır. Bu nedenle müşteri bağlılığını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen her türlü yatırım işletmelere kısa ve uzun vadede ekonomik getiri sağlayacaktır. Günümüz ekonomik koşullarında faaliyet gösteren şirketler için pek çok marka arasından sıyrılmak ve müşterilerde marka bağlılığı yaratmak ancak müşteri ilişkileri yönetimine önem vermekle mümkün olacaktır.

Müşteri İlişkileri Yönetimi

Günümüzde teknolojik, ekonomik, sosyal vb. pek çok gelişmenin sonucunda hemen hemen her alanda ürün ve hizmetler birbirine benzemeye başlamıştır. Ürün ve hizmetlerin kısa sürede taklit edilebilmesi nedeniyle şirketler rekabet gücünü koruyabilmek için yeni pazarlama anlayışına ihtiyaç duymaktadırlar. Yoğun rekabet ortamında varlıklarını sürdürmeye çalışan işletmelerin mutlaka müşteri odaklı çalışmalara yönelmeleri gerekmektedir. Nitekim müşteri ilişkilerinin taklit edilmesi çok zordur ve müşteri ilişkileri yönetimi kavramı, günümüz pazarlama anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Küreselleşme ve teknolojinin gelişmesinin bir sonucu olarak küresel pazar kavramı ortaya çıkmıştır. Şirketler hedef kitlelere ulaşmak amacıyla, pazarlama iletişimi yöntem ve tekniklerini kullanarak tüketicilere ait verilerin toplanması ve depolanmasını sağlamaktadırlar. Elde edilen veriler bilgiye dönüştürülerek şirketler ile tüketiciler arasında uzun süreli ilişki kurulması sağlanmaktadır. Müşteri odaklı pazarlama anlayışının hâkim olduğu müşteri ilişkileri yönetiminde uzun süreli müşteri ilişkileri ve müşteri sadakatinin oluşturulması amaçlanmaktadır (Erciş, 2010: 323).

İşletmeler, müşteri ilişkileri yönetimi sürecinde öncelikle hedef kitleyi oluşturan müşterileri tanımalı, müşteri kategorileri oluşturarak müşterileri birbirlerinden ayırmalı, müşterilerin talep ve beklentilerine karşı duyarlı olmalı, müşterilerle etkileşimli olarak süreci yönetmeli, müşterilerin taleplerini daha iyi anlayabilmek için müşterilerle empati yapmalı ve ürün ve hizmetleri müşteri talepleri doğrultusunda yeniden şekillendirmelidir (Holloway, 2002'den akt. Çetin, 2005: 21).

İşletmeler müşteri ilişkileri yönetim süreçlerini planlarken öncelikle işletmenin mevcut müşteri tabanını oluşturan tüketicilerin sayısını arttırmak için gerekli taktikleri uygulamalıdırlar. Ayrıca müşteri tabanında yer alan tüketicilerin işletmenin ürün ve hizmetlerine yönelik bağlılıkları oluşturularak mevcut müşteri potansiyelinin devamlılığının sağlanması amaçlanmalıdır. İşletmeler mevcut müşteri potansiyellerini sabit tutarak yeni müşteriler kazanmayı hedeflerken yalnızca ürünlere eklenen yeni özellikler ya da servis ve bakım hizmetleri gibi

özelliklere odaklanmamalı, bunların dışında müşteri bağlılığının oluşturulması ve korunması amacıyla müşterilerle daha yakın ilişkiler kurma yoluna gitmelidirler. Dolayısıyla müşteri bağlılığı, yalnızca ürünün sahip olduğu teknik özelliklerin müşterilere sağlamış olduğu fayda nedeniyle değil, aynı zamanda işletme ile müşteriler arasında kurulan karşılıklı iletişim süreci sonucunda oluşmaktadır. Örneğin Amazon.com bu konuda kendisinden mutlaka bahsedilmesi gereken bir markadır. Amazon.com'un sitesinde alışveriş yapmanın kolay olmasının yanı sıra sundukları ürün çeşitliliği, müşterileri yönlendirici bilgiler ve satış sonrası müşteri bakım süreçleriyle birlikte ele alındığında gerçek bir sistemden söz etmek mümkündür. Marka müşteri bağlılığı yaratmak adın müşterileriyle ilişkilerini en üst düzeyde tutmaya gayret etmektedir. Nitekim daha önce satın alınan ürünler vasıtasıyla müşterilere yeni önerilerde bulunmak, tüketiciler arasında gruplar oluşturmak, sadakat programları uygulamak, kişiselleştirilmiş pazarlama stratejileri kullanmak gibi pek çok uygulamalar geliştirmiştir (Batı, 2013: 38). Bu yolla müşterilerle arasında yalnızca ucuz hizmet satın alınan bir işletme imajının oluşmasını engellemekte, müşterilerle iyi ilişkiler kurarak ve onlarla karşılıklı ilişki içerisine girerek sadık müşteri potansiyeli yaratmaktadır. Sadık müşterilerin ise markalarını değiştirme sıklıkları az görülmektedir. Örnekte görüldüğü gibi şirketlerin oluşturdukları müşteri ilişkileri yönetim sistemleri kendilerine sadakat, olumlu imaj, karlılık ve büyüme gibi pek çok olumlu sonuçla geri dönmektedir.

Müşteri ilişkileri yönetimi stratejisi hazırlanırken üzerinde önemle durulması gereken konu müşteri seçimidir. Pek çok araştırmada görülmektedir ki, firmalar açısından her müşteri potansiyeli aynı karlılık oranı sağlamamaktadır. Bu nedenle doğru müşteri seçimi büyük önem arz etmektedir. Ayrıca müşterilerin talep ve beklentilerini doğru analiz edebilmek, müşteri odaklı stratejiler geliştirebilmek amacıyla hedef tüketicilerin ekonomik ve sosyokültürel özellikleri, yaşam biçimleri, tercihleri, satın alma eğilimleri gibi konularda araştırma yapılması gerekmektedir. İşletmeler veri tabanları oluşturarak öncelikli müşterilerini tespit etmeli, mevcut müşterilerin karakteristik özelliklerini ortaya koyarak işletmenin hedef kitlesini oluşturan müşteri profiline uygun müşterilerin de işletmeye kazandırılması sağlanmalıdır. Verilerin toplanması, depolanması ve değerlendirilmesi aşamasında bilgisayar teknolojilerinin oluşumunu kolaylaştırdığı veri tabanlarından faydalanmak gerekmektedir. Ayrıca veri tabanları sayesinde işletmelerin hedef kitleye ilişkin bilgilere hızlı ve ekonomik bir şekilde ulaşmaları mümkün olmaktadır.

Erciş, müşteri ilişkileri yönetiminin amaçlarını şu şekilde sıralanmaktadır. Müşteri ilişkileri yönetimi ilk olarak işletme ile müşteriler arasındaki iletişimin sağlanmasını ve bu iletişimin uzun vadeli olarak sürdürülmesini amaçlamaktadır. Ayrıca işletmeler müşteri talep ve beklentileri doğrultusunda müşterileri kategorilere ayırarak doğrudan müşteri talebine göre ürün veya hizmetlerini şekillendirmeyi amaçlamaktadır. İşletmeler müşteri ilişkileri yönetimi ile maliyetlerini en aza indirmeyi amaçlamaktadırlar. Müşteri ilişkileri yönetimi için işletmelerin ayırmış oldukları bütçe, sürecin doğru planlanıp uygulamaya geçilmesi halinde kısa sürede işletmeye kar olarak dönecektir. Ayrıca işletmeler müşteri ilişkileri yönetimi ile verimliliklerini arttırmayı amaçlamaktadırlar. Müşteri ilişkileri yönetimi işletmenin faaliyetlerine dışarıdan müşteri gözüyle bakılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla müşteriler ile empati yapılarak üretilen ürün ve hizmetlerin satış oranları daha yüksek seviyelerde gerçekleşmekte bu durum da işletmeye verimlilik ve karlılık sağlamaktadır. Müşteri ilişkileri yönetim sürecinde müşterilere yönelik geleneksel ve teknolojik satış kaynaklarından alınan bilgiler sayesinde müşteri beklentilerine uyumlu hizmetlerin sunulması amaçlanmaktadır (Erciş, 2010: 328)

Günümüz rekabet ortamında hayatta kalmayı ve karlılıklarını arttırmayı başaran işletmeler, müşterilerini tüm özellikleriyle tanımayı başararak müşterilerin beklentileri doğrultusunda ürün ya da hizmet geliştirebilen işletmelerdir. Ayrıca yeni müşterileri çekmeye çalışmak için çabalamayla kıyaslandığında sürekli müşterilere sahip olmak firmalara rekabette avantaj sağlamaktadır. Nitekim yeni müşteri kazanma maliyeti mevcut müşterilerin elde tutulmasından daha fazla olmaktadır (Parvatiyar, 2001: 6). Mevcut müşterilerin elde tutulması, marka sadakati ve sadakat koruma programları uygulamalarına önem veren bir şirket olan McKinsey&Co Şikago marka sadakati konusunda şu görüşü paylaşmaktadır. Marka sadakati, ortalama tüketicinin bir ürünü denedikten sonra tekrar denemeye karar vermesi davranışıdır. Tüketicinin marka ile arasında oluşan duygusal bağ şeklinde ifade edilen marka bağlılığı, müşterilerin belirli bir markaya ait olan ürünü tekrar tekrar satın alması şeklinde ifade edilmektedir. McKinsey&Co Şikago'ya göre firmaların mevcut müşterilerini sürekli kılmaları amacıyla; müşteri beklentilerini karşılayan bir ürün ya da hizmet sunmaları, müşterilerle aralarında duygusal yakınlık kurmaları, müşterilerin rakip markaları tercih etme maliyetini arttırmaları, müşterilere talep ettikleri zaman ürün veya hizmeti sunabilmeleri yani ulaşılabilir olmaları gerekmektedir (Batı, 2013: 39).

SONUÇ

Rekabetin hızla arttığı günümüz ekonomik koşullarında müşteri odaklı yaklaşımlar önem kazanmaya başlamıştır. İşletmeler karlılık ve devamlılıklarını sürdürebilmek amacıyla müşterilerin beklentilerini öğrenmek ve beklenti yönünde ürün veya hizmet geliştirmek için büyük çabalar sarf etmektedirler. İşletmeler bu nedenle müşteri odaklı uygulamalara yönelmişlerdir.

Günümüz müşterileri de eskiye nazaran çok daha bilinçli, daha fazla sorgulayan, daha fazla talepkâr, etkileşim ve deneyime açık bir yapıya sahiptir. Değişen müşteri profili, firmalarında değişimini gerektirmiştir. Bu nedenle günümüzde işletmelerin müşteriye bakış açılarında büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Önceden müşterilerin dikkatini satışı yapılacak ürün ya da hizmetlere çekmek, nihai hedef olarak ise ürün satmak ve kar elde etmek önemliyken, günümüzde müşteri sadakati tüm bu amaçların önünde ve ötesinde öneme sahip hale gelmiştir.

Sadakatsizlik çağı olarak adlandırılan içinde yaşadığımız çağda herkes her şeyden kolaylıkla vazgeçebilir duruma gelmiştir. Küreselleşme, artan teknolojik imkânlar, tüketici bilincinin oluşması gibi nedenlerle tüketiciler artık daha fazla araştırma, sorgulama, kıyaslama ve vazgeçme davranışı sergilemektedirler. Dünya çapında müşteri sadakati programlarına harcanan paranın yüz milyar dolara yaklaşmış olması, durumun ciddiyetinin artık firmalar tarafından da anlaşıldığını gözler önüne sermektedir.

Modern pazarlama anlayışında işletmenin asli görevi, hedef tüketicilerin istek ve beklentilerini saptamak, bütünleşik pazarlama araçlarından yararlanmak, müşterilerin talep ve ihtiyaçlarını tatmin ederek kâr maksimizasyonu ve diğer örgütsel amaçlara ulaşılmasını sağlamak gibi esaslara dayanmaktadır (Acuner, 2001: 21). Dolayısıyla modern pazarlama anlayışında işletmelerin öncelikli hedefleri satış yapmaktan ziyade hedef kitlede marka bağlılığı ya da marka sadakatinin oluşturulmasıdır. Genel olarak bir ürün grubu içinde belli bir markayı satın alma tercihi şeklinde ifade edilen marka bağlılığında tüketiciler, markaya karşı geliştirdikleri duygusal bağ sebebiyle benzer markalar daha iyi fiyat teklifi sunsalar dahi belirli bir markaya daha yüksek fiyat

ödemeyi kabul etme, sonraki alışverişlerinde yine aynı markayı satın alma ve bu markayı etrafındakilere tavsiye etme eğilimi göstermektedirler. Bu durum marka bağlılığının en temel unsurudur.

Müşteri ilişkileri yönetimi veya CRM uygulamaları müşterilerde marka bağlılığı yaratmada büyük öneme sahiptir. Müşteri ilişkileri yönetimi, müşterilerin sadakatleri ve artan satın alma eylemlerinin devamlılığını sağlamak amacıyla müşteri ile ilişkileri operasyonel ve analitik olarak ele almaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde bilgi teknolojisi odaklı bir kavram olarak görülen müşteri ilişkileri yönetimi (CRM), aslında yeni bir yönetim felsefesini ifade etmektedir. Müşteri odaklı pazarlama görüşünün hâkim olduğu bu yönetim felsefesinde uzun süreli müşteri ilişkileri ve müşteri sadakatinin yaratılması amaçlanmaktadır (Erciş, 2010: 323).

Günümüzde markalar açısından sadakat uygulamaları artık kendi boyutunu aşmış, markalar için asıl hedef, markalarını yaşanır kılmak yani "living the brand" olarak algılanmaya başlanmıştır. Markalar artık müşterilerinin iş ve sosyal yaşamda kendi markasını tercih etmesi, satın alması, tüketmesi, kullanması gibi amaçlarla yetinmemekte ve müşterilerinin markanın arkasında durduğu değerlere de sahip çıkmasını beklemektedir. Artık müşteriler de yalnızca kendilerine yarar sağlaması amacıyla üretilen markaları istememektedir. Çünkü onları kar amacı taşıyan, isimleri, logoları, ambalajları, vaatleri ne olursa olsun bir marka olarak değil bir ürün olarak görmektedirler. Değişen müşteri anlayışına göre markalar yaşadığı ortama duyarlı, gelecek nesillere yaşanılır bir dünya bırakmak için çaba sarf eden, eko-statü ve insan ruhuna yönelik yenilikçi bir anlayışa dönüşmek durumunda kalmışlardır (Batı, 2013: 39-58). Markaların yeni tüketici marka algılarına hizmet edebilmeleri ancak müşteri ilişkileri uygulamalarını etkin ve verimli kullanmalarıyla mümkün olacaktır. Müşteri ilişkileri yönetimi (CRM) uygulamalarıyla şirketlerin uzun süreli müşteri ilişkileri ve marka sadakati hedeflerine ulaşmaları mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

Aaker, D. (1991). *Managing Brand Equity*. New York : The Free Press.

Acuner, Ş. A. (2001). *Müsteri Memnuniyeti ve Ölçümü.* Ankara: Mert Matbaası.

Batı, U. (2013). *Stratejik Marka Yönetimi Vazgeçme Çağında Yüksek Sadakat Markaları Yaratmak.* İstanbul: Brandage Yayınları.

Benett, P.D. (1988). *Marketing*. U.S.A: McGraw Hill Inc.

Biong, H. (2013). "Satisfaction and Loyalty to Supliers Withint the Grocery Trade". *Europen Journal of Marketing*, 27(7): 22-34.

Bowen, J. T. and Chan, S. (2001). "The Relationship Between Customer Loyalty And Customer Satisfaction". *International Journal of Contemporary Hospitality Management,* 13(5): 213-217.

Büte, M. (2011). "Etik İklim, Örgütsel Güven ve Bireysel Performans Arasındaki İlişki". *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1): 171-192

Çetin, E. Ş. (2005). "Perakendecilik Sektöründe Crm Uygulamaları: Süpermarket Müşterilerinin Mağaza Kartı Kullanımıyla İlgili Tercih Nedenlerinin Belirlenmesi". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı*, Yüksek lisans Tezi.

Devrani, T. K. (2009). "Marka Sadakati Öncülleri: Çalışan Kadınların Kozmetik Ürün Tüketimi Üzerine Bir Çalışma". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.* 14(3): 407-421.

Dick, A. S. and Basu, K. (1994). "Customer Loyalty: Toward an Integrated Conceptual Framework", *Journal of the Academy of Marketing Size*, 22: 99-113.

Ellinger, A. E., Daugherty, P. J. and Plair, Q. J. (1999). "Customer Satisfaction And Loyalty İn Supply Chain: The Role Of Communication". *Transportation Research Part E*, 35: 121-134.

Erciş, M. S. (2010). *Pazarlama İletişiminde Temel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Eriş, N. ve Kutlu, Ş. (2007). *Marka Bağlılığı Yaratmada Müşteri İlişkileri Yönetimi*. Ankara Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı.

Ersoy, N. F. (2002) "Finansal Hizmetlerde Müşteri İlişkileri Yönetimi (CRM) Kavramı", *Pazarlama Dünyası Dergisi*.

Gürbüz, A. ve Doğan, M. (2013). "Tüketicilerin Markaya Duyduğu Güven ve Marka Bağlılığı İlişkisi". *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 9(19): 239-258.

Javalgi, R. G. and Christopher R. M. (1997). "Service Loyalty: Implications for Service Providers". *Journal of Services Marketing,* 11(3):165-179.

Karan, S. (2002). "Müşteriyi Raflara Aşık Etmenin On Yolu", *Platin Dergisi. 5(8).*

Keskin, H.D. ve Yıldız, S. (2010). "Tüketicilerin Marka Tercihinde Etkili Olan Faktörler İle Marka İmajının Marka Değeri Üzerindeki Etkileri: Trabzon Örneği". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 239-254.

Kotler, P. (1984). *Marketing Management*, Engelwood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Kotler, P. (2000). *Marketing Management*. 9.Edition, USA: Prentice Hall International Editions.

Odabaşı, Y. ve Oyman M. (2004). "Marka Kavramı ve Önemi", Gonca Canan (ed), Pazarlama İletişimi Yönetimi içinde (359-380). İstanbul: Kapital Medya.

Parvatiyar, A., Sheth, J. N. (2001), "Customer Relationship Management: Emerging". *Journal of Economic and Social Research*, 3(2): 1-34.

Perry, A. ve Wisnom D. (2004). *Marka'nın DNA'sı*, (Çev.) Zeynep Yılmaz. İstanbul: MediaCat Kitapları.

Pringle, H. ve Trompson, M. (2000), *Marka Ruhu, Sosyal Sorumluluk Kampanyaları ile Marka Yaratmak*, (Çev.) Zeynep Yelçe ve Canan Feyyat. İstanbul: Scala Yayıncılık.

Ries, A. ve Ries L. (2006). *Marka Yaratmanın 22 Kuralı*, (Çev.) Atakan Özdemir. İstanbul: MediaCat Yayınları.

Robert Jr., Grabner-Krauter, S. and Bıdmon, S. (2009). "Individual Swift Trust and Knowledge-Based Trust in Face-to-Face and Virtual Team Members". *Journal of Management Information Systems*/Fall, 26(2): 241-279.

Ross M. C. (1965). "Brand Loyalty- What, Where, How Much"; *Harvard Business Review,* (34)1: 116-128.

Schultz, D. E. and Barnes, B. E. (1999). *Strategic Brand Communication Campaigns.* Linconwood: NTC Business Book.

Tek, Ö. B. (1999). *Pazarlama İlkeleri*. İstanbul: Beta Yayınları.

Tosun, N. B. (2014). *Marka Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Türk Patent Enstitisü (2003). Marka Olmak, Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler İçin Markaların Tanıtımı. Türk Patent Enstitüsü Yayını: Ankara.

Türkay, S. (2003). "İnteraktif CRM Merkezli Olarak Call Center Misyon ve Uygulamaları", www.global-bilgi.com.tr

Türkmen, T. U. (2008). *Türk Usülü Marka Olmak*. İstanbul: Brifing Yayınları.

Uztuğ, F. (2003). *Markan Kadar Konuş*. İstanbul: Mediacat Yayınları.

Yılmaz, L. (2008). *Marka Olabilecek İşaretler ve Mutlak Tescil Engelleri*. İstanbul: Beta Yayınları.

SOSYAL MEDYA KULLANIMININ GÖSTERİŞÇİ TÜKETİME ETKİSİ

Emine ARSLAN
Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, arslan@selcuk.edu.tr

ÖZ

Türk Dil Kurumu'na göre tüketim iki şekilde tanımlanmıştır. Birinci tanımı tüketme işlemidir. Diğer tanımı ise üretilen yada yapılan şeylerin kullanılması şeklindedir. İnsanlar Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirttiği gibi ilk iki kademesi bütün insanlığın talep ettiği temel fizyolojik (yemek, içmek, barınma vs.) ve güvenlik (can ve mal güvenliği) ihtiyaçlarıdır. Bazı insanlar temel ihtiyaçları dışında başka insanları etkileme ve gösteriş yapmak amacıyla tüketimde bulunabilmektedirler. Gösterişçi tüketim terimini ilk olarak Veblen kullanmıştır. Veblen Aylak Sınıfı Teorisi(The Theory of The Leisure Class) adlı kitabında bu konuya değinmiştir. Gösterişçi tüketim, insanların statülerini korumak veya yükseltmek için sahip oldukları lüks hizmet ve malları hayatında diğer kişilerin göreceği şekilde sergileyerek gerçekleştirdikleri tüketim davranışıdır. Tüketiciler satın aldığı ürün ya da hizmetlerle belirli bir gruba mensup olabilmek için sembol, marka ve imajları kullanabilmektedirler. Tüketiciler aynı zamanda bu ürün ya da hizmeti kullandığını çevresindeki kişilere çeşitli yollardan yansıtabilmektedir. Satın alma gücü de gösteriş yapma işleminde etkili bir faktör olduğu unutulmamalıdır. Günümüzde tüketici kredileri ve kredi kartları gibi tüketim araçları insanların satın alma alışkanlıklarını değiştirdiği gibi gösterişçi tüketimi körüklediğini yapılan çalışmalar göstermiştir. Geçmişten günümüze gösterişçi tüketim hep var olagelmiştir. Günümüzde insanlar sosyal medya platformları(Facebook, instagram gibi…) üzerinden kullandıkları veya tükettikleri ürün yada hizmetleri takipçileriyle paylaşmaktadır. Takipçilerini kullandığı bu ürün yada hizmetlerle kıskandırabilmektedirler. Bu araştırmanın amacı Selçuk Üniversitesi Akşehir İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme öğrencilerinin sosyal medyayı gösterişçi tüketim için kullanıp kullanmadıklarını ortaya koymaktır. Araştırmada kullanılan anket Ocak – Şubat 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilip, Selçuk Üniversitesi Akşehir İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme bölümü öğrencilerinden 240 kişiye uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilere yüz yüze anket yöntemiyle anket soruları yöneltilerek, elde edilen veriler SPSS 22.0 programı yardımı ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın Cronbach's Alpha Değeri 0,85 olarak gerçekleşmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin gösterişçi tüketim eğilimleri cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gösterişçi Tüketim, Sosyal Medya, Tüketici Davranışları

THE EFFECT OF SOCIAL MEDIA USE ON CONSPICUOUS CONSUMPTION

ABSTRACT

Turkish Language Association has two definitions for consumption. The first is about consuming. The second is related to use of produced or serviced things. As stated in Maslow's hierarchy of needs, the first two levels of people's needs are physiological (food, water, accommodation etc.) and security (of safety of life and properties) needs. However, some people consume in order to influence other people or show off beside basic needs. Veblen was the first to use the concept of conspicuous consumption. Veblen discussed this issue in the book titled The Theory of The Leisure Class. Conspicuous consumption is a type of consumption behavior in which people display luxirious products or services in way for other people to see in order to maintain or increase their status. Consumers may use symbols, brands or images to belong to a certain group through products or services they have bought. The consumer may also try to have other people witness them using that service or product. It should also be noted that purchasing power is an important factor in conspicuous consumption. Studies put forth that today consumption tools such as consumer loans and credit cards not only change people's purchasing habits but also increase conspicuous consumption. Conpicuous consumption have always existed in human history. Nowadays, individuals share products or services that they have consumed or used through social media platforms such as Facebook or Instagram. They seek to make their followers jealous with these products or services. This study aims to put forth whether students in the department of business at Selçuk University Akşehir faculty of economics and administrative sciences use social media for conspicuous consumption purposes. 240 students at Selçuk University Akşehir Faculty of Economics and Administratşve Sciences Department of Business took the questionnaire between January and February 2019. In this study, university students were asked to participate in a paper-based questionnaire and the data were analyzed via SPSS 22.0 program. Cronbach's Alpha value of the questionnaire was calculated as 0.85.The results of the study suggest that students' conspicuous consumption tendencies differ significantly by their gender.

Key words: Conspicuous Consumption, Social Media, Consumer Behaviors

INTRODUCTION

The use of smart devices has been greatly increased due to the technological advances in Web 2.0 and Semantic web. Thanks to smart devices, social media users can access social media not only from their computers but also from their personal smart devices independent of place. Social media enables consumers to share text, images, audio and video contents with each other. Social media is based on mobile and web-based technologies to create interactive platforms that allow individuals and communities to share, create, discuss, and modify user-generated content. (Schiffman ve Wisenblit, 2015; Widjajanta vd., 2018) In addition, social media offer people the opportunity to share new ideas and thereby socialize with people. The studies in the literature suggest that people spend more time on social media increasingly and meet their socializing needs in this way. (Elbaşı, 2015)

Research on the consumption of luxury goods was first carried out by Veblen in 1899. According to Veblen's theory, prosperous people prefer to show their wealth using luxury, high-priced products to raise their social status (Kennedy and Bolat, 2017). People have always done shopping to show off and get people see their power and status. The conspicuous consumption is defined as the shopping that the people do in order to show their status or prestige to their social circle. In the basis of these consumptions lies the fact that the purchased products are perceived as an indicator of prestige by other people. The individual is satisfied with the purchase decision when the product he bought is regarded as prestigious by the people around. The approval and appreciation of the social circle is very important for people who want to assert themselves. Therefore, these people are more inclined to conspicuous shopping (Güllülü et al. 2010; Kilsheimer, 1993). According to another definition, conspicuous consumption is the form of consumption aimed at comparing oneself with others. We reflect ourselves in this way of consumption (Yılmaz, 2018).

In this study, it is put forth whether students at Selcuk University Akşehir Faculty of Economics and Administrative Sciences use social media to show off their conspicuous consumption through different analyses

METHOD

Questionnaire method is used in the study. The questionnaires were applied to students at Selcuk University Akşehir Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration between January and February 2019. In the questionnaire, there are questions about the demographic characteristics of the students, how often they use social media and the conspicuous consumption trends in their sharing on social media. The Cronbach's Alpha value of the questionnaire was calculated as .85 and this suggests a reliable instrument.

LIMITATIONS

Since the research is aimed at determining the frequency of social media usage and the case of conspicuous consumption, the questions were selected with great care. The questions do not directly ask if they do conspicuous consumption or not, but they deal with this type of consumption through questions related to social

media sharing. In addition, the study is limited with students studying at Selcuk University Akşehir Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration.

POPULATION AND SAMPLE

The questionnaires were applied face-to-face to students at Selcuk University Akşehir Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, which is in Akşehir district of Konya province. 210 questionnaires were calculated to be enough in the study with 0.95 reliability. 250 copies were collected from students and 240 were considered for analysis.

DATA OF THE STUDY AND DATA ANALYIS

The questionnaire consists of four parts. In the first part, demographic, socio-economic and monthly average income data are collected under the personal information heading. The second part includes 5-point Likert type questions about luxurious consumption and variables related to conspicuous consumption. In the third part, there are questions about sharing the products or services that they buy on social media. In the last part, there are questions about the frequency of using social media. 22.0 version of SPSS (Statistical Packages for Social Sciences) was used in the analysis of the data. The information transferred to the SPSS data file were re-coded in the study and made available for various statistical analyzes. Frequency distribution and One-Way ANOVA (One-way ANOVA) tests were performed with this software.

FINDINGS

Table 1. Participants' genders

Gender	N	%
Male	115	47.9
Female	125	52.1
N	240	100

Table 1 shows that 47.9% of the participants are female and 52.1% are male.

Table 2. Participants' grade levels

Grade	N	%
2nd grade	30	12.5
3rd grade	155	64.6
4th grade	55	22.9
N	240	100

12.5% of the participants study at second grade, 64.6% study at third grade, and 22.9% study at fourth grade.

Table 3. Participants' type of program

Type of program	N	%
Daytime education	145	60.4
Evening education	95	39.6
N	240	100

As seen in Table 3, 60.4% of the participants study at daytime education and 39.6% study at evening education.

Table 4. Participants' monthly income

Income	N	%
600 TL and below	44	18.3
601-800	20	8.3
801-1000	78	32.5
1001-1200	40	16.7
1200+	58	24.2
N	240	100

18.3% of the participants have an income of 600 TL or below, 8.3% have an income between 601-800 TL, 32.5% have 801-1000 TL, 16.7% have 1001-1200 TL and 24.2% of them have an income above 1200 TL.

Table 5. Time spent on social media in a day by the participants

Time	N	%
Never	5	2
1 hour or less	7	3
2-4 hours	24	10
5-7 hours	38	15.8
More than 7 hours	166	69.2
N	240	100

Table 5 reveals that 2% of the participants never use social media, 3% use social media for one hour or less while 69.2% of them use social media more than 7 hours a day.

Table 6. The most frequently visited web sites by the participants

Websites	N	%
Facebook	65	27.1
Twitter	128	53.3
Instagram	198	82.5
YouTube	155	64.6
Snapchat	35	14.6
N	240	

Table 7. The effect of social media use on conspicuous consumption

	Mean	Standard deviation
The effect of social media use on conspicuous consumption		
I share food photos on social media.	4.41	1.64
I share places I visit on social media with location notification.	4.07	1.02
I share my holidays on social media with photos.	4.57	1.05
I share my clothing combinations on social media with photos.	3.85	0.94
I share a new product I have bought on social media.	3.95	0.79
I take selfie in the car and share it on social media.	4.15	0.75
I share my daily activities on social media through methods such as status, memory, story (Instagram).	4.17	0.76
I share photos on social media on special days (birthday, Valentine's Day).	4.26	0.98

Table 7 shows the students' level of displaying conspicuous consumption through sharing on social media. It is found that the means of the items "I share food photos on social media" (X= 4.41±1.64), "I share places I visit on social media with location notification" (X=4.07±0.75), "I share my holidays on social media with photos" (X=4.57±1.05), "I take selfie in the car and share it on social media" (X=4.15±0.75), "I share my daily activities on social media through methods such as status, memory, story (Instagram)" (X=4.17±0.76), "I share photos on social media on special days (birthday, Valentine's Day)" (X=4.26±0.98) are high while the means of the items "I share my clothing combinations on social media with photos" (X=3.85±0.94) and "I share a new product I have bought on social media" (X=3.95±0.79) are medium.

Table 8. Hypotheses about the effect of social media on conspicuous consumption (gender)

Hypotheses	Mean	Standard Deviation	t-test	P value	Result
I share food photos on social media.	4.41	1.64	17.590	0.272	**Reject**
I share places I visit on social media with location notification.	4.07	1.02	7.242	0.025	**Accept**
I share my holidays on social media with photos.	4.57	1.05	18.474	0.015	**Accept**
I share my clothing combinations (brand) on social media with photos.	3.85	0.94	5.468	<0.001	Accept
I share a new product I have bought on social media.	3.95	0.79	6.269	<0.001	**Accept**
I take selfie in the car and share it on social media.	4.15	0.75	9.023	0.397	**Reject**

I share my daily activities on social media through methods such as status, memory, story (Instagram).	4.17	0.76	9.674	<0.001	**Accept**
I share photos on social media on special days (birthday, Valentine's Day).	4.26	0.98	12.045	<0.001	**Accept**

As seen in Table 8, 6 hypotheses were accepted while 2 were rejected according to gender. In the six accepted hypotheses, female students share more conspicuous consumption on social media in comparison to male students.

CONCLUSION

Social media platforms enable people to maintain their existing social groups in a virtual environment, and the structure of social media which eliminates time and space limitations and the increasing rate of social media use allow individuals to achieve much more social visibility than they do in their real lives (Çakır, 2018).

Aytaç (2006) states that consumption is always the consumption of symbols and indicators, and that modern society rests on a consumerist culture. Nowadays, some people use social media to show off. It is observed that they share food, clothing combinations, holidays, daily activities, and special moments such as birthdays or Valentine's days on social media. The intensive use of the Internet, the time spent on social media, the development of close and intense relationships with others made it easy for students to create and share conspicuous content. People want to give a good account of themselves to their followers in environments such as Instagram, Twitter, YouTube and Facebook and they want to show themselves. They do this through sharing the products and brands they use or their free time activities on social media. As a result, people are delighted to show what they have by displaying their conspicuous consumption on social media, and they express their identities with luxury, expensive and status symbol products or brands. They do this to reach some aims such as making others jealous of them, being liked by them, being followed or being the popular person on the agenda.

With this study, it was tried to measure whether social media is used for conspicuous consumption and to this end, 250 questionnaires were applied to students studying at Selcuk University Akşehir Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, and 240 of them were considered for analysis. It is found out in the study that female students share the products or services they use on social media more intensively than male students.

REFERENCES

Aytaç,Ö.(2006), "Tüketimcilik ve Metalaşma Kıskacında Boş Zaman", *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11(1): 27-53.

Çakır, İ. (2018). *Sosyal Medya Kullanımının Tüketicilerin Gösterişçi Tüketim Eğilimleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Elbaşı, G. Y.(2015), *Sosyal Medyada Pazarlama: Sosyal Medyada Kullanıcı Motivasyonunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Pazarlama Algısına İlişkin Bir Uygulama.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güllülü, U., Ünal, S. ve Bilgili, B.(2010). "Kendini Gösterim Ve Kişilerarası Etkileşimin Gösterişçi Tüketim Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma", *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1): 105-139.

Kennedy, G. and Bolat, E. (2017), "Meet the HENRYs: A Hybrid Focus Group Study Of Conspicuous Luxury Consumption In The Social Media Context", Academy of Marketing , 3-6 July, Hull, United Kingdom.

Kilsheimer, J.C. (1993). *Status Consumption: The Development and Implications of a Scale Measuring The Motivation to Consume For Status.* Phd Dissertation, The Florida State University, UMI.

Schiffman, L. G. and Wisenblit, J. L. (2015). *Consumer Behavior (Eleventh Edition)*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Türk Dil Kurumu (TDK), (t.y.). http://www.sozluk.gov.tr, Erişim Tarihi:25.02.2019.

Widjajanta, B., Senen S. H., Masharyono M., Lisnawati L. and Anggraeni C.P. (2018). "The Impact Of Social Media Usage And Self-Esteem On Conspicuous Consumption: Instagram User Of Hijabers Community Bandung Member"*, International Journal Of Ebusiness And Egovernment Studies*, 10(2): 1-13.

Yılmaz, E. (2018), *Sosyal Medyanın Gösterişçi Tüketim Mecrası Olarak Kullanımı: Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

KELİME SERVETİ KAZANDIRMADA DRAMA DESTEKLİ EĞİTİMİN ETKİSİ

Leyla BAŞDUVAR
Sınıf Öğretmeni-Diyarbakır, basduvarleyla@gmail.com

Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA
Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, serderhantaskaya@hotmail.com

ÖZET

Dilin bünyesinde bulunan kelimeler, iletişim sürecinde bazen bir kavramın önemli olan parçası, bazen de kendisidir. Bireyin anlama, birikimini aktarma ve anlaşılır olmasını da içeren bu süreçte; zengin kelime varlığına ve buna paralel olarak kelime servetine ihtiyacı vardır. Kelime servetinin geliştirilmesinden çeşitli yöntem ve teknikler kullanılabilir. Bu çalışmada, hazırlanan drama destekli eğitimin kelime servetini arttırmaya olan etkisinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan araştırma tek denekli desende hazırlanmıştır ve ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, Mersin ilinde, ilkokul 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 10 yaşında bir kız öğrenci ile yürütülmüştür. Planlanan çalışma 7 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Uygulama sürecinde okuma, dinleme, konuşma ve görsel okuma öğrenme alanlarından yararlanılarak oluşturulmuş drama etkinlikleriyle, kelime öğrenimini geliştirmek hedeflenmiştir. Yazma çalışmalarıyla aktif kelime servetini arttırılması ön görülmüştür. Veriler iki farklı yazma yöntemiyle toplanmıştır. Birincisinde ön test ve son test amaçlı yazılar yazdırılmış ikincisinde ise çalışmalarda kelime artışını hafta hafta gözlemlemek amacıyla planlanan uygulamaların ardından öğrenciden günlük yazdırılmıştır. Bu uygulamalar ön test ve son test olarak kaydedilmiştir. Araştırmada şu sonuca ulaşılmıştır: İlk hafta uygulanan yazma çalışmasını 123 kelimeden oluşturan öğrenci son çalışmayı 205 kelimeyle tamamlamış, bu artışa benzer bir sonuç günlük yazma çalışmalarında da gözlenmiştir. Günlük yazmada her hafta kelime artışı gözlenmiş, ilk çalışmada 28 kelimeden oluşan günlük, son hafta 90 kelime sayısına ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kelime öğretimi, kelime serveti, drama yöntemi.

THE EFFECT OF DRAMA SUPPORT TRAINING IN RECOVERY WORD WEALTH

ABSTRACT

The words within the language are sometimes part of the concept of communication, and sometimes it is itself. In this process, including the understanding, accumulation and comprehension of the individual; it needs rich vocabulary and, in parallel, vocabulary. Various methods and techniques can be used to improve vocabulary wealth. In this study, the drama support tranning prepared based on the word teaching; The word is intended to lay out the effect, which is to increase the wealth. The research was prepared in a single subject and a quasi-experimental design with pre-test and post-test control group was used. The study was carried out with a 10-year-old female student in the 4th grade of primary school in Mersin. The planned work covers a 7-week period. In the application process, it is aimed to improve the vocabulary learning through the activities of reading, listening, speaking and visual reading. It is foreseen to increase the active vocabulary with writing studies. The data were collected by two different writing methods. In the first one, pre-test and post-test articles were printed and the second one was printed daily after the applications planned to observe the word increase in the week. These applications were recorded as pre-test and post-test. In the research, the following result was reached: The student who completed the first week of the writing study with 123 words completed the final study with 205 words. In the daily writing, word increase was observed every week. In the first study, 28 words were daily and 90 words in the last week.

Keywords: Vocabulary teaching, vocabulary wealth, drama method.

1. GİRİŞ

Yaşantılarımızın sonucu olarak hafızamızda depolanan kelimeler, iletişimde bazen bir kavramın önemli olan parçası bazen de kendisidir. Paylaşılmayan birikimin toplumsal değerinin olmayışı da bu duruma zemin hazırlamaktadır. Yani mevcut bilginiz hitap ettiğiniz kişilerin sizi anlayabildiği kadardır veya siz kendinizi anlatabildiğiniz ölçüde bilgilisiniz. Dolayısıyla iletişim zenginliği kelimelerimizin çokluğuyla paralel ilerlemektedir.

"Kelimeler yalnızca anlatmaya değil, anlamaya da yaramaktadır. Kelimelerin anlamı bilinmeden okunanların ya da söylenenlerin anlaşılması imkânsız gözükmektedir. Bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı çoksa metnin anlamının kavranması da zorlaşır" (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 30). "Kelimeler düşüncelerimizin zenginleşmesini, maddî ve manevî kültürümüzün gelişmesini sağlar. Kelime dağarcığında var olan eksiklik, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasını; hissettiği veya anlamlandırmaya çalıştığı durumu anlatmasını engelleyen bir sorun olarak çıkar" (Karatay, 2007 :148)

Literatür tarandığında, "kelime ve söz" terimlerinin aynı anlamda kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, "kelime hazinesi zenginleştirme, söz dağarcığını geliştirme, söz varlığını geliştirme" terimleri de aynı anlamda kullanılmaktadır" (Duran, 2010 :147). Kelime serveti, Sözlükte: "söz varlığı" maddesinde "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi" biçiminde yer almaktadır (TDK, 2005).

"Görüldüğü gibi sözlüğümüzde "bir kişinin bildiği kelimeler" (kişisel kelime serveti) ile "bir dildeki bütün kelimeler" (millî kelime serveti) birbirinden çok farklı durumlar olmasına rağmen aynı terimle ifade edilmiştir. Çünkü biz "temel söz varlığı kavramı"ndan yeni yeni söz etmekteyiz" (Aksan, 1998: 17). "Konuyla ilgili yeni çalışmalarda bu durumlar farklı terimlerle karşılanmaktadır: Bir kişinin, konuşmalarında ve yazılarında anlamını bilerek kullandığı kelimelerin toplamına "aktif kelime serveti"; kişinin okuduğu ve işittiği zaman anlamını çıkarabildiği; ama kendi cümlelerinde kullanamadığı kelimelerin toplamına ise "pasif kelime serveti" denmektedir" (Karakuş, 2000: 128).

Kelime hazinesi dilde mevcut olan tüm kelimeleri ifade ederken, kelime serveti bir kimsenin o dilde sahip olduğu ve ya bildiği kelimelerin bütününü temsil eder. Yani kelime hazinesi bir kasa dolusu altınsa, kasada size ait olan bir avuç altın kelime servetiniz, bu altınlardan kullandığınız kısım aktif kelime servetiyken kullanmadıklarınız pasif kelime servetini oluşturur. Çoğu kez aktif kelime sayısı, pasif kelime sayısından az olmaktadır. Çünkü insanlar her ne kadar okudukları, dinledikleri ve gördükleriyle binlerce kelimeyle karşılaşsa da, uğraşıları ve ihtiyaçları doğrultusunda belirli kelimeleri kullanmaktadır. Ancak eğitim sürecinde aksaklık yaşamama adına dikkat edilecek hususlar bulunmaktadır.

"Kişinin aktif kelime hazinesi ile pasif kelime hazinesi arasındaki fark büyükse eğitiminde önemli sorunlar var demektir. Dinlediğini ve okuduğunu anlayabilmek fakat kendini ifade edememek önemli bir sorundur. Bu soruna, eğitim kurumlarımızda maalesef çok sık rastlanmaktadır. Öğrenciler dersleri dinlerken öğretmenlerini, yaşayan

Türkçe ile yazılmışsa da okuduklarını anlayabilmektedirler. Ancak öğrencilerin anlatma (yazma ve konuşma) konusunda yetersizlikleri bulunmaktadır." (Duran, 2010: 147).

"Bu olumsuzluk, eğitim kurumlarımızda maalesef çok açık görülmektedir. Çocuklarımız dersleri dinlerken öğretmenlerini anlayabilmekte, yaşayan Türkçeyle yazılmışsa, okuduklarını da anlayabilmektedirler. Ancak anlatma (yazma ve konuşma) konusunda sıkıntıları vardır. Düşünceleri hangi kategoride ve hangi alanla ilgili olursa olsun, onları bildik kelimelerle, beylik sözlerle anlatmaya çalışmaktadırlar" (Karatay, 2007: 148). Sözü edilen yetersizliklerin giderilebilmesi için, kelime hazinesinin zenginleştirilmesi ilk gerekir. Bunu sağlamak için ise uygun kelime öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Kelime öğretiminde yararlanılabilecek çok sayıda yöntem vardır. Bu yöntemlerden biri de dramadır. "Drama, öğrencinin sürecin içine etkin şekilde katılımını sağlayan önemli yöntemlerden biridir" (Çelikkaya, 2014: 450). Kelime öğretim yöntemlerinde, öğrenciye görelilik önemlidir. Çünkü her çocuk ilgi, ihtiyaç ve algılarıyla kendine özgüdür. Bu durum göz önüne alınarak drama yöntemi, çeşitliliği arttırma yararlanılabilir. "Drama yalnızca bir öğrenme yolu veya eğitim modeli değil, dilin kazanılması, geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi için de önemli bir araçtır" (Gönen-Dalkılıç, 1998: 37).

"Drama hem sözel hem de sözel olmayan dilin kullanımına fırsat verdiği için etkili bir iletişim yöntemidir. Drama yaratıcı ve mantıksal etkinlikleri içerdiğinden beynin sağ ve sol yarımkürelerinin birlikte çalışmasını gerekli kılmaktadır" (Akyol, 2014: 29).

"Drama etkinliklerinin çocukta kendine güven duygusu yanında konuşma, dinleme, okuma, yazma şeklindeki dört temel dil becerisini kazandırdığı düşünülürse, özellikle Türkçe öğretiminde dramanın son derecede yararlı olduğu anlaşılır. Söz konusu çalışmalarla öğrencilerin sözcük dağarcığı geliştirilebilir, cümle kurma becerisi kazanmaları sağlanabilir" (Gönen-Dalkılıç, 1998: 37).

Drama yöntemi görsel materyallerden yararlanma, öğretilecek kelimenin anlamını jest ve mimiklerle açıklama; okuma, yazma, konuşma, dinleme çalışmalarına imkân vermektedir. Ancak kullanılan yöntemin kelime servetini artırmada ne derecede etkili olduğunun belirlenmesi, öğretmenlere yol göstermesi açısından önemlidir.

2. AMAÇ

Bu çalışmada, hazırlanan drama destekli eğitimin kelime servetini arttırmaya olan etkisinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

3. PROBLEM

Bu çalışmanın problemi şöyle belirlenmişir: Drama destekli eğitimin kelime servetini arttırmaya etkisi ne düzeydedir?

4. YÖNTEM

Araştırma tek denekli desende hazırlanmıştır ve ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. "Yarı deneysel desenler dışsal değişkenlerin etkilerini kontrol etmek için ihtiyaç duyulan gereksinimleri karşılamayan deneysel desenlerdir" (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 316).

Araştırma, Mersin ilinde, ilkokul 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 10 yaşındaki bir kız öğrenci ile yürütülmüştür.

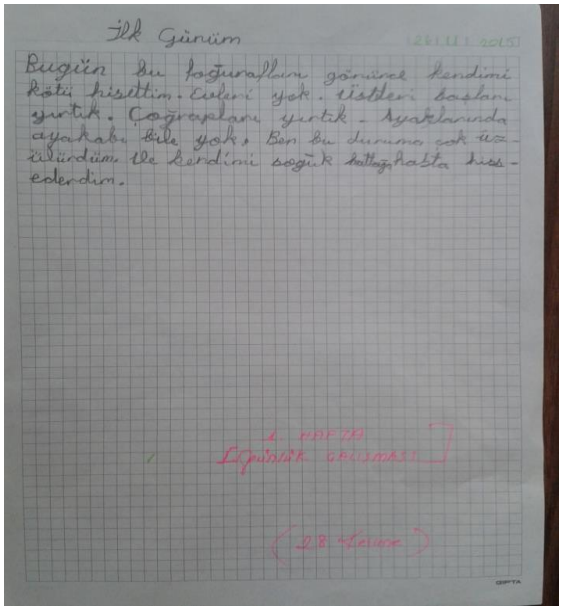
4.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, drama etkinliklerinin ardından gerçekleşen günlük yazma etkinlerinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Öğrenci tarafından yazılan günlük, drama çalışmaların ardından uygulamalara ek olarak yapılmış. Uygulama sürecinde okuma, dinleme, konuşma ve görsel okuma öğrenme alanlarından yararlanılarak oluşturulmuş farklı etkinliklerle, kelime öğrenimini geliştirmek hedeflenirken, yazma çalışmalarıyla aktif kelime servetini arttırması planlanıştır. Çalışmada kelime artışını gözlemlemek adına, uygulamaların ardından öğrenciden günlük yazması beklenerek, farklılaşmayı belirlemek için ilk ve son hafta aynı etkinler uygulanmıştır. Planlanan çalışma 7 haftalık bir süreci kapsamıştır.

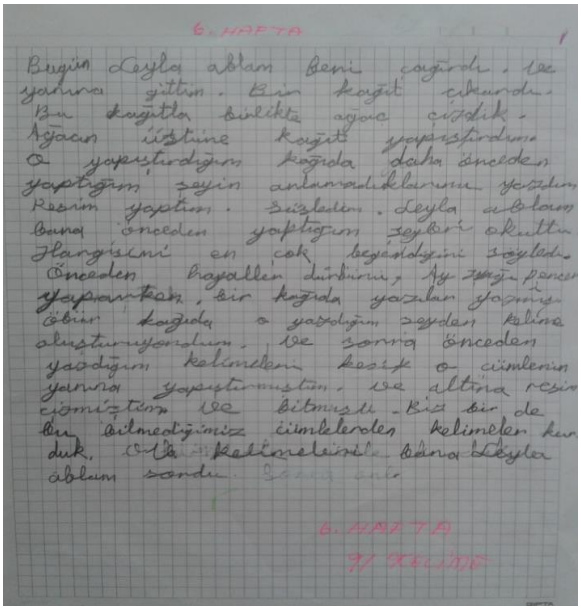
5. BULGULAR

1. Hafta

Araştırmada kelime artışını gözlemlemek amacıyla uygulamaların ardından öğrenciden günlük yazması istenmiş ve bu yazılanlar incelenmiştir.


İlk Günüm

Bugün bu toplantıların görünce kendimi kötü hissettim. Evleri yok. Tableri kaplan yırtık. Çoğaplarını yırtık - ayaklarında ayakkabı bile yok. Bon bu durumu çok üzüldüm. Ve kendimi soğuk bir hastada hissederdim.


Bugün Leyla ablam Beni çağırdı. Ve yanına gittim. Bir kağıt çıkardı. Bu kağıtla birlikte ağaç çizdik. Ağacın üstüne kağıdı yapıştırdım. O yapıştırdığım kağıda daha önceden yaptığım sayın anlamadıklarımı yazdım. Resim yaptım. Sözlerden. Leyla ablam Bana önceden yaptığım seyirdi okuttu. Hangisini en çok beğendiğimi seçtiler. Önceden kağıtları dürdüm, iş parçacı yapıştırdım, bir kağıda yazılan yazıyı bir kağıda o yazdığım sayıdan kalına oluşturuyorlar. Ve sonra önceden yazdığım kelimeleri kesip o cümlenin yanına yapıştırmıştım. ve altına resim çizmiştim ve bitmişti. Bir de bu anlamadığımız cümlelerden kelimeler kadık. Ve kelimelerini Bana böyle ablam sordu.

Görsel 1: İlk hafta (28 kelime)

Görsel 2: Son hafta (91 kelime)

Tablo 1. Uygulanan Etkinliklerin Ardından Yazılan Günlüklerdeki Kelime Sayıları

HAFTA	Kelime Sayısı
2.hafta	53
3.hafta	67
4.hafta	78
5.hafta	84
6.hafta	91

Tablo 1 incelendiğinde günlüklerde yer alan kelime sayısının her hafta belirli düzeyde artarak devam ettiği görülmektedir. Kelime artışını gözlemlemek adına günlük yazma çalışmalarına yer verilirken farklılaşmayı belirlemek için İlk hafta ve son hafta aynı etkinlikler uygulanmıştır. İlk hafta uygulanan yazma çalışmasını 123 kelimeden oluşturan öğrenci son çalışmayı 205 kelimeyle tamamladığı tespit edilmiştir.

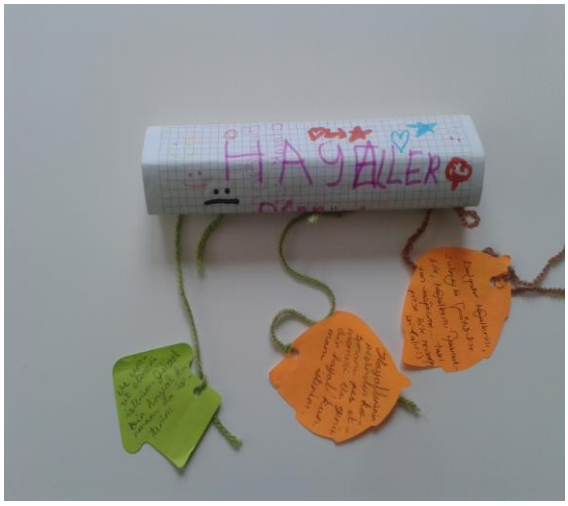
Tablo 2. İlk ve Son Hafta Uygulanan Drama Etkinliklerinin Kelime Sayıları

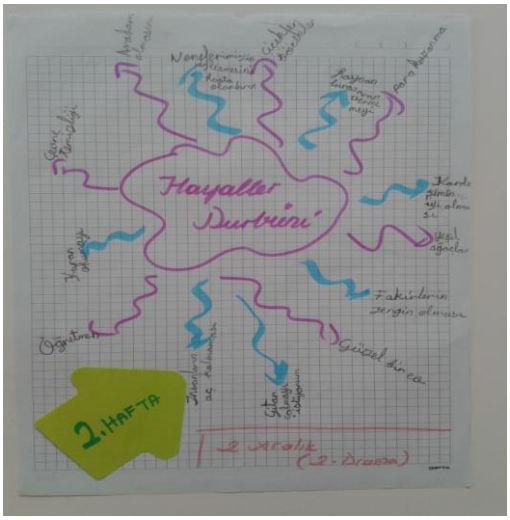
	Drama Etkinliği	Kelime Sayıları
Ön Test	Kendimi Tanıtıyorum	36
	Ailem	48
	Çevrem	39
	TOPLAM	133
Son test	Kendimi Tanıtıyorum	75
	Ailem	73
	Çevrem	59
	TOPLAM	207

Tablo 2'de yer alan drama etkinlikleri sonunda ön test ve son testte alınan puanlar incelendiğinde son testte artış olduğu görülmektedir. Bu artış sadece toplamda değil aynı zamanda bütün etkinliklerde de tek tek olmuştur. Ön test toplam puanı 133 iken son test toplam puanı 207'ye çıkmıştır.

2. Hafta (Hayaller Dünyası)

Uygulamada öğrenciden A4 kâğıdına hayalini çizmesi istenmiş ve A4 kâğıdını bir cisim haline getirmesi beklenmiştir (Görsel-3). Çalışma öğrencinin kâğıtla dürbün yapması sonucu, kurgusal olarak düzenlenerek "Dürbünden bakanlar ne görmek isterdi? Sen dürbünden bakınca ne gibi hayaller düşünüyorsun?" gibi sorularla devam etmiş verilen cevaplardan yola çıkarak, yaratıcı yazma tekniği (Görsel-4) uygulanmıştır. Bu teknikte hayalleriyle ilgili yazılan kelimeler sonrasında cümlelere çevrilerek paragraf elde edilmiştir.





Görsel 3: 2.hafta drama uygulaması ile ilgili çalışmalar

Görsel 4: Yaratıcı yazma etkinliği

3.Hafta (Pencerem NE anlatır?)

Uygulanan drama çalışmasında pencere örnekleriyle görsel okuma etkinlikleri yapılmıştır. Başlangıçta verilen pencere örneklerinde (Görsel-5) 'Pencereden baktık hangi mevsim? Pencerenin önünde ne var? Resme baktık ne görüyoruz?' gibi basit yönergelerle sorular soruldu. Görselde görüp anlamını bilmediği kelimeler yazılmıştır.



Görsel 5: Uygulamanın Giriş Aşamasında Kullanılan Pencere Örnekleri

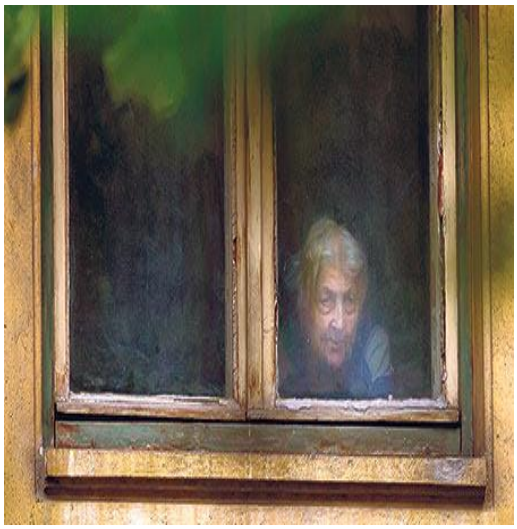
2. Aşamada soru yönergeleri değiştirilerek verilmiştir. Yıkık dökük bir pencere görselinden hareketle "Bu pencereye sahip bir aile o gün akşam yemeğinde ne yemiştir?" (Görsel-6) gibi sorular yöneltilmiştir. Öğrenci

“Çorba içmiştir, kalabalık bir ailedir ve çocukları vardır.” cevaplar vermiştir. Bu aşamadan sonra pencere kalıbının dışına çıkılarak pencerelerden hikâyeler üretilmiştir.



Görsel 6: Pencere Örneği

Hikâyelerde görsellere bağlı kalınırken düz cümle yapılarına, fiilimsi kullanılan cümleler eklendi. “O gün Ahmet amca dışarıdaki çocukları seyrederken kendi çocukluğunu anımsadı…” (Görsel-7), Aynı uygulamayı farklı pencere örnekleriyle (Görsel-8) öğrencinin de yapması sağlandı.

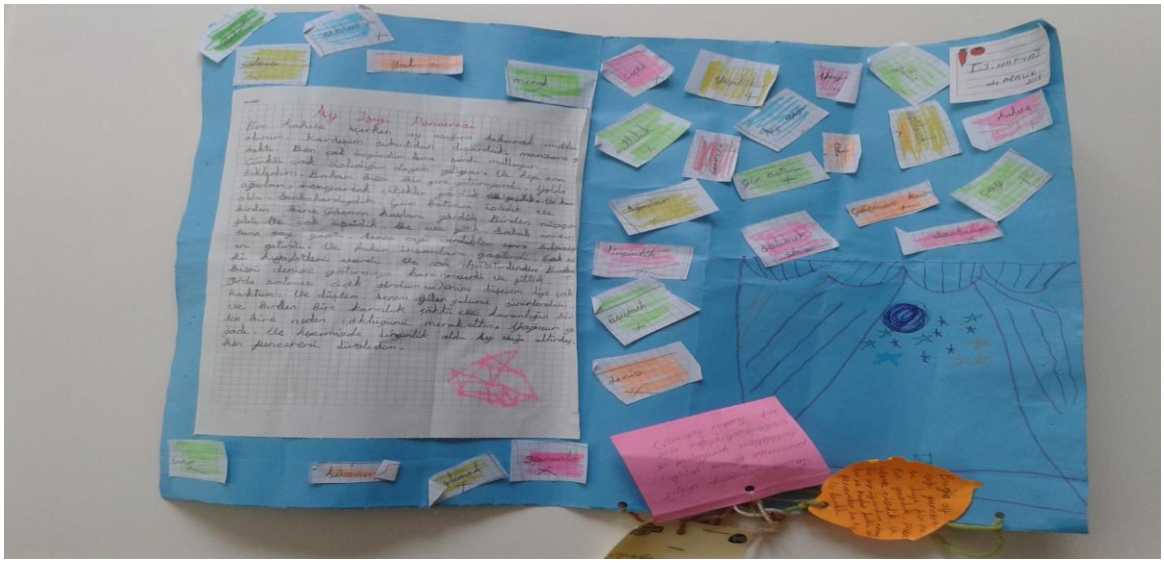


Görsel 7



Görsel 8

Son aşamada öğrenci bilmediği ve eklemek istediği kelimeleri küçük kağıtlara yazarak, kendi penceresini çizdiği kartondan kesip yapıştırdığı kelimelerden “Ay Işığı Penceresi” adlı bir metin oluşturdu (Görsel 9)



Görsel 9: 3.hafta uygulanan drama etkinliğinde yapılan çalışma

4.Hafta (Şiir Defterim)

Uygulanan drama çalışmasının yazma etkinliği kısmı, öğrencinin kendi şiirini yazması için oluşturulmuştur. Uygulamada şiir kitaplarından yararlanılmıştır, öğrenci okurken dikkatini çeken, kullanmak istediği ve anlamını bilmediği kelimeleri zihin haritası oluşturularak yazmış (Görsel-10), ardından yazdığı kelimeleri kullanarak kendi şiirini oluşturmuş ve bu şiiri mektup içerisine katacağını belirterek zarf hazırlayarak sonlandırmıştır (Görsel-11).



Görsel 10: Şiir Defteri



Görsel 11: Şiir Defterim

5.Hafta (Konuşma Balonları)

Uygulamada şiir kitaplarından yararlanılmıştır. Anlamın bilinmediği kelimeler bulunarak yazılmış, öğrencinin oluşturduğu konuşma balonlarıyla kelimelerden şiir ve metin kurgulamıştır. Yazma çalışması farklı renkte konuşma balonlarıyla donatılarak kelimeler içerisine yazılmıştır (Görsel-12) Uygulamanın ikinci aşamasında konuşma balonlarının rengine göre ayrı ayrı yazma etkinliği yapılmıştır (Görsel-13). Yeşil konuşma balonlarında yer alan kelimeler ayrı bir sayfada şiire dönüşürken, pembeler ayrı bir sayfa da metin olarak yer almıştır.



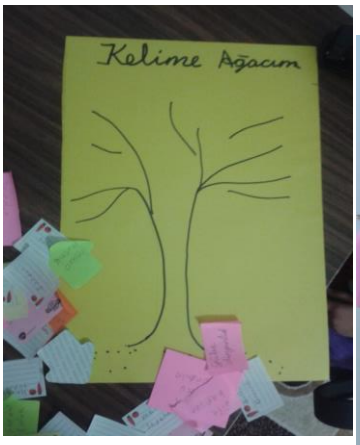
Görsel 12: Konuşma Balonları



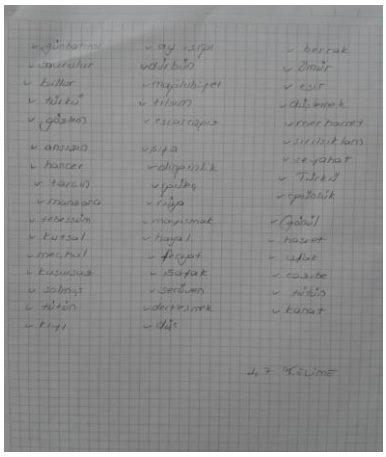
Görsel 13: Konuşma Balonları

6.Hafta (Kelime Ağacım)

Altıncı hafta gerçekleşen son çalışmada öğrenci 6. haftaya kadar gerçekleşen tüm çalışmaları gözden geçirerek, anlamını bildiği ama cümle içerisinde kullanmadığı (yazılı veya sözlü dilde) pasif kelimeler olarak nitelendirdiğimiz kelimeleri, anlamını bilmediği ve yeni öğrendiği kelimeleri belirleyip yazarak etkinliğin ilk kısmını oluşturdu. İkinci aşamada fon kartona ağaç figürü çizilerek (Görsel-14) ve iplerle kelimelerin olduğu kâğıt parçaları iplerle tutuşturularak (Görsel-14) kelime ağacı çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma da öğrenci kelime ağacında 47 kelimeye yer vermiştir (Görsel-16).







Görsel 14: Kelime Ağacı **Görsel 15: Öğrenci defteri**

6. SONUÇ

Bu araştırmada, kelime serveti kazandırmada drama yönteminin etkisi incelenmiştir. Dinleme, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına hitap eden drama çalışmalarının; kelime servetinde kazandırmaya etkisi belirlenirken, drama yönteminin değerlendirme kısmında yer alan yazma çalışmalarında ise kelime artışı gözlemlenmiştir.

7 haftayı kapsayan araştırmada ilk ve son hafta aynı etkinliklere yer verilerek kelime servetini arttırma durumu ve farklılaşma saptanmıştır. İlk hafta uygulanan yazma çalışmasını 123 kelimeden oluşturan öğrenci son çalışmayı 205 kelimeyle tamamlamıştır. Günlük yazma çalışmalarında da benzer şekilde kelime artışı gözlenmiş, ilk çalışmada 28 kelimeden oluşan günlük, son hafta 90 kelime sayısına ulaşmıştır.

Günlük yazma etkinliğinde kelime sayıları her hafta artarak devam etmiştir. Bu artış ilk hafta 28 sırasıyla 53-67-78-84-91 olarak seyretmiştir. Bu durum öğrencinin kendisini yazılı olarak ifade etme becerisinin süreç içerisinde geliştiğinin bu sayede pasif kelime servetinin yazarak aktif hale getirdiğinin göstergesidir.

Öğrenci drama etkinlikleri yoluyla görselleri anlamlandırmış, dramanın canlandırma ve ısınma hareketleri, görsel sunu kısmında konuşma becerilerini desteklerken; süreç içerisinde gerçekleştirilen yazma çalışmalarıyla, Türkçenin birçok alanına hitap edecek ortam içerisinde yer almıştır. Görsel okumalarda ve görseli anlamlandırıldığı etkinliklerde düz ve kısa cümlelerin dışına çıkarak fiilimsilerin kullanıldığı uzun cümleler kurulması, yazma çalışmalarında da kendini göstermiştir. Böylece hem konuşma hem de yazma becerisini olumlu yönde etkilerken aktif kelime servetini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Araştırma da dikkat çeken diğer bir hususta kullanılan metin türünün yazma becerisini etkileme biçimidir. Kelime servetinin arttığı, yazma etkinliklerinde daha fazla kelimelerin kullanıldığı çalışmaların şiir türünde olduğu görülmüştür. Şiir okuma ve şiirden yola çıkarak gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencinin daha fazla güdülendiği ve yazmaya olan isteğindeki artışında kullandığı kelimelere yansıdığı saptanmıştır. Şiirin akıcı okumalara fırsat

vermesi konuşma becerisinde de olumlu dönütler sağlamış, öğrenci öğrendiği kelimelerle kendini ifade etmeye çalışırken pasif kelime servetini aktif hale getirmiştir.

Araştırma kelime öğretimi ve kelime artışının drama yoluyla sağlanmasına yöneliktir tek denekli yürütülmüştür. Benzer bir çalışmanın daha büyük gruplarla da yapması önerilmiştir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil/Ana Çizgileriyle Dilbilim*. TDK Yayıncılık, Ankara.

Akyol, H. (2014). *Türkçe Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015*). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (Çev. Ed: Aypay, A.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelikkaya, T. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Önemi ve Uygulama Örnekleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 9(2), 447-469.

Demir, C. (2010). "Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti*", Milli Eğitim (Edebiyat Eğitimi Özel Sayısı)*, 169, 207-225.

Duran, E. (2010). İlköğretim Türkçe 1-5. sınıflar öğretim programında kelime hazinesini geliştirme uygulamaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14*(3), 147-160.

Gönen, M. ve Uyar Dalkılıç, U. (1998), *Çocuk Eğitiminde Drama*, İstanbul, Epsilon Yayıncılık

Karatay, H. (2007). "Kelime Öğretimi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27(1), 141-153

Karakuş, İ. (2000). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). "Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(1), 30-45.

TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara; TDK Yayını.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL ADALET ALGILARI ve UYGULAMALARI

Nuri BALOĞLU

Prof. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, nbaloglu@ahievran.edu.tr

Rüya CAN

Okul Öncesi Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, ruyaaclk@hotmail.com

Öz

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sosyal adalet algıları ile uygulamalarının neler olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine uygun olarak belirlenmiştir. Orta Anadolu'da bir ilin sınırlarında faaliyet gösteren farklı sosyoekonomik düzeyde öğrencilerin öğrenim gördüğü 9 bağımsız anaokulu müdürünün görüşleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada veriler, betimsel olarak analiz edilmiş verilere ayrıca içerik analizi de uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin tamamı bir ödenekleri olmadığından parasal kaynak sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin büyük çoğunluğu aile ve çevrenin okula katılımlarının yeterli düzeyde olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu, düşük ve yüksek gelirli öğrenciler arasında eğitime katılma ile ilgili farkın kurumların sağladığı imkanlarla giderildiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, yönetici, sosyal adalet

PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION PRINCIPALS' PERCEPTIONS AND APPLICATIONS OF SOCIAL JUSTICE

Abstract

The purpose of the research was to identify pre-school education institution principals' perceptions and applications of social justice. The sample of the study was determined according to maximum variation sampling method. The research was conducted by collecting opinions of the principals of 9 independent preschools with students from different socioeconomic status in a Central Anatolian province. Data was collected with a semi-structured interview questionnaire which was developed by the researcher. In the study, the techniques of descriptive analysis and content analysis were applied to the data. As a result, all of the principals stated that they had financial problems because they had no funding. Most of the principals indicated that the family and environment involvement in schools were at a sufficient level. Besides, most of the principals stated that the difference between involvement of students with low and high income was overcome with the help of the opportunity provided by the schools.

Keywords: pre-school education, principal,social justice

GİRİŞ

Bugün hemen her toplumda sosyal adalet; küreselleşme, bireyselleşme, demografik değişim ve dönüşümlerin baskısı altında yoksulluğu önleme, eğitim ve öğretim, iş alanlarına dahil olma, sosyal güvenlik ve refah devletinin aktif hâle gelmesi gibi pek çok sosyal politika alanı için bir amaç olarak görülmektedir. Günümüzde çoğulcu demokrasilerin dayanağı ve itici gücü olan sosyal adalet, en geniş anlamda toplum ile onu oluşturan üyeler arasındaki ilişkileri düzenlemektedir (Gürkan, 2001).

Sosyal adalet kavramının belli başlı iki farklı tanımından bahsetmek mümkündür. Pozitif hukuk açısından sosyal adalet kavramı, demokratik bir ülkenin olmazsa olmaz bir kuralı olan kanunlar karşısında herkesin eşitliği (hem bağlayıcılık hem de fırsat eşitliği anlamında) ilkesidir. Sosyolojik açıdan bu kavram, üretim sürecinde ve üretim sonrasında paylaşımın mümkün olduğu kadar topluma yayılması ve toplum sağlığı açısından sosyal tabakalar arasında aşırı farklılaşmanın önüne geçmek için gerekli önlemlerin alınması olarak değerlendirilebilir (Topakkaya, 2006).

Demokratik sistemlerde bütün çocukların yeterli eğitimi almaları baskın bir rol oynar ve demokratik toplumlarda devlet, hem kaynakları koruyucu hem de olanakları sağlayan bir rol üstlenerek, bir yandan bireylerin entelektüel gelişimini sağlarken, öte yandan da eğitsel seçimler konusunda denge sağlar (Aydın, 2002). Devlet, kamusal bir hizmet olarak tüm bireylerin eğitime eşit erişimini sağlamak durumundadır. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin uygulanan politikaların okullarda yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olmaları ve öğretmenlerin politikaların doğrudan uygulayıcısı olmaları nedeniyle, eğitimin hangi amaca hizmet ettiğinin farkında olabilmeleri eğitimde adaletsizliğe karşı oluşturulabilecek politikaların hayata geçirilebilmesinde hayati önem taşımaktadır (Polat, 2007).

Şişman (2006), eğitimle ilgili bütün amaç ve politikaların, eşitlik, dayanışma, adalet gibi birtakım değerler üzerine oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Eşitlik, adalet, saygı, hoşgörü ve insan hakları gibi evrensel ilkelerin uygulanması, okulda daha anlamlı ve pozitif bir çalışma ortamı yaratır. Okullarda var olan eşitsizliklere ve yanlış uygulamalara da müdahale edilerek genel eğitim politikalarına destek olunabilir (Özdemir, 2009).

Okullarda sosyal adalet liderliğinin, ana-akım liderlik yaklaşımlarına alternatif bir liderlik anlayışı olarak gelişme gösterdiği söylenebilir (Murtadha ve Watts, 2005). Sosyal adalet liderliği, dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimlerini ve akademik başarılarını destekleyen müdür davranışlarını içeren eleştirel bir liderlik yaklaşımıdır (akt. Özdemir ve Pektaş, 2007).

Sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, dezavantajlı olanlar da dahil olmak üzere bütün öğrencilerin başarılarını artırmak amacıyla okul yönetim süreçlerini iyileştirme gayreti taşır. Ayrıca okul müdürü, bu amacın başarılmasında önemli bir rol oynayan öğretmenlerin niteliklerini geliştirmek için de destekleyici bir politika izler. Okuldaki destek ikliminin kurumsallaşmasıyla birlikte okuldaki tüm öğrenci ve öğretmenler arasında "topluluk duygusu" geliştirilir (McKenzie vd., 2008).

Eğitim yöneticileri ve öğretmenler, toplumdaki farklı kültürel unsurları tanıyacak; toplumdaki güç dengelerine bağlı olarak pasif grupların okul yönetim süreçlerindeki temsiline zemin hazırlayacak; gelecek kuşaklara çoğulculuk anlayışını kazandıracak bilince sahip olarak yetiştirilebilir (Turan vd., 2013).

Eğitimde sosyal adaleti gözeten okullar, farklı ırktan, sınıftan, cinsiyetten, dinden ve her türden yetersizliğe sahip (engelli) bütün gruplar için pozitif eğitim olanakları sağlamalıdır. Eğitimde sosyal adalet bu yönüyle sosyal, ekonomik ve politik sistemin ayrımcılığına maruz kalmış ve dezavantajlı olarak tanımlanan grupları güçlendirme hareketidir ve bu gruplar için eşit sonuçlar elde etmeyi hedefler. Okul dışındaki sosyal hayatta ve öğrencilerin yaşamlarında bulunan eşitsizlikler, eğitimde fırsat eşitliğini tehdit etme potansiyeline sahiptir. Okullar bu riskle karşı karşıya olabilecek öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için gerekli önlemleri almalı, eğitim uygulamalarını bunu göz önünde bulundurarak yapmalıdırlar (akt. Tomul, 2009).

Bu açıklamalar ışığında araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sosyal adalet algıları ile uygulamalarının neler olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin sosyal adalet algıları ile uygulamalarının neler olduğunu belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir, iki uç arasında yer almaktadır (Altunay vd. 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine uygun olarak belirlenmiştir. Orta Anadolu'da bir ilin sınırlarında faaliyet gösteren farklı sosyoekonomik düzeyde öğrencilerin öğrenim gördüğü 9 bağımsız anaokulu müdürünün görüşleri üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular kavramsal çerçeve taranarak oluşturulmuş ayrıca Eğitim Bilimi alanında 3 uzmanın görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, görüşme yapılacak gruptaki yöneticilerle aynı düzeyde olan yöneticilere sorular okutulup soruların anlaşılır olup olmadığına bakılarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir (Özgüven, 1998). Yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı ve not alma tekniği bir arada kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, betimsel olarak analiz edilmiştir (Yıldırım, Şimşek, 2006). Betimsel analizde, veriler sistematik ve açık biçimde betimlenip yorumlanır ve neden sonuç ilişkileri irdelendikten sonra birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir. İçerik analizinde güvenirliğin belirlenmesi amacıyla uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi sonuçlarına göre kodlamalar yeterli güvenilirlik düzeyine sahiptir.

BULGULAR ve YORUM

Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayalı olarak isimler verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre katılımcılar, yönetici ifade etmesi açısından "Y" olarak kodlanmış ve bu katılımcılara kodunun yanında "Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9" şeklinde numara verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorular, alt problemlere göre gruplanmış ve bulgular sunulmuştur.

1.Eğitimde Sosyal Adalet Anlayışına İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru, "Eğitimde sosyal adalet denilince ne anlıyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?" şeklindedir. Araştırmaya katılan 9 yöneticiden 6'sı eğitimde sosyal adalet kavramını fırsat eşitliği olarak gördüklerini ifade etmiştir. Bir yöneticinin (Y1) görüşü şu şekildedir: "*Eğitimde fırsat eşitliği, eğitim alan çocukların her koşulda eşit imkana sahip olması, eşit imkanlardan yararlanması*."

Yöneticilerden ikisi eğitimde sosyal adalet kavramını demokratik ortam oluşturma şeklinde ifade etmişlerdir. Bir yönetici (Y3) "*Öğrencilerin sosyal ve kültürel yapılarını benimseyerek demokratik bir eğitim ortamı sunmaktır*." şeklinde ifade etmiştir.

Bir yönetici (Y4) ise eğitimde sosyal adaletin dezavantajlı çocuklara pozitif ayrımcılık yapmak olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: "*Eğitimde adalet tüm çocuklara ihtiyaç duyduğu şekilde imkanları sunmak; ayrıca ekonomik nedenler, cinsiyet, özel eğitim ihtiyacı vb. nedenlerle dezavantajlı olan gruplara pozitif ayrımcılık yapmaktır. Okul dışında farklı nedenlerle oluşan dezavantajlı grupların eğitimle güçlendirilmesi gerekmektedir. Her çocuğun gelişim düzeyine öğrenme hızına öğrenme şekline uygun eğitim ortamı hazırlamak eğitimde adaleti sağlar."*

2.Okulda Sosyal Adalet Bilinci Kazandırmak İçin Yapılan Çalışmalara İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru, "Öğrencilerinize sosyal adalet bilincini kazandırmak için okulunuzda çalışmalar yapılıyor mu? Açıklayabilir misiniz?" şeklindedir. Araştırmaya katılan 9 yöneticiden 5'i değerlerler eğitimi kapsamında etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir yönetici (Y2) "*Çocuklara bu sosyal bilinç değerler eğitimi adı altında verilmeye çalışılıp etkinliklerle destekleniyor*." şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan 3 yönetici ise dezavantajlı öğrencilere yönelik çalışmalar yaptıkları yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bir yönetici (Y6) "*Farklı kültürlerden (mülteci vs.) gelen öğrencilere ayrım yapmadan eşit imkanların sağlanması*" şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir yönetici (Y4) sınıf içindeki etkinliklerle ve kutlanılan programlarla farkındalık sağlamaya çalıştıklarını şu şekilde ifade etmiştir:"*Evet, sınıf içi çalışmalarımızda, günlük planlarda belirli gün ve haftalarda her bireyin eşit imkanlara sahip olmadığı her bireyi başarıya ulaştıracak bir yol olduğu konusunda farkındalık çalışmaları yapılıyor*."

3. Eğitim Teknolojisi, Araç-Gereçleri Sağlanması ve Onarımı Konusunda Yaşanılan Sorunlar ve Bu Sorunların Nasıl Çözüldüğüne İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru, "Okulunuzda eğitim teknolojisi/eğitim-araç-gereçlerinin okula sağlanması, onarım, bakımı vb. konularda ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? Sorunların çözümü konusunda neler yapıyorsunuz?" şeklindedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerden birisi dışında 8 yönetici ödenekleri olmadığı için malzeme alımı, bakım, onarım hizmeti alımında sorunlar yaşadıkları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bir yönetici (Y6) "*Devlet desteği alamıyoruz. Eğitim araç-gereçlerinin temin edilmesi ve okulun bakım ve onarım destek almakta zorlanıyoruz. Okul aile birliğinden cüzi miktarda karşılamaya çalışıyoruz.*" şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan 7 yönetici eğitim teknolojisi/eğitim araç-gereçlerinin okula sağlanması, onarım, bakımı vb. konularda yaşadıkları sorunu aşmak için okul aile birliklerinden faydalandıklarını ifade etmiştir. Bir yönetici (Y2)" *Okul için gerekli araç gereçleri temin etmede velilerimizden okul aile birliklerine aldığımız bağışlar sayesinde karşılıyoruz. Elimizde olan malzemeleri daha ekonomik kullanarak okul bütçesine katkıda bulunuyoruz*." şeklinde görüş bildirmiştir.

4. Öğrencilerin Aynı İmkana Sahip Olup Olmadıkları ve Düşük, Yüksek Gelirli Öğrencilerin Eğitime Katılımındaki Farka İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru, "Bütün öğrencileriniz aynı imkana sahip midir? Düşük ve yüksek gelirli öğrenciler arasında eğitime katılma ile ilgili fark var mıdır?" şeklindedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerinden 7'si öğrencilerin aynı imkana sahip olmadığını ama okul imkanları da kullanılarak eğitime katılma konusunda öğrenciler arasında bir fark olmadığını ifade etmişlerdir. Bir yönetici (Y7) "*Tabii ki hayır. Bütün öğrenciler farklı imkanlara sahiptir. Eğitim kurumları bütün öğrencilere eşit eğitim imkanları sundukları için bütün öğrencilerin eğitime katılımı sağlanır*." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bir yönetici ise imkanların eşit olmadığını ve etkinliklere katılma ve bazı materyal alımlarında katılımın aynı olmadığını şu cümlelerle ifade etmiştir: "*Tabii ki aynı imkanlara sahip değiller. Çok gözle görünür bir fark yok aslında ama bazı etkinliklere, bazı materyal alımlarında katılma isteksizliği illaki oluyor*."

5. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Arasında Eşitsizlik Olup Olmadığı, Varsa Bunun Hangi Konularda Olduğu ve Nasıl Giderileceğine İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru, "Okul öncesi eğitim kurumları arasında eşitsizlik olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa hangi konularda? Bu eşitsizlik nasıl giderilebilir?" şeklindedir.

Araştırmaya katılan 5 yönetici bağımsız anaokulları arasında bir eşitsizlik olmadığını belirtmiştir. Bir yönetici (Y1) görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "*İlimizdeki bağımsız anaokulları arasında eşitsizlik olduğunu düşünmüyorum. İldeki tüm anaokulları hemen hemen tüm konularda eşitler. Bağımsız anaokullarıyla ilkokul bünyesindeki anasınıflarında eşitsizlik var. Bu eşitsizlik de ilkokulların bahçelerinde ve okul içerisinde parklar, atölyeler yapılarak giderilebilir diye düşünüyorum*."

Bir yönetici (Y6) bunun bölgeye göre değişeceğini ve bazı anaokulları arasında ekonomik ve sosyal çevre açısında eşitsizlikler olabileceğini şu şekilde ifade etmiştir. "*Bölgeye göre değiştiğini düşünüyorum. Ekonomik ve sosyal çevre konusunda eşitsizlikler olabilmektedir.*"

Bir yönetici (Y7) bireysel farklılıktan dolayı özellikte sınıf eğitiminde eşitsizlikler olduğunu ve bunun öğretmenlerin kendini geliştirerek giderilebileceğini şu şekilde ifade etmiştir: "*Bütün kurumlarda olduğu gibi okul öncesi*

kurumlarda da bireysel farklılıklar olduğundan eşitsizlik mutlaka ortaya çıkar. Daha çok sınıf eğitimlerinde olur. Bütün eğitimcilerin kendilerini geliştirerek bu eşitsizlikler ortadan kalkabilir."

6. Aile ve Çevrenin Okula Katılımlarının Yeterli Olup Olmadığına ve Bunun Nedenlerine İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru, "Ailenin ve çevrenin okula katılımını yeterli buluyor musunuz? Neden?" şeklindedir.

Araştırmaya katılan 7 yönetici aile ve çevrenin katılımını yeterli görmekte ve böyle olmasında okul öncesi eğitimin ve gerçekleştirilen faaliyetlerin katılımı gerektirmesinin etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir yönetici (Y7) görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "*Evet yeterlidir çünkü okul öncesi tek taraflı değil aile ile işbirliği içinde olduğu için*."

2 yönetici annelerin katılımın babalardan daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bir yönetici (Y1) görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "*Ailenin katılımını sağlayacak faaliyetleri düzenli ve yerinde sistematik bir şekilde, eğlenceli hale getirirseniz katılımı illaki yeterli oluyor. Anneler katılımı çok iyi sağlasalar da babaların katılımı yeterli olmuyor. Bunu da toplumun erkek egemen yapısına bağlıyorum*."

7. Eğitim Hizmeti Verilirken Bütün Öğrencilere Adil Davranılıp Davranılmadığına İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru, "Eğitim hizmeti verirken bütün öğrencilere adil davrandığınızı düşünüyor musunuz? Neden?" şeklindedir. Araştırmaya katılan yöneticilerden 7'si adil davrandıklarını ve bütün öğrencileri imkanlardan eşit şekilde yararlandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bir yönetici (Y5) "*Eğitim hizmeti verilirken öğrencilerin sosyo-ekonomik olsun aile bütünlüğü ve ailenin meslek grubu olsun ya da çocukların bireysel farklılıkları olsun her hangi bir ayrımcılık yapılmamaktadır. Zaten bu eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırıdır. Okulumuzdaki tüm öğrenciler bizim için birdir ve her türlü imkandan eşit şekilde yararlanmaktadır.*" şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir yönetici adil davranmaya çalıştıklarını ancak bazı sebeplerle aksaklıklar yaşandığını şu şekilde ifade etmiştir: "*Eşit eğitim imkanını her öğrencimize imkanlar ölçüsünde sunmaya çalışıyoruz. Ancak merkezi bir okul olmamız, sınıflarımızın kalabalık olması, bazı sınıflarımızda özel eğitim ihtiyacı duyan öğrencilerin bulunması bireye özel eğitim yapma konusunda sıkıntı yaratabiliyor. Eğitim verdiğimiz yaz grubu öz bakım ihtiyaçlarını karşılamak konusunda zaten zorlanıyor. Personel eksikliği vb. sorunlar çocuklara verilen eğitimin kalitesini olumsuz etkiliyor. Anaokullarında destek personel kadrosu mutlaka verilmeli."*

Bir yönetici ise (Y9) sınıflarda öğretmenleri göremediklerinden eğitim verilirken adil davranıldığından emin olamadığını şu şekilde ifade etmiştir: "*Öğretmenlerin sınıf ortamında nasıl davrandığı bilinemeyebilir ama öğretmenin vicdanına kalmış bir şey adil olmak*."

8. Okulda Yaşanan Parasal Sorunlar ve Bunun Nasıl Çözüldüğüne İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru, "*Okulda parasal kaynak yetersizliği var mıdır? Varsa ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? Açıklayabilir misiniz? Sorun varsa bu sorunları nasıl çözüyorsunuz?*" şeklindedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı bir ödenekleri olmadığından parasal kaynak sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir yönetici (Y5) "*Öğrenci aidatlarının yetersiz olması ve velilerin her şeyi devletten bekleme anlayışı okulun maddi kaynak elde etmesinde karşımıza sorun olarak çıkmaktadır, personel çalıştırmada okul aile birliği destek sağlamaktadır*." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Parasal sorunları çözmek için ise yöneticilerin tamamı okul aile birliklerinden faydalandıklarını, 3 yönetici okul aile birlikleri yanında diğer kurumlardan ve hayırseverlerden de yardım talep ettiklerini ifade etmişlerdir. Bir yönetici (Y4) "*Okulumuzda zorunlu ihtiyaçlar dışına çıkılamıyor. Okul aile birliği aracılığıyla toplanan ücret ancak zorunlu ihtiyaçları karşılamaya yetiyor. Diğer harcamalar için diğer kurumları ya da hayırseverleri ikna etmemiz gerekiyor*." şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı ancak temel ihtiyaçlarını karşılayabildiklerini; donanım, personel, materyal vb. ihtiyaçların giderilmesi konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir yönetici (Y3) "*Okulumuzda zorunlu olan ihtiyaçların dışına çok çıkamıyoruz. Okulumuza ihtiyaç duyduğumuz donanım ve alanlar için kişi ya da kurumlardan yardım talep etmek zorunda kalıyoruz*." şeklinde görüş bildirmiştir.

TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular göstermektedir ki okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin büyük çoğunluğu sosyal adalet kavramını fırsat eşitliği olarak görmektedirler. Yıldırım'ın (2011) çalışmasında da aynı şekilde üniversite öğrencileri sosyal adalet kavramını fırsat eşitliği çerçevesinde değerlendirmişlerdir.

Elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim kurumları arasında ekonomik ve sosyal bakımdan eşitsizlikler olduğunu göstermektedir. Bu durum da eğitim-öğretimde olumsuzluklara sebep olmaktadır. Polat'ın (2007) çalışmasında, alt SED'de bulunan okulların, üst ve orta SED'de bulunan okullara nazaran daha fazla sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Turhan'a göre (2013) farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden okullar arasında sosyal adaletsizliklerin giderilmesinde müdürlere çok önemli görevler düşmektedir.

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu düşük ve yüksek gelirli öğrenciler arasında eğitime katılma ile ilgili farkın kurumların sağladığı imkanlarla giderildiğini ifade etmişlerdir. Kondakçı vd. göre (2016) Türkiye'de gelir dağılımındaki adaletsizlik okullara yansımaktadır. Bu bakımdan hem dezavantajlı bölgelerde yer alan okulların hem de dezavantajlı öğrencilerin okula devamları konusunda okul müdürlerine büyük görevler düşmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı bir ödenekleri olmadığından parasal kaynak sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Polat'a göre (2007) devletin kaynak dağıtımı konusunda belli bir ölçütünün olmaması, okulun temel ihtiyaçları dahi karşılanmadığı için parasal kaynak ihtiyacını doğurmakta ve okula parasal kaynak yaratmak için okul yöneticileri farklı yollara başvurmaktadırlar. Öte yandan okula kaynak yaratma adına, okul yönetimi ile ilgili işler ikinci plana atılmaktadır.

Koç'a göre (2007) eğitimin toplumun tüm kesimlerine istenilen oranda ve yeterli bir şekilde ulaştırılabilmesi ile nitelikli eğitimin yaygınlaştırılması, eğitim sistemlerinin bütçesinin genel bütçeden aldığı paylarla ilintilidir. Genel bütçeden Milli Eğitim Bakanlığı'na [MEB] ayrılan pay ne kadar artırılırsa, toplumun eğitim istemleri ve ihtiyaçları da aynı oranda düzeyde karşılanabilmektedir. Türkiye'de eğitimin finanse edilmesinde sınırlılıklar yaşanmakta ve

kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasında sorunlar görülmektedir. Bu durum, Anayasaca devlete verilen görevlerin yürütülmesinin önünde, ciddi bir engel oluşturmakta ve eğitim sorunlarının artmasını hızlandırmaktadır (Alpay, 2011).

Yöneticilerin büyük çoğunluğu aile ve çevrenin okula katılımlarının yeterli düzeyde olduğunu bildirmişlerdir. Altunay'ın (2017) çalışmasında ise eğitim finansmanı politikalarının uygulama sorunlarının nedenleri arasında okul yöneticileri "veliden destek görememe" temasında "veli işbirliği sorunu" nu belirtmişlerdir.

Bu doğrultuda araştırma ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

Okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal adaleti sağlamaya yönelik olarak yapılan çalışmaların daha kurumsal ve sistematik olarak yürütülmesi gerekmektedir. Yöneticiler okul-aile birliğini ve okul çevresini daha aktif kılacak çalışmalar yapmalıdırlar.

Okul öncesi eğitim kurumlarına genel bütçeden ayrılan pay arttırılmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumları arasındaki arasındaki sosyal ve ekonomik seviye farkları mümkün olduğunca giderilmelidir.

Sosyal adaleti sağlamaya yönelik politikaların sağlıklı bir şekilde yürütülmesi adına okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine hizmet içi eğitim verilmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilerde sosyal adalet bilincini sağlamaya yönelik daha sistemli ve program dahilinde çalışmalar yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

Alpay, A.G. (2011). İlköğretim okullarında finansman ile ilgili okul müdürlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

Altunay, E. (2017). Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda Eğitim Finansmanı Politikaları: Sorunlar, Nedenler ve Çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 689-714.

Altunay, E., Oral, G. & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim Kurumlarında Mobbing Uygulamalarına İlişkin Nitel Araştırma. Sakarya University Journal of Education, 4(1), 62-80.

Aydın P.İ (2002). *Alternatif Okullar*. (1. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gürkan, Ü. (2001). Sosyal adalet. Adalet Kavramı, Türkiye Felsefe Kurumu Derneği, pp.115-124, Ankara.

Koç, H. (2007). "Eğitim Sisteminin Finansmanı". *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 39-50.

Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ. ve Şenay, H. H. (2016). Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. (Ed. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin). Eğitim yönetimi araştırmaları içinde (s. 353-361). Ankara: Pegem Akademi.

McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C. & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. Educational Administration Quarterly, 44(1), 111-138.

Murtadha, K. ve Watts, D. M. (2005). Linking the struggle for education and social justice: Historical perspectives of African American leadership in schools. Educational Administration Quarterly, 41(4), 591-608.

Özdemir, M. (2009). Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet algıları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa yakası örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Özdemir, M., Pektaş; V. (2017). "Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi." *Ege Eğitim Dergisi*, (18) 2: 576-601.

Özgüven, İ. E. (1998). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

Polat, S. (2007). "Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri." Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şişman, M. (2006, Kasım). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları. Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen), Ankara.

Tomul, E. (2009). "İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri". *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 126-137.

Topakkaya, A.(2006) "Bir Söylem Olarak Sosyal Adalet Kavramı", *Erciyes Ünv.Hukuk Fak.Dergisi*, Cilt:I, sayı:2, s.97-111.

Turan, S., Özçimenli, E., Güleş, H. (2013). "Çoğulcu Liderlik: Kavramsal Bir Analiz". *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi.* 4 (7), 53-68.

Turhan, M. (2010). Social Justice Leadership: Implications for Roles and Responsibilities of School Administrators. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, pp.1357-1361. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.334.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Filiz, (2011). *Üniversite Gençliği "Sosyal Adaletten Ne Anlıyor?" Sosyal Adalet İlkeleri Bağlamında Bir Eğilim Belirleme Araştırması,* Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KÖYDEN ŞEHRE EVRİLMEDE İDARİ FONKSİYON VE LOKASYON ÖZELLİKLERİNİN ROLÜ: KARAKÖPRÜ ÖRNEĞİ

Mehmet Sait ŞAHİNALP
Prof. Dr., Harran Üniversitesi, sahinalp@harran.edu.tr

ÖZ

Yerleşmelerin yer seçimleri gelecekleri açısından önem taşıyan bir konudur. Yerleşmenin devamlılığını koruyabilmesi veya gelişerek şehirsel özellikler kazanması üzerinde, yerleşmenin lokasyonu yanında kazandığı fonksiyonların da önemli bir etkisi bulunmaktadır. Çalışmanın amacı 1990'lı yılara kadar köy özelliğinde olan Karaköprü yerleşmesinin kısa süre içerisinde önce kasaba, sonra şehir özelliği kazanmasında etkisi olan faktörleri ortaya koymaktır. Bu amaçla yerleşmenin Cumhuriyet Dönemi'ndeki nüfus gelişimi, konumu, kazandığı fonksiyonlar, benzer özellikler gösteren diğer yerleşmelerle karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Şanlıurfa'nın ilçelerinden biri olan Karaköprü, il merkezinin kuzeyinde Diyarbakır yolu üzerinde ve il merkezine çok yakın bir mesafede yer almaktadır. 1935 yılında 543 kişilik nüfusa sahip olan Karaköprü, işlek olan Diyarbakır yolu üzerinde yer alması ve Şanlıurfa il merkezine yakın olması nedeniyle giderek nüfuslanmış, 1965 yılında 1.063, 1990 yılında ise 2.719 nüfusa ulaşmıştır. Sahip olduğu nüfus ve konumu itibariyle 7 Haziran 1992 tarihinde belde statüsünü kazanmış ve 2000 yılında nüfusu 13.227'ye, 2012 yılında ise 60.293'e ulaşmıştır. 2012 yılında 6063 sayılı yasa ile Şanlıurfa'da büyükşehir belediye teşkilatının kurulması ve bu yasanın fiilen 2013 yılında uygulamaya geçirilmesiyle Karaköprü beldesi ilçe statüsü kazanmış, aynı yıl ilçe nüfusu 103.495'e ve 2018 yılı itibariyle de 195.552'e ulaşmıştır. Bu nüfusun 165.373'ü şehirsel alanda yaşamaktadır. Bu şehirleşme süreci içerisinde Karaköprü'de özellikle ticari faaliyetler, eğitim ve sağlık faaliyetleri ile taşa toprağa dayalı endüstri ve inşaat endüstrisi gelişmiştir. Diğer yandan yerleşme giderek genişlemiş ve bugün Şanlıurfa şehriyle bütünleşmiştir. Aynı özellikler taşıyan Konuklu ve Kısas gibi köyler kasabalaşıp daha sonra belde statüsünü kazanmalarına rağmen, önemli yollara yakın olmamaları ve il merkezinden daha uzakta yer almaları nedeniyle şehirsel özellik kazanamamışlardır. Elde edilen bu bulgular Karaköprü köyünün Diyarbakır yolu üzerinde yer alması ve Şanlıurfa il merkezine yakın olması gibi lokasyon özellikleri nedeniyle başta idari fonksiyon olmak üzere; ikamet, eğitim, sağlık, ticaret, ulaşım, sanayi gibi fonksiyonlar kazanarak köyden şehre evrildiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Şanlıurfa, Karaköprü, Lokasyon, İdari fonksiyon, Şehirleşme, Şehir coğrafyası.

THE ROLE OF ADMINISTRATIVE FUNCTION AND FEATURES OF SITUATION IN EVOLUTION OF VILLAGES TO URBAN AREAS: A CASE STUDY OF KARAKÖPRÜ

ABSTRACT

Site selection of settlements is an important issue for their future. Besides the location of the settlements, functions gained by the settlements have a significant impact on their permanency or the gaining of urban characteristics. The purpose of the study is to reveal the factors converted Karaköprü village, into a town then into an urban area in a short time. For this purpose, the population growth, location features and functions of the settlement gained during the Republican Period were analyzed by comparing with other settlements with similar characteristics. Karaköprü, which is one of the districts of Şanlıurfa, is situated on the road to Diyarbakır, at the north of the Şanlıurfa city, in a very close distance. Karaköprü had a population of 543 in 1935, and has been increasingly populated due to the busy road to Diyarbakır passing through and its proximity to the Şanlıurfa city. It gained the status of municipal town on June 7, 1992 due to its population growth and location, and its population reached 13,227 in 2000 and then 60,293 in 2012. With the entry into force of the foundation of metropolitan municipality organization law numbered 6063, metropolitian municapility organization established in Şanlıurfa in 2013 and then Karaköprü town gained the status of the county town of Karaköprü district. Population of the district reached 103,495 in the same year and in 2018 it reached 195,552. 165.373 of this population live in urban areas of district. During the urbanization process, particularly commercial activities, education and health services, stone-based industry and construction industry have developed in Karaköprü. On the other hand, Karaköprü settlement was gradually expanded and merged with Şanlıurfa city. Although the villages such as Konuklu and Kısas, which have the same characteristics, gained the satus of town and later municipal town, they could not acquire urban characteristics because they are away from important roads and also Şanlıurfa city. Findings obtained show that Karaköprü village has turned into urban area by acquiring mainly administrative function and other functions such as dwelling, education and health service, commerce, transportation and industry because of taking place on the road to Diyarbakır and proximity to Şanlıurfa city.

Keywords: Şanlıurfa, Karaköprü, Location, Administrative function, Urbanization, Urban geography.

A- Giriş

Şehirleşme, en kısa ifadeyle herhangi bir alandaki yerleşmelerin şehirsel özellik kazanması, şehir ve metropol sayısının artması, şehirlerde meydana gelen nüfus artışı, ekonomik faaliyetlerde çeşitlilik ve uzmanlık alanlarının artması, farklı sosyal gruplara ait toplulukların bir arada yaşaması ve bu topluluklar arasındaki ilişkilerin gelişmesi olarak tanımlanmaktadır (Keleş, 1996: 19-20; Keleş, 1961: 26-31; Sezal, 1992: 22-24; Herbert ve Thomas, 1982: 75; Carter, 1973: 19-20). Dünyada ve Türkiye'de gerçekleşen şehirleşme hareketleri çeşitli faktörlerin etkisi altında ortaya çıkmış ve günümüzde de devam etmektedir. Başta şehirlerin etrafında yer alan alanların itici özellikleri ve şehirlerin çekici özellikleri olmak üzere bunların arasında yer alan iletici özellikler şehirleşme hareketlerine ivme kazandırmıştır. Şehirler her ne kadar sosyo-kültürel aktivitelerin canlığı ve istihdam imkânların geniş olması nedeniyle gelişmişse de, idari fonksiyonlar da şehirsel gelişim üzerindeki önemli etkenlerden biridir (Göney, 1995: 80; Özçağlar, 1997: 13-15). İdari fonksiyonlar sadece şehirsel gelişmede değil aynı zamanda şehir özelliği olmayan bir yerleşmenin idari fonksiyon üstlenmesiyle şehirsel özellikler kazanmasında da önemli bir rol oynayabilmektedir. Şüphesiz ki bir yerleşmede belediye teşkilatının kurulması, il veye ilçe merkezi statüsü kazanması şehirsel özellik kazanması için yeterli sebepler değildir. Bu yerleşmelerin çevrede bulunan daha büyük şehirlere, önemli yollara, ticaret, endüstri ve madencilik faaliyet alanlarına göre olan konum önem arz eden özelliklerdir (Göney, 1995: 149-152).

İlçe sınırları içinde yerleşmenin tarihi hayli eski dönemlere dayanmakta olup bu alan içinde çok sayıda arkeolojik sit alanları yer almaktadır. Bu arkeolojik yerleşim alanlarında birçok höyük, mozaikli alanlar, kaya mezarlar ve eski yerleşim alanlarının olduğu görülmektedir. Titriş Höyük'te yapılan arkeolojik araştırmalara göre M.Ö. 2600-2100 yılları arasında burası bir şehir yerleşmesi özelliğindedir (Algaze vd., 1999:145). Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi'nde uzun yıllar boyunca bir köy özelliğinde olan Karaköprü yerleşmesi, sahip olduğu özel konum nedeniyle önce belde statüsüne, daha sonra da ilçe merkezi statüsüne sahip olmuştur. Bu çalışmada Karaköprü yerleşmesinin köy statüsünden belde ve ilçe merkezi haline gelişi ve şehirleşmesi üzerinde rol oynayan faktörler ortaya konulmaktadır. Yerleşmenin şehirleşme süreci ortaya konulurken, aynı dönemlerde belde statüsüne sahip olan Konuklu ve Kısas mahalleleriyle de kıyaslamalar yapılmıştır.

B- Metodoloji

Karakörü yerleşmesinin tarihsel süreç içinde geçirdiği değişmeleri ortaya koymak için TÜİK'ten dönemlere göre nüfus verileri alınmıştır. Bunun yanında karşılaştırma yapmak amacıyla Konuklu ve Kısas yerleşmelerinin de aynı dönemlere ait nüfus verileri elde edilmiştir. Böylelikle her 3 yerleşmede görülen nüfus gelişimi ve yıllık nüfus artış hızı oranları istatistksel metotlarla hesaplanmıştır. Karaköprü'nün gelişmesinde ve köyden şehre evrilmesine en önemli faktörlerden biri yerleşmenin özel konumudur. Bu nedenle yerleşmenin Şanlıurfa şehrine ve önemli yollara göre olan konumu ve yine yerleşmenin dönemlere göre mekânsal gelişimi Google Earth'ten alınan uydu görüntüleri ile desteklenerek ortaya konulmuştur. Özel konum yanında yerleşmenin gelişiminde rol oynayan bir çok sosyo-ekonomik faktör bulunmaktadır. Bu nedenle Karaköprü'nün idari statüsü, eğitim, sağlık, ticaret ve endüstri gibi gelişimde rol oynayan fonksiyonların ortaya çıkışı ve gelişimi dönemlere göre ortaya konulmuştur.

Yerleşmenin mekânsal ve nüfus gelişiminde yaşanan değişmeler ile sosyal ve ekonomik fonksiyonlarda meydana gelen değişme ve gelişmeler, Coğrafya'nın dağılış, bağlantı ve nedensellik ilkelerine göre, Konuklu ve Kısas yerleşmeleri ile karşılaştırmalar yapılarak analiz edilmiştir.

C- Karaköprünün Şehirleşme Sürecinde Etkili Olan Faktörler

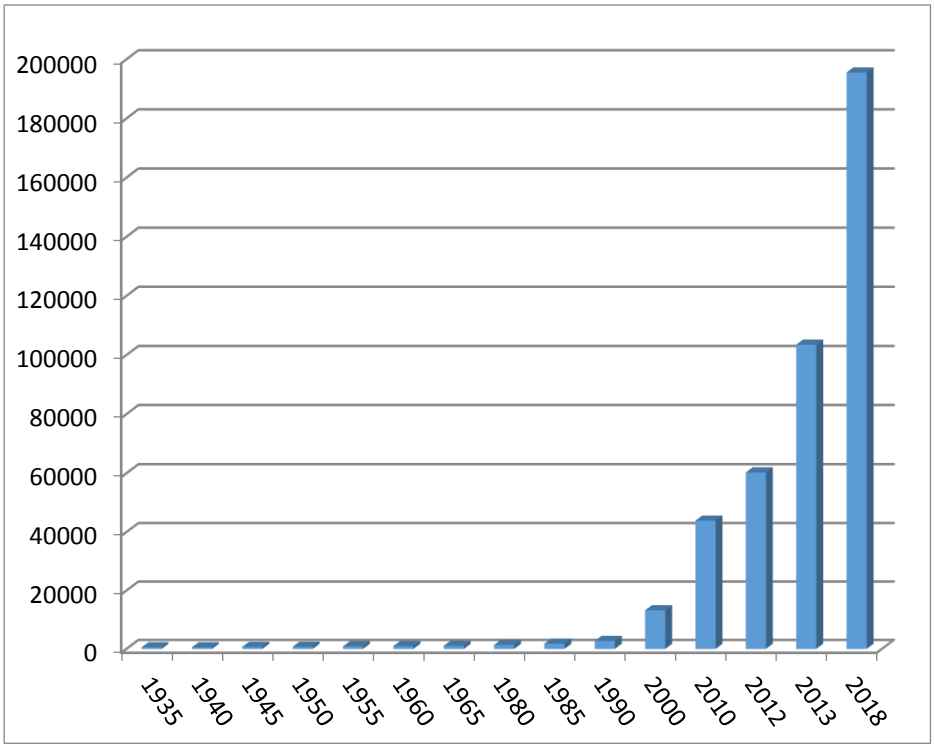
1- Nüfus ve İdari Yapı

Karaköprü ilçesi hızla nüfuslanan bir alan özelliğindedir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki en önemli etken şüphesiz ki konumu ve idari yapısında meydana gelen değişikliklerdir. Cumhuriyet Dönemi'nin başından itibaren 1980'li yıllara kadar köy statüsünde olan Karaköprü'nün nüfusunda önemli oranda bir artış görülmemiştir. Bu döneme kadar Karaköprü köyünün nüfusunda meydana gelen artışlar, kendi iç dinamikleri içinde doğal yollarla meydana gelen artışlardan kaynaklanmıştır. Ancak 7 Haziran 1992 yılında Karaköprü'ye belde statüsü verilmesiyle birlikte, 1990 yılında 2.719 olan nüfus miktarı, 10 yıl içinde 2000 yılında 13.227'ye yükselmiştir Tablo 1, Şekil 1). Karaköprü'nün belde olmasıyla birlikte, Şanlıurfa şehrine olan yakınlık ve Diyarbakır yolu güzergâhında yer alma gibi nedenlerle Şanlıurfa şehrinin bir banliyösü haline gelmiş, şehirde işyeri olan veya çalışan birçok insan Karaköprü'ye yerleşmeye başlamıştır. Bu dönem içinde Harran Ovası'nın sulamaya açılması ve ortaya çıkan gelir artışı ile birlikte gayrimenkul yatırımlarının bir kısmının Karaköprü'ye yönelmesi de yerleşmenin nüfuslanarak büyümesinde önemli bir rol oynamıştır.

Tablo 1. Karaköprü İlçesinde Nüfusun Gelişimi (1935-2018).

Yıllar	Karaköprü	Yıllık Ort. Artış Hızı(‰)	Kısas	Yıllık Ort. Artış Hızı(‰)	Konuklu	Yıllık Ort. Artış Hızı(‰)
1935	543		981		262	
1940	570	9,7	1070	17,4	284	16,1
1945	693	39,1	1155	15,3	282	-1,4
1950	728	9,9	1110	-7,9	312	20,2
1955	878	37,5	1229	20,4	400	49,7
1960	934	12,4	1411	27,6	442	20,0
1965	1063	25,9	1481	9,7	416	-12,1
1980	1354	16,1	2093	23,1	357	-10,2
1985	1780	54,7	1684	-43,5	598	103,2
1990	2719	84,7	2516	80,3	863	73,4
2000	13227	158,2	4288	53,3	2198	93,5
2010	43923	120,0	5188	19,1	3720	52,6
2012	60293	158,4	5609	39,0	3111	-89,4
2013	103495	540,3	3.932	-355,2	3.030	-26,4
2018	195.552	127,3	3.767	-8,6	5.013	100,7

Kaynak: TÜİK.

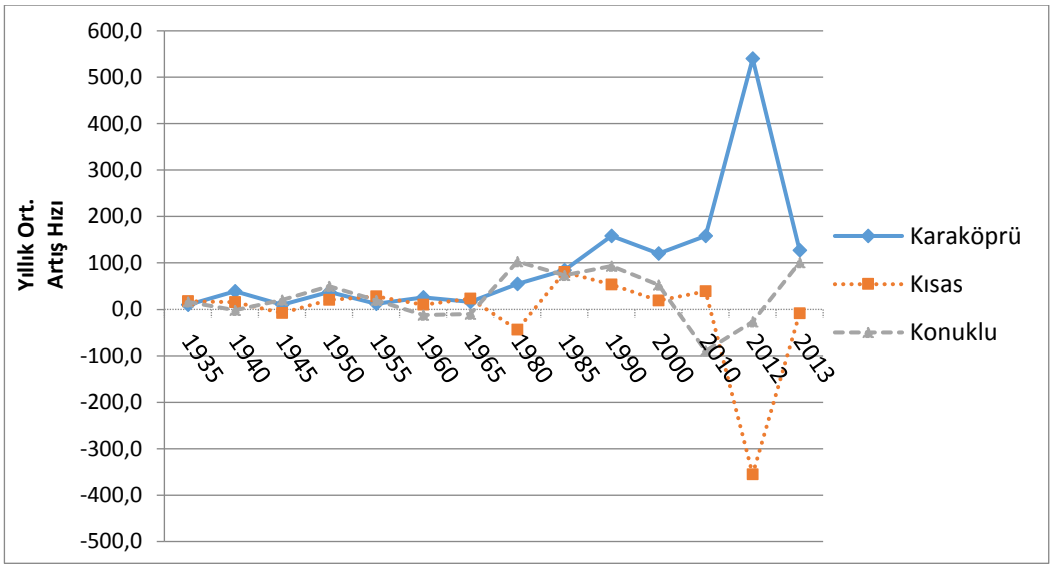


Şekil 1. Karaköprü İlçesinde Nüfusun Gelişimi (1935-2018)

Kaynak: TÜİK

Cumhuriyet Dönemi'nin başından itibaren 1980 yılına kadar ‰26'yı geçmeyen yıllık ortalama nüfus artış hızı, bu dönemden sonra artmaya başlamış, 1985 yılında ‰57.7, belde statüsünü kazandığı 1992 yılından sonra 2000 yılında ‰158.2, ilçe statüsü kazandığı 2013 yılında ‰540.3'e ulaşmış ve 2018 yılı itibariyle de ‰127.3 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 1, Şekil 2). 2010 yılından itibaren Karaköprü nüfusunun giderek arttığı görülmektedir. Gerek Şanlıurfa şehrinin daha önceki yıllarda kuzey yönünde yayılış göstermesi ve ve gerekse Karaköprü'nün büyümesinin bir sonucu olarak Şanlıurfa şehri ve Karaköprü arasındaki mesafe giderek kapanmaya başlamıştır. 2010 yılında 43.923 olan belde nüfusu, 2012 yılında sadece 2 yılda %37,26'lık bir artış göstererek 60.293'e ulaşmıştır. 6063 sayılı kanunla (Resmi Gazete, Tarih: 06. 12. 2012, Sayı:28489) Şanlıurfa'da Büyükşehir Belediyesi teşkilatı kurulmuş ve bu çerçevede merkez ilçede Haliliye, Eyyubiye ve Karaköprü ilçeleri kurulmuştur. Kanunun 2013 yılında fiilen yürürlüğe girmesiyle birlikte daha önce Şanlıurfa merkez ilçeye bağlı olan kırsal alanların bir kısmı Karaköprü ilçesine bağlanmış ve böylelikle 2013 yılında ilçe şehirsel alanının nüfusu yeni idari yapının etkisiyle 103.495'e yükselmiş ve nihayet 2018 yılında 195.552'ye yükselmiştir (Tablo 1, Şekil 1). 2000'li yılların başına kadar Şanlıurfa şehrine 6km mesafede bulunan Konuklu ve 13.5 km mesafede bulunan Kısas köylerinde de benzer şekilde gelişmeler yaşanmıştır. 1992 yılında belde statüsünü kazanan Kısas ve 1998 yılında belde statüsünü kazanan Konuklu yerleşmelerinde belde statüsü kazanılıncaya kadar kendi iç dinamikleriyle bir nüfus artışı gözlenirken, belde statüsünün kazanılmasıyla birlikte her iki yerleşmenin nüfusunda belirgin bir nüfus artışı gözlenmiştir. Ancak 2013 yılında Şanlıurfa'da büyükşehir belediye teşkilatının kurulmasıyla birlikte her iki beldenin tüzel kişiliği sona ermiş ve mahalle statüsü verilmiştir. Bu tarihten itibaren her iki beldenin nüfusunda belirgin bir azalma gözlenmiştir. Ancak Konuklu mahallesinin nüfusu hemen hemen her dönem Kısas mahallesinin nüfusundan az olmasına ve belde statüsünü kaybetmesine rağmen son yıllar itibariyle nüfusunda belirgin artışlar

gözlenmektedir. 2013 yılında Kısas Mahallesi'nin yıllık ortalama nüfus artış hızı ‰-355.2 olarak gerçekleşirken, Konuklu Mahallesi'nde ‰-26.4 olarak gerçekleşmiştir. 2018 yılında ise Kısas Mahallesi'nde bu oran ‰ -8.6, Konuklu Mahallesi'nde ise ‰100.7 olmuştur (Tablo 1, Grafik 2). Bu durumun temel nedeni Şanlıurfa şehrine yakınlık, mahallenin hemen yakınından geçen yeni çevre yolunun ve Eyyübiye Araştırma ve Uygulama Hastahanesi'nin açılmasıdır. Bu durum da idari fonksiyondan çok ulaşım ve kamusal alanların varlığının ne derece etkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 2. Kraköprü, Kısas ve Konuklu'nun Yıllık Ortalama Nüfus Artış Hızları (1935-2018).

2- Eğitim ve Sağlık

Karaköprü yerleşmesinin şehirleşme süreci ile birlikte cazibe merkezi haline gelmesi, bir çok eğitim ve sağlık yatırımının Karaköprü'ye yönelmesine neden olmuştur. Devlete ait okul ve sağlık tesisleri yanında özel sektöre ait birçok eğitim ve sağlık kuruluşu da Karaköprü'de hizmete girmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında şüphesizki Şanlıurfa şehrine yakınlık ve şehir içi ulaşım hatlarıyla ulaşım kolaylığı gibi faktörler ön plana çıkmaktadır.

Karaköprü ilçesinde yüksek öğretim hariç olmak üzere eğitimin her kademesinde eğitim-öğretim yapan okullar mevcuttur. Karaköprü ilçesi sınırları içinde hizmet veren 3 anaokulu, 66 ilkokul, 28 ortaokul, 29 lise ve 4 özel eğitim okulu olmak üzere toplam 130 okul ve ayrıca 18 anasınıfı bulunmaktadır.

Karaköprü ilçesinde hizmet veren 3 anaokulu bulunmakta olup, ayrıca 5'i özel okullarda olmak üzere 18 ilkokul ve ortaokul bünyesinde anasınıfları yer almaktadır. Anaokullarında 14 derslik ve 28 şubede 328'i erkek, 287'i kız, toplam 615 öğrenci eğitim görmektedir. İlkokul ve ortaokul bünyesindeki anasınıflarında 33 derslik ve 52 şubede 549'u erkek ve 534'ü kız 1083 öğrenci eğitim görmektedir. Özel okulların bünyesindeki anasınıflarında ise 13 derslik ve 13 şubede, 107'si erkek ve 100'ü kız 207 öğrenci eğitim görmektedir. Genel olarak anaokulu ve anasınıfı düzeyindeki derslik sayısı 60, şube sayısı 93 olup, 984'ü erkek ve 921'i kız olmak üzere toplam 1095 öğrenci eğitim görmektedir (Karaköprü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015:21-23).

İlçede devlete ait 18 ilkokul ve 43 birleştirilmiş sınıflı ilkokul ve 5 özel ilkokul bulunmaktadır. Devlete ait ilkokullarda toplam 217 derslik ve 249 şubede, 3.886'ı erkek ve 3.671'i kız 7.557 öğrenci eğitim görmektedir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda 55 derslik ve 166 şubede, 662 'i erkek 638'i kız 1.300 öğrenci eğitim görmektedir. Özel ilkokullarda ise 63 derslik ve 63 şubede, 545'i erkek ve 434'ü kız 979 öğrenci eğitim görmektedir. Buna göre Karaköprü ilçesinde 332 derslik ve 478 şubede, 5.093'ü erkek ve 4.743'ü kız olmak üzere toplam 9.836 öğrenci eğitim görmektedir (Karaköprü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015:24-26).

Karaköprü ilçesinde devlete ait 19 genel ortaokul, 3 imam-hatip ortaokulu ve 6 özel ortaokul bulunmaktadır. Genel ortaokullarda 296 derslik ve 301 şubede, 4.389'u erkek ve 3.946'sı kız 8.335 öğrenci; imam-hatip ortaokullarında 19 derslik ve 19 şubede, 121'i erkek ve 574'ü kız 695 öğrenci ve özel ortaokullarda 67 derslik ve 67 şubede 636'sı erkek ve 495'ı kız 1.131 öğrenci eğitim görmektedir. Yukarıdaki sayılar değerlendirildiğinde ilçedeki ortaokullarda 382 derslik ve 387 şubede, 5.146'sı erkek ve 5.015'i kız olmak üzere toplam 10.161 öğrenci eğitim görmektedir (Karaköprü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015:28-29).

Lise düzeyinde 12 genel lise, 7 meslek lisesi, 2 imam-hatip lisesi ve 6 özel lise ve 2 özel meslek lisesi eğitim-öğretim faaliyeti yürütmektedir. Devlete ait genel liselerde 292 derslik ve 270 şubede, 3.256'sı erkek ve 4.093'ü kız 7.349 öğrenci eğitim görürken, özel genel liselerde 76 derslik ve 76 şubede 693'ü erkek ve 674'ü kız 1.367 öğrenci eğitim görmektedir. Meslek liselerinde 144 derslik ve 176 şubede, 2.011'i erkek ve 1.908'i kız 3.919 öğrenci; özel meslek liselerinde 30 derslik ve 30 şubede 341'i erkek ve 96'sı kız 437 öğrenci eğitim görmektedir. İmam-hatip liselerinde ise 59 derslik ve 48 şubede, 628'i erkek ve 564'u kız 1.192 öğrenci eğitim görmektedir. İlçe genelinde lise düzeyinde 601 derslik ve 600 şubede, 6.929'u erkek ve 7.335'i kız toplam 14264 öğrenci eğitim görmektedir. Lise düzeyinde eğitim gören kız öğrenci sayısının, ilk ve ortaokulların aksine, erkek öğrenci sayısından daha fazla olması dikkat çekicidir (Karaköprü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015:31-33).

Karaköprü ilçesinde Anaokullarında 1.905, ilkokullarda 9.386, ortaokullarda 10.161 ve liselerde 14.264 olmak üzere toplam 36.166 öğrenci eğitim görmektedir (Tablo 3). İlçede herhangi bir yüksek öğretim kurumu olmamasına rağmen, Karaköprü'deki yurt ve konutlarda ikamet edip, Harran Üniversitesi'nin çeşitli yüksek okul ve fakültelerinde eğitim gören çok sayıda yüksek öğrenim öğrencisi bulunmaktadır.

İlçe sınırları içerisinde ayrıca engellilere yönelik hizmet veren 3 özel eğitim ilkokulu ve 1 özel eğitim ortaokulu, özel 6 rehabilitasyon merkezi ve 2 motorlu taşıt sürücü kursu yer almaktadır (Karaköprü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015:33-34).

Karaköprü ilçesinde halka sağlık hizmeti veren devlete ve özel sektöre ait çeşitli sağlık kurumları bulunmaktadır. Ancak ilçe sınırları içerisinde herhangi bir devlet veya üniversite hastanesi bulunmamaktadır. İlçe sınırları içinde 1 adet ağız ve diş sağlığı merkezi, 5 aile sağlık merkezi (ASM), 1 toplum sağlığı merkezi (TSM) ve 4 özel hastahane/tıp merkezi bulunmaktadır. Ayrıca, ilçe merkezinin çeşitli alanlarına dağılmış 40 eczane bulunmaktadır.

3- Özel Konum

Büyük şehirlere, önemli yollara, ticaret ve sanayi merkezlerine yakınlık gibi özel konum özellikleri yerleşmelerin gelişimi üzerinde rol oynayan önemli faktörlerdendir. 1992 yılına kadar bir köy olan Karaköprü, Şanlıurfa şehrinin kuzeyinde 6.2 km 'lik bir mesafede yer almaktaydı. Yerleşmenin Şanlıurfa şehri gibi önemli yolların kavşağında bulunan bir şehre yakın olması elbette ki özellikle ikamet fonksiyonu bakımında cazip bir hale getirmiştir. Yine bu dönemde arsa fiyatlarının Karaköprü'de daha ucuz olması bir çok inşaat yatırımının Karaköprü'ye yönelmesine neden olmuştur. Bu dönemde inşat yatırımlarının Karaköprü'ye yönelmesinin diğer bir nedeni de 1995 yılından itibaren Harran Ovası'na su verilmeye başlanması ve artan gelirle birlike bir çok kişinin yatırım amaçlı konut satınalmaya başlamasıdır. Özellikle 2000'li yılların başından itibaren, bu durum Şanlıurfa'da yaşayan bir çok insan için cazip bir özellik olmuş, Şanlıurfa'da çalışan bir çok insan Karaköprü'de yaşamaya başlamıştır. Öte yandan da Şanlıurfa şehrinin büyüyerek kuzeye doğru yayılması sonucunda Karaköprü'nün, önce şehirsel alanla olan mesafesi azalmış sonradan da Karaköprü şehirsel alanla birleşmiştir (Foto 1).

Karaköprü'nün özel konum özelliklerinden biri de önemli karayollarına yakın olmasıdır. Yerleşmenin Şanlıurfa-Diyarbakır yolu üzerinde yer alması gelişimi açısından en önemli faktörlerden biri olmuştur. Bu yolun Diyarbakır gibi büyük bir şehre yönelmiş olması ve işlek olması Karaköprü için büyük bir avantaj sağlamıştır. Karaköprü çevresindeki diğer bir önemli karayolu da 2007 yılında hizmete giren Şanlıurfa-Gaziantep otobanı bağlantısı ve bu yolun yapılması planlanan Şanlıurfa-Mardin otobanı bağlantısıdır. Yine Hilvan, Siverek, Bozova ve Adıyaman ile olan karayolu ulaşımının Karaköprü üzerinden sağlanması, Karaköprü'nün ulaşım bakımından özel konumunu güçlendiren bir özelliktir (Foto 1).

Yerleşmenin diğer bir avantajı da şehir içi ulaşım kolaylığıdır. 1980'li yıllardan itibaren Şanlıurfa Belediye'sine ait şehir içi ulaşım hatları vasıtasıyla Karaköprü-Şanlıurfa arasında yolcu taşımaya başlanması her iki yerleşmeyi birbirine bağlayan önemli bir özellik olmuştur. Bu da Karaköprü'nün ikamet ve kısmen de olsa ticari faaliyetler açısından tercih edilmesine ve nüfuslanmasına sebep olmuştur. Ulaşım özellikleri içinde diğer bir önemli özellik ise havayolu ulaşımıdır. Şanlıurfa GAP Havalimanının 2007 yılında, Şanlıurfa şehrinin kuzeyinde, Diyarbakır yolu üzerinde hizmete girmesi, Karaköprü'nün ulaşım açısından elde etmiş olduğu diğer bir avantaj olmuştur.



Foto 1. Karaköprü Yerleşmesinin Mekânsal Gelişimi (2000-2019).

Kaynak: Google Earth, Image@2019 DigitalGlobe, Google 2018, Basarsoft 2018.

Karaköprü'nün özel konum özeliklerinden biri de yerleşmenin kuzeyinde yer alan sanayi tesisleridir. Bu tesisler içinde en önemlisi Bozova/Adıyaman yolu üzerinde yer alan Şanlıurfa Çimento Fabrikası'dır. Bunun yanında yerleşmenin kuzeyinde bir çok hazır beton ve frefabrik fabrikaları yer almaktadır. Bahsedilen bu sanayi tesisleri de özellikle işçiler tarafından, Karaköprü'nün yakınlığı nedeniyle ikamet için tercih edilmesinde etkili olan faktörler arasında yer almaktadır. Bu nedenlerden dolayı özellikle 1990'lı yılların ortasından itibaren başlayan büyüme süreci, 2000'li yılların başından itibaren başından itibaren şehirleşmeye evrilmiş ve Şanlıurfa şehriyle fiziksel olarak tamamıyla birleşmiştir (Foro 1). Bu süreç 2010 yılından itibaren hızlanmaya başlamış ve nihayet 2013 yılında ilçe statüsünün elde edilmesinden sonra da Şanlıurfa'nın önemli ilçe merkezlerinden biri ve aynı zamanda Şanlıurfa şehrinin bir parçası haline gelmiştir.

1992 yılında belde statüsü kazanan Kısas ve 1998 yılında belde statüsünü kazanan Konuklu'da, her ne kadar Şanlıurfa'dan uzak bir mesafede bulunmasalar da özel konum özelliklerinin güçlü olmaması nedeniyle benzer şekilde etkiler görülmemektedir. Örneğin Şanlıurfa şehrine kuş uçuşu 6 km mesafede bulunan Konuklu Mahallesi idari statü yönünden 2013 yılına kadar Karaköprü ile aynı özelliğe sahip olmasına ve Şanlıurfa'ya hemen hemen aynı mesafede olmasına rağmen, ulaşım fonksiyonunun güçlü olmaması nedeniyle benzer bir gelişme gösterememiştir. Aynı şekilde Şanlıurfa şehrine 13.5 km mesafede yer alan ve 1980'li yıllarına ortasına kadar hemen hemen her sayım döneminde nüfus bakımından Karaköprü'den daha büyük olan Kısas, 1992 yılında aynı dönemde belde statüsü kazanmasına rağmen özel konum özelliklerinin getirdiği dezavantajlar nedeniyle gelişme gösterememiştir (Tablo 1, Şekil 1). Hem Konuklu hem de Kısas'ın Harran Ovası'nda yer alması, çevrelerinden geçen önemli bir karayolunun olmayışı, tarım alanları nedeniyle imara açılan alanların az olması gibi nedenlerle ve aynı zamanda idari statü ve Şanlıurfa şehrine yakın olmalarına avantajına rağmen önemli bir gelişme gösterememişlerdir.

Ancak 2013 yılında Konuklu'nun belde statüsünü kaybetmesinden sonra, Mardin Yolu ile Akçakale yolu arasında çevre yolunun açılması ve 2015 yılında bu çevre yolunun Akçakale karayoluna bağlandığı alanda Eyyübiye Araştırma ve Uygulama Hastahanesi'nin hizmete girmesiyle birlikte Konuklu Mahalle'sinin nüfusunda yeniden bir artış gözlenmiştir. Yine Şanlıurfa şehrine yakın olması nedeniyle Konuklu mahallesinde bazı alanların imara açılması, Konuklu'nun giderek bir cazibe merkezi haline gelmesine neden olmuştur. Günümüzde bir çok inşaat, eğitim ve sağlık yatırımlarında Konuklu'nun tercih edildiği görülmektedir. Şanlıurfa Hal Pazarı ve Şanlıurfa Ticaret Merkezi (ŞUTİM)'nin Konuklu'ya yakın oluşu, giderek nüfuslanması ve ikamet alanı olarak tercih edilmesinde önemli bir etken olmuştur.

D- Sonuç

Bugün Şanlıurfa'nın en büyük ilçe merkezlerinden biri olan ve 1992 yılına kadar köy özelliğinde olan Karaköprü hızlı bir şehirleşme süreci geçirmiştir. Bu süreç, 2013 yılında büyük şehir belediye teşkilatının kurulmasına kadar aynı idari statüye sahip olan Konuklu ve Kısas yerleşmelerinde gözlenmemiştir. 1980'li yıllara kadar Şanlıurfa şehrine pek de uzak olmayan mesafelerde yer alan her üç yerleşmede de önemli bir nüfus artışı yaşanmazken, 1992 yılında belde statüsü kazanan Karaköprü ve Kısas'ta ve 1998 yılında aynı idari statüyü kazanan Konuklu yerleşmelerinde nüfus artışına neden olmuştur. Ancak bu üç yerleşmeden sadece Karaköprü şehirleşme sürecine

girmiş ve 2013 yılı itibariyle Şanlıurfa'nın önemli ilçe merkezlerinden biri haline gelmiştir. Bu durum her ne kadar idari statüde meydana gelen değişmelerin nüfuslanmaya neden olduğunu gösterse de, şehirleşme sürecindeki en önemli etken olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, Karaköprü yerleşmesinin köyden, kasabaya, kasabadan şehre evrilme sürecinde etkili olan faktörlerin özel konumla ilgili olduğunu göstermektedir. Önemli yerleşim, ticaret ve sanayi alanlarına ve karayollarına yakınlık gibi özel konum özellikleri, Karakörü köyünün köyden kasabaya, kasabadan şehre evrilmesi üzerinden önemli bir rol oynamıştır. Yerleşmenin Şanlıurfa şehrine yakın olması, Şanlıurfa şehrinin kuzeye doğru gelişerek yayılması, Diyarbakır ve Adıyaman'a uzanan yol üzerinde yer alması, Şanlıurfa ile olan şehiriçi ulaşım bağlantısı ve sonraki yıllarda açılan Gaziantep-Şanlıurfa otobanı özel konumu güçlendiren önemli ulaşım özellikleri arasında yer almaktadır. Yine Karaköprü'nün kuzeyinde çimento, beton ve prefabrik fabrikalarının yer alması, şehirleşme üzerinde rol oynayan önemli özel konum özellikleri arasında yer almaktadır.

Son yıllara kadar önemli bir gelişme gösteremeyen bugünkü Konuklu Mahallesi'nin özellikle 2013 yılından itibaren Mardin yolu-Akçakale yolu çevre yolunun ve yakın bir mesafede bulunan Eyyübiye Araştırma ve Uygulama Hastahanesi'nin hizmete girmesi ve yakınlarda bulunan Şanlıurfa Hal Pazarı ve Şanlıurfa Ticaret Merkezi (ŞUTİM) nedeniyle gelişme sürecine girmiştir. Bu mahallede yeni alanların imara açılmış olması ve Şanlıurfa şehrine olan yakınlığı nedeniyle, yakın gelecekte Şanlıurfa şehri ile birleşeceği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

Algaze G., Matney T. Rosen, S.A., Erdal D., (1999). Excavations at Titriş Höyük, Şanlıurfa Province: Preliminary Report for the 1998 Season, *Kültür Bakanlığı Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü 21. Kazı Sonuçları Toplantısı,* 1.Cilt, 145-156, Ankara.

Carter, H., (1973). *The Study of Urban Geography*, Edward Arnold (Publishers) Ltd., London.

Google Earth, Image@2019 DigitalGlobe, Google 2018, Basarsoft 2018.

Göney, S., (1995*). Şehir Coğrafyası,* İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 3908, İstanbul.

Herbet, D. T., Thomas, C. J., (1982). *Urban Geography-A First Approach,* John Wiley&Sons, New York.

Karaköprü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, (2015). Stratejik Planı (2015-2019).

Keleş, R., (1961). *Şehir ve Bölge Planlaması Açısından Şehirleşme,* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yay., Ankara.

Keleş, R., (1996). *Kentleşme Politikası,* İmge Kitabevi, Ankara.

Özçağlar, A., (1997). *Türkiye'de Belediye Örgütlü Yerleşmeler,* Ekol Kitabevi, Ankara.

Sezal, İ., (1992). *Şehirleşme*, Ağaç Yayıncılık, İstanbul.

TÜİK, *1935-2000 Arası Genel Nüfus Sayımı*, Şanlıurfa.

TÜİK, *2007-2018 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları*.

Resmi Gazete, "On Üç İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmialtı İlçe Kurulması İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun", *Tarih: 06. 12. 2012, Sayı:28489, Kanun No: 6360, Madde 2/30.*

TÜRKİYE'DE DOĞAL COĞRAFİ ÖZELLİKLERİN ŞEHİR KİMLİĞİ OLUŞUMU ÜZERİNE ETKİLERİ

Mehmet Sait ŞAHİNALP
Prof. Dr., Harran Üniversitesi, sahinalp@harran.edu.tr

ÖZ

Şehirler belirli bir coğrafi ortamda doğar, gelişir ve kimlik kazanır. Aslında şehirlerin yer aldıkları doğal ortam, şehirlerin sınıflandırılması ve kimliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Her şehir; sahip olduğu jeoloji, topografya, iklim, flora ve fauna, topraklar ve doğal afetler gibi doğal özelliklerinden kaynaklanan bir gelişme potansiyeline sahiptir. Bu özelliklerin şiddeti veya yoğunluğu şehirlere belirli fonksiyonlar kazandırmaktadır. Bu nedenle, şehirlerde sıkça veya yoğun olarak görülen fonksiyonlar ve özellikler şehrin kimliğini oluşturmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, bir kentin hangi doğal özelliklerle, nasıl bir kimlik kazandığını ortaya koymaktır. Birçok şehir bazı özellikleri ile ün kazanmakta ve sahip oldukları bazı özellikler ile iyi bilinmektedir. Kentsel coğrafya çalışmaları açısından, yaygın olarak bilinen bu tanımlamaların arkasındaki nedenleri bulmak önemli bir araştırma konusudur. Bu amaçla, farklı coğrafi bölgelerden seçilen şehirlerden bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu örneklem grubunu oluşturan şehirler, sit ve situasyon özellikleri, jeolojik, jeomorfolojik, iklim, toprak, bitki örtüsü ve doğal afet özelliklerine göre belirlenmiştir. Bu doğal özellikler; fizyonomi, cadde ve sokak yapısı, yapı malzemeleri, pencerelerin büyüklüğü ve şekli, çatıların şekli, binaların rengi ve tercih edilen kıyafetler açısından şehirlerin belirgin özellikleriyle ilişkilendirilmiştir. Çalışmadan elde sonuçlar, şehirlerin yer aldıkları alanın topografik özelliklerinin şehirlerin şeklini etkilediğini göstermektedir. Ovalarda yer alan şehirler kompakt bir şekle sahipken; dağ yamacında, vadi içinde, nehir, göl veya deniz kıyısında yer alan şehirler uzantılı bir şekle sahip olmaktadır. Mekânın jeolojik özellikleri geleneksel şehirleri karakterize eden yapı malzemeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ormanlık alanlarda yer alan şehirler doğal bitki örtüsünden etkilenmekte ve ahşap, bu bölgelerde inşaat malzemesi olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Soğuk veya sıcak iklimler, binaları farklı şekillerde etkilemektedir. Örneğin, soğuk bölgelerdeki binaların çatısı su veya yağan karın drene edilmesi için hayli meyillidir, buna karşılık sıcak bölgelerdeki binalar düz dam veya düz çatılıdır. Buna ek olarak, iklimsel özellikler, yerleşmelerin yer seçim özelliklerini, binaların bakısı ve rengi ile bu bölgelerde tercih edilen kıyafetlerin rengi ve tarzı gibi şehirleri karakterize eden özellikleri etkilemektedir. Özellikle depremler başta olmak üzere, toprak kaymaları, çığ veya sel gibi doğal afetler aynı zamanda yerleşim yerlerinin seçimi, binaların yüksekliği, binaların mimarisi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sonuç olarak, doğal çevre özellikleri şehirler üzerinde yadsınamaz bir etkiye sahiptir ve bu özellikler şehirlere yaygın olarak iyi bilinen özel bir kimlik kazandırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kent kimliği, Şehir, Doğal çevre, Şehir coğrafyası, Beşeri coğrafya.

EFFECTS OF NATURAL GEOGRAPHIC FEATURES ON CITY IDENTITY FORMATION IN TURKEY

ABSTRACT

Cities are born, develop and gain an identity in a certain geographical environment. In fact natural environment where cities situated in, has a siginificant effect on classification and identity of cities. Every city has a potential of development with regard to its potential caused from natural features such as geology topography, climate, flora and fauna, soils and natural disasters. The severity or intensity of theese features make cities gained certain function. Therefore, theese functions and features frequently or intensively seen in cities create a city identity. The main purpose of this study is to reveal how a city gains identity by which natural features. Many cities have some fames and are well known by certain features they have. It is an important issue to find out the reasons behind teese commonly known description in terms of urban geography studies. For this purpose, some cities from different geographical regions were choosen as sampling group. Theese sample cities were choosen according to their sit and situation features, geologic, geomorphologic, climatic, soil, vegetation and natural disaster features. Theese natural features were associated with their determinant characteristics in terms of their physiognomy, structure of streets, construction materials, the size and shape of windows, shape of roofs, color of buildings and clothes. Results of the study show that topographic features of place where cities situated in affect the shape of cities. While cities situated in plains have a compact shape, cities situated on mountain slope, in valley, alongside river, lake or sea have an elongated shape. The geological features of place have a significant effect on construction material characterized traditional cities. The cities situated in forested areas are affected from vegetation, and wood is common constructuction material in theese areas. Cold or hot climate affects building in different ways. For instance, the roof of buildings in cold areas are very inclined to drainage water or snow, but buildings in hot areas have flat roofs. In addition climatic features affect site selection of setlements, direction and color of buildings, besides color and style of clothes peferred in theese areas that characterized cities. Particularly earthquakes, natural diasters such as landslides, avalanches or floods are also have an signifant affects on site selection of settlements, buildings' height, architecture of buildings. Consequently, natural environment features have notable effects on cities and theese features make cities gained some commonly and well known particular identity.

Keywords. City identity, urban, Natural environment, urban geography, human geography.

4- Giriş

Şehirlerin kimliği, bir şehrin fiziksel görünümü ve yapısı ile içinde yaşayan insanların yaşam tarzı ve sosyo-ekonomik üretimlerinin zihinlerde bıraktığı imajdır. Bu imaj somut ve soyut ögelerden oluşmaktadır. Şehirlerin fiziksel ve sosyo-ekonomik özelliklerinden oluşan kimliği, şüphesiz ki içinde yer aldığı doğal ortamın, dünya üzerindeki özel ve matematik konumun, sahip olunan tarihsel süreçlerin, din ve inanışların, yüzyıllar boyunca kazanılan birikimler sonucu ortaya çıkan kültürün ve gerçekleştirilen ekonomik faaliyetlerin bileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Oğurlu, 2014: 280; Önem ve Kılınçaslan, 2005: 116; Keleş, 1996: 19; Erdoğan ve Çorbacıoğlu Akay, 2018: 461).

Şehirler, içerisinde yer aldıkları doğal ortamın etkisi altında doğup, büyür ve gelişirler. Herhangi bir yerleşmenin şehir özeliği kazanmasındaki şüphesizki doğal ortamın getirmiş olduğu avantajların önemli bir rolü bulunmaktadır. Doğal ortamın gerek direkt etkisi ve gerekse dolaylı etkileri şehirlerin şekillenmesinde ve kendine has özellikler kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Şehirlerin üzerinde yer aldıkları alanın (sit) morfolojik ve jeolojik özellikleri yanında, iklim, doğal bitki örtüsü, hidrografya ve hatta yaşanan doğal afetler şehirleri önemli ölçüde etkileyen özelliklerdir (Tunçdilek, 1986: 90). Sadece sit özellikleri değil aynı zamanda şehirlerin çevresinde bulunan alanın (sitüasyon) özellikleri de şehirsel kimliği etkileyen önemli faktörler. Bu özellikler, şehirlerin morfolojisini (şeklini) belirlediği gibi, yapı malzemesinin türünü, cadde ve sokakların uzanışını, meskenlerin cephesini, çatı malzemesi ve tipini, pencere büyüklüğünü vb. gibi bir çok özelliği etkilemektedir. Yine doğal ortamın bir getirisi olarak tarım ve hayvancılığa, ulaşıma elverişli alanların ve maden yataklarının varlığı, şehirlerin kimlik kazanmalarında etkili olan diğer faktörlerdir. Şehirlerin üzerinde yer aldıkları alan ve çevrelerindeki alanın doğal özellikleri, diğer farklı doğal ortamlardaki şehirlerden farklı kılar ve kendine has ayırt edici özelliklerinin ortaya çıkmasına neden olur (Oğurlu, 2014: 275).

Şehirsel kimlik ile ilgili en önemli sorun, modernleşme ile birlikte mimari özellikler ve yapı malzemesi bakımından şehirlerin giderek birbirine benzeşmesidir. Böylelikle şehirlerin ayırt edici ve zihinlerde yer eden özellikleri ortadan kalkmakta ve modernleşmenin etkisiyle tek tip şehirler ortaya çıkmaktadır. Günümüzde bir şehri diğerinden ayırt eden özellikleri ancak şehirlerin tarihi, bir başka ifadeyle geleneksel yapıların yer aldığı alanda görmek mümkün hale gelmiştir. Böylelikle şehirler kimliğini kaybeder hale gelmiş, aynı modern özellikler her şehirde görülebilir olmuş ve şehirleri birbirinden ayırt eden özellikler ortadan kalkar hale gelmiştir (Oğurlu, 2014: 277)

5- Metodoloji

Şehirlerin üzerinde yer aldıkları alanın (sit) morfolojik ve jeolojik özellikleri yanında, iklim, doğal bitki örtüsü, hidrografya ve hatta yaşanan doğal afetler gibi doğal ortam özellikleri şehirsel kimliğin ortaya çıkması üzerinde önemli bir rol oynamakta ve şehirler hakkında insanların hafızalarında belirgin bir imaj oluşturmaktadır. Doğal ortamın etkisiyle ortaya çıkan şehirsel kimliklerin ortaya konulması amacıyla, farklı coğrafi bölgelerden, Türkiye ve dünyadan seçilen şehirlerden bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Bu örneklem grubunu oluşturan şehirler, sit ve situasyon özellikleri, jeolojik, jeomorfolojik, iklim, toprak, bitki örtüsü ve doğal afet özelliklerine göre

belirlenmiştir. Bu doğal özellikler; fizyonomi, cadde ve sokak yapısı, yapı malzemeleri, pencerelerin büyüklüğü ve şekli, çatıların şekli, binaların rengi ve tercih edilen kıyafetler açısından şehirlerin belirgin özellikleriyle ilişkilendirilmiştir. Böylece doğal ortam özelliklerinin şehirsel kimliklerin oluşumu üzerindeki etkisi ve nasıl bir etki oluşturduğu örneklerle ortaya konulmuştur.

6- Şehirsel Kimliğin Ortaya Çıkmasında Rol Oynayan Doğal Ortam Faktörleri

1- Yer Şekilleri (Jeomorfoloji)

Şehirleri tanımlayan ve onlara belirgin özellikler katan faktörlerin başında yer şekilleri (jeomorfolojik) özellikler gelmektedir. Gerek şehirlerin üzerinde yer aldıkları jeomorfolojik birim ve gerekse yakın çevresinin jeomorfolojik özellikleri şehirlerin kendine has bir kimlik edinmelerinde rol oynayan önemli faktörlerdendir. Bu özellikler şehirlerin kuruluş aşamasında yer seçimlerinde etkili oldukları gibi, şehirlerin gelişme yönleri, dolayısıyla kuş bakışı görünümleri, cadde ve sokakların uzanışı, cadde ve sokakların yapısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler. Yükselti ve eğim özellikleri yanında ovalar, vadiler, dağ ve tepeler gibi ana yer şekillerinin olduğu alanlarda fiziksel özellikler bakımından farklı şehirler ortaya çıkmaktadır. Bu yer şekilleri özellikle şehirlerin gelişme yönleri ve fizyonomisini belirleyen önemli özelliklerdir (Tolun Denker, 1977: 27-30; Göney, 1995: 146).

Ovalar gibi düz ve plato yüzeyleri gibi nispeten düz alanlarda yer alan şehirler, çevrelerinde engelleyici herhangi bir unsur olmadığı için her yöne doğru gelişme imkânına sahiptir (Bayhan, 1969: 14). Yine böyle bir alanda yollar genel olarak merkezden çevreye doğru ışınsal olarak uzanmaktadır. Bu da şehirlerin özellikle yol güzergâhlarının etrafından itibaren çevreye doğru yayılmasına ve böylelikle şehirlerin nispeten dairesel (compact) bir şekle sahip olmasına neden olmaktadır. Konya şehrinin tarihi alanı, Suruç Ovası'nda yer alan Suruç şehri ve İtalya'da Po Ovası'nda yer alan Milano şehri bu gruba örnek olarak verilebilir.

Bir vadi içinde kurulmuş olan şehirler genel olarak vadinin bir yamacı veya her iki yamacı üzerinde yer alırlar. Özellikle akarsuların yer aldığı vadilerde akarsuyun her iki yakasında gelişme gösteren şehirler iki parçalı bir özellik gösterirler (Bayhan, 1969: 16-17). Bu tür şehirlerde eğim şartlarının etkisiyle cadde ve sokaklar genel olarak vadinin uzanış yönüne paralel bir uzanış gösterirler.

Dağların yamaç ve etekleri ile tepeler, şehirlerin yer seçiminde etkili olan yer şekillerindendir. Şehirler genel olarak deniz, göl, boğaz veya nehir kıyısında yer alıyorlarsa, dağ ve tepelerin bu hidrografik unsurlara bakan yamaçlarında veya eteklerinde yer almaktadırlar. Bu tür hidrografik unsurların olmadığı alanlarda ise soğuk rüzgârlardan korunaklı, genellikle güney yamaçlar tercih edilmektedir. Dağ yamacı ve dağ eteği şehirleri olarak adlandırılan bu şehirler yamaçların topografik özelliğine uygun olarak bir yayılış gösterirler ve yamaç veya etek boyunca yayılırlar. Bu tür şehirlerde ana caddelerin büyük bir kısmı yatay yönde bir uzanış gösterirken, bu caddeler alçak kesimlerden yukarı kesimlere doğru uzanan cadde ve sokaklarla birbirine bağlanmıştır. Türkiye'de üzerinde yer aldığı veya yakınında bulunan yer şekilleriyle anılan ve onlarla özdeşlemiş bir çok şehir bulunmaktadır. Örneğin, Bursa denilince Uludağ, İstanbul denilince yedi tepe, Kayseri denilince Erciyes, Konya denilince Konya Ovası vb. akla gelmektedir.

Şehirleri karakterize eden diğer bir özellik de eğim şartlarıdır. Şehrin yer aldığı alanın eğim şartları şehirsel arazi kullanımını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Eğim değerlerinin yüksek olduğu alanlarda yollar büyük çoğunlukla merdivenlerden oluşmaktadır. Araçların bu alanlardan geçememesi nedeniyle çoğu yerde temizlik ve yük taşıma işleri at, katır, eşek gibi hayvanlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu tür alanlardaki meskenler kot farkı nedeniyle iki katlı olarak inşa edilmekte ve ilk kat genel olarak depolama vb. amaçlarla kullanılmaktadır. Genel olarak %4-10 arası eğim değerine sahip alanlar yol, konut ve spor alanlarının inşaası için elverişlidir. Eğim değerinin %10'u aştığı alanlarda hafriyat işlemlerine ihtiyaç duyulmakta, %15'i aştığı alanlarda ise araç trafiği zora girmektedir. Eğim değerinin %25'i aştığı alanlarda erozyon tehlikesi ortaya çıkmaktadır (Evyapan ve Tokol, 2000). Bursa, Artvin, Mardin gibi şehirler bu grupta yer alan şehirleri karakterize eden örnekler arasında yer alır. Plato yamacında yer alan şehirlerde de aynı özellikleri görmek mümkündür.

2- Jeoloji

Şehirleri karakterize eden özelliklerden biri de yapı malzemesidir. İnsanoğlu yerleşmeye başladığı ilk dönemden itibaren yaşamış olduğu alanda en kolay ve en bol bulunan malzemelerden yapılarını inşa etmiştir. Düz, ovalık alanlarda toprak malzemenin bol oluşu kerpiç malzeme ön plana çıkmaktadır. Toprak malzemenin sıcak ve soğuğa karşı izole edici özelliğinin olmasından dolayı, özellikle sıcak iklimlerin hakim olduğu, düz alanlarda kerpiçten inşa edilmiş konutlar tercih edilmektedir. Bu bağlamda Yemen'in başkenti Sana'a sahip olduğu birkaç katlı ve süslü toprak evleriyle ün yapmış bir şehirdir. Plato ve dağlık alanlarda taş malzemenin bol oluşu, özellikle kesme taşlardan konut inşa edilmesine neden olmuştur (Tolun Denker 1977: 70). Kesme taşların diğer karakteristik özelliği de çevrede bulunan kayaçların türüdür. Kayacın türü; kesilmesi, yontulması ve işlenmesi, dayanıklılığı üzerinde önemli bir rol oynadığı gibi renginin de farklılaşmasına neden olur. Yapı malzemesi olarak genellikle tortul ve volkanik taşlar kullanılırken, metamorfik taşlar da kullanmıştır. Kalker, marn, traverten gibi kayaçlar beyaz veya beyaza yakın renklerde olup, kolayca işlenebilen kayaçlardır. Şanlıurfa, Mardin Gaziantep, Halep, Hama gibi şehirlerin tarihi alanlarında yer alan yapılar bu taşlardan inşa edilmişlerdir ve bu şehirler (tarihsel alanları) genel olarak beyaz veya beyazımsı renge sahiptir. Yine bu taşların kolay işlenebilir olması nedeniyle meskenlerde taş süslemeciliği hayli yaygındır. Akdeniz Bölgesi'ndeki antik kentlerde (Side) yapı malzemesi olarak konglomera da kullanılmaktadır.

Volkanik taşlardan bazalt, ignimbrit, andezit ve tüf, yapı malzemesi olarak en fazla tercih edilen kayaçlar arasındadır. Her ne kadar bazalt sert ve işlemesi zor olan bir kayaç olsa da, bol olarak görüldüğü alanlarda geleneksel yapıların temel yapı malzemesini oluşturmuştur. Diyarbakır ve Siverek gibi şehirlerin tarihi alanları genel olarak siyah renge yakın bazaltlardan inşa edilmiş yapılardan oluşmaktadır. Pembemsi, sarımsı ve koyu renkleri de olan ve Ankara taşı olarak da bilinen andezit taşları başta Ankara olmak üzere İç Anadolu Bölgesi'nde bir çok yerleşmede kullanılmaktadır. İç Anadolu Bölgesi'nde yaygın olarak kullanılan diğer bir volkanik kayaç ise tüflerdir. Özellikle Kapadokya ve çevresinde geleneksel evlerin yapı malzemesi tüflerden oluşmakta, gerek dokusu ve gerekse renkleri itibariyle Kapadokya'daki ilçe merkezlerine önemli bir kimlik kazandırmışlardır. Yine Ahlat ve Tatvan çevresinde farklı kahverenkli tonlarda bulunan ignimbrit kayaçlarının bol oluşu nedeniyle,

özellikle başta Ahlat olmak üzere Tatvan şehrinin geleneksel evleri bu kayaçlardan inşa edilmiştir. Ahlat taşı olarak da bilinen bu taşlar ve renkleri Ahlat ve Tatvan'ı karakterize den kayaçlar olmuşlardır.

3- İklim

İklim, şehirlerin cadde ve sokaklarının uzanışında, şehirsel alanda yeşil alan varlığına ve bu alandaki bitki türlerinin çeşitlenmesinde, dağ veya tepe gibi alanlarda bakıya göre yer seçimi üzerinde, meskenlerin cephesi ve pencere büyüklüklerinin belirlenmesinde, çatı tipinin şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Şahin ve Dostoğlu, 2007: 34). Bunun yanında şehirlerde yaşayan insanların kılık kıyafetleri, hatta kıyafetlerin renk seçimi üzerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca yaşanılan alanda hakim olan iklim tipi insan psikolojisi, dolayısıyla davranışları üzerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı, toplumsal bir karakterin ortaya çıkmasında da belirleyici bir etkisi vardır.

Sıcak iklimlerde yer alan şehirlerde hava sirkülasyonunun sağlanması önemli meselelerden biridir. Bu sikülasyonun sağlanması bakımından ana caddeler hava akımlarının şehrin içine ulaşmasını sağlayacak şekilde planlanırken, soğuk iklimlerde ise soğuk hava akımlarını engelleyici şekilde dizayn edilmektedir.

Şehir hayatının vazgeçilmez unsurlarından olan yeşil alanlar da şüphesiz ki iklim şartlarının etkisi altındadır. Sıcak ve kurak iklimlerde yeşil alanların bakımı ve bitki yetiştirilmesi hayli zor ve masraflı bir iş haline gelmektedir. Aynı zorluklar soğuk iklimler için de geçerlidir. Buna karşılık nemli ve bol yağışa sahip iklimlerde yeşil alanların tesisi ve bakımı kolaylaşmakta, bitki çeşitliliği de artmaktadır. Böylece bir yandan bitki örtüsünün az olduğu şehirler ortaya çıkarken öte yandan da yeşil şehirler ortaya çıkmaktadır.

Şehirlerin yer seçiminde de iklim önemli bir etki oluşturmaktadır. Özellikle dağ yamaç ve etekleri ile tepelik alanlarda kurulan yerleşmeler için, kuzey yarım kürede güney yamaçlar tercih edilmişken, güney yarım kürede ise kuzey yamaçlar tercih edilmiştir. Buradaki en önemli sebep bakı etkisiyle güneş ışınlarından daha fazla yararlanmak ve soğuk rüzgârlardan korunmaktır (Bayhan, 1969: 20-21).

İklim, meskenlerin çatı tipi, pencere büyüklükleri ve cepheleri üzerinde de önemli bir etki oluşturmaktadır. Sıcak iklimlerde düz damlar hakimken, bazı alanlarda kubbe çatılar tercih edilmektedir. Yine sıcak iklimlerde tavan yüksekliği de artmaktadır. Yağışların bol olduğu alanlarda ve ayrıca soğuk iklimlerde eğimli çatılar tercih edilmektedir. Yağmur ve özellikle de kar yağışlarının arttığı alanlarda yağmur ve çatıda biriken karın kolaylıkla drene edilmesi maksadıyla çatıların eğimi artmaktadır (Doğanay, 1993:284). Türkiye'de karasal iklimin hakim olduğu alanlar ile Orta ve Kuzey Avrupa'da yer alan bir çok şehirde çatılar eğimli olarak inşa edilmektedir. Soğuk ve kar yağışlarının daha da arttığı İskandinav ülkelerinde çatıların eğimi daha da artmaktadır. Yine çok soğuk ve çok sıcak iklimlerde pencere büyüklükleri de azalmaktadır. Ayrıca güneş ışınlarından yararlanmak ve soğuk rüzgârlardan korunmak amacıyla, evlerin cephesi kuzey yarım kürede güneye, güney yarım kürede ise kuzeye konumlandırılmaktadır.

İklimin diğer bir etkisi de şehirlerde yaşayan insanların kıyafet türleri ve renk seçimleri üzerinde görülmektedir. Sıcak kurak ve uzun yazların hakim olduğu alanlarda insanlar genellikle ince ve açık renkli kıyafetler tercih ederken, soğuk ve uzun kışların hakim olduğu alanlarda ise kalın ve koyu renkli kıyafetler daha çok tercih edilmektedir. Ayrıca aşırı sıcak, soğuk ve tozdan korunmak amacıyla şapka, kep ve şal benzeri giyecekler de sıkça kullanılmaktadır.

4- Bitki Örtüsü

Şehirlerin yer aldıkları alan ve yakın çevresinin doğal bitki örtüsü özellikleri, şehirsel alanda yer alan bitki örtüsü miktarını ve çeşitliliğini belirlemektedir. Şüphesizki bu durum iklim şartlarından bağımsız olarak düşünülemez. Bitki örtüsünün diğer bir etkisi de yapı malzemesi olarak kullanılması ve böylelikle şehirsel görünümü etkilemesidir.

Orman örtüsünün yoğun olduğu alanlarda ahşap temel yapı malzemelerinden biri olmaktadır (Tolun Denker, 1977: 91). Bu alanlarda meskenlerin büyük bir kısmı ya tamamen ya da kısmen ahşap malzemelerden inşa edilmektedir. Türkiye'de özellikle Karadeniz Bölgesi'nin orman varlığı bakımından zengin olması bu bölgede ahşap meskenlerin yoğun olarak görülmesine neden olmaktadır. Bölge'nin %43'ünün ormanlarla kaplı olması ki bu miktar Türkiye ormanlarının %27'sine tekabül etmektedir, (Efe ve Sönmez, 2006: 81) ahşap meskenlerin bu bölgede sıkça olmasına neden olmuştur. Bugün bölgede, tamamen veya kısmen ahşaptan inşa edilmiş konutların oluşturmuş olduğu görsel cazibe ile büyük bir turistik öneme sahip olan bir çok şehir yer almaktadır. Safranbolu, Beypazarı, Mudurnu, Göynük gibi ilçe merkezleri, bu özellikleri itibariyle bilinmekte ve hafızalarda yer almaktadır.

Şehirsel imajın oluşmasında bitki örtüsünün diğer bir rolü de şehirsel peyzajda yer alan bitkilerdir. Özellikle şehirlerde yaygın olarak görülen ve görsellikleriyle ön planda bitkiler, şehirlerle özdeşleşmiştir. Nasıl ki İstanbul denince akla erguvanlar ve laleler geliyorsa, Antalya ve Adana denilince palmiyeler, Bursa'da serviler, Batum'da okaliptuslar akla gelmekte ve bu şehirler sahip oldukları bu bitkilerle anılmaktadırlar (Turgut, vd., 2012: 173).

5- Hidrografya

Okyanuslar, denizler, göller ve nehirlerin kenarları insanoğlunun tarih boyunca yerleşmek için tercih etmiş olduğu önemli alanlar arasında yer almaktadır (Göney, 1995: 263). Hidrografik faktörler özellikle şehirlerin kuşbakışı görünümlerinde (fizyonomilerinde) önemli bir etki oluştururken diğer yandan su alanlarındaki geçişlerin sağlanması için gerekli olan yapılar da şehirsel imajın oluşumuna katkı sağlamışlardır. Okyanus, deniz ve göllerin kenarı ile dağlık/tepelik alanlar arasında yerleşmiş olan şehirler genel olarak başka bir yayılma alanı olmadığı için kıyı boyunca uzantılı (elongated) bir şekle sahiptirler. Mersin, Antalya, Rize, Trabzon gibi şehirler bu grubun örnekleri arasında yer alır. Bunun yanında kıyı şekilleri de şehirlerin şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Koylar, körfezler, haliçler etrafında yer alan şehirler (Bayhan, 1969: 18;Göney, 1995: 266-267) de kıyı çizgisine paralel olarak geliştikleri için hilal şekline sahip olmaktadır. İzmir, İzmit, Tatvan vb. şehirler koy ve körfezler etrafında yer aldıklarından dolayı kuşbakışı görünümleri hilal şeklindedir. Türkiye'de sahip olduğu hidrografik özelliklerle anılan bir çok şehir de mevcuttur. Örneğin Adapazarı Sakarya Nehri ile, Diyarbakır Dicle Nehri ile; Van,

Van Gölü ile; İzmir, İzmir Körfezi ile; İzmit, İzmit Körfezi ile; İstanbul, İstanbul Boğazı ve Haliç ile; Çanakkale, Çanakkale Boğazı ile anılmaktadır.

Hidrografik özelliklerin etkileri içinde su yüzeylerinde ulaşımı sağlayan köprüler önemli bir imaj unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle nehirlerin iki yakasında yerleşmiş bulunan şehirlerde, şehrin iki yaka arasındaki bağlantının sağlanması açısından inşa edilen köprüler çoğu zaman şehirlerle özdeşleşmiş, tanıtıcı bir özellik halini almıştır. Londra (Tower Bridge), San Fransisco (Golden Gate), Prag (Charles), Budapeşte (Szechenyi Lanchid), İstanbul (Boğaziçi/15 Temmuz Şehitler Köprüsü, Galata Köprüsü), Diyarbakır (On Gözlü Köprü), Edirne (Saray Köprüsü) ve daha bir çok şehre önemli bir kimlik kazandırmış ve bu şehirlerin imajında önemli bir yer tutmuştur.

6- Doğal Afetler

Şehirsel kimliğin oluşmasında etkili olan faktörlerden biri de doğal afetlerdir. Şehirsel planlama üzerinde etkili olan doğal afetlerin en önemlisi depremlerdir. Bu tür yıkıcı etkileri olan afetlerin sıkça yaşandığı ve bu afetlerden çokça etkilenmiş olduğu şehirlerde doğal afetlerin şehir planlaması üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Aktif fay hatları üzerinde yer alan ve bir çok yıkıcı depreme maruz kalan şehirlerde çok katlı binaların yapımından kaçınılmakta ve binalar genellikle 4-5 kattan oluşmaktadır. Örneğin Erzincan, Bolu, Bingöl ve Düzce gibi şehirlerde deprem riski ve daha önce yaşanılan deprem afetlerinin etkisiyle yüksek binalar hemen hemen yok denecek kadar azdır. Bu da dikeyden çok yatayda gelişen bir şehir imajı oluşturmaktadır. Doğal afetlerin sık yaşandığı şehirlere has diğer bir özellik de afetlerde konutları yıkılanlar için inşa edilen afet evleridir. Bu şehirlerde toplu konut şeklinde inşa edilmiş afet evleri, şehrin doğal afetlerden ne kadar çok zarar gördüğünü de göstermektedir.

Doğal afetlerin diğer bir etkisi de bazı şehirlerin yer değiştirmesine sebep olmasıdır. Depremlerin sıkça yaşanması ve yaşanan can ve mal kayıpları sonucunda bazı şehirler daha güvenli alanlara taşınmıştır. Bu da "yer değiştiren şehirler"in ortaya çıkmasına neden olmuştur. Türkiye'de Malatya'nın Arguvan ilçe merkezi heyelan nedeniyle, Tokat'ın Erbaa ilçe merkezi, Erzincan, Bingöl, Gediz gibi şehirler (Yılmaz vd., 2013: 415) deprem nedeniyle yer değiştiren şehirler grubunda yer almaktadırlar. Erzincan, Bingöl, Bolu, Düzce ve daha bir çok şehirde afet evlerine rastlamak mümkündür.

7- Sonuç

Şehirler içinde yer aldıkları doğal ortamın etkisi altında şekillenmektedirler. Yerşekilleri, jeoloji, iklim, doğal bitki örtüsü, hidrografya ve doğal afetler gibi fiziki coğrafya veya doğal ortam özellikleri şehirlerin yer seçimi, gelişimi, fizyonomisi, çeşitli fonksiyonlar edinmesi ve sahip fonksiyonlar itibariyle akıllarda yer tutan bir kimlik kazanması üzerinde önemli bir rol oynamaktadırlar.

Doğal ortam özellikleri içinde yer şekilleri şehirlerin yer seçimi, fizyonomisi (kuş bakışı görünümü), cadde ve sokakların uzanışı, meskenlerin kat sayısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Yer şekillerinin etkisi altında şehirler dairesel, uzantılı veya parçalı bir şekle sahip olurken, eğimli alanlarda basamaklı bir yapıya da sahip olabilmektedirler.

Jeolojik özellikler özellikle konutların yapı malzemesini etkilemektedir. Toprağın bol olduğu alanlarda kerpiç evler öne çıkarken, kalkerlerin hakim olduğu alanlarda beyazımsı kesme taşlar, volkanik kayaçların hakim olduğu alanlarda ise siyah renkli bazaltlar, kahverenkli ignimbritler, pembemsi andezitler ve sarımsı tüfler temel yapı malzemesini oluşturmaktadır. Böylece jeolojik özellikler şehirlerin genel görünüşünü renk bakımında etkilemektedirler.

İklim, gerek doğal bitki örtüsü ve gerekse meskenlerin çatı tipi, pencere büyüklüğü, engebeli alanlarda şehirlerin bakı durumu ve meskenlerin bakı durumu ile pencere büyüklüğü ve duvar kalınlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sıcak ve kurak iklimlerde çatılar düz damar veya kubbe şeklinde görülürken, soğuk iklimlerde kalın duvarlar ve eğimli çatılar tercih edilmektedir. İklim ayrıca şehirlerde yaşayan halkın giysilerinin rengi ve tipini de etkileyerek şehirsel kimliğin oluşumuna belirleyici bir etkiye sahiptir.

Şehirsel kimliğin oluşunda etkili olan faktörlerden biri de doğal bitki örtüsüdür. Genel olarak iklim ve toprak örtüsünün etkisi altında şekillenen bitki örtüsü, şehirsel peyzajda önemli bir yere sahiptir. İklim ve toprak özelliklerine uygun olarak bazı şehirlerde belirli ağaçlar veya bitkiler öne çıkmakta ve bu bitkiler o şehirlerle anılır olmaktadır.

Doğal afetler, can ve mal kaybının azaltılması bakımından kat yüksekliği ve yapı stili açısından fark oluşturmaktadır. Özellikle depremlerin sıkça yaşandığı şehirlerde kat yüksekliği az olmakta, heyelanların sıkça yaşandığı şehirlerde ise sıkça istinat duvarları görülmektedir. Yine afetlerin sık yaşandığı şehirlerde toplu konut şeklinde afet evleri görülmektedir. Doğal afetlerin diğer bir etkisi de bazı şehirlerin yer değiştirmesi şeklinde olmaktadır.

KAYNAKÇA

Bayhan, İ. H., (1969). *Şehir Planlaması*, İskender Matbaası, İstanbul.

Doğanay, H., 1993. *Coğrafyaya Giriş*, Gazi Büro Kitabevi, Ankara.

Efe, R., Sönmez, S. (2006). "Ekolojik ve Floristik Özelliklerine Göre Türkiye Orman Vejetasyonunun Bölgesel Dağılımı". IV. Ulusal Coğrafya Sempozyumu (Avrupa Birliği Sürecindeki Türkiye"de Bölgesel Farklılıklar). Bildiri Kitabı, 81-90, Ankara

Erdoğan, G. Çorbacıoğlu Akay, S., (2018). "Denizli Kent Kimliği Bileşenleri", *Kent Akademisi | Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi,* 11 (3): 459-473.

Evyapan, G., Tokol, A.S., (2000). *Peyzaj Tasarımı Ders Notları / Landscape Design Lectures* METU, Faculty of Architecture Press, Ankara.

Göney S., (1995). *Şehir Coğrafyası*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 3908, İstanbul

Keleş, R., (1996). *Kentleşme Politikası*, İmge Kitabevi, 10:795, Ankara

Oğurlu, İ., (2014). "Çevre- Kent İmajı - Kent Kimliği- Kent Kültürü Etkileşimlerine Bir Bakış", *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi,* 13 (26): 275-293

Önem, A.B ., Kılınçaslan, İ., (2005). "Haliç Bölgesinde Çevre Algılama ve Kentsel Kimlik", *İTÜ Dergisi, Mimarlık Planlama ve Tasarım,* 4(1):115-125

Şahin, E., Dostoğlu, N., (2007). "Kentsel Mekan Tasarımında Doğal Verilerin Kullanımı", *Uludağ Üniversitesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi,* 12 (1): 29-40.

Tolun Denker, B., (1977). *Yerleşme Coğrafyası,* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul.

Tunçdilek, N., (1986). *Türkiye'de Yerleşmenin Evrimi,* İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 3367, İstanbul.

Turgut, H., Özalp, A. Y., Erdoğan, A., (2012). "Artvin İlinde Doğal Çevrenin Kent Kimliğine Etkileri", *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi,* 13: 172-180

Yılmaz A., Şahin, K., Şahin, M. H., (2013). "Depreme Bağlı Yeri Değiştirilen Bir Şehir: Erbaa, Tokat", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 6 (24): 414-425.

SURİYELİ GÖÇMENLERİN NÜFUS YAPISI ÜZERİNE ETKİLERİ: ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ[i]

Emrah TÜRKOĞLU
Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
YÖK 100/2000 Doktora Programı Öğrencisi, emrahturkogluu@gmail.com

Prof.Dr. Necmettin ELMASTAŞ
Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, elmastas@harran.edu.tr

ÖZET
Geçmişten günümüze nüfus yapısındaki değişmelerin siyasal, ekonomik ve toplumsal boyutta nedenleri olmuştur. Bu nüfus yapısına etki eden nedenlerin nüfus yapısına etkileri bağlamında elbette ki sonuçları da olacaktır. Nüfusun doğal artış/azalışından daha hızlı bir değişikliğe yol açan göçler, çıkış ve varış yerlerinde nüfusun yapısı üzerinde önemli etkiler meydana getirmektedir. Bu çalışmada, 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşında milyonlarca insanın ülkesini terk edip başka ülkelere göç etmesi sonucu gidilen yerlerin nüfus yapısına etkilerini ortaya koymak için Şanlıurfa ili örneği ele alınmıştır. Şanlıurfa'nın inceleme konusu olmasının en önemli nedeni Türkiye'de en fazla Suriyeli göçmen alan illerden biri olmasıdır. Şanlıurfa ili yaklaşık 453 bin Suriyeli göçmene ev sahipliği yapmaktadır. İlde Suriyeli göçmenlerin yerli nüfusa oranı %23 gibi yüksek bir değer göstermektedir.

2011-2018 döneminde Suriyelilerin yoğun olarak göç ettiği Şanlıurfa ilinin nüfus yapısında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, Suriyeli göçmenlerin Şanlıurfa ili nüfus yapısı üzerindeki etkisi detaylı olarak irdelenmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ve Şanlıurfa İl Göç İdaresi Müdürlüğü'nden alınan veriler doğrultusunda nüfusun yaş, cinsiyet, yoğunluk ve ekonomik yapısı incelenmiş, oluşturulan nüfus yoğunluk ve dağılış haritaları dikkate alınarak analizler yapılmıştır. Çalışmada ayrıca "Bugün Şanlıurfa il nüfusunda önemli bir orana sahip olan Suriyeli göçmen nüfusun tekrar ülkelerine dönmeleri halinde değişimler ne olur?" "Ülkelerine dönmezlerse ileriki süreçte Şanlıurfa ilinin demografik yapısında süreç nasıl işler?" gibi sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Nüfus, Zorunlu Göç, Şanlıurfa İli, Suriyeli Göçmenler

THE EFFECTS OF POPULATION STRUCTURE OF SYRIAN MIGRANTS: ŞANLIURFA PROVINCE EXAMPLE

ABSTRACT

The changes in the population structure from past to present have political, economic and social reasons. There will also be implications in the context of the impacts on the population structure. Migrations change the population structure at the exit and destination of the migration by causing a change in the population rate faster than the natural increase / decrease of the population. In this study, the example of Sanliurfa was discussed in order to reveal the effects on the population structure as a result of the fact that millions of people left their country and migrated to other countries during the Syrian civil war that started in 2011. The most important reason that the subject of study is one of the most Sanliurfa provinces Syrian refugees in Turkey. The province of Sanliurfa is home to about 453 thousand Syrian migrants. The ratio of Syrian migrants to the indigenous population in Sanliurfa province is as high as 23%.

In the 2011-2018 period, significant changes occurred in the population structure of the province of Sanliurfa. Therefore, the effect of the Syrian migrants on the population structure of the province of Şanlıurfa was examined in detail. Turkey Statistical Institute (TUIK) and Sanliurfa Provincial age of the population based upon the data received from the Immigration Administration Directorate, sex, density and examined the economic structure, taking into account the established population density and distribution maps for analysis were conducted. Also "a significant percentage of the provincial population of Sanliurfa Today with Syrian immigrants back to the country again in case of changes in the population?" "They don't come in future demographics Şanlıurfa Province of Turkey, in the process of their country how the process work?" they tried searching for answers.

Key Words: Migration, Population, Compulsory Migration, Şanlıurfa Province, Syrian Migrants

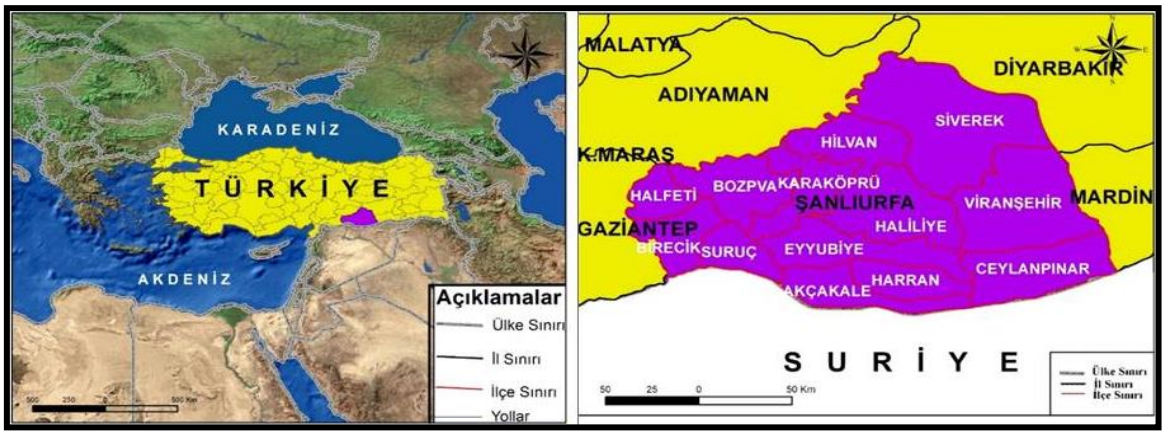
1.GİRİŞ

Toplumsal yapı analizleri için kurumsal yapıyla birlikte bir toplumun nüfus yapısını yani *nüfusun büyüklüğünü* (*bir ülkede yaşayan insan sayısı*), *nüfusun bileşenlerini (nüfusun bileşimi, doğum ve ölüm oranları)* ve *nüfusun dağılımını (göç hareketleri)* bilmek gerekir (Yıldırım, 2011). Nüfus yapısını belirleyen önemli unsurlardan birinin olan göç, insanların zorunlu/zorlama veya gönüllü olarak bulundukları alanları terk edip başka alanlara yerleşmeleridir. Bu olgu aynı zamanda kitlesel veya bireysel olarak gerçekleşen yer değiştirme hareketidir. Bu kapsamda 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşında milyonlarca insan ülkesini terk edip başka ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Çevre ülkelere göç eden Suriyeli göçmenlerin büyük çoğunluğu Türkiye'ye yerleşmiştir. Hatta Avrupa'ya gitmek isteyen Suriyeli göçmenler Türkiye'yi transit ülke olarak seçmişlerdir. Bundan dolayı Suriyeli göçmen alımına ve göç akınına en fazla maruz kalan ülke Türkiye olmuştur.

2011 ile 2018 yılları arasında Türkiye'ye 3,5 milyondan fazla Suriyeli göçmen gelmiştir. Bu yedi yıllık süre zarfında Şanlıurfa iline ise yaklaşık yarım milyon Suriyeli göçmen yerleşmiştir. Bu ani nüfus hareketi Şanlıurfa ilinin nüfus bakımından oldukça yüksek bir oranı barındırması anlamına gelmektedir.

Çalışma alanı olarak belirlenen Şanlıurfa ili, coğrafi bölge ayırımında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Orta Fırat Bölümü'nde yer almaktadır. Kapladığı alan itibariyle, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin en geniş ve Güneydoğu Anadolu Projesi'nin (GAP) merkezi konumunda olan Şanlıurfa ili, batısında Gaziantep, kuzeybatısında Adıyaman, kuzey ve kuzeydoğusunda Diyarbakır, doğusunda Mardin illeri ve güneyinde ise, 223 km uzunluğunda Türkiye-Suriye devlet sınırı ile çevrilidir (Benek, 2006:67; Harita 1).

Harita 1. Şanlıurfa İlinin Lokasyon Haritası



Çalışmanın Amacı

Göç en basit tanımı ile insanların bireysel veya gruplar halinde bulunduğu alanı terk ederek başka alanlara yerleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Özellikle 2011 yılından sonra Suriye'den Türkiye'ye kitlesel şekilde göçler meydana gelmiştir. Bu kitlesel göçlerin sonucu olarak Türkiye'nin bazı illerinde demografik yapı değişmiştir. Bu nüfus değişiminin en belirgin görüldüğü illerden biri Şanlıurfa'dır. Suriyeli göçmenlerin Şanlıurfa ilinin nüfusuna oranı % 23'tür. Bu yüksek oran Şanlıurfa ilinin nüfus yapısı üzerinde önemli değişimler meydana getirmiştir. Bu çalışmanın amacı, Şanlıurfa iline gelen göçmenlerin ilin demografik yapısında meydana getirdiği değişmeyi ortaya koymaktır.

Metot ve Veri Kaynakları

Bu çalışmada, Şanlıurfa ilinin nüfus yapısındaki değişimleri ortaya koymak amacıyla 1990-2018 yılları arasındaki veriler ele alınmıştır. Çalışmada kullanılan veriler, TÜİK'ten, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nden, Şanlıurfa İl göç İdaresi Müdürlüğü'nde ve daha önce yapılan çalışmalardan elde edilmiştir. Sözü geçen kurum/kuruluşlardan elde edilen sayısal veriler, oluşturulan tablo, grafik ve haritalar ile görsel açıdan değerlendirilmiştir. Bunun yanında Coğrafi Bilgi Sistemlerinden (CBS) yararlanarak 1990, 2000, 2010 ve 2018 yıllarına ait nüfus dağılış ve yoğunluk haritaları da yapılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler ile tüm görsel materyaller ışığında analizler yapılarak çalıma tamamlanmıştır.

2. ŞANLIURFA İLİNİN NÜFUS YAPISI

2.1. Nüfus Gelişimi

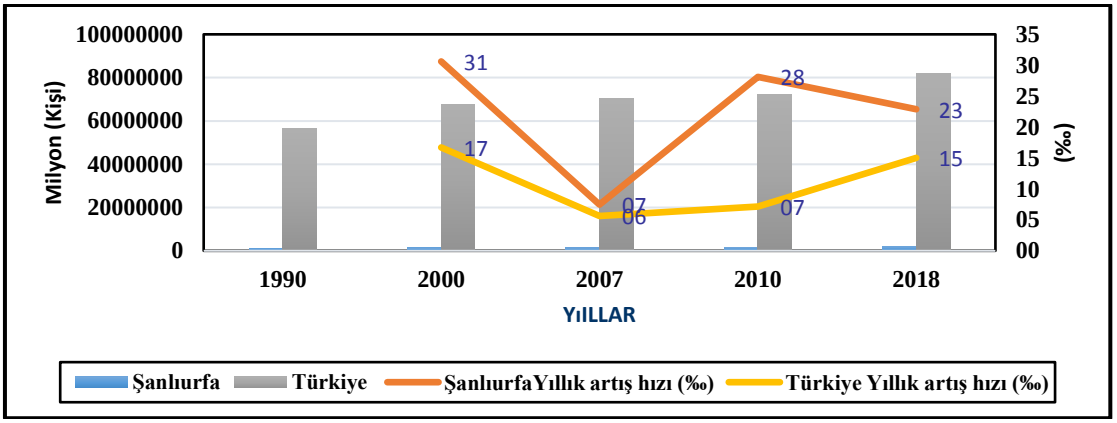
Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan ilk nüfus sayımında (1927) Türkiye'nin nüfusu 13.648.270 iken, Şanlıurfa ilinin nüfusu 207.487'dir. Özellikle I. Dünya Savaşı'ndan sonra sınırların daralması ve savaş nedeniyle Türkiye'nin nüfusunda büyük oranda kayıplar yaşanmıştır. 1927-1935 yılları arasında Türkiye'nin yıllık nüfus artışı ‰ 21,1 iken, Şanlıurfa ilinin ‰ 12,7'dir. 1927-1955 yılları arasında Şanlıurfa ilinin nüfus artış hızı sürekli artarken, Türkiye'de artış hızı iniş çıkış özelliği göstermiştir. Şanlıurfa ilinde 1955-1985 döneminde nüfus sayısında artışlar yaşanmasına rağmen nüfus artış hızlarında büyük dalgalanmalar meydana gelmiştir. En büyük dalgalanma ise, 1975-1980 dönemlerinde(‰ 1,8) yaşanmıştır. Bunda en büyük etken bölge dışına verilen göçlerdir. Bir sonraki dönem (1980-1985), Şanlıurfa ilinde yıllık nüfus artış hızının en yüksek olduğu döneme karşılık gelmektedir. 1985-2007 döneminde de nüfus sayısında artışlar meydana gelmiş, ancak nüfus artış hızı azalmıştır. Bu durum aynı dönemde Türkiye ile paralellik göstermiştir. 2007 yılında hem Türkiye'de(‰ 5,7) hem de Şanlıurfa ilinde (‰ 7,7) nüfus artış hızında meydana azalmanın temel nedeni ise nüfus sayımında Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'ne (ADNKS) geçilmesi ve dolayısıyla daha önce abartılı olarak yapılan sayım yerine daha tutarlı rakamlarla nüfus sayısının tespit edilmesidir. Şanlıurfa ilinde 2007-2018 yılları arasında ‰ 20'nin üzerinde gerçekleşen yıllık nüfus artışı ile birlikte il nüfusu 2 milyonu aşmıştır. Suriyeli göçlerle bu sayı 2,5 milyonu bulmuştur (Tablo 1, Grafik 1).

Tablo 1: Türkiye ve Şanlıurfa'nın Yıllara Göre Yıllık Nüfusu ve Artış Hızı (‰)

Dönemler	Şanlıurfa		Türkiye	
	Nüfus miktarı	Yıllık artış hızı (‰)	Nüfus miktarı	Yıllık artış hızı (‰)
1990	1001455		56473035	
2000	1443422	30,6	67803927	16,7
2007	1523099	7,5	70586256	5,6
2010	1663371	28,1	72137546	7,2
2018	2035809	22,9	82003882	15,0

Kaynak: TÜİK (2019)

Grafik 1: Türkiye'de ve Şanlıurfa İlinde Yıllık Nüfus Artış Hızı (‰)



Kaynak: TÜİK (2019)

2.2.Nüfus Dağılışı ve Yoğunluğu

Şanlıurfa ili nüfusu Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren sürekli artış göstermiştir. Nüfusün büyük bir bölümü merkez ilçeler ilee Siverek ilçesinde toplanmıştır. 1960 ve sonrası kırdan kentlere doğru meydana gelen göçlerle nüfusun büyük çoğunluğu kentsel alanlara yerleşmiştir. Eğitim ve sağlık şartları ile sosyo-ekonomik açıdan kentlerin kırsal alanlara oranla daha cazip olması, insanların kentsel alanda toplanmasına ve kümelenmesine yol açmıştır.

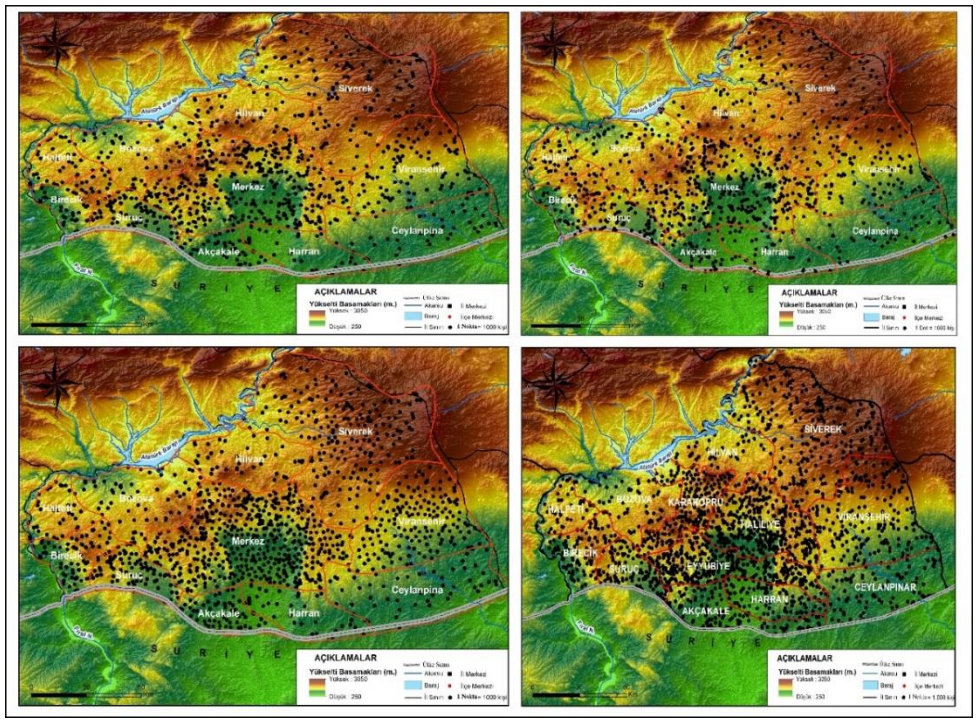
Şanlıurfa şehri de gerek sahip olduğu idari fonksiyon, gerekse ekonomik yönden önemli istihdam alanlarına sahip olması nedeniyle, çevresinden önemli oranda nüfus çekmiştir. Gerek sağlık şartlarının iyileşmesi sonucu doğum oranlarının artması ve ölüm oranlarının azalmasından dolayı doğal yolla meydana gelen artış, gerekse kalkınmada öncelikli iller kapsamına alınması ve GAP'ın faaliyete geçmesi nedeniyle Şanlıurfa'ya ekonomik yatırımların yapılması ve bunun sonucunda alınan göçlerle hızlı bir nüfus artışı ortaya çıkmıştır. Özellikle 1989-2003 dönemi, Şanlıurfa şehir nüfusunda maksimum artış oranlarının gözlendiği bir dönem olmuştur. 1990 yılı nüfus verilerine göre şehrin nüfusu bir önceki sayım dönemine göre % 41,8 oranında artarak 276.528'e ulaşmıştır. 1990 yılında il nüfusu ilk defa 1.000.000 sınırının üzerine çıkarak 1.001.455'e yükselmiş ve artış oranı da yaklaşık %26 olarak gerçekleşmiştir. Bu dönemde nüfusun yıllık artış hızı, şehir nüfusunda ‰ 72,4, il nüfusunda ‰ 46,2 ve Türkiye nüfusunda da ‰ 21,7'dir (Şahinalp 2005:243).

Güneydoğu Anadolu Projesi ile oluşan istihdam nedeniyle nüfus, kentsel alanlarda toplanmaya devam etmiştir. 2010 yılında Şanlıurfa il nüfusu 1663443'e yükselmiştir. 2018 yılında ise bu sayı iki milyonu aşmıştır (2.035.809 kişi). Nüfus merkez ilçeler (Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü) ile Siverek, Suruç ve Birecik ilçelerinde yoğun bir dağılış göstermiştir (Harita 2).

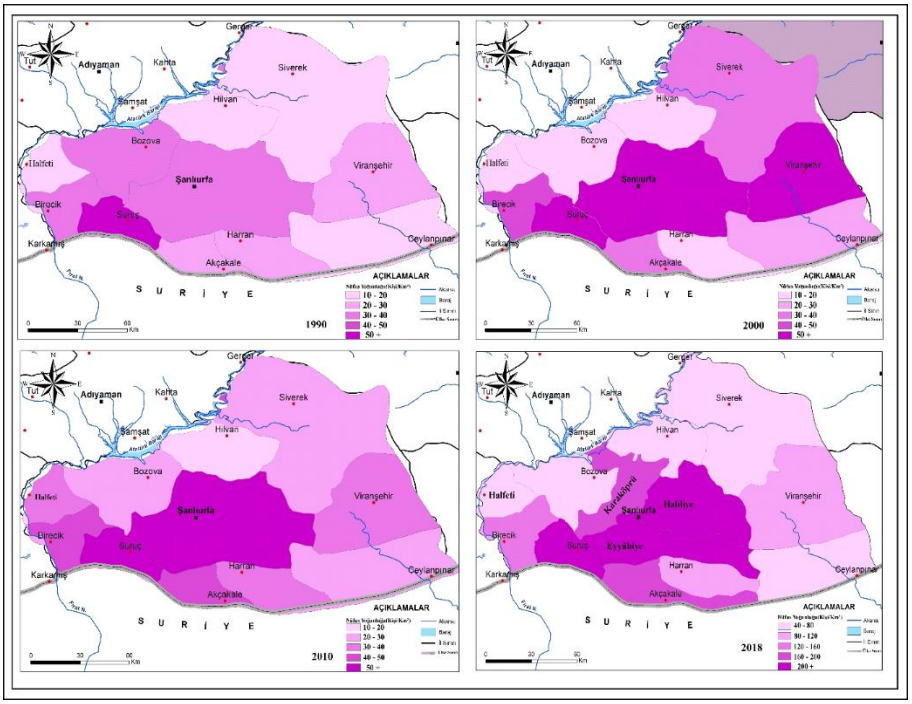
Şanlıurfa il nüfusunun yoğunluğuna bakıldığında dönemlere göre farklılıklar görülmektedir. Toplam yüzölçümü 19.451 km² olan Şanlıurfa ilinin 1990 yılı nüfus yoğunluğu (km²'ye düşen kişi sayısı) 51 kişidir. 1990 yılı itibariyle nüfusu yoğunlauklarına ilçe bazında bakıldığında nüfus yoğunluğu en fazla olan ilçenin Suruç olduğu görülür (Km²'ye 50 kişiden fazla kişi düşmüştür). İldeki nüfus yoğunluğu ilin kuzeydoğusunda seyrekleşmektedir. Bu kesimde yer alan Siverek ilçesinde, diğer ilçelere göre büyük bir nüfusu barındırmasına rağmen büyük bir alan (3936 km²) kaplaması nedeniyle nüfus yoğunluğu düşüktür. Ceylanpınar ilçesinde de benzer bir durum söz

konusudur. 2010 yılında merkez ilçeler ile Suruç ilçesinin nüfus yoğunluğu daha fazla artış göstermiştir. 1990 ve 2010 yıllarında nüfus yoğunluğu en fazla olan ilçe Suruç ilçesi iken, 2018 yılında merkez ilçeler (özellikle Eyyübiye ve Haliliye) ilk sıraya yükselmişlerdir. Şanlıurfa ilinde km²'ye 2010 yılında 86 ve 2018 yılında ise 105 kişi düşmektedir. (Harita 3).

Harita 2. Şanlıurfa İlinin Nüfus Dağılış Haritaları (1990-2000-2010-2018)



Harita 3. Şanlıurfa İli'nin Nüfus Yoğunluğu Haritaları (1990-2000-2010-2018)



2.3.Nüfusun Yaş ve Cinsiyet Yapısı

Bir bölge veya ülkede geleceğe dair planlamaların yapılması ve artan nüfus için istihdam imkanlarının geliştirilmesi açısından nüfusun yaş yapısının bilinmesi önem arz etmektedir (Güner, 2012, s.86). Nüfusun cinsiyet ve yaş yapısı üzerinde doğumlar (doğumlarda erkek sayısının fazla olması), ölümler ve göçler etkili olmaktadır. 1990 yılı itibariyle Şanlıurfa ili nüfusunun yaş yapısına bakıldığında çocuk ve genç nüfusun hayli fazla olduğu görülmektedir (Tablo 2). 1990 yılında il nüfusu içerisinde 0-14 yaş grubunun yani çocuk nüfusun oranı % 47,97, çalışma çağı nüfusunun (15-64 yaş) oranı %49,74, yaşlı nüfusun (65+) oranı ise %2,9'dur. Bu oranlar günümüze doğru gelindiğinde önemli değişimler göstermiştir. Nitekim çocuk nüfusun oranı sürekli düşmüş ve 2018 yılında %26,68'e gerilemiştir. Aynı dönemde çalışma çağı ile yaşlı nüfusta ise artış meydana gelmiştir. 2018 yılında çalışma çağı nüfusunun oranı %69,48'e, yaşlı nüfusun oranı ise %3,83'e yükselmiştir (Tablo 2-4). Çocuk nüfus doğumlar arttığı halde oransal olarak azalırken, yaşlı nüfus artış kaydetmiştir. 1990 yılından 2018 yılına kadarki 28 yıllık dönem içerisinde doğum sayıları fazla olmasına rağmen bağımlı nüfusu oluşturan çocuk nüfus oransal olarak azalmıştır. Ancak, yine bağımlı bir diğer nüfus grubunu oluşturan 64 yaş ve üzeri yaş grubunda ise artış meydana gelmiştir ki bu durum, sağlık yönünden yatırımların geliştiğini ve dolayısıyla ortalama yaşam süresinin artığını göstermektedir.

Tablo 2. Şanlıurfa İlinin Cinsiyete Göre Yaş Yapıları (1990)

Yaş	Toplam Nüfus	Erkek	Erkek (%)	Kadın	Kadın (%)
0-4	161881	83909	***51,83***	77972	***48,17***
5-9	173558	91105	***52,49***	82453	***47,51***
10-14	144690	77139	***53,31***	67551	***46,69***
15-19	113329	58809	***51,89***	54520	***48,11***
20-24	85935	43034	***50,08***	42901	***49,92***
25-29	73038	37650	***51,55***	35388	***48,45***
30-34	54158	27399	***50,59***	26759	***49,41***
35-39	45485	22931	***50,41***	22554	***49,59***
40-44	36227	17891	***49,39***	18336	***50,61***
45-49	27381	13757	***50,24***	13624	***49,76***
50-54	25473	12407	***48,71***	13066	***51,29***
55-59	19186	10014	***52,19***	9172	***47,81***
60-64	17664	8573	***48,53***	9091	***51,47***
65-69	9021	4355	***48,28***	4666	***51,72***
70-74	6335	2923	***46,14***	3412	***53,86***
75+	7556	3758	***49,74***	3798	***50,26***

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) 2017 Nüfus Verileri

Tablo 3. Şanlıurfa İlinin Cinsiyete Göre Yaş Yapıları (2018)

Yaş	Toplam Nüfus	Erkek	Erkek (%)	Kadın	Kadın (%)
0-4	302441	155281	**51,3**	147160	**48,7**
5-9	267626	136813	**51,1**	130813	**48,9**
10-14	240743	123189	**51,2**	117554	**48,8**
15-19	215637	110603	**51,3**	105034	**48,7**
20-24	175151	86995	**49,7**	88156	**50,3**
25-29	167531	84339	**50,3**	83192	**49,7**
30-34	140602	71405	**50,8**	69197	**49,2**
35-39	121391	61031	**50,3**	60360	**49,7**
40-44	93782	47242	**50,4**	46540	**49,6**
45-49	78215	39712	**50,8**	38503	**49,2**
50-54	65219	33543	**51,4**	31676	**48,6**
55-59	52333	25355	**48,4**	26978	**51,6**
60-64	37250	18346	**49,3**	18904	**50,7**
65-69	28846	13487	**46,8**	15359	**53,2**
70-74	20129	8786	**43,6**	11343	**56,4**
75+	28983	10662	**36,8**	18321	**63,2**

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) 2018 Nüfus Verileri

Tablo 4. Şanlıurfa İlinin Geniş Aralıklı Yaş Gruplarına Göre Nüfusu (1990-2018)

Yıllar	Toplam Nüfus	0-14	Oran (%)	15-64	Oran (%)	65+	Oran (%)
1990	1001435	480359	47,97	498136	49,74	22940	2,29
2000	1443422	639268	44,29	768711	53,26	35443	2,45
2010	1663443	470801	28,3	1137223	68,36	55347	3,34
2018	2035882	543184	26,68	1414667	69,48	77958	3,83

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) 2019 Nüfus Verileri

Nüfusun cinsiyet yapısı da önemli bir demografik özelliği yansıtmaktadır. Bir bölgenin veya bir ülkenin nüfusunda kadın-erkek nüfusun dağılışı, sosyal ve ekonomik açıdan büyük bir önem taşımaktadır (Tandoğan, 1998:110). Şanlıurfa ilinin 1990 yılındaki cinsiyet durumuna bakıldığında erkek nüfus oranının %51,52, kadın nüfus oranının ise 48,48 olduğu görülür. 2018 yılına gelindiğinde erkek nüfus oranı (%50,43) ile kadın nüfus oranın birbirine yaklaştığı görülür. Diğer bir ifade ile 2018'de kadın nüfus oranında artış, erkek nüfus oranında ise azalış meydana gelmiştir (Tablo 5). Göç almakla birlikte daha fazla göç veren bir il olma özelliği gösteren Şanlıurfa ilinin cinsiyet oranında kadın nüfusun fazla olması gerekirken erkek nüfusun fazla olmasında en önemli etken olarak doğumdaki cinsiyetin erkek lehinde olması ile açıklanabilir.

Tablo 5. 1990-2018 Şanlıurfa İl Nüfusunun Cinsiyet (Kadın-Erkek) Oranları (%)

Yıllar	Toplam	Oran (%)	Erkek	Oran (%)	Kadın
1990	1001455	**51,52**	515980	**48,48**	485475
2000	1443422	**51,89**	748929	**48,11**	694493
2010	1663371	**49,98**	831382	**50,02**	831989
2018	2035809	**50,43**	1026719	**49,57**	1009090

Kaynak: TÜİK (2019)

2.4.Göçler

Göç, insanların yaşadıkları meskun alandan devamlı veya geçici olarak ayrılmaları hareketidir. Göçler üzerinde ekonomik, siyasal, demografik, doğal afetler gibi itici faktörlerle kişisel güvenlik, özgürlük ve bağımsızlık şansı, eğitim ve kültürel fırsatlar ile daha iyi şartlarda yaşama isteği gibi çekici faktörler etkili olmaktadır (Tümertekin ve Özgüç, 2002: 312-314). Herhangi bir bölgede nüfus artışında görünür iki sebepten biri doğumların ölümlerden fazla olması, diğeri ise dışardan yapılan göçlerdir (Darkot, 1953-54:5). Türkiye, 1950'lerde başlayan bir iç göçle karşı karşıya kalmış ve bu dalga bugünkü nüfus yapısıyla birlikte, nüfusun ülke çapında dağılımını belirlemede en etkili rolü oynamıştır. Bu göç dalgası öncelikle kentler ve kentsel nüfus yapısı üzerinde geri dönüşü imkânsız değişiklikler meydana getirmiştir. Türkiye'nin nüfus yapısı bir anlamda göçlerle şekillenmiştir (Başel, 2003, s.22).

Şanlıurfa ilinin 1990-2018 döneminde en fazla göç aldığı yıl 1990 yılıdır. 1990 yılında Şanlıurfa ilinin fazla göç almasında, Atatürk baraj gölü rezervuar alanındaki yerleşmelerin (Şanlıurfa ve Adıyaman ilerinin baraj gölü altında kalan kırsal yerleşmeleri) boşalması neticesinde bu yerleşmelerin nüfusunun önemli bir kısmı ile bölgede bu dönemde yoğunlaşan çatışmalı ortamdan dolayı çevre illerden gelenlerin Şanlıurfa'ya yerleşmesi etkili olmuştur. 1990'dan itibaren 2008 yılına kadar ilin aldığı göç sürekli azalmıştır (Tablo 6). Aslında GAP ile bu oranın artması beklenirken göç alma kapasitesi azalma eğilimine geçmiştir. GAP ile artacak olan istihdam etkisini 2008 yılından sonra göstermeye başlamıştır. Bu dönemde tarımsal alanda sulama ve sanayi faaliyetlerindeki yoğunlaşma tersine göçü de tetiklemiştir.

Tablo 6. Şanlıurfa İlinin Aldığı ve Verdiği Göçler

Yıl	Aldığı Göç	Verdiği Göç	Net Göç
1990	47421	52648	-5227
2000	38320	49789	-11469
2008	25510	50580	-25070
2009	27190	49030	-21840
2010	32555	47429	-14874
2011	35888	44878	-8990
2012	31890	41570	-9680
2013	33383	37555	-4172
2014	35670	35154	516
2015	40135	37282	2853
2016	38662	87632	-48970
2017	40058	74228	-34170
2018	44448	56748	-12300

Kaynak: TÜİK (2019)

Şanlıurfa ilinin aldığı ve verdiği göçlere bakıldığında genel olarak verdiği göçün aldığı göçten fazla olduğu görülür. Fakat 2014 ve 2015 yıllarında tersi bir durum yaşanmıştır. Bu durum, GAP çerçevesinde bölgeye yapılan yatırımların fazla olduğu döneme karşılık gelmesi ile bağlantılı olarak açıklanabilir.

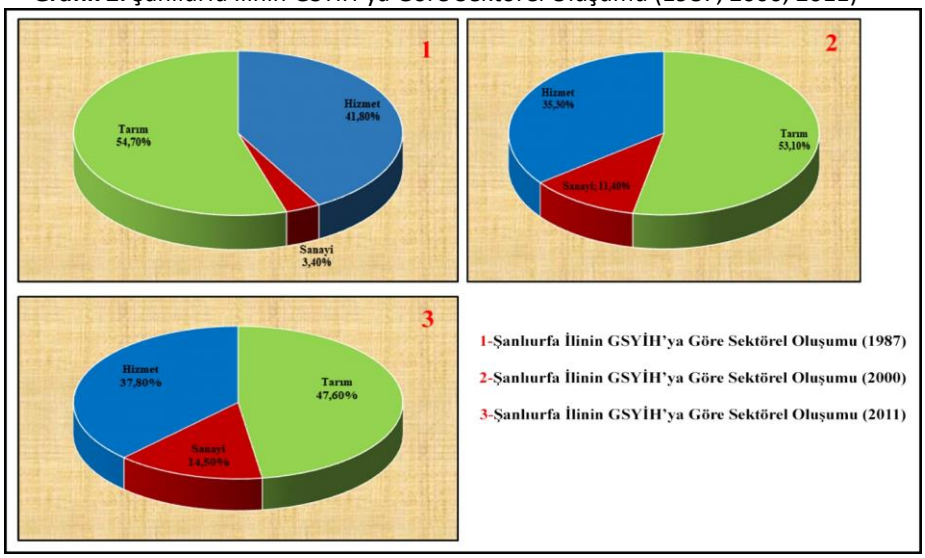
Şanlıurfa ilinde göç olayı daha çok büyük şehirlere doğru yaşanmıştır. TÜİK verilerine göre 2017 yılında Şanlıurfa ilinin verdiği göçte, 7177 kişi ile Gaziantep ilk sırada yer alırken, İstanbul (6951), Ankara (2860), Antalya (2702), Mersin (2375) ve Adana (2332) ilk sıralarda yer almaktadırlar. Şanlıurfa ilinin göç aldığı illere bakıldığında sırasıyla İstanbul (4714), Gaziantep (4678), Adana (2484), Ankara (1979), Mersin (1949), Diyarbakır (1941) ve Antalya (1736) en fazla göç aldığı iller olduğu görülür. Gaziantep ve İstanbul, Şanlıurfa ili için hem göç alan hem de göç veren illerde ilk sırada yer almaktadır. Şanlıurfa ilinin aldığı en önemli göç, 2011 yılından itibaren başlayan ve

halen devam eden Suriyelilerin göçüdür. Şanlıurfa ilindeki demografik yapıyı etkileyen bu Suriyeli göçler ve etkileri çalışmanın ileriki kısımlarında detaylı olarak irdelenecektir.

2.5. Nüfusun Ekonomik Faaliyet Kollarına Göre Bölünüşü

Şanlıurfa ili tarımsal faaliyetin önemli ekonomik kaynak olduğu bir ildir. 1987'de Şanlıurfa ilinde tarımın sektörel oluşum içindeki oranı %41,8 iken, bu oran 2000 yılında %53,1'e çıkmıştır. Sanayi %3,4'den %11,4'e çıkmıştır. 1987 yılında Şanlıurfa ilinde hizmet sektörünün payı %54,7 iken 2000 yılında %35,3' gerilemiştir. 2011 yılında da sektörel oluşumda tarım ilk sırada (%47,6) yer almaktadır. Dolayısıyla tarım Şanlıurfa ili için önemli bir sektördür. 2000 yılından itibaren Şanlıurfa ilinde sektörel oluşumda tarımın ilk sırada yer olmasının temelinde iki neden vardır. Birincisi; Şanlıurfa ilinin tarımsal potansiyel açısından çok zengin olması, ikincisi ise; GAP çerçevesinde tarım sektöründe yapılan yatırımlarının çok büyük bir kısmının mekânsal olarak Şanlıurfa ilinde gerçekleşmiş olmasıdır (Benek, 2005:127-129; TÜİK, 2011, Grafik 2).

Grafik 2. Şanlıurfa İlinin GSYİH'ya Göre Sektörel Oluşumu (1987, 2000, 2011)



Kaynak: TÜİK (2011), Benek (2005).

Şanlıurfa ilinin işgücüne katılma oranı % 38.7, işsizlik oranı % 16.3, istihdam oranı % 32.4'tür. İlin işgücüne katılma oranı ve istihdam oranı Türkiye ortalamasının altında iken, işsizlik oranı Türkiye ortalamasının üzerindedir (Karacadağ Kalkınma Ajansı, 2018:41-43). Dolayısıyla GAP ile birlikte ilde yapılan yatırımlara rağmen istihdam yeterli bir seviyede olmayıp, işsizlik oranları Türkiye ortalamasının üzerinde seyretmektedir. Şanlıurfa ilinde istihdam edilen nüfusun sektörel bazda dağılımına bakıldığında istihdam edilen nüfusun büyük bir bölümünün tarım sektöründe çalıştığı görülür. Nitekim, tarım sektöründe istihdam edilen nüfusun oranı %72.7'dir. Bu oran aynı dönemdeki Türkiye ortalamasının (%48.4) oldukça üzerindedir. Diğer yandan bu dönemde sanayi sektörünün oranı Şanlıurfa ilinde %6,4 iken, Türkiye'de bu oran %17.6'dır (Tablo 7).

Tablo 7. Şanlıurfa İlinde ve Türkiye'de Ekonomik Faaliyetlere Göre İstihdam Edilen Nüfus (12 ve daha yukarı yaştaki nüfus, 2000)

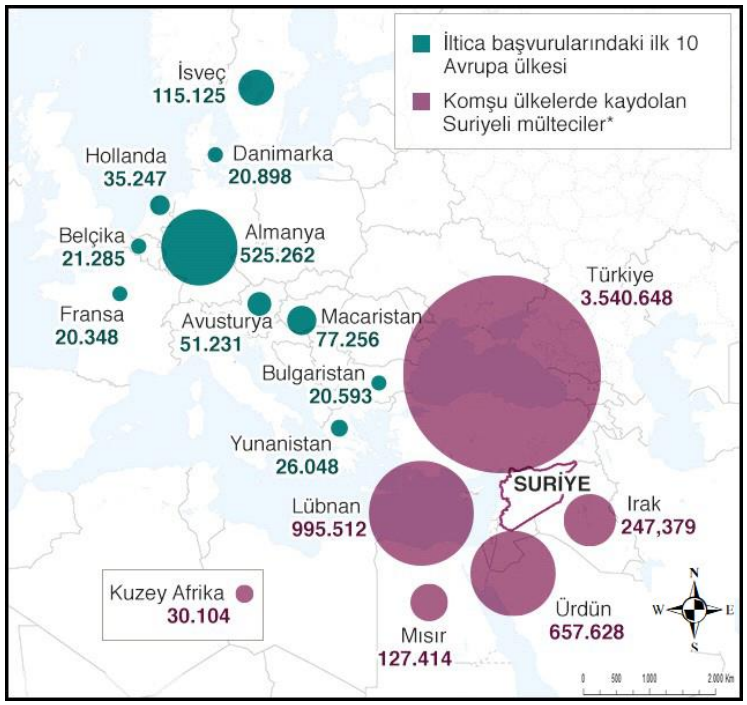
	İstihdam			Tarım	Sanayi	Hizmet	İyi Tanımlanmamış Faaliyetler
	Toplam	Erkek	Kadın				
Şanlıurfa İli	429,431	257.254	172.177	72,7	6.4	20.6	0,3
Türkiye	25.997.141	16.567.405	9.429.736	48.4	17.6	33.9	0.1

Kaynak: DİE (2000)

3. 2011 SURİYE SAVAŞI SONRASI SURİYELİLERİN ŞANLIURFA İLİNİN NÜFUSU ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

2010 yılının aralık ayında Tunus'ta başlayan iç çatışmalar, kısa bir süre sonra diğer Arap ülkelerine de yansıyarak Arap Baharı olarak adlandırılan ayaklanmalarla devam etmiştir. Sürekli çatışmaların ve göçlerin yaşandığı bir coğrafya olan Ortadoğu'da Arap Baharı'nın da eklenmesi ile bölgede nüfus hareketliliği daha da artmıştır. Mısır, Libya, Suudi Arabistan, Irak, Bahreyn, Lübnan, Fas ve Suriye'de iç çatışmalar yaşanmış ve hatta darbeler ile yönetimler değiştirilmiştir. 2011'de başlayan Suriye'deki iç çatışmalar 7-8 milyon insanın ülke içinde yer değiştirmesine, 5,6 milyon insanın diğer ülkelere göç etmesine neden olmuştur. Suriyeli göçmenler en fazla yakın olan ülkelere göç etmiştir. Bu ülkelerin başında ise Türkiye gelmektedir. Türkiye, Mısır, Ürdün ve Irak Suriyeli göçmenlerin en fazla yerleştiği ülkelerin başında gelmektedir (Harita 4).

Harita 4. Suriyeli Göçmenlerin En Fazla Göç Ettiği Ülkeler



Kaynak: UNHCR (2018), https://www.unhcr.org/tr/
https/www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43414137

3.1. Şanlıurfa İlinin Nüfus Gelişimi Üzerine Etkileri

Suriye'den en fazla göç alan Türkiye'ye günümüzde 3 594 232 Suriyeli göçmen göç etmiştir. Türkiye'nin Suriye'den en fazla göç alan ülkelerin başında gelmesi, Ravenstein'in göç kuramında (Ravenstein, 1885) belirttiği gibi, göç ve

mesafe çerçevesinde insanların daha çok yakın olan alanlara göç etmesi ile açıklanabilir. Bunda sosyal-kültürel yakınlık ve akrabalık bağları da etkili olmuştur. Türkiye'deki sınır illerinin özellikle Şanlıurfa'nın tercih edilmesinin altında yatan en büyük etken bu olmuştur.

Türkiye'de Suriyeli göçmenlerin en fazla yaşadığı il İstanbul'dur. Ancak il nüfusuna Suriyeli göçmenlerin oranı düşüktür (%3,72). Nüfusa oranla en fazla göçmenlerin bulunduğu il Kilis (%90,25), ikinci sırada Hatay (%27,91) ve üçüncü sırada ise Şanlıurfa (%23,26) yer almaktadır (Harita 5, Tablo 8). Bu üç ilin nüfusa oranla ilk üç sırada yer almasında coğrafi mesafe, tarihi ve kültürel bağlar etkili olmuştur. Bu illere gelip yerleşen Suriyeli göçmenlerin bir bölümü diğer illere *kademeli olarak göç* etmişlerdir. İkinci bir üniteye yerleşen göçmenler burada da barınamayınca Avrupa'ya ölümü göze alarak göç etmeye çalışmışlardır. Suriyelilerin rahat yaşayacağı bir alan bulana kadar hareket etmeye devam edeceği tahmin edilmektedir. Fakat maddi durumu el vermeyen Suriyeli göçmenler bulunduğu iskânda kalmaya devam edecektir (Akkayan,1979:23).

Göç İdaresi'nden alınan en son verilere göre Şanlıurfa ilinde yaşayan toplam Suriyeli göçmen sayısı 452.534'tür. 2018 yılı itibariyle Şanlıurfa ili nüfusu 2.035.809 kişidir. Bu da gösteriyor ki Şanlıurfa ilinde yaşayan yaklaşık her 5 kişiden biri Suriyeli göçmendir.

Harita 5. Suriyeli Göçmenlerin Türkiye'de Yaşadığı İller



Kaynak: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019)

Tablo 8. Türkiye'de İller Bazında Suriyeli Göçmenler (2018)

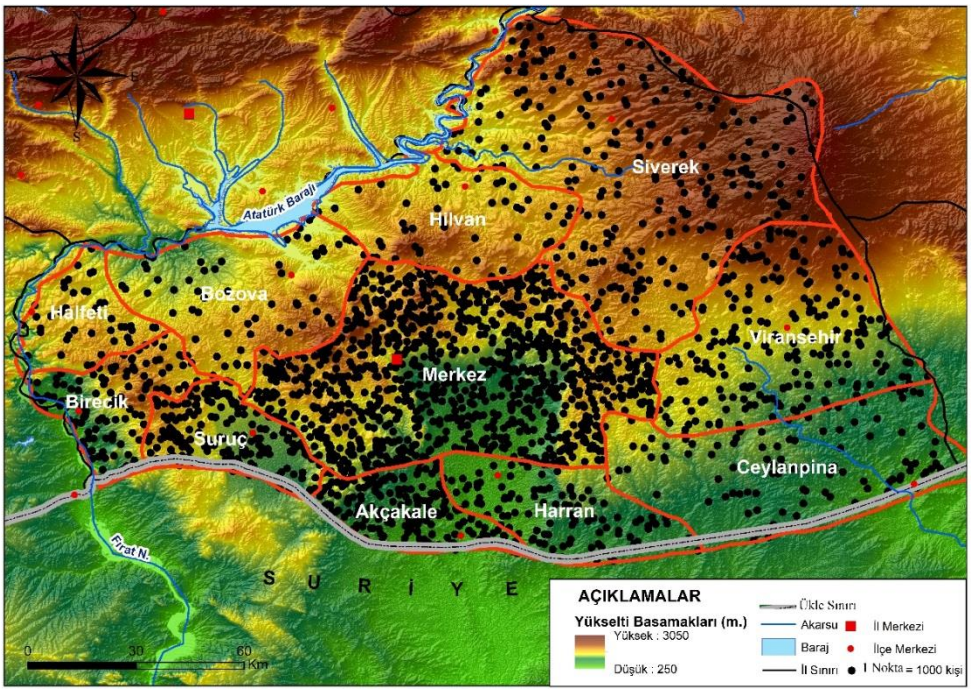
İL	SAYI	İL NÜFUSU İLE KARŞILAŞTIRMA
İstanbul	559.104	%3,72
Şanlıurfa	461.847	%23,26
Hatay	439.642	%27,91
Gaziantep	411.567	%20,52
Adana	227.254	%10,25
Mersin	206.700	%11,52
Bursa	160.204	%5,46
İzmir	140.141	%3,27
Kilis	123.029	%90,25
Konya	102.469	%4,70

Kaynak: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019)

3.2. Nüfusun Dağılışı ve Yoğunluğu Üzerine Etkileri

Şanlıurfa ilinin nüfusu doğumlar ve göçlerle sürekli bir artış göstermiştir. 1990'lı yıllarda GAP çerçevesinde inşa edilen Atatürk barajının faaliyete geçmesi ile birlikte Şanlıurfa ve Adıyaman illerinin su altında kalan kırsal yerleşmelerin sakinlerinin Şanlıurfa şehrine yerleşmesiyle şehir nüfusunda ani bir artış meydana gelmiştir. 2011 yılından itibaren Şanlıurfa iline yoğun olarak Suriyeli göçmenler yerleşmiştir. Bu Suriyeli göçmenlerle birlikte başta Şanlıurfa şehri gibi şehirsel alanlar olmak üzere Şanlıurfa ili genelinde nüfus dağılışı daha yoğun hale getirmiştir. 2018 yılı itibariyle Şanlıurfa ilinde ilçe bazında Suriyeli göçmenlerin dağılışına bakıldığında en fazla göçmenin merkez ilçelerden olan Haliliye ilçesinde (101.696 kişi) olduğu görülür. Bunu sırasıyla Suruç, Akçakale, Eyyübiye, Ceylanpınar ve Harran ilçeleri takip etmektedir. Dolayısıyla fazla Suriyeli göçmenin yaşadığı ilçeler merkez ilçeler (Haliliye ve Eyyübiye) ile Suriye'yle sınır olan Suruç, Akçakale, Ceylanpınar ve Harran ilçeleridir. İlçe nüfusuna oranı itibariyle ilçeler değerlendirildiğinde sırasıyla Suruç (%85), Akçakale (%67), Ceylanpınar (%38) ve Harran (%34) ilçelerinde Suriyeli göçmenlerin oranının yüksek olduğu görülür. Dolayısıyla bu ilçeler, Suriyeli göçmenlerden en fazla etkilenen ilçelerdir (Harita 6, Tablo 9).

Harita 6. Şanlıurfa İlinin (Suriyeli Göçmenlerle Birlikte) Nüfus Dağılışı Haritası (2018)



Kaynak: Şanlıurfa Göç İdaresi Müdürlüğü (2019)

Tablo 9. Suriyeli Göçmenlerin İlçe Bazlı Nüfusu (2018)

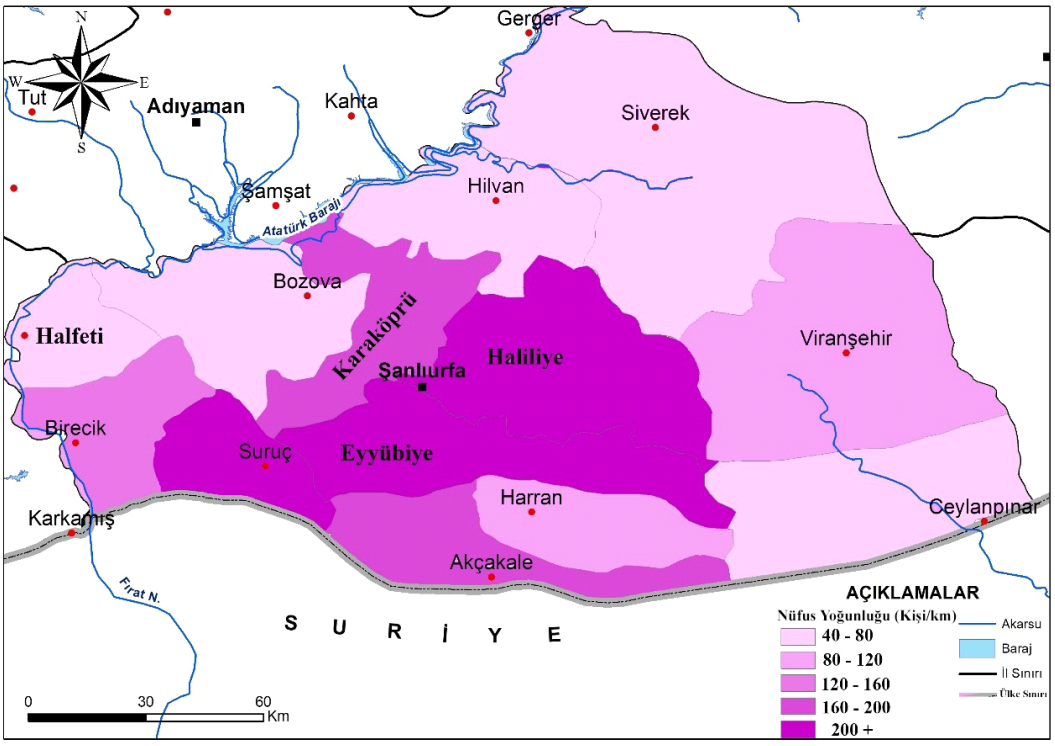
	İlçe	Kamplar	Kamp	Topla	İlçe Nüfusu	Oran (%)
1	**Haliliye**		**101.696**	**101.696**	**375.112**	**27%**
2	**Akçakale**		**73.420**	**73.420**	**109.856**	**67%**
3	**Suruç**	**16.334**	**69.789**	**86.123**	**102.237**	**85%**
4	**Eyyübiye**		**63.760**	**63.760**	**375.967**	**17%**
5	Viranşehir		24.001	24.001	192.966	12%
6	**Harran**	**9.891**	**18.985**	**28.876**	**85.319**	**34%**
7	**Ceylanpınar**	**17.392**	**15.340**	**32.732**	**86.027**	**38%**

8	Birecik		13.346	13.346	94.277	14%
9	Siverek		10.414	10.414	254.162	4%
10	Bozova		7.288	7.288	54.689	13%
11	Karaköprü		4.545	4.545	170.899	3%
12	Hilvan		2.611	2.611	45.650	6%
13	Halfeti		2.653	2.653	38.592	7%
14	İkametgâhı Bilinmeyen	-	1.069	1.069	-	
TOPLAM		**43.617**	**408.917**	**452.534**	**1.985.753**	**23%**

Kaynak: Şanlıurfa İl Göç İdaresi Müdürlüğü (2019)

Şanlıurfa ilinin 2018 yılı nüfusu 2.035.809 kişi olup nüfus yoğunluğu (km²' ye düşen kişi sayısı) 105'tir.Göç idaresinin son verilerine göre Şanlıurfa ilinde yaşayan toplam Suriyeli göçmen sayısı 452.534'tür. Nüfusunun dörtte birine karşılık gelen Suriyeli göçmen sayısı, alanda nüfusun yoğun bir şekilde dağılış göstermesinde etkili olmuştur. Şanlıurfa ilinin ve Suriyeli göçmenlerin toplam nüfusu 2.488.343 kişidir. Dolayısıyla birim alana düşen kişi sayısı 23 kişi artarak 128 kişi olmuştur. Bu artış mekânın daha yoğun kullanımına konut yapımı, alt yapı vs. artmasına neden olacaktır. ilçe bazında bakıldığında merkez ilçeler (Haliliye, Eyyübiye, Karaköprü) ile Suruç ilçesi nüfusun en fazla yoğunlaştığı alanlara tekabül ettiği görülür (Harita 7).

Harita 7. Şanlıurfa İli ve Suriyeli Göçmenlerin Nüfus Yoğunluğu Haritası (2018)



Kaynak: Şanlıurfa İl Göç İdaresi Müdürlüğü (2019)

3.3. Yaş ve Cinsiyet Değişimine Etkileri

Şanlıurfa ili nüfusunun yaş ve cinsiyet yapısında da Suriyeli göçmenlerin önemli bir etkisi vardır. 2018 yılı itibariyle Şanlıurfa ilinde 0-17 yaş grubu nüfusu il nüfusunun %50,4'nü, Suriyeli göçmenlerde bu grup toplam göçmen nüfusun %45,6'sını oluşturmaktadır. Yaşlı nüfusta (65+) tersi bir durum görze çarpmaktadır. Şanlıurfa ilinin 65 ve

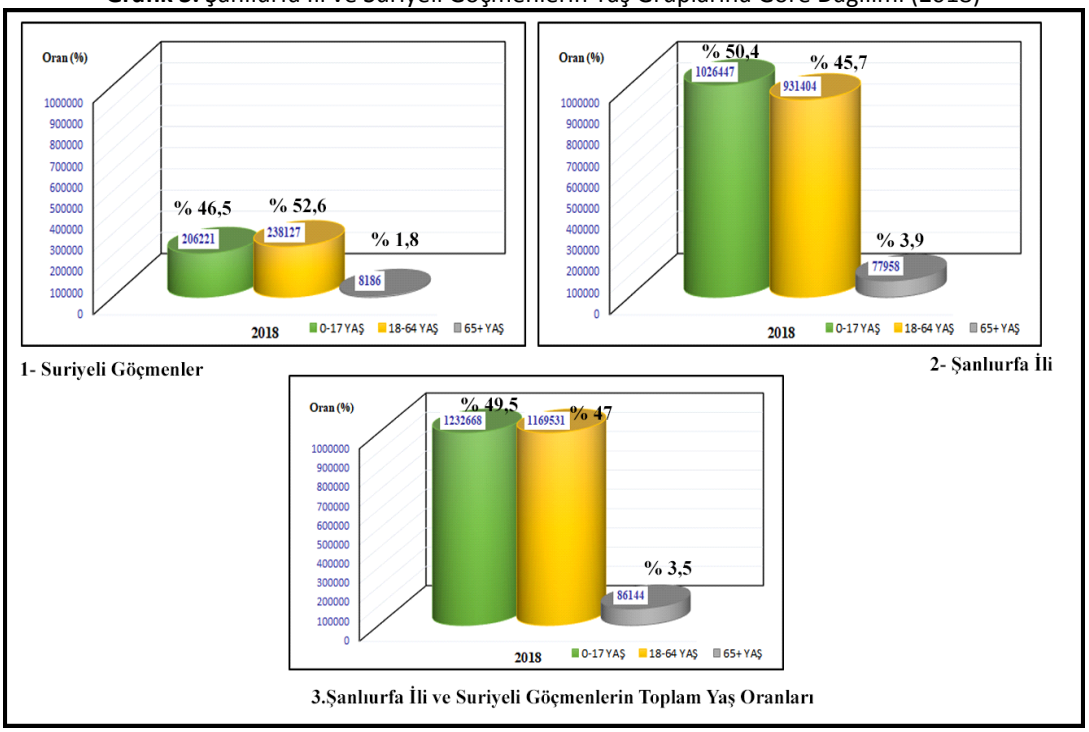
üstü nüfusun oranı %3,9 iken, Suriyeli göçmenlerin bu gruptaki nüfusunun oranı %1,8'dir. Çalışma çağındaki (18-64 yaş grubu) nüfusa bakıldığında Suriyeli göçnemlerde oranın (%52,2) oldukça yüksek olduğu görülür. Şanlıurfa ilinin aynı gruptaki nüfusunun oranı ise %45,7'dir. Suriyeli göçmenlerin Şanlıurfa ili nüfusunda en fazla etkilediği yaş grubu 18-64 yaş grubudur. İlde bu yaş grubundaki nüfusun oranı %45,7 iken, Suriyeli göçmenlerle birlikte bu oran %52,8'e yükselmiştir (Tablo 10 , Grafik 3). Suriyeli göçmenlerle birlikte Şanlıurfa ilinde çalışma çağındaki nüfusta ciddi bir artış meydana gelmiştir. Suriyeli göçmenler Şanlıurfa ilinin hem çalışma çağı nüfusunun hem de erkek nüfusun artmasına neden olmuştur.

Tablo 10. Suriyeli Göçmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (2018)

Yaş Grupları	**0-17 Yaş**	**Oran(%)**	**18-64 Yaş**	**Oran(%)**	**65+ Yaş**	**Oran(%)**	**Toplam**
Suriyeli Göçmenler	206221	**45,6**	238127	**52,6**	8186	**1,8**	**452534**
Şanlıurfa İli	1026447	**50,4**	931404	**45,7**	77958	**3,9**	**2035809**
Genel Toplam	1232668	**45,8**	1169531	**52,8**	86144	**3,5**	**2488343**

Kaynak: Şanlıurfa İl Göç İdaresi Müdürlüğü (2019)

Grafik 3. Şanlıurfa İli ve Suriyeli Göçmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (2018)



Kaynak: Şanlıurfa İl Göç İdaresi Müdürlüğü (2019)

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü 8 Kasım 2018 tarihi itibarıyla Türkiye'deki biyometrik verilerle kayıt altına alınan Suriyeli mülteci sayısı toplam 3.594.232'dir. Bu nüfusun %54,3'ü (1.950.182) erkek % 45,7'si

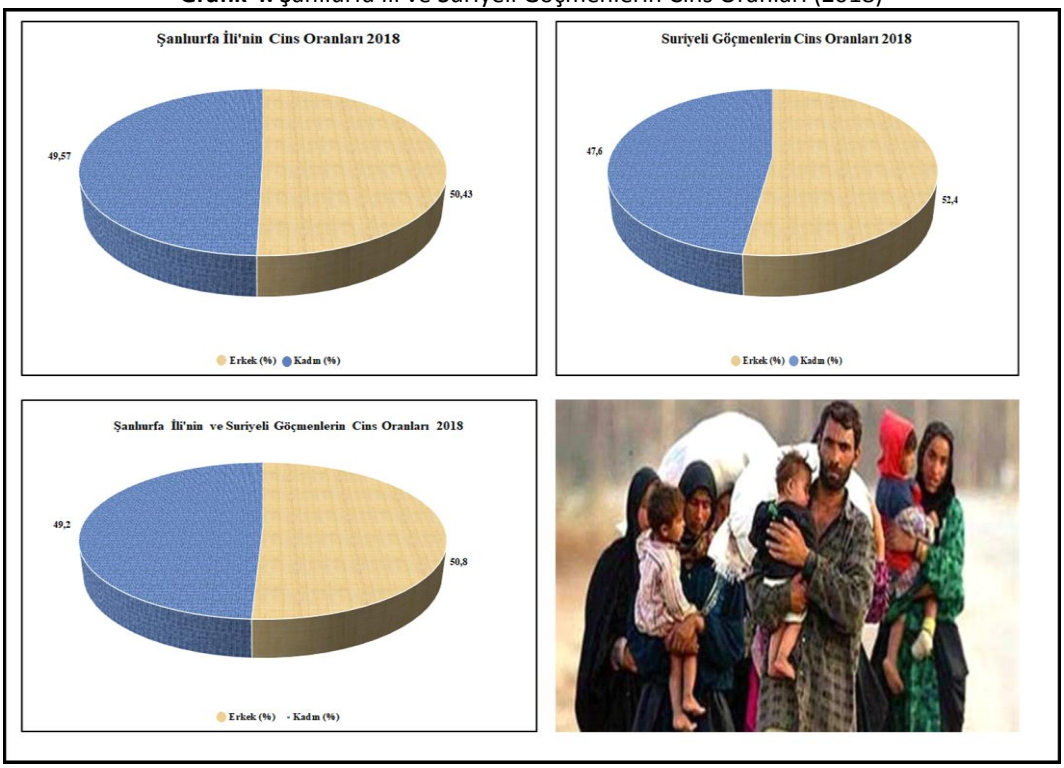
(1.644.050) da kadınlardan oluşmaktadır. Şanlıurfa iline göç eden Suriyeli göçmenlerin % 52,4' erkek % 47,6'sı kadınlardan meydana gelmektedir (Tablo 10).Dolayısıyla hem Türkiye geneline hem de Şanlıurfa iline göç eden Suriyeli göçmenlerde erkek nüfusun fazla olduğu görülmektedir. Şanlıurfa ilinde aynı dönemde nüfusun %50,43'ü erkek, %49,57'si kadınlardan oluşmaktadır. İlin cinsiyet durmu Suriyeli göçmenlerle birlikte değerlendirildiğinde erkek nüfusun % 50,8'e yükseldiği, kadın nüfus oranının ise % 49,2'ye gerilediği görülür (Tablo 11, Grafik 4). Dolayısıyla Suriyeli göçmenler, Şanlıurfa ilinde erkeklerin daha fazla olmasını sağlayarak cins oranlarının değişmesine neden olmuştur.

Tablo 11. Şanlıurfa İli ve Suriyeli Göçmenlerin Cins Oranları (2018)

	Erkek	Oran (%)	Kadın	Oran (%)	Genel Toplam
Şanlıurfa	1026719	**50,43**	1009090	**49,57**	**2035809**
Suriyeli Göçmenler	237351	**52,4**	215183	**47,6**	**452534**
Toplam	1264070	**50,8**	1224273	**49,2**	**2488343**

Kaynak: Şanlıurfa İl Göç İdaresi Müdürlüğü (2019)

Grafik 4. Şanlıurfa İli ve Suriyeli Göçmenlerin Cins Oranları (2018)



Kaynak: Şanlıurfa İl Göç İdaresi Müdürlüğü (2019)

3.4. Nüfusun Ekonomik Faaliyet Kollarına Dağılışına Etkileri

Suriyeli göçmenler Şanlıurfa ili genelinde dağılış göstermekle birlikte, ilde en fazla yoğunlaştıkları alan Şanlıurfa şehridir. Şanlıurfa şehrine göç ederek yerleşen Suriyeliler, şehirdeki iş piyasasını doğrudan etkilemişlerdir. Pınar

ve diğerleri (2016) tarafından Suriyeli göçmenler üzerine yapılan bir araştırmaya göre şehirdeki işyerlerinin %27'si Suriyeli çalıştırmaktadır ve bu da söz konusu işyerlerinin toplam istihdamı içinde %3,2'lik bir paya karşılık gelmektedir. Çalışan Suriyelilerin yarıdan fazlası (%51) imalat sektöründe çalışmaktadır. Bunu hizmetler (%33) ve tarım (%10) izlemektedir. Suriyelilerin üçte biri (%33) asgari ücretin altında çalışmaktadır (Pınar ve diğ., 2016).

Benek ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada ise, Suriyelilerin bir yandan sosyal entegrasyon sorunu devam ederken, bir yandan da hem kayıt dışı çalışanların artması hem de Suriyelilerin esnaf işgücü piyasasına girmesiyle, yerel işgücü piyasasının olumsuz yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Suriyelilerin Şanlıurfa şehrinde küçük esnaf iş kollarında faaliyet gösteren özellikle lokanta/resturant/dönerci, dükkan, kozmetik/kuaförlük/berber, giyim, tamirci ve ayakkabıcı gibi esnaf işlerine girmesiyle birlikte, bu sektörlerde çalışan yerli esnafın, bir kısmının işsiz kalmasına, zarar etmesine veya daha düşük miktarlarda ücret almasına neden olmuştur (Benek ve diğ., 2018:211).

Şanlıurfa ilinde istihdam edilen nüfusun büyük bir bölümünün tarım sektöründe çalıştığı, hizmet sektörünün ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Şanlıurfa'ya gelen Suriyeli işgücünün ekseriyeti hizmet sektöründe ve inşaat alanında istihdam edilmektedir. Böylece Suriyeli çalışanlar, işsizliğin oldukça fazla (%16,3) olduğu ilde yerli işgücünün işsiz kalmasına neden olmaktadır.

SONUÇ

Bir alanda nüfus değişimde rol oynayan etmenlerin başında doğumlar, ölümler ve göçler gelmektedir. Bu nüfus değişkenleri içerisinde göçler, nüfusun artış veya azalışında önemli bir rol oynamaktadır. 2011 yılından itibaren Şanlıurfa iline yönelen Suriyeli göçler, ilin nüfus yapısında önemli değişimlere yol açmıştır.

Şanlıurfa iline olan göçler incelendiğinde nüfusta yaş, cinsiyet ve yoğunluk açısından önem arz eden değişimler meydana getirdiği görülür. Suriyeli göçlerle birlikte, Şanlıurfa ilinin nüfusunda olağan bir artış meydana gelmiş ve bu da nüfusun dağılışının ve yoğunluğunun mekâna tekrar yayılmasına neden olmuştur. Bu yeniden dağılış kentsel genişlemeye ve yerleşim alanlarının genişlemesine yol açmıştır. Şanlıurfa'da her beş kişiden birini Suriyeli nüfus oluşturmaktadır. 2018 yılı itibariyle İlde km²'ye düşen kişi sayısı 23 kişi artmış ve böylece nüfus yğunluğu 128 kişiye yükselmiştir. Suriyeli göçmenler, yerleşmek için büyük oranda kentsel alanları tercih etmiş ve özellikle Şanlıurfa kentinde yoğunlaşarak kentsel boğulmaya neden olmuştur.

Zorunlu olarak savaş ve benzeri durumlarda göçe maruz kalan kitlelerde göç eden yaşlı ve çocuklar olması gerekirken Suriye'den göç edenlerde bu durum aksi yönde gerçekleşmiştir. Aktif nüfus olarak tanımladığımız 14-64 yaş arası nüfusun oranı % 52'dir. Bu oran aktif nüfusun daha çok göç ettiğini göstermektedir. Aynı durum cinsiyet oranında da görülmektedir. Göç edenlerin % 52,4 erkek olması, göç olayının zıtlık gösteren bir diğer yönüdür. Bununla birlikte burada dikkat çeken asıl unsur genç, yaşlı veya çocukların zorunlu göç nedeniyle yurtlarını terk etmek zorunda kalmasıdır.

Türkiye'de toplam Suriyeli nüfusun il nüfusuna oranla % 23'ü Şanlıurfa ilinde bulunmaktadır. Suriyeli göçmenlerle birlikte ilde işgücü artış göstermiştir. Suriyeli işgücü, Şanlıurfa ili için daha ucuz işgücü potansiyelini oluşturmaktadır. Suriyeli işçiler daha ucuza çalıştıkları için yerel işgücünün önemli bir kısmı işsiz kalmıştır. Buna

bağlı olarak Şanlıurfa ili için bu ucuz işgücü ekonomik bazlı çatışmalara neden olmaktadır.

KAYNAKÇA

Akkayan, T. (1979). *Göç ve Değişme*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınlar. No:2573, İstanbul.

Başel, H. (2003). *Sosyal Politika Açısından İç Göçler: Sivas'tan İstanbul'a Göç Örneği*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

Benek, S. (2005). *GAP'ın Şanlıurfa İlinin Sosyo-Ekonomik Yapısında Meydana Getirdiği Değişme/Gelişmeler*, Marmara Coğrafya Dergisi Sayı:11, İstanbul.

Benek, S. (2006). *Şanlıurfa İlinin Tarımsal Yapısı, Sorunları Ve Çözüm Önerileri*, Coğrafi Bilimler Dergisi,2006,4 (1), 67-91, Ankara.

Benek S., Elmastaş, N., Pınar., A., Özcanlı, M., Baydemir, R., Kızıltoprak F., Dağ, Ö.F., Karabulut, İ., A. (2017), *Sosyal Entegrasyon Bakımından Suriyelilerin Küçük Esnaf İşgücü Piyasasına Etkilerinin Araştırılması: Şanlıurfa Şehri Örneği*, Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Komisyonu Koordinatörlüğü (HÜBAK), Proje No:16178, Şanlıurfa.

Darkot, B. (1953-54). *Türkiye'de Nüfus Hareketleri*. İst. Üniv. Coğrafya Enstitüsü Dergisi, Cilt:3, Sayı:5-6 (Ayrı Baskı), , s.3-22, İstanbul.

DİE, (2000). *Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri*, Ankara.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019. *İstatistiki Veriler*, Ankara.

Güner B. (2012). *Pütürge İlçesi'nin (Malatya) Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Elazığ.

Karacadağ Kalkınma Ajansı, (2018). *TRC2 (Diyarbakır-Şanlıurfa) Bölgesi İstihdam Ve İşgücü Piyasası Raporu (Mayıs 2018),* Diyarbakır.

Özgür, E.M., (1998). *Türkiye Nüfus Coğrafyası*, GMC Basın-Yayın Ltd.Şti, Ankara.

Pınar, A., Siverekli, E., Demir, M. (2016). *Şanlıurfa'da İşverenlerin ve İşçilerin Suriyeli İstihdamına Bakışı*, International Labour Organization (İLO), Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Ravenstein, E. G. (1885). *The Laws of Migration*, Journal of the Statistical Society of London, 48(2), 42 - 43.

Şahinalp, S. M. (2005), *Şanlıurfa Şehri'nin Kuruluş ve Gelişmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara

Şanlıurfa İl Göç İdaresi Müdürlüğü, (2019). *Suriyeli Göçmenlerin İstatistiki Verileri,* Şanlıurfa.

Tandoğan, A. (1998), *Demografik Temel Kavramlar ve Türkiye Nüfusu*, Eser Ofset Mat. Yay. San. Tic. Ltd. Şti., Trabzon.

TÜİK, 2011. *İl İstatistikleri*, Ankara.

Tümertekin, E., Özgüç, N. (2002). *Beşeri Coğrafya İnsan-Kültür-Mekan*, Çantay Kitabevi. İstanbul.

Türkoğlu, E. (2018). *Suriyelilerin Şanlıurfa İlinin Demografik Yapısına Etkilerinin İncelenmesi*, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Semineri, Şanlıurfa.

Yıldırım, Ö., (2011), *Sosyolojiye Giriş Dersleri Ders Notları*, Atatürk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, Erzurum.

Web Sayfaları

https://www.sanliurfa.bel.tr/icerik/25/2/sanayi-

https://www.tuik.gov.tr

https://www.unhcr.org/ (Erişim Tarihi 12 Kasım 2018)

https://www.icisleri.gov.tr/goc-idaresi-genel-mudurlugu

https://www.karacadag.gov.tr

http://www.goc.gov.tr

https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi

https/www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43414137

İ Bu çalışma, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Emrah TÜRKOĞLU tarafından hazırlanan "Suriyelilerin Şanlıurfa İlinin Demografik Yapısına Etkilerinin İncelenmesi" isimli Doktora seminerinden genişletilerek üretilmiştir.

DEĞERLERİN GENÇ SEÇMENLERİN SEÇMEN DAVRANIŞLARINA ETKİSİ: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Turan ŞENER
Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, turansener@akdeniz.edu.tr

Furkan KILINÇ
Akdeniz Üniversitesi, furkaankilinc@gmail.com

ÖZ

Seçmen davranışları kültürel, psikolojik, ekonomik ve sosyolojik açılardan ele alınan kapsamlı bir konudur. Bu durum seçmen davranışına etki eden faktörlerin çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Seçmen davranışlarına etki eden önemli faktörlerden birinin de bireyler ve toplum için vazgeçilmez olan ve gerek kişisel gerekse toplumsal karar süreçlerinde etkili olduğu düşünülen değerler olduğu söylenebilir. Değer, erken yaşlardan itibaren aile, yakın çevre, eğitim gibi kurumların doğrudan ya da dolayı olarak etkilemesiyle bireyi şekillendirir. Değerlerin dinamik bir süreçte yoğrulması hem zamanla değişmesine hem de farklı kuşaklarda farklı anlamlar yüklenmesine veya verilen o değere verilen önemin zayıflanmasına sebep olmaktadır. Daha yaşlı kuşaklar açısından önem arz eden ve tercihlerde etkili olduğu düşünülen değerlerin daha genç kuşaklarda etkin olup olmadığının bilinmesi seçmen davranışları çalışmaları açısından önemlidir. Seçmenler tarafından önem verilen değerlerin adaylar ya da partiler tarafından da benimsenmesi, kabul görmesi, oy verme açısından seçmen davranışlarını yönlendiren ve etkileyen unsurlardan olduğu düşünülmektedir. Genç seçmenlerin siyasal karar alma sürecine katılmaları ile birlikte sıklıkla, amacı en yüksek oya ulaşmak olan siyasi partilerin etkilemek üzere çalıştığı toplumsal gruplardan biri olduğu söylenilebilir. Yüksek Seçim Kurulu verilerine göre de 18-29 yaş arası genç seçmenler sayıları itibari ile Türkiye'nin en geniş oy bloğunu oluşturmaktadır. Söz konusu önemi göz önüne alındığında genç seçmenlerin görece değer noktasında farklılıkları olup olmadığının bilinmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, değerlerin genç seçmenlerin seçmen davranışlarına ne derece etki ettiğini belirlemek ve değerler ile seçmen davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Anahtar Kelimeler: Değer, genç seçmen, seçmen davranışları, oy verme davranışı.

THE IMPACT OF VALUES ONTO THE VOTING BEHAVIOR OF YOUNG VOTERS: THE AKDENIZ UNIVERSITY SAMPLE

ABSTRACT

Voter behavior is a broad issue that can be approached in many aspects such as cultural, psychological, economic and sociological. The reason for this is that there are many factors affecting voter behavior. It has commonly been considered that one of the most important factors influencing voter behavior is the values that are indispensable for individuals and society and are effective in both personal and social decision processes. Values, rom an early age, shape the individual by direct or related effects of institutions such as family, close environment and education. That the values develop in a dynamic process can cause both differentiation over time and adopt different meanings among generations, or weaken the importance of values. It is important to know in terms of voter behavior studies whether the values are as much important for younger generations in their preferences as older generations. It is generally considered that when the values that are important for the voters are accepted or respected by the candidates or parties, are one of the factors that direct and influence voters in terms of voting. It can be claimed that young voters seem to be one of the social groups which the political parties the leading aim of which is to get the highest vote try to persuade under the strong effect of the participation of this group in the political decision-making process. According to the figures from the Supreme Election Board of Turkey, young voters aged between 18 and 29 represent the largest percentage of the vote block in quantitative terms. When taken such details into consideration, it is essential to know whether the young voters display differences in terms of value perception. In this context, the main objective of the study is to determine the effect of values on the voter behaviors of young voters and to reveal the relationship between values and voter behavior.

Keywords: Value, young voter, voter behavior, voting behavior.

GİRİŞ

Halkın kendi temsilcilerini seçerek iş başına getirmesi olarak tanımlanan seçimler, değişik alternatifler arasından tercih yapmayı gerektiren demokratik bir yöntemdir (Aliefendioğlu, 2005: 71-72). Seçmenler bu tercihlerini oy kullanarak ifade etmektedir. Seçmenlerin oy kullanarak tercihlerini ifade etmeleri, ülke yönetimine yön verme ve karar alma süreçlerine katılması ile birlikte sistemi kendi yararlarına uygun olarak çalıştırabilecekleri inancına dayanmaktadır (Turan 2013:199). Bireylerin oy verme davranışlarını belirlerken göz önünde bulundurduğu faktörler siyasal iletişim ve siyaset psikolojisi üzerine yapılan çalışmalarda sıklıkla yer bulan en önemli konulardan biridir. Bireyler oy verme davranışlarını çeşitli kriterleri dikkate alarak belirlemektedirler. Bu kriterlerin başında değerler gelmektedir (Kahle, 2000: 6). Günümüzde siyaset bilimi literatüründe yaygın bir şekilde kullanılan ''siyasal değer'' kavramı, seçmenlerin genelde dünyaya, özelde ise bireysel yaşamlarına ilişkin olaylara, kurumlara, aktörlere, sosyal veya siyasal süreçlere katılım sağlarken kullandığı bir çerçeve olarak nitelendirilmektedir. Bir başka ifadeyle değer kavramı, bireyin algılama biçimini etkilerken diğer yandan toplumsal ve siyasal yaşamı anlamlandırma da kullandığı bir yol haritasıdır (Çaha, 2008: 2). Bunun yanı sıra değerler en başta toplumsal hayatın temel unsuru olan bireylerin, belirli yaşam tarzlarını ve davranış kalıplarını benimsemesine neden olmakta aynı zamanda toplumsal yaşamın şekillenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Kahle, 2000: 6). Zira bireylerin oy verme davranışlarının ortaya çıkabilmesi için siyasal aktörlerin kararlarıyla kendi değerleri arasında bir ilişki, bir bağ kurması gerekir (Çukurçayır, 2006: 71). Dolayısıyla bireyler kişisel değerlerini göz önünde bulundurarak kurmuş oldukları bağ ile oy verme davranışlarını şekillendirirler (Barnea ve Schwartz, 1998: 36). Değerlerin oy verme davranışları üzerine olan etkisi genç seçmenlerin seçmen davranışlarını da etkilemektedir. Genç seçmenlerin tercihlerinde göz önünde bulundurduğu değerlerin hangi değerler olduğu ve bu değerlerin oy verme davranışlarına ne oranda etki ettiği ise bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Değer Kavramı

Değerler bir gruba veya topluma aidiyet hisseden bireylerin uymak durumunda oldukları genel ahlaki inançlar bütünüdür. Tercihlerin şekillenmesinde etkili olan kriterlerdir. Bireylerin düşünce, tutum ve davranışları kişisel değerlerinden etkilenir ve toplumsal yaşamın vazgeçilmez unsurlarından birini oluşturur. Değerler sistemi, neyin iyi neyin kötü; neyin doğru neyin yanlış olduğunun belirlenmesinde esas kriterleri belirlemekte ve bazı davranış ve amaçları diğer davranış ve amaçlardan daha tercih edilebilir yapmaktadır. Aynı zamanda değerler sisteminin süreklilik arz etmesi onu toplumsal tercihlerin belirlenmesinde en önemli faktörlerden biri haline getirmektedir (Kalender, 2005: 18). Değerler sisteminin sürekliliği ve toplumsal tercihlerin belirlenmesinde ki etkisi, siyasal partileri ve adaylarını söz konusu değerlere dönük propaganda ve kampanya yapmaya zorlamaktadır zira siyasi otoritelerin demokratik usullerle göreve geldiği ülkelerde partiler ve adaylar seçilebilmek için seçmen davranışlarını kendi lehine olacak şekilde etkilemelidir. Bu durum değer kavramının dayanmış olduğu temellerin anlaşılmasıyla mümkün olabilir.

Değerler oluşumu itibariyle iki temele dayanmaktadır. Birincisi bilgi, diğeri ise inançtır. Değerlerin bir kısmı bilgiye, diğer bir kısmı ise inanç kaynaklıdır. Hiçbir değer tümüyle bilgi veya inanca dayanmaz. Ancak bilginin mi

yoksa inancın mı değerin oluşmasında daha etkili olduğu değişlik göstermektedir. Örneğin teknik değerlerin bilgi temeli daha ağır basmaktayken, ahlaki ve dini değerlerde inanç yanı ağır basmaktadır (Kalender, 2005: 19). Bireysel ve toplumsal tercihlerin belirlenmesinde değer kavramının hem bilgiye hem de inanca dayandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte bilginin mi yoksa inancın mı genç seçmenlerin seçmen davranışlarına görece daha fazla etki ettiği ise bireysel farklılıklardan ötürü değişiklik göstermektedir.

Bireyler sahip oldukları değerleri göz önünde bulundurarak çıkarlarını, kararlarını ve beklentilerini belirli bir davranışı göstermek üzere tercihlerine yansıtırlar. Bu süreçte bireyin aidiyet hissettiği toplumsal gruplar ve yakın çevresi bireyin kişisel değerlerinin grup değerleriyle aynı yönde olması sürecine etki eder ve yönlendirir. Gruplar kendi değerlerine yakın tercihlerin oluşmasını özendirir ve ödüllendirirken, zıt tercihleri cezalandırma ve yasaklama eğilimindedirler. Dolayısıyla kişisel değerlerin grup değerlerine yaklaşması, kişisel çıkar, beklenti ve amaçların da gerçekleşme olasılığını arttırmaktadır (Eren, 1993: 127).

Grup değerleri, genç seçmenlerin seçmen davranışlarına büyük oranda etki etmektedir. Özellikle genç seçmenlerin aidiyet hissettiği gruplar ve sosyal ortamlar değerlerini de etkilemektedir. Grup değerleriyle kendi değerleri arasında bir ilişki, bir bağ oluşturma eğilimi insanın toplumsal bir varlık olduğu düşüncesini pekiştirmekteyken, siyasi gücün hangi partinin veya kişinin elinde bulunacağına yönelik kararlarda toplumsal değerler dikkate alınarak verilmektedir. Bu bağlamda bireysel değerlerin, grup değerleriyle aynı yönde olması bireylerin doğru bir tercih yapmış oldukları düşüncesini güçlendirmektedir.

Kalender (2005: 22) değerlerin bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşen olarak isimlendirilen ve birbirleri arasında bağ bulunan bu üç temel üzerine oturduğunu belirtmektedir. Bileşenler arasındaki bağ ne kadar güçlüyse değer temelli kişisel tercih ve davranışlarda o derece güçlüdür. Bu temeller arasındaki bağın oranı değerlerin oy verme davranışlarına olan etkisini belirlemektedir.

Kişisel değerlerin sürekli olarak sistemli ve hiyerarşik bir şekilde birlikteliğinden değerler sistemi ortaya çıkmaktadır. Değerler sistemi, bireysel ve toplumsal tercihlerin belirlenmesinde ‘doğru’ olarak nitelendirilene ulaşmak için belirlenen kriterler bütünüdür. Bireysel veya toplumsal tercihlerden daha tercih edilebilir olana ulaşılmasını sağlar. Değerler sisteminin toplumsal bütünlüğün bir parçası olması, tercih ve kararlarda birer ölçüt olarak kullanılması seçmen davranışları açısından önemlidir (Tolan, 1996: 244).

Dolayısıyla bireyler, herhangi bir siyasi parti veya adaya yönelik tercihlerini belirlerken değerlerini esas alacaklardır. Bir kişinin değerleri dikkate alındığında onun için ilk veya en üst sırada bulunan değer, temel değer olarak adlandırılmaktadır. Bireysel, toplumsal, dinsel, ekonomik, ahlaki veya siyasi olabilen temel değerler karar verme süreçlerine etki etmekte ve oy verme davranışlarına yansımaktadır (Temizel, 2012: 138).

Genç Seçmenler

Ülkemizin nüfus yapısı göz önüne alındığında, genç seçmenler nüfusları itibariyle önemli bir bloğu oluşturmaktadır. Bu durum genç seçmenleri, siyasi partiler ve adayları için siyasal pazarlama sürecinin en

önemli aktörlerinden biri haline getirmektedir. Zira genç seçmenlerin oy verme tercihlerini kendi lehine çeviren siyasi parti ve adaylar uzun dönemler boyunca siyasal gücü elinde bulundurmaktadır. Bu nedenle bir siyasi parti ve adayın ortaya koyacağı siyasal ürün ve geliştireceği söylem seçmenleri etkilemenin yanı sıra genç seçmenlerin oy verme davranışlarını şekillendirirken dikkate aldığı değerlerle de bağlantılı olmalıdır.

Siyasal zeminde süregelen rekabet ve genç seçmenlerin nüfusu itibariyle siyasi iktidarı belirleyebilme potansiyeli, siyasal partilerin ve adayların bu bloğu etkilemeye dönük girişimlerini de farklılaştırmaktadır. Siyasal partiler ve adaylar genç seçmenlerin değerlerine dönük geliştirdikleri siyasal söylemler ile söz konusu grubu etkilemeye çalışmaktadır. Bu kimi zaman tarihi, kültürel, dini öğeler kullanarak yapılırken kimi zaman özgürlük, adalet, eşitlik gibi söylemlerle icra edilmektedir (Polat ve Külter, 2006: 194). Aynı zamanda söz konusu bloğu etkilemek ve seçmen davranışlarını kendi lehine çekmek, genç seçmenlerin değerlerine etki eden faktörler hakkında da bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Bu faktörlerden biri de yaştır.

Bireylerin seçmen davranışları erken yaşlardan itibaren başta aile olmak üzere, sosyal ortam veya gruplarca etkilenir. Erken yaşlarda yaşanan bu etkileşim, siyasal tercihleri ve ideolojik bakış açılarını belirler ve ileri yaşlarda ki seçmen davranışlarına etki eder (Harrop ve Miller 1987: 131). Bununla birlikte yaş bireysel müdahaleden bağımsız bir etken olarak değerlerin oluşması süreciyle de ilişkilidir.

Bireylerin değerlerini göz önünde bulundurarak seçmen davranışlarını belirlemesi ancak belirli bir yaş sınırını aşmış olmasına bağlıdır. Bireysel duygu ve düşüncelerin, değer ve inançlar ile yönelim ve beklentilerin sağlıklı bir şekilde ifade edilebilmesi için gerekli olan yaş sınırı bireyin denetimi dışında belirlenen bir yeterlilik düzeyidir (Çukurçayır, 2006: 88). Özellikle genç seçmenlerin siyasal tercih ve yönelimlerin de yaşanan sık değişimler söz konusu yeterlilik ile yakından ilişkilidir. Bireyin seçmen davranışlarını belirleyen değerlerin, siyasi ve sosyal yaşamı algılamasında kullanmış olduğu bir yol haritası niteliğinde olması belirli bir yaşa gelmiş olmasına bağlıdır.

Genç seçmenler özellikle siyasi partilerin toplumsal hedef, ihtiyaç, öncelik ve değerlerini dikkate alan ve bunu yaparken kamusal ve bireysel alana müdahalenin asgari düzeyde tutulacağına dönük söylemleri destekleme eğilimindedir. Siyasi partilerin ve adaylarının geliştirmiş olduğu söylemleri önemsemekte ve siyasal tercihlerini belirlemektedirler. Aynı zamanda siyasi partilerin ve adayların dini, toplumsal ve kültürel alanlara dönük geliştirmiş olduğu söylemler genç seçmenlerin değerleriyle örtüştüğü sürece destek görmekteyken, söz konusu alanlarda geliştirilen söylemlerin genç seçmenlerin değeriyle örtüşmediği durumlarda destek kesilmektedir (Polat ve Külter, 2006: 203-204).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yüksek Seçim Kurulu'nun 24 Haziran 2018 Cumhurbaşkanı ve 27. Dönem Milletvekilliği Genel Seçimleri verilerine göre 18-29 yaş arası genç seçmenler sayıları itibari ile Türkiye'nin en geniş oy bloğunu oluşturmaktadır (www.ysk.gov.tr, 2019). Bu durum oy maksimizasyonu ile hareket eden siyasi partileri söz konusu bloğu etkilemek ve oy verme tercihlerini kendileri lehine çevirmek istemelerine yol açmaktadır. Çok çeşitli araçlarla gerçekleştirilen bu etkileme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken en önemli

faktörlerden biri de değerlerdir. Bu araştırmanın amacı, genç seçmenlerin seçmen davranışlarında değerlerin rolünü saptamak ve hangi değerlerin seçmen davranışlarının şekillenmesinde görece daha etkili olduğunu belirlemektir.

Türkiye'de genç seçmenler nüfusları itibariyle en geniş oy bloğunu oluşturmakta ve bu durum genç seçmenlerin oy verme davranışlarında etkili olan faktörlerin araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırma değerlerin genç seçmenlerin seçmen davranışlarına olan etkilerinin saptanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Oy verme yeterliliğine sahip genç seçmenlere uygulanan anket neticesinde elde edilen veriler değerlerin genç seçmenlerin seçmen davranışlarına olan etkisinin ortaya çıkarılması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Kapsamı ve Kısıtları

Araştırma kapsamında ilgili alan yazını incelendiğinde değerlerin seçmen davranışlarına yönelik etkileriyle ilgili olarak yapılan çalışmalarda tek veya birkaç değerin baz alındığı görülmektedir. Özellikle genç seçmenlerin seçmen davranışlarına etki eden faktörlere yönelik olarak yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırmayla değerlerin genç seçmenlerin seçmen davranışlarına olan etkileri incelenmiştir. Buradan hareketle araştırma, oy kullanma yeterliliğine sahip 18-29 yaş arası genç seçmenler ile sınırlandırılmıştır.

Değerlerin genç seçmenlerin seçmen davranışlarına yönelik etkisinin konu edildiği bu araştırmada Türkiye'de yer alan bütün genç seçmenlere ulaşılmasında yaşanacak olan maddi ve zamansal imkansızlar nedeniyle araştırma Akdeniz Üniversitesi yerleşkesi merkez alınarak sınırlandırılmıştır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın Uygulanması ve Örneklem

Değerlerin genç seçmenlerin seçmen davranışlarına etkisini ortaya koymak amacıyla Akdeniz Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada saha araştırması bulgularına kaynaklık teşkil eden veriler, 18-29 yaş arası üniversite öğrencisi genç seçmenlerden oluşan bir gruba kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak ve 582 kişi ile yüz yüze anket yöntemi ile sağlanmıştır. Söz konusu anketler değerlendirilmiş ve 548 kullanılabilir anket elde edilmiştir, kullanılabilir anketler analiz edilerek elde edilen bulgular ortaya konmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmanın problemine cevap olacak verileri elde etmek amacıyla hazırlanmış üç bölümden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Ankette yer alan değişkenlerin, araştırma konusuna uygun olacak şekilde hazırlanabilmesi amacıyla alan yazını incelenmiştir. Anketin birinci bölümünde değerlerin şekillenmesinde etkili olan faktörler konusunda fikir vermesi amacıyla katılımcılara Türkiye'nin en önemli meselesinin ne olduğu ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Anketin ikinci bölümü genç seçmenlerin genel bir profilini elde etmek amacıyla yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir durumu ve öğrenim düzeyi gibi faktörleri öğrenmek için sosyo-demografik

özelliklerinin sorulduğu sorulardan oluşmaktadır. Anketin üçüncü bölümünü ise genç seçmenlerin seçmen davranışlarında değerlerin rolünü ortaya koymak amacıyla alan literatüründen yararlanılarak hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Üniversite öğrencisi genç seçmenler kendilerine yöneltilen sorulara 5'li Likert tipinde Kesinlikle Katılmıyorum(1), Katılmıyorum(2), Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum(3), Katılıyorum(4) ve Kesinlikle Katılıyorum(5) şeklindeki seçeneklerden birini seçerek cevap vermiştir. Araştırma verilerini elde etmek amacıyla alan yazını incelenerek elde edilen anket formu uygulanmadan önce üç ayrı uzman tarafından incelenmiş ve verilen öneriler doğrultusunda bazı düzenlemelere tabii tutulmuştur.

Saha araştırması sonucunda elde edilen veriler SPSS (Statistical Packages for Social Sciences) 23.0 istatistik programı kullanılarak elektronik ortamda işlenmiştir. Araştırmada cinsiyet gibi iki şıklı bağımsız değişkenleri ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem T-testi (*Independent Samples T-Test*) analizi kullanılmıştır.

Güvenilirlik Analizi

Cronbach's Alfa testi akademik araştırmalarda güvenilirliği ve iç tutarlılığı ölçmek amacıyla en çok kullanılan testtir. Cronhach's Alfa testinde güvenilirliğin 0,70 katsayısından yüksek olması o araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Hair vd., 1998: 117-118). Araştırmada veri toplama yöntemi olarak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmış ve bu uygulama sonucunda elde edilen Cronbach's Alfa güvenilirlik analizi neticesinde (0,75) nihai ölçek oluşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Seçmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Seçmelerin Demografik Özellikleri	F	(%)
Cinsiyet		
Erkek	293	54,1
Kadın	249	45,9
Medeni Durum		
Bekar	536	98,9
Evli	6	1,1
Yaş		
18-20	186	34,2
21-23	284	52,2
24-26	52	9,6
27-Üzeri	22	4
Öğrenim Gördüğünüz Okul		
Fakülte/Yüksekokul	504	93,5
Ön Lisans (MYO)	15	2,8
Lisansüstü	20	3,7

Aylık Gelir		
0-500	233	42,9
501-1000	176	32,4
1001-Üzeri	134	24,7
Ek Olarak Bir Yerde Çalışıyor musunuz?		
Evet	129	23,7
Hayır	416	76,3

Araştırmaya katılanların cinsiyet dağılımı oranlarına bakıldığında (N:542), katılımcıların yüzde 54.1'i erkek, yüzde 45.9'ü kadındır. Medeni durum oranlarına bakıldığında (N: 542), katılımcıların yüzde 98.9 gibi tamamına yakın bir kısmı bekarken, evli katılımcıların oranı ise yüzde 1.1'dir.

Verilere bakıldığında araştırmaya katılanların yüzde 34.2'si 18-20 yaş aralığında, yüzde 52.2'si 21-23 yaş aralığında, yüzde 9.6'sı 24-26 yaş aralığında ve yüzde 4'ü 27 yaş ve üzeridir. Öğrenim durumu açısından katılımcıların yüzde 93.5'i fakülte/yüksekokul da eğitim görüyorken, yüzde 2.8'i ön lisans, yüzde 3.7'si lisansüstü eğitim seviyesindedir.

Katılımcıların yüzde 42.9'u aylık gelirinin 0-500 TL arası olduğunu ifade etmekteyken, yüzde 32.4'ü 501-1000 TL, yüzde 24.7'si 1001 TL ve üzeri aylık gelire sahiptir. Son olarak katılımcıların yüzde 23.7'si ek olarak herhangi bir yerde çalıştıklarını belirtirken, yüzde 76.3'ü çalışmamaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Seçmenlere Göre Türkiye'nin En Önemli Meseleleri Sıralaması

İfadeler	**F**	**(%)**
Ekonomik problemler(İşsizlik, yoksulluk… v.b.)	511	93,2
Eğitim	461	84,1
Terör	351	64,1
İnsan hakları ve Demokrasi	329	60
Yolsuzluklar	318	58
Uluslar arası İlişkiler (Dış İşleri)	273	49,8
Çevre Sorunları	226	41,2
Etnik Sorunlar	181	33
Diğer	44	8

Araştırmada katılımcıların değerler temelli oy verme davranışlarının analizinde fikir vermesi açısından Türkiye'nin en önemli meselelerinin ne olduğuna yönelik çoktan seçmeli sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı -yüzde 93,2'si- Türkiye'nin en önemli sorununun ekonomik problemler olduğunu belirtmektedir. Bunu yüzde 84.1 ile eğitim, yüzde 64.1 ile terör, yüzde 60 ile insan hakları ve demokrasi, yüzde 58 ile

yolsuzluklar, yüzde 49.8 ile uluslararası ilişkiler, yüzde 41.2 ile çevre sorunları, yüzde 33 ile etnik sorunlar takip etmekteyken, katılımcıların yüzde 8'i ise diğer cevabını vermiştir.

Tablo 3. Değer Değişkenlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	F	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Ort.	S.Sap.
1.Siyasi partilerin söylemlerinde vatan, bayrak, beka vb. kavramlar kullanması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	546	40,5	19	14,7	17,4	8,4	2,34	1,37
2.Siyasi partilerin söylemlerinde Türk milliyetçiliğine vurgu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihlerime olumlu etki etmektedir.	544	32,9	19,5	19,5	18	10,1	2,52	1,37
3.Siyasi partilerin söylemlerinde herhangi bir alt etnik kimliğe (Türk, Kürt, Laz, Çerkez vb.) vurgu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	547	44,4	21,6	16,3	10,4	7,3	2,14	1,28
4.Siyasi partilerin göstermiş olduğu aday ile aynı etnik kökenden olmak, o siyasi partiyi tercihime olumlu etki etmektedir.	545	40,9	21,7	20,2	10,8	6,4	2,21	1,25
5. Siyasi partilerin ırkçı tutum ve davranışlar ve yabancı düşmanlığı ile mücadele edeceğini ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	544	31,8	14,9	19,3	21,5	12,5	2,68	1,42
6.Siyasi partilerin söylemlerinde dini argümanlara ve ifadelere yer vermesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	544	55,9	19,3	14,3	6,3	4,2	1,83	1,14
7.Siyasi partilerin söylemlerinde laiklik vurgusu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	546	20	11,9	21,6	28,4	18,1	3,12	1,38
8.Siyasi partilerin söylemlerinde toplumsal yaşamın dini ilkelere göre şekillendirilmesi gerektiğini ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	547	52,1	18,5	15,4	7,5	6,6	1,97	1,25
9.Siyasi partilerin söylemlerinde eğitimin dini kaynaklardan ziyade, modern ilke ve prensiplere uygun olarak verileceğini ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	546	11,4	7,1	16,8	31,7	33	3,67	1,31
10.Siyasi partilerin söylemlerinde Mustafa Kemal Atatürk'e yer vermesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	546	16,3	11	23,8	28,2	20,7	3,26	1,34
11.Siyasi partilerin söylemlerinde Osmanlı Devleti, Fatih Sultan Mehmet, II. Abdülhamit gibi tarihi devlet ve şahsiyetlere vurgu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	546	34,2	19,4	29,3	11,4	5,7	2,34	1,21
12.Siyasi partilerin söylemlerinde Cumhuriyet tarihimize ve şahsiyetlerine (İsmet İnönü, Kazım Karabekir vb.) yer vermesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	547	21,9	15,7	33,1	18,6	10,6	2,81	1,26
13.Siyasi partilerin söylemlerinde demokrasi, insan hakları, hukuk devleti, eşitlik, adalet vb. kavramlara vurgu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	545	7,2	7	10,8	34,9	40,2	3,93	1,19
14.Siyasi partilerin söylemlerinde özgürlük, eşitlik, kardeşlik, saygı, hoşgörü vb. kavramlara yer vermesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	545	7,3	6,2	13,9	33	39,4	3,91	1,19
15.Siyasi partilerin söylemlerinde farklılıklara (LGBTİ, farklı inanç mensupları vb.) saygı duyacağını ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	545	13	9,2	21,5	27,9	28,4	3,49	1,33

16.Siyasi partilerin söylemlerinde kız ve erkek öğrencilerin aynı yurtlarda kalmasına karşı olduğunu ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	545	39,3	18	28,1	7,7	7	2,25	1,24
17.Siyasi partilerin söylemlerinde bireylerin giyim kuşamının nasıl olması gerektiğini ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	542	61,3	18,3	9,8	5,4	5,4	1,75	1,16
18.Siyasi partilerin söylemlerinde alkolün yasaklanmasını gerektiğini ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	544	49,3	19,5	16,5	8,5	6,3	2,02	1,24
19.Siyasi partilerin söylemlerinde örf ve adet ile gelenek ve göreneklere vurgu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	545	29,9	16,9	32,1	14,1	7	2,51	1,24
20.Siyasi partilerin söylemlerinde ahlak vurgusu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	545	31,7	14,7	27,3	19,3	7	2,55	1,29

*1- Kesinlikle Katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum 4- Katılıyorum 5- Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 3'e bakıldığında siyasi partilerin söylemlerinde vatan, bayrak, beka vb. kavramlar kullanması, Türk milliyetçiliğine ve herhangi bir alt etnik kimliğe vurgu yapmasının genç seçmenler üzerinde kayda değer bir etkisinin olmadığı aksine genç seçmenlerin bu tarz söylemlere kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Aynı şekilde genç seçmenler siyasi partilerin göstermiş olduğu aday ile aynı etnik kökenden olmayı da seçmen davranışlarını parti lehine etkileyecek bir unsur olarak görmemektedir. Siyasi partilerin söylemlerinde dini argüman ve ifadelere yer vermesi ile toplumsal yaşamın dini ilkelere göre düzenlemesi genç seçmenlerin çoğunluğu tarafından kabul görmemektedir. Bununla birlikte laiklik vurgusu ve eğitimin dini ilke ve prensiplerden ziyade modern ilkelere göre düzenlenmesi söylemi genç seçmenler tarafından desteklenmektedir. Değerler ile ilgili olan katılımcılara yöneltilen kategorilerden biri de tarihi değerlerdir. Bu kısımda katılımcılara ilk olarak bir siyasi partinin söylemlerinde Mustafa Kemal Atatürk'e yer vermesinin seçmen davranışlarına olan etkisi sorulmuştur. Katılımcıların %48,2'si seçmen davranışlarını olumlu etkileyeceğini belirtmekteyken, %23,8'i Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum cevabını vermektedir. Aynı kategoride katılımcılara bir siyasi partinin söylemlerinde Osmanlı Devleti, Fatih Sultan Mehmet ve II. Abdülhamit gibi tarihi devlet ve şahsiyetlere yer vermesinin seçmen davranışlarına olan etkisi sorulmuş ve katılımcıların büyük bir çoğunluğu tercihlerini etkilemeyeceğini belirtmiştir. Cumhuriyet tarihimize ve şahsiyetlerine (İsmet İnönü, Kazım Karabekir vb.) yönelik söylemlere ise genç seçmenlerin kararsız yaklaştığı görülmektedir. Araştırmada dikkat çekici bir unsur genç seçmenlerin demokrasi, insan hakları, hukuk devleti, adalet, eşitlik ve bununla birlikte özgürlük, kardeşlik, saygı ve hoşgörü gibi kavramlara son derece önem vermesidir. Bu kavramlara dönük bir siyasi söylemin genç seçmenlerin seçmen davranışlarına olumlu yansıyacağı görülmektedir. Siyasi partilerin söylemlerinde farklılıklara (LGBTİ, farklı inanç mensupları, görüşler vb.) saygı duyacağını ifade etmesi de genç seçmenler üzerinde olumlu bir etki bırakmaktadır. Elde edilen verilere bakıldığında ahlak vurgusu, örf ve adetlere dönük olarak geliştirilen söylemler de genç seçmenler üzerinde olumlu bir etki oluşturmamaktadır. Araştırmada en yüksek oran ise genç seçmenlerin %61,3'nün siyasi partilerin bireylerin giyim kuşamına karışmaması gerektiğini belirten soruya aittir.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyetine Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Değişkenler	F	Sig.
1.Siyasi partilerin söylemlerinde vatan, bayrak, beka vb. kavramlar kullanması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	17,928	**,000**
2.Siyasi partilerin söylemlerinde Türk milliyetçiliğine vurgu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihlerime olumlu etki etmektedir.	16,812	**,000**
3.Siyasi partilerin söylemlerinde herhangi bir alt etnik kimliğe (Türk, Kürt, Laz, Çerkez vb.) vurgu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	6,628	**,010**
4.Siyasi partilerin göstermiş olduğu aday ile aynı etnik kökenden olmak, o siyasi partiyi tercihime olumlu etki etmektedir.	10,522	**,001**
5. Siyasi partilerin ırkçı tutum ve davranışlar ve yabancı düşmanlığı ile mücadele edeceğini ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	,015	,903
6.Siyasi partilerin söylemlerinde dini argümanlara ve ifadelere yer vermesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	4,419	**,036**
7.Siyasi partilerin söylemlerinde laiklik vurgusu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	1,619	,204
8.Siyasi partilerin söylemlerinde toplumsal yaşamın dini ilkelere göre şekillendirilmesi gerektiğini ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	19,122	**,000**
9.Siyasi partilerin söylemlerinde eğitimin dini kaynaklardan ziyade, modern ilke ve prensiplere uygun olarak verileceğini ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	4,945	**,027**
10.Siyasi partilerin söylemlerinde Mustafa Kemal Atatürk'e yer vermesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	6,251	**,013**
11.Siyasi partilerin söylemlerinde Osmanlı Devleti, Fatih Sultan Mehmet, II. Abdülhamit gibi tarihi devlet ve şahsiyetlere vurgu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	18,879	**,000**
12.Siyasi partilerin söylemlerinde Cumhuriyet tarihimize ve şahsiyetlerine (İsmet İnönü, Kazım Karabekir vb.) yer vermesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	9,898	**,002**
13.Siyasi partilerin söylemlerinde demokrasi, insan hakları, hukuk devleti, eşitlik, adalet vb. kavramlara vurgu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	29,845	**,000**
14.Siyasi partilerin söylemlerinde özgürlük, eşitlik, kardeşlik, saygı, hoşgörü vb. kavramlara yer vermesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	25,773	**,000**
15.Siyasi partilerin söylemlerinde farklılıklara (LGBTİ, farklı inanç mensupları vb.) saygı duyacağını ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	22,374	**,000**
16.Siyasi partilerin söylemlerinde kız ve erkek öğrencilerin aynı yurtlarda kalmasına karşı olduğunu ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	8,185	**,004**
17.Siyasi partilerin söylemlerinde bireylerin giyim kuşamının nasıl olması gerektiğini ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	14,455	**,000**
18.Siyasi partilerin söylemlerinde alkolün yasaklanmasını gerektiğini ifade etmesi, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	19,270	**,000**
19.Siyasi partilerin söylemlerinde örf ve adet ile gelenek ve göreneklere vurgu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	1,012	,315
20.Siyasi partilerin söylemlerinde ahlak vurgusu yapması, o siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki etmektedir.	,464	,496

Tablo 4'de görüldüğü üzere cinsiyetler arası karşılaştırmanın yapıldığı bağımsız T testi sonuçlarına göre siyasi partilerin söylemlerinde vatan, bayrak, beka vb. kavramlara yer vermesi kadın seçmenlerin oy verme davranışlarını erkek seçmenlere göre daha fazla etkilemektedir. Bununla birlikte siyasi partilerin söylemlerinde Türk milliyetçiliğine veya herhangi bir alt kimliğe vurgu yapması, partilerin göstermiş olduğu aday ile aynı etnik kökenden olmak erkek seçmenlerin oy verme davranışlarını, kadın seçmenlere oranla daha fazla etkilemektedir. Yine siyasi partilerin toplumsal yaşamı dini ilkelere göre şekillendireceğini ifade etmesi, söylemlerinde Osmanlı Devleti, Fatih Sultan Mehmet, II. Abdülhamit gibi tarihi devlet ve şahsiyetlere yer vermesi erkek seçmenleri daha fazla etkilemektedir. Araştırmada siyasi partilerin Mustafa Kemal Atatürk'e yer vermesi, eğitimin dini argümanlardan ziyade modern ilke ve prensiplere uygun olarak verileceğinin ifade edilmesi, Cumhuriyet tarihine ve şahsiyetlerine yer verilmesinin kadın seçmenlerin oy verme davranışları üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Aynı zamanda siyasi partilerin demokrasi, insan hakları, özgürlük, hukuk devleti, eşitlik ve adalet gibi kavramların yanı sıra farklılıklara (LGBTİ, farklı inanç mensupları vb.) saygı duyacağını ifade etmesinin kadın seçmenler üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Toplumsal yaşama ilişkin sorularda ise erkek seçmenlerin oy verme davranışlarının daha fazla etkilendiği görülmektedir. Siyasi partilerin kız ve erkek öğrencilerin aynı evde kalamayacağına yönelik söylemleri, bireylerin giyim kuşamına müdahale etmeye yönelik söylemler ve alkol tüketimi gibi bireysel tercihe dayanan eylemlerin yasaklanacağını ifade eden siyasi partiler erkek seçmenlerin oy verme davranışlarını, kadın seçmenlere oranla daha fazla etkilemektedir.

SONUÇ

Seçmen davranışları kültürel, psikolojik, ekonomik ve sosyolojik gibi birçok açıdan ele alınan kapsamlı bir konudur. Bu durum seçmen davranışına etki eden faktörlerin çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Seçmen davranışlarına etki eden faktörlerden biri de değer kavramıdır. Değer kavramı oy verme kriterlerini şekillendirmesi ile seçmen davranışlarını yönlendiren ve etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Kişisel değerler erken yaşlardan itibaren aile, yakın çevre, eğitim gibi kurumlardan etkilenerek şekillenir ve siyasal değerlerin temelini oluşturur. Siyasal değerler, seçmenlerin yaşam boyu elde ettikleri deneyimlerin sonucu gelişen ve oy verme tercihlerine kadar giden süreçte önemli bir rol oynayan değerler kümesidir. Genç seçmenler siyasal karar alma sürecine katılmaları ile birlikte sıklıkla, amacı maksimum oya ulaşmak olan siyasi partilerin etkilemek üzere çalıştığı toplumsal gruplardan biri olmuştur. Yüksek Seçim Kurulu verilerine göre 18-29 yaş arası genç seçmenler sayıları itibari ile Türkiye'nin en geniş oy bloğunu oluşturmaktadır. Bu durum siyasal partilerin söz konusu seçmen bloğunu etkileyecek söylemler geliştirmesine neden olmaktadır. Siyasi partilerin bu söylemleri genç seçmenlerin değer yargılarına hitap ederek, oy verme davranışlarını kendi lehine çevirmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada değerlerin genç seçmenlerin seçmen davranışlarına olan etkisi ve hangi değerlerin diğerlerine oranla daha etkili olduğu araştırılmıştır. Akdeniz Üniversitesi öğrencileri üzerinde Saha Araştırması yapılmış ve araştırmanın bulgularını oluşturacak veriler yüz yüze anket yöntemi ile elde edilmiştir. Katılımcılara milliyetçilik, din, toplumsal yapı, ahlak ve tarih bilinci gibi çeşitli değer yargılarını ortaya çıkarabilecek nitelikte sorular yöneltilmiştir. Siyasi partilerin söylemlerinde milliyetçi unsurlar kullanmalarının ve herhangi bir alt etnik kimliğe

vurgu yapmalarının genç seçmenlerin seçmen davranışlarına büyük oranda etki etmediği görülmektedir. Aynı zamanda bir siyasi partinin göstermiş olduğu adayla aynı etnik kökene sahip olmak genç seçmenlerin siyasal tercihlerini yönlendirmemektedir. Siyasi partilerin dini argümanlar ile sürmesi, dini ilke ve kurallara dönük propaganda ve kampanyalar yürütmesi de genç seçmenler üzerinde olumlu bir etki bırakmamaktadır. Buna nazaran söylemlerinde laiklik ve eğitimin modern ilke ve prensiplere dönük olarak düzenlenmesine yer veren siyasi partiler genç seçmenlerin seçmen davranışları üzerinde olumlu bir etki bırakmaktadır. Tarih bilincinin ve tarihi değerlerin genç seçmenlerin seçmen davranışlarına yönelik etkilerinin belirlenmesine yönelik sorulan sorulara bakıldığında; cumhuriyet tarihine ve şahsiyetlerine yönelik olarak geliştirilen söylemler genç seçmenlerin oy verme tercihleri üzerinde olumlu etki ediyorken, Osmanlı Devleti ve şahsiyetlerine yönelik söylemlerin genç seçmenlerin seçmen davranışları üzerinde etkisiz olduğu görülmektedir.

Genç seçmenlerin oy verme tercihlerine en çok etki eden söylemlerin demokrasi, insan hakları, hukuk devleti, adalet, eşitlik ve bununla birlikte özgürlük, kardeşlik, saygı ve hoşgörü gibi kavramlar olduğu görülmektedir. Siyasi partilerin bu kavramlara yönelik olarak geliştirecekleri siyasi söylemlerin, yürütülen propaganda ve kampanyaların genç seçmenlerin seçmen davranışlarını kendi lehine çevirebileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde farklılıklara (LGBTİ, farklı inanç mensupları, görüşler vb.) saygı duyulacağının ifade edilmesi genç seçmenler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Bununla birlikte anket verileri incelendiğinde siyasi partilerin ahlak, örf ve adet temelli söylemleri genç seçmenlerin seçmen davranışları üzerinde olumlu bir etki bırakmamaktadır.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre bağımsız T testi sonuçları incelendiğinde vatan, bayrak, beka vb. kavramlar kadın seçmenleri erkeklere oranla daha çok etkilemekteyken, erkek seçmenler etnik kimliğe yönelik söylemlerden daha çok etkilenmektedir. Aynı şekilde dini argümanlar kullanılarak geliştirilen söylemler erkek seçmenlerin seçmen davranışlarını, kadın seçmenlere oranla daha fazla etkilemektedir. Araştırmada siyasi partilerin söylemlerinde cumhuriyet tarihi ve şahsiyetlerine, Mustafa Kemal Atatürk'e, eğitimin modern ilke ve prensiplere uygun olarak düzenlenmesine; demokrasi, insan hakları, hukuk devleti, özgürlük, eşitlik ve adalet gibi kavramlar ile bireysel farklılıklara saygı duyacağını ifade etmesinin kadın seçmenlerin seçmen davranışları üzerinde erkek seçmenlere oranla daha etkili olduğu görülmektedir. Toplumsal yaşama müdahale etmeye yönelik söylemlere ise erkek seçmenlerin kadın seçmenlere oranla olumsuz yaklaştığı belirlenmiştir. Katılımcıların %54,1'nin erkek %45,9'unun kadın olduğu araştırmada, genç seçmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımına yönelik yapılan analiz neticesinde hangi cinsiyet grubunun hangi değerler ekseninde seçmen davranışlarını belirlediğinin anlaşılması siyasi partiler ve adaylar açısında önemli görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında Türk siyasal yaşamının gelecek dönemlerini şekillendirme noktasında sayıları itibariyle en geniş oy bloğunu oluşturan genç seçmenlerin, özgürlük alanlarını daraltıcı bütün etki ve müdahalelere karşıt bir duruş sergilerken, özgürlük alanlarını genişleten her tür söyleme de olumlu yaklaştığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

Aliefendioğlu, Y. (2005). "Temsili Demokrasinin 'Seçim' Ayağı". TBB Dergisi, 60: 71-96.

Barnea, M.F. ve Schwartzs, S.H. (1998). ''Values and Voting, Political Psychology''. Political Psychology, 19(1): 17-40.

Çaha, Ö. (2008). Türkiye'de Seçmen Davranışı ve Siyasi Partiler. Ankara: Orion Kitabevi

Çukurçayır, A. (2002). Siyasal Katılma ve Yerel Demokrasi. İstanbul: Çizgi Kitabevi.

Dursun, D. (2004). Siyaset Bilim. İstanbul: Beta Yayınları.

Eren, E. (1993). Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Yayınları.

Hair, F. J., Anderson, E. R., Tatham R. L. ve Black, W. (1998). Multivariate Data Analysis. New York: Prentice Hall.

Harrop, M. ve Miller, W.L.. (1987). Election and Voters: A Comparative Introduction. Hong Kong: Macmillan Publishing Company.

Kahle, L.R. (2000). ''Findings of LOV Throughout the World, and Other Evidence of Cross-national Consumer Psychographics: Introduction''. Journal of Euromarketing, 8(2): 1-13.

Kalender, A. (2005). Siyasal İletişim: Seçmenler ve İkna Stratejileri. Konya: Çizgi Kitabevi.

Polat, C. Ve Külter, B. (2006). ''Genç ve Potansiyel Seçmenler Gözüyle Siyasi Lider Özelliklerinin Değerlendirilmesi: Siyasal Pazarlama Bakış Açısıyla Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama''. İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 35: 191-213.

Temizel, M. (2012). Türkiye'de Seçmen Davranışlarında Sosyo-psikolojik, Kültürel ve Dinsel Faktörlerin Rolü: Kuramsal ve Ampirik Bir Çalışma. Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tolan, B. (1996). Toplum Bilimlerine Giriş. Ankara: Adım Yayınları.

Turan, İ. (2009). Siyasal Sistem ve Siyasal Davranış. Ankara: Der Yayınları.

YSK. (2018). Cumhurbaşkanı ve 27. Dönem Milletvekili Genel Seçim İstatistikleri. http://www.ysk.gov.tr/tr/2018-cumhurbaskani-ve-milletvekili-secim-i%CC%87statistikleri/78032. 17.05.2019 tarihinde YSK veritabanından alınmıştır.

İDEOLOJİK GENÇLİK ÖRGÜTLERİNİN GENÇLERİN SEÇMEN DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Turan ŞENER
Akdeniz Üniversitesi, turansener@akdeniz.edu.tr

Simge Aleyna YILDIRIM
Akdeniz Üniversitesi, yildirimsimge7@gmail.com

ÖZ

Siyasi partiler, seçmenlerinin desteğinin devamlılığını sağlamak ve genç seçmenlerin oylarını almak amacıyla bünyelerinde çeşitli örgütlenmeler oluşturmaktadır. Yüksek Seçim Kurulu verilerine göre 18-29 yaş arası genç seçmenler, sayıları itibari ile Türkiye'nin en geniş oy bloğunu oluşturduğu için parti içerisinde genç seçmen sayısını artırmak oldukça önemlidir. Bu bağlamda partiler bünyelerinde ideolojik örgütsel yapılar oluşturmaktadır. İdeolojik örgütler genç seçmenin partilere olan bağlılıklarının pekiştirilmesinde ve parti aidiyetinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu yapılar sayesinde katılımcı demokrasinin gerekleri, gençler arasında daha yaygın olarak benimsenmektedir. Gençlerin geleceği şekillendirecek kişiler olduğu göz önüne alındığında, dernekler, vakıflar, gençlik kolları ve benzer oluşumlar vesilesiyle siyasal hayatta etkin olmaları elzemdir. Bu şekilde gerçekleşecek olan gönüllü katılım ile birlikte, gençler inandıkları değerler doğrultusunda sosyal ve siyasal hayatla daha çok bütünleşmiş olacaktır. Gençlerin enerjisini doğru şekilde yönetmelerine yardımcı olmak ve onlarla başarılı işlere imza atmak ise doğru örgütlenme ve faaliyetlerle mümkün olacaktır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Türkiye'de genç seçmenin özellikle parti nezdinde ideolojik örgütlere bakış açısını incelemek, bu örgütlere karşı oluşan görüş ve fikirlerin oy verme davranışlarına nasıl etki ettiğini ortaya çıkarmaktır.

Anahtar Kelimeler: Gençlik Örgütleri, genç seçmen, siyasi partiler, seçmen davranışı, oy verme davranışları.

EFFECTS of IDEOLOGICAL YOUTH ORGANIZATIONS on VOTER BEHAVIORS of YOUNG VOTERS

ABSTRACT

Political parties create various organizations in order to ensure the continuity of the support of their voters and to get votes of young voters. Since young voters aged between 18 and 29 represent the largest percentage of the voting block in quantitative terms according to the figures from the Supreme Election Board of Turkey, it is important to increase the number of young voters in the party. In this context, parties create ideological organizations in their structures. Ideological organizations play a significant role in reinforcing the commitment of young voters to parties and ensuring party belonging. Thanks to these structures, the requirements of participatory democracy are more widely adopted among young people. Since young people are the ones that will shape the future, it is essential to be active in political life through associations, foundations, youth branches, and similar organizations. With the voluntary participation in this way, young people will be more integrated with both social and political life in line with the values they believe. In order to help young people for managing their energy correctly and to accomplish successful work with them will be possible through proper organization and activities. The aim of this study is to examine the perspectives of young voters of Turkey on ideological organizations and to discover their opinions formed about these organizations influence the ideas that affect voting behavior.

Keywords: Youth Organizations, young voters, political parties, voter behavior, voting behaviors.

GİRİŞ

Demokrasilerde birey, seçimlerde oy kullanarak karar alma sürecine katılmakta ve aynı zamanda teorik demokrasinin pratiğe dökülmesine yardımcı olmaktadır (Akgün 2002:1). Temel amaçları iktidar olmak olan siyasi partiler, parti yapısında doğru planlamalar yapıp, seçmene doğru kanaldan etkin bir biçimde ulaşmalıdırlar.

Partiler belli düşünce yapıları doğrultusunda belirli topluluklara hitap ediyor olsalar da, seçmen profillerinde ki meslek, yaş ve cinsiyet gruplarındaki çeşitlilik seçimlerde onlara avantaj sağlar. 2018 TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'ne göre, nüfusun %50,2'sini erkekler, %49,8'ini ise kadınlar oluşturmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019). Kadın ve erkek nüfus oranlarının birbirine olduğu bu dönemde, değişen dünya düzeniyle beraber toplumsal rol dağılımları da değişmektedir. 2017 TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre de; genç nüfus Türkiye toplam nüfusunun %16,1'ini oluşturmaktadır. Genç nüfusun ise, %51,2'sini erkek nüfus, %48,8'ini ise kadın nüfus oluşturmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018).

Demokrasinin ilk filizlendiği yer kabul edilen Roma İmparatorluğu'nda, kadınların siyasal ya da kamusal hayatta söz sahibi olamadığı, halk meclislerinde oy kullanamadıkları bilinmektedir. Sadece erkeğe ya da belirli bir zümreye ait olan temsiliyet hakkının ise günümüz dünyasında olağan karşılanması zordur. Kadınların artık hayatın her alanında aktif yer alması toplumların büyük kısımları tarafından desteklenirken, içinde yaşadığımız iletişim çağı da, gençlere seslerini daha gür ve korkusuz duyurma şansı vermiştir.

Bu değişimlerin yanı sıra, ülkeler de siyasi hayata katılımı genç yaşta mümkün kılmak ve teşvik etmek için yaş sınırları olabildiğince aşağıya çekmişlerdir. Fransa, İngiltere, Kanada, Türkiye, Almanya ve bazı diğer ülkelerde seçilme yaşı 18'e çekilmiş, Avusturya'da 20, Rusya'da 21, Kuzey Kore ise bu yaşı 17 belirlemiştir (Dölek ve Gökçe, 2018: 129). Batı toplumlarında yapılan araştırmalar sonucunda gençlerin siyasi katılım oranlarının düşüşte olduğu gözlenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki katılım ile ilgili yapılan eski kuşakların yerini daha genç kuşak aldıkça siyasi katılım düzeylerinin düştüğü sonucu ortaya çıkmıştır (Toraman ve Şahbudak, 2015: 26).

Genç seçmenlerin politika oluşturulmasında, karar alma ve uygulama aşamalarında yetkin olması demokrasi ve halkın menfaati için oldukça gereklidir. Partilere birebir bağlı olmasalar bile ideoloji olarak bütünleşmiş ve o partiyi temsil ettiği kabul edilen ideolojik gençlik örgütlerinin ve partilerin gençlik kollarının gerekli olan siyasi katılıma olumlu etki etmesi beklenmektir.

2. Seçmen Davranışları ve Genç Seçmen

Seçmenler siyasetin öznesidir. Pek çok parti ve aday olduğu göz önünde bulundurulursa bu rekabetçi sistem için siyasal pazar tanımlaması yapılabilir. Önemli olan bu pazardan mümkün olan en fazla payı elde etmektir. Ticari pazarlamada ki gibi kar unsuru mevcut olmasa da, siyasal müşterinin yani seçmenin memnuniyeti esastır (Polat ve Külter, 2008: 5). Çünkü seçmenler kullandıkları oy ile bir partinin ya da adayın ülke yönetiminde etkin olmasına yetki vermektedir. Seçmenlerin değişen fikirleri siyasi partilerin ya da kişilerin görevde kalmasına imkan verebileceği gibi, iktidarda olan siyasi partilerin ülke yönetme yetkisine son verilmesine de sebep olabilir (Aydın

ve Şener, 2018: 195). Seçmenlerin karar verici merci olmasından dolayı, seçmene doğru yaklaşarak desteğini almak elzemdir.

Siyasi tavrın değişken olma durumu bulunsa da genel varsayım erken yaşta tecrübe edilen deneyimlerin, ilerideki düşünce yapısı üzerinde şekillendirici etkiye sahip olacağıdır. Örgütlenmeyi öğreterek toplumsallaşmayı güçlendirebilecek olan gençlik örgütleri, üyeleri siyasetle ve parti hayatıyla tanıştırarak bir okul işlevi de görürler (Hooghe ve Stolle, 2014: 34). Bu nedenle genç seçmen konusuna dikkatle eğilmek gerektiği düşünülmektedir.

Seçmen davranışlarına ulaşacak doğru kanalları bulmak partilerin seçim süreçlerini daha verimli geçirmelerine yardımcı olur. Seçmen davranışlarını etkileyen birden fazla unsur vardır. Hepsinin bilinip bu doğrultuda faaliyetler yürütülmesi mümkün değildir fakat politikalar daha çok insanı kapsayacak şekilde belirlenip ihtiyaca göre özelleştirilebilir. Liderin ve ideolojinin siyasi partiler için anlamı büyük olduğundan, bunlara özen gösterilerek yürütülen çalışmalarla seçmenlerin siyasi partilere oy vermesinin daha kolay olacağı öngörülmektedir (Aydın ve Şener, 2018: 195). Bu doğrultuda ideoloji vurgusu yapan ve insanları inandıkları değerler etrafında toplayacak ya da lider destekli faaliyetlerin seçmen kazanımında işe yarayacağı düşünülebilir. İdeolojik örgütler bu iki unsurun karşılığını da içinde barındıran oluşumlardır.

3. İdeolojik Gençlik Örgütleri

Türkiye Cumhuriyeti'nde seçme yaşı 18 olarak belirlenmişken, seçilme yaşı da 2017 yılında 25'ten 18'e düşürülmüştür. Bu sayede gençlerin daha erken yaşlarda Meclis'e girebilmesinin önü açılmıştır. Gençlerin siyasal katılımı önemlidir çünkü kendileri içinde, toplum içinde bu siyasi katılımın pek çok anlamı vardır. Kendilerini daha iyi ifade edebilmeyi, hakları ve inandıkları değerler uğruna mücadele etmeyi öğrenebilecekleri gibi, halkın menfaatine uygun ve mantıklı kararların alınmasına katkı sağlayıp, devletle bireyin bütünleşmesine katkı sağlayabilirler.

Türk siyasi tarihinde dönemsel olarak değişimler olsa da, gençlerin genel anlamda siyasette geri planda bırakıldığı söylenebilir. Adnan Menderes'in 1956'da yaptığı meclis konuşmasında, partisinin gençlik yapılanmalarına karşı mesafeli olduğunu açıkça belirterek, dört sene boyunca orduya ve üniversiteye siyaseti hiç bir şekilde sokmadıklarını, gençlerin politikanın oyuncağı haline getirilemeyeceğini söylemiştir (Öz, 2014: 46). Kastedilen gençleri özellikle politikadan uzak tutma isteğidir. Bunun dışında gençlik örgütlenmeleri geri plana atılmamış, 1952 yılında Atatürk inkılâplarının korunması için Türk Devrim Ocakları kurulmuştur. 1953 yılında Demokrat Parti'lilerin önerisiyle kabul edilen kanun gereğince Cumhuriyet Halk Partisi'nin mallarına el konulacak olması, gençlerin CHP'ye üye olarak destek olmasına sebep olmuştur (Kaya, 2010: 68). Bu destekler sonrası 1953 yılında gençlik teşkilatlanmasının temellerini atan ve yönetmeliğini hazırlayan CHP, 1954 yılının şubat ayında gençlik kollarını kurulmuştur. O dönem iktidar olan Demokrat Parti ise 7 Ocak 1954'te Genç Demokratlar Teşkilatı adlı gençlik örgütünü kurmuştur.

1980 askeri darbesi ile ise apolitik bir neslin ortaya çıkmasına yol açmış, genç nüfus bireysel sorunlarını ülke sorunlarından önde tutmaya başlamıştır (Bozan, 2013: 53). Zamanla hemen her siyasi parti, gençleri de siyasi

hayata dahil etme konusunda daha özenle olmuş ve katılımı artırmaya, gençlerin desteğini ve ilgisini kazanmaya çalışmışlardır.

İdeolojik örgütler sayesinde bir araya gelen gençler, çoğunlukla gönüllü olarak parti yararına faaliyetlerde bulunurlar. Bu oluşumlar, partilerin politika ve faaliyetlerinin gençler arasında daha iyi tanıtılmasına ve daha çok seçmene ulaşması konusunda öneme sahiptir. Partilerin gençlik örgütlenme süreçleri çok partili siteme geçiş sonrasından başlayarak günümüze kadar önem derecesi artarak devam etmiştir. Bu araştırmanın öznesi olan Y kuşağı, iletişim ve bilgi teknolojilerinin gelişmiş olduğu bir döneme denk gelmiştir. Bu yüzden onlar için iletişimin yeri çok önemlidir ve ilişkilere önem vermekle beraber, ilişkileri geliştirmek için de buna vakit ayırmakta isterler (Keleş, 2011: 131). Günümüzde internetin de imkân sağladığı özgürleşmeyle, istek ve değerlerini savunmak konusunda geçmişe nazaran daha etkin bir kuşağın var olduğu söylenebilir. Bu nedenle gençlere yönelik oluşturulan ideolojik örgütlerin aynı zamanda seçmen olan gençlerde nasıl bir karşılık bulduğu ve oy verme davranışlarına etki edip etmediği önemlidir.

4. İdeolojik Gençlik Örgütlerinin Gençlerin Seçmen Davranışları Üzerine Etkileri Üzerine Bir Araştırma

4.1. Araştırmanın Amacı Önemi Kapsamı ve Kısıtları

Demokrasinin olabilmesi için halkın gerek kendi, gerekse ülke menfaatleri doğrultusunda alınacak kararlarda söz sahibi olması gerekmektedir. Genç seçmen, bugünü yaşayan ve geleceğe şekil verecek kişi olduğundan dolayı gençlerin siyasete katılımı daha da önemlidir. Genç seçmenin katılımı önemli olduğu için, katılımına olumlu ya da olumsuz etki eden faktörlere de önem verilmelidir. Bu çalışmada da gençlere ulaşabilmek için uygun bir kanal olan ideolojik örgütlerin gençlerin siyasi katılımına etkisi ölçülmek istenmiştir.

İdeolojik gençlik örgütlerinin gençlerin seçmen davranışları üzerine etkilerinin araştırıldığı bu çalışma, Türkiye'de yer alan tüm genç seçmenlere ulaşılmasının hem maddiyat hem de zaman açısından mümkün olmamasından dolayı, Akdeniz Üniversite'sinde öğrenim gören ön lisans, lisans ve yüksek öğrenim öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

4.2. Araştırmanın Yöntemi

İdeolojik örgütlerin genç seçmen davranışına etkisini ortaya koymak amacıyla Akdeniz Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir saha araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 18 yaş ve üzeri seçmenlerden oluşan bireyler arasından örneklem seçilirken kolayda örnekleme kullanılmıştır. Anket Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenci olan ve katılmayı kabul eden öğrencilere uygulanmıştır. Bulgular, 600 kişi ile yüz yüze anket tekniği ile elde edilmiştir. Uygunluklarının incelenmesi sonucunda 548 adet kullanılabilir anket analize tabi tutulmuştur.

4.2.1. Veri Toplama Araçları

Genç seçmenlerin ideolojik örgütlerle ilgili olarak oy verme eğilimlerini Akdeniz Üniversitesi öğrencileri üzerinden belirlemek amacıyla 3 bölümden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Anket soruları hazırlanırken önce literatür taranmış, sonrasında istenilen bulguları elde etmeye yönelik uygun sorular hazırlanıp derlenmiştir. Anketin ilk

bölümünde üniversite öğrencilerinin cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi ve aylık ortalama geliri gibi sosyo-demografik özelliklerini ortaya koyacak sorular sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde genç seçmenlerin siyasete ilgi düzeylerini ölçmeye yönelik sorular sorulmuştur. Anketin üçüncü bölümünde ise oy kullanırken önemli gördükleri değerleri ve ideolojik örgütlerin oy verme davranışlarına etkisini ölçmek amacıyla 5'li likert tipinde Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) aralıklarında 19 soruya yer verilmiştir. Oluşturulan anket formu uygulanmadan önce iki ayrı uzmana inceletilmiş ve onların önerileri doğrultusunda bazı düzenlemelere tabi tutulmuştur.

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS (Statistical Packages for Social Sciences) 23.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizlerinde tanımlayıcı istatistikler ve demografik değişkenlerin elde edilen bazı verilerle olan ilişkisini ortaya koyabilmek için T Testi uygulanmıştır.

4.3. Bulgular ve Yorum

4.3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcıların cinsiyet dağılımı oranlarına bakıldığında, araştırmaya katılanların cinsiyet bakımından yüzde 45.9'u kadın, yüzde 54.1'i erkektir. Elde edilen bu oranların birbirine yakın olması sebebiyle araştırma cinsiyet bakımından karşılaştırma yapılabilecek düzeydedir.

Araştırmaya katılanların yaş dağılımı verilerine bakıldığında, ankete katılan genç seçmenlerin En %52,2'si 21-23 yaş grubu aralığında, %34,2'si ile 18-20 yaş grubu aralığında, %9,6'sı ile 24-23 yaş grubu aralığındadır. %4'lük oran ise 27 yaş ve üzeridir.

%95 fakülte ve yüksekokul öğrencileri ile anket yapılırken, sınav haftası olması sebebiyle ön lisans öğrencilerine ulaşma oranı %2,8'de kalmıştır. Anket katılan gençlerin %3,7'si ise lisansüstü eğitim öğrencisidir.

Medeni duruma ilişkin verilere bakıldığında, ankete katılan genç seçmenlerin %98,9'u bekar, yalnızca %1.1'i evli olduğunu belirtmiştir.

Aylık ortalama gelirlerine ilişkin istatistik sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların %76,3'ü herhangi bir işte çalışmamaktadır. Genç seçmenlerin %42,9'u 0-500 TL arası, %32.4'ü 501 1000 TL arası, %24,7'nin de 1001 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

4.2.2. Güvenilirlik Analizi

Araştırmanın güvenilirliliği ve iç tutarlılığını ölçmek için en fazla kullanılan test Cronbach's Alfa testidir. Bu çalışmada anketin güvenilirliği 0.76 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alfa katsayısının 0,70 oranından büyük olması araştırma ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu durum ise ilgili ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır ve arzu edilen değerden yüksektir (Hair, vd., 1998: 118).

4.3.2. Genç Seçmenlerin Siyasete İlgi Düzeyi

Genç seçmenlerin siyasete ilgi düzeylerini ölçmek için onlara 2. bölümde 5 soru yöneltilmiştir.

Tablo 1: Genç Seçmenlerin Siyasete İlgi Düzeyi

İfadeler	Evet	(%)	Hayır	(%)
Gelecek yerel seçimlerde oy kullanmayı düşünüyor musunuz?	502	91,6	46	8,4
Gelecek genel seçimlerde oy kullanmayı düşünüyor musunuz?	511	93,2	37	6,8
Kendinizi herhangi bir siyasi partiye bağlı hissediyor musunuz?	165	30,1	383	69,9
Çevrenizdeki yaşlı kişilerle kendinizi kıyaslarsanız, siyasete karşı daha az ilgi duyduğunuzu düşünüyor musunuz?	177	32,3	37	67,7
Seçimlerde kullanacağınız oy ile, devlete olan vatandaşlık bağınızın güçleneceğini düşünüyor musunuz?	346	63,1	202	36,9

Genç seçmenlerin %91,6'sı gelecek yerel seçimlerde, %93,2'si gelecek genel seçimlerde oy kullanacağını belirtmiştir. Kendisini bir siyasi partiye bağlı hisseden genç seçmen oranı %69,9'ken, %30,1 oranında genç kendini herhangi bir siyasi partiye bağlı hissetmemektedir. Seçimlerde kullanacağı oyun, vatandaşlık bağını güçlendireceğini düşünen genç seçmen oranı %63,1'dir. Kendini bir partiye bağlı hissetmeyen genç seçmen oranı %30 iken, oy kullanmanın vatandaşlık bağını güçlendirdiğini daha büyük bir kesimin düşünüyor olması, genç seçmenlerin kendilerini temsil edecek bir siyasi parti bulamadığını düşünüyor olmaları anlamına gelebilir.

Genç seçmenlerin %32,3'si çevresindeki yaşlı kişilerle kendisini kıyasladığında, siyasete karşı daha az ilgi duyduğunuzu düşünmektedir.

4.3.3. İdeolojik Gençlik Örgütleri ve Seçmen Davranışları Değişkenleri

Seçmenlerin oy verme tercihlerine etki eden bir takım unsurlar bulunmaktadır. Genç seçmenlerin siyasi partilere oy verme tercihlerine olumlu etki edebilecek değerleri ölçmek için seçmenlere 6 temel değişken verilmiştir. Bunlar; aile, dönemin ekonomik koşulları, arkadaş çevresi, siyasi ideoloji parti lideri ve partinin çalışmalarıdır. Aynı şekilde ideolojik örgütlere katılmayı etkileyen değerleri ölçmek için de bu değişkenler sorularda yöneltilmiş, genç seçmenlerin ideolojik örgütlere karşı bakış açısı analiz edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2: İdeolojik Gençlik Örgütleri Değişkenlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	F	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
1.Siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki eden unsur siyasi ideolojimdir.	544	14,5	9,6	21,1	32,4	22,4
2.Siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki eden unsur ailemdir.	545	47,2	20,6	18	8,4	5,9
3.Siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki eden unsur o dönemin ekonomik koşullarıdır.	544	15,1	11,6	23	30,7	19,7
4.Siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki eden unsur arkadaş çevremdir.	543	55,1	21,5	14,7	4,1	4,6

5.Siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki eden unsur parti liderleridir.	545	27,2	13	23,5	22,8	13,6
6.Siyasi partiye oy verme tercihime olumlu etki eden unsur o partinin çalışmalarıdır.	542	11,3	5,2	11,4	35,1	37,1
7.Oy verme faaliyetimin sistem üzerinde değiştirici etkisi olduğuna inanıyorum.	544	14,3	10,1	24,3	27,2	24,1
8.Siyasi bir tavır olarak sandığa gitmemeyi mantıklı buluyorum.	544	47,4	13,6	16	9,6	13,4
9.İleride siyasetle aktif olarak uğraşmayı düşünüyorum.	544	24,3	12,5	32,7	14,9	15,6
10.Oy verdiğim siyasi partinin gençlik kollarında aktif görev aldım/alıyorum.	543	54,5	21,4	9,8	6,3	8,1
11.Oy verdiğim siyasi partinin gençlik kollarının düzenlediği herhangi bir etkinliğe katılım gösterdim.	545	49,4	22	9,2	10,8	8,6
12.Oy verdiğim siyasi partinin gençlik kollarının çalışmaları oy verme faaliyetimi olumlu olarak etkilemektedir.	544	42,4	19,6	18	13,8	6,2
13.Oy verdiğim siyasi partinin gençlik kollarının düzenlediği herhangi bir etkinliğe çevremin etkisiyle katıldım.	545	54	21,3	11,8	7,4	5,5
14.Oy verdiğim siyasi partinin gençlik kollarının düzenlediği herhangi bir etkinliğe çevre edinmek için katıldım.	542	58	20,7	10,6	6,1	4,6
15.Gençlerin partide aktif çalışmasının sebebi ailesinin siyasi düşüncesidir.	546	35,6	16,1	27,5	14,2	6,6
16.Gençlerin partide aktif çalışmasının sebebi politik liderdir.	544	24,2	11,4	28,8	25,8	9,9
17.Gençlerin partide aktif çalışmasının sebebi sosyal çevredir.	544	19,5	10,1	26,8	32	11,6
18.Gençlerin partide aktif çalışmasının sebebi yerel siyasi içeriktir.	544	18,2	14,5	29,8	27	10,5
19.Gençlerin partide aktif çalışmasının sebebi partinin ideolojisidir.	543	15,5	11,8	21	31,1	20,6

Genç seçmenlerin %37,1'i (Kesinlikle Katılıyorum), oy verme tercihine olumlu etki eden en önemli unsurun partinin çalışmaları olduğu belirtilmiştir. İkinci en yüksek oran %22,4 (Kesinlikle Katılıyorum) ile oy verme tercihine olumlu etki eden unsur siyasi ideolojidir. Kadın seçmenlerin siyasi ideolojiyi oy verirken etkili görme oranı erkeklerden daha yüksektir. Erkek seçmenler, oy verme tercihleri konusunda aile ve arkadaş çevresinden kadınlara kıyasla daha çok etkilenmektedir.

Gençlerin %27,2'si oy verme faaliyetlerinin sistem üzerinde değiştirici etkisi olduğuna katılmakta, ancak sadece %15,6'sı ileride kesinlikle siyasetle aktif olarak uğraşacağını düşünmektedir. Buradan çıkan sonuç etkileri olduğunu düşünseler dahi bu düşünce de olan gençlerin bir neredeyse yarısının siyasi faaliyetlerini oy verme ile sınırlı tutma eğiliminde olduğudur.

Oy verdiği siyasi partinin gençlik kollarında aktif görev almış veya almakta olan genç seçmenlerin oranı %8,1 (Kesinlikle Katılıyorum) ve %6,3'tür (Katılıyorum). Gençlik kollarının oy verme faaliyetine olumlu etkisi olduğunu belirten genç seçmenlerin oranı %13,8'dir (Katılıyorum). Bu oran gençlik kollarında görev almış ya da alıyor olduğunu söyleyen genç seçmen oranından daha yüksektir. %42,4'lük bir oran ise, parti gençlik kolları faaliyetlerinin onların oy verme faaliyetlerine kesinlikle olumlu etki etmediğini belirtmiştir. Ankete katılan genç seçmenlerin neredeyse yarısına tekabül eden bu oran oldukça yüksektir.

Erkek seçmenler, partilerin gençlik faaliyetlerine katılma ve görev alma konusunda kadınlara oranla daha aktiftir. Benzer şekilde oy verirken aile ve arkadaş çevresinden daha fazla etkilendiğini belirten erkek seçmenler, parti gençlik kollarına katılma süreçlerinde de çevre ve arkadaş grubu etkisinde kadınlardan daha fazla kalmaktadırlar.

Genç seçmenlerin, gençlerin parti gençlik kollarında görev almak için en etkili gördüğü iki unsur, partinin ideolojisi ve sosyal çevreden etkilenme ya da sosyal çevre edinme isteğidir. %13,4 (Kesinlikle Katılıyorum) oranında genç seçmen sandığa gitmemeyi mantıklı bir siyasi tavır olarak görürken, bir önceki bölümde %8,4'ü gelecek yerel seçimlerde ve %6,8 ise gelecek genel seçimlerde oy kullanmayacağını belirtmiştir. Oranların birbirine yakın olduğu göz önüne alınırsa, gelecek seçimlerde oy kullanmayı düşünmeyen genç seçmenlerin buna desteklediği partiye ya da mevcut düzenin getirilerine tavır gösterme amacıyla karar verdiği düşünülebilir.

Oy verme faaliyetlerinin sistem üzerinde değiştirici bir etkisi olduğuna inanan gençler %24,1 (Kesinlikle Katılıyorum) ve %27,2 (Katılıyorum) oranlarıyla sınırlı kalmıştır. Bu oranlara bakınca, gençlerin büyük bir kısmının mevcut siyaset arenasında başka unsurların belirleyici olduğunu, sandıkta beyan ettiği fikrin ise değiştirici etkisi olmadığını düşündüğü ortaya çıkmaktadır. Seçmene kendi düşüncesinin ya da oy verme faaliyetinin anlamsız olduğu hissettirilirse, gençleri siyasal katılıma teşvik etmek ideolojik örgütlerle bile mümkün olmayacaktır. İdeolojik örgüte katılım olsa bile başka unsurlar bunda rol oynamış olacak ve gençler değiştiremeyecekleri sistem ve siyaset üzerine bir kaygı gütmeyeceklerdir.

5. Sonuç ve Öneriler

Uzun bir süre boyunca ülke geleceği hakkında söz sahibi olacak genç seçmenlerin oy verme davranışlarını etkileyen farklı unsurlar vardır. Siyasi partilerin genç seçmenlere ulaşmak için bir kanal olarak dizayn edilen ideolojik örgütlerin oy verme davranışları üzerindeki etkisi ve başarısının analizi bu noktada önemlidir. İdeolojik örgütlerin genç seçmenlerin oy verme faaliyetleri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla yaptığımız çalışma dahilinde, 548 öğrenciden yüz yüze anket yöntemiyle veriler toplanmıştır. Çalışma da elde edilen verilere bakılarak genç seçmenlerin oy verme tercihlerine olumlu etki eden en önemli ilk üç unsur sırasıyla; siyasi partinin çalışmaları, siyasi ideolojileri ve dönemin ekonomik koşullarıdır. Bu sonuca bakılarak genç seçmenlerin oy verirken popülist söylemlerden ziyade partinin ülkeye kattıklarına ve kendisini partinin değerlerine ne derece yakın bulduğuna dikkat ettiği söylenebilir.

21-23 yaş aralığında olan genç seçmenlerin %54,5'i oy verdiği siyasi partinin gençlik kolları faaliyetlerinde kesinlikle yer almadığını söylemiştir. Gençlerin neden oy verdiği partinin bünyesinde bulunmadığı ya da bulunmak istemediği siyasi partiler tarafından düşünülmesi gereken bir noktadır. Gençlik kollarının partinin tanıtılmasında ve yeni genç seçmenleri çekmedeki rolü literatürde pek çok çalışmada ele alınmıştır.

İleride kesinlikle siyasetle aktif olarak uğraşacağını belirten genç seçmen oranı %15,6 iken, siyasi partinin gençlik kollarında göre almış ya da almakta olan genç oranı %8,1 ile daha düşüktür. Buradan genç seçmenlerin gençlik kollarını eğitici siyasi bir okul ya da onlar için yararlı bir siyasi basamak olarak görmedikleri sonucu çıkarılabilir.

Erkeklerin parti gençlik kolları faaliyetlerine kadınlardan daha fazla katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Örgütlerin etkinliklerine çevre etkisiyle katıldığını belirten erkek seçmen sayısı kadın seçmenlerden daha fazladır. Faaliyetlere çevre edinmek için katıldığını belirten erkek seçmen sayısı da kadın seçmenlerden daha olduğu için,

partilerin kadın kolları gibi oluşumları olsa da, genç kadın seçmenin ideolojik örgütlere katılımını arttırmak için daha çok faaliyet düzenleyebilirler.

İdeolojik örgütlerin aktif bir parçası olmanın en önemli üç unsuru ankete katılan genç seçmenler tarafından şöyle sıralanmıştır; siyasi partinin ideolojisi, sosyal çevrenin etkisi ve yereldeki siyasetin içeriği. Oy verme tercihlerinde çevre ve ailenin etkisi genç seçmenler tarafından en önemli unsurlar arasında gösterilmese de, ideolojik örgüte katılma tercihinde ilk üçün içinde gösterilmiştir. Bu değişen algı sebebiyle ideolojik örgütlerin siyasetle net olarak bağdaştırılamadığı ya da ideolojik örgütlere katılım da başka düşüncelerin öne çıktığını çıkarımı yapılabilir. Araştırmanın temel hipotezi ideolojik örgütlerin, gençlerin oy verme davranışları üzerinde olumlu etki ettiği düşüncesi üzerine kurulmuştur. Elde edilen sonuçlar bu varsayımı doğrulamamıştır. Ankete katılan 548 genç seçmenin yalnızca %6,2'si (Kesinlikle Katılıyorum) ve %13,8'i (Katılıyorum), partilerin gençlik kollarının oy verme faaliyetleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu söylemiştir. %42,4 ise oy verme faaliyetlerini kesinlikle olumlu etkilemediğini belirtmiştir. Bu sonuçlara bakarak, ideolojik örgütlerin gençlere ulaşma da ya da oy verme davranışlarına etki etme de verimsiz kaldığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Akgün, B. (2002). *Türkiye'de Seçmen Davranışı, Partiler Sistemi ve Siyasal Güven*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Dölek, E. ve Gökçe, F. (2018). "Siyasi Partilerin Karar Alma Süreçlerinde Kadınlar Ve Gençler: Gaziantep İli Örneği". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi,* 5(7): 123-134.

Hair, Jr. Joseph, vd., (1998). *Multivariate Data Analysis with Readings (15nd.ed.)*. London: Prentice-Hall.

Hooghe, M. ve Stolle, D. (2014). "Siyasi Partiler İçindeki Gençlik Örgütleri: Siyasi Desteğin Ve Parti Sistemlerinin Dönüşümü". *Gençlerin Siyasi Katılımı. (Der.) Volkan Yılmaz, Devin Bahçeci*. İstanbul: 31-42.

Kaya, A. (2010). *Türk Siyasi Tarihi'nde Chp'nin Gençlik Kolları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Keleş, N.(2011), "Y Kuşağı Çalışanlarının Motivasyon Profillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma". *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2): 129-139.

Öz, İ. (2014). *Demokrat Parti'nin Gençlik Politikaları ve Gençlik Teşkilatı (1946-1960).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Polat, C. ve Külter, B. (2008). "Genç Seçmenler Gözüyle Siyasal Ürün (Siyasi Lider) Özellikleri: Ankara'daki Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma". *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1) : 2-31.

Toraman, M. ve Şahbudak, E. (2015). "Gençlerin Siyasi Tutum Ve Tercihlerinde Siyasi Partilerin Etkisi (Sivas Ak Parti Ve Chp Gençlik Kolları Örneğinde)" *Uluslararası Hakemli Ekonomi Yönetimi Araştırmaları Dergisi,* 4: 18-53.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2018). İstatistiklerle Gençlik, 2017. www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=27598

Türkiye İstatistik Kurumu, (2019). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2018. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30709

2005-2018 YILLARI ARASINDA EĞİTİM FAKÜLTELERİ BÜNYESİNDE ÇIKARILAN DERGİLERDE YAYIMLANAN SOSYAL BİLGİLER İLE İLGİLİ MAKALELERİN META-SENTEZ YOLUYLA İNCELENMESİ

Prof. Dr. Kubilay YAZICI
kyazici@ohu.edu.tr
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde / Türkiye

Tuğçe Gamze İŞÇİ
tugcegamzeisci@gmail.com
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde / Türkiye

ÖZET

Dergiler akademik camianın hem bilgi üreten hem de üretilen bilgileri araştırmacıların hizmetine sunan önemli araçları arasında yer almaktadır. Bu aşamada konu ya da içerik alanına göre gruplandırılan dergiler, belli konularda yapılan çalışmalara ulaşmada kolaylık sağlarlar. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde yayımlanan dergiler, içerikleri itibariyle eğitim-öğretim sürecini ilgilendiren farklı içerikte konuların akademik üslup ve bilimsel yöntemlerle incelenmesi amacına hizmet etmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile 2005-2018 yılları arasında eğitim fakültelerinin dergilerinde sosyal bilgiler alanında yayımlanan makalelerin çeşitli değişkenler acısından incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan incelemede bu yıllar arasında eğitim fakülteleri dergilerinde basılan ve makalelerde kullanılan anahtar kelimeler içerisinde sosyal bilgiler ifadesinin yer aldığı toplam 138 sosyal bilgiler ile ilgili makale veri olarak kullanılmıştır. İncelenme esnasında makalelerin; konusu, basım yılı, yöntemi, deseni, veri toplama aracı, örneklem türü, örneklem sayısı gibi değişkenler ele alınmıştır. Çalışmada istatistiksel işlemler için Meta-Sentez yöntemi kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda yayımlanan sosyal bilgiler makalelerinin en fazla 2013 yılında en az ise 2009-2010 yıllarında basıldığı görülmektedir. En çok sosyal bilgiler makalesinin "Kastamonu Eğitim Dergisinde" en az sosyal bilgiler makalesinin ise "Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde" basıldığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları konu alanı açısından ele alındığında en fazla "program" konusunda en az ise "kültür", " "benlik" konularında çalışmaların yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Makalelerde yöntem olarak en çok "nitel", en az ise "karma yöntemin" kullanıldığı tespit edilmiştir. Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda "tarama modelinin", nitel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda "içerik analizi modeli" tercih edilirken, karma yöntemin kullanıldığı çalışmalarda ise çoğunlukla "modelin belirtilmediği ve kullanılan modelin detaylı bir şekilde açıklanmadığı" görülmektedir. Örneklem seçme yaklaşımı olarak çoğunlukla "seçkisiz-random", en az ise "olasılıklı örneklem" yaklaşımının tercih edildiği anlaşılmaktadır. Çalışmalarda örneklem olarak "öğrencilere" daha fazla yer verildiği, "veli ve akademisyen" görüşlerine ise daha az yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda gelecekte yapılacak olan çalışmalara yönelik literatür destekli tartışmaya yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakültesi Dergileri, Sosyal Bilgiler, Makale, Meta-Sentez.

THE INVESTIGATION OF THE ARTICLES ON SOCIAL STUDIES PUBLISHED IN THE JOURNALS UNDER EDUCATION FACULTIES BETWEEN 2005-2018 THROUGH META-SYNTHESIS

Prof. Dr. Kubilay YAZICI
kyazici@ohu.edu.tr
Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Nigde / Turkey

Tuğçe Gamze İŞÇİ
tugcegamzeisci@gmail.com
Nigde Ömer Halisdemir University, Graduate School Of Educational Sciences, Nigde / Turkey

ABSTRACT

Journals are among the significant means of the academic community that both produce knowledge and put that knowledge at researchers' disposal. Journals classified in terms of subject or content areas enable researchers to reach articles on certain subjects. In this context, journals published UNDER education faculties serve the purpose of investigating issues with various contents related to education process with an academic manner and through scientific methods. The purpose of this research is to investigate the articles on social studies published in the journals of education faculties between 2005-2018 in terms of different variables. When the literature was reviewed, it was seen that there were 138 such articles which included "social studies" among their key words. These articles were examined in terms of subject, publishing year, method, pattern, data collection tool, type of sampling, number of sampling, etc. through meta-synthesis method. The findings showed that the articles were published most in 2013 and least between 2009-2010. The numbers of the articles were highest in the Kastamonu University Kastamonu Education Journal and lowest in Bartın University Journal of Faculty of Education. As for subject area, the findings revealed that the articles dealt with "program" issue most while "culture" and "vocational self-esteem" were the least mentioned subject areas. The articles were designed mostly in "qualitative" method whereas "mixed" method was the least used method. Quantitative researches mostly The data were mostly collected through "survey method" in quantitative researches and "content analysis method" was preferred in qualitative researches. However, it was seen that the model of the research was not mentioned or explained in detail in the researches designed in mixed method. The sampling were mostly selected "randomly" while the least data collection technique was "probabilistic sampling" technique. More articles focused on "students" while "parents and academicians" were the least mentioned samplings. The results of the research were discussed within literature and several recommendations were made in accordance with the results.

Key words: Education faculty journals, social studies, article, meta-synthesis.

1. GİRİŞ

Akademi dünyasında özel bir yeri olan dergiler, çeşitli bilim dallarında güncel bilgiler barındırması nedeniyle önemli kaynaklar arasında yer almaktadır. Akademik dergiler; temel bilimler, mühendislik, tıp gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Akademik dergilerin kullanıldığı alanlardan biri de eğitimdir. Eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmaların alan yazına yapacağı katkıyla çalışmaların niteliği doğrudan bağlantılıdır. Bu doğrultuda yapılan araştırmaların niteliğine ve niceliğine ait bilgilerin sorgulanması, çalışmaların kalitesini ortaya koyan değişenlerden birisi olabilmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Eğitim fakültelerinde yayımlanan dergiler de içerikleri itibariyle eğitim-öğretim sürecini ilgilendiren farklı içerikte konuların akademik üslup ve bilimsel yöntemlerle incelemesi sebebiyle bu amaçlara hizmet etmektedir. Ayrıca eğitim fakülteleri dergileri, eğitim camiasında hangi alanda hangi konuların daha çok çalışıldığı, hangi araştırma yöntemlerinin tercih edildiği gibi durumları ortaya koyması açısından da önemli bir yere sahiptir. Bilimsel araştırma bir amaca ve bir sorunu çözmeye yönelik, belirli aşamalar içerisinde ve bir düzen dâhilinde bilim insanları tarafından bilimsel yöntemler kullanarak yapılan çalışmalar olarak ifade edilmektedir (Uzbay, 2006:20).

Sosyal bilgiler ise; bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmaya çalışan ve tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi gibi birçok disiplini içine alan bir derstir (MEB, 2005). Bu nedenle sosyal bilgilerin çalışma alanı da oldukça geniştir. Sosyal Bilgiler öğretiminin gelişiminde, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili araştırma bulguları yol gösterici nitelik taşımaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumlarında çeşitli yaklaşım, yöntem ve teknik ile ilgili araştırmaların yapılması da son derece önemlidir (Yaşar, Köse, Göz ve Bayır, 2015: 41).

Eğitim fakülteleri bünyesinde yayımlanan dergiler, doğrudan eğitim ile ilgili çalışmaların sunulmasına hizmet etmektedir. Sosyal bilgiler ile ilgili eğitim fakültesi bünyesinde çıkartılan dergilerde çok sayıda yayımlanmış makale bulunmaktadır. Bu çalışma 2005-2018 yılları arasında eğitim fakültesi bünyelerinde basılan dergilerde sosyal bilgiler ile ilgili makalelerin meta-sentez yöntemi kullanılarak analiz edilmesi ve bu alanda yapılan çalışmalarda hangi konular üzerinde durulduğunu, hangi araştırma yöntemi kullanılarak yapıldığı, hangi yıllarda çalışmaların yoğunluğunun fazla olduğunu, hangi örneklem türü seçilerek yapıldığı gibi durumları tespit etmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu alanda yapılmış olan çalışmaları kapsamlı ve birçok ögeyi içine alacak biçimde listelemek araştırmalara alan yazındaki eksikliği görmek ve yeni yapılacak olan çalışmalara yol gösterme aşamasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden Meta-Sentez kullanılarak yapılmıştır. Meta-Sentez, aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasını içeren araştırma türüdür (Çalık ve Sözbilir, 2014: 34). Bu bağlamda sosyal bilgiler konusu ele alınarak yürütülen araştırma yıl, çalışılan konu, yöntem, model, analiz şekli, örneklem türü, örneklem aralığı, örneklem seçme türüne göre sentezlenerek yorumlanmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında incelenen makaleler amacına uygun olarak grafikler halinde sunulmuştur. Verilerin bu şekilde sunulmasındaki amaç hem görsel olması hem de yürütülen çalışmalar hakkında ilk bakışta fikir sahibi olunabilme imkânı tanımasıdır. Tablo ve grafiklerde istatistiki olarak yalnızca frekanslara yer verilmiştir. Her bir grafiğin altında genel bir açıklama yapıldıktan sonra makale çalışmalarında dikkat çeken kısımlar açıklanmıştır.

2.3. Çalışmanın Örneklem Grubu

Gerçekleştirilen bu çalışmada incelenen dergiler ve sosyal bilgiler alanında yayımlanan makale sayıları Tablo 1'de verildiği gibidir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Makalelerin Basıldığı Eğitim Fakültesi Bünyesinde Yayımlanan Dergilere Yönelik Çeşitli Veriler

	Dergi Adı	Toplam Yayımlanan Makale Sayısı	Sosyal Bilgiler Alanında Yayımlanan Makale Sayısı	Makalelerin İncelenmesinde Dikkate Alınan Başlangıç Yılları	Derginin Yayın Hayatına Başlangıç Yılı*
1	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	185	1	2012	2012
2	Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi	41	3	2015	2015
3	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	344	11	2005	2005
4	Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi	13	1	2017	2017
5	Kastamonu Eğitim Dergisi	721	17	2013	2013
6	Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi	365	5	2005	2005
7	Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	123	5	2012	2012
8	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	28	1	2017	2017
9	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	420	3	2005	1968
10	Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	442	15	2005	2002
11	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	258	6	2005	1986
12	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	617	9	2005	2001
13	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi	421	12	2005	2003
14	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	335	12	2005	1996
15	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	384	5	2007	2007
16	Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi	124	3	2013	2013
17	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	425	10	2005	1999
18	Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	266	8	2005	1989
19	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	401	11	2009	2009

***** Dergilerin yayın hayatlarına başlangıç tarihleri değişiklik göstermekle birlikte, bu çalışma kapsamında 2005-2018 yılları arasında eğitim fakülteleri bünyesinde çıkarılan dergilerde basılan sosyal bilgiler makaleleri incelemeye tabi tutulduğu için, bu tarihler arasında basılan makaleler dikkate alınmıştır. Bazı dergilerin dergipark bünyesinde yer alan internet adreslerinde yayın hayatına başlama tarihleri değişiklik göstermektedir. Ancak bu çalışmada dergilerin dergipark bünyesinde yer alan arşivlerinden makaleler elde edildiği için, arşivlerde yer alan yıllar dergilerin yayın hayatına başlangıç yılı olarak kabul edilmiştir. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisinin sayılarına dergipark bünyesinde var olan internet adresinde teknik sorun yaşanması nedeniyle, bu derginin makalelerine "http://ebd.beun.edu.tr/index.php/KEBD/issue/archive" internet adresinden ulaşılmıştır.

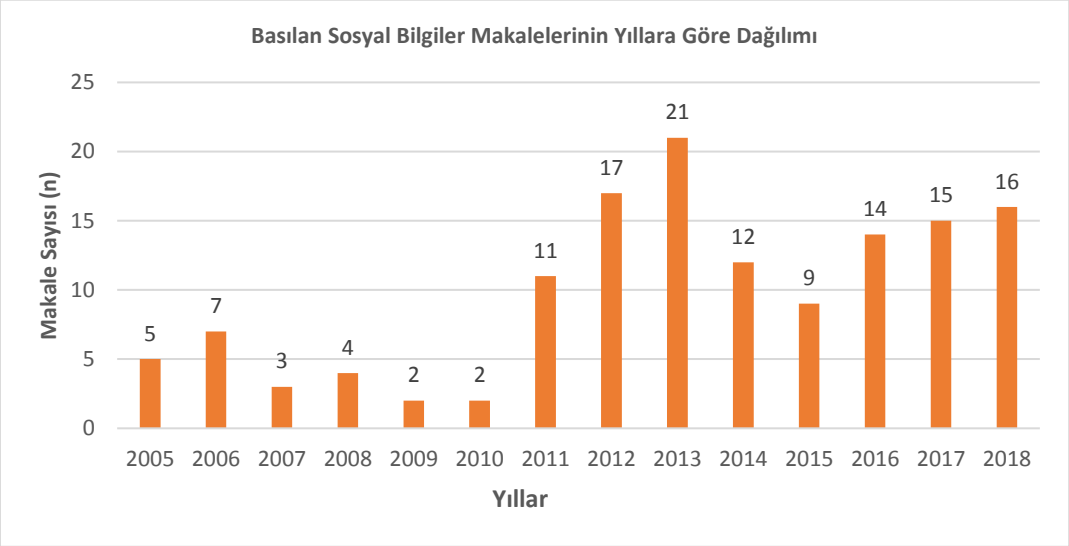
3. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında 2005-2018 yılları arasında eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde yayımlanan sosyal bilgiler makaleleri incelenmiş ve makalelerin, basım yılları, konu alanları, araştırma yöntemi, modeli, ölçme araçlarının türü, analiz yöntemi, örneklem türü, örneklem seçme türü, örneklem büyüklüğü temaları esas alınarak alt başlıklar altında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Makalelerin Yıllara Göre Dağılımına Yönelik Elde Edilen Bulgular

2005-2018 yılları arasında eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde yayımlanmış sosyal bilgiler makalelerinin yıllara göre dağılımı Grafik 1'de yer almaktadır. Dağılım incelendiğinde bu yıllar arasında toplam 138 sosyal bilgiler makalesinin olduğu görülmektedir.

Elde edilen verilere göre eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde sosyal bilgiler ile ilgili makalelere en çok 2013 yılında, en az ise 2009 ve 2010 yıllarında yer verildiği görülmektedir. Grafik incelendiğinde 2011 yılı itibari ile belirtilen dergilerde yayımlanan sosyal bilgiler ile ilgili makalelerin sayısında gözle görülür bir artış görülmektedir.

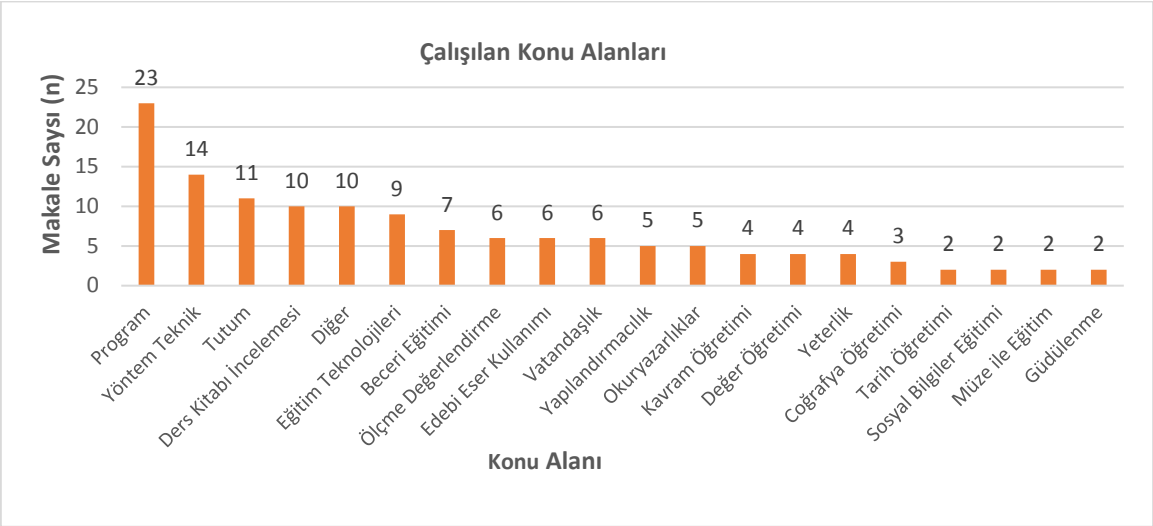


Grafik 1. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Sosyal Bilgiler Makalelerinin Yıllara Göre Dağılımı

3.2. Makalelerin Çalışma Konularına Göre Dağılımına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde 2005-2018 yılları arasında yayımlanan sosyal bilgiler makalelerin hangi konu üzerinde çalışıldığına yönelik yapılan inceleme sonucunda 138 Sosyal bilgiler makalesinde çoğunlukla "Program" konusunun ele alındığı (n=23) görülmektedir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre "Yöntem-Teknik" konusunda 14 makale, "Tutum" konusunda 11 makale, "Ders Kitabı İncelemesi" alanında 10 makale , "Eğitim Teknolojileri" alanında ise 9 makalenin çalışılan konu olarak tespit edilmiştir.

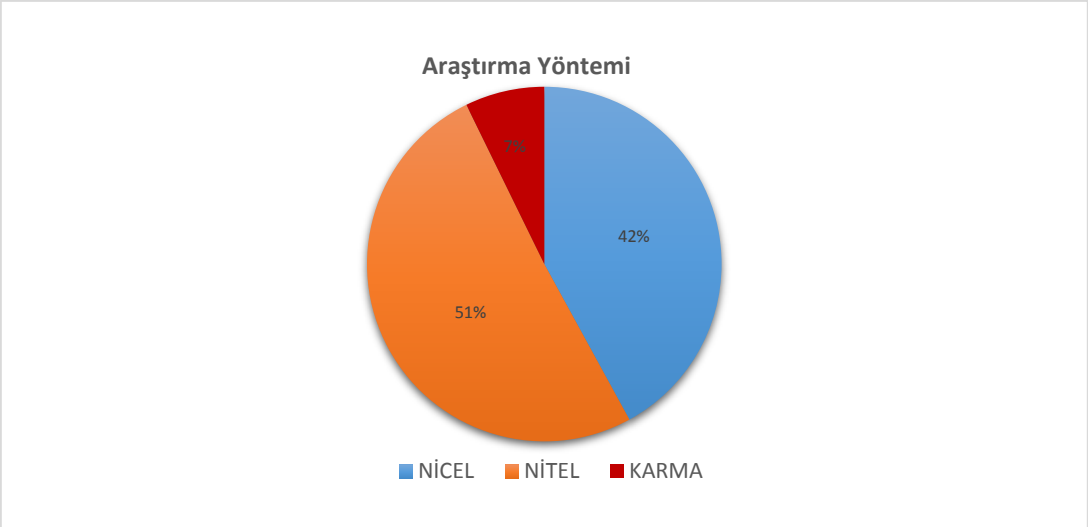
Üzerinde tek çalışılan konular (Öğretmen Adayı Niteliği, Ölçek Uyarlama, Konu Öğretimi, Kültür, Mesleki Benlik Saygısı, Motivasyon ve Tutum, Öğrenci Farkındalığı, Öğretmen Adayı Niteliği, Öğrenme Türü, Topluma Hizmet Uygulamaları) ise bu çalışmada "Diğer Çalışma Konuları" başlığı içerisinde bir arada toplanmıştır. Elde edilen bulgular Grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Sosyal Bilgiler Makalelerinin Konu Alanı Dağılımı

3.3. Makalelerde Yer Alan Araştırma Yöntemine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Sosyal bilgiler makalelerinde en çok "Nitel Yöntem" in, en az ise "Karma Yöntem"in kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı sosyal bilgiler makalelerinin oranının düşük olması dikkat çekmektedir. "Nicel yöntem" kullanılarak yapılan çalışmalar da büyük bir orana sahiptir.

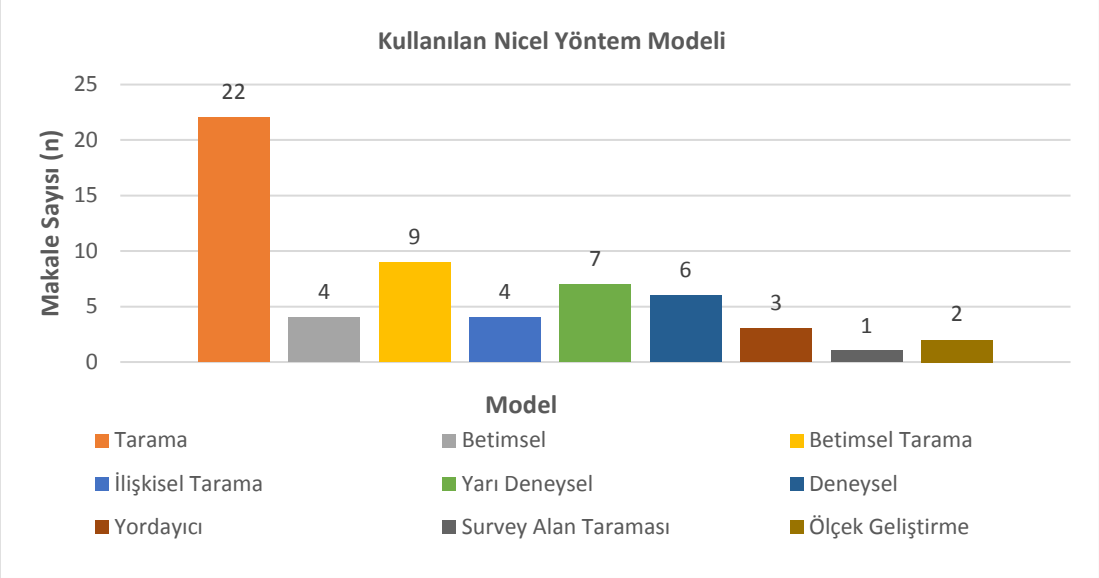


Grafik 3. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Sosyal Bilgiler Makalelerinde Kullanılan Araştırma Yönteminin Dağılımı

3.4. Makalelerde Kullanılan Modellere Yönelik Elde Edilen Bulgular

3.4.1. Nicel Yöntemin Kullanıldığı Makalelerde Yer Alan Modellere Yönelik Bulgular

2005-2018 yılları arasında eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde yayımlanmış sosyal bilgiler makalelerinde nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalardaki modeller incelendiğinde, belirtilen yıllarda eğitim fakülteleri dergilerinde yayımlanan nicel yöntemin kullanıldığı 58 sosyal bilgiler makalesine ulaşılmıştır. Verilere göre makalelerde çoğunlukla "Tarama" modelinin tercih edildiği (n=22) görülmektedir. Ayrıca yapılan incelemede "Yarı Deneysel" modelinin kullanıldığı 7, "Betimsel Tarama" modelinin kullanıldığı 9, "Deneysel" modelin kullanıldığı 6 çalışmaya ulaşılmıştır. "Survey Alan Taraması" ise en az kullanılan araştırma modelini olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler görselleştirilerek Grafik 4'te sunulmuştur.

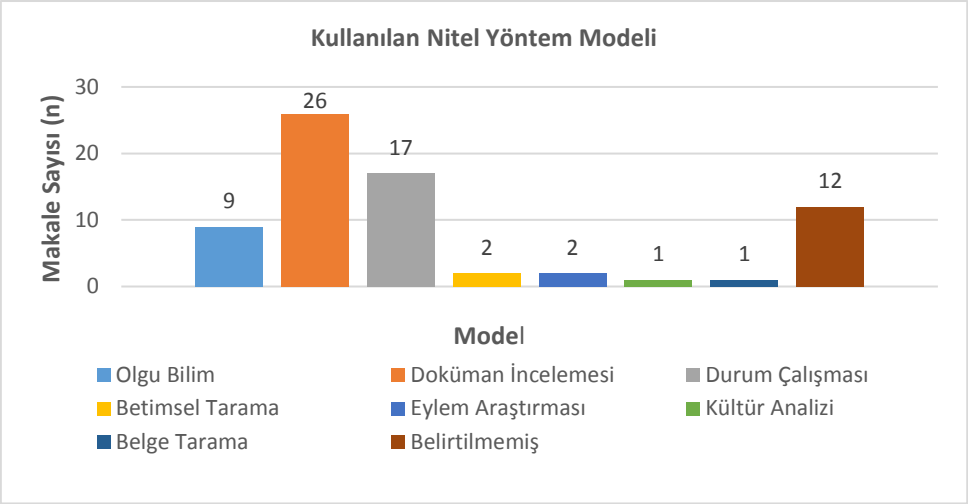


Grafik 4. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Sosyal Bilgiler Makalelerinde Kullanılan Nicel Yöntem Modellerinin Dağılımı

3.4.2. Nitel Yöntemin Kullanıldığı Makalelerde Yer Alan Modellere Yönelik Bulgular

2005-2018 yılları arasında eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde yayımlanmış sosyal bilgiler makalelerinde nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalardaki modeller incelendiğinde, belirtilen yıllarda eğitim fakülteleri dergilerinde yayımlanan nitel yöntemin kullanıldığı 70 sosyal bilgiler makalesine ulaşılmıştır. Verilerde yer alan araştırma modelleri ise makalelerde ele alınış şekilleriyle kullanılmıştır.

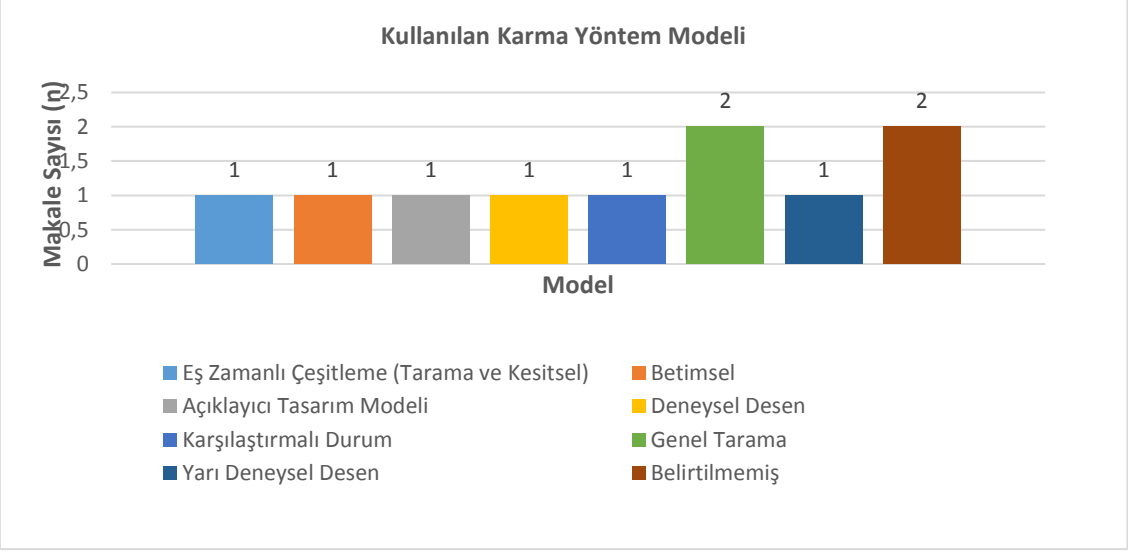
Bu sonuçlar doğrultusunda nitel yöntemin kullanıldığı araştırmalarda en fazla "Doküman İncelemesi" modelinin tercih edildiği (n=26) görülmektedir. "Durum Çalışması" (n=17) ve "Olgu Bilim (Fenomenoloji)" (n=9) tercih edilen diğer modeller arasında yer almaktadır. "Kültür Analizi" ve "Belge Tarama" ise en az kullanılan araştırma modelleri arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı 12 makalede ise hangi araştırma modelinin kullanıldığı belirtilmemiştir.



Grafik 5. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Sosyal Bilgiler Makalelerinde Kullanılan Nitel Yöntem Modellerinin Dağılımı

3.4.3. Karma Yöntemin Kullanıldığı Makalelerde Yer Alan Modellere Yönelik Bulgular

Makalelerde karma araştırma yönteminin kullanıldığı modeller incelendiğinde, 2005-2018 yılları arasında eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde yayımlanan 10 sosyal bilgiler makalesine ulaşılmıştır. Bulgulara göre karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda en fazla "Genel Tarama" modelinin tercih edildiği (n=2) görülmektedir. Verilerde yer alan araştırma modelleri ise makalelerde ele alınış şekilleriyle kullanılmıştır. Ayrıca karma yöntemin kullanıldığı çalışmalarda modelin belirtilmediği (n=2) veya kullanılan modelin detaylı bir şekilde açıklanmadığı görülmektedir. Elde edilen veriler görselleştirilerek Grafik 6'da sunulmuştur.

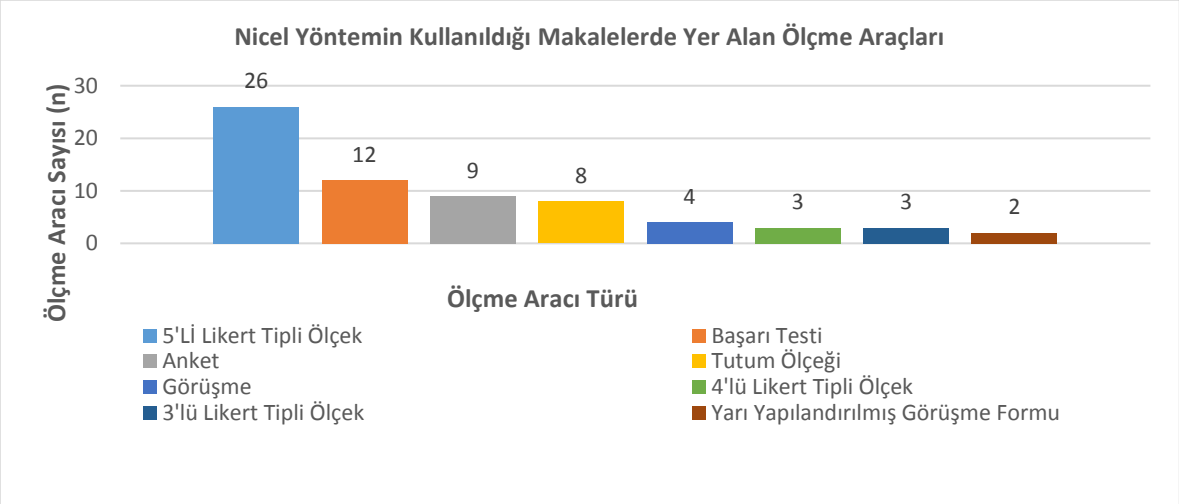


Grafik 6. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Sosyal Bilgiler Makalelerinde Kullanılan Karma Yöntem Modellerinin Dağılımı

3.5. Makalelerde Kullanılan Ölçme Araçlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

3.5.1. Nicel Yöntemin Kullanıldığı Makalelerde Yer Alan Ölçme Araçlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

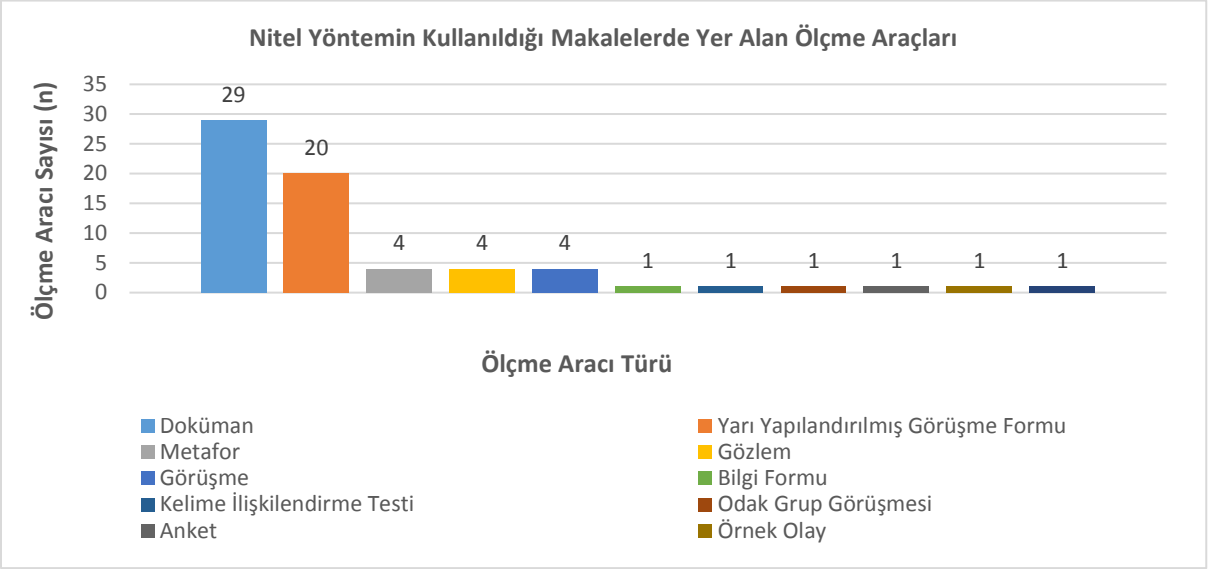
Nicel yöntemin kullanıldığı sosyal bilgiler makalelerinde yer alan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler Grafik 7'de yer almaktadır. Bazı makalelerde birden fazla ölçme aracının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle makale sayısı değil kullanılan ölçme aracı sayısı esas alınmıştır. Verilere göre makalelerde çoğunlukla "5'Li Likert Tipli Ölçek" (n=26) kullanıldığı görülmektedir. "Başarı Testi" (n=12) ve "Anket" (n=9) de diğer kullanılan ölçme araçları arasında yer almaktadır. "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ise nicel yöntem kullanılarak ele alınmış makalelerde en az kullanılan veri toplama aracı olarak tespit edilmiştir.



Grafik 7. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Nicel Yöntemin Kullanıldığı Sosyal Bilgiler Makalelerinde Yer Alan Ölçme Araçlarının Dağılımı

3.5.2. Nitel Yöntemin Kullanıldığı Makalelerde Yer Alan Ölçme Araçlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

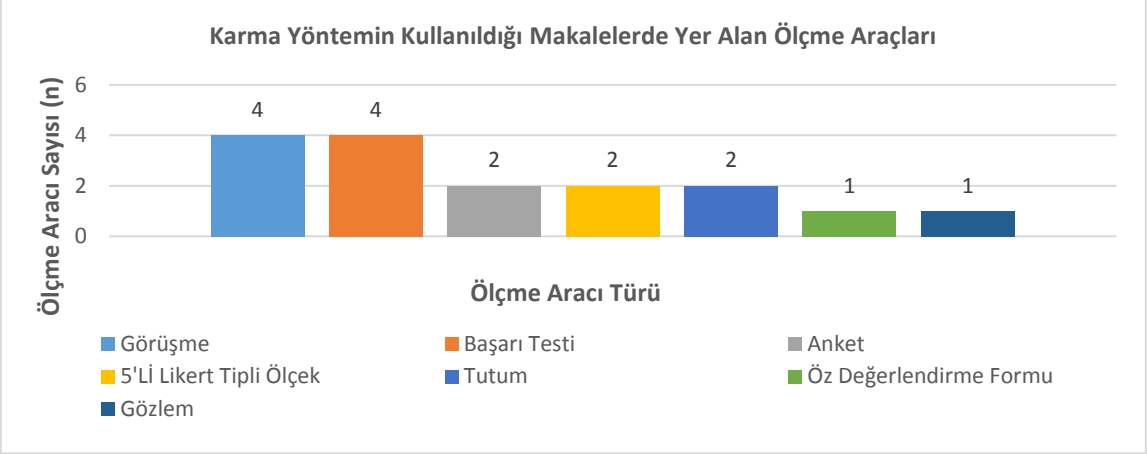
İncelenen makalelerde en çok "Doküman" (n=29) veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"nun da nitel yöntemin kullanıldığı makalelerde çok kullanılan (n=20) veri toplama araçlarından biri olduğu anlaşılmaktadır. "Anket, Resim, Örnek Olay, Odak Grup Görüşmesi, Kelime İlişkilendirme Testi" ise nitel yöntem kullanılarak ele alınmış makalelerde en az kullanılan veri toplama araçları arasında yer aldığı görülmektedir. Bulgulara yönelik detaylı bilgi Grafik 8'de verilmiştir.



Grafik 8. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Nitel Yöntemin Kullanıldığı Sosyal Bilgiler Makalelerinde Yer Alan Ölçme Araçlarının Dağılımı

3.5.3. Karma Yöntemin Kullanıldığı Makalelerde Yer Alan Ölçme Araçlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Yapılan incelemede karma yöntemin yapısı gereği bazı makalelerde birden fazla ölçme aracı kullanıldığı tespit edilmiştir. Makalelerde veri toplama aracı olarak en çok "Görüşme" (n=4) ve "Başarı Testi" (n=4), en az ise "Gözlem" ve "Öz Değerlendirme Formu"nun kullanıldığı anlaşılmaktadır. Makalelerde yer alan ölçme araçlarının sayıları Grafik 9'da verilmiştir.

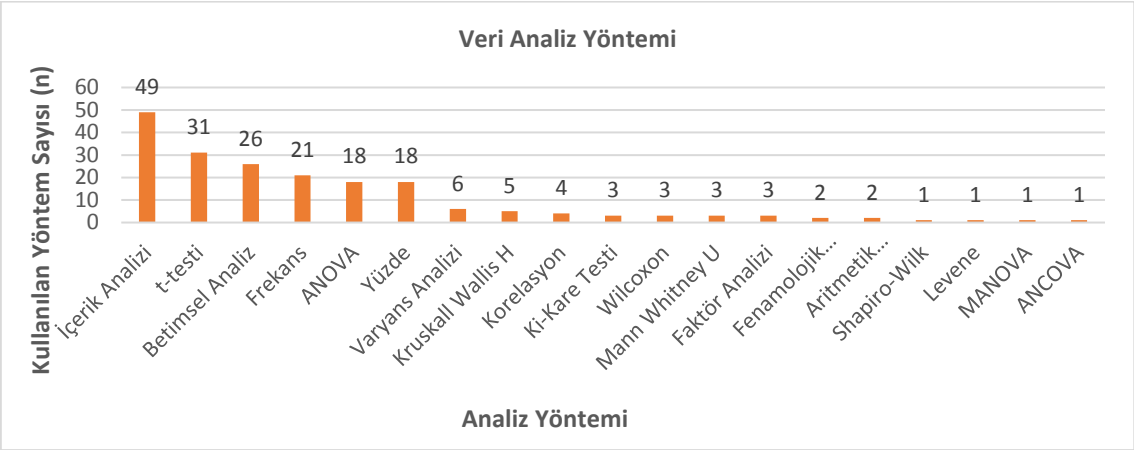


Grafik 9. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Karma Yöntemin Kullanıldığı Sosyal Bilgiler Makalelerinde Yer Alan Ölçme Araçlarının Dağılımı

3.5. Makalelerde Kullanılan Veri Analiz Yöntemine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Sosyal bilgiler makalelerinde veri analizinde kullanılan yöntemler incelendiğinde çoğunlukla (n=49) "İçerik Analizi" yöntemine yer verildiği anlaşılmaktadır. İncelemeler sonucunda 31 makalede " t-testi", 26 makalede "Betimsel Analiz", 21 makalede "Frekans", 18 makalede "ANOVA" ve "Yüzde" hesaplamalarının veri analiz

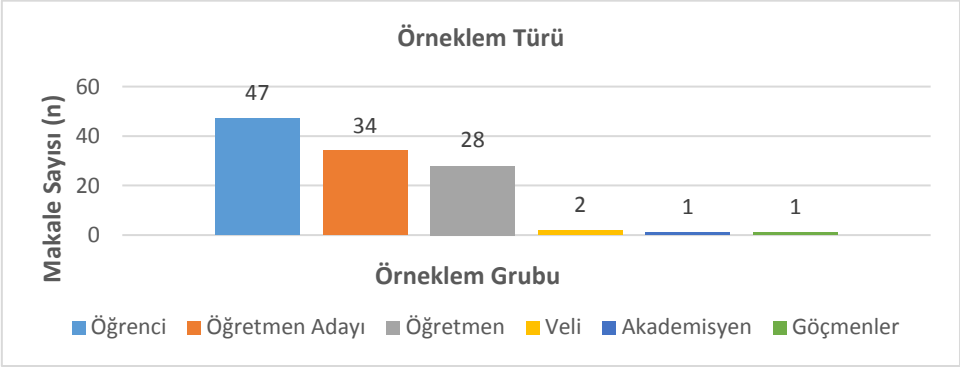
yöntemi olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. “Shapiro-Wilk”, “Levene”, “MANOVA” ve “ANCOVA” ise makalelerde en az tercih edilen veri analiz yöntemi olarak yer almaktadır. Kullanılan veri analiz yöntemleri kullanılma sıklıkları esas alınarak Grafik 10’da yer almaktadır.



Grafik 10. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Sosyal Bilgiler Makalelerinde Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerinin Dağılımı

3.6. Makalelerde Kullanılan Örneklem Türüne Yönelik Elde Edilen Bulgular

Yapılan incelemede sosyal bilgiler makalelerinde en çok örneklem olarak tercih edilen grubun “Öğrenciler” den oluştuğu (n=47) görülmekle birlikte, sıklıkla tercih edilen diğer örneklem gruplarının ise “Öğretmen Adayı” (n= 34) ve “Öğretmen” lerden (n=28) oluştuğu görülmektedir. “Göçmenler, Akademisyenler ve Velilerin” ise en az tercih edilen örneklem grubunu oluşturdukları anlaşılmaktadır. Bazı çalışmaların farklı örneklem gruplarının bir arada kullanarak yapılmış olması da dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular Grafik 11’de verilmiştir.

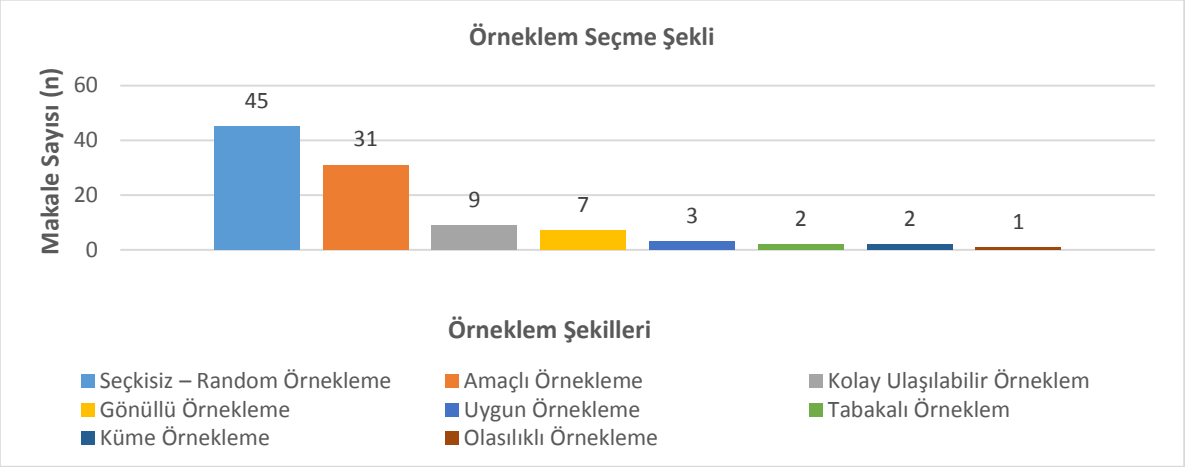


Grafik 11. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Sosyal Bilgiler Makalelerinde Kullanılan Örneklem Türüne Göre Dağılımı

3.7. Makalelerde Kullanılan Örneklem Seçme Şekline Yönelik Elde Edilen Bulgular

Veriler incelendiğinde makalelerde örneklem seçme şekli olarak en çok “Seçkisiz-Random Örneklem” (n=45) türünün kullanıldığı görülmektedir. Diğer tercih edilen örneklem seçme türlerinden biri de (n=31) “Amaçlı Örneklem” dir. Eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde 2005-2018 yılları arasında yayımlanan sosyal

bilgiler makalelerinde en az kullanılan örneklem türünün ise “Olasılıklı Örneklem” olduğu tespit edilmiştir (Bknz. Grafik 12).

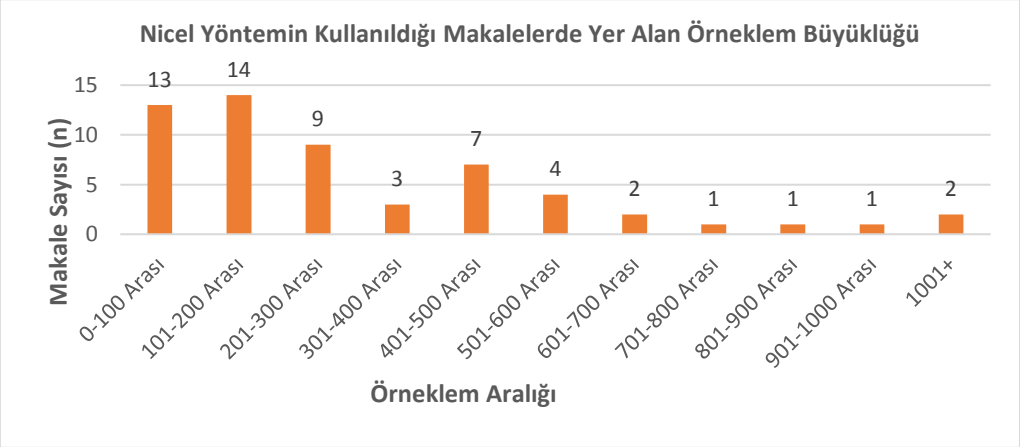


Grafik 12. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Sosyal Bilgiler Makalelerinde Kullanılan Örneklem Seçme Şekline Göre Dağılımı

3.8. Makalelerde Kullanılan Örneklem Büyüklüğüne Yönelik Elde Edilen Bulgular

3.8.1. Nicel Yöntemin Kullanıldığı Makalelerde Yer Alan Örneklem Büyüklüğüne Yönelik Elde Edilen Bulgular

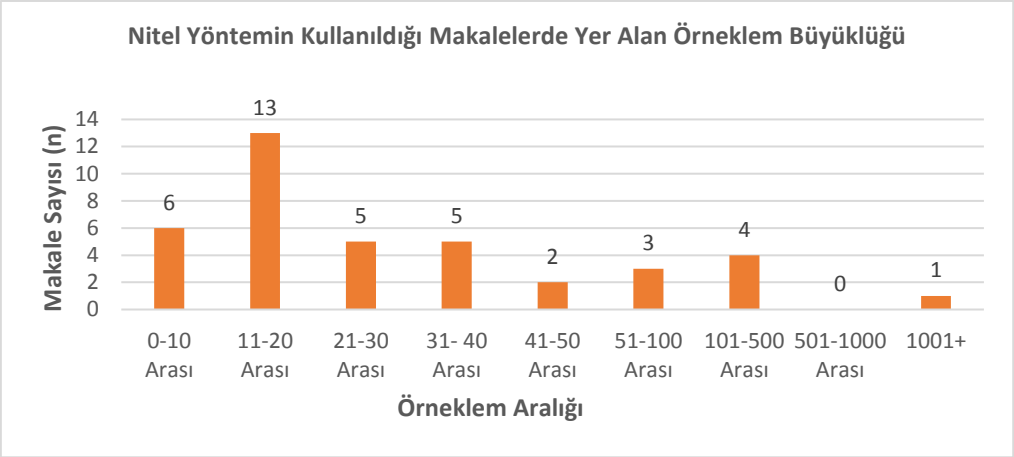
Bu çalışmada incelenen makalelerde kullanılan örneklem büyüklüklerinin gruplandırılması aşamasında 1-100 arası, 101- 200 arası, 201-300 arası, 301-400 arası, 401- 500 arası, 501-600 arası, 601-700 arası, 701-800 arası, 801-900 arası, 901-1000 arası ve 1001+ kategori olarak belirlenmiştir. Verilere göre 2005-2018 yılları arasında eğitim fakülteleri dergilerinde yayımlanan nicel sosyal bilgiler makalelerinde çoğunlukla (n=14) 101-200 aralığında verinin örneklem olarak alındığı görülmektedir. 0-100 aralığın da örneklem olarak tercih eden nicel sosyal bilgiler makalelerinin sayısının (n=13) toplam makale sayısına göre oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. En az örneklem büyüklüğünün ise 701-800 arası, 801-900 arası ve 901-1000 arasında verinin kullanıldığı nicel makalelerde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler Grafik 13’te verilmiştir.



Grafik 13. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Nicel Yöntemin Kullanıldığı Sosyal Bilgiler Makalelerinde Kullanılan Örneklem Büyüklüğüne Yönelik Dağılım

3.8.2. Nitel Yöntemin Kullanıldığı Makalelerde Yer Alan Örneklem Büyüklüğüne Yönelik Elde Edilen Bulgular

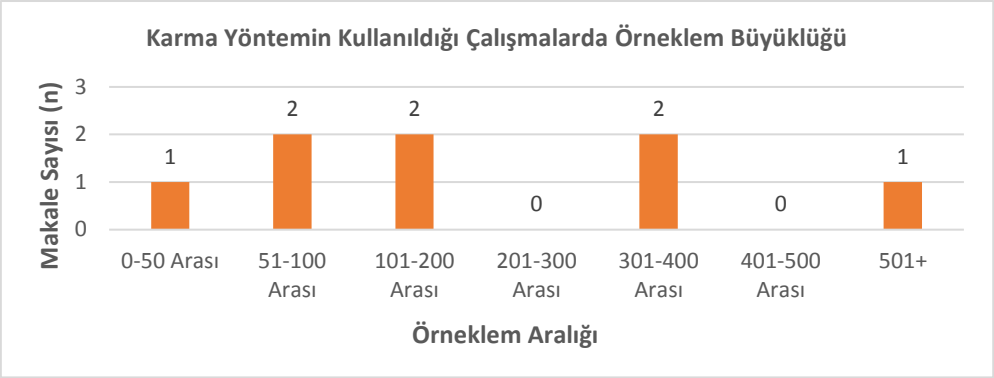
Bu çalışmada makalelerde kullanılan örneklem büyüklüklerinin incelenmesi aşamasında, örneklem büyüklükleri 0-10 arası, 11- 20 arası, 21-30 arası, 31-40 arası, 41- 50 arası, 51-100 arası, 101-500 arası, 501-1000 arası ve 1001+ olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre 2005-2018 yılları arasında eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde yayımlanan nitel yöntemin kullanıldığı sosyal bilgiler makalelerinde çoğunlukla (n=13) 11-20 aralığındaki verinin örneklem olarak seçildiği tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin dağılımı Grafik 14'te verildiği gibidir.



Grafik 14. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Nitel Yöntemin Kullanıldığı Sosyal Bilgiler Makalelerinde Kullanılan Örneklem Büyüklüğüne Yönelik Dağılım

3.8.3. Karma Yöntemin Kullanıldığı Makalelerde Yer Alan Örneklem Büyüklüğüne Yönelik Elde Edilen Bulgular

Yayımlanan makalelerin örneklem büyüklüklerinin incelenmesi aşamasında kullanılan veriler 0-50 arası, 51- 100 arası, 101-200 arası, 201-300 arası, 301-400 arası, 401-500 arası ile 501 ve üstü biçiminde kategorik olarak gruplara ayrılmıştır. Verilere göre 2005-2018 yılları arasında eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde yayımlanan karma yöntemin kullanıldığı sosyal bilgiler makalelerinde örneklem aralığı ile ilgili dağılımın bu çalışmada yapılan kategorik değerlendirme dikkate alındığında bir gruba yönelik herhangi bir yığılmanın olmadığı görülmektedir.



Grafik 15. 2005-2018 Yılları Arasında Eğitim Fakültelerinin Bünyesinde Basılan Dergilerde Yayımlanmış Karma Yöntemin Kullanıldığı Sosyal Bilgiler Makalelerinde Kullanılan Örneklem Büyüklüğüne Yönelik Dağılım

SONUÇ VE TARTIŞMA

2005-2018 yılları arasında eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde yayımlanan sosyal bilgiler makalelerinin Meta-Sentez yöntemi ile incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ele alınan konu başlıkları dikkate alındığında çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu makaleler basım yıllarına göre incelendiğinde makale sayısındaki artışın 2011 itibariyle kayda değer bir biçimde attığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç 2005 yılında başlayan yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının değerlendirilmesi aşamasında yapılan çalışmaların sayısındaki artışa dayandırılabilir. Program bazlı makale sayısındaki artış da bu görüşü destekler niteliktedir.

Yayımlanan makalelerde kullanılan yöntemler incelendiğinde istatiksel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yönteminin çoğunlukla kullanıldığı, en az ise karma araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu duruma gerekçe olarak akademik çalışma yapan kişilerin nitel araştırma yönteminde daha fazla bilgi sahibi oldukları, seçilen çalışma konularının içeriği ve karma yöntemin bir yöntem olarak daha spesifik uygulamalar yapılmasını gerektirmesi gösterilebilir.

Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı makalelerde tarama modelinin, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı makalelerde içerik analizinin ve karma yöntemin kullanıldığı makalelerde ise modellerin belirtilmediği, belirtilen modellerin ise karma yönteme uygun olmadığı görülmektedir. Literatürde karma yöntem ile ilgili modelleri "Yakınsayan Paralel Desen, Açımlayıcı Sıralı Desen, Keşfedici Sıralı Desen" şeklinde Creswell (2013: 14-15) ve Johnson & Christensen, (2014: 434) tarafından ifade edilmekle birlikte bu çalışmada en çok "Yarı Deneysel Desen" kullanıldığı belirtilen karma yöntem modeli olarak belirtilmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında sosyal bilgiler alanında makale yazan kişilerin özellikle karma yönteme özgü modeller konusunda yeterli ve doğru bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Çalışılan örneklem grubu incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin örneklem olarak ele alındığı çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun gerekçesi olarak örneklem grubunun, çalışılan konularla ve kullanılan ölçme araçlarıyla doğrudan ilişkili olduğu görüşü dile getirilebilir.

Makalelerde kullanılan örneklem grubunun belirlenmesi aşamasında ise daha kolay ulaşılabilir olduğu için seçkisiz-random örneklemin seçildiği söylenebilir.

Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmalarda derinlemesine araştırma yapmak amaçlandığından örneklem olarak tercih edilen aralık, nicel araştırmalara göre daha küçüktür. Bu nedenle 11-20 aralığı nitel araştırmalarda en çok kullanılan örneklem aralığı olarak tercih edilmesinde bir gerekçe olarak gösterilebilir. Nicel araştırmalarda ise kullanılan ölçeğin madde sayısının örneklem aralığında seçiminde temel husus olarak alınması en çok tercih edilen aralığın 101-200 arasında olmasının bir nedeni olarak gösterilebilir. Bir diğer neden ise nicel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanıldığı ifade edilen seçkisiz-random örneklem türünün çalışmayı yapan kişi ya da kişi ya da kişiler tarafından tercih edilmesi olabileceği düşünülmektedir.

Literatürde sosyal bilgiler öğretim programları (Yıldız, 2018); sosyal bilgiler ve karşılaştırmalı eğitim (Özkaral ve Taş, 2017) konularında yapılmış olan çalışmalara rastlanırken sosyal bilgiler makalelerinin meta-sentez yöntemi kullanılarak ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İleride yapılacak olan farklı çalışmalarda sadece eğitim fakültelerinin bünyesinde basılan dergilerde değil yurt içi ve yurt dışı dergilerde yayımlanan makalelerin de incelenmesinin sosyal bilgiler eğitimi alanındaki yeni trendlerinin neler olduğunu akademik camianın önüne serilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev Edt: Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Education ve Science/Egitim ve Bilim, 39* (174). 33-38.

Johnson, B. & Chrıstensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları* (Çev Edt: Demir, S. B.), Ankara: Eğiten Kitap.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Özkaral, T. C. ve Taş, A. M. (2017). Sosyal Bilgiler ve Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışma Örneği. *Electronic Turkish Studies, 12*(25), 651-670.

Uzbay T. (2006). Bilimsel Araştırma Etiği. İçinde: *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, Ed. Yılmaz O. Ankara: TÜBİTAK-ULAKBİM. 19-26.

Yaşar, Ş., Köse, T. Ç., Göz, N. ve Bayır, Ö. G. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 38-56.

Yıldız, V. A. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Meta-sentez Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 2115-2127.

Verilerin elde edildiği internet kaynakları:

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/aibuefd/archive" internet adresinden 18.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/amauefd/archive" internet adresinden 17.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/aujef/archive" internet adresinden 17.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, "http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=40" internet adresinden 17.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/bujer/archive", internet adresinden 17.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, http://dergipark.gov.tr/cuefd/archive, internet adresinden 17.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/deubefd/archive", internet adresinden 17.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/erziefd/archive" internet adresinden 18.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/gebd/archive" internet adresinden 17.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/inuefd/archive" internet adresinden 19.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, "http://ebd.beun.edu.tr/index.php/KEBD/issue/archive" internet adresinden 19.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Kastamonu Eğitim Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/kefdergi/archive", internet adresinden 17.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/ataunikkefd/archive" internet adresinden 18.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/mersinefd/archive", internet adresinden 17.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, "http://dergipark.ulakbim.gov.tr/omuefd/issue/archive" internet adresinden 17.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, "http://dergipark.gov.tr/pauefd/archive internet adresinden 18.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, “http://dergipark.gov.tr/uefad/archive” internet adresinden 19.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, “http://dergipark.gov.tr/maruaebd/archive” internet adresinden 19.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, “http://dergipark.gov.tr/maeuefd/archive” internet adresinden 19.01.2019 tarihinde online olarak elde edilmiştir.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARAŞTIRMA OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Kubilay YAZICI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kyazici@ohu.edu.tr

Bahar UZUN
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, u.baharuzun@gmail.com

ÖZ

Son yıllarda dünyada yaşanan teknolojik gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanını da yakından ilgilendirmektedir. Bilgiye ulaşmadaki geleneklerin değişmesiyle, gelecek nesillere araştırma okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, politik okuryazarlık, finans okuryazarlığı gibi birçok beceri kazandırılması önemli bir durum haline gelmiştir. Bu becerilerin hepsi çok önemli bir yere sahip olmakla birlikte özellikle araştırma okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gelişen teknolojik gelişmelerle birlikte ön plana çıkmıştır. Araştırma okuryazarlığı becerisi bireyin ihtiyaç duyduğu veya var olan araştırmalarda elde ettiği bilgileri uygun şekilde analiz edip anlamlandırılması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Dijital okuryazarlık becerisi ise bireylerin sürekli yığılarak ilerleyen bir toplumla iletişim kurma, bilgi toplama, yardım alma vb. durumları gerçekleştirebilmesi için dijital bilgiyi nerde ve nasıl kullanacağını bilme yeteneğidir. Bu sebeple gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerimizin bu konularda bilgi sahibi olması, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma okuryazarlık becerileri ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının araştırma okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla Yıldız, Kılıç, Gülmez ve Yavuz (2019) tarafından geliştirilen "Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini ölçmek için ise Ng (2012) tarafından geliştirilen Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS 21.0 programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma okuryazarlık becerileri ile dijital okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları ışığında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, araştırma okuryazarlık becerisi, dijital okuryazarlık becerisi, öğretmen adayları.

INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN RESEARCH LITERACY SKILLS AND DIGITAL LITERACY SKILLS OF SOCIAL STUDIES PRE-SERVICE TEACHER

ABSTRACT

In recent years, technological developments in the world are closely related to the education area as in all areas. Many skills such as research literacy, information literacy, digital literacy, media literacy, political literacy, and financial literacy in the future generations, especially with the change of traditions in reaching information have become an important situation. While all of these skills have a very important place, it has emerged in particular with technological advances in research literacy and digital literacy. Research literacy skills are carried out in an appropriate way to analyse and make sense of the information that an individual needs or has acquired in the research. The ability of digital literacy is the ability of individuals to know where and how to use digital information in order to communicate, gather information, get help, etc. with a continuously stacked community. For this reason, the fact that our teachers who will raise future generations have knowledge on these subjects is an important issue to be focused on. In this research aimed at examining the relationship between the research literacy skills and the digital literacy skills of the social studies teacher candidates, the research data is at a State University in the 2018-2019 academic year. Was obtained from teacher candidates studying in the Department of Social Studies education. Research literacy skills scale, developed by Yıldız, Kilic, and Gül's and Yavuz (2019), was used to measure the research literacy skills of teacher candidates in the research. To measure the digital literacy skills of the teacher candidates, the "digital Literacy Scale", adapted to Turkish by Hamutoglu, Güngoren, Uyanik and Erdogan (2017), was used by Ng (2012). In the analysis of the research data, the program was utilized in the ICC SPSS 21.0. As a result of the research, social studies have been seen as a positive relationship between research literacy skills and digital literacy skills of teachers ' candidates. Various proposals were given in light of research findings.

Keywords: Social studies, research literacy skills, digital literacy skills, pre-service teacher.

1. GİRİŞ

İnsanoğlu dünyada var olduğu andan itibaren ihtiyaçları doğrultusunda üretmiş ve bu ürettiklerini zamanla geliştirmiştir. Bu durum teknolojinin her alanında büyük değişimlere sebep olmuştur. İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte diğer alanlarda artan karmaşık bilgiler, 21. yüzyıl becerilerini 20. yüzyıl becerilerinden oldukça farklı bir hale getirmiştir (Dede, 2009). Bugünün bireyleri içinde bulundukları çağın etkilerinin bir sonucu olarak bilgiyi algılama ve işlemeleri temelde farklılaştırmış, basit beceriler yanında teknoloji çağının kendilerinden beklediği becerileri öğrenmek zorunda kalmışlardır (Prensky, 2001: 1). Bu sebeple yaşanan teknolojik gelişmeler ve onun getirdikleri eğitim alanını da yakından ilgilendirmektedir. Derslerin verimliliğini artırabilmek için geleneksel yöntemler yerine çağın gereklerine uygun olarak geliştirilen eğitim-öğretim araç ve gereçleri kullanılması, yeni yeterlilik ve becerilerin öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır (Aldemir, 2003; Pehlivan, Erden ve Cebesoy, 2017; Polat, 2006). Son yıllarda okuryazarlıklar bu beceri ve yeterlilikler arasında önemli bir yer edinmiştir. Okuryazarlık kavramı sadece yazının okunması gibi basit düzeyde bir eylem olmasının dışında, halkın bilinçlenmesi ve daha iyi yaşam kalitesine sahip olabilmesi için sayısal, görsel, teknolojik ve kültürel anlamda birçok beceriyi ve tutumu ifade eden bir terimdir (Shank ve Brown, 2007; Aşçı, 2009). Medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, finans okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlığı birçok farklı türü bulunmaktadır.

Araştırma okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığının teorik anlayışa dayanan özel bir kavramdır. Bireyin araştırma yaparken elde ettiği bilginin araştırma sınırlarına dahil olup olmadığının bilincinde olması, kaynaklara nasıl ulaşabileceğini bilmesi, yararlandığı kaynakta yer alan bilgilerin doğruluğu ile ilgili çıkarım yapabilmesi ancak araştırma okuryazarlık becerisinin kazandırılması ile gerçekleştirilebilir (Dow ve Sutton, 2014: 7). Araştırma okuryazarlığı bireyin sahip olmak istediği bilgiyi ya da daha önceden var olan bilgileri uyumlu bir şekilde analiz edip kendi içinde anlamlandırması olarak tanımlanmaktadır. (Yıldız, Kılıç, Gülmez ve Yavuz, 2019: 47). Ayrıca hem sezgisel hem de rasyonel olarak edinilen farklı türdeki kanıtları çizip bunlara dahil etme yeteneğini içermektedir. Bu söylem alınan görüşün hiç düşünülmeden kabul edilmesi anlamına gelmemektedir. Daha çok alınan bilgiyi sorgulama, uygulama yapma, araştırmaya aktif katılma ve araştırmacı tarafından yönlendirilen çalışmada elde edilen kanıtları eleştirel olarak incelemeyi içermektedir (Evans, Waring ve Christodoulou, 2017: 404).

Üniversite öğrencilerinin okudukları alana ilişkin yapılan yeni araştırmaları takip etmesi ve alanına ait terminoloji, istatistiksel bilgiler, tablolar vb. yorumlamaları ve anlamlandırmaları araştırma okuryazarlık becerilerini kazanmalarının bir sonucudur (Yusof vd., 2018). Burada bilginin elde edilmesi için kullanılan araçların önemi göze çarpmaktadır. Öğrenciler bilgiyi toplamak, kullanmak ve değerlendirmek için dijital araçları kullanmaktadır. Bu durum dijital okuryazarlık becerisinin kazanılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital teknolojiyi ve iletişim araçlarını bilgiye erişmek, yönetmek, anlamak, analiz etmek, bütünleştirmek, değerlendirmek, yeni bilgiler oluşturmak ve iletişim kurmak için uygun şekilde kullanma konusundaki ilgisi, tutumu ve yeteneğidir. Dijital okuryazarlık medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı becerilerini de bünyesinde barındırmaktadır (Robin, 2008; ALA, 2013; UNESCO, 2018). Dijital

okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalar çoğu zaman sadece dijital okuryazar olmanın ne anlama geldiğine değil, aynı zamanda dijital okuryazar olmamanın insan üzerindeki etkisine de odaklanmaktadır. Yeni ortaya çıkan bilgi, öğretim ve iletişim teknolojileri, bireylerin çağa ayak uyduracak şekilde hareket etmelerini gerektirmektedir (Meyers, Erickson ve Small, 2013: 356).

Bu bağlamda araştırma okuryazarlık becerisi ile dijital okuryazarlık becerisinin birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini ifade edebiliriz. Birey okuryazarlık becerilerini çeşitli dersler içerisinde okulda kazanmaktadır. Burada öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının öğrencilere yardımcı olabilmek amacıyla bu yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu sebeple bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma okuryazarlık becerileri ile dijital okuryazarlık becerileri arasında bir ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. SBÖA'nın dijital okuryazarlık becerisi ile araştırma okuryazarlık becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
2. SBÖA'nın dijital okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
3. SBÖA'nın araştırma okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
4. SBÖA'nın cinsiyetlerinin dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
5. SBÖA'nın sınıf düzeylerinin dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
6. SBÖA'nın mezun oldukları lise türünün dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
7. SBÖA'nın lisans eğitimi süresince ikamet ettikleri yerin dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
8. SBÖA'nın kişisel bilgisayara sahip olma durumlarının dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
9. SBÖA'nın internete sahip olma durumlarının dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan durum, kişi ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2014: 77).

2. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda farklı sınıflarında öğrenim görmekte olan 203 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 139'u kadın 64'ü erkektir.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, SBÖA'nın sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının araştırma okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla Yıldız, Kılıç, Gülmez ve Yavuz (2019) tarafından geliştirilen "Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği" ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini ölçmek için Ng (2012) tarafından geliştirilen Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır.

"Kişisel Bilgi Formu" öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer sorularından oluşmaktadır.

"Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği" 5'li likert tipinde dört boyutlu olarak geliştirilmiş ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları "Araştırma Süreci", "Araştırmaya Hazırlık", "Yöntem Bilgisi" ve "Kaynaklara Ulaşma" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha hesaplamasında ise ölçeğin değeri .91 olarak hesaplanmıştır.

"Dijital Okuryazarlık Ölçeği" 5'li likert tipinde dört boyutlu olarak geliştirlmiştir. Ölçeğin boyutları "Tutum", "Teknik", "Bilişsel" ve "Sosyal" olarak belirlenmiştir. Ölçek toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değeri ise .90 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2011)'e göre 0,70 ve üzeri değere sahip güvenilirlik katsayıları yeterli kabul edilmektedir. Bu durumda her iki ölçeğin de güvenilir olduğu söylenebilir.

2. 4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde araştırma okuryazarlık becerisi ile dijital okuryazarlık becerisi arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Bağımsız örneklemler için t-Testi (Independent Samples t-Test) ve tek yönlü varyans analizinden (One Way ANOVA) yararlanılmıştır. Farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. İstatistiksel işlemler IBM SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Aşağıda SBÖA'nın Dijital Okuryazarlık ve Araştırma Okuryazarlığı becerilerine ilişkin istatistiksel analiz sonuçlarına ve yorumlara yer verilmiştir.

Problem cümlesine ilişkin bulgular

Yapılan korelasyon analizi sonucunda SBÖA'nın Dijital Okuryazarlık becerileri ile Araştırma Okuryazarlık Becerileri arasında ($r= .495$, $p<0.01$) pozitif bir korelasyon ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu

görülmüştür. Büyüköztürk (2018)'e göre korelasyon katsayısının 0.70-0.30 arasında olması orta düzeyde bir ilişki olduğunun göstergesidir. Bu durumda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma okuryazarlık becerileri ile dijital okuryazarlık becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 1. SBÖA'nın dijital okuryazarlık düzeyleri nasıldır? sorusuna ilişkin analiz sonuçları

Madde	**n**	$\bar{x}$	**Düzey**
1.Öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.	203	4.41	Tamamen Katılıyorum
2.Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.	203	4.27	Tamamen Katılıyorum
3.Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek daha ilgi çekicidir.	203	4.24	Tamamen Katılıyorum
4.Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.	203	4.02	Katılıyorum
5.Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla İnternet aracılığıyla (Skype, Face ve Bloglarvb) yardım alırım.	203	3.28	Orta Derecede Katılıyorum
6.Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek öz-yönetimli ve bağımsız olmamı sağlar.	203	3.80	Katılıyorum
7.Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.	203	3.54	Katılıyorum
8.Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.	203	3.89	Katılıyorum
9. Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim.	203	4.06	Katılıyorum
10.Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.	203	3.56	Katılıyorum
11.Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (Sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglargb) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim.	203	3.72	Katılıyorum
12.İnternetten bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.	203	3.93	Katılıyorum
13.Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (Cep telefonları, PDAs, Ipadler, akıllı akıllı telefonlar..vb) kullanım potansiyeli yüksektir.	203	4.12	Katılıyorum
14.Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.	203	4.00	Katılıyorum
15.Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarım ile daha iyi işbirliği içinde çalışmamı sağlar	203	3.87	Katılıyorum
16.Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.	203	3.89	Katılıyorum
17.İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (Örn; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları vb) bilirim	203	3.45	Katılıyorum
Genel Ortalama	203	3.89	Katılıyorum

Tablo 1 incelendiğinde SBÖA'nın Dijital Okuryazarlık Ölçeğine genel olarak "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda SBÖA'nın dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 2. SBÖA'nın araştırma okuryazarlık düzeyleri nasıldır? sorusuna ilişkin analiz sonuçları

Madde	**n**	$\overline{x}$	**Düzey**
1. Araştırmamı bir bütün olarak değerlendirebilirim.	203	4.11	Katılıyorum
2 Araştırmam için uygun bir başlık belirleyebilirim.	203	4.19	Katılıyorum
3. Çeşitli kaynaklardan edindiğim bilgileri birbirleriyle ilişkilendirip bir bütün oluşturabilirim.	203	4.23	Tamamen Katılıyorum
4. Araştırmanın problemini veya alt problemlerini belirleyebilirim.	203	4.03	Katılıyorum
5. Elde ettiğim araştırma sonuçlarını sözlü ve yazılı olarak sunabilirim	203	4.19	Katılıyorum
6. Araştırma sırasında edindiğim tecrübeleri günlük yaşantımda kullanabilirim.	203	3.94	Katılıyorum
7. Araştırmam için incelediğim makalenin kaynakçasından asıl kaynağa ulaşabilirim.	203	3.84	Katılıyorum
8. Araştırmam için bilgi toplarken kendi değer yargıma uymayan bilgilere saygı gösteririm.	203	4.12	Katılıyorum
9. Araştırmam için elde ettiğim bilgilerin ekonomik, toplumsal ve yasal etkilerini bilirim.	203	3.93	Katılıyorum
10. Araştırma yaparken hangi bilgilere ihtiyaç olduğunu belirleyebilirim.	203	4.14	Katılıyorum
11. Araştırma yaparken disiplinli ve organize bir şekilde çalışırım.	203	4.03	Katılıyorum
12. Araştırmam için gereken bilgileri toplarken uygun bir arama stratejisi oluştururum.	203	3.86	Katılıyorum
13. Araştırma yaparken alternatif araştırma tekniklerini göz önünde bulundururum.	203	3.95	Katılıyorum
14. Araştırmam için elde ettiğim bilgileri doğru ve etkili bir şekilde kullanabilirim.	203	4.09	Katılıyorum
15. Yapacağım araştırma konusunun sınırlarını belirleyebilirim.	203	4.00	Katılıyorum
16. Araştırmam için gerekli olan bilgileri belirleyebilirim.	203	4.13	Katılıyorum
17. Araştırmanın fayda-maliyet analizini yapabilirim.	203	3.76	Katılıyorum
18. Araştırma yaparken meslektaşlarımla ve uzmanlarla fikir alışverişinde bulunurum.	203	3.90	Katılıyorum
19. Araştırma problemime uygun ölçeği seçebilirim.	203	3.53	Katılıyorum
20. Araştırmam için kullanılması gereken istatistiksel teknikleri belirleyebilirim. (T-testi, Anova vb.)	203	3.10	Orta Derecede Katılıyorum
21. Geliştirdiğim veya geliştirilmiş bir ölçeği hangi örneklem grubuna uygulayacağıma karar verebilirim.	203	3.47	Katılıyorum
22. Araştırmam için gereken veriyi hangi yöntemle toplayacağıma karar verebilirim.	203	3.76	Katılıyorum
23. Araştırmamda hangi araştırma yöntemini kullanacağımı bilirim.	203	3.80	Katılıyorum
24. Araştırmam için gerekli bilgilere ulaşabileceğim bir kütüphane veya elektronik veri tabanına üyeyim.	203	3.57	Katılıyorum
25. Araştırma yapmak için üye olduğum düzenli bir kaynak vardır (Kütüphane, internet sitesi vb.).	203	3.81	Katılıyorum
26. Araştırmam için gerekli bilgilere ulaşırken indeksleri ve elektronik veri tabanlarını seçip kullanabilirim.	203	3.74	Katılıyorum
Genel Ortalama	203	3.89	Katılıyorum

Tablo 2 incelendiğinde SBÖA'nın araştırma okuryazarlık ölçeğine genel olarak "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bilgiden hareketle SBÖA'nın araştırma okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 3. SBÖA'nın dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerileri ölçek ortalamalarının cinsiyetlerine göre bağımsız t-testi sonuçları

Ölçek Ortalamaları	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Dijital Okuryazarlık	Kadın	139	3.86	.55	201	1.039	.304
	Erkek	64	3.94	.57			
Araştırma Okuryazarlığı	Kadın	139	3.92	.47	201	1.261	.209
	Erkek	64	3.83	.48			

p<.05

Tablo 3 incelendiğinde SçizBÖA'nın cinsiyetleri ile dijital okuryazarlık becerileri ($t_{(201)}$=-1.039, p>.05) ve araştırma okuryazarlık becerileri ($t_{(201)}$=1.261, p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.5. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 4. SBÖA'nın dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerilerine ilişkin ölçek ortalamalarının sınıf düzeylerine göre Anova sonuçları

Ölçek Ortalamaları	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Dijital Okuryazarlık	**n**	$\bar{x}$	**S**	**Varyansın Kaynağı**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
1	54	3.76	.52	Gruplar arası	1.558	3	.519	1.695	.169
2	44	3.88	.58	Gruplar içi	60.987	199	.306		
3	66	3.99	.52	Toplam	62.546	202			
4 ve üzeri	39	3.89	.62						
Toplam	203	3.88	.56						
	Betimsel Veriler			**Anova Sonuçları**					
Araştırma Okuryazarlığı	**N**	$\bar{x}$	**S**	**Varyansın Kaynağı**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
1	54	3.89	.45	Gruplar arası	.648	3	.216	.966	.410
2	44	4.00	.46	Gruplar içi	44.522	199	.224		
3	66	3.85	.45	Toplam	45.171	202			
4 ve üzeri	39	3.85	.55						
Toplam	203	3.89	.47						

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile dijital okuryazarlık becerileri ($F_{(3-199)}$=1.695, p>.05) ve araştırma okuryazarlık becerileri($F_{(3-199)}$=.966, p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 5. SBÖA'nın dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerilerine ilişkin ölçek ortalamalarının mezun olunan lise türüne göre Anova Sonuçları

Ölçek Ortalamaları	**Betimsel Veriler**			**Anova Sonuçları**					
Dijital Okuryazarlık	**n**	$\overline{x}$	**S**	**Varyansın Kaynağı**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Anadolu Lisesi	105	3.8	.58	Gruplar arası	1.737	6	.290	.933	.472
Anadolu Öğretmen Lisesi	7	4.19	.37	Gruplar içi	60.808	196	.310		
Meslek Lisesi	26	3.95	.41	Toplam	62.546	202			
İmam Hatip Lisesi	35	3.95	.53						
Açık Lise	7	4.08	.53						
Düz Lise	27	3.76	.64						
Temel Lise	1	3.71	.						
Toplam	203	3.88	.56						
	Betimsel Veriler			**Anova Sonuçları**					
Araştırma Okuryazarlığı	**n**	$\overline{x}$	**S**	**Varyansın Kaynağı**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Anadolu Lisesi	105	3.85	.50	Gruplar arası	.818	6	.136	.602	.728
Anadolu Öğretmen Lisesi	7	4.12	.51	Gruplar içi	44.353	196	.226		
Meslek Lisesi	26	3.86	.41	Toplam	45.171	202			
İmam Hatip Lisesi	35	3.98	.43						
Açık Lise	7	3.91	.42						
Düz Lise	27	3.92	.50						
Temel Lise	1	3.81	.						
Toplam	203	3.89	.47						

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde SBÖA'nın mezun olunan lise türü ile dijital okuryazarlık becerisi puanları (F(6-196)=.933, p>.05) ve araştırma okuryazarlık becerisi puanları ($F_{(6-196)}$=.602, p>.05) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 6. SBÖA'nın dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerilerine ilişkin ölçek ortalamalarının ikamet edilen yer değişkenine göre Anova sonuçları

Ölçek Ortalamaları	**Betimsel Veriler**			**Anova Sonuçları**					
Dijital Okuryazarlık	**n**	$\overline{x}$	**S**	**Varyansın Kaynağı**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Devlet Yurdu	71	3.80	.60	Gruplar arası	1.137	5	.227	.730	.602
Özel Yurt	15	3.87	.41	Gruplar içi	61.408	197	.312		
Ev-ailemle beraber	101	3.93	.55	Toplam	62.546	202			
Ev-arkadaşlarımla beraber	9	4.05	.64						
Ev-tek başıma	2	4.18	.42						
Ev-akrabalarımla beraber	5	3.91	.25						
Toplam	203	3.88	.56						
	Betimsel Veriler			**Anova Sonuçları**					
Araştırma Okuryazarlığı	**n**	$\overline{x}$	**S**	**Varyansın Kaynağı**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Devlet Yurdu	71	3.92	.50	Gruplar arası	.380	5	.076	.334	.892
Özel Yurt	15	3.77	.34	Gruplar içi	44.791	197	.227		
Ev-ailemle beraber	101	3.89	.47	Toplam	45.171	202			
Ev-arkadaşlarımla beraber	9	3.96	.63						
Ev-tek başıma	2	4.04	.33						
Ev-akrabalarımla beraber	5	3.83	.25						
Toplam	203	3.89	.47						

Tablo 6 incelendiğinde SBÖA'nın lisans süresince ikamet ettikleri yer ile dijital okuryazarlık becerisi puanları ($F_{(5-197)}$=.730, p>.05) ve araştırma okuryazarlık becerisi puanları ($F_{(5-197)}$=.334, p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 7. SBÖA'nın dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerilerine ilişkin ölçek ortalamalarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre Anova sonuçları

Ölçek Ortalamaları	Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Dijital Okuryazarlık	Evet	131	3.94	.54	201	1.759	.080
	Hayır	72	3.79	.57			
Araştırma Okuryazarlığı	Evet	131	3.92	.47	201	1.102	.272
	Hayır	72	3.84	.48			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde SBÖA'nın kişisel bilgisayara sahip olma durumu ile dijital okuryazarlık becerisi puanları ($t_{(201)}$=1.759, p>.05) ve araştırma okuryazarlık becerisi puanları ($t_{(201)}$=1.102, p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 8. SBÖA'nın dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerilerine ilişkin ölçek ortalamalarının internete sahip olma durumuna göre Anova Sonuçları

Ölçek Ortalamaları	İnternete Sahip Olma Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Dijital Okuryazarlık	Evet	193	3.89	.55	201	1.008	.315
	Hayır	10	3.71	.70			
Araştırma Okuryazarlığı	Evet	193	3.90	.47	201	1.355	.177
	Hayır	10	3.70	.57			

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde SBÖA'nın internete sahip olma durumları ile dijital okuryazarlık becerisi puanları ($t_{(201)}$=1.008, p>.05) ve araştırma okuryazarlık becerisi puanları ($t_{(201)}$=1.355, p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma okuryazarlık becerileri ile dijital okuryazarlık becerilerinin arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır

SBÖA'nın araştırma okuryazarlık becerileri ile dijital okuryazarlık becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu çalışma ile paralel bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Fakat

benzer konuları içeren Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2003), tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterlilik algılarının incelendiği çalışmada iki durum arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada SBÖA'nın araştırma okuryazarlık düzeylerinin ve dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Üstündağ, Günes ve Bahçivan (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılması araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Onursoy (2018) tarafından yapılan çalışmada ise üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırma okuryazarlık becerileri ile ilgili bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Araştırmada SBÖA'nın araştırma okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında yapılan benzer çalışmalara baktığımızda; Bahadır (2017), araştırmasında öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterlilikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Polat (2014), ise çalışmasında öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutum arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

SBÖA'nın dijital okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan diğer çalışmalara baktığımızda Aydoğan (2013), çalışmasında öğrencilerin bilişim teknolojileri okuryazarlıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz ve Mahiroğlu (2009), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

SBÖA'nın araştırma okuryazarlık becerileri ile sınıf düzeyleri ve mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Polat (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında genel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Fakat ölçeğin alt boyutlarında sınıf düzeyi yükseldikçe bilimsel araştırmaya yönelik tutumun daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile bilimsel araştırmaya yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

SBÖA'nın araştırma okuryazarlık becerileri ile ikamet edilen yer, bilgisayara sahip olma durumları ve internete sahip olma durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan incelemeler sonucunda ulaşılan çalışmalarda bu değişkenlere yer verilmediği görülmüştür.

SBÖA'nın sınıf düzeyi, ikamet edilen yer, mezun olunan lise türü ile dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan alan yazın incelemesinde ulaşılan çalışmalarda bu değişkenlere rastlanılmamıştır.

SBÖA'nın bilgisayara sahip olma durumu ve internete sahip olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aydoğan (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının bilgisayara ve internete sahip olma durumları ile bilişim teknolojileri okuryazarlıkları arasında bilgisayar ve internete sahip olanlar lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SBÖA ile gerçekleştirilen bu çalışma ile her ne kadar öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri ve araştırma okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu görülse de araştırma kullanılan ölçeklerle sınırlandırılmıştır Ayrıca alan yazında bu konularla ilgili çalışmalar yetersizdir. Yeni geliştirilecek olan ölçeklerle dijital okuryazarlık ve araştırma okuryazarlık becerilerinin farklı boyutlarda incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının araştırma okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerisinin en iyi şekilde kazandırılması için ders içeriklerinin bu becerileri en iyi şekilde kazandıracak şekilde yeniden güncellenmesinin eğitim öğretim açısından katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 1-10.

ALA, American Library Association (2013). BC's digital literacy framework. Digital Literacy, Libraries, and Public Policy, Information Technology Policy's Digital Literacy Task Force. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teaching tools/digitalgc -literacy-framework.pdf. adresinden 5 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.

Aldemir, A. (2003). Bilgiye erişimde yeni yaklaşım: Bilgi okuryazarlığı, Bilgiye Erişimde Değişen Yollar ve II. Tıbbi Bilgi Yönetimi ve Teknolojileri Sempozyumu.

Aşçı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(17), 9-26,

Aydoğan, D. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin "bilişim teknolojileri okuryazarlık" düzeyleri (Malatya örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi,2*(3), 35-59.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 24. Baskı, Ankara. Pegem Yayıncılık.

Dede, C. (2009). Comparing frameworks for "21st century skills". *Rethinking how students learn*, 20, 51-76.

Dow, M. J., and Sutton, S. W. (2014). Research literacy: Master of library science. Emporia State University, School of Library and Information Science. https://www.emporia.edu/slim/documents/other/RESEARCH+LITERACY+White+Paper+ver+8-5-2015.pdf. Adresinden 10 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.

Evans, C., Waring, M. & Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: integrating practice and research. *Research Papers in Education, 32*(4), 403–423.

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık Kaya, G. & Erdoğan Gür, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(1), 408- 429.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 26.Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Korkmaz, Ö. & Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(3), 983-1000.

Meyers, E. M., Erickson, I., &Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, Media and Technology, 38*(4), 355-367.

Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 6*(2), 989-1013.

Pehlivan, E., Erden Kurtoğlu, M., Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/UUSBD 10*(2), 1-22.

Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 18, 77-90.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *MCB University Press,9*,(5), 1-6.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220–228.

Shank, G. & Brown, L. (2007*). Exploring educational research literacy.* New York: Routledge.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2018). A global framework of referance on digital literacy skills for indicator 4.4.2. UNESCO Institute for Statistics. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf adresinden 4 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.

Üstündağ, M. T., Güneş, E. & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*,12, 19-29.

Yıldız, D., Kılıç, M. Y., Gülmez, D. & Yavuz, M. (2019). Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri: ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies,6* (1), 45-65.

Yusof Jalilah, I., Latif, A. A., Amin, N. F., Hassan, A. M., Arsat, M., Musta'amal, A. H., Atan, N. A. (2018). Measuring research literacy: Development of research literacy test. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 8,* 1649-1655. DOI NO: 10.7456/1080SSE/221.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Cengiz Dönmez
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, cdonmez@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Kubilay YAZICI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kyazici@ohu.edu.tr

Bahar UZUN
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, u.baharuzun@gmail.com

ÖZ

Öğrenme yaklaşımları, öğretmen eğitimi için önemli bir konudur. Bireylerin kendi öğrenmelerinin farkında olup bunu hangi strateji üzerinden gerçekleştirdikleri ve bu konuda sahip oldukları yeterliliklerin belirlenmesi eğitim öğretim sürecinde meydana gelebilecek olan aksaklıkların giderilmesinde önemli bir adım oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının ileride meslek yaşantılarında öğrencilerine örnek teşkil edebilmeleri için öğrenme yaklaşımları tercihlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlarda bu konu ile ilgili olarak yapılacak olan eğitim çalışmaları için de katkı sağlayacaktır. Tüm öğretmenlik branşlarında olduğu gibi bireylere sorgulama, analiz etme ve karar verme gibi beceriler kazandırmayı hedefleyen sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde de öğrenme yaklaşımları önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Biggs (1984) tarafından geliştiren ve Batı, Çetik ve Gürpınar (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma verileri IBM SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile cinsiyet, ikamet edilen yer ve mezun olunan lise türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler tablolaştırılarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğrenme yaklaşımları, öğretmen adayları

AN INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' LEARNING APPROACHES IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

Learning approaches are an important issue for teacher training. It is important that individuals are aware of their own learning and which strategy they have performed and determining the competencies they have on this issue is a significant step in eliminating the problems that may occur in the education process. In order for prospective teachers to be exemplary in their career, learning approaches should be determined. In addition, it will contribute to the training studies in teacher-raising institutions. As with all teaching branches, learning approaches have an important place in the Department of Social Studies, which aims to give individuals skills such as questioning, analyzing and deciding. This study was conducted for the purpose of determining the learning approaches of social studies for teacher candidates in terms of various variables. The research data was obtained from the teacher candidates who studied social studies at a State University in the 2018-2019 academic year. "Learning approaches scale" developed by Biggs (1984) and adapted to Turkish by Western, Çetik and Gürpınar (2019) As a data collection tool in research using the descriptive screening model Personal Information form is used. In the study, social studies have been examined whether the learning approaches of teacher candidates differ according to variables such as gender, grade level, graduated high school type. The research data were analyzed with the program of the ICC SPSS 21.0. In the analysis of the data, T-Test and one-way variance analysis (ANOVA) were used for independent samples. As a result of the research, social information is not a significant difference between the learning approaches of teacher candidates and gender, the place of residence and the high school type variables. Social studies have concluded that there is a significant difference between the teacher candidates and the class level variable. The data obtained in the study were tabulated and the various proposals were given.

Keywords: Social studies, learning approaches, candidate teachers.

1. GİRİŞ

Her birey dünyaya geldiği andan itibaren çevresinde gördüklerini merak eder ve bu merak duygusu ile bilmeye ve öğrenmeye odaklanır. Bu bilme ve öğrenme isteği insanın kendi için en doğru olan bilgiye nasıl ulaşabileceği konusunu akıllara getirmektedir (Beşoluk ve Önder, 2010: 681). Öğrenme, bireyin davranışlarında değişiklik yaratan, yeni bilgi ve anlayış elde etme süreci veya bilgi ve becerilerin kazandırılması olarak tanımlanmaktadır (Arı, 2013: 5).

Öğrenme tek düze değil, bireysel farklılıklara bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Burada bireysel farklılıklar, öğrenme çıktıları ve öğrenme ortamı gibi değişkenler öğrenme yaklaşımlarını doğrudan etkilemektedir (Saljö, 1981: 48; Ak, 2008: 717).

Yaklaşım terimi, öğrencinin belli bir durumla ilgili bir görevi algılamasıyla teşvik edilen sadece belli bir çalışma etkinliği biçimini tanımlamak için kullanılmaktadır (Entwistle, 1991, 201). Öğrenme yaklaşımları ise, öğrencilerin öğrenme amaç, davranış ve alışkanlıklarının algılarına göre nasıl değiştiğini tanımlamak için kullanılmaktadır (Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015: 193). Literatür incelemesi doğrultusunda öğrenme yaklaşımlarının ilk olarak Marton ve Saljö (1976) tarafından yüzeysel ve derin öğrenme yaklaşımı olarak ikiye ayrıldığını görmekteyiz. Bu konu ile ilgili çalışmalar yapan Entwistle ve Ramsden (1983) ise, üçüncü bir yaklaşım olarak stratejik öğrenme yaklaşımını ortaya atmışlardır.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, dışardan dayatılan bir görevi tamamlamak için ezbere dayalı olarak gerçekleştirilirken, derin öğrenme yaklaşımı, öğrenme hedefi için anlamaya ve kişisel anlam kurmaya bağlıdır. Stratejik öğrenme yaklaşımı ise yüksek nota ulaşmak amacıyla benliğin geliştirilmesine yöneliktir. (Entwistle, 1998; Chan, 2003). Bu üç yaklaşım farklı öğrenme kalitelerine sahiptir. Yüzeysel yaklaşım, doğru ancak bütünleşmemiş detayların hatırlanmasına; derin yaklaşım, yapısal karmaşaya ve stratejik öğrenme yaklaşımı ise öğrencinin yüksek derecelere en uygun gördüğü amaçlara yönelmesine sebep olabilir. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı amaç olarak stratejik öğrenme yaklaşımından farklıdır. Şöyle ki derin ve yüzeysel yaklaşım daha çok öğrencinin öğrenme davranışını gerçekleştirirken içeriği nasıl yönettiği ile ilgilidir. Stratejik öğrenme yaklaşımı ise öğrenme görevini çevreleyen zamansal ve mekânsal bağlamları düzenleme ile ilgilidir. Bu bağlamada, yüksek düzeyde örgütlü bir şekilde ezberci öğrenme (yüzeysel yaklaşım) ile örgütlü bir şekilde anlam için okuma (derin yaklaşım) arasında tutarsızlık yoktur. Bununla birlikte, bir kişinin eşzamanlı olarak nasıl öğrendiğini ve anlam aradığını görmek zordur, bu stratejilerin art arda kullanılamayacağı anlamına gelmemektedir (Biggs, 1987: 12).

Öğrenmede yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrenciler, konuyu geniş bir bağlam içinde ele almadan, bilginin derinliği ve sınırlarını anlamaya çalışmadan ezberlemeye çalışırlar. Onlar için ders çalışma eylemi dışsal odaklı olarak gerçekleştirilmektedir. Kendi ödevlerine benzeyen metinleri kopyalamak, öğretmenin sorabileceği soruları tahmin ederek ezberlemek, ders kitabındaki bilgileri doğru kabul ederek sadece onunla sınırlı kalmak bu yaklaşımı benimseyen öğrencilerde sıklıkla görülmektedir. Derin öğrenme yaklaşımını sergileyen öğrenciler sadece ders materyalinin ezberine dayanmak yerine, onu anlamaya odaklanırlar. Öğrenmek için içsel bir motivasyona sahipler

ve merakla duyguları öğrenmeyi tetikler. Öğrenme davranışı sırasında eleştirel düşünme, analiz, tutarlı ve mantıklı çıkarım yapma ve bilgiyi anlamlandırma davranışını etkili bir şekilde gerçekleştirirler. Stratejik yaklaşımı benimseyen öğrenciler ise, amaca ulaşmak için iyi organize edilmiş ve verimli şekilde ders çalışarak sarf etmeleri gereken çabayı en doğru şekilde belirlemektedirler (Felder ve Brent, 2005: 63).

Derin yaklaşım bütünsel bir üslupla ilişkilendirilmektedir (geniş öğrenmeye odaklanmak, örneğin analojiler ve gerçek dünya deneyimi gibi). Yüzeysel yaklaşım (kanıt ve mantıksal analize dayanan dar, temkinli bir duruş) başarısızlık korkusuyla devam ederken, stratejik yaklaşım rekabetçi bir motivasyon formu ile desteklenerek hem derin hem de yüzeysel yaklaşımlardan etkilenmektedir. Ayrıca stratejik yaklaşımda, yüzeysel yaklaşımda olduğu gibi görev odaklı değil, yüksek performanstan takdir kazanma hedeflenmektedir. (Entwistle ve Tait, 1990; Chan, 2003).

Birey öğrenme davranışını gerçekleştirmesi sırasında farklı yollar denediği araştırmacılar tarafından kabul gören ortak bir kanıdır. Her bireyin farklı zeka alanlarının gelişmiş olması öğrenme davranışını gerçekleştirirken farklılaşmaya yol açmaktadır. Seçilen yaklaşımın genel etkilerinin yanı sıra, tercih edilen öğrenme yaklaşımı bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak belirleyen unsur öğrencinin bireysel farklılıkları ve durumsal faktörlerden kaynaklanmaktadır. Öğrencinin öğrenme için sahip olduğu motivasyon, öğrenmeye yönelik farklı bir yaklaşımı tanımlamakta ve bunların kullanımı, içselleştirilmesi ve başarı elde etme boyutlarını taşımaktadır (Entwistle, 1991; Biggs, 1987). Öğrenme hangi yaklaşımla ilgiliyse diğer faktörlerle birlikte düşünce biçimini ve bireysel öğrenmeleri de etkilemektedir (Ak, 2008). Ayrıca öğrencinin tercih ettiği öğrenme yaklaşımı öğretimin niteliği ile ilgili olarak onda var olan algıya göre değişmekte ve öğrencinin içinde bulunduğu süreç akademik başarısını etkilemektedir (Gezer ve Şahin, 2017: 231). Öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde öğrenme yaklaşımlarını dikkate alması gerekmektedir. Çünkü öğretmenin öğretme yaklaşımı öğrencinin öğrenme yaklaşımını da etkilemektedir. Genel olarak öğretmenler öğrencilerden yüzeysel yaklaşımdan çok derin yaklaşımı benimsemelerini beklemektedir (Gibbs ve Coffey, 2004). Burada öğretmenin kendi öğrenmelerini nasıl gerçekleştirdiğinin de farkında olması önem taşımaktadır. Çünkü bir öğretmen nasıl öğrenirse öyle öğretmektedir (Beşoluk ve Önder, 2010: 683,). Tüm öğretmen adaylarında olduğu gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da bu konudaki eğilimlerinin araştırılmasının alan için öneme sahiptir. Bu araştırma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (SBÖA) öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmada;

- SBÖA'nın öğrenme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
- SBÖA'nın öğrenme yaklaşımları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- SBÖA'nın öğrenme yaklaşımları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- SBÖA'nın öğrenme yaklaşımları mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
- SBÖA'nın öğrenme yaklaşımları lisans eğitimi boyunca ikamet edilen yer değişkenine göre farklılık göstermekte midir? sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan durum, kişi ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2014: 77).

2. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda farklı sınıflarında öğrenim görmekte olan 211 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 155'i kadın 56' sı erkektir.

2. 3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, SBÖA'nın sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile Biggs (1984) tarafından geliştiren, Batı, Tetik, Gürpınar (2010), tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" kullanılmıştır.

"Kişisel Bilgi Formu" öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer sorularından oluşmaktadır.

"Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" iki boyutlu olarak geliştirilmiş ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 1., 2., 5., 6., 9., 10., 13., 14.,17. ve 18. maddeleri "Derin Yaklaşım"; 3., 4., 7., 8., 11., 12., 15., 16., 19. ve 20. maddeleri "Yüzeysel Yaklaşım" alt ölçek boyutunu oluşturmaktadır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçekte "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Yarı Yarıya Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadeleri kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri derin yaklaşım için .77, yüzeysel yaklaşım için .80 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .77 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2011)'e göre 0,70 ve üzeri değere sahip güvenilirlik katsayıları yeterli kabul edilmektedir. Bu durumda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

2. 4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t-Testi (Independent Samples t-Test) ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) analizinden yararlanılmıştır. Farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. İstatistiksel işlemler IBM SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

a) **Problem Cümlesine İlişkin Bulgular**

Tablo 1. SBÖA'nın Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri Ne Düzeydedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Madde	n	$\bar{x}$	Düzey
1. Çalışmanın bana derin bir haz verdiğini düşünürüm.	211	3.47	Katılıyorum
2. Çalışmamdan memnun kalmadan önce konuyla ilgili kendi çıkarımlarımı oluşturabilmem için o konu üzerinde yeterince çalışma yapmam gerektiğini düşünürüm.	211	3.77	Katılıyorum
3. Amacım mümkün olduğu kadar az çalışarak dersi geçmektir.	211	2.50	Katılmıyorum
4. Yalnızca derste verilenleri veya derste belirtilen yerleri ciddiyetle çalışırım.	211	2.94	Katılıyorum
5. Bence her konu içine girince çok ilginç olabilir.	211	3.58	Katılıyorum
6. Birçok yeni konuyu ilginç bulurum ve bunlarla ilgili daha çok bilgi edinmeye çalışarak fazladan zaman harcarım.	211	3.39	Yarı Yarıya Katılıyorum
7. Dersleri çok ilginç bulmuyorum, bu nedenle çalışmamı en az düzeyde tutuyorum.	211	2.57	Katılmıyorum
8. Bazı konuları anlamasam bile üstüne tekrar tekrar giderek, ezberleyerek öğrenirim.	211	3.53	Katılıyorum
9. Akademik konuları çalışmak iyi bir roman veya bir film kadar heyecan verebilir.	211	3.27	Yarı Yarıya Katılıyorum
10. Önemli konuları tamamen anlayıncaya kadar bu konularda kendimi test ederim.	211	3.70	Katılıyorum
11. Anahtar bölümleri anlamaktan ziyade, bu bölümleri ezberleyerek birçok sınavdan geçebileceğimi düşünürüm.	211	2.81	Yarı Yarıya Katılıyorum
12. Genellikle çalışmamı sınıfta belirtilenlerle kısıtlarım çünkü fazlasının gereksiz olduğunu düşünürüm.	211	2.57	Katılmıyorum
13. Çalışma materyalini ilginç bulduğum için sıkı çalışırım.	211	3.22	Yarı Yarıya Katılıyorum
14. Boş vaktimin çoğunu farklı derslerde tartışılan ilginç konular hakkında daha fazla bilgi bulmak için harcarım.	211	2.91	Yarı Yarıya Katılıyorum
15. Konuları derinlemesine çalışmayı faydasız bulurum. Gereken sadece sınavlardan geçmeye yetecek kadar bir birikim olduğuna göre bu şekilde bir çalışma kafa karıştırıcı ve zaman kaybıdır.	211	2.61	Yarı Yarıya Katılıyorum
16. Öğretim üyeleri, öğrencilerin herkesin sınavda çıkmayacağını bildiği materyalleri çalışmak için önemli ölçüde zaman harcamalarını beklememelidirler.	211	3.28	Yarı Yarıya Katılıyorum
17. Çoğu derse kafamda yanıtlanmasını istediğim sorularla gelirim.	211	3.23	Yarı Yarıya Katılıyorum
18. Derslerde önerilen kaynakların çoğuna bir göz atmaya önem veririm.	211	3.62	Katılıyorum
19. Sınavda çıkma olasılığı olmayan öğrenme materyallerine önem vermem.	211	2.87	Yarı Yarıya Katılıyorum
20. Sınavı geçmenin en iyi yolunun olası soruların yanıtlarını hatırlamaya çalışmak olduğunu düşünürüm.	211	3.29	Yarı Yarıya Katılıyorum
Genel Ortalama	211	3.16	Yarı Yarıya Katılıyorum

Tablo 1 incelendiğinde SBÖA'nın öğrenme yaklaşımları, toplam 7 maddede yüksek düzeyde (Katılıyorum) (3.40<X≤4.19), 10 madde orta düzeyde (Yarı Yarıya Katılıyorum) (2.60<X≤3.39), 3 maddede düşük düzeyde (Katılmıyorum) (1.80<X≤2.59) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının genel itibarıyla Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının orta düzeyde (Yarı Yarıya Katılıyorum) (2.60<X≤3.39) olduğu görülmektedir.

b) Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. SBÖA'nın Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Derin Yaklaşım	Kadın	155	33.96	4.91	75.576	.709	.481
	Erkek	56	34.68	6.97			
Yüzeysel Yaklaşım	Kadın	155	28.64	5.92	209	1.357	.176
	Erkek	56	29.89	5.94			
Toplam	Kadın	155	62.60	6.70	209	1.762	.079
	Erkek	56	64.57	8.37			

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, SBÖA'nın cinsiyetleri ile öğrenme yaklaşımları arasında, Derin Yaklaşım ($t_{(75.576)}$=.709; p<.05) ve Yüzeysel yaklaşım ($t_{(209)}$=.1.357; p<.05) faktörlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin genelinde de toplam puan açısından ($t_{(209)}$=.1.762, p<.05) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

c) **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Tablo 3. SBÖA'nın öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyi değişkenine göre aldığı puanlar

Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Derin Yaklaşım	**n**	$\overline{x}$	**S**	**Kaynak**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
1	72	34.46	5.89	Gruplar arası	351.095	3	117.032	4.003	.008
2	53	34.74	5.34	Gruplar içi	6052.052	207	29.237		
3	54	35.67	5.27	Toplam	6403.147	210			
4 ve üzeri	32	34.44	4.51						
Toplam	211	34.15	5.52						
Boyut	**Betimsel Veriler**			**Anova Sonuçları**					

Yüzeysel Yaklaşım	n	$\bar{x}$	S	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
1	72	29.54	5.96	Gruplar arası	210.061	3	70.020	2.013	.113
2	53	27.96	5.24	Gruplar içi	7201.768	207	34.791		
3	54	28.17	6.54	Toplam	7411.829	210			
4 ve üzeri	32	30.72	5.65						
Toplam	211	28.97	5.94						

Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Toplam	N	$\bar{x}$	S	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
1	72	62.00	6.82	Gruplar arası	259.908	3	86.636	1.683	.172
2	53	62.70	6.29	Gruplar içi	10658.889	207	51.492		
3	54	63.83	8.47	Toplam	10918.796	210			
4 ve üzeri	32	65.16	6.95						
Toplam	211	63.12	7.21						

*p< .05

Tablo 3 incelendiğinde, SBÖA'nın sınıf düzeyi değişkeninde Derin Yaklaşım ($F_{(3-207)}$=4.033, p<.05) faktöründe anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması üzerine, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olması nedeniyle çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Buna göre 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Derin yaklaşım kullanma düzeyinin 1. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yüzeysel yaklaşım faktöründe ($F_{(3-207)}$= 2.013, p>.05) faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ölçeğin genelinde ($F_{(3-207)}$= 1.683, p>.05) ise öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

d) Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. SBÖA'nın öğrenme yaklaşımının mezun olunan lise türü değişkenine göre elde edilen analiz sonuçları

Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Derin Yaklaşım	n	$\bar{x}$	S	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
Anadolu Lisesi	126	34.10	5.46	Gruplar arası	287.659	5	57.532	1.929	.091
Anadolu Öğretmen Lisesi	10	33.60	4.01	Gruplar içi	6115.488	205	29.832		

Meslek Lisesi	25	35.56	5.53	Toplam	6403.147	210			
İmam Hatip Lisesi	19	32.42	6.18						
Açık Lise	2	43.50	.71						
Diğer	29	33.83	5.41						
Toplam	211	34.15	5.52						
Boyut	**Betimsel Veriler**			**Anova Sonuçları**					
Yüzeysel Yaklaşım	**n**	$\bar{x}$	**S**	**Kaynak**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Anadolu Lisesi	126	28.95	5.78	Gruplar arası	325.875	5	65.175	1.886	.098
Anadolu Öğretmen Lisesi	10	32.20	4.61	Gruplar içi	7085.954	205	34.566		
Meslek Lisesi	25	29.88	6.17	Toplam	7411.829	210			
İmam Hatip Lisesi	19	27.00	6.14						
Açık Lise	2	21.00	8.49						
Diğer	29	29.00	6.14						
Toplam	211	28.97	5.94						
Boyut	**Betimsel Veriler**			**Anova Sonuçları**					
Toplam	**N**	$\bar{x}$	**S**	**Kaynak**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Anadolu Lisesi	126	63.06	7.02	Gruplar arası	473.156	5	94.631	1.857	.103
Anadolu Öğretmen Lisesi	10	65.80	7.47	Gruplar içi	10445.641	205	50.954		
Meslek Lisesi	25	65.44	7.25	Toplam	10918.796	210			
İmam Hatip Lisesi	19	59.42	7.59						
Açık Lise	2	64.50	7.78						
Diğer	29	62.83	7.11						
Toplam	211	63.12	7.21						

*p< .05

Tablo 4 incelendiğinde, SBÖA'nın mezun olunan lise türü ile öğrenme yaklaşımları arasında, Derin Yaklaşım ($F_{(5-205)}$=1.929, p>.05) ve Yüzeysel Yaklaşım ($F_{(5-205)}$=1.886, p>.05) faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ölçeğinin genelinde de ($F_{(5-205)}$=1.857, p>.05) SBÖA'nın öğrenme yaklaşımlarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

e) Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. SBÖA'nın öğrenme yaklaşımlarının ikamet edilen yer değişkenine göre elde edilen analiz sonuçları

Boyut	**Betimsel Veriler**			**Anova Sonuçları**					
Derin Yaklaşım	**n**	$\bar{x}$	**S**	**Kaynak**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Devlet Yurdu	149	34.06	5.21	Gruplar arası	208.418	3	69.473	2.321	.097
Özel Yurt	7	39.29	8.10	Gruplar içi	6194.729	207	29.926		
Ev-ailemle beraber	45	33.51	5.85	Toplam	6403.147	210			
Ev-arkadaşlarımla beraber	10	34.80	5.51						
Toplam	211	34.15	5.52						
Boyut	**Betimsel Veriler**			**Anova Sonuçları**					
Yüzeysel Yaklaşım	**n**	$\bar{x}$	**S**	**Kaynak**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Devlet Yurdu	149	28.95	5.82	Gruplar arası	83.700	3	27.900	.788	.051
Özel Yurt	7	26.43	4.79	Gruplar içi	7328.129	207	35.402		
Ev-ailemle beraber	45	29.71	6.37	Toplam	7411.829	210			
Ev-arkadaşlarımla beraber	10	27.80	6.61						
Toplam	211	28.97	5.94						
Boyut	**Betimsel Veriler**			**Anova Sonuçları**					
Toplam	**N**	$\bar{x}$	**S**	**Kaynak**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**p**
Devlet Yurdu	149	63.01	7.18	Gruplar arası	52.197	3	17.399	2.284	.803
Özel Yurt	7	65.71	5.22	Gruplar içi	10866.600	207	52.496		
Ev-ailemle beraber	45	63.22	8.00	Toplam	10918.796	210			
Ev-arkadaşlarımla beraber	10	62.60	5.40						
Toplam	211	63.12	7.21						

*p< .05

Tablo 5 incelendiğinde, SBÖA'nın lisans öğrenimi boyunca ikamet edilen yer değişkeni ile öğrenme yaklaşımları arasında, Derin Yaklaşım ($F_{(3-207)}$=2.321, p>.05) ve Yüzeysel Yaklaşım ($F_{(3-207)}$=.788, p>.05) faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ölçeğinin genelinde de ($F_{(3-207)}$=2.284, p>.05) SBÖA'nın öğrenme yaklaşımlarının ikamet edilen yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

4) SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişken açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşım ölçeğine "Yarı Yarıya Katılıyorum" düzeyinde cevap verdiği görülmüştür. Buradan öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını orta düzeyde kullandıkları yorumu yapılabilir.

SBÖA'nın öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu bağlamda, Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007); Ünal, Çoban ve Ergin (2008); Ozan ve Çiftçi (2009); Taşkın Şahin (2012); Kılıç, Yasul ve Sökmen (2016) ile Özkan ve Selçuk (2018), tarafından yapılan çalışmalarda araştırmamızla benzer olarak cinsiyet değişkeni ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine Senemoğlu, 2011 tarafından yapılan bir çalışmada Amerikan öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşırken, aynı çalışmada Türk öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Beşoluk ve Önder (2010); Ozan, Köse ve Gündoğdu (2012); Özgür ve Tosun, (2012); Dönmez, Yazıcı ve Demirez (2016) ile Ozan, Karabacak, Kızıltaş ve Küçükoğlu, (2017), tarafından yapılan çalışmalarda öğrenme yaklaşımları ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda genel olarak erkeklerin kadınlara göre daha çok yüzeysel yaklaşımı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlarda farklılıklar olması örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

SBÖA'nın sınıf düzeyi değişkeni ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 3. Sınıfta öğrenim gören SBÖA'nın, 1. Sınıfta öğrenim gören SBÖA'na göre Derin Yaklaşım'ı daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumun 3. Sınıftaki öğretmen adaylarının gördükleri derslerin daha çok derin yaklaşımı benimsemelerini gerektirdiği ileri sürülebilir. Benzer bir şekilde, Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) ve Ozan, Köse ve Gündoğdu, (2012), tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe yüzeysel yaklaşımın tercih edilme durumunun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan farklı olarak Kılıç, Yasul ve Sökmen (2016), tarafından yapılan çalışmada 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin derin yaklaşımı, 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin ise yüzeysel yaklaşımı benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ozan ve Çiftçi (2009); Özgür ve Tosun (2012); Dönmez, Yazıcı ve Demirez (2016) ve Ozan, Karabacak, Kızıltaş ve Küçükoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise sınıf düzeyi ile öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

SBÖA'nın mezun olunan lise türü değişkeni ile öğrenme yaklaşımlarının arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Beşoluk ve Önder (2010) ile Ozsevgec ve Azaklı (2018), tarafından yapılan

çalışmada mezun olunan lise türü değişkeni ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat Özgür ve Tosun (2012), tarafından yapılan çalışmada SBÖA'nın mezun oldukları lise türü ile öğrenme yaklaşımları arasında Anadolu Lisesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada farklı bulgular edilmesi araştırma örnekleminin farklı olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

SBÖA'nın lisans öğrenimi süresince ikamet ettikleri yer değişkeni ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde Dönmez, Yazıcı ve Demirez (2016), tarafından yapılan çalışmada ikamet edilen yer değişkeni doğrultusunda elde edilen bulgular araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

SBÖA'nın öğrenme yaklaşımlarının incelendiği bu çalışma yalnızca kullanılan ölçeğin maddeleri ile sınırlı olup ilgili konuda geliştirilecek yeni ölçeklerle tekrar sınanmasının eğitim öğretim faaliyetlerindeki düzenlemelere katkı sağlayacağı ileri sürülebilir. Ayrıca bu konuda yapılacak olan ders içi ve ders dışı seminer, araştırma ödevleri, eğitici programlar vb. gibi faaliyetlerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını en iyi şekilde belirlemesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ak, S. (2008). A conceptual analysis on the approaches to learning. *Educatıonal Sciences: Theory and Practice. 8*(3), 707-720.

Arı, E. (2013). Temel kavramlar. S. Büyükalan Filiz (Editör). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları.* Ankara. Pegem Akademi. 1-23.

Batı, A. H., Tetik, C. & Gürpınar, E. (2010). Öğrenme yaklaşımları ölçeği yeni şeklini Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirlilik çalışması. *Turkiye Klinikleri J Med Sci, 30*(5), 1639-46.

Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Elementary Education Online, 9*(2), 679–693.

Beyaztaş İlhan, D. v& Senemoğlu, N. (2015). Learning approaches of successful students and factors affecting their learning approaches. *Education and Science, 40*(179), 193-216.

Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph.* Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia..

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 14. Baskı, Ankara. Pegem Yayıncılık.

Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education, 69*, 36-50.

Çoban Ünal, G. & Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin feni öğrenme yaklaşımları. *Eğitim Fakültesi Dergisi 21*(2), 271-293.

Dönmez, C., Yazıcı, K. & Demirez, G. M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 8* (2), 227-239.

Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1982) Understanding Student Learning. London: Croom Helm.

Entwistle, N. J. & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher education, 19*(2), 169-194.

Entwistle, N.J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education,* 22, 201-204.

Entwistle, N.J. (1998). Approaches to learning and forms of understanding.*Teaching and Learning in Higher Education,*72, 98

Felder, R. M. & Brent. R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education, 94* (1), 57-72.

Gezer, M. & Şahin, İ.F. (2017). Sosyal bilgiler öğrenme yaklaşımları ölçeği (SÖYÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online, 16*(1), 228-244.

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, *5*(1), 87-100.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 26.Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kılıç, D., Yasul, A. F. & Sökmen, Y. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımları ile akademik benlik yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Science, 3*(42), 507-519.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 4–11. doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x.

Ozan, C. & Çiftçi, M. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(1), 55-66.

Ozan, C., Karabacak, N., Kızıltaş, E. & Küçükoğlu, A. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(3), 1818-1843.

Ozan, C., Köse, E. & Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 75-92.

Ozsevgec Cerrah, L. & Azaklı Kontas T. (2018). An investigation on the vocational high school students' learning approaches in terms of various variables. *Universal Journal of Educational Research 6*(1), 184-189.

Özgür, H. & Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 113 – 125.

Özkan, G. & Selçuk Sezgin, G. (2014). Lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 8*(1), 101-127.

Saljö, R. (1981). Learning approach and outcome: Some empirical observations. *Instructional Science, 10,* 41-65.

Selçuk Sezgin, G., Çalışkan, S. & Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27(2), 25-4.

Senemoğlu, N. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 65-80.

Taşkın Şahin, Ç. (2012). Epistemolojik inançlar: öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(19), 273-285.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGILARI VE YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Binnaz KIRAN
Mersin Üniversitesi, binkiran2009@gmail.com

Ayşe BARIŞIK
Çağ Üniversitesi, a.s.u-87@hotmail.com

ÖZ

Bu araştırmada ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve yaratıcı düşünme becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Göktürk merkez ilçesine devam eden ortaokul 5-6-7-8.sınıf düzeyi öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, 209'u erkek, 206'sı kız olan toplam 415 basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", Çuhadaroğlu *(1*986) ve Tuğrul (1994) tarafından geliştirilen Rosenberg Benlik-saygısı Ölçeği' (Kısa Form, 1965), Aksoy (2004) tarafından Türkçe'ye çevrilen öğrencilerin yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla Yaratıcılık ölçeği (ne kadar yaratıcısınız?) Whetton ve Cameron'dan (2002) alınan "How creative are you?" adlı ölçekten yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05"tir. Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Benlik Saygısı, Yaratıcı Düşünce, Öğrenci, Özel okul, Devlet okulu, Ortaokul

EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SELF-ESTEEM AND CREATIVE THINKING SKILLS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES THE SAMPLE OF ISTANBUL PROVINCE

ABSTRACT

In this research, the effects of self-esteem on the secondary school students' (5th,6th,7th and 8th graders) creative thinking have been examined. The population of the study consists of the students of secondary school who attend the schools in the central district of Göktürk in İstanbul province during 2017- 2018 education year. The sample of the study was formed by a total of 415 students (209 boys,206 girls) with the method of simple random sampling. In this research, as scales of measurement, those have been used : " Personal Information Form" which was developed by the researcher in compliance with the literature, "Rosenberg's Self-Esteem Scale" (short form,1965) which was developed by Çuhadaroğlu (1986) and Tuğrul (1994), "The scale of Creativity (How creative are you?)" translated into Turkish by Aksoy (2004) with the aim of measuring students' creativity, and " the scale of How Creative are you" taken by Whetton and Cameron (2002). The significance level is 0,05. The tools of data collection have been applied to the students by the researcher. Mann Whitney U test has been used with the aim of examining self-esteem in accordance with the levels of creative thinking skills. Besides, Kruskal Wallis test has been used to determine whether self-esteem and creative thinking skills differ considering the grade level.

Keywords: self-esteem, creative thinking, Self-respect, students, private schools, public schools, Junior high schools.

GİRİŞ

Bireyin yaşamda var olabilmesi kendisine verdiği önemle ilişiktir. Bireyin kendisine verdiği önem, yansıtıcı düşünme gücü, kendisini kabullenmesi benliğinin sosyo-duygusal boyutu olan benlik saygısının yansımadır (Coopersmith, 2007). Benlik Saygısı birey dünyaya geldiği andan itibaren gelişme gösterir. Benlik saygısına bağlı olarak, daha ilk yaşlardan itibaren çocukların yansıtıcı düşünerek; tutumlar, duygular geliştirmeleri onların nasıl değerlendirildiğine de bağlıdır. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren çevreyle kurduğu etkileşimde olumlu, olumsuz durumlarla karşılaşırlar. Olumsuz sonuçlanan eylemlerle karşılaştıklarında benlik saygılarında düşüklük gözlemlenilmektedir. Düşük benlik kavramı, çocuğun yeteneklerini kısıtlayabilmektedir. Yeteneği kısıtlanan birey istenilen performansı gerçekleştiremeyebilir (Plummer, 2007).

Benlik saygısının önemli bir görevi hayatta var olabilmek, gerçeklere uyumlu yaşabilmektir. Benlik saygısını güçlendirmek için çocuklara oluşturduğumuz çevresel faktörler de önemli bir yere sahiptir. Çocuğun yetersiz çevresel faktörler içinde yetişmesi duyuşsal ve bilişsel faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Çevik Büyükşahin ve Atıcı, 2009).

Benlik saygısını ortaya çıkaran güç, kişinin benliğiyle ilgili dönütlerin olumlu, olumsuz olmasıyla ilişkilidir. Benlik saygısı bireylerin küçük yaştan itibaren çevreyle kurduğu iletişim ve etkileşimin ürünü olarak çıkmaktadır. Dış çevrede yer alan kişilerin, bireye olumlu ya da olumsuz yaklaşımları, yüksek benlik saygısının ortaya çıkmasında etkilidir (Andre ve Lelord, 2001, Akt. Köse, 2015).

Çocuklara, okul öncesi dönemden itibaren birbirleri arasında bütünlük olmayan, ezberci anlayışa sahip, eleştirel bakış açısı kazanmamış, aktif öğrenme ortamının olmadığı eğitim programı sistem içerisinde yetersiz kalmaktadır. Bilgilerin teorik aşamasında kalan, pratiğe dökülemeyen, süreç değerlendirmesi yapılmayıp, ürün değerlendirilmesi yapılması eğitim sürecinin tıkandığını, işlevini yitirdiğini bizlere gözler önüne sermektedir (Koray, 2003).

Eğitim süreci planlandırılırken, yaratıcı düşünme becerisi kaynak alınmalıdır. Çünkü eğitimin en önemli amaçlarından bir tanesi özgün düşünen bireyler yetiştir. Potansiyellerin farkına varan bu potansiyeli daha yukarı seviyelere taşımalarıdır. Günümüz şartlarında yaratıcı düşünme becerisi gerek sosyal bilimler de gerek sayısal bilimlerinde büyük bir önem teşkil etmektedir (Özden, 2000:119).

Kişiler yaşamları süresince bulunduğu çevrede birçok problemle karşılaşırlar. Toplum onlardan bu problemlerin farkında olmasını ve problemlere belli düzeyde çözümler üretmesini bekler. Yaratıcı düşünme becerisine her çocuk sahiptir. Bu beceri, eğitim ortamı düzenlenerek bu sayede daha yüksek potansiyele ulaşabilir. Yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek için hazırlanan eğitim programları iyi revize edip hazırlanmalıdır. Eğitimin ilk basamağına gelmiş çocuklarda yaratıcılık becerisi yüksek olduğu düşünülür bu nedenle bu becerinin daha çok geliştirilmesi, hayata geçirilmesi gerekmektedir (Bessis-Jaqui, 1973; Akt., Erdoğdu, 2006). Çocukların keşfetme isteği yaratıcı düşünme sürecini başlatan önemli bir unsurdur. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların diğer çocukluk dönemine göre daha yaratıcı becerilere sahip olduğu gözlenmektedir (Çetin, 2015). Ancak erken

çocukluk döneminden sonraki dönemlerde bu becerinin ileri seviyelere taşınamadığı eleştirel yorumlarla bu becerinin söndürüldüğü görülmüştür (Fyle,1985; Akt., Erdoğdu, 2006).

Okullardaki eğitim sistemine bakıldığında bilişsel anlamda başarı gösteren çocuklar çevreden daha çok kabul görmektedir. Ancak gözden kaçırılmaması gereken husus çocukların yaratıcılıklarıdır. Bu durumdan yola çıkarak eğitimcilere önemli bir görev düşmektedir. Öğretmenler, çocukların yaratıcı düşünme becerisini arttıracak aktivitelere yer vermelidir. Aynı zamanda davranış ve eylemleriyle de çocuklara yaratıcı düşünme becerisiyle ilgili yol gösterici olmalıdır. Çünkü çocukların sadece bilişsel anlamda gelişmesi, yeterli değildir. Yaratıcı düşünme potansiyeli üst seviyede olan kişilere ihtiyaç vardır (Erdoğdu, 2006).

Meador (2003)'e göre, yaratıcı düşünme süreçlerinde bireyler önemli bir güce sahiptir. Kişisel ve toplumsal sorunlarla karşılaştıklarında bu yaratıcı düşünme süreçlerini uygular ve hayata geçirirler. Problemlerini yaratıcı düşünme becerileri sayesinde çözerler. Aynı zamanda bireyler, problemlere farklı bakış açısıyla bakabilir ve bu problemlere özgün çözüm önerileri sunabilirler. Bireylerin yaratıcılık düzeyi, bireysel farklılıkları belirginleştirir. Çocuklar eğitim süresince sorun çözme becerisini öğrenerek bunu geliştirir (Aktamış ve Ergin, 2007). Çocukların kendi çabalarıyla bireysel olarak ortaya çıkarmış olduğu bilişsel modeller yaratıcı imgelemin bir ürünüdür. Yaratıcı imgelem çocukların kendi hayali ürünüdür. Algılarıyla, öznel yorumlarıyla ilgisi olmamakta, çocuğun salt düşsel öğeleridir (Limont, 2003 akt: Kadayıfçı, 2007). Buradan hareketle yapılan bu araştırmada devlet okullarında ve özel okullarda okuyan kız ve erkek öğrencilerinin benlik saygıları ve yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyet, öğrenim gördüğü okul türü, sınıf düzeyleri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ve benlik saygısının yaratıcı düşünme becerilerine göre farklılığı incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri

Bilimsel araştırmalar benlik saygısı ile bilişsel süreçler ve zihinsel aktiviteler arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir (Justo, 2008). Ayrıca benlik saygısı birçok faktörle etkileşim içinde olup şekillenmektedir. Kişinin oluşturduğu benlik saygısı üzerinde; ebeveynleriyle kurduğu iletişim, akranlarıyla yakınlığı, uyumu, akademik başarı, saygınlık ve bireye karşı yöneltilen duygu ve düşüncelerin önemli bir etkisi vardır. Yani kişinin aile yaşantısı, cinsiyeti, yaşı, sosyo-ekonomik düzeyi benlik saygısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu doğrultuda yüksek benlik saygısına sahip birey mutlu ve huzurlu bir yaşam içerisindeyken, benlik saygısında netlik yaşamayan bireyler kaygılı ve stresli bir yaşam sürdürmektedirler. Benlik saygısı olumsuz gelişen çocukların stres yaşadıkları ve kaygı durumunun ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrenciler okul hayatıyla tanıştığı andan itibaren eğitim programları arasında, rekabetin olduğu ortamda yeterince stresli bir yaşam sürmektedirler. Öğretmenlerinin ve ebeveynlerin çocuklardan beklediği iyi bir not alma beklentisi öğrencilerin kaygı düzeyinin yükselmesine neden olmaktadır. Yaşanılan bu kaygı durumları öğrencinin zihinsel becerisini etkilemektedir. Ergenlik döneminde bireylerin gelişimsel ödevlerini gerçekleştirebilmesi ve beklenen becerileri kazanabilmesi için olumlu bir benlik saygısını kazanmış olması gerekmektedir. Bu doğrultuda gelişim ödevlerini ortaya koyabilmek de benlik saygısını da iyi yönde etkileyecektir (Kayapınar, 2006).

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve yaratıcı düşünme becerilerini çeşitli değişkenlerin açısından incelemektir. Aynı zamanda yaratıcı düşünme beceri düzeylerine göre benlik saygısını incelemektir. Ergenlik dönemi benlik saygısının oluştuğu en önemli bir evre olarak kabul edildiğinden bu dönemde benlik saygısını oluşturan, şekillendiren, benlik saygısına yön veren faktörleri inceleme, pozitif benlik saygısı oluşturmak için öğretebilir zamanda doğru bakış açısıyla gereken düzenlemeler oluşturmayı, planlamayı sağlayacak istenilen sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilecek sonuçların bireyde yaratıcı düşünme becerini geliştirmek için yapılacak yeniliklere, benlik saygısını yükseltmek amacıyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen hipotezler aşağıda verilmiştir:

Hipotez 1.1: Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.
Hipotez 1.2: Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşmaktadır.
Hipotez 1.3: Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır.
Hipotez 2.1: Öğrencilerin benlik saygıları cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır.
Hipotez 2.2: Öğrencilerin benlik saygıları okul türüne göre farklılaşmaktadır.
Hipotez 2.3: Öğrencilerin benlik saygıları sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır.
Hipotez 2.4: Öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri düzeylerine göre benlik saygıları farklılaşmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Eyüp ilçesinde belirlenen bir devlet okulu ve bir özel okuldaki 5. ,6., 7., 8. Sınıf öğrencilerinden seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 417 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 417 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler için öncelikle kayıp veri ve uç değer analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda 2 kayıp veri belirlenmiştir. İlgili gözlemler analiz dışı tutularak 415 katılımcı üzerinden elde edilen veriler dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Rosenberg Benlik-Saygısı Ölçeği: Katılımcıların kendilerine verdikleri değeri ölçmek için alan yazında oldukça sık kullanılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (Kısa Form, 1965) kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Çuhadaroğlu (1986) ve Tuğrul (1994) tarafından gerçekleştirişmiştir. Beş olumlu ve beş olumsuz ifadenin yer aldığı 10 maddelik ölçek 4'lü derecelendirmeye sahip bir ölçektir. Benlik saygısı tek yönlü bir kavram (Corwyn, 2000) olarak kabul edildiğinden dolayı toplam puan kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında (Akt: Çuhadaroğlu, 1986) ve bu çalışmada rapor edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayısı.76'dır. Dört hafta aralıkla yapılan test-tekrar test yöntemi ile güvenirlik katsayısı.71 olarak hesaplanmıştır. Ters maddeler çevrildikten sonra ölçekten alınan yüksek puan yüksek benlik saygısını göstermektedir.

Bu araştırmada, benlik saygısını ölçmek için kullanılan ölçek, 1963 yılında Morris Rosenberg tarafından geliştirilmiştir (Rosenberg Self- Esteem Scale). A.B.D'de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları (Rosenberg, 1965), yapılan ölçek ülkemizde yapılan birçok araştırma için kullanılmıştır (Çuhadaroğlu, 1985).

Ülkemizde ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Çuhadaroğlu tarafından yapılmıştır. Ölçek, 63 maddeden oluşmaktadır. 12 alt ölçeğe sahiptir. Güvenirliği, test-tekrar test yöntemi kullanılarak yapılmış, 15-18 yaşları arasındaki lise öğrencilerine bir ay ara ile iki kez uygulanması sonucu güvenirlik katsayısı, r=.75 olarak bulunmuştur.

Geçerliğinde ise, bir lisenin 5 ayrı sınıfından rassal yolla saptanmış 5'er öğrenci, psikiyatrik görüşmeye alınmış, bu görüşmelerin değerlendirilmesinde öğrencilerin benlik saygıları, kendilerine ilişkin görüşlerine göre yüksek, orta ve düşük olarak derecelendirilmiştir. Öğrencilerin benlik saygısı alt testinden aldıkları puanlar da yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Görüşme ve ölçek sonuçları arasındaki uygunluk Pearson Momentler Çarpım tekniği ile hesaplanmış ve geçerlik katsayısı, r=.71 olarak bulunmuştur. (Çuhadaroğlu, 1986).

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, benlik saygını ölçmeğe yönelik olarak, ölçeğin ilk "10 maddesi" kullanılacaktır. Ölçeğin kendi içindeki değerlendirme sistemine göre denekler, 0 ile 6 puan arasında puan almaktadırlar. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, benlik saygısı düzeyinin düşmesine işaret etmektedir.

Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcısınız?): Whetton ve Cameron tarafından geliştirilen "Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" nin Türkçe‟ye çevirisi ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Aksoy (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. 40 maddenin 39‟u likert tipi maddelerden oluşmakta; "Katılıyorum", "Kararsızım" ve "Katılmıyorum" şeklinde üçlü derecelendirmelerden oluşmaktadır. Ölçeğin 40. Maddesinde ise 54 tane kişilik özelliği yer almakta, testi uygulayan bireylerden bunlardan kendilerini en iyi ifade eden 10 tanesini işaretlemeleri istenmektedir. Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği, testi alan bireylerin tutum, değer, güdü ve sahip olunan özellikleri belirlemek ve bu özelliklerden yola çıkarak yaratıcılık düzeyleri yüksek olan bireyleri tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir (Yıldız, 2012). Ölçekte yer alan her bir maddenin puansal değeri birbirinden farklıdır. Bir maddeden alınabilecek değerler -2 ile 4 arasında değişmektedir (Dilek,2013). Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği‟nden alınan yüksek puanlar testi alan kişilerin yaratıcılıklarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları iki farklı okulun lise 2. Sınıf düzeyinde okuyan 174 öğrenci üzerinde Aksoy (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçekte yer alan Likert dereceleme ölçeğindeki 39 maddenin güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa; .94 çıkmıştır. Ön uygulama ölçeğinde yer alan 39 maddeden 8 tanesinin madde toplam korelasyonu .30‟un altında bir değer almış, bir madde .30 diğer bir madde ise .31‟lik madde toplam korelasyonu göstermiştir. Diğer maddelerin madde toplam korelasyonları .35 ile .92 arasında değişmiştir. Ölçekten alınan puanlara göre yaratıcılık düzeyleri Aksoy (2004) tarafından aşağıda belirlenmiştir. Alınan toplam puana göre değerlendirme yapılmıştır. Denekler seçilirken yaratıcılığı en düşük olan öğrenci grubundan denek seçilmesine dikkat edilmiş, Yaratıcılığı Olmayan ve Ortanın Altında Yaratıcı olan gruptan öğrenci bulunmadığından, Orta Düzeyde Yaratıcı olan grup içerisinden aynı zamanda problem çözme becerisi de düşük olan öğrenciler seçilmiştir.

Ölçekten alınan puanlara göre yaratıcılık düzeyleri;10 puandan az değerler için “Yaratıcılığı Olmayan”; 10–19 puan arası “Ortanın Altında Yaratıcı”; 20–39 puan arası “Orta Düzeyde Yaratıcı”; 40–64 puan arası “Ortanın Üzerinde Yaratıcı”; 65–94 arası “Oldukça Yaratıcı”; 95–116 puan arası “Olağanüstü Yaratıcı” olarak belirlenmiştir (Aksoy, 2004). Aynı ölçek Akay (2006) tarafından da Türkçeye uyarlanmış ve gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Yaratıcılık ölçeğindeki her bir madde araştırmacı ve farklı kişiler tarafından Türkçeye çevrilerek, elde edilen çeviriler uzman görüşleri de alınarak daha önceki geçerlilik çalışmasında yapılan Türkçeye uyarlanmış ölçekle karşılaştırılarak uygunluğuna karar verilmiştir. Ölçekte yer alan 39 maddenin güvenirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ve benlik saygılarının cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, incelemeden önce normallik varsayımı test edilmiştir. Dağılımların normalliğinin incelenmesinde, gözlem sayısının otuzun üzerinde olduğu için Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır.

Dağılımların normalliğinin incelenmesinde, gözlem sayısının otuzun üzerinde olduğu için Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Normallik testine ilişkin veriler Tablo 3 ’te verilmiştir.

Tablo.2 Normallik Testine İlişkin Bulgular

Ölçek	Grup	N	Normallik Testi "Kolmogrow Smirnov" Sig.(p)
Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği	Çalışma Grubu	415	0,039
"Ne Kadar Yaratıcısınız?" Ölçeği	Çalışma Grubu	415	0,042

Normallik testi için; veri sayısı 30’dan büyük olduğu zaman Kolmogrow-Simirnov testi kullanılır (Kalaycı, 2014). Bundan dolayı, yapılan çalışmadaki veri sayısı 415 kişi olduğundan Kolmogrow-Simirnov testi “p” değerlerine bakılmıştır. Tablo 3.?’e baktığımızda normallik testindeki tüm ölçeklerin (Yaratıcı Düşünme Becerisi K-S=,042 p<0,05; Benlik Saygısı K-S=,039 p<0,05) "Kolmogrow-Simirnov" testinin "p" değerleri .05' den küçük olduğundan tüm gruplar için verilerin normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Alpar’ın da belirtmiş olduğu gibi (2014, s. 217) iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin testin varsayımları yerine gelmediği durumlarda kullanılabilecek testlerden en güçlüsü olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri düzeylerine göre benlik saygıları incelenmeden önce öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına (X= 44,33) göre yüksek ve düşük olarak iki grup belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre gruplar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla normallik varsayımı yerine getirilemediğinden tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan

karşılığı olan Kruskall Wallis testinden faydalanılmıştır (Alpar, 2014,). Bütün analizler için α=0,05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

4.1.Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmasının incelenmesi

4.1.1. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi Mann Whitney U testi sonuçları

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	Sıralar T.	U	z	p
Kadın	202	46,39	45,00	227,33	44836,50	17465	-3,326	0,01
Erkek	213	43,44	43,00	188,20	41483,50			

Mann Whitney U testi sonuçları kadın yaratıcı düşünme becerileri (Ortanca= 45; Sıra ort= 227,33) ile erkeklerin yaratıcı düşünme becerileri (Ortanca= 43; Sıra ort= 188,20) arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=17465, 00; z=-3,326; p<0,05). Diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcılar yaratıcı düşünme becerileri bakımından farklı dağılımına sahiptir; dağılımların ortancaları arasında da fark gözlenmektedir. Kadınların Yaratıcı düşünme becerileri ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

4.1.2. Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre İncelenmesi

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yaratıcı düşünme becerilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Okul türü	n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	Sıralar T.	U	z	p
Özel okul	202	45,45	44,00	221,96	44836,50	18692,50	-2,311	0,02
Devlet okulu	213	43,28	43,00	194,76	41483,50			

Mann Whitney U testi sonuçları özel okula devam eden öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri (Ortanca= 44; Sıra ort= 221,96) ile devlet okuluna devam eden öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri (Ortanca= 43; Sıra ort= 194,76) arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=18692,50; z=-2,311; p<0,05). Diğer ifadeyle özel ve devlet okuluna devam eden katılımcılar yaratıcı düşünme becerileri bakımından farklı dağılımına sahiptir; dağılımların ortancaları arasında da fark gözlenmektedir. Yani özel okula devam eden

öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ortalamalarının devlet okuluna devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.1.3. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	ortalama	ortanca	Sıra ort	χ^2	p
5. Sınıf	115	43,26	43,00	191,63		
6. Sınıf	129	43,84	44,00	202,47	5,53	0,14
7. Sınıf	110	45,11	44,00	219,05		
8. Sınıf	61	46,01	46,00	230,63		

Tablo 5'e göre, *Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyine* göre farklılık göstermemektedir (χ^2= 5, 53; p>0,05).

4.2. Öğrencilerin benlik saygılarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmasının incelenmesi

4.2.1. Öğrencilerin benlik saygılarının cinsiyete göre incelenmesi

Benlik saygısının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 7 'de verilmiştir.

Tablo 6. Benlik saygısının cinsiyete göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ortanca	Sıra ort	Sıralar Toplamı	U	z	p
Kadın	210	30,89	30	225,60	47377,00	17828,00	-3,034	0,02
Erkek	205	29,45	29	189,97	38943,00			

Mann Whitney U testi sonuçları kadınların benlik saygısı (Ortanca= 30; Sıra ort= 225,60) ile erkeklerin benlik saygısı (Ortanca= 29; Sıra ort= 189,97) arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=17828, 00; z=-3,034; p<0,05). Diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcılar benlik saygısı bakımından farklı dağılımına sahiptir; dağılımların ortancaları arasında da fark gözlenmektedir. Kadınların benlik saygısı ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.2.2. Öğrencilerin Benlik Saygının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre İncelenmesi

Tablo 7. Öğrencilerin benlik saygının öğrenim gördükleri okul türüne göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	Sıralar T.	U	z	p
Özel okul	202	31,00	30,00	223,62	45171,50	18357,50	-2,591	0,01
Devlet okulu	213	29,49	30,00	193,19	41148,50			

Mann Whitney U testi sonuçları özel okula devam eden öğrencilerin benlik saygıları (Ortanca= 30; Sıra ort= 223,62) ile devlet okuluna devam edenlerin benlik saygısı (Ortanca= 30; Sıra ort= 193,19) arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=18357,50; z=-2,591; p<0,05). Diğer ifadeyle özel ve devlet okuluna devam eden katılımcılar benlik saygıları bakımından farklı dağılımına sahiptir. Yani özel okula devam eden öğrencilerin benlik saygısı ortalamalarının devlet okuluna devam eden öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin benlik saygılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis test sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin benlik saygılarının sınıf düzeyine göre incelenmesine ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	ortalama	ortanca	Sıra ort	χ^2	p	Fark
5. Sınıf	115	31,56	32,00	246,77			
6. Sınıf	129	29,84	30,00	198,22	24,83	0,0	5-8
7. Sınıf	110	30,14	30,00	208,21			7-8
8. Sınıf	61	28,38	29,00	155,20			

Tablo 8'e göre, öğrencilerin benlik saygıları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılık göstermektedir (χ^2= 24,83; p<0,05). Öğrencilerin benlik saygıları sınıf düzeyine göre incelendiğinde benlik saygısı ortalaması en yüksek olan sınıfın 5. Sınıf(ort=31,56), benlik saygısının en düşük olduğu sınıf ise 8. Sınıf (ort=28,38) olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farklılığın, 5. Ve 8. Sınıflar ile 7. Ve 8. Sınıflar arasındaki farklılıktan kaynakladığı belirlenmiştir (p<0,05).

4.3. Öğrencilerin benlik saygısının yaratıcı beceri düzeyine göre farklılaşmasının incelenmesi

Benlik saygısının yaratıcı düşünme beceri düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Benlik saygısının yaratıcı düşünme beceri düzeylerine göre incelenmesine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeyleri	n	$\bar{X}$	Ortanca	Sıra ort	Sıralar Toplamı	U	z	p
Düşük	223	29,66	30	194,66	43408,50	18432,50	-2,449	0,01
Yüksek	192	30,78	30	223,50	42911,50			

Mann Whitney U testi sonuçları yaratıcı düşünme beceri düzeyi yüksek olanların benlik saygısı (Ortanca= 30; Sıra ort= 223,50) ile düşük olanların benlik saygısı (Ortanca= 30; Sıra ort= 194,66) arasında gözlenen fark

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (U=18432,50; z=-2,449; p<0,05). Diğer ifadeyle öğrencilerin benlik saygıları yaratıcı düşünme beceri düzeylerine göre farklı dağılımına sahiptir. Yaratıcı düşünme beceri düzeyi yüksek olanların benlik saygısı ortalamalarının düşük olanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın ilk hipotezi *"Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır."* şeklinde belirlenmiştir. Bu hipoteze ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri öğrencilerin cinsiyetlerine göre ve öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterirken öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezi, *"Öğrencilerin benlik saygıları cinsiyetlerine, okul türüne sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır."* şeklinde belirlenmiştir. Bu hipoteze ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin benlik saygılarının öğrencilerin cinsiyetlerine, okul türüne ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Bu sonuçlar araştırmanın ikinci hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmasının incelenmesi

Alan yazın incelendiğinde yaratıcı düşünme becerisi üzerini konu alan bilimsel çalışmaların çoğu ilköğretimde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde yapıldığı gözlenmiştir (Karakuş, 2000; Dere, 2004; Alfonso-Benlliure vd, 2013; Cheung, 2013).

Yaratıcı düşünme üzerine yapılan çalışmaların ilköğretim öğrencilerinde yaratıcı düşünme becerilerini ilerlettiği belirtilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisini arttırma amaçlı oluşturulan bir çalışmada, uygulayan kişilerin hazırladığı yaratıcı düşünme programının ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılıklarının akıcılık ve özgünlük açısından olumlu yönde etkileri gözlenmiştir (Karakuş, 2000).

Yaratıcı düşünme üzerine oluşturulan programlarda yaratıcı düşünmeyle ilişkisini kontrol edebilmek amacıyla oluşturulan farklı bir çalışmanın sonuçlarına göre Yaratıcılık Programına katılan öğrencilerin yaratıcı düşünme puanları Kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Dere, 2004).

Yaratıcılık üzerine yapılan çalışmaların çocukluktan sonraki dönemleri etkileyeceği düşüncesine dayanarak Alfonso-Benlliure ve ark. (2013) ilköğretim öğrencilerinden oluşan 44 öğrenciye yarı deneysel bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar ışığında öğrenciler üzerinde yaratıcı düşünme eğitim programının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini olumlu anlamda etkilediği belirtilmiştir. Hong Kong'da okul ortamında yapılan hareket egzersizleriyle çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ilerletmenin hedeflendiği farklı bir çalışmada anaokulu öğrencilerinin üzerinde yapılan araştırmanın neticesinde yaratıcı egzersizlerin öğrencilerin yaratıcı davranışlarını geliştirdiği görülmüştür (Cheung, 2013).

Frieman (1999), yaratıcılık üzerine yapılan çalışmanın, hazırlanan programların incelenmesi üzerine yapılan araştırmada; yaratıcı düşünme becerisinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. İlkokuldan itibaren

alınan öğrenciler yüksek öğrenime kadar öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya belirli bir süre geçtikten sonra katılan öğrenciler, programa ilk katılan öğrencilere göre daha düşük akademik başarıya sahip olduğu gözlenmiştir. Erdoğdu'nun (2000), yaratıcı düşünme ve öğrenci davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gözlemlemek için yapılan çalışmada, yaratıcı düşünme becerisinin öğrenim hayatları boyunca akademik başarıyı etkilediği ortaya koyulmuştur.

Yapılan çalışmalar sonucunda ergenlik döneminin beceri ve yetenek oluşturmada hız kazandığı fakat yaratıcı düşünme becerisinde gerileme yaşandığı bir evre olduğunu ifade edilmektedir. Bu gerilemeyi ifade ederken çocukların dünyaya geldiği andan itibaren yaratıcılıkla donatıldığını zamanla bu yaratıcılıklarının gerileme gösterdiğini bu gerilemenin en net ergenlik döneminde gözlendiği belirtilmiştir. Hâlbuki birey yaşama başladığı andan itibaren yaratıcılık beceriyle düşünce, davranış ve ürünler ortaya koymaktadır. Çocukluk döneminde sahip olduğu somut düşünceler, ergenlik döneminde yerini soyut, tümevarım düşüncelere bırakmaktadır. Soyut düşünme ve varsayım odaklı düşünceler sayesinde yaratıcı düşünme becerileri geliştirilebilir. Bu nedenle ergenlik yaratıcı düşünme becerilerinin ileri düzeye taşınabileceği evre olarak görülmelidir Bu konuda yapılacak araştırmalar ve etkinlikler ergenlerin olumlu benlik saygısı oluşturmasına katkı sağlayacaktır (Yun Dai ve Shen, 2008).

Bournelli vd. (2009), öğrencilerde yaratıcılık ve benlik saygısı üzerindeki etkisini incelemek için yaratıcılık ve benlik saygısının ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Cheung (2010) yaptığı araştırmada yaratıcı egzersizlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını etkileyip etkilemediğini araştırmış ve sonucunda yaratıcı egzersizlerin öğrencilerin yaratıcıklarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Alt probleme dair bulgular incelendiğinde, Kadınların yaratıcı düşünme becerileri puan ortalamalarının (X= 227,33) erkeklere (X=188,20) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani kadınların yaratıcı düşünme becerileri daha yüksektir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak için yapılan bir çalışmanın sonucuna göre kadınların yaratıcı düşünme becerileri puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Matud,. Pilar, Rodríguez, ve Grande, 2007).

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, özel okula devam eden öğrencilerin benlik saygısı ortalamalarının (X=221,96) devlet okuluna devam eden öğrencilere (X=194,76) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda çıkan sonuçların sosyo-ekonomik düzeyin farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir. Aynı zamanda yaratıcı düşünme becerilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan araştırmada sosyoekonomik düzeyi düşük okulda öğrencilerin yaratıcılıklarının diğer okula göre daha yüksek olduğu sonucunun olduğu ifade edilmiştir (Ersoy ve Başer, 2009).

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

5.2. Öğrencilerin benlik saygılarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okul türüne ve sınıf düzeyine göre farklılaşmasının incelenmesi

Benlik saygısının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde kadınların benlik saygısı ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Kadınların benlik saygısı puan ortalamaları 225,60 ile erkeklerin benlik saygısı puan ortalamaları 189,97olarak gözlenmiştir. Bu sonuca göre, kadın ve erkeklerin benlik saygısı puan ortalamaları arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcılar benlik saygısı bakımından farklı dağılımına sahiptir. Diğer taraftan benlik saygısının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan araştırmada erkeklerin benlik saygısının kadınlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ifade edilmiştir (Akça, 2012). Ergenler üzerine yapılan araştırmada erkek öğrencilerin karşı cinslerine göre anlamlı düzeyde daha olumlu benlik saygısına sahip olduğunun görüldüğü ortaya konmuştur (Moksnes, Moljord, Espnes ve Byrne, 2010).

Bu araştırmada benlik saygısının cinsiyet faktörüne göre farklılaşmasının incelenmesine yönelik elde edilen sonuçların Dinç (1992),Yapıcı & Zengin (2003), Eryılmaz & Atak (2011)'ın yapmış olduğu çalışmalardan farklı sonuçlara sahip olduğu gözlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarında erkeklerin benlik saygısı kız öğrencilerin benlik saygısından daha yüksektir.

Önder (2006), yaptığı araştırma sonucunda orta gelirli ailelerin okul öncesinde öğrenim gören öğrencilerine yaratıcı egzersizlerden oluşan bir çalışma uygulayarak, öğrencilerin benlik saygısındaki değişimi gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı egzersizlerin, öğrencilerin benlik saygılarının geliştiğini gözlenmiştir.

Şenol Özyiğit (2011) araştırmasında yaratıcı dramayla ilgili eğitim programının öğrencilerin matematik dersindeki başarısı, benlik kavramı ve yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi ve yaratıcı drama gruplarındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırmalar ışığında, yaratıcı drama içerikli matematik dersi eğitim programının, öğrencilerin matematik başarısını ilerlettiği ve benlik saygısı üzerinde gelişim gözlendiğini belirtmiştir.

Özkan (1994), Top ve ark. (2010), Sam & Öngen (2010) ve Karataş (2012)'ın yaptığı araştırma sonucunda kız öğrencilerin benlik saygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Maşrabacı (1994), Yüksekkaya (1995), İkiz (2000) ve Uyanık Balat'ın (2004), Secer, v.d. (2012) yaptığı araştırma sonucunda benlik saygısı ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.

İkiz (2000) araştırmasında benlik saygısının merkezi sınava girmiş devlette okuyan öğrencilerde özel okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Şentürk (2010)'ün araştırmasında öğrenim gördüğü okulu sınavla kazanmış ve Anadolu lisesi öğrencilerinin benlik saygısının genel lisede öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Aktaş'ın (2011) yaptığı araştırmada genel lisede öğrenim gören öğrencilerle Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerinin benlik saygısı incelendiğinde araştırma sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin benlik saygının öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde özel okula devam eden öğrencilerin benlik saygısı ortalamalarının devlet okuluna devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Özel okula devam eden öğrencilerin benlik saygıları puan ortalamaları 223,62 ile devlet okuluna devam eden öğrencilerin benlik saygıları puan ortalamaları 193,19 olarak gözlenmiştir. Bu sonuca göre, özel okulda ve devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları

arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer ifadeyle özel ve devlet okuluna devam eden katılımcılar benlik saygıları bakımından farklı dağılımına sahiptir. Öğrencilerin benlik saygının öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde çıkan sonuçlara göre okul türünün benlik saygısını etkilediği, özel okullarda eğitim alan örgencilerin benlik saygısının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Suner, 2000).

Öğrencilerin benlik saygılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde 5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik saygıları puan ortalamalarının 246,77 olduğu, 6. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik saygıları puan ortalamalarının 198,22 olduğu, 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik saygıları puan ortalamalarının 208,21 olduğu, 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik saygıları puan ortalamalarının 155,20 olduğu gözlenmiştir.

Bu doğrultuda öğrencilerin benlik saygıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Gözlenen bu farklılığın, 5. Ve 8. Sınıflar ile 7. Ve 8. Sınıflar arasındaki farklılıktan kaynakladığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri düzeylerine göre benlik saygılarının farklılaşmasının incelendiğinde yaratıcı düşünme beceri düzeyi yüksek olanların benlik saygısı ortalamalarının düşük olanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Yaratıcı düşünme beceri düzeyi yüksek olanların benlik saygısı puan ortalaması 223,50 ile Yaratıcı düşünme beceri düzeyi düşük olanların benlik saygısı puan ortalaması 194,66 olarak gözlenmiştir. Yaratıcı düşünme beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer ifadeyle öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri düzeylerine göre benlik saygıları farklı dağılımına sahiptir. Benlik saygısının yaratıcı düşünme becerisine etkisi araştırılması için yapılan çalışma sonucunda çocukların küçük yaşta eğitilmesi, bilinçlendirilmesi, yaratıcılığa ve benlik saygısına katkı sağladığı ifade edilmiştir (Justo, 2008).

SONUÇ

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre; kadınların yaratıcı düşünme becerileri puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, devlet okulunda öğrenim görmeyen öğrencilerin benlik saygısı ortalamalarının devlet okuluna devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği, kadınların benlik saygısı ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, özel okula devam eden öğrencilerin benlik saygısı ortalamalarının devlet okuluna devam eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu, öğrencilerin benlik saygılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde 5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik saygıları puan ortalamalarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu, 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının diğer sınıflara göre düşük olduğu, yaratıcı düşünme beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik saygısı ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin, kendilerini ve dış dünyayı algılamaları, problemlere çözüm üretebilmeleri, özgün bakış açıları getirebilmeleri için yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi gerekir. Bu yüzden araştırmalarda yapılan çalışmayla günlük yaşamdaki problemlere çözüm üretmeleri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek açısından önemli olabilir. Uygulanan yaratıcı düşünme üzerine egzersizlerin öğrencilerin akademik

başarıları ve benlik saygısı üzerinde olumlu bir ilişki olduğu kabul edilerek, bu şekilde hazırlanan etkinliklerle bireyin yaratıcı düşünmeye odaklanmasının yanı sıra akademik anlamda ilerleme gösteren bireyler yetiştirilmesinde önemli olabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aktaş, S. (2011). *9. sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çetin, Z. (2015). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi.* Ankara :Pegem.

Çevik B., G., & Atıcı, M. (2009). Lise 3. sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6.1, 339-352.

Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda Benlik Saygısı.* Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dere, Z. (2014). Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaratıcılık eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erdoğdu, M.Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 5*, 95-106.

Ersoy, E. & Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi. 2 (9),* 128-137.

Justo, F. C. (2008). Cerative relaxation, motor creativity, self-concept in a sample of children from early chilhood education. *Educational Electronic Journal of Educational Psychology,* 14, (6)1, 29-56.

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar

Koray, Ö. (2003). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Köse, T. P. (2015). *Bir devlet lisesinde okuyan ergenlerde benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin ana-baba tutumları açısından yordanması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Limont, W. (2003). Creative imagination in science education. Csermely, P., Lederman, L. (Eds), In Science Education: *Talent Recruitment and Public Understanding*. Amsterdam: IOSS Press.

Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem.

Plummer, D.M. (2007). *Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir?.* İstanbul: Sistem

Rosenberg, M. Ve Turner, R. H. (1990). *The Self-Concept: Social Product and Social Force. Social Psychology.* New Brunswick: Transaction.

Suner, E. (2000), Farklı liselerde ki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında ki ilişki. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şahbaz, Ö. (2004). *İlköğretim 4. sınıf "canlılar çeşitlidir" ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şahin, A. (2005). Ergenlerde dindarlık-benlik saygısı ilişkisi. *S.Ü.İ.F.D.,*19, 187-197.

Şahin, F. (2016). Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 855–867.

Tanju, E. (2012). *Yaratıcı Düşünme Kuram ve Yaklaşımları. Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi.* Ankara: Pegem.

Tezci, E., & Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1303-6521.

Tokgöz, . A. (2004). Erken çocukluk döneminde düşünmeyi öğretmen ve yaratıcı düşünce eğitimi. *Çoluk Çocuk Dergisi,* 14-15.

Topses, G. (2006). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel.

Tunç, A. (2002) . Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi,Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Turan, T. & Ceylan, S. S. (2003). 11-14 Yaş gurubu ilköğretim öğrencilerinin menstruasyona yönelik bilgileri ve uygulamaları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi,* 2(6), 41-54.

Turla, A. (2004). *Çocuk ve yaratıcılık.* İstanbul: Morpa.

Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ulusoy, A. (Ed.) (2007). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Anı.

Üstün, E., & Akman, B. (2002). Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Algısının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23.

Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk.* Ankara: Pegem.

Vural, C. T. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Vong, K.I. (2008). Developing creativity and promoting social harmony: the relationship between government, school and parents‟ perceptions of children‟s creativity in Macao-SAR in China. *Early Years*, 28 (2): 149– 158.

Yang, L. (2010). Teaching english writing to develop creative thinking skills for high school students. *HRD Journal, 1 (1),* 99-107.

Yapıcı, A. & Kayıklık, H. (2005), Ruh sağlığı bağlamında dindarlığın özsaygı ve kaygı ile ilişkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi 3 (9),* 177-206.

Yavuzer, H. (2000). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi.* İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2001). *Ana-baba ve çocuk.* İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2003). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu.* İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2005). *Gençleri Anlamak Ana-Babaların En Çok Sorduğu Sorular ve Cevaplarıyla.* İstanbul: Remzi.

Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18,* 95-105.

Yıldırım, R. (2002). *Yaratıcılık ve yenilik*. İzmir: Sistem.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız-Bıçakçı,M.(2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (çeviri: N.Aral ve G. Duman), Englebright Fox, J. ve Schırrmacher, R. (eds), Yaratıcılığı anlamak, Ankara:Nobel.

Yıldız, M., & Çapar, B. (2010). Orta öğretim öğrencilerinde benlik saygısı ile dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 10(3),* 103-131

Yılmaz, S. ve Ekinci, M. (2001). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde benlik saygısı ve atılganlık düzeyi arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 4.2,* 1-10.

Yılmaz, F. (2004). *İşitme engelli adölesanların benlik kavramı ve depresyon belirti düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yiğit H. (2010). *Ergenlerin benlik saygılarının yaşam doyumu ve bazı özlük nitelikleri açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yörükoğlu, A. (2007). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Ve Ruhsal Sorunlar.* İstanbul: Özgür.

Yörükoğlu A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı.* Ankara: Türkiye İş Bankası.

Zhang, L. (2001). Thinking Styles, Self-Esteem, and Extracurricular Experiences. *International Journal Of Psychology, 36 (2),* 100–107.

Wang, J.H. T. 2003. The effects of creative movement progrem on motor creativity and gross motor skills of presschool children. Doctor thesis (unpublished).The Universty of South Dakota, 137 p, South Dokato.

Wei, X., Weng, D., Liu, Y., & Wang, Y. (2015). Teaching Based on Augmented Reality for a Technical Creative Design Coursev. *Computers & Education*, 81(2015), 221-234.

Woolfolk-Hoy, A. ve Spero R.B. (2005): "Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures". *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ DENETİM VE ANNE-BABA TUTUMU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BAZI SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

Oylum Özgül
Uzm.Psk.Dan./MEB,oylumozgul@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Ergenlik, çocukluk ile yetişkinlik arasında bir evre olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde, birey bir taraftan büyüme ve olgunlaşma için yeni fırsat ve yaşantılar kazanırken, diğer taraftan birçok akademik, sosyal veya duygusal zorlukla karşı karşıya kalabilmektedir. Literatür incelendiğinde, birçok çalışmanın çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde ailenin önemi üzerinde durduğu görülmektedir.Bu çalışmada, ailenin bireyin gelişimindeki önemi dikkate alındığında, ergenlerde anne baba tutumları ile öz-denetim arasındaki ilişki incelenmiştir. Diğer bir deyişle, lise öğrencilerinde öz-denetim ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.Araştırmanın örneklemi, Elazığ ilinde farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 423 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, anne baba tutumlarını ölçmek amacıyla "Anne Baba Tutum Envanteri ", öz-denetimi ölçmek amacıyla ise"Öz-denetim Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın başında araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları belirtildikten sonra 2. Bölümde konuyla ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. 3. Bölümde araştırmanın yöntemi ve 4. Bölümde bulgular üzerinde bilgiler paylaşılmıştır. Çalışma son bölüm olan 5. Bölümde belirtilen Sonuç Ve Öneriler ile son bulmaktadır.Analiz sonuçları, cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin ekonomik düzeyi, okul türü ve anne-baba eğitim düzeyi açısından öğrencilerin öz-denetim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. Elde edilen bulgular, eğitimciler, psikolojik danışmanlar ve ruh sağlığı alanında çalışanlar açısından ele alınıp tartışılmış ve gelecek araştırma ve uygulamalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öz-denetim, ebeveyn tutumları, aile, tutum, ergenlik

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTAL ATTITUDES AND SELF-CONTROL WITH REGARD TO CERTAIN SOCIODEMOGRAPHIC VARIABLES (ELAZIĞ EXAMPLE)

ABSTRACT

Adolescence is defined as a period between childhood and adulthood. In this period, on the one side, individuals gain many opportunities for growth and maturation, on the other side, they may face with various academic, emotional, and social difficulties. When examining the existing literature, it seems that many research states the importance of family in cognitive, social and emotional development of child. In this study, considering the importance of the family in individual's development, it was investigated the relationship between parental attitudes and self-control in adolescents. In other words, the purpose of this study is to examine the relationship between parental attitudes and self-control in high school students.The sample of the study consisted 423 students studying different high school in Elazığ. In the present study, "Parental Attitudes Inventory" was used to measure adolescents' perceptions of parental attitudes. Also, in order to measure the participants' self-control levels, it was used the "Self-Control Scale".After descripting the problems, purposes, importance and limitations of the study, it was presented theoretical frameworks and literature in second section. It was stated the method and findings of the study in the third and fourth section. In fifth section that is last section of the study, the results and suggestions were finally presented.Analysis results demonstrated that there was no a significant difference in the students' self-control levels in term of gender, class level, school types, socioeconomic level of their family, and educational level of their father and mother. The findings of the association between parental attitudes and self-control indicated that adolescents with high levels of democratic parental attitude had high levels of self-control. The relationship between democratic parental attitude and self-control was moderate and significant. On the other hand, adolescents with high levels of autocratic parental attitude had low levels of self-control. Finally, it was examined the association between protective parental attitude and self-control, and the outcomes showed that there was no a significant relationship between protective parental attitude and students' self-control levels.The findings were discussed for the educators, psychological counselors, and mental health professions and some suggestions were presented for practice and future research.

Keywords: Self-control, parental attitudes, family, attitude, adolescence.

1.GİRİŞ

İnsanoğlu bebeklikten yaşlılığa kadar birçok değişim ve gelişim geçirmektedir. Bu değişimler kendi içinde kritik dönemlere sahiptir. Bireyin çocukluk döneminden yetişkinliğe geçişinin ilk basamağı olan ergenlik dönemi, çocuğun anne ve babayla sürdürdüğü ilişkilerde değişimin başladığı, aile dışına açıldığı hassas bir dönemdir. Birçok araştırmacıya göre ergenlik bireyin kendisi ve ailesi yönüyle birçok problemin ortaya çıktığı fırtınalı bir dönemdir (Bertan, 2003; Bundak, 2002; Kulaksızoğlu, 2013). Bu dönemde fiziksel, biyolojik ve ruhsal yönlerde birçok değişim yaşanmakta olup çocuğun yaşadığı bu değişimlerde onlara yetişmelerinde bir nevi rehberlik eden ebeveynlerinde de tutum ve davranış değişikliklerine neden olmaktadır. Kulaksızoğlu' na (2013) göre ergenlik döneminde meydana gelen hızlı büyüme ve gelişimler bireyin düşüncelerini, alışkanlıklarını veya davranışlarını olumlu yönde etkileyebildikleri gibi olumsuz yönde de etkileyebilmektedir. Arslan'a (2012) göre günümüz dünyası her yönüyle hızlı bir değişim geçirmekte ve tüketim toplumu olma yolunda hızla ilerlemektedir. Durum böyle olunca çocukların gelişimleri karşısında ebeveynlerin çocuk yetiştirme biçimleri, ailesel krizler ve bunlarla mücadele etme tutumları da sürekli değişim göstermektedir. Aileler bu zorlu hayat şartları içerisinde zaman zaman stresli, bazen fırtınalı, bazen ise sakin bir liman olan ergene karşı tutum ve davranışlarında çeşitli yöntemler denemektedir. Bu tutum ve davranışların etkileri ergenlik sonrasında da kalıcı olabilmekte ergenin hayatına yansıyacak olumsuz davranışlar edinmesine ya da var olan potansiyelini tam kullanamamasına yol açabilmektedir (Arslan, 2012). Ergenlik döneminde etkili anne baba tutumlarının yanında ebeveynlerin çocukları ile sağladıkları kaliteli iletişim; kendini kabul, atılganlık, akademik başarı, benlik saygısı, sosyal çevresine uyum sağlama düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir (Kocayörük, 2010).Ergenlik döneminde ailenin tutumlarının tutarlı şekilde olması önemli bir unsurdur. Benzer şekilde "Ebeveynlerin birinin çok kısıtlayıcı diğerinin çok hoşgörülü olması gibi tutarsız disiplin kadar, anne babadan birinin bugün hoşgörülü olması bir süre sonra ise çok sınırlayıcı olması da yani dengesiz disiplin de bireysel gelişimde önemlidir" (Ekşi, 1985, s.24).Ebeveynler çocuklarını yetiştirirken hem olumlu davranışlar kazanmaları hem de olumsuz davranışlar edinmemeleri için çaba göstermekte iken diğer amaçları da çocukların kapasitelerine uygun bir şekilde yetiştirmektir. Bireyin kendisi ile çevresi arasında daha ideal uyuma sahip olması için kendini değiştirme ve uyarlama kapasitesi olarak değerlendirilen öz-denetim kavramı bu amaçlara ulaşmada önemli hale gelmektedir (Kochanska, Coy ve Murray, 2001; Kopp, 1982 Akt: Güzel, Duyan ve Gelbal, 2011). Öz denetimin düşük ya da yüksek olması farklı davranış şekillerini meydana getirmektedir. Örneğin, öz-denetimi düşük insanlar, çoğu davranışı külfetli olarak algılamaktadırlar. Öz-denetimi yüksek olanlar ise, çoğu davranışı daha iddialı ve ödüllendirici olarak görebilmektedirler. Düşük düzeyde öz-denetim sahibi kişiler davranışlarında tutumcul ve davranışsal özelikler göstermektedirler. Gottfredson ve Hirschi (1990) düşük öz denetim için bireyin kişisel veya psikolojik sorunların önemli olmadığını belirtmektedir. Gottfredson ve Hirschi'ye (1990) göre düşük öz denetimini tamamen gelişim süreci içerisinde maruz kalınan farklı sosyal tecrübeler meydana getirir. Türkeş'e (2004) göre iyi bir ailesel izlem ve denetim, öz denetim gelişimi açısından önemli olup ailesel denetimin zayıf olması öz denetimin de düşük olmasına neden olur. Buradan hareketle araştırmanın amacında da ebeveyn tutumlarının öz denetimle ilişkisi sınanmıştır. Öyle ki araştırmada incelenen anne baba tutumunun bu bağlamda bireylerin öz denetimini belli noktalarda etkilemesi beklenmektedir.

1.1. Problem

Ergenlik dönemi birçok yönden bireyin hayatına etki eder. Bu etkiler aynı zamanda dışsal pek çok faktör tarafından da etkilenir. Bu etkilerin temelini belki de anne-baba tutumu oluşturur. Birey ergenlik döneminde çeşitli değişimler geçirir ve bu değişimlerle baş etme çeşitli zorlukları beraberinde getirebilir. Bu bağlamda çalışmanın temel problemi ergenlik döneminde, bireyin öz denetimi nasıl geliştirdiği, yönlendirdiği ve bu öz denetimin başta anne baba tutumu olmak üzere hangi faktörlerden etkilendiğidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma sonuçlarına göre anne-baba tutumu bireylerin hayatında büyük rol oynamaktadır. Bu açıdan ele aldığımızda araştırmanın amacı ergenlik döneminde bulunan bireylerin, öz denetim düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum, ebeveynlerinin eğitim durumu, eğitim aldıkları okul türü ve ebeveynlerinin tutum ve davranışlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Böylece, ebeveyn tutumunun birey üzerinde ne tür etkilerinin olduğu ve bu etkilerin olası sonuçları değerlendirilmiş olacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sağlıklı toplumların gelişebilmesi için günümüz gençlerinin birçok yönden farkındalığa sahip, bilinçli, aktüel, sosyal olması ve her anlamda kendini geliştirmesi beklenir. Bu bağlamda toplumumuzun büyük çoğunluğunu oluşturan gençlerin her türlü gelişiminde ebeveynlerin rolü büyüktür.Gençlik döneminin en önemli ve büyük kısmını oluşturan ergenlik dönemini ele aldığımızda, bireyin maruz kaldığı anne baba tutumu birçok şeyi etkilediği gibi ‘öz denetimi de etkiler. Birey ergenlik döneminde pek çok sorunla karşı karşıya kalır. Bu sorunlar gelişimsel, psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik olarak gruplandırılabilir. Öz denetim de bu gruplandırmaların içerisindedir. Bu bağlamda araştırma bu yönüyle önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma Elazığ merkez ili sınırları içerisinde bulunan ve 5 liseden seçilmiş olan 9., 10., 11. ve 12.sınıfta okuyan toplam 423 öğrenciden oluşan örnekleme göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma bu örneklem grubu ve temsil ettiği evrenle sınırlıdır.Çalışmada, anne babaların çalışıp çalışmadığı ve çalışıyorlar ise hangi meslek gruplarına ait olduğu ayrı ayrı incelenmemiştir. Bu bağlamda bu değişkenler için bir sınırlama getirilmediği için bu yönde bir ayrıma varılamamıştır.Araştırma ergenlik, öz denetim, anne baba tutumu kavramlarıyla sınırlıdır.Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilen ölçeklerle toplanan bilgilerle sınırlandırılmıştır.

1.5.Tanımlar

Çalışmada yer alan bazı kavramlar için kısa açıklamalar aşağıda sunulmuştur:*Ergenlik;* “Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir” (Yavuzer, 2002b, s. 262). *Öz-Denetim;* Öz-denetim hayatın ilk yıllarından itibaren gelişen ve çocukluktan bu yetişkinliğe kadar süregelen davranışların kapasitesidir (Kochanska, Coy ve Murray, 2001; Kopp, 1982 Akt: Duyan ve Gelbal, 2011). Öz-denetim bazı araştırmacılar tarafından kişinin içinden gelen tepkileri (içgüdüleri) bastırma ya da değiştirme becerisi ile birlikte birtakım istenmeyen davranışları sergilemekten

kaçınması olarak da tanımlanmaktadır (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Çağdaş psikolojide ise, öz-denetim, birtakım dürtülerin üstesinden gelme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Sherman ve diğerleri, 2008; akt: Tullett ve Inzlicht, 2010).*Tutum;* Bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimi anlamına gelen tutum (attitude),tutulan yol, davranış anlamlarında da kullanılmaktadır. *Anne Baba Tutumu;* Anne baba tutumları, Anne babanın kendi tutumları, inançları, davranışları, amaçları ve beklentileri doğrultusunda çocuklarını büyüttükleri duygusal ortam olarak tanımlanmaktadır (Baumrind, 1966).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Lise Çağı ve Ergenlik

Latince kökene dayanan ergenlik kelimesi "yetişkinliğe doğru büyümek" anlamına gelen "adolescere" yükleminden türeyerek günümüze gelmiştir. Toplumların tamamında ergenlik, çocukluk döneminin olgunlaşmamışlığından yetişkinin olgunluğuna geçişin, gelecek için hazırlanmanın meydana geldiği gelişim ve olgunlaşma evresi olarak değerlendirilmektedir (Steinberg, 2007). Birleşmiş milletler örgütünün tanımına göre ise ergen; 15-25 yaşları arasında eğitimini sürdüren, hayatını idare edebilmek için çalışmayan ve ayrı bir konutu olmayan kişilerdir(Yörükoğlu, 2007).Bireyin sağlıklı bir yetişkin olmasında çocukluktaki deneyimlerinin yanında yetişkinlik öncesi ergenlik dönemi önemli deneyim ve gelişim aşaması olarak değerlendirilmektedir. Yavuzer'e (2002b) göre ergenliğin "adolescere" fiilinin kökünden gelmesi durumdan ziyade devam eden bir süreci ifade etmektedir. Ergenlik dönemi yaş aralığı literatürde farklı bölgelerde farklı yaş gruplarını içermektedir. Örneğin Dünya Sağlık Örgütüne göre;10-19 yaşları arası dönem olarak tanımlanırken, Milli Eğitim Bakanlığına göre 12-24 yaşları arası, Birleşmiş Milletler Örgütü'ne göre ise ergenlik dönemi 12-25 yaşları arasındadır (Kulaksızoğlu, 2004).

2.2. Öz Denetim

Duyan, Gülden ve Gelbal (2012) öz-denetim kavramını, bireyin kendisi ve dünya arasında daha iyi, daha ideal uyumlu olması amacı ile kendini değiştirme ve adapte kapasitesi olarak ifade etmektedirler. Bu kendini değiştirme ve adapte kapasitesi yaşamın her alanında ve anında bireyin ihtiyacı olan benlik saygısını da sağlamaktadır. Öz-denetim bebeklik döneminden itibaren gelişen ve bu zamana kadar süregelen davranışların kapasitesidir (Kochanska, Harlan ve Murray, 2000; Kopp, 1982). Aynı zamanda Öz-denetim psikolojik literatürde psiko-motor becerilerin gelişmesi, duygusal gelişime bağlı olarak dikkat ve bilişsel davranışlar arasında ki karşılıklı ilişki olarak tanımlanmaktadır (Calkins, 1994; Gross, 1998; Posner ve Rothbart, 2009). Bu boyutuyla baktığımızda öz denetim için aslında bir ilişkiler bütünüdür de diyebiliriz. Öz-denetim bazı araştırmacılar tarafından kişinin içinden gelen tepkileri (içgüdüleri) bastırma ya da değiştirme becerisinin yanında istenmeyen davranışsal eğilimleri sergilemekten de kaçınması olarak da tanımlanmaktadır (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Çağdaş psikolojide, öz-denetim, içsel dürtülerin üstesinden gelme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Sherman ve diğerleri, 2008; akt: Tullett ve Inzlicht, 2010).Öz denetimin üç fonksiyonu bulunmaktadır. Bunlar; yenileyici özdenetim, deneyimleyici özdenetim ve onarıcı özdenetimdir (Rosenbaum, 1989; 1990; 1993). Bu fonksiyonlar birbiriyle ilişkili olduğu kadar birbirinden bağımsız olarak da değerlendirilebilir.*Onarıcı öz denetim fonksiyonu;*

Kişinin belirli bir hedefine yönelik hareketlerine müdahale eden hislerini, üzüntülerini ve bilişlerini denetleyebildiği davranışları içerir. Bu bilişsel davranış şekli, aksaklıkları yeniden düzenlemeye ve kişinin dengeye ulaşmasına yöneliktir(Rosenbaum, 1989).*Yenileyici öz denetim*; kişilerdeki değişim aşamalarına rehberlik edecek davranışları barındırır. Bu davranışlar, dengeden ziyade dengesizliğe yol açar (Rosenbaum, 1989).*Deneyimleyici(yaşantısal) öz denetim*; Bilişsel denetim süreci sonucu ortaya çıkan duyguların üstesinden gelerek kişiyi sanat, spor, müzik v.b etkinliklere yönelten davranışları içerir (Rosenbaum, 1989). Bu öz denetim boyutu, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında yer alan güdülerin tatmin edilmesidir (Metin, 2013). Öz denetimi güdü olarak ele aldığımızda çeşitli bilinçaltı faktörleri de göz önünde tutarak değerlendirmeliyiz.

2.3. Ebeveyn Tutumları

Demokratik Anne-Baba Tutumları

Ebeveyn tutumları içerisinde ergenin sosyalleşmesi, kimlik gelişimi ve yaşadığı fırtınalı döneme yönelik en sağlıklı dönemdir. Çağdaş'a (2007) göre demokratik tutum en sağlıklı yöntemdir çünkü ergene karşı anlayışlı, güven verici ve destekleyici bir yaklaşım vardır. Bunun yanında demokratik tutumlar bireyin olumlu davranışlarını onure eden ve olumsuzlukları da konuşarak çözmeye çalışan anne babaların etkisinin gelişime katkı sağlamasından ötürü işlevsel bir davranış şeklidir (Çağdaş, 2007).Bu tutumda olumlu aile atmosferi vardır. Aile bireyleri tüm karar süreçlerine katılır. Aileye ilişkin tüm kararlar aile üyelerinin katılımıyla alınır herkes kararın bir parçasıdır (Baumrind, 1966; Tuzcuoğlu, 2003). Ailede üyeler birbirine saygı ve sevgi temelli yaklaşırlar. Ebeveynler çocuklarını her koşul ve şartta sever ve güvenirler. Ailenin gösterdiği sevgi karşılıksız ve koşulsuzdur. Çocuk her koşul ve şartta anne babanın sevgisini arkasında hisseder. Bu tutumda sevgi bir yaptırım veya sömürü aracı olarak kullanılmaz (Fişek ve Sükan, 1983; Yavuzer, 2007; Kulaksızoğlu, 2004).Demokratik ailelerde ebeveynler çocukların hatalı davranışlarına yönelik sevgi disiplinini uygulamaya çalışırlar. Bu yöntemde çocuktan ziyade yaptığı olumsuz davranışa karşı yorumlama vardır cezadan çocuk davranışı hakkında akıl yürütmeye ve davranışın sonuçlarının açıklanmasına yönlendirilir (Gander ve Gardiner, 2005). Ailenin koşulsuz sevgi ve saygı yaklaşımlarının yanında sevgi disiplini içerisinde yetişen çocuklar yüksek sosyalizasyona sahip, özgüvenli ve otokontrollerini de iyi sağlamış bireylerdir (Baumrind, 1966, 1971, 1972; Ülgen ve Fidan, 1997; Kuzgun, 1991; Yılmaz 1999; Whirter ve Acar, 1984).

Koruyucu-İstekçi Ana-Baba Tutumları

Anne-babanın aşırı düzeyde koruyucu yaklaşımı, çocuğu olması gerekenden daha çok kontrol etmesi onu bunaltması ve çocuğa bunaltıcı düzeyde özen göstermesi anlamına gelir (Yavuzer, 2007). Bu tip tutuma sahip ailelerde, tüm aile bireyleri çocuğu merkeze alır. Tüm aile üyelerinin çoğun taleplerine ve isteklerine yönelik çalıştığı bir atmosfer oluşur. En ufak aksaklıklar veya problemler kriz durumu haline gelir. Çocuğun kendi başına yapabileceği birçok öz bakım becerileri aile üyeleri tarafında tarafından yapıldığı için çocuk kendi başına yemeğini yeme, elbiselerini giyme gibi basit öz bakım becerilerini bile öğrenemez (Semerci, 2007). Bu tip ebeveyn tutumunda çocuğa yönelik sürekli koruma ve kontrol içgüdüsü hâkimdir. Bu tip ailelerin çocukları kendilerine bağımlı hale gelir. Sürekli bir şey olacak kaygısından dolayı çocuğun her davranışına müdahale ederler. Sürekli bu

şekilde yönlendirilen çocukta özgüven problemi görülür, çocuk ebeveynlerinden ayrılmaz ve kendine güvenmediği için çareyi güvenli liman olan annesinden ayrılmayarak ona bağımlı kalmakta görür (Gürün, 1984; Sargın, 2001). Böylelikle çocuğun her türlü davranışında ve düşüncesinde edilgen bir yapı gelişebilir.

Otoriter Anne-Baba Tutumları

Otoriter anne-baba tutumu, çocukla, anlaşmadan isteklerini umursamadan, anne-baba belirlenen kural ve talimatları içeren; çocuğun bütün davranışlarını yasaklayan engelleyen, çok katı ve serbestlik tanımayan disipliniz etme uygulamasıdır (Ekşi, 1990; Sargın, 2001). Anne baba çoğu sürekli baskı altında tutarak disiplinize etme yoluna başvurmaktadır. Ebeveynler çocuklar kurallarına uymadıkları zaman ceza yönteminde başvururlar ve ebeveynler çocuklarıyla çok az görüş alışverişinde bulunurlar. Daha çok çocukların söylenilen her şeyi sorgulamadan kabul etmesini beklerler (Baumrind, 1966). Çocuğa karşı sevgileri şartlı sevgidir. Anne baba kendilerinin istediği davranışlar yapıldığı zaman çocuklarına sevgi gösterirler. Bu yüzden ebeveynlerin çocukla iletişimleri oldukça az ve sert yöndedir (Çağdaş, 2007). Aile içi yaşantılarda duygulara ve karşılıklı görüşlere önem vermeyen bu tutumda ebeveynler her davranışı kurallar ve talimatlar şeklinde kazandırmaya çalışırlar. İstenmeyen davranışlarda, eğitimde ya da yaramazlıklarda hemen cezaya yer verirler, bazı anne babalar bunu abartıp dayak gibi fiziksel cezalara başvururlar (Semerci, 2007). Bu ceza, çocuğun çekingen ve pasif bir kişilikte olmasına neden olabilir (Köknel, 1983). Bu tutumla yetişen bazı çocuklarda ise güçlü kişilere karşı itaatli, kendinden güçsüzlere karşı saldırgan davranışlarla onları ezme davranışı sergilemektedirler (Baumrind, 1966; 1971b; 1972; Kuzgun, 1991; Yılmaz 1999). Kulaksızoğlu'da (2004) otoriter tutumla yetişen bazı çocuk ve ergenlerin saldırganlık ve öfke hisselerini kendisinden daha zayıf gördüğü kişilere yönlendirebileceklerini belirtmiştir. Semerci'ye (2007) göre de bu tutumla yetişen çocuklarda sorun ergenlikte büyür. Özellikle sevgi eksikliği ve otoriteye başkaldırı evde, okulda ve sosyal çevresinde iyice artar (Semerci, 2007). Ergenlik döneminde ergende çocukluktan itibaren aileden aldığı anlayış ve duygudaşlık içermeyen baskı ve otoriteye karşı isyankâr bir tutum gelişebilir. Sonuç olarak ergen kural tanımayarak bastırılmış duygularını yaşayabilir (Kulaksızoğlu, 2013).

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatiksel tekniklerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bilimsel araştırmalar birçok şekilde sınıflandırılabilir. Sınıflandırma veri toplama tekniklerine göre nedensellik, zaman ilişkileri ve uygulandığı ortama göre değişkenlik gösterebilir. Bu araştırma belirli bir zaman aralığında belirli bir örneklem grubuna yönelik gerçekleştirildiği için kesitsel bir çalışma olarak tanımlanmıştır. Çalışma verileri neden –sonuç ilişkisine göre incelenmiştir. Kesitsel araştırmalar, tanımlayıcı özellikleri ile birlikte bazı değişkenler arası ilişkilerin de incelenmesinde sıklıkla kullanılır. Bu çalışmalar göreceli olarak hızlı sonuç alınabilen çalışmalar olduğu için avantajlıdır. Kesitsel çalışmalar zamanlama ile karakterizedir. Kesitsel çalışmalarda; maruziyet ve sonuç aynı anda değerlendirilir.Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır."Genel tarama modelleri; çok

sayıda elemandan oluşan evrende, evren ile ilgili genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınan bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar 2009:79).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Elazığ ili merkezinde yer alan 61 adet lisede öğrenim gören 27425 lise öğrencisi oluşturmaktadır (Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü'nden sözlü olarak temin edilen ve 17/05/2017,15:00-17:00 tarihli bilgilere göre). Araştırmanın örneklemi ise Elazığ İl merkezinde bulunan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 5 liseden 9,10,11 ve 12.sınıflarda 2016-2017 eğitim öğretim yılında eğitim gören ve ankete katılmayı kabul eden toplam 423 (%5 hata payı ile) öğrenciden oluşmuştur. Örneklem kesitini alma ve büyüklüğünü hesaplamada ilgili kaynaklarda tavsiye edilen hesaplama formüllerinden yararlanılmıştır. Sencer'e (1989) göre yaklaşık on bin kişiye ulaşan bir evrenden seçilecek örneklem. 05 hata payı ile 310 olmalıdır. Güvenlik ve gizlilik nedeniyle okullara ait ek bilgilere ulaşılamamıştır. Örnekleme alınan öğrenci sayısı 423 olması örneklem sayısı açısından yeterli görülmüştür.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada örneklem grubuna anne-baba tutumlarını ölçmek amacıyla Kuzgun (1972) tarafından geliştirilen Anne Baba Tutum Envanteri ve Rosembaun (1980) tarafından geliştirilen Öz Denetim Ölçeği kullanılmıştır. Örneklem grubunun demografik ve okul türü, anne baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey gibi özelliklerine dair bilgilere araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler anket formu aracılığıyla ulaşılmıştır. Uygulama izni için Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE biriminden gerekli izinler alındıktan sonra 5 farklı türde eğitim veren liselere ulaşılmıştır. Bu okullardan toplam 450 öğrenci katılım sağlamıştır fakat hatalı ve eksik anket ve ölçekler çıkarıldıktan sonra 423 öğrencinin verilerine ulaşılmıştır. Uygulamalar, her okulda farklı olsa da ortalama 40-45 dk. sürmüştür.

3.3.1. Anne-Baba Tutum Envanteri

Kuzgun (1972) tarafından geliştirilmiş ve Eldeleklioğlu (1993) tarafından revize edilmiş olan Anne-Baba Tutumu Envanteri geçerliliği sağlanmış toplam 40 maddeden ve demokratik, aşırı baskıcı-otoriter ve koruyucu-istekçi tutum olmak üzere üç farklı tutumdan oluşmaktadır. Uygulamada, 5'li likert tipi cevaplama sistemi kullanılmıştır. Envanterdeki her madde için cevaplar 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. Dereceleme; Hiç uygun değil (1), Çok az uygun (2), Kısmen uygun (3), Oldukça uygun (4), Tamamen uygun (5) şeklindedir. Deneklerden her maddeyi okuyup, anne ve babaları için en uygun ifadenin (cevabın) yanına işaret koymaları istenmiştir.

Puanlama: Hesaplama, 1'den 5'e kadar derecelenmiş bu puanlar üzerinden yapılmıştır. Demokratik anne baba tutum alt ölçeği 15 maddeden, otoriter anne baba tutum alt ölçeği 15 maddeden ve koruyucu-istekçi anne baba tutum alt ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Tutumların alt ölçeklerine dair elde edilen toplam puanlar yükseldikçe algılanan tutum düzeyi artmakta; alt ölçeklere ait elde edilen toplam puanlar düştükçe ise tutum algılama düzeyi de düşmektedir.Anne baba tutum ölçeğinin demokratik ve koruyucu-istekçi tutum alt ölçeklerinden alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan ise 15'dir (15'er madde ve 5'li dereceleme). Otoriter

tutum alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur (10 madde ve 5'li dereceleme).Ölçeğin demokratik tutumu ölçen maddeleri; 1, 2, 6, 7, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 29, 30, 36, 37 ve 39,koruyucu-istekçi tutumu ölçen maddeler; 4, 9, 10, 11, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27,28, 32, 33, 34, otoriter tutumu ölçen maddeler ise; 3, 5, 8, 12, 16, 23, 31, 35, 38, 40'tır.

3.3.2. Öz Denetim Ölçeği

Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilmiş Öz Denetim Ölçeğinde geçerliliği sağlanmış toplam 36 madde bulunmaktadır. Ölçek, bireylerin öz-denetim davranışlarına ilişkin özelliklerini ve bu özelliklerinin günlük yaşamda sorunlarla karşılaşıldığı zaman kullanma eğilimini ölçmek için kullanılmaktadır. Ölçek insanların kaygı, acı, öfke ve sıkılma gibi duygusal ve fizyolojik tepkilerini belirleyebilmek için bilişlerini kullanma ve kendilerini ifade etme; kendilerine bakış açılarını, sorun çözme işlemlerini (planlama, problemi tanımlama, seçenekleri değerlendirme, sonuçları tahmin etme gibi) kullanma; yakın zamanlı memnuniyeti erteleme (karar vermeden önce seçenekleri keşfetme gibi) ve öz-yeterlilik algısını tahmin etmeyi kolaylaştırmaktır.

Puanlama: Bireylerin öz denetim düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş ölçekte toplam 36 madde bulunmaktadır. Maddelerde belirtilen ifadelere, bireylerden "Bana tamamen uyuyor + 3", ile "Bana tamamen uymuyor - 3" arasındaki derecelerde görüş bildirmeleri istenmektedir. Öz denetim ölçeği tek boyutlu olarak hazırlanmıştır fakat bu çalışmada kullanılan ölçekte, yaşantısal, onarıcı ve dolaylı olmak üzere 3 alt boyut vardır. Buna bağlı olarak yaşantısal öz denetim ve onarıcı öz denetim alt ölçeklerinden alınabilecek toplam puan -33 ile +33 arasında; yenileyici öz denetim alt ölçeğinden alınabilecek toplam puan -42 ile +42 arasında ve öz denetim ölçeğinin tamamından alınabilecek toplam puan -108 ile +108 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öz-denetim düzeyinin yüksek; düşük puanların ise öz-denetim düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.3.Kişisel Bilgiler Anket Formu

Çalışmada kullanılmış olan kişisel bilgiler anket formu sosyo-demografik bilgileri toplamaya yönelik olup araştırmaya katılan öğrencilerin kendileri ve ebeveynleriyle ilgili bazı özellikleri içerir. Anket formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve katılımcıların cinsiyet gibi demografik özelliğinin yanı sıra sınıf düzeyi, okul türü, anne baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyi belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Bu çalışmada SED(sosyo-ekonomik düzey) ekonomik aylık gelir düzeyi olarak tanımlanmış ve bu bağlamda incelenmiştir. TÜİK'in 2015 yoksulluk sınırı verilerine göre 4 kişilik bir ailenin yoksulluk sınırı 4.997 TL olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın gelir düzeyi değişkeni; düşük, orta ve yüksek olmak üzere bu sınıra göre kategorize edilmiş ve elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilmiş olan hesaplamalar ile yapılmıştır.

3.4. Veri Analiz Süreci

Veri analiz öncesi verilere ilişkin varsayımlar incelenmiştir. Verilere ilişkin önemli varsayımlardan biri olan kayıp ve hatalı veriler frekans dağılımları yardımı ile incelenmiş ve veri seti hatalı verilerden arındırılmıştır. Ayrıca kayı değerler incelenmiş, %5 üzeri kayıp değeri olan veriler analiz dışı bırakılmıştır (Arslan, 2015).Diğer önemli varsayımlardan biri ise uç değerlerdir. Uç değerler, z puanları aracılığıyla incelenmiştir.Elde edilen bulgular, veri setinde uç değer olmadığını göstermiştir. Son olarak normallik varsayımı basıklık ve çarpıklık değerleriyle

sınanmıştır.

Verilere ilişkin varsayımlar test edildikten sonra, veri analiz sürecine geçilmiştir. Frekans dağılımları aracılığıyla demografik değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiştir. Ardından, bağımsız değişkenin türüne göre, bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (anova) ve değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson çarpım moment korelasyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin iki değişkenden oluşması durumunda t-testi, ikiden fazla değişkenden oluşması durumunda ise anova analizi yapılmıştır.Anova sonucunun anlamlı çıkması durumunda, Tukey aracılığıyla gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Bütün analizler SPSS 22 ve 0.5 anlamlılık düzeyi ile test edilmiştir

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular çalışmanın hipotezlerine uygun şekilde sıralı olarak verilmiştir. Elde edilen bulgular iki aşamada sunulmuştur. Birinci aşamada, lise öğrencilerinde öz denemim cinsiyet gibi sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Daha sonra ise araştırmanın problem cümlesi olan ergenlerde öz denetim ve ebeveyn tutumu arasındaki ilişki incelenmiş ve sunulmuştur.

4.1. Sosyo-demografik Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Araştırma örnekleminin cinsiyete göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir. Katılımcıların %50.8'i (208) kız ve %49.2'si (215) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1. Örneklemde Yer Alan Ergenlerin Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Betimleyici İstatistikler

CİNSİYET	N	%
Kız	208	49,2
Erkek	215	50,8
Total	423	100,0

Katılımcıların sınıf düzeyine ilişkin frekans değerleri incelendiğinde, ergenlerin %26'sının (103) on ikinci sınıf, %25.3'ünün (101) on birinci sınıf, %23.9'unun (107) onuncu sınıf ve %24.3'ünün (111) dokuzuncu sınıf olduğu görülmektedir. Örneklemde yer alan ergenlerin sınıf düzeyine göre dağılımına gösteren grafik Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 2. Örneklemde Yer Alan Ergenlerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımına Gösteren Betimleyici İstatistikler

SINIF DÜZEYI	N	%
Dokuzuncu sınıf	103	24,3
Onuncu sınıf	101	23,9
On birinci sınıf	107	25,3
On ikinci sınıf	111	26,2
Kayıp	1	,2
Toplam	423	100,0

Katılımcıların sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 6'da verilmiştir. Ergenlerin %31'i ailesinin ekonomik düzeyini yüksek yani 3000 ₺ ve üzeri, %46'si orta yani 1500-3000 ₺ arası ve %22'si düşü (1500 ₺ ve aşağısı) olarak belirtmiştir.

Tablo 3. Örneklemde Yer Alan Ergenlerin Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Betimleyici İstatistikler

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY	N	%
1500 ₺ ve aşağısı	91	21,5
1500-3000 ₺	194	45,9
3000 ₺ ve üzeri	130	30,7
Kayıp	8	1,9
Toplam	423	100,0

Örneklemde yer alan katılımcıların okul türüne betimleyici istatistikler incelendiğinde, öğrencilerin %45'nin Anadolu Lisesi, %36'sının Meslek Lisesi ve %18'inin Fen/Sosyal Bilimler Lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Örneklemde yer alan ergenlerin okul türüne göre dağılımına gösteren betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Örneklemde Yer Alan Ergenlerin Okul Türüne Göre Dağılımına Gösteren Betimleyici İstatistikler

OKUL TÜRÜ	**N**	**%**
Anadolu Lisesi	191	45,2
Meslek Lisesi	152	35,9
Fen/Sosyal Bilimler Lisesi	77	18,2
Kayıp	3	,7
Toplam	423	100,0

Tablo 8'de katılımcıların örneklemde yer alan katılımcıların anne eğitim durumlarına ilişkin betimleyici istatistikler verilmiştir.

Tablo 5. Örneklemde Yer Alan Katılımcıların Anne Eğitim Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

ANNE EĞİTİM DÜZEYİ	**N**	**%**
Okur-yazar değil	40	9,5
Okur-yazar	16	3,8
İlkokul mezunu	115	27,2
Ortaokul mezunu	77	18,2
Lise mezunu	85	20,1
Üniversite mezunu	71	16,8
Lisansüstü mezun	19	4,5
Toplam	423	100,0

Katılımcıların yaklaşık %10'nu anne eğitim düzeyini okur-yazar değil, %4'ü okur-yazar, %27'si ilkokul, %18'i ortaokul, %20'si lise, %17'si üniversite ve %5'i lisansüstü olarak belirtmiştir.

Tablo 6. Örneklemde Yer Alan Katılımcıların Baba Eğitim Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

BABA EĞİTİM DÜZEYİ	N	%
Okur-yazar değil	5	1,2
Okur-yazar	7	1,7
İlkokul mezunu	63	14,9
Ortaokul mezunu	89	21,0
Lise mezunu	99	23,4
Üniversite mezunu	110	26,0
Lisansüstü mezun	41	9,7
Toplam	414	97,9

Örneklemde yer alan ergenlerin baba eğitim durumlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 9'da sunulmuştur. Katılımcıların %1'i baba eğitim düzeyini okur-yazar değil, %2'si okur-yazar, %15'i ilkokul, %21'i ortaokul, %23'ü lise, %26'sı üniversite ve %10'u lisansüstü olarak belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %2'si (9) baba eğitim düzeyini belirtmemiştir.

4.2. Ergenlerde Öz Denetim ve Anne Baba Tutumlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Öz denetim ve anne baba tutumlarına betimleyici istatistikler, maksimum ve minimum değerler, ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri olarak hesaplanmıştır. Betimleyici istatistiklere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 7. Ergenlerde Öz Denetim ve Anne Baba Tutumlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Min.	Maks.	Ortalama	SS	Basıklık		Çarpıklık	
	Değer	Değer	Değer	Değer	Değer	SH	Değer	SH
Öz denetim	-81,00	108,00	21,9598	31,8097	-,368	,119	,840	,237
Demokratik	19,00	75,00	56,2080	12,2847	-,573	,119	-,327	,237
Koruyucu	20,00	72,00	40,9835	10,2461	,358	,119	-,268	,237
Otoriter	10,00	47,00	23,2719	6,92850	,434	,119	-,101	,237

Tablo 10'da verilen betimleyici istatistikler incelendiğinde, öz denetim ortalamasının 21.959, demokratik anne baba tutum ortalamasının 56.208, koruyucu anne baba tutuma ilişkin aritmetik ortalamanın 40.983 ve otoriter anne baba tutum ortalamasının ise 23.271 olduğu görülmektedir.

Normallik varsayımını test etmek amacıyla incelenen basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında, elde edilen basıklık değerlerinin -.573 ile .434 arasında; çarpıklık değerlerinin -.327 ile .840 arasında değiştiği görülmektedir.

Elde edilen bu değerlerin normal dağılım olarak kabul edilen -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür. Bu nedenle değişkenlerin normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir.

4.3. Ergenlerde Öz Denetim ve Sosyo demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ergenlerde öz denetimin cinsiyet, ekonomik düzey, anne eğitim, baba eğitim, sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Ergenlerde Öz Denetimin Cinsiyete Göre Farklılığının İncelenmesi

"Ergenlerde öz denetim cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" problemini test etmek amacıyla bağımsız örneklemler için t testi kullanılmıştır.

Tablo 8. Ergenlerde Öz Denetimin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	Sig.
Öz denetim	Kız	208	21,3365	33,01108	421	-.396	.692
	Erkek	215	22,5628	30,66787			

Tablo 11'de ergenlerde öz denetimin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyet açısından ergenlerin özdenetim düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (t_{421}= -.396, p = 692). Diğer bir değişle yapılan t-testi sonucunda elde edilen p değeri (sig.) .05'ten büyük olduğu için öz denetim düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

4.3.2. Ergenlerde Öz Denetimin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Farklılığının İncelenmesi

"Ergenlerde öz denetim sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" problemini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9. Ergenlerde Öz Denetimin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	Sig.
Gruplar arası	382,858	2	191,429	,188	,829
Grup içi	420149,855	412	1019,781	..	..
Toplam	420532,713	414			

Tablo 12'de ergenlerde öz denetimin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları, elde edilen p değerinin (sig.) .829 olduğu ve bu değerin anlamlılık olarak alınan .05 önem düzeyinin üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, ergenlerde öz denetimin sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir ($F_{2\text{-}412}$ = .188, p = .829).

Ergenlerde öz denetimin sosyo-ekonomik düzeye göre dağılımına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 10. Ergenlerde Öz Denetimin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sosyo-Ekonomik Düzey	**N**	***X***	**Ss**
Düşük (1500'den az)	91	22,4615	39,28226
Orta (1500-3000 arası)	194	22,4639	31,37606
Yüksek (3000'den yüksek)	130	20,3923	26,59938
Toplam	415	21,8145	31,87130

4.3.3. Ergenlerde Öz Denetimin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığının İncelenmesi

Ergenlerde öz denetimin anne eğitim düzeyine göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla incelenmiştir. "Ergenlerde öz denetim annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" alt probleme ilişkin elde edilen ANOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Ergenlerde Öz Denetimin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**F**	**Sig.**
Gruplar arası	1510,138	6	251,690	,246	,961
Grup içi	425494,179	416	1022,823		
Toplam	427004,317	422			

Ergenlerde öz denetimin anne eğitim düzeyine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.Buna göre ergenlerde öz denetimin anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{6\text{-}416} = .246$, $p = .961$).Yani p değeri (sig.) .05 değerinin üzerinde olduğu ve ergenlerin öz denetim düzeyi anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur.

Tablo 15'te ergenlerde öz denetimin anne eğitim düzeyine göre dağılımına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 12. Ergenlerde Öz Denetimin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Düzeyi	**N**	***X***	**Ss**
Okur-yazar değil	40	25,9000	33,66029
Okur-yazar	16	22,5625	27,84234
İlkokul mezunu	115	19,5913	36,17547
Ortaokul mezunu	77	23,1039	32,53686
Lise mezunu	85	21,2118	29,38338
Üniversite mezunu	71	23,0845	25,95862
Lisansüstü mezun	19	22,0000	33,61547
Toplam	423	21,9598	31,80972

4.3.4. Ergenlerde Öz Denetimin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığının İncelenmesi

Araştırmanın diğer bir alt problemi olan "Ergenlerde öz denetim babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" problemine ilişkin ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 13. Ergenlerde Öz Denetimin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	Sig.
Gruplar arası	5484,407	6	914,068	,891	,501
Grup içi	417348,532	407	1025,426		
Toplam	422832,940	413			

Ergenlerin öz denetim düzeyinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, baba eğitim düzeyine göre katılımcıların öz denetim düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür ($F_{6\text{-}407}$ = .891, p = .501). Elde edilen p değeri (sig.) .05 büyük olduğu bulunmuş ve öz denetimin baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği gömülmüştür. Ergenlerde öz denetimin baba eğitim düzeyine göre dağılımına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 14. Ergenlerde Öz Denetimin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Baba Eğitim Düzeyi	N	*X*	Ss
Okur-yazar değil	5	6,0000	53,16484
Okur-yazar	7	13,5714	55,46427
İlkokul mezunu	63	18,9206	30,79762
Ortaokul mezunu	89	25,3034	38,71117
Lise mezunu	99	20,4141	28,31889
Üniversite mezunu	110	25,2818	28,37919
Lisansüstü mezun	41	17,8537	27,62568
Toplam	414	21,9879	31,99701

4.3.5. Ergenlerde Öz Denetimin Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Farklılığının İncelenmesi

Katılımcıların öz denetim düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA aracılığıyla test edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinden biri olan "Ergenlerde öz denetim sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. Ergenlerde Öz Denetimin Sınıf Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	Sig.
Gruplar arası	3297,469	3	1099,156	1,085	,355
Grup içi	423605,804	418	1013,411		
Toplam	426903,273	421			

Tablo 18'de ergenlerin öz denetim düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları, elde edilen p değerinin (sig.) .05 değerinden büyük olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifade ile analiz sonuçları sınıf düzeyine göre katılımcıların öz denetim düzeyinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığını göstermektedir ($F_{3\text{-}418} = 1.085$, $p = .355$).

Tablo 19'da ergenlerde öz denetimin sınıf düzeylerine göre dağılımına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 16. Ergenlerde Öz Denetimin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	N	*X*	Ss
Dokuzuncu Sınıf	103	22,0291	29,11285
Onuncu sınıf	101	19,5545	31,45424
On birinci sınıf	107	19,5607	32,66704
On ikinci sınıf	111	26,3063	33,72369
Toplam	422	21,9360	31,84371

4.3.6. Ergenlerde Öz Denetimin Katılımcıların Okul Türüne Göre Farklılığının İncelenmesi

Ergenlerde öz denetimin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Okul türünün belirlenmesinde Meslek Liseleri, Anadolu Liseleri ve Fen-Sosyal Bilimler Liseleri şeklinde kategorize edilmiştir. Araştırmanın alt problemi olan "Ergenlerde öz denetim okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 17. Ergenlerde Öz Denetimin Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	F	Sig.
Gruplar arası	778,230	2	389,115	,381	,683
Grup içi	425736,818	417	1020,952		
Toplam	426515,048	419			

Tablo 18'de ergenlerin öz denetim düzeylerinin okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların okul türüne göre öz denetim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($F2_{\text{-}417} = .381$, $p = .683$); diğer bir deyişle elde edilen p değerinin manidarlık değeri olan .05 derinin üzerinde olduğu görülmektedir.

Ergenlerde öz denetimin okul türüne göre dağılımına ilişkin betimsel istatistikler aşağıda Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 18. Ergenlerde Öz Denetimin Okul Türüne Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	**N**	***X***	**Ss**
Anadolu Lisesi	191	20,6806	27,83046
Meslek Lisesi	152	23,6974	39,20451
Fen-Sosyal Bilimler Lisesi	77	21,6623	24,73258
Toplam	420	21,9524	31,90510

4.4. Ergenlerde Öz Denetim ve Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Bu bölümde bu araştırmanın ana problem cümlesi olan "Ergenlerde öz denetim ve ebeveyn tutumu arasındaki ilişki nedir?" problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ergenlerde öz denetim ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişki Pearson çarpım moment korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

4.4.1. Ergenlerde Öz Denetim ve Demokratik Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan "Ergenlerde öz denetim ve demokratik anne-baba tutumu arasındaki ilişki nedir?" problemine ilişkin korelasyon analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 19. Ergenlerde Öz Denetim ve Demokratik Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları

Öz-Denetim ve Demokratik Tutum		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Öz denetim	Pearson Correlation	1	,619**	,845**	,812**	,295**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	423	423	423	423	423
Yaşantısal öz denetim	Pearson Correlation	,619**	1	,244**	,281**	,175**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	423	423	423	423	423
Yenileyici öz denetim	Pearson Correlation	,845**	,244**	1	,588**	,233**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	423	423	423	423	423
Onarıcı öz denetim	Pearson Correlation	,812**	,281**	,588**	1	,275**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	423	423	423	423	423
Demokratik anne baba tutumu	Pearson Correlation	,295**	,175**	,233**	,275**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	423	423	423	423	423

**p <.001

Ergenlerde demokratik anne baba tutumu ve öz denetim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını gösteren ve Tablo 22'de verilen korelasyon sonuçları incelendiğinde, öz denetim ve demokratik anne baba tutumu arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir (r = .295, *p* = 000). Anne baba tutumları demokratikleştikçe ergenlerin öz denetim düzeylerinde anlamlı ve orta düzeyde bir artışın olduğu görülmektedir. Elde edilen p değerinin (sig.) manidarlık düzeyi olarak kabul edilen .001 değerinin altında olması, demokratik anne baba tutumu ve ergenlerin öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öz denetimin alt ölçekleri ve demokratik anne baba tutumu arasındaki ilişki incelendiğinde, demokratik anne baba tutumu ile yaşantısal öz denetim (r = .175, *p* = 000), yenileyici öz denetim (r = .233, *p* = 000) ve onarıcı öz denetim (r = .275, *p* = 000) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, demokratik anne baba tutumuna ilişkin ergenlerin puanları yükseldikçe yaşantısal öz denetim, yenileyici öz denetim ve onarıcı öz denetim düzeylerinde de anlamlı bir artış yaşanmaktadır. Elde edilen p değerinin (sig.) manidarlık düzeyi olarak kabul edilen. 001 değerinin altında olması, demokratik anne baba tutumu ve öz düzenleme alt ölçeklerine ilişkin düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

4.4.2. Ergenlerde Öz Denetim ve Aşırı Baskısı-Otoriter Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın diğer önemli bir problem cümlesi ise aşırı baskıcı-otoriter anne baba tutumu ile ergenlerin öz denetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığıdır. " Ergenlerde öz denetim ve aşırı baskıcı-otoriter anne baba tutumu arasındaki ilişki nedir?" problem cümlesini test etmek amacıyla yapılan korelasyon analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 20. Ergenlerde Öz Denetim ve Aşırı Baskıcı-Otoriter Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları

Öz Denetim ve Otoriter Tutum		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Öz denetim	Pearson Correlation	1	,619**	,845**	,812**	-,155**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,001
	N	423	423	423	423	423
Yaşantısal öz denetim	Pearson Correlation	,619**	1	,244**	,281**	-,065
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,180
	N	423	423	423	423	423
Yenileyici öz denetim	Pearson Correlation	,845**	,244**	1	,588**	-,135**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,005
	N	423	423	423	423	423
Onarıcı öz denetim	Pearson Correlation	,812**	,281**	,588**	1	-,147**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,002
	N	423	423	423	423	423
Otoriter anne baba tutumu	Pearson Correlation	-,155**	-,065	-,135**	-,147**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,180	,005	,002	
	N	423	423	423	423	423

**p<.001

Ergenlerde öz denetim ve aşırı baskıcı-otoriter anne-baba tutumu arasındaki ilişki olup olmadığını test etmek için yapılan korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde, elde edilen p değerinin (sig.) manidarlık düzeyi olarak kabul edilen .001 değerinin altında olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, elde edilen bulgular ergenlerde öz denetim ile aşırı baskıcı-otoriter anne-baba tutumu arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir (t = -.155, *p* = .000). Anne baba tutumları aşırı baskıcı ve otoriter oldukça, ergenlerde öz denetimin düştüğü söylenebilir. Öz denetim alt ölçekleri ve aşırı baskıcı-otoriter anne baba tutumuna ilişkin analiz sonuçları, aşırı baskıcı-otoriter anne baba tutumu ile yaşantısal öz denetim (r = –.065, *p* = 180) anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Diğer bir deyişle, elde edilen p değerinin (sig.) manidarlık düzeyi olarak kabul edilen. 05 değerinin üstündedir. Diğer yandan, aşırı baskıcı-otoriter anne baba tutumu ile yenileyici öz denetim (r = –.135, *p* = 005) ve onarıcı öz denetim (r = –.147, *p* = 002) arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, aşırı baskıcı-otoriter anne baba tutumuna ilişkin ergenlerin puanları yükseldikçe yenileyici öz denetim ve onarıcı öz denetim düzeylerinde de anlamlı bir düşüş yaşanmaktadır.

4.4.3. Ergenlerde Öz Denetim ve Koruyucu-İstekçi Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın son problem cümlesi olan "Ergenlerde öz denetim ve koruyucu ve istekçi anne baba tutumu arasındaki ilişki nedir?" problemini test etmek için yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 21. Ergenlerde Öz Denetim ve Koruyucu-İstekçi Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Sonuçları

Öz Denetim ve Koruyucu Tutum		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Öz denetim	Pearson Correlation	1	,619**	,845**	,812**	-,094
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,054
	N	423	423	423	423	423
Yaşantısal öz denetim	Pearson Correlation	,619**	1	,244**	,281**	-,100*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,040
	N	423	423	423	423	423
Yenileyici öz denetim	Pearson Correlation	,845**	,244**	1	,588**	-,061
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,214
	N	423	423	423	423	423
Onarıcı öz denetim	Pearson Correlation	,812**	,281**	,588**	1	-,060
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,215
	N	423	423	423	423	423

Koruyucu anne baba tutumu	Pearson Correlation	-,094	-,100*	-,061	-,060	1
	Sig. (2-tailed)	,054	,040	,214	,215	
	N	423	423	423	423	423

** p<.001

*p<.05

Tablo 24'de koruyucu-istekçi anne baba tutumu ile ergenlerin öz denetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını gösteren korelasyon sonuçları verilmiştir.Buna göre, ergenlerin öz denetleme düzeyleri ile koruyucu-istekçi anne baba tutumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (r = -.094, p =.054). Elde edilen p değeri (sig.) manidarlık düzeyi olarak kabul edilen. 05 değerinin üzerindedir. Tablo 24'de verilen öz denetim alt ölçekleri ve koruyucu-istekçi anne baba tutumuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, koruyucu-istekçi anne baba tutumu ile yenileyici öz denetim (r = –.061, *p* = .214) ve onarıcı öz denetim (r = –.060, *p* = .215) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, elde edilen p değerinin (sig.) manidarlık düzeyi olarak kabul edilen. 05 değerinin üstündedir. Diğer yandan, koruyucu-istekçi anne baba tutumu ile yaşantısal öz denetim (r = –.100, *p* = 040) arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, aşırı koruyucu-istekçi anne baba tutumuna ilişkin ergenlerin puanları yükseldikçe yaşantısal öz denetim düzeylerinde de anlamlı bir düşüş yaşanmaktadır. Elde edilen p değerinin (sig.) manidarlık düzeyi olarak kabul edilen. 05 değerinin altında olduğu görülmektedir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tatışma ve Yorum

Elazığ merkez ilinde eğitim gören lise öğrencilerinde öz denetim ve algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişkiyi sınıf düzeyi, cinsiyet, okul türü, sosyo-ekonomik düzey ve anne baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma, tesadüfi örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn tutumları konusunda literatürde belirlenmiş birçok anne baba tutumu bulunmaktadır. Bu çalışmada anne baba tutumları demokratik, aşırı baskıcı-otoriter ve koruyucu-istekçi olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Öz denetim kavramı ise dolaylı, yaşantısal ve onarıcı alt boyutlarıyla incelenmiştir. Bu araştırmanın lise öğrencilerinin sahip olduğu öz denetim ile algıladıkları anne baba tutumu arasında bir ilişkinin olup olmadığının tespitinin literatüre bir katkısı olabileceği düşünülmektedir.Bu araştırmaya katılan bireylerin ebeveynlerinden algıladıkları demokratik, aşırı baskıcı- otoriter ve izin verici tutumların öz denetim ile ilişkisine dair elde edilen bulgular incelenmiştir. Katılımcıların ebeveynlerinin göstermiş oldukları demokratik tutum puanı ile sahip oldukları öz denetim puanı ile arasında pozitif yönde anlamlı çıkarak ebeveyni demokratik tutum sergileyen bireylerin öz denetim düzeyi orta derecede arttığı söylenebilmektedir.Bireylerin algıladıkları aşırı baskıcı-otoriter tutum puanı ile öz denetim puanı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin otoriter tutumu arttıkça bireylerin öz denetim düzeyi düşmektedir. Öte yandan araştırmaya katılan bireylerin algıladıkları koruyucu-istekçi anne baba tutumu ile öz denetimleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.Araştırmaya katılan bireylerin okul türü Anadolu, meslek ve fen ve sosyal bilimler olarak kategorize edilmiştir ve okul türü ile

öz denetim arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, öz denetim ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Aynı şekilde öz denetim ile anne ve baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmaya katılan bireylerin öz denetimleri ile sahip oldukları gelir düzeyi arasındaki etkileşimin varlığı; yapılan analiz sonuçlarına göre anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığını göstermektedir. Cinsiyet ile öz denetim arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmemiştir.Bu araştırmada ebeveyn tutumlarının örneklem içinde genel dağılımına bakıldığında en fazla sergilenen tutum demokratik daha sonra koruyucu, en az sergilenen tutum ise otoriter anne baba tutumu olduğu görülmektedir.Eftekin (2015)'in ergenlik dönemindeki öğrencilerin internet bağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkisini incelediği çalışmasında da ebeveynlerin en fazla demokratik, sonra koruyucu-istekçi en son ise otoriter tutum sergiledikleri bizim çalışmamız ile paralel sonuçlar ortaya koymaktadır. Yine bu araştırmaya paralel olarak okulöncesi dönem çocukları üzerinde yapılan bir çalışmada, ebeveynleri tarafından ihmaline maruz kalmış ve fiziksel istismara uğramış olan çocukların %80'inin duygu denetiminde problem yaşadığı, bu oranın kontrol grubunda %37.2 olduğu belirtilmektedir (Maughan ve Cicchetti, 2002).Bu araştırmada katılımcıların ebeveynlerinin eğitim düzeyine bakıldığında anne eğitim düzeyi en yüksek ilkokul (%27,2), baba eğitim düzeyi ise en yüksek üniversite (%26) seviyesi olarak belirlenmiştir.Çalışmada, anne babaların çalışıp çalışmama durumu, meslek grupları ayrı ayrı incelenmemiş ve bu değişkenler için bir sınırlama getirilmediği için bu yönde bir ayrıma varılamamıştır. Literatürde öz denetim ile ilgili çalışmalara baktığımızda örneklem grubuna sınırlamalar getirildiği ve değişkenlerin bu bağlamda sınırlandırıldığı gözlenmiştir.Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet acısından dengeli bir durumda olduğu görülmektedir (%50.8'i kız, %49,2'si erkek). Çalışmada cinsiyete yönelik öz denetim ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürdeki öz denetim ile ilgili çalışmalara bakıldığında bu çalışmadan farklı olarak kadınlarda öz denetim erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Karataş (2013)'ın sosyal sorun çözme ve öz denetim arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kadınlarda öz denetim daha yüksek oranda bulunmuştur. Dilmaç ve Deniz (2009)'in değer tercihleri ve öz anlayışlarının incelendiği çalışmada bu çalışmaya paralel olarak cinsiyette anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Çalışmada sosyo ekonomik düzey ve öz denetim arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat bu çalışmadan farklı olarak Buckner ve diğerleri (2009) tarafından sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan 8-17 yaş arası çocuk ve gençlere yönelik öz denetimin uyumsal işlevlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmada, öz denetim düzeyi yüksek olan gençlerin öz denetim düzeyi düşük olanlara oranla sosyal ve akademik anlamda daha yetkin oldukları; bu gençler de davranış problemleri daha az gözlenmiş olup depresyon ve kaygı belirtilerinin daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca özdenetim düzeyi yüksek olan gençlerin, yaşadıkları olumsuz deneyimlere karşında daha uyumsal tepkiler verdiği gözlenmiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu çalışma ergenlik döneminde bulunan lise öğrencilerindeki öz denetimin çeşitli değişkenlere göre nasıl ve ne düzeyde etkilendiğini ortaya koymak için gerçekleştirilmiştir.Söz konusu değişkenler araştırmanın temel hipotezini oluşturan, başta anne baba tutumu olmak üzere; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, anne baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durum gibi değişkenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Elazığ ili merkez

ilçesinde 2017- 2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 423 oluşturmaktadır.Aile, çocuğun fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan ihtiyaçlarının karşılandığı ve her türlü kişilik gelişiminin yaşandığı çok boyutlu bir ortamdır. Bu ortam çocuğun benlik gelişiminde önemli derecede etkilidir. Benlik gelişiminin önemli bir boyutunu oluşturan 'öz denetim 'de bu çalışmada farklı boyutlarıyla karşımıza çıkmaktadır.Araştırmanın uygulama kısmında frekans değerlendirmeleri, t testi, betimsel istatistikler ve anova gibi istatistiksel tekniklerle analizler yapılarak çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular temel olarak iki başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki, öz denetim ile anne baba tutumu arasındaki ilişki; diğeri ise çeşitli sosyo-demografik özelliklerle öz denetim arasındaki ilişkidir.Katılımcıların %50.8'i (208) kız ve %49.2'si (215) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.Yapılan t-testi sonucunda elde edilen p değeri 0,692'dir.Bu sonuca göre (sig.) ya da p değeri 0.05'ten büyük olduğu için öz denetim düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir yorumunu yapabiliriz.Ataerkil bölgelerde yapılan çalışmalarda ergenlik döneminde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre pek çok konuda daha geri planda kaldığı gözlenmiştir. Gerek sosyal anlamda gerek akademik anlamda erkek öğrencilerin bu tip toplumlarda daha göz önünde bulunduğu söylenebilir. Fakat bu çalışmada karma okul türleri ve farklı sosyo-ekonomik düzeyden örneklem grubu alındığı için bu anlamda bir farklılık olmadığını görüyoruz.Katılımcıların sınıf düzeyine ilişkin frekans değerleri incelendiğinde, ergenlerin %26'sının (103) on ikinci sınıf, %25.3' ünün (101) on birinci sınıf, %23.9'unun (107) onuncu sınıf ve %24.3'ünün (111) dokuzuncu sınıf olduğu görülmektedir. Ergenlerin öz denetim düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin anova sonuçları, elde edilen p değerinin (sig.) .05 değerinden büyük olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifade ile analiz sonuçları sınıf düzeyine göre katılımcıların öz denetim düzeyinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığını göstermektedir ($F_{3\text{-}418}$ = 1.085, p = .355).Sınıf düzeyi değişkeninde özellikle 9. ve 12.sınıflara baktığımızda lise öğrencilerinin birçok konuda farklılaştığını görüyoruz. Yapılan çalışmalar ergenin sınıf düzeyi yükseldikçe öz güveninin arttığı ve toplumsal anlamda daha ön planda olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın temel konusu olan öz denetim birçok faktörden etkilendiği için gizil olan bazı etkenler sınıf düzeyi değişkeninde bir farklılık olmamasına yol açmıştır.Örneklemde yer alan katılımcıların okul türüne ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde, öğrencilerin %45'nin Anadolu Lisesi, %36'sının Meslek Lisesi ve %18'inin Fen/Sosyal Bilimler Lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların okul türüne göre öz denetim düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($F2_{\text{-}417}$ = .381, p = .683); diğer bir deyişle elde edilen p değerinin manidarlık değeri olan .05 derinin üzerinde olduğu görülmektedir.Araştırmada 5 farklı okul türü örneklem grubuna dahil edilmiştir. Bu okullar; fen bilimleri, sosyal bilimler, meslek, imam hatip ve özel liselerdir. Beklenen o dur ki okul türü niteliği ve akademik başarısı yükseldikçe öz denetim düzeyi de yükselsin. Çünkü akademik başarı ile öz denetim arasında olumlu bir ilişki olduğu pek çok çalışmada ortaya konmuştur. Bireyin benlik algısı, oto kontrol düzeyi ve buna bağlı olarak öz denetim düzeyi yükseldikçe sorumluluk duygusunun arttığı gözlenmektedir.Çalışmanın bir diğer değişkeni sosyo-ekonomik düzeydir. Ergenlerin %31'i ailesinin ekonomik düzeyini yüksek yani 3000 ₺ ve üzeri, %46'si orta yani 1500-3000 ₺ arası ve %22'si düşük (1500 ₺ ve aşağısı) olarak belirtmiştir.Ergenlerde öz denetimin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılığına ilişkin anova sonuçları, elde edilen p değerinin (sig.) .829 olduğu ve bu değerin anlamlılık olarak alınan 0.05 önem düzeyinin üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, ergenlerde öz denetimin sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir ($F_{2\text{-}412}$ = .188, p = .829). Sosyo ekonomik düzey araştırmalarda pek çok farklı yönden ele alınmıştır. Ailenin aylık gelir düzeyi, ikamet edilen yer, anne

babanın çalışıp çalışmama ya da çalışıyorsa hangi sektöre bağlı olduğu gibi faktörler sosyo-ekonomik düzey başlığı altında toplanabilir. Bu çalışmada sosyo-ekonomik düzey 'ailenin aylık gelir düzeyi' olarak tanımlanmıştır. Sonuçlara baktığımızda sosyo-ekonomik düzey ve öz denetim arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Örneklem grubu karma okullardan elde edilen örneklem grubundan oluştuğu için ekonomik düzey boyutuyla da karma bir grup ile çalışılmıştır. Bu sonuca ters olarak literatüre baktığımızda ekonomik durum ve refah seviyesi yükseldikçe ailenin demokratik tutum sergilediği ve buna bağlı olarak ergenlerdeki öz denetim seviyesinin yükseldiği görülmektedir.Araştırmada anne-baba eğitim düzeyi önemli bir yere sahiptir. Çünkü dolaylı olarak bireyin sahip olduğu eğitim belli tutum ve davranışlarına da yansıyacaktır. Katılımcıların yaklaşık %10'nu anne eğitim düzeyini okur-yazar değil, %4'ü okur-yazar, %27'si ilkokul, %18'i ortaokul, %20'si lise, %17'si üniversite ve %5'i lisansüstü olarak belirtmiştir. Yine katılımcıların %1'i baba eğitim düzeyini okur-yazar değil, %2'si okur-yazar, %15'i ilkokul, %21'i ortaokul, %23'ü lise, %26'sı üniversite ve %10'u lisansüstü olarak belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %2'si (9) baba eğitim düzeyini belirtmemiştir. Ergenlerde öz denetimin anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{6\text{-}416}$ = .246, p = .961).Yani p değeri (sig.) .05 değerinin üzerinde olduğu ve ergenlerin öz denetim düzeyi anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur. Yine ergenlerin öz denetim düzeyinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları incelendiğinde, baba eğitim düzeyine göre katılımcıların öz denetim düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür ($F_{6\text{-}407}$ = .891, p = .501). Elde edilen p değeri (sig.) .05 büyük olduğu bulunmuştur.Eğitim düzeyindeki artış ebeveynleri demokratik tutuma sahip olmaya yöneltmektedir. Fakat bu çalışmada anne babanın eğitim durumundan öz denetim bağımsız olarak ilerlemektedir. Burada gizil değişkenlerin olduğu söylenebilir. Yani araştırmaya dâhil edilmeyen bazı değişkenler anne baba eğitim durumu ile öz denetim arasında anlamlı bir ilişkinin çıkmamasına neden olmuştur. Diğer taraftan araştırmada anne eğitim düzeyi 115 frekans değeriyle çoğunluğu ilkokul mezunu, baba eğitim düzeyi çoğunluğu üniversite mezunu ve frekans değeri ise 110'dur.Baba eğitim düzeyine baktığımızda anne eğitim düzeyi ile karşılaştırıldığında çıkan sig.(p) değerine göre, öz denetimi etkileme oranının daha yüksek olduğunu görüyoruz. Buna neden olan faktörlerden biri araştırmanın ataerkil bir yapıya sahip olan Elazığ ilinde gerçekleştirilmiş olması ve baba figürünün bu toplumlarda etkin rol oynamasıdır yorumunu yapabiliriz.Çalışmada anne baba tutumuna ilşkin betimsel istatitikler; öz denetim ortalaması 21.959, demokratik anne baba tutum ortalaması 56.208, koruyucu anne baba tutuma ilişkin aritmetik ortalama 40.983 ve otoriter anne baba tutum ortalaması ise 23.271 olduğu görülmektedir. Çalışmada anne baba tutumu ve öz denetim arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Korelasyon sonuçları incelendiğinde, öz denetim ve demokratik anne baba tutumu arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir(r = .295, *p* = 000).Diğer taraftan elde edilen bulgular ergenlerde öz denetim ile aşırı baskıcı-otoriter anne-baba tutumu arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir (t = -.155, *p* = .000). Anne baba tutumları aşırı baskıcı ve otoriter oldukça, ergenlerde öz denetimin düştüğü söylenebilir. Ergenlerin öz denetleme düzeyleri ile koruyucu-istekçi anne baba tutumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (r = -.094, p =.054). Elde edilen p değeri (sig.) manidarlık düzeyi olarak kabul edilen. 05 değerinin üzerindedir.Elbette ki anne baba tutumu çok yönlü bir kavramdır ve alt boyutlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada boyutlar; demokratik, aşırı baskıcı-otoriter ve koruyucu-istekçi olarak gruplandırılmıştır. Bu tutumları ele aldığımızda demokratik tutum ile öz denetim arasında pozitif yönde

anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ebeveynler demokratik bir tutuma sahip oldukça çocuklarının haklarına daha çok saygı gösterirler ve onların kendilerini ifade etmesine daha çok olanak sağlarlar. Bunun sonucu olarak birey daha çok kendini ifade eder, öz saygısı gelişir, benlik algısı ve kişilik gelişimi olumlu etkilenir. Bunlarla birlikte öz denetim de olumlu yönde etkilenecektir. Diğer taraftan aşırı baskıcı-otoriter tutuma baktığımızda öz denetim ile negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğunu görüyoruz.Demokratik tutuma ters olarak anne baba bu tutumda, ergeni kendi beklentisi doğrultusunda yetiştirir. Birey kendini rahatlıkla ifade edemez, pek çok konuda anne babası olmadan karar alamaz ve kişilik gelişimiyle birlikte benlik gelişimi ve öz denetimi de olumsuz yönde etkilenir. Çünkü ergen bağımsız karar alma ve hareket etme ile özgür iradesi ile seçim yapma yeteneğini yitirmiştir. Bir diğer ebeveyn tutumu koruyucu-istekçi tutumdur. Bu tutumda ergen ailesi tarafından sürekli korunma ve kontrol içgüdüsü ile yaşamaktadır. Aile ergenin bağımsız karar alma ve seçim yapmasını istemez. Sürekli ailenin kontrolünde olan birey dışarda öz güveni düşük ve benlik algısı olumsuz olacaktır. Bu bilgilere ters olarak çalışmada öz denetim ve koruyucu –istekçi tutum arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öz denetimin alt boyutlarından biri olan yaşantısal öz denetimde, otoriter ve koruyucu-istekçi tutumda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Genel olarak otoriter tutum ile öz denetim arasında negatif bir ilişki varken, yaşantısal öz denetim boyutunda anlamalı bir farklılık gözlenmemiştir. Yani ebeveyn otoriter hale geldikçe ergende öz denetimin davranışsal boyutunda herhangi bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuca göre otoriter tutumda ergenin duygusal boyutta daha aktif olduğu ve somut olarak bunu yansıtmadığı söylenebilir. Yine yaşantısal öz denetim ile koruyucu-istekçi tutumda negatif bir ilişki bulunmuştur. Anne babalar koruyucu ve denetleyici oldukça ergenler yaşantısal anlamda davranışsal olarak kendilerini geri plana çekmiştir yorumunu yapabiliriz.

6.2.Öneriler

6.2.1. Araştırmada Ulaşılan Sonuçlara Göre Alanda Çalışanlara Yönelik Sunulabilecek Öneriler Şunlardır:

1.Anne babaların çocuk gelişimi açısından yeterli donanıma sahip olmaları ve çocukları bir bütün olarak değerlendirmeleri yararlı olacaktır. Bu doğrultuda ilgili kurumlar çocuk gelişimine ve ebeveyn tutumlarının birey üzerindeki etkisine yönelik belli çalışmalar yürütebilirler. Bu çalışmalar çeşitli konferans, seminer, kongre gibi bilimsel toplantılarla desteklenmelidir.

2.Okullarda hem anne babalara hem öğrencilere yönelik, kişisel gelişimi destekleyici çalışmalar, seminerler ve toplantılar yapılabilir. Pratiğe dönük ve uygulamalı eğitimlerin verilmesi işlevsel olacaktır. Örneğin okulda düzenlenen bir tiyatro ya da drama ile aile yapısı canlandırılarak bu çalışmalar daha somut hale getirilebilir.

3.Bireyin kişisel, sosyal, psikolojik ve fizyolojik her türlü gelişimi desteklenmeli ve bu bağlamda gerek okullarda öğretmenleri tarafından gerek sosyal hayatlarında bu gelişim sürekli hale getirilmelidir. Çocuk ilgi ve yeteneğine göre sanatsal aktivitelere yönlendirilmeli ve spor faaliyetleri ile fiziksel ve ruhsal gelişimi desteklenmelidir.

4.Araştırma bulgularına göre bireyin öz denetim düzeyi demokratik anne baba tutumuna göre artış göstermektedir. Bu bağlamda aile bireylerinin sergiledikleri tutum ve davranışlar önem arz etmektedir. Anne babaların bu önemi fark etmesi sağlanmalıdır. Her şey den önce anne babalar bu farkındalığa bir uzman ile birlikte erişmelidir.

5.Okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerince öğrencilere rutin olarak gelişimini destekleyici anketler yapılmalı ve bu anket sonuçlarına göre anne babalar devreye sokularak iletişim ağı kuvvetlenmelidir.

6.2.2. Araştırmada Ulaşılan Sonuçlara Göre Araştırmacılara Yönelik Sunulabilecek Öneriler Şunlardır:

1.Bu çalışmada temel olarak öz denetim ve anne baba tutumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü,anne baba eğitim düzeyi ve sosyo ekonomik durum gibi bazı sosyo-demografik değişkenlere de yer verilmiştir.Öz denetim ile ilgili yapılacak bundan sonraki çalışmalarda anne babanın mesleki bilgisi,ailedeki kardeş sayısı,doğum sırası gibi bazı değişkenlere de yer verilmesi yararlı olacaktır.

2.Araştırma Elazığ ili merkez okullardan alınan örnekleme göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Elazığ'a bağlı ilçelerin de dahil edilmesi daha geniş ve heterojen bir örneklem grubu elde edilmesi açısından önemlidir.

3.Başka bir çalışmada örneklem grubu çeşitliliği açısından üniversite öğrencileri örneklem olarak seçilebilir.

4.Bireylerin benlik algısı ve öz denetim arasındaki ilişki de çalışmaya dahil edilebilir.

KAYNAKLAR

Arslan, G. (2012). *Ortaöğretimde öğrenim gören ergenlerde görülen problem davranışların aile sorunları ve aile yapısı açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Arslan, G.(2015). *Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Baumrınd, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavio. *Child Development*, *37* (4), 887.

Bertan, M. (2003). Introduction and definitions of adolescence. International Children's Center (ICC) (Edited). *Adolescence and Adolescent reproductive health, ICC*, Ankara, 1-7.

Buckner, J.C., Mezzacappa, E. ve Beardslee, W.R. (2009). Self-Regulation and Its Relations to Adaptive Functioning in Low Income Youths. *American Journal of Ortopsychiatry, 79* (1), 19-30.

Calkins, S.D. (1994). Origins and outcomes of ındividual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *59* (2/3), 53-72.

Çağdaş, A. (2007). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.

Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *7*(18), 9-24.

Duyan, V., Gelbal, Ç. ve Gelbal, S. (2012). Öz-Denetim Ölçeği - ÖDÖ: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Toplum ve Hizmet Dergisi, 23* (1) 25-38.

Eftekin, P. (2015). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin internet bağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana-babalar*, Ankara: Bilgi Yayınevi.

Fişek, O.G. ve Sükan, Z. (1983). *Çocuğunuz ve siz*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

Gander, M. J. ve Gardiner, H.W. (2005). *Çocuk ve ergen gelişimi* (B.Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Gürün, O.A. (1984). *Çocuğumuzu tanıyalım*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Hirschi, T. ve Gottfredson M. (1990). *A general theory of crime*. California: Stanford University Press

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması* (Yüksek Lisans Tezi). *Ege*

Üniversitesi, İzmir.

Kocayörük, E. *(2010)Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisi.* 4 (33), 37-45

Kochanska G., Murray K.T. ve Harlan E.T. (2000). Effortful Control in Early Childhood: Continuity and Change, Antecedents and Implications for Social Development. *Developmental Psychology*, *36* (2), 220- 232.

Köknel Ö. (1983). *Alkolden eroine* kişilikten kaçış, Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik dönemi. Ailede çocuk eğitimi*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Basımevi.

Kulaksızoğlu, A.(2013). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kuzgun, Y. (1972). *Ana-baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kuzgun, Y., & Eldeleklioğlu, J. (1999). Ana Baba Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 69-77.

Maughan, A. ve Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and ınteradult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development*, *73*(5), 1525- 1542.

Metin, G.T. (2013). *Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ergenlerde olumsuz yaşam olayları ve duygusal-davranışsal uyum ilişkisinde özdenetimin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Rosenbaum, M (1980) A Schedule for assessingself-control behaviors: Preliminary findings. *Behavior Therapy*, 11,109-2.

Semerci, Z. B. (2007). *Ergen ruh sağlığı aileler ve ergenler*. İstanbul: Alfa Yayın

Steinberg, L. (2007), *Ergenlik* (Çev: F.Çok). Ankara: İmge Kitabevi.

Tangney J.P., Baumeister R.F. ve Boone A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and ınterpersonal success. *Journal of Personality*, 72 (2), 271- 324.

Tullett, A.M ve Inzlicht, M. (2010). The voice of self-control: blocking the inner voice increases impulsive responding. *Acta Psychologica,* 135, 252-256.

Türkeş, M.C. (2004). *Ergenlerde sapkın davranışın nedenleri olarak özdenetim ve aile içi denetim mekanizmalarının analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Semerci, Z. B. (2007). *Ergen ruh sağlığı aileler ve ergenler*. İstanbul: Alfa Yayın

Steinberg, L. (2007), *Ergenlik* (Çev: F.Çok). Ankara: İmge Kitabevi.

Yavuzer, H. (2002b). *Çocuk psikolojisi* (22.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi* (30. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi

Yörükoğlu, A. (2007). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

SURİYELİ MÜLTECİLERDE TRAVMA SONRASI STRES BOZUKLUĞU VE YAŞAM DOYUMU DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Demet BİLEN
Çağ Üniversitesi, demtbilen@gmail.com

Doç. Dr. Binnaz KIRAN
Mersin Üniversitesi, binkiran2009@gmail.com

ÖZ

Suriyeli mültecilerin kesitsel bir örneğinden bilgi toplama fırsatı doğan bu çalışmada, Suriyeli mültecilerin travma sonrası stres bozukluğu ve yaşam doyumu düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma, Mersin il merkezinde bulunan farklı karakteristik özellikleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri olduğu düşünülen dört merkezi ilçede (Akdeniz, Yenişehir, Mezitli, Toroslar) sosyo-demografik özelliklerin heterojen dağılımı göz önüne alınarak ve olasılıksız örnekleme yöntemi kartopu tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için; Mollica ve ark. tarafından 1992 yılında geliştirilen ve 2007 yılında Shoeb, Weinstein ve Mollica tarafından Arapça' ya uyarlanan Harvard Travma Ölçeği (HTÖ), 1985 yılında Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından geliştirilip 1998 yılında Abdallah tarafından Arapça' ya uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) ve araştırmacı tarafından bağımsız değişkenler durumundaki kişisel bilgileri içerecek şekilde geliştirilen Sosyo-Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının standart Arapça' ya uygunluğunu ve maddelerin anlaşılırlığını test etmek amacıyla Mersin'in Yenişehir ilçesinde 32 Suriyeli yetişkin mülteci ile bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama esnasında veri toplama araçlarında anlaşılmayan bir madde ve herhangi bir dil sorunu ile karşı karşıya kalınmamıştır. Araştırma kapsamında 18 yaş üstü 590 Suriyeli mülteciye ulaşılmış olup katılımcıların 325' i kadın 265' i ise erkek olmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların travma sonrası stres bozukluğu düzeyi ile psikiyatrik tanı alma, ikamet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Katılımcıların yaşam doyumu düzeyi ile medeni durum, çalışma durumu, psikiyatrik tanı alma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bulgular ilgili literatür kapsamında tartışılmış olup**,** mültecilere yönelik psikososyal müdahale programlarının ve adaptasyon çalışmalarının etkinliğinin arttırılması ve bu doğrultuda daha fazla bilimsel çalışmalara yönelinmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Savaş, mülteci, travma, tssb, yaşam doyumu.

THE INVESTIGATION OF POST-TRAUMATİC STRESS DISORDER AND LIFE SATISFACTION LEVEL ACCORDİNG TO VARIOUS DEMOGRAPHIC VARIABLES IN SYRIAN REFUGEES

ABSTRACT

In this study, which has given opportunity to get information from a cross-sectional sample of Syrian refugees, it has been examined whether the post-traumatic stress disorder and life satisfaction levels of Syrian refugees differ according to various demographic variables. The research was carried out in the four central districts (Akdeniz, Yenişehir, Mezitli, Toroslar), which are thought to have different characteristics and socio-economic levels in the city center of Mersin by taking into account the heterogeneous distribution of socio-demographic characteristics and the method of random sampling using the snowball technique. To collect data in the research; Harvard Trauma Questionnaire (HTQ), developed by Mollica et al in 1992 and adapted into Arabic by Shoeb, Weinstein and Mollica in 2007, Satisfaction With Life Scale (SWLS) developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin in 1985 and adapted into Arabic by Abdallah in 1998 and Socio-Demographic Information Form which was developed by the researcher to include personal information in the case of independent variables were used. Pilot tests were conducted with 32 Syrian refugees in the Yenişehir district of Mersin in order to test the compatibility of data collection instruments with the standard Arabic and the comprehensibility of the items. During the pilot application, any item which is not understood and any language problem weren't encountered. 590 Syrian refugees over the age of 18 were reached with in the scope of the research. 325 of the participants were female and 265 of them were male. As a result of the research; While a significant difference was observed between post-traumatic stres disorder and psychiatric diagnosis and residence time variables, a significant difference was observed between life satisfaction level, marital status, working status and psychiatric diagnosis status. The findings were discussed within the scope of the related literature and suggestions were made to increase the effectiveness of psychosocial intervention programs and adaptation studies for refugees and to address more scientific studies in this direction.

Keywords: War, refugee, trauma, ptsd, life satisfaction.

GİRİŞ

İnsana dair tarihsel olguların bizlere öğrettiği gerçekliklerden birisi göçtür. Göç olgusu; zaman, mekan ve insan olgularının bileşkesinin parçalanması, dağılması, büyük değişim ve dönüşümler yaratması anlamında tarihin akışını değiştiren bir gerçekliktir. Tarihsel olarak en çok bilinen Kavimler Göçü, Avrupa'nın sosyal ve siyasal yapısında büyük değişimlere sebep olmuş, adeta tarihin seyrini değiştirmiştir (Kınık, 2010). Tarihsel süreçte böylesi büyük nüfus hareketlilikleri her zaman olmuştur. Yaşanan büyük göçler, beraberinde yeni sosyal, siyasal ve ekonomik yapılar da oluşturmuştur.

Göçlerin en önemli nedenlerinden birisi olan savaşlar büyük yıkım ve göçlere sebep olmuşlardır. Bu anlamda 1. ve 2. Dünya savaşları en çarpıcı örneklerdir. Savaş, çatışma, şiddet ve zulüm sebepleriyle yerinden edilen kişilerin sayısı dünya çapında zirveye ulaşırken; Türkiye, 2016 yılı sonunda dünyada en fazla mülteci barındıran ülke konumunda olmuştur (UNHCR, 2018). Mart 2011'den bugüne 5 milyondan fazla insan bombaların, kurşunların hedefi olmamak ve hayatta kalabilmek için Suriye iç savaşından kaçarak Lübnan, Türkiye, Ürdün gibi komşu ülkelere sığınmıştır. 3 milyondan fazla Suriyeli mülteci ise komşu ülkelerden Türkiye'ye kaçmıştır (UNHCR, 2018).

Savaşlar, zihinsel ve davranışsal bozuklukların başlangıcını ve seyrini etkileyen faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu bozukluklardan biri travma sonrası stres bozukluğudur (Mandani, Javadipour ve Fakhri, 2013). Travma sonrası stres bozukluğu (TSBB), ağır düzeyde bir ruhsal travma sonrası baş gösteren ve ruhsal travmayı anımsatan uyaranlardan kaçınma gibi özgül semptomların eşlik ettiği bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Özgen ve Aydın, 1999).Savaş etkeniyle yer değişikliğine zorlanan ve birden fazla travmaya maruz kalmış olarak kabul edilen mülteciler (UNHCR, 2018), TSSB başta olmak üzere ruhsal bozukluk gelişimi için risk altındadırlar (Başoğlu, ve diğerleri, 2005).

Psikiyatrik rahatsızlıklar ile yaşam doyumu arasında sıkı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Diener'e (1984) göre, öznel iyi oluş, insanın kendi yaşamının bütün alanlarını bilişsel ve duygusal açıdan yargılamasını içermektedir ve bu kapsamda yaşam doyumu, öznel iyi oluş kavramının bilişsel alanına denk gelmektedir. Ruhsal hastalıkların varlığı yaşam doyumunu azaltmaktadır (Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007). Öznel iyi oluş bağlamında yaşam doyumu, stresli yaşam olayları karşısında tampon etkisi olan psikolojik bir güçtür (Suldo ve Huebner, 2004). Travma maruziyetinin, bireyin yaşam doyumu üzerinde nasıl görüneceği ve bireyin yaşam doyumunun hangi faktörlere göre değişkenlik gösterdiği ile ilgili çalışmalar travma sonrası stres bozukluğu gibi ruhsal bozuklukları anlamak açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada Suriyeli mültecilerin travma sonrası stres bozukluğu ve yaşam doyumu düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu Mersin ili merkez ilçelerine yerleşmiş 18 yaş üstü Suriyeli mülteciler oluşturmaktadır. Araştırma, Mersin il merkezinde bulunan farklı karakteristik özellikleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri olduğu düşünülen dört merkezi ilçede (Akdeniz, Yenişehir, Mezitli, Toroslar) sosyo-demografik özelliklerin heterojen dağılımı göz önüne alınarak olasılıksız örnekleme yöntemi kartopu tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 623 Suriyeli mülteciden elde edilen veriler için yapılan kayıp veri ve uç değer analizi sonucunda 3 kayıp veri gözlenmiş; 30 gözlemin ise uç değer verdiği belirlenmiştir. İlgili gözlemler analiz dışı tutularak 590 katılımcı üzerinden elde edilen veriler dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyo- Demografik Bilgi Formu: Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, çalışma durumu, Türkiye'de yaşama süresi, herhangi bir psikiyatrik rahatsızlıktan dolayı tanı alma durumu olmak üzere toplam 7 maddeden oluşan bu form literatür taraması yapıldıktan sonra hazırlanmıştır.

Harvard Travma Ölçeği (HTÖ IV. Bölüm- Travma Semptomları): Mültecilerin maruz kaldıkları kitlesel şiddet, işkence dahil olmak üzere travmatik deneyimleri kültüre özgü betimlemek ve olası travma semptomları DSM kriterleri doğrultusunda incelemek amacıyla Mollica ve arkadaşları tarafından 1992 yılında geliştirilmiştir (Mollica ve ark., 2004). Harvard Mülteci Travmaları Programı web sitesinde ölçeğin altı kültürel versiyonu, İngilizce çevirileri ve kullanımı için dört el kitabı listelemektedir (Harvard Program in Refugee Trauma, 2011). Harvard Travma Ölçeği'nin Arapça versiyonu Shoeb ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiştir. HTÖ'nün yapı geçerliliği TSSB'nin yapı geçerliliğine dayanır (Shoeb, Weinstein, ve Mollica, 2007).Bu araştırmada yapılan analiz sonucunda, Harvard Travma Ölçeği (Travma Semptomları- 4.Bölüm)'ne ilişkin alfa güvenirliği 0,92 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, ölçekten elde edilen puanların güvenirliğinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ): Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985), geliştirdikleri bu ölçek ile yaşam doyumu ile ilgili küresel yargıyı değerlendirmeyi amaçlamıştır. YDÖ ölçeği tek faktörlü bir yapı altında toplam 5 maddeden oluşan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek maddeleri 7'li Likert tipinde olup "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (7)" arasında değişen puanların toplamı ile değerlendirilmektedir. Ölçekteki bütün maddeler olumlu ifade içerdiği için pozitifyöndedir. Ölçekte olası puan aralığı 5 ile 35 arasındadır ve ölçeğin nötr noktasını 20 puan temsil etmektedir (Diener vd., 1985). Ölçeğin Arapça psikometrik özellikleri, Abdallah (1998) tarafından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, ölçeğin Arapça versiyonunun güvenilirlik, tek boyutlu yapı ve eş zamanlı geçerlilik için önemli kanıtlara sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı 0,79 ve test- tekrar test güvenirliği ise 0,83 olarak saptanmıştır (Abdallah, 1998).Bu çalışmada Yaşam Doyumu Ölçeği'ne ilişkin alfa güvenirliği 0,74 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Travma sonrası semptom düzeyinin diğer değişkenler için farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde ise, iki düzeyli değişkenler için Mann Whitney U testi; ikiden fazla düzeyli değişkenler için ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda elde edilen farklılıkların ikişerli testi için ise Bonferroni düzeltmesine dayalı Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle Harvard Travma Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği'nden alınan puanlarında dağılımına ilişkin bazı bulgulara yer verilmiş; daha sonra her alt probleme ilişkin bulgular sunulmuştur.

Suriyeli Mültecilerin Harvard Travma Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Dağılımı

Suriyeli mültecilerin Harvard Travma Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Travma Sonrası Semptom Düzeyi ve Yaşam Doyum Düzeyi Puanlarının Dağılımına İlişkin Bazı İstatistikler

	Travma	Yaşam Doyumu
N	590	590
Ortalama	88,79	19,74
Ortanca	89,00	20,00
Mod	59,00	20,00
Standart sapma	20,98	6,06
Varyans	440,12	36,70
Çarpıklık	,107	-,031
Çarpıklığın st.hatası	,101	,101
Basıklık	-,723	-,555
Basıklığın st.hatası	,201	,201
Değişim aralığı	98,00	30,00
En düşük puan	45,00	5,00
En yüksek puan	143,00	35,00
KolmogorovSmirnov	,044	,056
Sd	590	590
P	,008	,000
Cronbachα	0,921	0,746

Tablo 1'de Travma Sonrası Stres Bozukluğu ve yaşam doyumu düzeyine ilişkin puanların dağılımı incelendiğinde her iki dağılım için yapılan Kolmogorov Smirnov normallik testleri dağılımların normal olmadığı dgörülmektedir ($p<0,05$).

Harvard Travma Ölçeği (Travma Semptomları- 4. Bölüm)'nden alınan puanların madde sayısına (k=45) oranlanması ile elde edilen ortalama puanın 2,5 ve üzerinde olması TSSB tanısı için kesme değeri olarak belirlenmiştir (Mollica , ve diğerleri, 1992). Bu açıklama dikkate alınarak, Suriyeli mültecilerin puan ortalamaları hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Suriyeli Mültecilerin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Bakımından Dağılımı

Değişkenler	f	%f
TSSB var	82	13,9
TSSB yok	508	86,1
Toplam	590	100,0

Tablo 2'de görülebileceği gibi, Suriyeli mültecilerin %13,9'unda (n=82) TSSB tanısı bulunmakta; %86,1'inde (n=508) ise TSBB bulunmamaktadır.

Suriyeli mültecilerin yaşam doyumu bakımından hangi kategoride yer aldığı belirlenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Suriyeli Mültecilerin Yaşam Doyumu Bakımından Dağılımı

Düzeyler	F	%f
Çok memnunum	21	3,6
Memnunum	85	14,4
Kısmen memnunum	159	26,9
Kararsızım	47	8,0
Kısmen memnun değilim	156	26,4
Memnun değilim	93	15,8
Hiç memnun değilim	29	4,9
Total	590	100,0

Tablo 3'e göre, yaşam doyumu yüksek olan katılımcılarla (çok memnun, memnun ve kısmen memnun) düşük olan Suriyeli mültecilerin (kısmen memnun değil, memnun değil, hiç memnun değil) oranı birbirine çok yakındır. Katılımcılar arasında en çok kısmen memnun (%26,9) ve kısmen memnun değil (%26,4) kategorisinde yer alanlar gözlenirken, çok memnun ya da hiç memnun olmayan katılımcı oranı yaklaşık yüzde 4-5 civarındadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Mersin ilinde yaşayan Suriyeli mültecilerin travma sonrası semptom düzeyleri, cinsiyete, yaşa, psikiyatrik tanı alma durumuna, eğitim durumuna, medeni duruma, çalışma durumuna ve Türkiye'de ikamet süresine göre farklılık göstermekte midir?"

*Travma sonrası semptom düzeyinin cinsiyete göre incelenmesi:*Travma sonrası semptom düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Travma Sonrası Semptom Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	U	Z	P
Kadın	265	90,32	91,00	280,51	39089,500	-1,929	0,054
Erkek	325	86,93	87,00	307,72			

Kadınların travma sonrası semptom düzeyi ortalamasının erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmekle birlikte, Mann Whitney U testi sonuçları kadın Suriyeli mültecilerin travma sonrası semptom düzeyleri (Ortanca= 91,00; Sıra ort= 280,51) ile erkek Suriyeli mültecilerin travma sonrası semptom düzeyleri (Ortanca= 87,00; Sıra ort= 307,72) arasında gözlenen fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır (U=39089,500; z=-1,929; p>0,05). Diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcılar travma sonrası semptom düzeyleri bakımından aynı dağılımına sahiptir; dağılımların ortancaları arasında fark gözlenmemiştir.

*Travma sonrası semptom düzeyinin psikiyatrik tanı alıp almamaya göre incelenmesi:*Travma sonrası semptom düzeyinin psikiyatrik tanı alıp almamaya göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Travma Sonrası Semptom Düzeyinin Psikiyatrik Tanı Alıp Almamaya Göre İncelenmesine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tanı	n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	U	Z	p
Evet	38	107,37	106,50	446,39	4754,000	-5,642	0,000
Hayır	552	87,52	87,00	285,11			

Tablo 5'e göre, psikiyatrik bir tanı alan Suriyeli mültecilerin almayanlara göre travma sonrası semptom düzeyi ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Mann Whitney U testi sonucunda, psikiyatrik tanı alan Suriyeli mültecilerin travma sonrası semptom düzeyleri (Ortanca= 106,50; Sıra ort= 446,39) ile tanı almayan Suriyeli mültecilerin travma sonrası semptom düzeyleri (Ortanca= 87,00; Sıra ort= 285,11) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmuştur (U=4754,000; z=-5,642; p<0,05). Diğer ifadeyle psikiyatrik tanı alan ve almayan katılımcılar travma sonrası semptom düzeyleri bakımından farklı dağılıma sahiptir.

Travma sonrası semptom düzeyinin medeni duruma göre incelenmesi: Travma sonrası semptom düzeyinin medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Travma Sonrası Semptom Düzeyinin Medeni Duruma Göre İncelenmesine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Medeni durum	n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	U	Z	p
Evli	391	88,42	88,00	292,30	40156,500	0,640	0,522
Bekar	199	89,53	91,00	301,79			

Tablo 6'ya göre, bekar Suriyeli mültecilerin evlilere göre travma sonrası semptom düzeyi ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Mann Whitney U testi sonucunda, evli Suriyeli mültecilerin travma sonrası semptom düzeyleri (Ortanca= 88,00; Sıra ort= 292,30) ile bekar Suriyeli mültecilerin travma sonrası semptom düzeyleri (Ortanca= 91,00; Sıra ort= 301,79) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmamıştır (U=40156,500; z=-0,640; p>0,05). Diğer ifadeyle evli ve bekar katılımcılar travma sonrası semptom düzeyleri bakımından aynı dağılıma sahiptir.

Travma sonrası semptom düzeyinin çalışıp çalışmamaya göre incelenmesi: Travma sonrası semptom düzeyinin

çalışma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann WhitneyU testi sonuçları ise Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Travma Sonrası Semptom Düzeyinin Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çalışma durumu	n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	U	z	p
Çalışıyor	206	89,20	89,50	293,96	38959,000	-0,300	0,764
Çalışmıyor	384	88,58	88,00	298,38			

Tablo 7'ye göre çalışan Suriyeli mültecilerin çalışmayanlara göre travma sonrası semptom düzeyi ortalamasının, çok farklı olmamakla birlikte, daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Mann Whitney U testi sonucunda, çalışan Suriyeli mültecilerin travma sonrası semptom düzeyleri (Ortanca= 89,50; Sıra ort= 293,96) ile çalışmayan Suriyeli mültecilerin travma sonrası semptom düzeyleri (Ortanca= 88,00; Sıra ort= 298,38) arasında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmamıştır (U=38959,000; z=-0,300; p>0,05). Diğer ifadeyle çalışan ve çalışmayan katılımcılar travma sonrası semptom düzeyleri bakımından aynı dağılıma sahiptir.

*Travma sonrası semptom düzeyinin Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki ikamet süresine göre incelenmesi:*Tablo 8'e göre, Suriyeli mültecilerin büyük çoğunluğu (%74,4) Türkiye'de 3 yıldan fazla ikamet etmektedir. Travma sonrası semptom düzeyinin ikamet süresine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis test sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo8.Suriyeli Mültecilerin Türkiye'de İkamet Süresine Göre Dağılımı (n=590*)*

İkamet süresi	f	%f
1-6 ay	4	,7
6-12 ay	16	2,7
1-2 sene	131	22,2
3 sene ve üstü	439	74,4
Total	590	100,0

Tablo 9. Travma Sonrası Semptom Düzeyinin İkamet Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

İkamet süresi	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	χ^2	p	fark
1-6 ay	102,25	102,00	421,00	13,056	0,005	2-3 2-4
6-12 ay	103,62	104,00	432,81			
1-2 sene	87,79	89,00	287,50			
3 sene ve üstü	88,43	87,00	291,74			

Tablo 9'a göre, Suriyeli mültecilerin travma sonrası semptom düzeyleri Türkiye'de ikamet sürelerine göre farklılık göstermektedir. Gözlenen bu farklılığın, 6-12 aydır ülkemizde ikamet edenlerle 1 yıl ve daha fazla süredir ikamet edenlerin semptom düzeyleri arasındaki farklılıktan kaynakladığı belirlenmiştir (p<0,05).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Mersin ilinde yaşayan Suriyeli mültecilerin yaşam doyumu düzeyleri, cinsiyete, yaşa, psikiyatrik tanı alıp almamaya, eğitim durumuna, medeni duruma, çalışıp çalışmamaya ve Türkiye'de ikamet süresine göre farklılık göstermekte midir?"

Yaşam doyumu düzeyinin cinsiyete göre incelenmesi:

Yaşam doyumu düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Yaşam Doyumu Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesineİlişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	U	Z	p
Kadın	265	19,68	20,00	300,57	44407,000	0,654	0,513
Erkek	325	19,81	20,00	291,36			

Tablo 10'a göre, erkek Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeyleri kadın katılımcıları göre çok az miktarda daha yüksek görünmekte ancak ortanca değerlerin aynı olduğu gözlenmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise, kadın Suriyeli mültecilerin erkek katılımcılara göre sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülebilir. Sıra ortalamaları arasında gözlenen bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, kadın Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeyleri (Ortanca= 20,00; Sıra ort= 300,57) ile erkek Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeyleri (Ortanca= 20,00; Sıra ort= 291,36) arasında gözlenen fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır (U=44407,000; z=0,654; p>0,05). Diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcılar yaşam doyum düzeyi bakımından aynı dağılımına sahiptir.

Yaşam doyumu düzeyinin psikiyatrik tanı alıp almamaya göre incelenmesi: Yaşam doyumu düzeyinin psikiyatrik tanı alıp almamayagöre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Yaşam Doyumu Düzeyinin Psikiyatrik Tanı Alıp Almamaya Göre İncelenmesine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Tanı	N	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	U	z	P
Evet	38	17,68	16,00	234,05	12823,000	2,300	0,021
Hayır	552	19,88	20,00	299,73			

Tablo 11'e göre, herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeyi ortalaması, ortancası ve sıra ortalamasının psikiyatrik tanısı bulunanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonucunda, psikiyatrik tanısı bulunmayan Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeyleri (Ortanca= 20,00; Sıra ort= 299,73), psikiyatrik tanısı bulunanların yaşam doyum düzeylerinden (Ortanca= 16,00; Sıra ort= 234,05) anlamlı bir şekilde farklı bulunmuştur (U=12823,000; z=2,300; p<0,05). Diğer ifadeyle psikiyatrik tanı alan ve almayan katılımcılar yaşam doyum düzeyi bakımından farklı dağılımına sahiptir.

Yaşam doyumu düzeyinin medeni duruma göre incelenmesi: Yaşam doyumu düzeyinin medeni durumagöre

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Yaşam Doyumu Düzeyinin Medeni Duruma Göre İncelenmesine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Medeni durum	N	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	U	Z	p
Evli	391	20,25	20,00	309,64	33376,000	-2,825	0,005
Bekar	199	18,73	19,00	267,72			

Tablo 12'ye göre, evli Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeyi ortalaması, ortancası ve sıra ortalamasının bekar katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonucunda, gözlenen bu farklılık istatistiksel olarak manidar bulunmuştur (U=33376,000; z=-2,825; p<0,05). Diğer ifadeyle, evli Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeyleri (Ortanca= 20,00; Sıra ort= 309,64), bekar Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeylerine (Ortanca= 19,00; Sıra ort= 267,72) göre daha yüksektir. Evli ve bekar katılımcılar yaşam doyum düzeyi bakımından farklı dağılımına sahiptir.

Yaşam doyumu düzeyinin çalışma durumuna göre incelenmesi: Yaşam doyumu düzeyinin çalışma durumunagöre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Yaşam Doyumu Düzeyinin Çalışma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çalışma durumu	n	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	U	Z	p
Çalışıyor	206	20,42	20,00	314,37	35664,000	-1,972	0,049
Çalışmıyor	384	19,37	20,00	285,38			

Tablo 13'e göre, Mann Whitney U testi sonucunda, çalışan ve çalışmayan Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmuştur (U=35664,000; z=-1,972; p<0,05). Bu sonuca göre, çalışan Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeyleri (Ortanca= 20,00; Sıra ort= 314,37), çalışmayanların yaşam doyum düzeylerine (Ortanca= 20,00; Sıra ort= 285,38) göre daha yüksektir. Çalışan ve çalışmayan katılımcılar yaşam doyum düzeyi bakımından farklı dağılımına sahiptir.

*Yaşam doyumu düzeyinin Türkiye'de ikamet süresine göre incelenmesi:*Yaşam doyumu düzeyinin ikamet süresine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis test sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Yaşam Doyumu Düzeyinin İkamet Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Kruskall Wallis Testi Sonuçları

İkamet süresi	$\bar{X}$	ortanca	Sıra ort	χ^2	p
1-6 ay	15,75	16,50	170,25	2,901	0,407
6-12 ay	19,19	18,00	278,94		
1-2 sene	19,33	20,00	287,17		
3 sene ve üstü	19,92	20,00	299,73		

Tablo 14'e göre, Suriyeli mültecilerin yaşam doyumu düzeyleri arasında Türkiye'de ikamet sürelerine göre farklılık bulunmamaktadır (χ^2=2,901, p>0,05). Buna göre, farklı sürelerde Türkiye'de ikamet eden Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeyleri benzer dağılım sergilemektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada Suriyeli mültecilerin %13,9' unda TSSB tanısı saptanmıştır.Yaşam doyumu yüksek olan katılımcılarla yaşam doyumu düşük olan katılımcıların oranı birbirine çok yakın olup mülteciler en çok "Kısmen Memnun" (%26,9) ve "Kısmen Memnun Değil" (%26,4) kategorisinde yer almıştır.

Araştırma sonuçlarına göre mültecilerin TSSB düzeyleri ile psikiyatrik tanı alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Herhangi bir psikiyatrik tanı alan Suriyeli mültecilerin travma sonrası semptom düzeyi daha yüksek saptanmıştır. Bu bulguya göre, psikiyatrik tanı konulmuş bireylerin, rahatsız edici yaşam olaylarını düşünme eğilimi yüksekken, psikiyatrik tanı konulmamış bireylerin ise rahatsız edici yaşam olaylarını düşünme eğilimi düşüktür ve bu bireyler kötü olaylara nedensel anlamlar indirgemeye daha az eğilim göstermektedirler (Brewin, Andrews ve Gotlib,1993; Kessler, 1997). Bir çalışmada, psikiyatrik tanı almış ve almamış bireyler arasında TSSB düzeyi açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre, tanı almış bireylerin TSSB düzeyi daha yüksek çıkmıştır (Alpak, 2015).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre Türkiye' de ikamet süresi daha uzun olanların travma sonrası stres semptom düzeyi daha düşük olmuştur. Benzer şekilde Sağaltıcı (2013), Gaziantep' te yaşayan Suriyeli mültecilerde yaptığı çalışmada, Türkiye' de sığınmacılık süresi kısa olanlarda daha fazla TSSB gelişimine rastlamıştır. Suriyeli mültecilerle yapılan farklı iki çalışmada yer alan ve çalışmamızı destekleyen bulguya göre, mültecilerin Türkiye' de ikamet süreleri ile TSSB belirtileri arasında anlamlı negatif bir ilişki saptanmış olup ikamet süresi az olanlarda diğerlerine göre daha fazla TSSB belirtisi gözlenmiştir (Akgün, 2016; Yeniçeri, 2017).

Bu araştırmada mültecilerin; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durumu ve çalışma durumu özellikleri ile travma sonrası stres bozukluğu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kazour vd. (2017), Lübnan'daki mülteci kamplarında yaşayan Suriyeli mülteciler ile gerçekleştirdiği çalışmada mültecilerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, çalışma durumu değişkenleri ile TSSB düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre yaşam doyumu; medeni durum, çalışma durumu, psikiyatrik tanı alma değişkenlerine göre farklılık göstermiştir. Çalışan mültecilerin, çalışmayan mültecilere oranla yaşam doyumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evli olan mültecilerin yaşam doyum düzeyinin, bekar katılımcılara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmayan Suriyeli mültecilerin yaşam doyum düzeyi psikiyatrik tanısı bulunanlara göre daha yüksek gözlenmiştir. Literatüre bakıldığında çalışmalarda sosyo- demografik değişkenlerden çoğunlukla medeni durumun yaşam doyumunu yordadığı saptanmış olup bu çalışmalarda evliliğin; yaşam doyumu, psikolojik iyi olma ve öznel yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Arrindell, Meeuwesen ve Huyse 1991; Besser ve Neria, 2009;

Gove, Hughes ve Style, 1983; Imamoglu, Kuller, Imamoglu ve Kuller, 1993; Karatzias vd., 2013; Mastekaasa,1992; Mookherjee, 1997; Neto, 1993; Neto, 1995; Sleijpen, Haagen, Mooren ve Kleber, 2016; Warr ve Payne, 1982). Dolayısıyla bu çalışmanın, yaşam doyumu ve sosyo-demografik değişkenlerle ilgili sonuçları, daha önceki ilgili literatür çalışma sonuçlarını yinelemekte ve bu sonuçları desteklemektedir.

Çalışmada elde edilen bulgulara dayanarak; özellikle bekar, çalışmayan ya da daha önce herhangi bir pskiyatrik tanı alan mültecilere yönelik çalışmaların ve bu kapsamda psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, travma sonrası büyüme gibi pozitif psikolojiye yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abdallah, T. (1998). The Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric Properties in an Arabic-speaking Sample. *International Journal of Adolescence and Youth, 7*(2), 113-119.

Akgün, N. (2016). *Suriyeli mültecilerde ruhsal iyilik hali ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Alpak, G., Ünal, A., Bülbül, F., Sağaltıcı, E., Bez, Y., Altındağ, A., . . . Savaş, H. A. (2015). Post-traumatic stress disorder among Syrian refugees in Turkey: A cross-sectional study. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice, 19*(1), 45-50. doi:10.3109/13651501.2014.961930

Arrindell, W. A., Meeuwesen, L., & Huyse, F. J. (1991). The satisfaction with life scale (SWLS): Psychometric properties in a non-psychiatric medical outpatients sample. *Personality and Individual Differences, 12*(2), 117-123. https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90094-R adresinden alındı

Başoğlu, M., Livanou, M., Crnobaric, C., Franciskovic, T., Suljic, E., Duric, D., & et al. (2005). Psychiatric and cognitive effects of war in former Yugoslavia: association of lack of redress for trauma and posttraumatic stres reactions. *The Journal of the American Medical Assocation, 294*, 580-590.

Besser, A., & Neria, Y. (2009). PTSD symptoms, satisfaction with life, and prejudicial attitudes toward the adversary among Israeli civilians exposed to ongoing missile attacks. *Journal of Traumatic Stress, 22*(4), 268- 275. doi:10.1002 / jts.20420.

Breslau, N., Davis, G. C., Andreski, P., Peterson, E. L., & Schultz, L. R. (1997). Sex differences in posttraumatic stress disorder. *Archives of general psychiatry, 54*(11), 1044- 1048.

Brewin, C. R., Andrews , B., & Gotlib , I. H. (1993). Psychopathology and early experience: a reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin, 113*(1), 82-98.

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Buletin, 95*(3), 542- 575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S.;. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Gove, W. R., Hughes, M., & Style, C. B. (1983). Does marriage have positive effects on the well-being of the individual? *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 122-131.

Harvard Program in Refugee Trauma. (2011). http://hprtcambridge.org/screening/harvard-trauma-

questionnaire/ adresinden alındı. Erişim tarihi: 12.03.2018

Imamoglu, E. R., Kuller, V., Imamoglu, V., & Kuller, M. (1993). The social psychological words of Swedes and Turks in and around retirement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26- 41.

Karatzias, T., Chouliara, Z., Power, K., Brown, K., Begum, M., McGoldrick, T., & MacLean, R. (2013). Life satisfaction in people with post-traumatic stress disorder. *Journal of Mental Health, 22*(6), 501- 508. doi: 10.3109/09638237.2013.819418

Kazour, F., Zahreddine, N. R., Maragel, M. G., Almustafa, M. A., Soufia, M., Haddad, R., & Richaa, S. (2017). Post-traumatic stress disorder in a sample of Syrian refugees in Lebanon. *Comprehensive Psychiatry*, 41- 47. doi:10.1016 / j.comppsych.2016.09.007

Kessler, R. C. (1997). The effects of stressful life events on depression. *Annual Review Psychology, 48*, 191-214.

Kınık, K. (2010). Göç, Sürgün ve İltica. *Hayat ve Sağlık*, 36-39.

Mandani , B., Javadipour , S., & Fakhri , A. (2013). The relationship between quality of life and percentage of injury among posttraumatic stress disorder veterans. *Jundishapur Journal of Health Sciences, 5*(3), 183-192.

Mastekaasa, A. (1992). Marriage and Psychological Well-Being:Some Evidence on Selection Into Marriage. *Journal of Marriageand The Family, 54*, 901-911.

Mollica, R., Mcdonald, L., Massagli, M., & Silove, D. (2004). Measuring trauma, measuring torture: Instructions and guidance on the utilization of Hopkins Symptom Checklist–25 (HSCL–25) and the Harvard Trauma Questionnaire (HTQ). *Cambridge, MA:Harvard Program in Refugee Trauma*.

Mookherjee, H. (1997). Marital status, gender, and perception of well-being. *The Journal of Social Psychology,, 137*, 95–105.

Neto, F. (1993). Satisfaction with life scale: psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence, 22*, 125-134.

Neto, F. (1995). Predictors of satisfaction with life among second generation migrants. *Social Indicators Research, 35*(1), 93-116. doi:10.1007/BF01079240

Özgen, F., & Aydın, H. (1999). Travma sonrası stres bozukluğu. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 1*, 34- 41.

Sağaltıcı, E. (2013). *Suriyeli mültecilerde travma sonrası stres bozukluğu taraması.* Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi, Gaziantep.

Shoeb, M., Weinstein, H., & Mollica, R. (2007). The Harvard Trauma Questionnaire: Adapting a Cross- Cultural Instrument for Measuring Torture, Trauma and Posttraumatic Stress Disorder in Iraqi Refugees. *International Journal of Social Psychiatry, 53*, 447- 463. https://doi.org/10.1177/0020764007078362 adresinden alındı

Sleijpen, M., Haagen, J., Mooren, T., & Kleber, R. J. (2016). Growing from experience: an exploratory study of posttraumatic growth in adolescent refugees. *European Journal of Psychotraumatology, 7*, Article ID 28698. doi:10.3402/ejpt.v7.28698

Suldo, S. M., & Huebner , E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly, 19*(2), 93– 105.

UNHCR BM Mülteci Örgütü: Türkiye'deki mülteciler ve sığınmacılar. (2018).

http://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar adresinden alındı. (Erişim tarihi: 17.06.2018)

UNHCR BM Mülteci Örgütü: Suriye' nin acil durumu. (2018). http://www.unhcr.org/tr/suriye-acil-durumu adresinden alındı. Erişim tarihi: 17.06.2018

UNHCR The UN Refugee Agency. (2018). http://www.unhcr.org/cgibin/texis/vtx/home/opendocPDFViewer.html?docid=51bac adresinden alındı. (Erişim tarihi: 19.06.2018)

Yeniçeri, A. (2017). *Hatay'da yaşayan Suriyeli sığınmacılarda travma sonrası stres bozukluğu ve depresyon*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Tayfur Ata Sökmen Tıp Fakültesi, Hatay.

Warr, P., & Payne, R. (1982). Experience of strain and pleasure among British adults. *Social Science and Medicine, 16*, 1691-1697.

DOĞU TÜRKİSTAN CEDİTÇİLİK HAREKETİNİN LİDERİ ABDULKADİR BİN ABDULVÂRİS DÂMOLLA VE FİKİRLERİ ÜZERİNE

Prof. Dr. Varis ÇAKAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, varis.cakan@hbv.edu.tr

ÖZET

Bu bildiride 20.Yüzyılın ilk çeyreğinde Doğu Türkistan'da başlatılan Cedîdcilik Hareketinin lideri Abdulkadir Dâmolla'nın hayatıi fikirleri ve eserleri ele alınmaktadır. Aynı zamanda Doğu Türkistan'daki Çağdaş Eğitimin de mimarı olan Abdulkadir Bin Abdulvâris Damolla, yazdığı eserlerinde toplumu uyuşturan ve geri kalmalarına sebep olan eski dini inanışları şiddetle eleştirmekte ve halkın dinde ve eğitimde ciddi ıslahat yaparak bilime önem veren akılcı bir toplam olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. O yine esaret altında yaşamakta olan Doğu Türkistan halkının esaretten ve müstemlekeden kurtulmak için insan aklının ve zekasının gelişmesine engel olan eski eğitim sistemini bırakıp zamana uygun akılcı ve bilimci olan yeni eğitim sistemine geçmeleri gerektiğini şiddetle savunmakla birlikte milli birlik ve beraberlik içinde yüksek bir milli bilinci oluşturmanın ancak böyle yapmakla mümkün olabildiğini, esaret altında inlemekte olan Doğu Türkistan halkının kurtuluşunun ancak eğitimle yükselen cumhuriyetçilik, devletçilik ve ıslahatçı şuuruna sahip olmakla mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Doğu Türkistan, Abdülkadir Dâmolla, Cedîdcilik Hareketi, Atuş, Tecvîd-i Türkî

ON THE LEADER OF THE EAST TURKESTAN REFORMIST MOVEMENT ABDULKADIR ABDULVARIS DAMOLLA AND HIS IDEAS

ABSTRACT

In this notice, biography, ideas and works of Abdulkadir Damolla who led the East Turkestan Reformist Movement during the first quarter of the 20th century have been discussed. Damolla, who was also one of the founders of modern education in East Turkestan, had criticised heavily the old religious dogmas in his works that caused people's fall behind and emphasized necessity of a reformation in the fields of religion and education that would foster the society's orientation towards science and rationality. Further he suggests that the people of East Turkestan, who had been living under captivity, must establish a sense of higher national consciousness in unity in order for liberation from captivity and dependency. The liberation he concludes, could only be possible through embracement of republican, statist and reformist principles.

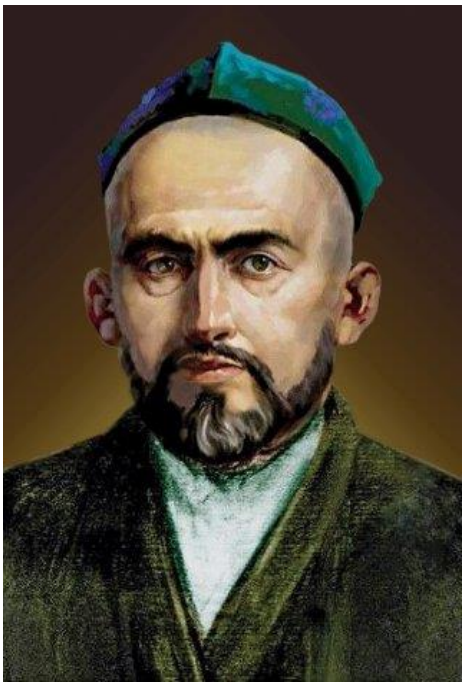
Key Words: East Turkestan, Abdulkadir Damolla, Reformist Movement, Atush, Tecvîd-i Türki

GİRİŞ

Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla ve onun faaliyetleri ile fikirleri hakkındaki bilgileri biz onun Cedidcilik, Milli Uyanış, Devletçilik ve bağımsızlıkla ilgili olarak yazdığı kendi eserlerinden, Türkiye'den giderek Doğu Türkistan'daki Cedidcilik ve Milli bilincin oluşmasına katkıda bulunan Ahmet Kemal İlkul, Hikmet Samî gibi eğitimci ve yazarların,1916-1917 yıllarında Doğu Türkistan'da araştırma ve incelemelerde bulunan Kazanlı bir Tatar seyyahı ve alimi Nuşrivan Ya'uşıf'ın "Altışehir Mektupları"adlı eserinden, Nuşrivan Ya'uşıf'ın söz konusu eseri ile ilgili olarak bir makale yazan Japon araştırmacı Oişi Şiniçiro'nun makalelerinden ve bundan başka Abdülkadir Bin Abdülvâris Damolla'nın hayatı, faaliyetleri, fikirleri ve eserleri hakkında Doğu Türkistan'da neşredilen çeşitli eserlerden elde edebilmekteyiz.

Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla Doğu Türkistan'daki Atuş ilinin Meşhed sınırındaki Bağ-Erık mahallesinde 1870 yılında doğmuştur [*](Rozi, 2003,s.1) Abdulkadir Bin Abdulvâris'in Kâşgarî, Azîzî ve Artuşî gibi isimlerle de anıldığı, "Büyük hoca" anlamındaki "Dâmolla" lakabıyla şöhret bulmuş, şiirlerinde "Gāzî" mahlasını kullanduğı da anlaşılmaktadır (Abduşükür Muhammed Emin, 2009, s.434) O, İlköğrenimini Atuş'taki Hazreti Sultâniye Medresesi'nde tamamladı (Kurban, 2010, s.170)Küçük yaşta Kuran'ı ezberler. Kâşgar'daki Hanlık Medresesi'nde başladığı İslâmî ilimler tahsilini Buhara, Hokand ve Taşkent'te sürdürmüştür. Taşkent'te Kukeldaş ve Buhara'daki Abdülaziz Han medreselerinde İslâmî ilimler yanında edebiyat, tarih, coğrafya ve matematik okudu. Farsça ve Urduca öğrendi. Rızâeddin Fahreddin, Ahmed Ferîdî Abbas ve Mûsâ Cârullah ile sınıf arkadaşıydı.Feyz aldığı hocaları arasında Mevlânâ Abdurrezzâk, Buhara Müftüsü Dâmolla İvaz Efendi ve Hokand Şeyhülislâmı Dâmolla Uluğhan Törem gibi isimler vardı.

[*] Abdülkadir Bin Abdülvâris Dâmolla'nın doğum tarihi ile ilgili çeşitli iddialar ortay atılmıştır.Mir Ezim tarafından kaleme alınan ***Uygur Maarif Tarihindeki Öçmes Yultuzlar*** adlı eserde 1862'de doğduğu kaydedilmektedir.



Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla'nın Hayatı ve Fikirleri

Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla Tahsil hayatının ardından memleketi Kâşgar'a dönen Dâmolla burada hurafelerin ve tefrikanın yaygın olduğu olumsuz bir tablo ile karşılaştı. Ona göre bu durumun sebebi ilköğretim müfredatının yetersizliği ve din eğitimindeki metotsuzluktu.Buhara'daki öğrencilik yıllarında Cedîdcilik'ten etkilenerek ıslah faaliyetlerine ilköğretim müfredatına müdahale etmekle başladı. Önceleri camilere bitişik okullarda Arapça ve Farsça olarak sadece dinî ilimlerin okutulduğu Kadimcilik denilen usulün yerine Cedîdcilik usulünü getirdi. Bu konuda kendisinin Doğu Türkistan'ında ilk fetva veren âlim olduğu anlaşılıyor. (İlkul, 1991, s. 135).İlköğretim müfredatına pozitif bilimleri dahil etti.Eski usulde bulunmayan sınav sistemini getirdi. Eğitim dilini ve o güne kadar Arapça okunan hutbelerinin manasını ana dili olan Uygurcaya çevirdi. Abdulkadir Abdulvâris Dâmolla, "Zaman âgâhlık zamanıdır, gaflet değil, ilim irfan devridir, cehalet devri değil, gayret vaktidir, tembellik değil" (Hüseyin, 2011, s.1-4) sözleriyle özetlediği yenilikçi eğitim hareketini başta cami ve medreseler olmak üzere hemen her yerde anlattı. Yıllarca eski usule alışan ve Usûl-i cedî'di benimsemekte zorluk çeken halkı, şeriatın emrettiği miras taksiminin matematik bilmeden yapılamayacağı gibi istidlâllerle ikna etmeyi başardı.

Kâşgar'daki Lay Peştak Camii'nde vaazlarıyla ve Abduvelî Medresesi'nde okuttuğu derslerle öğrenim seferberliğini başlattı. Kâşgar'ın en büyük camisi olan Îdgâh'ta halka açık ikindi sohbetleri ve din adamlarına yönelik ihtisas dersleriyle bir bakıma Usûl-i cedî'din alt yapısını oluşturarak geleceğin öğretmen ve yöneticilerini yetiştirdi. Öğrencileri arasında 1933'te Kâşgar'da kurulan Doğu Türkistan İslâm Cumhuriyeti'nin kurucusu ve başbakanı olan Sâbit Dâmolla, Abdulcelil Dâmolla ve şair Doğu Türkistan Cumhuriyeti İstiklal marşının müellifi vatanperver şair Mehmet Ali Tevfik gibi önemli şahıslarda bulunmaktadır.

Doğu Türkistan'da Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla'nın teşvikiyle açılan okulların ilki 1885 yılında Artuç'un İkisak köyünde öğretime başlayan Hüseyniye Mektebi'dir.1907'de aynı yerde yine ilk defa öğretmen okulu faaliyete geçmiştir.Habibzâde Ahmed Kemal İlkul'un başkanlığında İstanbul'dan gelen öğretmenler bu okulda hoca olarak çalışmıştır.Öncülük ettiği okullarda bilfiil öğretmenlik ve idarecilik görevleri de üstlenen Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla bu okulların temel ders kitaplarını da bizzat kendisi yazmıştır.Kız öğrenciler için de ayrı okullar açarak bu zamana kadar toplumdan ve okuldan dışlanan kızların da eğitim görmesini sağlamıştır.Hayır severlerin desteğiyle 1910'da Kâşgar'da Matbaa-i Nûr'u kurar.Ancak 1914'te işgalci müstebit Yang Zeng-xin hükümet bu eğitim kurumlarının tamamını kapatır. İstanbul'dan getirilen öğretmenlerin bir kısmı sınır dışı edilirken bir kısmı tutuklanır. Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla ise sürgüne gönderilir.Bu sıkıntılı yıllarda o, 1918'de Taşkent, Ufa, Kazan, Ural, Türkiye ve Mısır üzerinden hac yolculuğuna çıkar.Hicaz'daki İslâm âlimleriyle görüşüp fikir alışverişinde bulunur.Bu uzun seyahatin ardından siyasî vaziyetin biraz yumuşaması üzerine 1920'de memleketine döner ve bir taraftan Kâşgar müftüsü olarak görev yaparken diğer taraftan eğitim ve öğretim faaliyetlerini kaldığı yerden devam eder.Abdulkadir Bin Abdulvâris Damolla ve arkadaşlarının ceditçilik ile ilgili yaptığı cansiperane çalışmaları sonucunda Doğu Türkistan'da çağdaş eğitimi öngören okulların hızla çoğalmaya başlamasına müteakip Doğu Türkistan'da bu okulların açılmasına halkın aydınlanarak uyanmasına karşı olan mutaassıp yerli yöneticiler, halkı sömüren burjuvalar, rüşvetçi kadılar, yabancı misyonerler ve gerici tarikat mensuplarının tepkileri de giderek artıyordu.Çünkü onlara göre bu okullarda uygulanan eğitim sistemi ve müfredat güya dine aykırı idi. Aynı zamanda onlara göre bu okullarda dine karşı yeni bir nesil yetişiyordu. Pozitif ilimler öğrenmek güya insanları dinden uzaklaştırıyordu.Bu tür pozitif ilimler okullarda okutulursa din elden gidecekti. Yine onlara göre halkın eski yöntemle kendi ibadetlerini yapabilecek kadar dinî ilimleri öğrenmeleri yeterli olacaktı.Bu gibi iddiaları ileri sürerek halkın cahilliğinden yaralanan ve halkı sömüren yerli ve yabancı güçler Abdulkadir bİn Abdulvâris Damolla'nın esaretteki vatanı ve milletini aydınlatmak için sürdürdüğü çalışmalarını engellemek için bu hareketin liderine suikast düzenleyerek öldürmeyi planlar ve az bir miktar para karşılığında mahalle mescidinin müezzini Ahmet'e 14 Ağustos 1924'te öldürtür.

Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla'nın şehit edilmesi başta Buhara ve Semerkant olmak üzere bütün dünya Müslümanları arasında büyük infial uyandırır.Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla'nın ölümü hakkında çok farklı dillerde mersiyeler yazılmıştır.Bunlar arasında Kutluk Şevkî'nin "Vâ hasretâ", Mehmet Ali Tevfik'in "Okudu aştı" (Seyit, Rozi, 1997, s.73)mersiyeleriyle Rızâeddin Fahreddin'in *İslâm Mecellesi*'ndeki makalesi meşhurdur.Onun şehit edildiği yıllarda yüksek tahsil için Hindistan'da bulunan oğlu Abdülaziz Mehsum, Kâşgar'a dönerek katilin yargılanması için dava açtıysa da bir sonuç alamaz. Kendisi de 1928-1980 yıllar arasında birkaç defa hapse atılır.Ömründe 40 yıl kadar hapis hayatı yaşayan Abdulaziz Mehsum'un ceza kamplarının ağır çalışma şartlarında geçen ömrü 1982'de şüpheli bir tren kazasıyla sona erer.

Abdülkadir Bin Abdülvâris Dâmolla'nın Eserleri

Abdulkadir bİn Abdulvâris Damolla'nın eserlerini bütünüyle elde etmek mümkün olmamıştır. Çünkü o, her gittiği yerde vaazlar vermiş, önemli ilim adamları ile görüşmeler yapmış ve çalışmalarda bulunmuştur. Örneğin ***Akaîd-i Zarûriyye*** adlı eserini Semerkant ve Ufa'da müderrislik yaptığı esnada ders kitabı olarak kullanmak

üzere kaleme alırken, sürgünde yaşadığı Kokand ve Buhâra'da ***Cevâhiru'l-İkân*** ve ***Miftâhu'l- Edep*** adlı eserlerini kaleme almıştır (Kurban, 2010, s.173).Ayrıca Doğu Türkistan bölgesinde halen Çin rejimi tarafından sürdürülmekte olan etnik ve kültürel soykırım politikaları kapsamında pek çok değerli eser gibi, Abdulkadir Bin Abdulvâris Damolla'nın da bazı ilmî eserleri ortadan kaldırılmıştır.

Abdulkadir bİn Abdulvâris Damolla'nın yazdığı dinî eserler, makale, şiir ve derlemeleri çağdaş Uygur edebiyatının en önemli eserleri arasında yer almaktadır. Öncülük ettiği Cedîcilik hareketi yeni Uygur Edebiyatının oluşmasında önemli rol oynamıştır (Kaşgarlı, 1998, s.150). Onun aşağıda kısaca açıklamaya çalıştığımız çoğunu ders kitabı olarak kaleme aldığı eserleri hayırsever Uygur zenginlerinin desteğiyle neşredilmiştir.

Miftâḥu'l-edeb li-fehmi kelâmi'l-ʿArab adlı eseri daha çok Hatîb el-Kazvînî'nin ***Telḫîṣü'l-Miftâḥ***'ından yapılan seçmeler yanında çeşitli divan ve şiirlerden derlemelerden oluşmakta olup, eser on bölümden ibarettir.Eser Mütenebbî, Kādî İyâz, İbnü'l-Fârız, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Zeynüddin İbnü'l-Verdî ve Sa'dî-i Şîrâzî gibi şahsiyetlerden beyitler içermektedir. Kitabın yazılma amacını "müellif, talebelerin tefsir ve hadis kitaplarındaki inceliklere aşina olmasının sağlanması" diye açıklamıştır.Müellif eserin mukaddimesinde tefsir, hadis, fıkıh gibi ilimlerin ihmalinin İslâm ülkelerindeki gerilemenin başlıca sebebi olduğunu belirtmektedir.Kitabın kapağındaki "el-kısmü'l-evvel" ile mukaddimedeki, "Birinci kısmı on, ikinci kısmı beş bölüm olmak üzere tertip ettim" ifadeleri eserin ikinci cildinin varlığını göstermektedir.Celaleddin Karakaş ilk defa 1910'da Taşkent'te basılan kitabın Türkçeye açıklamalı bir çevirisini yapmıştır.Ayrıca Abdülahad Emir Kutluk tarafından Uygurcaya tercüme edilmiş ve ***Edeb Açkuci Miftâhu'l-edeb*** başlığı altında aslıyla birlikte yayımlanmıştır.

Cevâhirü'l-îḳān*, müellifin k*elâm ilminin temel konularının manzum olarak ele alındığı bir risalesi olup 1910'da Sirâceddin Mahdum hattıyla Gulâmiye Matbaası'nda basılmıştır.

Tecvîd-i Türkî, tecvid kurallarının soru-cevap şeklinde açıklandığı Uygurca olarak keleme alınan bir eserdir ve ilk defa 1912 yılında Kazan'da basılmıştır. En meşhur baskısı 1985'te Cidde'deki Dârülfünûn Yayınevi tarafından yapılan, 1915 tarihli ikinci neşrinin tıpkıbasımıdır. Söz konusu eserin sonuna *ʿAḳāʾid-i Żarûriyye* ve *ʿİbâdât-ı İslâmiyye* de ilâve edilmiştir***.***

Aḳāʾid-i Żarûriyye*, m*üellifin Semerkant ve Ufa'daki müderrislik yıllarında yazdığı bir ders kitabıdır. İlk olarak Ufa'da yayımlanan eser daha sonra Kahire'de basılmıştır (1379, 1981).

İbâdât-ı İslâmiyye, başta Medine olmak üzere İslâm ülkelerinde çok sayıda baskısı yapılmış, kitabın sonuna namazla ilgili meselelerin ele alındığı "Mesâil-i Müteferrika" başlıklı bir bölüm eklenmiştir.

Sirâcü'l-mille, müellifin günümüze henüz ulaşılamayan söz konusu eseri, Ali b. Osman el-Ûşî'nin ***Bedʾü'l-emâlî***'sinin Uygurca manzum çevirisidir. Müellifin hocası Han Murad Taşkendî'nin eser için, "Aslından daha iyi oldu" dediği belirtilir.

Gülistan Tercümesi. Müellifin "Murad Hoca" takma adıyla Uygur diline yaptığı manzum çeviri olup kaynaklarda Taşkent'te en az bir defa basıldığından söz edilse de günümüze ulaşmamıştır.

Abdulkadir bİn Abdulvâris Damolla'nın yukarıdakilerden başka yine ***Nasîhat-ı Âmme, Gençlere nasihat*** adlı risaleleri ve muhammes tarzında ***hazırladığı Meyveler Münâzarası, Hidâyetü'n-nahv, Bidâyetü's-sarf, İlm-i Hisâb*** ve ***İlm-i Coğrâfiye*** gibi ders kitapları da vardır.Ayrıca Orenburg'da Rızâeddin Fahreddin tarafından çıkartılan *Şûrâ* dergisinde takma adlarla makaleler yazdığı anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla kargaşanın hakim olduğu, yoksulluk, cehalet ve tam bir moral çöküntüsünün halkı ezip geçtiği dönemde yaşamıştır. O, bir yandan halkı içine düştüğü cehalet uykusundan uyandırmak isterken diğer yandan bölgeyi sömürgeleştirmeye çalışan yerli ve yabancı güçlere karşı mücadele etmiştir. Geçmişi eleştirirken hiçbir zaman yıkıcı değil, inşa edici bir tutum sergilemiştir. Her zaman aklıselim ile hareket etmiştir. Bu durum gösteriyor ki, merhum çalışmalarında keyfiliğe yer bırakmamıştır. Abdulkadir Damolla'nın kendi ifadelerine göre iman ve ahlak çerçevesindeki reformlarını sahabe ve selef-i sâlih çizgisinde yürütmeye çalışmıştır.Yakın dönem Doğu Türkistan tarihinde unutulmaz izler bırakıp giden Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla , eğitim hayatı boyunca gösterdiği başarılarla, yürüttüğü ilmî ve sosyal faaliyetlerle ve ilerici fikirleri ile Doğu Türkistan toplumunu aydınlatan nadir şahsiyetlerden biri olmuştur. Kaşgar'dan başka Semerkant ve Buhara gibi Türk-İslam kültür merkezlerinde müderrislik yapan Abdulkadir Bin Abdulvâris Dâmolla'nın yetiştirmiş olduğu ilim adamları, siyasi şahsiyetler ve bırakıp gittiği eserler onun fikirlerinin daha geniş kapsamla araştırmaya değer mahiyette olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

Ezim, M. (1989). *Uygur Maarif Tarihindeki Öçmes Yultuzlar, (Uygurca),* Urumçi.

Hüseyin, M. (2011). "Kadimle Cedid Arasında:Abdulkadir Binni Abdulvâris Kaşgarî", Uluslar arası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi, ½, Ankara.

İlkul, A. K. (1997). *Çin-Türkistan Hatıraları Şanghay Hatıraları* (Hazırlayan: nşr. Yusuf Gedikli), İstanbul.

Kaşgarlı Sultan Mahmud. (1998). *Çağdaş Uygur Türklerinin Edebiyatı,* T.C.Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Kurban, N. (2010). "Çağdaş Uygur İslam Düşüncesinin Önderi Abdulkadir Damolla", *Bilig,* Sayı:53, Ankara.

Abduşükür, M. E. (2009). *Uygur Felsefe Tarihi,* (Uygurca) Urumçi.

Rozi, B. (2000). *Yeni Maarif Bayraktarı Abdulkâdir Dâmollâ,* (Uygurca9, Urumçi 2000.

Seyit Mirahmet, Rozi Yalkun, *Mehmet Ali Efendi*, (1997). (Uygurca), Xinjiang Üniversitesi Yayınları, Urumçi.

EXPLAINING ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY REGARDING INCLUSIVE EDUCATION: A MIXED METHOD STUDY

Dr. Sukran UCUS GULDALI

Ahi Evran University Faculty of Education, sukranucus@gmail.com

ABSTRACT

Inclusive education for elementary grades and teacher education is highlighted issue in Turkey's Educational System. Teachers' self-efficacy towards inclusion are important as they are responsible of implementing inclusive education. Attitudes and beliefs are likely to predict future attitudes and teaching-learning knowledge and experiences. The study was based on sequential explanatory mixed method design. Using the Teachers' Self-Efficacy for Inclusion Scale, 352 elementary school teachers (located in Ankara, Turkey) from different districts elementary schools were examined to determine the effect of a number of independent factors on Total Inclusion Score; and follow up qualitative data were collected from teachers by semi-structured interviews on the behalf of maximum variation sampling. Independent t test showed that there were no significance differences in terms of gender, having inclusive education course in the under graduation and teaching training course/program regarding inclusive education. One-way ANOVAs indicated that there were significance differences age, school size, teaching experiences with disabled children, school support, numbers of disabled children in the classroom on teacher's self-efficacy. But there was no significance difference on general teaching experiences for teacher's self-efficacy. Two-way ANOVAs revealed school size and school support, teaching experiences and teaching experiences with disabled children, course and teacher training program year not to be significant factors. A multiple regression showed the factors combined accounted for 16% of the variance in Total Inclusion Self-Efficacy Score. Participants were more positive efficacy towards inclusive education based on Total Inclusion Score from the scale. Follow up qualitative data indicated that teachers' self-efficacy towards inclusive education were related to external factors (school support, tutor-based learning, collaborative working, parent partnership, parental involvement, educational source etc.). Besides, teachers also pointed out that differentiated implementation, knowledge, classroom management skills while working with disabled children were important factors in terms of impaction on inclusive education implantations. It is concluded that self-efficacy on inclusive education is a particularly important factor in the teacher professional development of attitudes and beliefs towards inclusion.

Keywords: Inclusive education, elementary school teachers, elementary education, Teacher Efficacy for Inclusion Scale, teacher efficacy

SINIF ÖĞRETMENLERININ KAYNAŞTIRMA EĞITIMI ÖZ YETERLIKLERINI AÇIKLAMA : BIR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

ÖZET

Temel eğitim ve öğretmen eğitimi düzeyinde kaynaştırma eğitimi Türk Eğitim Sisteminde önemli bir yere sahiptir. Kaynaştırmaya lişkin öğretmen öz yeterliği kaynaştırma eğitiminin uyguılamasında önemli bir yere sahiptir. Davranışlar ve inançlar öğrenme-öğretme bilgisi ve deneyimleri bununla beraber gelecek davranışları yordaması muhtemeldir. Araştırmada açıklayıcı karma desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri Ankarada farklı sosyo-ekonomik konumlardaki (yüksek-orta-düşük) okullarda görev yapan 352 sınıf öğretmenininden toplanmıştır. Öncelikle nicel veriler toplanmış nicel veri sonuçlarına göre üç sosyo-ekonomik düzeyden nitel veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.Araştırmanın nicel verileri çoklu regresyon sonucunda % 16 varyansı toplam öz yeterlik puanları bağlamında açıklamıştır. Araştırma nitel verileri nicel verilere gçre yarı yapılandırılmış göörüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Nicel verilerde cinsiyet, kaynaştırma eğitimi dersi ya da eğitimi alıp almamaya göre verilerin anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı anlaşılmıştır. Nitel veriler sonucunda dış faktörlerin (okul desteği, eğitimen temelli-destekli öğrenme, işbirlikçi çalışma, ebeveyn işbirlikleri, aile katılımı,eğitimsel kaynaklar vb.). Bununla beraber, öğretmenler kaynaştırma eğitim uygulamalarının etkisi açısından farklılaştırılmış eğitim uygulamaları, bilgi, engelli çocuklarla çalışan sınıf yönetimi becerileri önemli faktörler olduğunu vurgulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, sınıf öğretmenleri, temel eğitim, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, öğretmen öz yeterlik

INTRODUCTION

The topic of children special needs and their performance is one of rising interests. The topic pertains general classrooms on a daily basis as a result of interest in increasing inclusive education implementations. There is a trend and need in preparation to educate most students about learning disabilities in the general education classroom. As a result of increasing inclusion of children with special needs, elementary school teachers usually meet with special needs students within their classrooms (Elbaum, 2002; Sucuoğlu, Özokçu & Ünsal, 2004).

Inclusion is defined students receiving appropriate education and support services in their neighborhood school with their age-appropriate and normal, developed peers (Timmons, 2006; Batu& Kırcaali İftar, 2006; Pijl& Minnaert, 2011). Inclusion includes an education plan which is developed for enhancing opportunities for students with special needs and demands. The educational rights of students with special needs and a proposed reasonable impact of inclusive education on these students are main reasons for supporting inclusive education (Lindsay, 2007). Inclusive education does not simply refer to the placement of children with special needs into mainstream schools, but it is also concerned with the conditions under which we can effectively educate all children (Barton, 1997). It is the process during which all children, regardless of their abilities and needs, participate in the same school (Thomas, 1997).

Some changes in schools need to be incorporated in order to obtain successful inclusive education implementations. These changes, dynamics and variables include: educational needs, school management for individual; parents, teachers, peers' interactions and attitudes; education materials and physical environment. As its base, the successful inclusion is dependent on teacher's attitudes and his/her point of view (Diler, 1998; Kırcaali-İftar, 1998). Teachers have to obtain deep knowledge to present appropriate learning process for student with special needs as much as for normal students. Self-efficacy and capability of teachers could affect the quality of inclusive education implementations; thus, teacher education and teacher professional development need to be reviewed for this feature (Batu, 2000; Diken, 2006).

An important factor in preparing teachers for special education challenges is teacher education. Teacher education is a broad term and it cannot be limited to education provided by universities. The largest part of teacher education takes place in schools where teachers learn through their experiences with other teachers, parents, pupils and the curriculum. Learning is life long, not only for teachers but also for the trainers of teachers. The initial education of teachers influences their future practice and it is important to highlight that teachers have a significant role to play in the success of inclusive education and a challenging task (Angelides, Stylianou& Gibbs, 2006). Teachers struggle to adapt and modify their instructional and management practices to accommodate children with diverse special education needs (Beninghof, 2007). When teachers perceive they lack the skills to handle students with disabilities, they may suffer from various forms of anxiety, such as fears relating to the impact of children with special needs on

class behavior and performance, worry about conflict with parents and administrators, depersonalization (loss of personal investment in one's students) and other factors that impair teacher's ability to cope effectively with the challenge of teaching an inclusion class (Skaalvik & Skaalvik, 2007). These ideas influence teachers' beliefs in their capacities and abilities to do work in regard to inclusive education. That construct is referred to "self-efficacy".

Self-efficacy beliefs may sometimes co-vary across different domains of functioning because "proficient performance is partly guided by higher-order self-regulatory skills". Teachers who have developed greater skill and efficacy for teaching non-handicapped students may possess the self-regulated learning skills needed to excel in the area of inclusive instruction. Self-efficacy beliefs are defined as one's judgments about capabilities to produce given attainments (Bandura, 1986; Bandura, 2006). Self-efficacy is a "future oriented belief about the level of competence a person expects he or she will display in a given situation…[It] is the individual's conviction that he or she can orchestrate the necessary actions to perform a given task" (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Hollender, 2011).

Self-efficacy is important to measure because ratings reflect an individual's own perceived abilities. Emphasis is placed on perceived behavioral competencies rather than feelings or attitudes. Further, the social cognitive theory of self-efficacy also acknowledges that one's ability to perform a particular task is influenced, and often limited by, contextual and environmental demands.

When focusing on students without special education needs, inclusive education can have both negative and positive effects on academic achievement. On the one hand, children with special education needs could take up more of the teacher's attention at the expense of 'typical' children, the general level of education in the class might be lowered and children with special education needs might distract the other children in the class. On the other hand, there might be positive academic effects because more adaptive education is used and there are more teacher assistants in classes with special education needs students.

Regarding socio-emotional effects, it could be reasoned that children without special education needs in inclusive classes become more aware and less anxious about differences between people. They might also develop fewer prejudices against and more friendships with children with special education needs. On the other hand, children without special education needs could copy undesirable behavior from children with special education needs. If children require more teacher attention, teachers could make more use of independent working for the other students which could enable intelligent children to make more progress in inclusive education because they do not have to 'wait' for their classmates. Moreover, if teachers need to cater for more varied needs and achievement levels in inclusive classes, they might make more use of adaptive education or ability grouping (Houtveen and Van de Grift, 2001; Peschar & Meijer, 1997; Rujisa, Veenb & Peetsmab, 2010).

As elementary school teachers, professionals and researchers work on inclusive education, field experts got benefits from expanded understanding and explanation of quality inclusive education practice implementation influences and performance of teaching activities in the elementary education to inform practice, teacher professional development. A combining of quantitative and qualitative data would provide deep insight of knowledge and

explanation related to the relationship of inclusive education to teacher self-efficacy. The purpose of this study is to explain elementary school teachers' self-efficacy which is based on tailoring to the demands of instructing students with disabilities in general education classes, with a particular emphasis on students with learning or emotional/behavioral disorders regarding inclusive education in the elementary education and using an explanative mixed method design.

Research Question

The main research question is "What is the self-efficacy of elementary school teachers' self-efficacies and their opinions regarding inclusive education? What are teachers' opinions about inclusive education?"

Sub-Research Questions

These questions are also asked on the behalf of main research question.

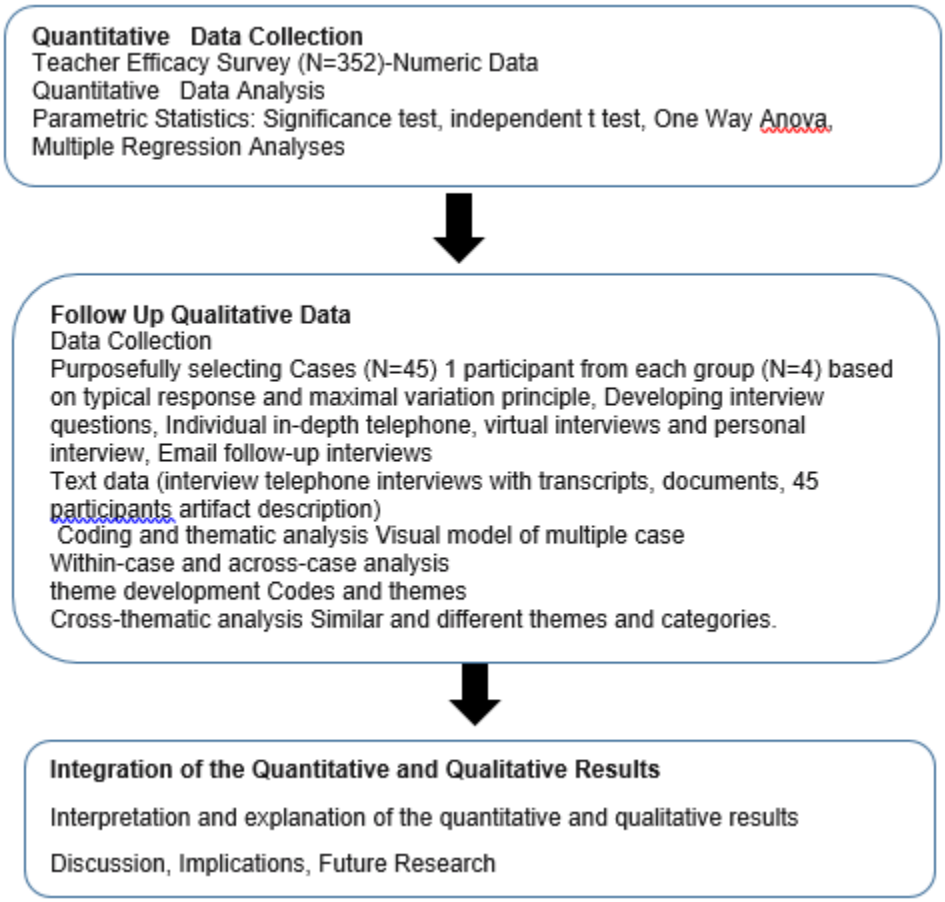
1. How is the distribution of teachers' self-efficacy regarding inclusive education?
2. Are there any significance difference in their corporation of inclusive education in terms of;
    a) Gender
    b) Age
    c) Professional Seniority
    d) Years of experiences with inclusive students
    e) School size
    f) Classroom size
    g) Number of children with learning disabilities in the classroom (a diagnose may get or may not)
    h) A course which is related to inclusive or special course education has been taken or not on the behalf of under graduation
    i) A course which is related to inclusive education training or workshop has been taken or not on the behalf of teaching process
    j) Teacher's School Level of Support
    k) Is there difference in mean teacher self-efficacy about the inclusive education for school size and school support?
    l) Is there difference in mean teacher self-efficacy about the inclusive education for teaching experiences and teaching experiences?
    m) Is there difference in mean teacher self-efficacy about the inclusive education for a course and a teacher training program?

3. To what extent do independent variables predict teachers' self-efficacy about inclusive education?
4. How do teachers describe their efficacy factors related to inclusive education?

5. How can the understandings that emerge from the qualitative data be used to provide a deeper understanding of the elementary school teachers' self-efficacy related to inclusive education?

METHOD

This research was based on an explanatory mixed method design. There is a set of decisions about timing, integration, and priority of quantitative and qualitative methods that researchers have to make when designing a mixed methods study. Mixed methods study encompasses the basic process of conducting quantitative or qualitative research: posing a question, collecting and analyzing data, and interpreting results (Plano Clark & Ivankova, 2015). This current study addressed elementary school teachers' self-efficacy regarding inclusive education. An explanatory sequential mixed methods design was used, and it involved collecting quantitative data first and then explaining the quantitative results with in-depth qualitative data. This typology is based on three main methodical decisions including timing, mixing and priority. In the explanatory designs, quantitative data collection and analysis are followed up with qualitative collection and analysis with ongoing interpretation. In the explanatory design, the researcher identifies quantitative results (e.g., relationships, differences, trends) and explain why these results occurred. Results may include significant/non-significant differences outliers, extreme or typical cases significant predictors (Plano Clark & Ivankova, 2015). The method procedural diagram is as below:



Study Group

Quantitative Dimension

In the first quantitative phase of the study, a Teacher Efficacy for Inclusion Sale (Hollender, 2011) data was collected from elementary school teachers in different districts of Ankara to assess whether gender, age, professional seniority, teacher's years of experiences with inclusive students school size, classroom size, number of children with learning disabilities in the classroom (a diagnose may get or may not), whether a undergraduate a course related to inclusive or special course education has been completed, whether a teaching process course related to inclusive education training or workshop has been completed and teacher's school level of support for inclusive education. Sample was composed of 352 elementary school teachers who worked in elementary schools of different socio-economic level during 2015-2016 school year, in Ankara, Turkey. Data were collected from teachers on-line or in personal. Names and socio-economic level of districts chosen were determined.

Qualitative Dimension

The second, qualitative phase was conducted as a follow up to help explain the quantitative results. In this exploratory follow-up, the tentative plan is to explore [the central phenomenon] with 48 elementary school teachers chosen from low, middle, high socio-economic level elementary schools at Ankara, Turkey. Data was collected on basis of voluntarily and maximum variation sampling. Study group's demographic information follows as below:

Data Collection

In the current study, Teacher Self-Efficacy For Inclusion Scale was developed by Hollander (2011) and adapted by Meral and Bilgic (2012). It was composed of 24 items on the behalf of single factor with 5 likert scale(1=I never do, 5= I can highly do). The resulting teacher efficacy scale displayed a high level of alpha reliability (.94), (.96) (Hollander, 2011; Meral& Bilgic, 2012). The curren researcher recalculated it and found alpha reliability (.95). 352 elementary school teachers participated by completing the "Teacher Self Efficacy For Inclusive Education Scale". After analyzing quantitative data, semi-structured interviews were implemented with 45 elementary school teachers who worked in schools that were from low, middle and high socio-economic status in order to shape data collection for the qualitative follow-up. The researcher collected, analyzed and interpreted qualitative data in a second phase. Quantitative data guides the qualitative sampling decisions. Quantitative data helps identify questions for qualitative data collection protocols (Creswell & Plano Clark, 2011). Table 1 shows participants' demographic and characteristic information.

Table 1. Participants' Demographic and Characteristic Information (Total n=352)

Gender	**n (%)**	**Total n (%)**
Female	183	52
Male	169	48
Age		
22-32	80	22.7
33-43	214	60.8
44-54	37	10.5
55 and 55 ages of above	21	6
Teaching Experiences		
1-2	38	10.8
3-8	137	38.9
9-14	82	23.3
15 and above	95	27.0
Teaching Experiences with Disabled Children		
1-2	97	27.6
3-8	157	44.6
9-14	36	10.2
15 and above	62	17.6
Size of School		
1-200	50	14.2
201-500	168	47.7
501-800	95	27.0
801-1100	24	6.8
1100_and_above-of_1100	15	4.3
Size of Class		
1-14	43	12.2
15-24	234	66.5
25-34	45	12.8
35-44	25	7.1
above of 44	5	1.4
Disabled children in the classroom		
Nobody	31	8.8
1.00	182	51.7

2.00	78	22.2
3.00 and above	61	17.3
Inclusive Education Course at Undergraduate Education		
Yes	50	14.2
No	302	85.8
Teacher Training or Workshop		
Yes	78	22.2
No	274	77.8
School Support		
Very Low	36	10.2
Low	141	40.1
Medium	128	36.4
High	37	10.5
Very High	10	2.8

Data Analyses

Quantitative data analyzing was analyzed with parametrical statistics. Independent t test, One-way ANOVA, two-way ANOVA, multiple regression were used to understand factors impact on teachers' self-efficacy. For qualitative analysis, each interview was audio taped and transcribed verbatim (Creswell, 2005). The analysis was performed at two levels: within each case and across the cases (Stake, 1995; Yin, 2003). Steps in the qualitative analysis included: (1) preliminary exploration of the data by reading through the transcripts and writing memos; (2) coding the data by segmenting and labeling the text; (3) verifying the codes through inter-coder agreement check; (4) using codes to develop themes by aggregating similar codes together; (5) connecting and interrelating themes; (6) constructing a case study narrative composed of descriptions and themes; and (7) cross-case thematic analysis. Credibility of the findings was secured by triangulating different sources of information, member checking, inter-coder agreement, rich and thick descriptions of the cases (Creswell, 1998; Creswell and Miller, 2002; Miles and Huberman, 1994).

Results

Quantitative Phase

Results from the independent t-tests revealed that there is no significance differences regarding gender (t= -.535 p=.97>0.05). Results from one-way ANOVAs showed there is a significant difference teacher age f(3,348)=6.75 p=.00<0.05. Teachers between age 22-32 (x=4,19) and teachers who were 55 age of above x= 4.05 had higher scores. Similarly, teacher experience f (3,348) =3.501 p= .016>0.05 had significance in that sense teachers who had teaching experience between 1-2 years x=4,19, teaching experience 15 and above x=4.02 had higher self-efficiency scores. Motivation, awareness and competence may have impact on teachers' self-efficiency of inclusive education in terms of these variables. Besides them, teaching experience with disabled children f (3,348) =13,409 p= .000<0.05 had significance difference in the context of teaching experience between 1-2 x=4,22, 15 and 15 years of above x=4.06. Results also from the independent t-tests revealed that inclusive education course at undergraduate education t = 1.161 p= .282> 0.05, teacher training t=3,152 p= .077> 0.05has no differences teachers' self-efficacy scores. When it comes to size of school f(4,347)= 8.289 p= .000<0.05, size of class f(4,347)= 9.955 p= .000<0.05, disabled children

in the classroom f(7,344)= 3.529 p=0.001< 0.05,school support for inclusive education f(4,346)=6.472 p= .000< 0.05, there were significant differences for these aforementioned variables.

According to the results of the multiple regression analysis, variables such as age, gender, teaching experience, size of school and class, course, teacher training, working with disabled children significantly predicted teachers' self-efficacy inclusive education. As a result, school support was the most significant predictor for teacher's self-efficiency for inclusive education (R=.438, R2=.163). Thus, the school management, psychical environment, equipment and the other sources may have a significant role on the scaffolding of teachers' self-efficacy regarding inclusive education. Table 2 shows descriptive statistics, means, standard deviations, and correlations for variables.

Table 2. Descriptive Statistics, Means, Standard Deviations, and Correlations

Variable	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Gender	1.48	.50	--	.041	-.002	.004	-.002	-.052	-.083	.163**	.075	-.113*	.029
2. Age	1.99	.75	.041	---	.702**	.613**	.489**	.120*	-.282**	.289**	.152**	.142**	-.089
3. Teaching_experience	2.66	.99	-.002	.702**	--	.695**	.418**	.042	-.092	.158**	.040	.081	-.026
4. Teaching_experiences_with_disabled_	2.17	1.02	.004	.613**	.695**	--	.404**	.056	-.180**	.166**	.060	.018	-.070
5. Children													
6. Size_of_School	2.39	.95	-.002	.489**	.418**	.404**	--	.562**	-.105*	.158**	-.067	.186**	.068
7. Size_of_Class	2.19	.79	-.052	.120*	.042	.056	.562**	--	-.013	.016	-.027	.200**	.134*
8. Disabled_children_in_classroom	2.60	1.21	-.083	-.282**	-.092	-180**	-.105*	-.013	--	-340*	-225*	-.010	.103
9. Inclusive_education_course_at_undergraduate_education	1.85	.34	.163**	.289**	.158**	.166**	.158**	.016	-.340**	--	.332**	-.100	-.098
10. Teacher_training_or_workshop	1.77	.41	.075	.152**	.040	.060	-.067	-.027	-.225**	.332**	--	-.177**	-.150**
11. School Support for Inclusive Students	2.55	.91	-.113*	.142**	.081	.018	.186**	.200**	-.010	-.100	-.177**	--	.123*
12. Self-Efficacy Total Score	3.95	.60	.029	-.089	-.026	-0.70	.068	.134*	.103	-.098	-.150**	.123*	--

*p < .05, one-tailed. **p < .01, one-tailed.

Follow-up Qualitative Phase

A qualitative thematic analysis was conducted on the verbatim transcripts of the interviews. The author first translated the longest and seemingly richest interview into English. The author and two experts in special education and elementary education independently coded the selected interview and discussed what to code. Then the author coded all the interviews in the original language using a sentence-by-sentence approach. A code was assigned to each sentence or statement identified. More codes were added to the original coding scheme as the coding process unfolded. Member checking was conducted by presenting themes to two of the participating teacher for verification and further explication. Both of them expressed that the themes accurately summarized their own experiences related inclusive education. Interviews questions were focused on three parts ……

Teachers were asked "According to you, how can you describe inclusive education?" to understand their perceptions in a depth way regarding their inclusive education. Teachers who work in high SES schools, mostly pointed out engaged learning for children with special needs, making children social as much as educators can do, supportive education for special education, equal opportunities for children with special needs as definitions for inclusive education. Teacher from medium SES indicated their definitions such as having a right of education with normal peers in a same classroom, supportive education environment for inclusive children, educating special children with their peers, having backwardness in development domains. When it comes to teachers from low SES, their definitions were improving target children's social skills, same education for all children, including in the education environments because of falling behind from their classmates, going up their academic level in a same level with her/his normal friend.

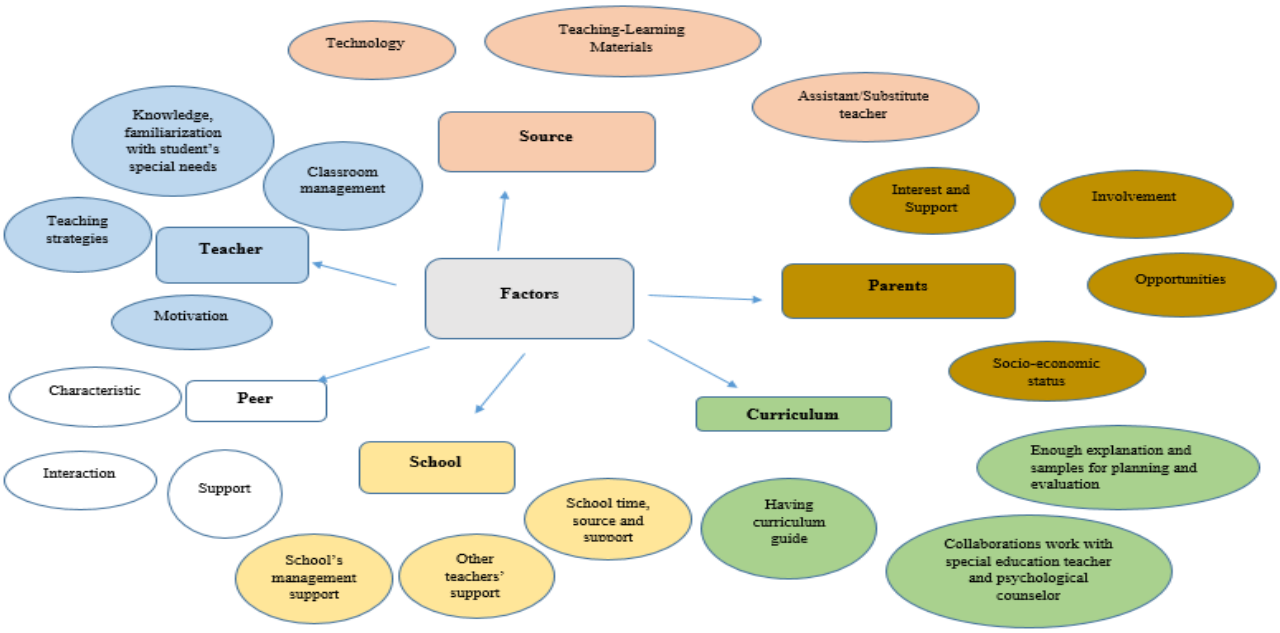


Figure 1. Ongoing Factors Related Inclusive Education

I asked teachers to explain "What are considerations and factors for ongoing inclusive education?" and their answers were identified on behalf of six themes such as peer, teacher, parents, curriculum, source, school. They mostly mentioned intolerance from peers and their parents, lack of knowledge, classroom management problems while inclusive student was in the classroom, lack of undergraduate program regarding inclusive education, difficulties collaborating between special education teacher and elementary school teacher, lack of materials and school environment, focusing on some specific learning domain, no parental involvement, deficiency of each special need, difficulties in interactive teaching for special children, lack of sources especially technological applications for inclusive learners. Some teacher statements are as below:

> *"I have some teaching issues. Reading and writing are mostly focused by special education teachers. Math could be…Simple science and history are needed by children with special needs." (Male , High SES)*
>
> *"I sometimes don't know how to manage instruction and peer interactions." (Female, Middle SES)*
>
> *"Schools don't have enough implications. Some high SES schools provide a different room with any supply teacher or special education teacher. Elementary school teachers can't open a development page for them."*
>
> *"According to me, our classrooms are very crowded. We can only support the child to improve his/her social reciprocal communication. They need individual education."*
>
> *"We only keep some official documents for our commitments needed and required by Special Education Board. Besides, physical conditions and individualized curriculum don't overlap in terms of implementing on some teaching activities."*
>
> *"I have some limitations on implementing different activities. I don't have enough time to work those children. Teachers need substitute teacher/any supporter."*

Teachers' Suggestions Towards Difficulties Teachers mainly mentioned that inclusive children's education needs could be arranged with his/her special needs and disabilities. Thus, physical condition, psychological support, tutor supportive learning were highlighted sub-themes on the behalf of their suggestions. Teachers from high SES, stated different kinds of materials, children need a special school, supportive tutor, social and physical conditions should be enhanced. Teachers from middle SES substitute teachers, support from school management, family, special education counseling service, parents-school partnership, psychological support, technology-based learning. Tutor-supportive learning, psychological support for child and his/her parents, empowering social and physical conditions, application for tablets and iPad, collaboration with education and counseling service were teacher suggestions from low SES. Some parts of teacher statements are as below:

"Classroom management is challenge while inclusive student is in the classroom. Thus a tutor is needed for some particular days or some particular courses whose need."

"Suggestion could be changed in terms of child's special need."

"Each child needs a different learning environment and condition."

"Teachers need knowledge and implications for practice such as individualized and differentiated instruction. Any Supporter for learner, peer tutoring, peer interacted learning, individualized task would be so effective methods for inclusive students."

Discussion

Discussion of quantitative results, in this study, I examined the associations of Turkish elementary school teachers' self-efficacy about inclusive education. Consistent with previous researches, on the one hand, related to the gender, educational course and training do not have impact about inclusive education (Şahbaz & Kalay ,2010); on the other hand the age is an important variable. Experienced teachers revels more qualified experiences (Fazlıoğlu &Doğan, 2013; Orel, Zerey & Toret, 2004).

The themes are: attitudes toward inclusion, preparation to implement inclusion, and concerns about inclusion. Implications and recommendations for practice and research are offered and discussed in light of the study findings (Fayez, Dababneh & Jumiaan, 2011). Minke, Bear and Griffin's (1996) research was based on investigating attitutedes, perceptioons of sel-efficacy special education teachers and regular classroom teachers. Regular classroom teachers in traditional classrooms held the least positive perceptions in these areas and viewed classroom adaptions as less feasible and less frequently used than did teachers in those classrooms.Teachers in all three groups indicated a need for additional resources in order to appropriately serve children with disabilities (Minke, Bear, Deemer &Griffin, 1996). Hovewer, the majority of teachers hold neutral or negative attitudes towards the inclusion of pupils with special needs in regular primary education (Boer, Pijl & Minnaert, 2011). *The study emphasizes the need to recognize teachers' perceptions towards inclusive education as a fundamental aspect of the practice's success in primary schools. Findings indicated that ninety percent of the teachers interviewed expressed negative perceptions of inclusive education. It was also revealed that the most prevalent influencing factors of the teachers' negative perceptions were lack of training in special education and inclusive education, and lack of resources. Twenty percent of the teachers expressed positive perceptions of inclusive education, stating however, that the success of such a practice depends greatly upon a myriad of elements* (Hunter-Johnson, Newton &Cambridge-Johnson, 2014). elementary teachers generally have a negative opinion regarding the inclusive education applications in our country, that they are inadequate in this subject and need a great deal of sustenance particularly expert support, that they find pre-service and in-service training insufficient and experience problems due to the physical conditions of the classrooms and schools they work at. For the improvement of inclusive education applications, elementary teachers suggest the presence of separate teaching environments and part-time inclusive education, the

organization of qualified and effective pre-service and in-service training and providing them material support (Sadioğlu, Bilgin, Batu & Oksal, 2013).

Classroom size and school size affect teachers' competence of implementing inclusive education in this study. Moreover, *several* teachers indicated that class sizes in public primary schools were too overcrowded for inclusive education to be effective. Implementing inclusive education with such large class sizes would result in the special needs students not receiving the level of attention they require. The need for extra time and additional responsibilities imposed on teachers by the large numbers of students with disabilities in the classroom has been found to affect teaching processes large class sizes was frustrating, especially without teachers' aides (Babaoğlan& Yılmaz, 2010; Hunter-Johnson, Newton &Cambridge-Johnson, 2014).

Besides them, s*chool support may have great impact on planning learning-teaching activities, teachers' motivation. Korkmaz (2011) also indicated that* inclusion without resources, without support, without teachers' preparation time, without commitment, without a vision statement, without restructuring or without staff development will not work (Korkmaz, 2011). Teachers also need to have a professional support from psychologists and special education specialists. There is a also need in-service training sessions for teachers, to make them understand the nature and purpose of inclusion (Coşkun, Tosun & Macaroğlu, 2009; Varlıer& Vuran, 2006). Education is broader than formal schooling so,schools need the support of families and community. (Mariga, McConkey,& Myezwa, 2014). Kargın, Güldenoğlu and Şahin, (2010) pointed out that the limited knowledge of the teachers with regard to the instructional adaptations regarding need to be made special education support services that need to be provided to the students with special needs in inclusive settings. Parents, teachers and support professionals have historically participated in a system that divided and separated, which is essentially incompatible with the notion of shared responsibilities in inclusive classrooms and wider school communities (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Hornby & Witte, 2010). Training institutions also need to alter the unit offered on special education to suit the varying needs of pre-service teachers as well as offering more support to primary pre-service teachers during their student placements to ensure that they feel supported and competent to teach in an inclusive classroom (Dikici-Sığırtmaç, Hoğ, Abbak, 2011; Varcoe& Boyle, 2014).

Knowledge Regarding Inclusive Education and practicums at college, real classroom experiences, planning appropriate individualized education plans mostly prominent dynamics to adapt teachers for implications in practice. By this way, developable and sustainable inclusive education may be discussed. Because, teachers' lack of knowledge about instructional materials for inclusion students and low motivation and competence may lower their sense of efficacy (Camadan, 2012; Coşkun, Tosun & Macaroğlu, 2009; Fazlıoğlu& Doğan,2013; Izci, 2005). Teachers are able to implement inclusive practices on a concrete and pragmatic level, the more positive their attitudes towards inclusion are. Teacher attitudes may be changed gradually by offering newly trained teachers more concrete tools to meet diverse needs in their classrooms. Self-efficacy in collaborating with other teachers and parents seems to be the best predictor of attitudes. Pre- and in-service teacher education programs might need to

place more emphasis on collaboration skills in addition to courses on pedagogy and behaviour management (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012; Yildirim-Erişkin, Yazar Kiraç & Ertuğrul, 2012).

*A summary of how qualitative findings help explain quantitative results, by m*ixing quantitative and qualitative findings *q*uantitative results combined with qualitative findings, inclusive education is a controversial issue and needed to be studied in a broader perspective with different variables. Especially the school environment and school support are needed to be studied. Gruner-Gandhi (2007) suggests using mixed methods designs to truly understand the effects of inclusion and how contextual factors mediate such effects. Inclusive education field needs more studies utilizing mixed methods designs grounded in ecological investigations (Gruner-Gandhi 2007; Lindsay 2003, 2007). Mixed-methods design involves using qualitative and quantitative approaches that are part of a broad research agenda to increase trustworthiness and to provide complementary information (Johnson and Christensen 2004; Johnson and Onwuegbuzie 2004; Mertens 2005; Newby 2010). Mixed-methods designs are appropriate for documenting complex issues such as social exclusion, social justice, school culture, changes in attitudes, and behavior of a group (Newby 2010).

Limitations and Future Research

Although, the current study has a comprehensive evaluation of teachers' self-efficacy, it has few limitations. Teacher Self-Efficacy scale developed in other language, it was adapted in Turkish. So translations, cultural differences and competence of inclusive education construct could be considerable limitations. Sample size and region may not be enough to generalize and represent all results. So it is a clear future direction to collect different data regions of Turkey in order to compare teachers work different regions. Elaborating more different variables could be broad perspective by including of socio-economic contexts of schools in the respective regions. Data was collected in one time so this study could be rearranged longitudinal study in the future research for investigating on the possible changes in the context observed in the follow-up. As Erten and Savage (2012) indicated, school and classroom level findings of school effectiveness research in the future could be obtained holistic perspective for school support in inclusive education. Legislation and policy to support inclusive education are important to ensure that all schools are loyal to this change. Legislation will safeguard commitment and policy will specify the different roles that various stakeholder have to play and provide guidance for enacting this. With the imminent introduction of policy to promote inclusive education in the (Sharma, Simi & Forlin, 2015). The culture may be another dynamic in order to understand teacher's self-efficacy (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Hence, there is another research dynamic what to extent Turkish culture affect teachers' self-efficacy and perceptions and reflections working with special children.

Conclusion

Consequently, working with special children and their integrations to general classrooms have growing interest in Turkey (ERG, 2011). According to that point, that, teacher self-efficacy may be on-going research are and highlighted

topic in order to improve total quality in teacher professional development in terms of inclusive education. Efficacy of teachers depend on various dynamics, variables, predictors in implication for practice underneath multiple and partial perspectives which includes what the roles of teachers are within diverse contexts. For instance; culture and context across regions, countries, comparative works may have noteworthy contribution to have a broad vision and approach the professional development of teachers in the implementation of inclusive education (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). However, there is another significant portion which belongs to teacher education to scaffold self-efficacy of teachers regarding teaching for inclusive students.

Savolainen, Engelbrecht, Nel and Malinen's (2012) research project there is a finding a more positive picture of attitudes and sense of self-efficacy across cultures has emerged and more attention needs to be paid to teachers' lack of confidence in constructing collaborative support networks and the role their contexts play in teacher education programs (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Teacher education programs may be need to alter some paradigms and focus on new policies and to close the gap between policy and effective practices at compulsory education. Thus, that could be clear and easy to make a difference on teachers' self-efficacies towards inclusive education highlights sustainable teacher professional development. As, Varcoe and Boyle pointed out, the most effective way to change the attitudes and perceptions of society towards people with special needs is by starting off making sure that teachers have a positive attitude towards diversity (Varcoe& Boyle, 2014).

References

Angelides, P; Stylianou, T.; Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education,* 22 (2006). 513–522. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013

Babaoğlan, E. &Yılmaz, Ş. (2010).Sinif öğretmenlerinin kaynaştirma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2). 345-354.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ, USA : Prentice-Hall.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT, USA: Information Age.

Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education,* 1(3), 231–242. http://dx.doi.org/10.1080/1360311970010301

Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi 2*(4). 35 – 45.

Beninghof, A.M. (2007). Inclusion of students with disabilities: A handout for teachers. Retrieved October 20, 2016, from http://www.nasponline.org

Boer, A. D., Pijl, S.J.& Minnaert, A. (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education,* 15(3), 331-353. http://dx.doi.org/10.1080/13603110903030089

Camadan, F. (2012). Sinif öğretmenleri ve sinif öğretmeni adaylarinin kaynaştirma eğitimine ve bep hazirlamaya ilişkin özyeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 39 (11). 128-138. ISSN:1304-0278

Caruth, G. D. (2013). Demystifying mixed methods research design: A review of the literature. *Mevlana International Journal of Education (MIJE),* 3(2), 112-122. http://mije.mevlana.edu.tr/

Coskun, D. Y., Tosun,Ü. &Macaroğlu, E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1 . 2758–2762. www.sciencedirect.com

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.).*Thousand Oaks, CA, USA: Sage.

Creswell, J.W.; Plano Clark, V.L (2015). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (2nd Ed).* USA: Sage Publications.

Creswell, J.W.& Tashakkori, A. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3). 207-211. http://online.sagepub.com

Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G. & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 12(4). 205-223.

Eğitimde Reform Girişimi (ERG) (2011). *Kaynaştırma/ Bütünleştirme İçin Politika Analizi ve Öneriler[Policy Analyse and Suggestions for Inclusion/Integration] .* İstanbul: Sabancı Vakfı.

Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice, 17*(4), 216–226.

Erten, O.& Savage, R. S. (2012) Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education,* 16(2), 221-233. http://dx.doi.org/10.1080/13603111003777496

Fayez, M., Dababneh, K. & Jumiaan, I. (2011): Preparing teachers for inclusion: jordanian preservice early childhood teachers' perspectives. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* 32(4), 322-337. http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2011.622239

Fazlioğlu, Y.& Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştirmaya ilişkin tutumlarinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,*15(2). 223-234.

Gruner-Gandhi, A. (2007). Context matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education,* 54(1). 91–112.

Hollender, I. (2011). The *Development and Validation of a Teacher Efficacy for Inclusion Scale.* (*Unpublished Doctoral Dissertation*, The City University of New York). Available from ProOuest Dissertations and Theses database. UMI Microform Number: 3443933.

Hornby, G.& Witte, C. (2010). Parent involvement in inclusive primary schools in new zealand: implications for improving practice and for teacher education. *International Journal of Whole Schooling,* 6 (1), 27-38.

Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. (2001). Inclusion and Adaptive Instruction in Elementary Education. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, *6*(4), 389-411.

Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L.& Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29 (1). 143-157.

İzci, E. (2005). Sınıf oğretmeni adaylarının "ozel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 4 (14), 106-114.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Şahin, F. (2010). Opinions of the general education teachers on the adaptations for students with special needs in general education classrooms. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice. 10* (4). 2455-2464

Kırcaalı İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim, 16*. 45-50.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education* 30, no. 1: 3–12.

Lindsay, G. (2007). Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology,* 77, 1–24.

Mariga, L., McConkey, R. & Myezwa, H. (2014) *Inclusive education in low-income countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers.* Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa.

Meral, B.F. & Bilgiç, E. (2012). Kaynaştırmada öğretmen yeterliği ölçeği'nin türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*. (9)2, 1-11.

Minke, K. M., Bear G. G, Deemer, S. A.& Griffin, S. M. (1996). Teacher's experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform. *The Journal of Special Education.* 30(2). 152-186.

Newby, P. (2010). *Research methods for education.* New York, USA: Pearson Education.

Orel, A. , Zerey, Z. & Töret, G. (2004) Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5 (2). 65-77.

Plano Clark, V.L.& Ivankova, N. V. (2015). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field.* CA, USA: SAGE.

Rujisa, N., M., Van der Veenb, I.& Peetsmab, T., T., D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research,* 52(4), 351–390.

Sadioğlu, O., Bilgin, A., Batu, S.& Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3). 1760-1765.

Şahbaz, Ü. & Kalya, G.(2010) Okul Öncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(19).116-135.

Savolainen, H., Engelbrecht, M. N.& Malinen, O.P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education,* 27(1). 51-68. DOI: 10.1080/08856257.2011.613603

Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(5). 103-116. http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss5/6

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611

Sucuoğlu, B., Ünsal, P.& Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi,* 5 (2), 51-64.

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education,* 24(3), 103–107.

Timmons, V. (2006). Impact of multipronged approach to inclusion: Having all partners on side. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4–5), 469–480.

Varcoe, L.& Boyle, C. (2014) Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education, Educational Psychology, 34(3), 323-337. http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.785061

Varlıer, G.& Vuran, S. (2006). The views of pre-school teachers about integration. *Educational Sciences Theory & Practice*, *6*(2).578-585.

Yıldırım Erişkin, A., Yazar Kıraç, S., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim,* 193, 200-213.

ERKEN ÇOCUKLUK SOSYAL ALANDA BİR DURUM ÇALIŞMASI: KÜLTÜREL OKURYAZARLIK

Dr. Öğr. Üyesi Sukran Ucus Guldali

Ahi Evran Universitesi Eğitim Fakültesi, sukranucus@gmail.com

ÖZET

Bir toplumun başat unsurlarından olan kültür çok boyutlu bir dinamiktir. Bir toplum içinde vatandaş olarak yer alırken bir kültürü tüm boyutlarıyla tanıyabilme, kültürel çeşitliklere adapte olabilme kültürel okuryazarlık olarak ifade edilir. Bir başka ifadeyle; kültürel okuryazarlık ise bireyin kendi kültürünün ve diğer kültürlerin değer, gelenek ve inançlarındaki benzerlik ve farklılıkları kavrama, tüm ögelere değer verme olarak da ifade edilebilir. Etkin vatandaşlar yetiştirebilmek adına kültürel yetkinlikleri ve becerileri erken yaşlardan itibaren bireylerin hayatına entegre etmek bir gerekliliktir. Ulusal kültürümüze ve diğer dünya kültürlerine ilişkin yerel ve global tüm değerlerin farkında olan birey kültürel okuryazarlıkla öncelikle kendinin, yaşadığı toplumun ve dünyanın farkına vararak, kültür yoluyla beslenip güçlenecektir. Bu bağlamda erken yaşlarda kültürel değerlerin yoğun olduğu deneyimlerle ve eğitimsel ortamlarla donanmış bireyler yetiştirmek önemli bir eğitim sorumluluğudur. Okul ortamı, öğretmen, eğitim program kültürel okuryazarlık açısından donanımlı hale getirildiğinde daha anlamlı ve sürdürülebilir çıktılar elde edilir. Bu çalışma; erken çocukluk döneminde kültürel okuryazarlık farkındalığını ve becerilerini, çocukların bu okuryazarlığının ne düzeyde olduğunu ve nasıl kullanıp eyleme döktüklerini tespit etmek üzerine temellendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitime devam eden 60-72 ay arası 36 çocuk oluşturmuştur. Araştırma nitel bir çalışma olup eylem araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini gözlem, video kayıtları, kültürel okuryazarlık sosyal bilgiler etkinlik dökümanları ve çocuklarla yapılan görüşme kayıtları oluşturmaktadır. Veriler betimsel ve içerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların kültürel okuryazarlıklarının geliştilebilir bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çocukların yerel ve global düzeyde kültürel bilgi düzeylerinin düşük olmasına ragmen, kültürel farkındalıklarının ve motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların günlük yaşamlarından yola çıkarak yerel kültürel normlarla daha kolay bağ kurup çıkarımlarda bulunmuşlar, farklı kültürlere de yoğun ilgili oldukları tespit edilmiştir. Tüm sonuçlar ve uygulamaya ilişkin sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kültürel okuryazarlık, sosyal bilgiler, erken çocukluk sınıfı, erken çocukluk eğitimi

A CASE STUDY OF EARLY CHILDHOOD SOCIAL DOMAIN: CULTURAL LITERACY

ABSTRACT

The culture which is the principal component of a society is a multidimensional dynamic. Recognizing all dimensions of the culture, adapting cultural diversities are defined as cultural literacy while having a part in as a citizen in society. In other words; cultural literacy is stated understanding similarities and differences values, traditions and customs regarding the individual's own culture and the other cultures. In order to grow up active citizens, integrating cultural components and skills to individuals' lives from starting early years. The individual who has awareness of all values regarding local and global cultures are strengthened with nurturing in the context of national and other world cultures. In that sense, educating and bringing up individuals with intensive experiences and educational environments regarding cultural values in the early years is an important education responsibility. When the school environment, the teacher, the curriculum is made equipped in terms of cultural literacy, more meaningful and sustainable outcomes may be obtained. This study is based on determining the awareness and skills of cultural literacy, the level of literacy and how to act in them. The sample of the study consisted of 36 children aged between 60 months and 72 months who attended preschool in the academic year of 2018-2019. An action study design was used in the qualitative construct. Research data consisted of class observations, video records, documents of cultural literacy social studies activities, children interviews. Data were analyzed using descriptive and content analyses. In conclusion of the research, it was found that cultural literacy has a developable level for young children. Although children had low-level cultural knowledge level regarding local and global culture, they have high motivation and awareness about culture. Children made connections to local cultural norms easier on the basis of daily experiences. All results and implications for practice were discussed.

Keywords: early cultural literacy, social studies, early childhood education, early childhood classroom

GİRİŞ

Yaşadığımız dünyada var olan her bireyin ve her toplumun bir kültürü vardır. Kültür çocuğun yakınsal ekolojisi, çekirdek aile üyeleri ve diğer akrabaların kültürel uygulamalarını kapsayan tarihsel olarak biriken bilgi, materyal ve davranışları içerir. Kültürlenmiş toplum üyeleri hayatlarını kazanmak geçinmek gibi toplumsal rolleri yerine getirme gibi hem doğal ekolojide ve hem toplumda birçok güce maruz kalırlar. Farklılıklara saygı duyma, tarihin ve kültürün farkında olma, demokrasi içinde yaşamayı öğrenme kendi içinde disiplinli bir şekilde kültür yetilerinin ve becerilerinin oluşması için zemin hazırlar ve bu zemin kültüre ilişkin bir okuryazarlık oluşturma gerekçesini ortaya çıkarır. Yine okuryazarlığın insanın düşünme şeklini değiştirdiği, kültürel bir organizasyon biçimi olduğu, ilkel bir toplumdan ileri bir topluma geciş için anahtar olmaktadır (Aşıcı, 2009).

Kültürel okuryazarlık; kendi kültürü ve diğer kültürlerin değer, gelenek ve inançlarındaki benzerlik ve farklılıkları anlayabilme ve takdir edebilme yeteneğidir. Bununla beraber çok kültürlülük ve farklı kültürlerle etkileşimi kapsar (Köksal, 2010). Hirsch (2002) ise, kültürel okuryazarlığı, bir toplum icinde, sosyal etkileşimi, medyadaki ve kitaplardaki iletişim örüntülerini anlayabilmek için gerekli olan okuryazarlık türü olarak ifade eder (Akt: Aşıcı, 2009). Buna ek olarak bu eserlerde, kulturel ve tarihi değişiminin ana faktörü olarak toplumun okuryazarlığının düşünülmesini sağlayacak bilgilere de yer verilmiştir. Yine okuryazarlığın insanın düşünme biçimini değiştirdiği, kültürel bir organizasyon biçimi ve ilkel bir toplumdan ileri bir topluma geçişi sağladığı gibi konular işlenmiştir (Akt: Aşıcı, 2009)..

Köksal (2010), kültür okuryazarı bireylerin kazanmaları gereken belli başlı davranışları derleyip özetlemiştir. Bu çalışma kapsamında ele alınacak davranışlar şu şekilde ele alınabilir. Bireyin kültürünün, kendilerine ve diğer kültürdeki bireylere düşünce ve davranışlara etkisini irdeler.Kendilerini ve başkalarının değer ve duyarlılıklarını fark edip; farklı inanç, yaklaşım ve yaşam biçimlerinin varlığını kabul eder. Farklı kültürlere ön yargı duymama konusunda duyarlılık gösterir. Farklı kültürlerden bireylerle etkileşimde bulunmaya istekli olarak, farklı milletlerin dillerine ilgi duyar. Bununla beraber farklı milletlerin tarihindeki ve güncelindeki olayları bilip, bunların duygu ve düşünceleri nasıl etkilediğini fark eder. Kültürel okuryazarlık kazanacak çocuklar bu davranışlar bağlamında kültürel uygulamalara dahil edilmesi anlamlı olabilir.

Kültür çocuğun dünyayı nasıl anlamlandıracağı konusunda önemli rol oynar. Çocuğun öğrenmeleri ve herhangi bir teknik sistem arasında karar verici farklılık, tanınabilir ve organize edilebilir bilginin teknik sistemleridir fakat bu anlam çıkarılamayabilir. İnsan eyleminin anlam gelişimi ve uygun kültürel materyallerin (semboller, anlamlar, kodlar, hedefler vb.) benimsenmesi erken öğrenmenin zorluklarıdır (Cole, Hakkarainen, & Bredikyte, 2010). Çocuğun erken öğrenmelerinde, gelişim alanlarından olan sosyal alan mevcut araştırmanın çıkış noktası olarak önemli bir yere sahiptir. Sosyal alan; sosyal beceriler, sosyal yetkinlik, sosyal sorumluluk ve sosyal bilgiler olarak dört alt başlık altında incelenmektedir (Kemple, 2016).

Sosyal alanın önemli alt alanlarından biri olan sosyal bilgilerin tümüyle amacı demokratik ve kültürel çeşitliliği olan bir toplumda rol almak için çocukları hazırlamaktır (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2014). Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Birliği (NCCS) 10 temasından biri olan kültür temel olarak sanat, dil, tarih, gelenek ve görenekler ile farklı insan gruplarının ABD'de ve dünyanın diğer köşelerinde yaşadığı coğrafyaları inceler (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2014). Öğretim sürecinde yapılan çalışmalarla çocuklar hem kendi kültürlerini hem de diğerlerinin kültürlerini öğrenebilir. Çocuklar ayrıca bu çalışmalarla bireylerin diğer insanlarla etkileşime girip temas kurdukça kendi kültürel farklarını da anlamlandırmaya başlar. Çocuklar, insanlar her ne kadar fiziksel olarak birbirlerine benzeseler de her birinin farklı inançları, inanışları, farklı kutlamaları, törenleri ve aile yapıları olduğunu öğrenirler. Bununla beraber, birbirinden farklı ve birbirine benzemeyen kişilerin de aslında pek çok ortak özelliğe sahip olabileceğini görürler (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2011).

Çocuklar aynı zamanda dokuz aydan itibaren beş yaşından önceye kadar akran ve yetişkin etkileşimiyle, ihtiyaçlarını organize ederek kendi kültürlerini yaratırlar. Erken gelişim döneminde çocuklar etkileşimlerini sosyal organizasyonlarını düzenleme yetisi yoktur fakat orta çocuklukla birlikte çocuklar için bu mümkün olmaya başlar (Cole, Hakkarainen, & Bredikyte, 2010). Okulöncesi dönem çocuklarının kültürel okuryazarlığı çocukların okulöncesi sınıflarında konuşmalara, oyunlara ve yaratıcı çalışmalara aktif olarak katılımını sağlayan ve onları daha yetkin yapan popüler kültür (kitaplar, TV, DVD ve bilgisayar oyunları) ve çocuk edebiyatı bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Her kültür ya da çocukları içeren bir grup insan kendi dünyalarında kendilerini anlatan ortak bir kültüre sahiptir. Bu günlük yaşamın bir parçası ne bilidkleri ve ne yaptıklarıyla ilgili bir bölümü yapılandırır. Küçük çocukların deneyimleri hakkında yaptıkları yorumları dikkate alarak edebiyat ve popüler kültür deneyimlerinin anlamlarını yapılandırma ya da yorumlama bağlantısı çok ilginçtir (Thordardottir, 2016).

Kültürel okuryazarlık anaokullarda iletişim için gerekli olarak oluşmuş kültürel değerler, tarihsel olgular ve sanata adaptasyona referans olmaktadır. Okulöncesi çocuklarının kültürel okuryazarlığı çocukların edebiyat ve popüler kültür bilgisi aracılıyla yapılandırılır ve yetişkinlerle (okulöncesi öğretmenleri ve ebeveynler) ve akran gruplarıyla etkileşim içinde güçlendirilir. Kültürel kaynaklar halk masalları, peri masalları, klasik çocuk edebiyatı ürünleri,video, DVD ve bilgisayar oyunları olarak ifade edilir (Thordardottir, 2016). Kültürel etkileşimli öğretim tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen bir yapıdır. Bilgiyi ve öğrenmeyi kavramsallaştırmak için öğrencilerin kendilerini ve başkalarını anlamak için bir yol olarak kültürel etkileşimli öğretim ve öğrenmeler öğrencinin sınıf içine getirdiği kendi kültürüyle ilişkilendirir. Bu bağlamdaki eğitimciler çocukların kültürlerini öğrenirler, sahiplenirler, öğretim çerçevesinde kullanırlar. Kültürel etkileşimli öğretim tüm öğrenciler için okul başarısını, evdeki ve okuldaki deneyimler arasında köprüler inşa eder. Kültürel etkileşimli erken çocukluk yapılarında; kültürel etkileşimli sınıf topluluğu oluşturmak, aile katılımı, sosyal adalet taslağıyla oluşturulmuş eleştirel okuryazarlık, çok kültürlü edebiyat, kültürel etkileşimli zengin çevreler oluşturma temel uygulamalar arasında yer almaktadır (Bennett, Gunn, Gayle-Evans, Barrera, & Leung, 2018). Buradan hareketle bu çalışma; erken çocukluk döneminde kültürel okuryazarlık

farkındalığını ve becerilerini, çocukların bu okuryazarlığının ne düzeyde olduğunu ve nasıl kullanıp eyleme döktüklerini tespit tmek üzerine temellendirilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırma deseni kullanılmıştır. Öğretmen araştırması olarak nitelendirilen eylem araştırması, sürecin ve uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacıyla birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin hali hazırda bulunan bir sorunu ya da uygulamada ortaya çıkan yeni sorunları anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Eylem araştırması eğitim alanında, eğitim ortamlarının ve sürecinin kalitesini artırmak ve geliştirme sürecini içine alır. Eğitimin çeşitli konularında sistematik ve bilimsel olarak bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir yöntem olarak görülmektedir (Johnson, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Söz konusu eylem araştırmasının araştırma alanı Kırşehir şehir kent merkezinde eğitime devam eden bir anaokulunun 60-72 ay yaş grubunu içermektedir. Haftanın bir günü kültürel okuryazarlık teması kapsamında uygulamalar yapılmıştır. Tüm eylem çalışması 8 hafta sürmüştür.

Katılımcılar

Araştırma uygulamasının yapıldığı sınıf 36 okulöncesi öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 20'si kız, 16'sı ise erkektir. Çalışma bütün sınıfa uygulanmış ve veriler tüm sınıftan toplanmıştır. Çalışmanın bulgularında öğrencileri ifade ederken isim yerine sayı kullanılmıştır. Söz konusu araştırmada yer alan araştırmacının çalışma alanı temel eğitimde sosyal alan gelişimi ve spesifik olarak ise hayat bilgisi eğitimidir. Araştırmacı doktora tezinde eylem araştırmasını deneyimlemiştir. Araştırmacı sosyal bilgilerin alt temalarından olan kültüre ilişkin davranışların kazanımı ve geçerli bir okuryazarlığın oluşması için erken yaşlarından itibaren nitelikli uygulamalarla sürdürülebilir kazanımlar edinebileceğine inanmaktadır. Söz konusu çalışmada araştırmacının duruşu uygulama anının dışında kalarak süreci planlamak, yönetmek, gözlemlemek olarak tayin edilmiştir. Sınıf ortamındaki var olan doğal yapıyı bozmamak adına okul öncesi öğretmeniyle işbirliği yapılmış, uygulama çalışmalarını okulöncesi öğretmeni uygulamıştır. Araştırmacının yürüttüğü öğretmenlik uygulaması kapsamında staj yapan öğretmen adayı katılımcı gözlemci ve etkinlik koordinatörü olarak yer almıştır. Ayrıca araştıırmacı uygulama öğretmeni ve aday öğretmenle her hafta uygulama öncesi online toplantılar düzenleyip süreç planlaması yapmıştır. Her hafta uygulama sonrasında uygulama sürecinin yansımaları araştırmacı, uygulama öğretmeni ve aday öğretmen tarafından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Eylemi

Eylem araştırmlarında odaklanacak alanı ve eylemi tanımlamak eylem araştırma döngüsünün ilk aşamasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın yapıldığı sınıfta güz döneminde yapılan gözlem ve araştırmacı tarafından yapılan sosyal değerler tarama anketinden elde edilen veriler ışığında öğrencilerde yakın çevresindeki kültürel değerler , yerel kültürü, uzaktaki ülkeler, farklılıkları tanıma ve saygı gösterme konusunda eksikliklerin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenle yapılan görüşmeler doğrultusunda da bu durum teyit edilmiştir.

Erken çocukluk döneminde kültürel okuryazarlık bağlamında, öncelikle yaşadıkları kültürlerin ögelerini analayabilme ve buna uygun davranışlarda bulunabilme, insanların birbirlerinden farklı olduklarını ve onları kendimizden ayrı tutmamamız gerektiğini vurgulanması önem arz etmektedir. Bu bağlamda; farklılıkları vurgulayan materyalleri, sadece belirli gün ve haftalarda kullanmak yerine günlük programınızın ayrılmaz bir parçası haline getirme amaçlanmıştır (Kostelnik ve diğerleri, 2011).

Veri Toplama Araçları

Sekiz haftalık uygulama süreci içinde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından gözlem, video kayıtları, kültürel okuryazarlık sosyal bilgiler etkinlik dökümanları ve çocuklarla yapılan görüşme kayıtları araştırma verilerini oluşturmaktadır. Video kaydı öğrencilerin derste o anda gözden kaçırılan sözel ya da sözel olmayan davranışları, öğrencilerin ders boyunca oldukları yerleri ve hareketleri, hakkında genel bir bilgi sağlaması (Johnson, 2014) amacıyla kullanılmıştır. Derinlemesine bilgi elde etmek için ise her bir öğrenciyle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Video çekimi ve görüşmeler yapılmadan önce her bir öğrencinin velisinden araştırma onay formu alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle katılımcılar ile yapılan görüşmelere ait ses dosyalarının dökümü yapılmış ve oluşturulan metin dosyaları bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Veriler betimsel ve içerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi sonucunda ana temalara ulaşılmıştır. Tematik çerçeveye göre düzenlenmiş olan veriler, kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanır ve gerekirse doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son aşamada bulguların yorumlanması, açıklanması, birbiriyle ilişkilendirilmesi yapılmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yapılan betimlemeler açıklanıp, yorumlanarak, bazı sonuçlara ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda "Nerede yaşarız?", "Ne yeriz?", "Ne giyeriz?", "Ne konuşur, ne dinleriz?", "Ne oynarız?" olmak üzere beş tema altında veriler çözümlenerek analiz edilmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği kapsamında destekleyici kanıtlar oluşturmak adına ; üçleme (triangulation) yapılarak, araştırmanın farklı veri kaynakları ve veri toplama araçları kullanılarak veri seti oluşturulmuştur.

Kültürel Okuryazarlık Etkinlikleri Geliştirme

Araştırmanın eylem planı araştırmanın yapıldığı okulöncesi sınıfı için kültürel okuryazarlık etkinlikleri planlamaktır. Araştırmacı tüm bu süreç boyunca uygulama öğretmeni ve aday öğretmenden aldığı görüşler ve öğrenci yansımalarından aldığı görüşlerle bir sonraki haftanın eylem planını şekillendirmiştir. Araştırmacı hazırladığı etkinlikleri uzmanlarla (sosyal bilgiler-hayat bilgisi ve okulöncesi alanında çalışan akademisyenler, okulöncesi öğretmenleri) paylaşmış, etkinliklerin bazılarını araştırma kapsamında görev alan aday öğretmen başka bir sınıfta güz döneminde uygulayıp, araştırmacıya geri bildirim vermiştir. Kültürel okuryazarlık etkinlikleri, somut ögeler (yemek, yaşam alanı, müzik vb.) üzerinden temellendirilmiştir. Yerel kültür ve yerel kültürden yola çıkarak küresel bağlantılar kapsamında yeni ve farklı kültürlerin somut ögelerini anlamlandırma ve saygı duyma üzerine süreç yapılandırılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin kültürel gelişim düzeyine ait bulgular kapsamında öğretmen öz hazırlık olraka çıkartmalı Türkiye ve Dünya Atlası, Dünya küresi, yere monteli kabartmalı Türkiye haritası kullanılarak ülkemizdeki bölge-şehir, ülkeler farklı kültürler ve ülkeler hakkında ön bilgilerini yoklamış, çocukların başta Japonya, Amerika ve Rusya'ya karşı ilgilerinin olduğu; Türkiyeyle ilgili de başkent, yaşadıkları şehir, tatil yaptıkları bölgelerden Ege bölgesine karşı farkındalıkları tespit edilmiştir. Öğretmen ülkelerle ilgili geçici bir öğrenme merkezi hazırlar.

Tema 1 "Nerede yaşarız?":

Öğretmen bu tema kapsamında öğrencilere yaşadıkları ev, mahalle, şehir kapsamında öğrencilere farklı sorular sorar. Her adımda sanal gerçek gözlükleriyle yaşadıkları alan üzerine konuşurlar.Öğrencilere mahalle-şehir- bölge- Türkiye-Dünya simgeleyen şeklinde ayrı kağıtlara resimlerini yaparlar. Örneğin; Terme Mahallesi-Kırşehir-İç Anadolu- Türkiye-Dünya gibi. Birbirini kapsayan kümeler şeklinde büyükten küçüğe doğru her öğrenci sıralar.Öğretmen daha sonra yaşanılan evler hakkında konuşur. *8: "Hepimiz apartmanda yaşıyoruz öğretmenim. " 9: "Ben sitede oturuyorum,arkadaşlarim ve oynayacak parkımız var"* Bu çalışmada öğrenciler kavramsal ağ oluşturmada güçlük çekmişler büyükten küçüğe sıralarken zorlanmışlardır.

> *Öğretmen: "Hepimiz aynı şekilde mi yaşıyoruz? Yaşadığımız evler birbirne benzer mi? Çevrenizde farklılıklar görüyor musunuz?"*
>
> *8: "Öğretmenim annem eskiden köyde anneannem ve dedemle kocaman bir evde yaşıyormuş. Annem oraya ninemin konağı orası çok eski oğlum diyor.Oradaki eşyalar çok eski ev çok değişik. Odanın içinde banyo var. Evin çok odası var, bizim evden çok büyük. Hatta herkes orda yaşıyormuş. Şimdi biz yazın pikniğe gidiyoruz oraya… "*
>
> *Öğretmen: "O halde konaklarda insanlar kalabalık olarak yaşıyormuş. Biz burada apartman dairelerinde anne babamız ve kardeşlerimizle yaşıyoruz."*

Öğretmen çocuklara ülkemizdeki farklı ev tiplerini (yayla evi-Karadeniz, taş ev-Alaçatı, kerpiç ev -Urfa vb.) gösterir. Her gösterdiği ev üzerinde öğrenciler konuşur. Benzer ve farklı yönler, bu evlerde yaşayıp yaşamak istemeyecekleri gerekçeleriyle birlikte konuşulur.Evlerin olduğu bölgeler kabartma haritanın üzerinde öğretmen tarafından ışıklandırılarak gösterilir.

> *10: " Başka yerlerde yaşayan insanlar farklı evler mi seviyor öğretmenim? "*
>
> *21: " Yukarıda (Kuzey-Karadeniz) çok ağaç ve orman var. Bu yüzden evler hep tahtadan. "*

Öğretmen*: " Evet yaşanılan yerin özellikleri ormanlık olması ya da çok sıcak veya soğuk olması evin şeklini çok etkiler." diyerek k*erpiç maddesi hakkında ekstra bilgi verilir.Daha sonra öğretmen tarafından Japon ve Rus evleriyle

ilgili maketler öğrencilere sunulmuştur. Bizim evlerimizden benzer ve farklıyönleri sorulmuştur. Öğrenciler Japon evlerini çok karışık ve büyük bulurken, Rus evlerini de korkutucu hayaletli evlere benzetmişlerdir. Ancak kendi evlerine nazaran "süslü yabancı ev " betimlemesi yapmışlardır.

Çocuklara yaşadığımız yerle ilgili Türk-Japon-Rus ev yapıları verilmiş bunları atık malzemelerle doldurmaları banyo, mutfak vb. ev bölümlerini oluşturmaları istenmiştir. Bu evlerde yaşayan insanlarla (Kim-Nerede-Nasıl-Ne iş yapıyor?) ilgili hikâye oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler benzerlikler ve farklılıklar üzerine konuşmuşlardır.

Tema 2 "Ne yeriz?":

Çocukların en çok sevdiği yiyecek, evlerde özel günlerde yapılan yiyecekler hakkında bilgi edinmeleri istenmiştir. Bu kapsamda mantı, kısır ve ayran en çok oyu alan üç besin olmuştur. Öğretmen bir aile katılım etkinliği düzenleyerek sınıfta mantı günü düzenlemiştir. Öğrenciler mantının yapım sürecine dahil olmuşlar, kendi yiyecekleri mantıları yapmışlardır. 21 : " *Mantıyı çok seviyoruz makarnaya çok benziyor. Yapımı çok zor. Bu yüzden en sevdiğimiz yemek. Genelde anneannem teyzemler dayımlarlayken yapıyor. Her gün yapamaz çok zor. "*

Öğretmen: *"Mantıyı nasıl yedik? "* kaşıkla cevabi aldiktan sonra çocuklara wok tavası, tahta çubuklar, plastik suşi modelleri ve Asya'ya özgü desenlerin yer aldığı plastik tabaklar verilir. Öğretmen daha önceden almış olduğu Japon yemek çubuklarını (chopsticks) ve karton makarna kâselerini çocuklara dağıtır ve daha önceden hazırlanmış olan makarnalar karton makarna kâselerine konur. Japon kültüründe yerde ve çubuklarla yemek yendiği anlatılır. Yerken zorlanan olup olmadığı gözlemlenir. Son olarak Tüm çocuklar bütün etkinlik boyunca gözlemlenir duygu ve düşünceleri alınır.

> *11: "Bizim yemeklerimiz çok zor onlarınki çok basit. Ancak onlarınınkinin yemesi çok zor. Çubuklarla yemek yemek gerçekten çok zor. Japonyada çocuklar bütün gün yemek yiyor olabilir."*
>
> *31: "Belki Japon çocuklarının parmakları daha incedir onlar daha hızlı yiyor olabilir. Ben bugün çok eğlendim.Her zaman bu çubuklarla yemek çok zor olabilir. "*
>
> *Öğretmen: "Biraz önce mantıyı kaşıkla yedik… "*
>
> *3: "Öğretmenim kaşık çok önemliymiş onunla yemek yemek çok kolay. Bütün kaşıkları seviyorum. "*

Haftasonu aile katılım etkinliği olarak velilere Rus yiyeceği Peraşki yapma önerisi götürülmüştür. Çocuklarıyla birlikte yapan aileler video görüntüleri getirmişler çocuklar, Peraşkiden diğer çocuklara ikram edip tanıtmılardır.

Tema 3 "Ne giyeriz?":

Bu tema kapsamında öğretmen yöreselkıyafetleri ve belirli gün ve hafttalarda kutlamalarda giyinilen kıyafetleri ön plana çıkarmaya çalışmıştır. Sınıfa kaftan, yemeni, şalvar, fes vb. yöresel kıyafetlerin olduğu bir sepet getirilir. Çocuklarla her bir obje hakkında konuşulup (neden yapıldığı, kimin ne zaman kullanmış olabileceği, nasıl bir ortamda

kullanılmış olabileceği vb.) bireysel ve ikili doğaçlamalar yapılır. İnsanların bazı kıyafetleri günlük yaşamda giyinmiş olmaları öğrencileri şaşırtmış, kıyafetlere giyilme sebepleri hakkında anlam yüklemekte güçlük yaşamışlardır.

12: "Öğretmenim bu kiyafetleri giymek çok zormuş. Biz sadece gösteride oynarken giymiştik. Çok ağırdı ve rahat değildi. İyi ki şimdiki kıyafetlerimiz var. Ben çok mutsuz olurdum. "

Öğretmen: "O zamanın şartlarında herkes tarafından giyilen kıyafetler bunlarmış. Bunlar bizim kültürümüzün değiştiğini ve geliştiğini gösteriyor. Ama bu kıyafetler miras ve tarihi özellikte. Bu yüzden Türk halkını temsil ettiği, anlattığı için çok kıymetli."

Bir sonraki aşamada bir grup öğretmen Japonlara benzemek için tüm çocuklarla birlikte bandana, yelpaze çalışmasını başlatır. Çocukların gözleri Japonlar gibi siyah kalemle çizilir, çocukların gözlerini Japonlar gibi kalemle çizmekten keyif almışlardır. Daha sonra bandanaları takıp, ellerine de yelpazeleri alarak çocuklarla Japonların nasıl selamlaştığı konusunda beyin fırtınası yapılır. Diğer grup ise kalpak ve valenki (rus çizmesi) yapma çalışamalarını başlatır. Japon ve Rus müzikleri eşliğinde sırayla yürüme çalışmaları yapılır. Bir Rus ya da Japon gibiymiş düşünerek farklı duygu durumlarını ifade etmeleri istenmiştir.

Öğretmen: " Ayakkabı ayağını sıkmış gibi, tuvaletin gelmiş gibi, mis gibi kurabiye kokusu almış gibi, yaşlı bir Rus ya da Japon teyze-çocuk gibi yürü. "

32: "Öğretmenim başka ülkeden biri gibi düşünmek hem çok zor hem çok güzel. Aslında onun gibi nasıl düşünebilceğimizi öğrenmeye çalışıyoruz. "

Öğretmen: " Başkası gibi düşünmeye çalışmak, kendini onun yerine koymak empati olarak ifade ediliyor. Empati kurmaya başladınız."

Öğretmen kıyafetlerin bir sonraki haftada tekrar kullanılcağını kendilerine haftaya kadar bir Japon ya da Rus ismi bulmalarını söyler.

Tema 4 "Ne konuşur, ne dinleriz?": Günlük hayatta en çok kullandığımız sözcüklerin neler olduğunun farkına varılır. Bölgeye özgü söylenen iafdeler ya da sözcükler de ayrıca belirtilir. Öğretmen tüm çocukların birbirilerine bu sözcüklerle ilgili cümle kurmalarını söyler. Çocukların en çok kullandıkları sözcükler " Merhaba, teşekkür ederim, hoşçakal, lütfen, "

Öğretmen: " Öğretmen neden bu sözcükleri seçtiniz? "

17: " Her gün bunları kullanıyoruz. Bunları kullanmak çok kolay. "

15: "Herkes anlıyor. Evde ve okulda hatta her yerde…. "

Öğretmen nasıl selamlaştığımız bunu nasıl iafdelerle yaptığıklerını birbirlerine ikili eşler olarak göstermelerini ister. Daha sonra çocuklar bandanaları takıp, ellerine de yelpazeleri almışlardır. Akabinde Japonların nasıl selamlaştığı

gösterilmiştir. Tüm çocukların birbiriyle selamlaşması sağlanarak, tokalaşmanın Japon kültüründe saygısızlık olarak algılandığı o yüzden eğilerek selam verdikleri ifade edilmiştir. Daha sonra çocuklara Japonca birkaç kelime söylenip birbirlerine kullanmaları sağlanmıştır. Ohayo Gozaimasu (Günaydın), Arigatoo (Teşekkürler), İtadakimasu (Afiyet olsun), Sayanora (Güle güle, hoşçakalın) gibi. Çocuklar en çok Arigatoo kelimesini sevmişler ve tüm gün boyunca bu kelimeyi kullanmaya çalışmışlardır.

Öğretmen öğrencilere Japoncayla ilgili fikirlerini sorduğunda iki öğrenci birbirine benzer ifadelerle aynı konu üzerine değinmişlerdir. Dil farklı olsa da duyguların benzer olabileceği vurgulanmıştır. Bir öğrencinin ifadesi şu şekilde olmuştur: 18 : "*Arigato derken de teşekkür ederim derken de kibar olmalıyız. Her ikisinde de gülmeliyiz. Mutsuz, kızgın teşekkür edilmez ki… "*

Mevcut ana sınıfında uygulama öğretmeni İngilizce öğretmeni olan bir veli ile işbirliği yaparak ingilizce şarkılar öğretmektedir.Bu bağlamda çocuklara aynı üç şarkının iki farklı dildeki versiyonları öğretilmiştir (Avrupa-Amerika versiyonu: Baş, omuzlar, dizler ve ayak parmakları; Head-Shoulders-Knees-Toes, Beş Küçük Ördek-Five Little Ducks, Bingo-Benek Köpek Türkçe -İngilizce versiyonu). Bu şarkılara dans eklenerek danslı oyun haline getirilmiştir. Çocuklar müzik aynı olduğu için şarkıları kolay öğrendiklerini, sadece sözcüklerin farklı olduğunu ifade etmişlerdir.

Tema 5 "Ne oynarız?": Çocuklar bu temayla ilgili aile üyeleriyle röportaj yapıp, kültürel miraslarını öğrenmeye çalışır. Edindikleri bilgileri kullanarak kısa video ya da afiş hazırlamışlardır. Eğlence için oynanan oyunlar, çocuk oyunları, geleneksel oyuncaklar kapsamında röportajlar yapmışlar bazı oyuncakları ve görselleri sınıfa getirmişlerdir. Öğretmen: *" Nasıl dans ediyoruz/ dans ediyorlar? "* sorusuyla birlikte öğrencilere sırasıyla aşağıdaki danslar kapsamında rehberlik eder. " Zeybek , çiftetelli, halay, horon, misket", " Geleneksel Japon Dansı ", " Rus dansı Kalinka " dansları yapılır. Öğretmen müzik eşliğinde çocuklara sırasıyla ülkemizdeki çeşitli bölgelerden, Japon kültürüne ve Rus kültürüne ait dans gösterimi yapar ve çocukların da beraber yapmaları istenir. Hep beraber bu şekilde dans edilir.

Öğretmen: " Neler hissetiniz bezerlikler ve farklılıklar var mıydı? "

14: " Danslar biribirinden farklıydı. Ama bizimkiler kolaydı. Diğerlerini yaparken çok zorlandım. Dans etmek çok eğlenceli öğretmenim. "

22: " Yabancı da olsa Türk dansı da olsa hepsi çok eğlenceliydi "

11: " En keyifli yanı birlikte yapmış olmamız. Tek başımıza değildik. "

Bir sonraki aşamada aynı yönergeler çocukluk oyunları için yapılır. Önce çocuklar ailelerinden öğrendikleri çocuk oyunları (birdirbir, saklambaç vb.)arasından seçilerek oynanır. Bazı oyunların (saklambaç, kedi fare oyun, seksek, yağ satarım bal satarım) tüm kültürlerde ortak olduğu söylenmiştir.

Öğretmen: " Farklı dillerde konuşurken aynı oyunları oynayabiliriz. Belki aynı şeyleri hissederiz belki farklı… Bazılarımzıın çok sevdiği oyun Rusya ya da Amerikada çok popüler olmayabilir. Bu farklılıklarımız ve benzerliklerimiz kültürü oluşturur.", diyerek bu kültürün oyunlara etkisini vurgulamıştır. Çocuklardan bazıları ise;

17: " Kültürle ilgili her şey çok eğlenceli hepsi bize ait öğretmenim. "

12: " Kültür hep bildiğimizşeylerden oluşuyor ve bizi çok mutlu ediyor.",

13: " Yabancılardan artık korkmamıza onları farklı görmemize gerek yok çünkü onlar da biz gibi çocuklar sadece bazı şeyleri farklı. Biz onların dillerini bilmiyoruz. Onlar da Türkçe bilmiyor. "

şeklinde açıklamalarda bulunarak yapılan çalışmaların onlarda bıraktığı izlerden bahsetmişlerdir. Yapılan etkinlikler sonucunda, sorulan sorular ve cevaplar ışığında kendi kültürlerine ilişkin yoğun olarak farkındalığa sahip oldukları özellikle yedikleri yemek, dinledikleri şarkılar oyunlar oyuncaklar Türk kültürüne ilişkin bilgi ve kültürel davranışların arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların farklı bir ülke tanıtımında Japonya ve Japon Saati etkinliğinden çok keyif almaları, farklı deneyimlere sahip olmaları açısından önemli bir yere sahip olmuştur. Çocuklar hem farklı bir kültürü öğrenirken, öğrenmekle kalmayıp bunu yaşayarak deneyimlemişlerdir. Çocukların daha önce böyle bir etkinlik yapmamış olmaları, çocukları daha da meraklı ve katılımcı yapmıştır. Etkinlikler boyunca hep katılımcı bir tutum içinde olmuşlardır. Farklı kültürleri öğrenmek, onlar gibi davranmak çocuklar için en önemli kazanımlardan biri olmuş empati kurulmasını sağlamıştır. Bununla beraber çocuklar kültürel ögelerin farklı yapılarda olsa dahi iletmek istediği duygunun ve ifadelerin aynı olduğuna da vurgu yapmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda; çocukların kültürel okuryazarlıklarının geliştilebilir bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çocukların yerel ve global düzeyde kültürel bilgi düzeylerinin düşük olmasına ragmen, kültürel farkındalıklarının ve motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların günlük yaşamlarından yola çıkarak yerel kültürel normlarla daha kolay bağ kurup çıkarımlarda bulunmuşlar, farklı kültürlere de yoğun ilgili oldukları tespit edilmiştir.

Çocuklar günlük yaşamlarından beslenerek, yaşadıkları toplumun başat ögeleri (popüler kültür ürünleri,ana dille yazılmış metinler, sosyal media metinleri) nereliol dukları, kim oldukları ve düşünceler arasında bağlantı kurarlar. Bu da çocukları güçlü yönlerini inşa ederek, çeşitliliği içselleştirmesi anlamına gelir (Arthur, 2001). Çocuklar mevcut çalışmada kendi kültürlerine dair deneyimler edinmiş, kendi yaşantılarındaki kültürel izleri sınıf ortamına taşımışlardır. Öncelikle birey olarak kendi profillerini, aile kültürleri, yaşadıkları çevre arasında bağlantılar kurmuşlardır. Erken çocuklukta kültürel etkileşimli öğrenme süreçleri, bireyin kendini tanımasına, kendi kültürünü anlamasına, öz farkındalık bilinci oluşmasını sağlarken, ön yargılarını ve klişelerini tanımasına katkı sağlar (Bennett ve diğerleri, 2018).

Erken çocukluk döneminde çocukların yaşadıkları çevre ve kente ait farkındalık duygusu geliştirmek, yaşadıkları yeri ve topluma karşı aidiyet hissetmeleri için yaşadıkları şehrin, ülkenin yaşam kültürü, geçmişini, önemli olaylarını özümseyerek güncel yaşama yansıtmaları süreci ile desteklenebilir. Bu noktadan hareketle bu bağlamda okulöncesi eğitim program kapsamında özellikle sosyal alan içinde tarihi ve kültürel değerlerinin farkına varılmasını sağlamak amacıyla okul öncesi düzeyde çocuklar ve ailelerini içeren uygulamalar yaygınlaştırılıp eğitim süreçlerine dahil edilebilir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin kültürel ögeler kapsamında kendilerini ve yaşadıkları deneyimleri paylaşmak adına ifade edici dil becerilerini daha çok kullanmışlardır. Kültürel okuryazarlık yazılı ve sözlü dünyayı anlama ve anlamlandırmayla ilgili alt yapıyı içeren bir karakter alt yapı dizisidir (Brown & Guddemi, 1989). Çocuklar ailelerinde, yaşadıkları toplulukta ve sınıf kültüründe okur yazar ve bilgili hale gelir, bununla beraber sınıf kültürü içinde var olan sosyal etkileşimlele çocuklar r sıklıkla okuryazarlık öğrenmelerini, dilsel yetilerini gözterirler (Schmidt, 1995).

Çocuklar ailelerinde, yaşadıkarı çevrede ve sınıf kültürlerinde okur yazar olurlar. Dahası sınıf kültürüyle birlikte olan sosyal etkileşim okuryazarlığa ilişkin öğrenmelerin ve davranışların ortaya çıkmasını sağlar (Kantor, Miller, & Fernie, 1992). Özellikle erken okuryazarlık sosyalleşmesinde yakın aile kültürünün önemli bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır (Serpell, Sonnenschein, Baker, & Ganapathy, 2002). Bununla beraber; çok kültürlü edebiyat ürünleri çocukların kendileri ve diğer bireylerin yaşamları, gerçekleri ve deneyimleriyle ilgili daha geniş anlamlar kurmalarını sağlar (Bennett ve diğerleri, 2018). Bu kapsamda erken çocukluk eğitimcileri, farklı kültürlere ait yaşantıları kapsayan okulöncesi döneme hitap eden çalışmalar erken okuryazarlık becerilerini de pekiştirecek şekilde sınıf ortamında kullanması önemli uygulamalardan biri olabilir.

Kültür çalışması ve erken öğrenmeler birbiri içine geçmiş biolojik ve kültürel faktörleri içerir. Alt kültürlerin aktif gelişimi, öğrenmeyi geliştirmeyi ve genişletmeyi amaçlar. Gelişimsel döngüde önemli bir yere sahip olan kültür öğrenmeyi şekillendiren önemli bir olgudur. Kültür öğrenmeyle birlikte düşünüldüğü zaman çocukların gelişimsel davranışları irdelenebilir (Cole ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda çocukların kültürel becerilerinin artırılması gelişimsel ve öğretimsel çıktıların artırılmasına önemli katkılar sağlayabilir. Uygulamaya ilişkin ise Kostelnik ve arkadaşlarının (2018) önerdiği bağlamda yapılabilecekler şunlar olabilir:

- Farklı yaş, cinsiyet, etnik kimlik, inanç ve kültürel yapıdan gelen kişiler tarafından yapılan sanat eserlerini veya bu kişilerin fotoğraflarını sınıf duvarlarına asılması,
- Öğretmenlerin toplumda herkesi kucaklayıcı bir yaklaşım sergilemesi
- Toplumda yaygın şekilde bulunan tarzdaki aileleri ve onların toplumun ayrılmaz birer parçası olduğunu ya da Farklı özelliklere sahip kişilerin hayatlarını, istek ve ilgilerini temsil eden kıyafetler, oyunlar, resimler ve bilgisayar oyunları ile öğrencilerin farklı kişilerin hayat tarzlarını öğrenmesine imkân tanınması
- Farklı yemekler ve atıştırmalıklarla, giyim tarzları, müzikler, ninniler ile çocukların kültürel farklılıkları benimsemesine katkı sağlanması,

- Oyun yoluyla çocukların farklı kişilerin niteliklerini sınıf arkadaşlarına anlatabilecekleri, kız ve erkek çocuklar kadar farklı ten rengine sahip çocukların da katılım sağlayabileceği etkinlikler planlayarak bu tür kişilerin sınıfa davet edilmesi
- Farklı etnik kökenlere sahip grupların yaşadığı yerlere alan gezileri düzenlenmesi gibi çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Arthur, L. (2001). Popular Culture and Early Literacy Learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *2*(3), 295–308. http://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.3.3

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *7*(17), 9–26.

Bennett, S. V., Gunn, A. M. A., Gayle-Evans, G., Barrera, E. S., & Leung, C. B. (2018). Culturally Responsive Literacy Practices in an Early Childhood Community. *Early Childhood Education Journal*, *46*(2), 241–248. http://doi.org/10.1007/s10643-017-0839-9

Brown, M., & Guddemi, M. (1989). Cultural Literacy in the Early Years. *National Association of Early Childhood Teacher Educators Bulletin*, *10*(2), 12–13. http://doi.org/10.1080/23752599.1989.11090062

Cole, M., Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2010). Culture and Early Childhood Learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development [Online]*, 1–6. Retrieved from http://www.child-encyclopedia.com/documents/Cole-Hakkarainen- BredikyteANGxp.pdf.

Johnson, A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner ve M. Ökten Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kostelnik, M., Soderman, A., & Whiren, A. (2011). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education (5th ed.).* Boston: Pearson.

Köksal, H. (2010). Türkiye'de Tarih Öğretimi Tartışmaları ve Tarih Öğretiminde Kültür Okuryazarlığı. *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünya'dan Örnekler(*ss. 113-121*).* İstanbul: Tarih Vakfı.

Seefeldt, C., Castle, S. & Falconer, R. C. (2014). Social Studies for the pre-school-primary child (9th Edition). ABD: Pearson.

Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, *16*(4), 391–405. http://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.391

Thordardottir, T. (2016). Cultural literacy in two preschools in Reykjavik Iceland, *2016*(May 2013).

Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Schmidt, P. R. (1995). Working and Playing with Others: Cultural Conflict in a Kindergarten Literacy. *The Reading Teacher,* 48 (5), ss. 404-412. Wiley on behalf of the International Reading Association http://www.jstor.org/stable/20201454 erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.