



**TÜRKİYE
SOSYAL ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal of
Social Research**

24

YIL / YEAR: 24 SAYI / ISSUE (3) ARALIK / DECEMBER 2020

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.*





**TÜRKİYE
SOSYAL
ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal
of
Social
Research**

YIL / YEAR: 24 SAYI / ISSUE (3) ARALIK/ DECEMBER 2020

Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına
Doç. Dr. İsmail ŞAHİN

Yazı İşleri Müdürü

Öğr. Gör. Mehmet Serkan YILDIRIM

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma ARPACI
Doç. Dr. Çelebi ULUYOL
Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ

İngilizce Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Nazlı GÜNDÜZ
Arş. Gör. Dr. Yiğit SÜMBÜL

Baskı ve Cilt
Sertifika No:40267
ALTAN ÖZYURT MATBAACILIK

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve saati ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Ateş BAYAZIT	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÖZBESLER	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Onur ÖZÇELİK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. A. Selcen BİNGÖL ARSLANGİLAY	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Emel TÜZEL İŞERİ	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan H. TAYLAN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Hüsamettin ÇETİN	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Nazife Burcu TAKIL	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Salih ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah TÜRKER	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cem ASLAN	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ŞAHİN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul TALU	Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan TABAK	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Haydar Lütfü EJDER	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kenan BULUT	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet RAMAZANOĞLU	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selma ŞEKERCİOĞLU	İstanbul Arel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sanem KÜÇÜKKÖMÜRLER	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serdar ŞAHİN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Turgay DÜĞEN	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Yazışma Adresi:

Mebusevleri Mah. Önder Caddesi No: 3/1

Çankaya-ANKARA

Tel: 0312 222 56 83

e-posta: tsadergisi@gmail.com

dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

İÇİNDEKİLER

DÖNÜŞEN DİPLOMASİNİN YENİ YÜZÜ: PARADİPLOMASİ

Seven ERDOĞAN..... 495

BORÇ DOLARİZASYONUNUN İMALAT SANAYİ FİRMALARI ÜZERİNDEKİ BİLANÇO ETKİSİ

Neslihan BURGAZ 511

KORUYUCU AİLE HİZMETLERİNİN YÜRÜTÜLMESİNDE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ ÇALIŞMALARI

Veysel DAL, Emrah AKBAŞ 523

BAĞIMSIZLIKLARI SONRASINDA ÇİN VE HİNDİSTAN'IN İKİLİ İLİŞKİLERİNİN GELİŞİMİ VE AVRASYA STRATEJİLERİ

Mehmetali KASIM..... 547

SOVYET DÖNEMİNDE OKUTULAN TARİH DERS KİTAPLARINDA AZERBAYCAN HALKININ ETNİK KÖKENİNE VE DİLİNE YAKLAŞIM (1960-1990)

Refik TURAN 565

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞU ARTIRMAYA YÖNELİK BİR PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI

Durmuş ÜMMET, Hatun SEVGİ YALIN 575

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKULDA İŞLEDİKLERİ VE YARGIYA İNTİKAL EDEN SUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Meltem ÖKDEM..... 589

GRUPLARARASI OLUMLU VE OLUMSUZ TEMAS: AYNI SINIFTA EĞİTİM GÖREN TÜRKİYELİ VE SURİYELİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ İLİŞKİLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN İNCELENMESİ

Özlem Serap ÖZKAN, Mustafa TERCAN, Abbas TÜRNÜKLÜ, Tarkan KAÇMAZ 601

TÜRKİYE'DE ÖĞRENME NESNESİ ARAŞTIRMALARININ İÇERİK ANALİZİ

Hakan ÖZCAN, Hüseyin ÇAKIR, Yeliz ÇELEN..... 631

TÜRKİYE'DE UYGULANAN NÜFUS POLİTİKALARININ COĞRAFYA DERSİNDEKİ NÜFUS KONULARINA YANSIMASI

Adem KARACA, Ufuk KARAKUŞ 641

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMIYLA İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAPILAN ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK OLARAK İNCELENMESİ

Nagihan TANIK ÖNAL, Nezih ÖNAL 657

**ÇOKLU VERİ KAYNAĞINA DAYALI PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ
HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Orhan KAHYA, Vural HOŞGÖRÜR 671

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TELAFFUZ HATALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Ahmet SEVER, Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL 683

DİYALOGİK ÖĞRETİM VE ANA DİLİ EĞİTİMİ

Duygu YÜCEER 701

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARAR ALMA YAKLAŞIMLARI: VERİYE DAYALI KARAR
ALMAYA GEÇİŞ**

Hasan TABAK, Fatih ŞAHİN, Burcu YAVUZ TABAK 713

TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi dördüncü yılının üçüncü sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında ve son dönemlerinde eğitim bilimleri alanında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da eğitim bilimleri, tarih, siyaset bilim, ekonomi alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; “Seven Erdoğan’ın “Dönüşen Diplomasinin Yeni Yüzü: Paradiplomasi”, Neslihan Burgaz’ın “Borç Dolarizasyonunun İmalat Sanayi Firmaları Üzerindeki Bilanço Etkisi”, Veysel Dal ve Emrah Akbaş’ın “Koruyucu Aile Hizmetlerinin Yürütülmesinde Sivil Toplum Kuruluşlarının Çalışmaları”, Mehmetali Kasumi’nin “Bağımsızlıkları Sonrasında Çin Ve Hindistan’ın İkili İlişkilerinin Gelişimi Ve Avrasya Stratejileri”, Refik Turan’ın “Sovyet Döneminde Okutulan Tarih Ders Kitaplarında Azerbaycan Halkının Etnik Kökenine ve Diline Yaklaşım (1960-1990)”, Durmuş Ümmet ve Hatun Sevgi Yalın’ın “Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik İyi Oluşu Artırmaya Yönelik Bir Psiko-Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması”, Meltem Ökdem’in “Lise Öğrencilerinin Okulda İşledikleri Ve Yargıya İntikal Eden Suçlarının Değerlendirilmesi”, Özlem Serap Özkan, Mustafa Tercan, Abbas Türnüklü ve Tarkan Kaçmaz’ın “Gruplararası Olumlu Ve Olumsuz Temas: Aynı Sınıfta Eğitim Gören Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi İlişkilerinin Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden İncelenmesi”, Hakan Özcan, Hüseyin Çakır ve Yeliz Çelen’in “Türkiye’de Öğrenme Nesnesi Araştırmalarının İçerik Analizi”, Adem Karaca ve Ufuk Karakuş’un “Türkiye’de Uygulanan Nüfus Politikalarının Coğrafya Dersindeki Nüfus Konularına Yansıması”, Nagihan Tanık Önal ve Nezih Önal’ın “Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilişim Teknolojileri Kullanımıyla İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Sistemik Olarak İncelenmesi”, Orhan Kahya ve Vural Hoşgörür’ün “Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirme Sistemi Hakkında Öğretmen Görüşleri”, Ahmet Sever ve Fulya Topçuoğlu Ünal’ın “Ortaokul Öğrencilerinin Telaffuz Hataları Üzerine Bir İnceleme”, Duygu Yüceer’in “Diyalojik Öğretim ve Ana Dili Eğitimi” ile Hasan Tabak, Fatih Şahin ve Burcu Yavuz Tabak’ın “Okul Yöneticilerinin Karar Alma Yaklaşımları: Veriye Dayalı Karar Almaya Geçiş” başlıklı makalelerdir. Dergimizin yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygı değer sosyal ve eğitim bilimcilerimizin katkılarını bekliyor; bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler Kurulu

DÖNÜŞEN DİPLOMASİNİN YENİ YÜZÜ: PARADİPLOMASİ**Seven ERDOĞAN*****ÖZ**

İnsanlık tarihinin son birkaç yüzyılı içinde varlık kazanarak evrensel ölçekte gözlemlenen siyasi bir örgütlenme haline gelen devletler, uluslararası politikayı anlamak üzere geliştirilen teorik yaklaşım ve kavramların uzunca bir süre odak noktasında yer almıştır. Devletler halen uluslararası politikada ayrıcalıklı bir konumda yer almalarına karşın, son dönemde ulus üstü ve ulus altı aktörlerin uluslararası politikayı etkileme kapasitelerinde bir artış gözlenmektedir. Küreselleşme, bölgeselleşme ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin eş zamanlı işleyişi, yeni aktörlerin devletlerin yanı sıra uluslararası politikada yer almalarının önünü açmıştır. Dolayısıyla devlet dışındaki aktörlerin dış politika davranışları dikkate alınmaksızın günümüzde uluslararası politikanın anlaşılması oldukça zordur. Bu çalışmada ulus altı aktörlerin dış politika davranışlarını açıklamak üzere geliştirilen bir kavram olan, paradiplomasi kavramı ele alınmaktadır. İki ana bölümden oluşan çalışmanın ilk kısmında, paradiplomasi kavramının ortaya çıkışı ve uluslararası ilişkiler alan yazınındaki yeri incelenirken; çalışmanın ikinci kısmında paradiplomatik faaliyette bulunan aktörler, söz konusu motivasyonları ve karşı karşıya kaldıkları tepkilere odaklanarak uygulamada paradiplomasi nasıl işlediği konusu üzerinde durulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Paradiplomasi, ulus altı aktörler, devlet, diplomasi, dış politika

THE NEW FACE OF THE CHANGING DIPLOMACY: PARADIPLOMACY**ABSTRACT**

States, as political organisation which gained existence in the last couple of centuries of the human history, constitute the focal point of the many theoretical approaches and concepts aiming to understand international politics. Despite the ongoing privileged position of the states, the capacity of the supranational and subnational political actors to influence international politics has enhanced tremendously. The concurrent operation of the developments such as globalization, regionalization and advances in technology has opened the way for the involvement of the different actors to the international politics across states. Hence it is difficult to fully grasp the current international politics without considering the foreign policy activities of the subnational actors. This study elaborates on the paradiplomacy concept which aims to explain foreign policy actions of the subnational actors and composes of two main parts. While the development of the paradiplomacy as a concept as well as its place in the International Relations literature is covered in the first part; subnational actors, their motivations and responses given to the paradiplomatic actions of these actors are elaborated in the second part focusing on the implementation phase of the paradiplomacy.

Keywords: Paradiplomacy, sub-national actors, state, diplomacy, foreign policy

* Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü, seven.erdogan@erdogan.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9991-2074>

GİRİŞ

İnsanlık tarihinin son birkaç yüzyılı içinde varlık kazanarak evrensel ölçekte gözlemlenen siyasi bir örgütlenme haline gelen devletler, uluslararası politikayı anlamak üzere geliştirilen teorik yaklaşım ve kavramların uzunca bir süre odak noktasında yer almıştır. Uluslararası politika ve ekonomide meydana gelen dönüşümler neticesinde devletlerin uluslararası siyasi sistemi belirleme ve sistem üzerindeki kontrol kapasitelerinde değişimler yaşanmıştır. 20. yüzyılın son dönemlerinde hızını arttıran küreselleşme ve bölgeselleşme eğilimlerinin eş zamanlı işleyişi ile kolaylıkla gözlemlenebilir bir hal alan bu süreç, teknolojik gelişmelerin sunduğu gelişmiş ve düşük maliyetli imkânların yaygın olarak kullanımı ile daha belirgin bir hal almıştır. Şimdilerde ise daha da hız kazanarak devam etmektedir. Bu değişimi ortaya çıkaran sebeplerden biri de hem ulus altı, hem de ulus üstü düzeyde faaliyet gösteren yeni aktörlerin uluslararası politikada rol oynamaya başlamalarıdır. Bu koşullar altında uluslararası sistemde devletlerin yanı sıra yer alan devlet dışı aktörlerin davranış ve tutumlarını dikkate almadan, uluslararası politik sistemin temel özelliklerini ve sistemde meydana gelen gelişmeleri tam anlamıyla anlamak mümkün değildir. Çünkü devlet dışı aktörler sahip oldukları amaç ve araçlarla artık devletlerin izlediği politikalara etki etmenin ötesinde; devletler tarafından izlenen dış politikayı, özellikle yerel boyutu kuvvetli göç, çevre, kalkınma, ticaret gibi konularda, kendi politika tasarıları ve uygulamalarıyla tamamlayan aktörler haline gelmişlerdir.

Diplomasi ve dış politikanın uzunca bir süre devletlere özgü bir alan olarak görülmesi, Uluslararası İlişkiler disiplini bünyesindeki teori ve kavramların da ağırlıklı olarak devlet temelli gelişmelerini beraberinde getirmiştir. Devlet dışı aktörlerin hem ulus üstü hem de ulus altı düzeylerde uluslararası politik sisteme dâhil olmaları, uluslararası siyasete ilişkin analizlerde sıklıkla kullanılan realizm gibi devlet merkezli teori ve kavramların açıklama gücünü azaltarak gözden geçirilmelerinin yolunu açmıştır. Aynı zamanda uluslararası siyasete katılan devlet dışı aktörlerin davranışlarını anlamak üzere yeni teori ve kavramlara ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla devlet dışı aktörlerin uluslararası politik sisteme dâhil olmaları, gözle görülür bir teorik ve kavramsal zenginliği de beraberinde getirmiştir.

Bu çalışmada uluslararası politik sisteme etki eden devlet dışı aktörlerden biri konumundaki ulus altı aktörlerin dış politika davranışlarını ya da uluslararası sistemde yer almalarını ifade etmek üzere kullanılan ve uluslararası siyasetteki bazı gelişmeleri anlamlandırmak üzere geliştirilen alternatif kavramlardan biri konumundaki paradiplomasi kavramı ele alınmaktadır. En basit tanımıyla paradiplomasi, ulus altı aktörün sahip olduğu ve ülke genelinde paylaşılmayan kendine özgü bir çıkar ya da hassasiyeti uluslararası arenaya taşımasıyla ortaya çıkan davranışı veya durumu ifade etmektedir (Keating, 2000).

Paradiplomasi yürüten ulus altı aktörler, faaliyet gösterdikleri devletin yapısına göre farklı türde olabilmektedirler. Örneğin, federal devletler özelinde eyaletler ya da federal devletler ön plana çıkarken; genel olarak düşünüldüğünde ise şehirlerin, belediyelerin, sivil toplum kuruluşlarının, üniversitelerin, ekonomik örgütlenmelerin, şirketlerin, spor kulüpleri gibi farklı türde ve boyuttaki aktörlerin paradiplomasi yürütebildikleri görülmektedir. Birgül Demirtaş (2016, ss. 152-153), yerel aktörler olarak adlandırdığı ulus altı aktörlerin, ana akım Uluslararası İlişkiler literatüründe ihmal edildiği tespitinde bulunmaktadır. Türkiye özelinde ise farklı teorik ve kavramsal bakış açıları temelinde, Türkiye'deki yerel aktörlerin paradiplomasi faaliyetlerini ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Örneğin bakınız: Daoudov, 2013; Özçelik, 2014, 2015, 2017; Mutlu ve Demirkaya, 2018). Bu noktadan yola çıkarak Türkçe Uluslararası İlişkiler literatüründe henüz kendisine çok fazla bir yer edemediği gözlenen paradiplomasi kavramı hakkında gerçekleştirilen bu çalışmanın, kavrama ilişkin gelecek dönemde gerçekleştirilecek çalışmalara katkı sağlaması umulmaktadır. Çalışmada öncelikle paradiplomasi kavramının ortaya çıkışı ve nasıl anlamlandırıldığı üzerinde durulmuştur. Ardından paradiplomatik faaliyetlerin uygulamada nasıl olduğu paradiplomatik davranışlar sergileyen aktörler, çıkar ve motivasyonları tanımlanarak, paradiplomatik faaliyetlerde bulunan bu aktörler tarafından hangi araçların kullanılmakta olduğu ele alınarak ve devletlerin paradiplomatik faaliyetler yürüten ulus altı aktörlere yönelik tepkileri üzerinde durularak incelenmiştir.

Paradiplomasi Kavramının Kapsamı ve Gelişimi

Paradiplomasi Kavramı ve Kapsamı

Karşılıklı bağımlılıkların giderek arttığı günümüz dünyasında, küreselleşmenin de etkisiyle, insanlığın karşı karşıya oldukları problemler de küresel düzeyde hissedilen ve çözüm gerektiren problemler haline gelmiştir (Zarghani, Ranjesh ve Eskandaran, 2014, s. 34). Bu durum öyle bir hal almıştır ki yerel düzeydeki gelişmelerin, uluslararası yansımaları ve boyutlarının olması kaçınılmaz bir hal almış ve çevre gibi birtakım küresel sorunların çözümü yerel düzeyde müdahaleleri zorunlu kılmıştır (Gençkaya ve Kaya, 2018, s. 304). Yaşanan süreç neticesinde, temelleri 17. yüzyılda Vestfelya Barışı ile atılan siyasi kurum ve sistemleri, en çok da ulus devleti zor durumda bırakmıştır. Zira ulus devlet artık bazı küçük sorunların çözümü için oldukça büyük kalmaktadır. (Voicu, 2001). Bu süreç kimilerince ulus devletin krizi olarak değerlendirilmiştir (Örneğin bakınız: Paquin ve Lachapelle, 2005, s. 77).

Küreselleşme ile eş zamanlı olarak işleyen bölgeselleşme ve yerelleşme eğilimleri de Hocking (1999) tarafından sürecin diğer itici güçleri olarak tanımlanmıştır. Keating'in (1996, ss. 47-48) bakış açısıyla küreselleşme olgusunun hız kazanmasıyla birlikte bir toprak parçası üzerinde egemen olmanın ve bir toprak parçası ilgili bir kimliğe sahip olmanın öneminde bir düşüş meydana gelmiştir. Yerel unsurların kendini daha fazla ifade etme şansı elde ettiği bu ortamda, toprak denen olgunun yeniden inşası meydana gelmiştir. Soldatos ve Michelmann (1992, ss. 130-132) ise ilerleyen serbestleşme ortamında mal, hizmet ve sermaye hareketliliğinin önündeki engellerin ortadan kalkması ile iletişim araç ve imkânlarından meydana gelen gelişmelerin, devletlerin yapısal ve fonksiyonel anlamda zayıflamalarına sebep olan ve diploması de yeni bir döneme geçilmesini sağlayan olgular olduklarına işaret etmiştir. Dolayısıyla günümüzde var olan siyasi yapı ve kurumların, karşı karşıya olunan durumlara etkin bir karşılık verme ya da sorunlarla başa çıkabilme kapasitesi aşınmıştır (Chan, 2016, ss. 134-135).

Bu süreçte Uluslararası İlişkiler disiplininde genel kabul gören kavram ve varsayımlar, özellikle disiplinin devlet merkezli yaklaşımı, büyük bir meydan okumayla karşı karşıya kalmıştır (Duran, 2016, s. 2). Eski kavramların eksikliklerine cevaben üretilen yeni kavramlarla ortaya çıkan bir zenginliğin söz konusu olduğu yeni dönem, devlet sınırlarının ve alışlageldik diplomatik pratiklerin ötesine geçen özellikleri nedeniyle diploması ötesi (post-diplomatic) olarak nitelenmiştir (Aguirre, 1999, s. 205). Bununla birlikte, devletler tarafından yürütülmekte olan diploması, uluslararası politikanın şekillenmesinde önemli bir role sahip olmaya devam etmiştir. Ancak bu durum yeni aktörlerin dış politika alanına eklenmesine ve bu alanda kendi çıkarlarına uygun faaliyetlerde bulunmalarına engel teşkil etmemiştir (Susiatiningsih vd., 2018). Ulus altı aktörlerin dünya genelinde diploması alanındaki artan etkinlikleri, diploması ve dış politika alanının dönüştürerek, bu konulara dair genel kabullerin yeniden düşünülmesini kaçınılmaz hale getirmiştir (Cornago, 2010, s. 11).

Rus yazar Ivan Krylov'un bir hikayesinde yer alan müze ziyaretçisi bir adamın, müzede sergilenen küçük parçalara odaklanarak yine aynı müzede teşhir edilen koca bir fili görmemesinden yola çıkarak, Tavares paradiplomasiyi uluslararası ilişkiler disiplininin yeni fili ilan etmiştir. Tavares (2016b) bu benzetmeden yola çıkarak başta şehirler olmak üzere çok sayıda yeni aktörün uluslararası politikaya eklenmesinin görmezden geliniyor olduğuna ilgiyi çekmiştir. Tavares'e göre dış politika alanında çalışma yürüten birçok araştırmacı, daha güçlü bir altyapı ve imkanlarla yürütülen merkezi hükümet dış politikası ile kıyaslayarak, paradiplomasiyi önemsiz görmektedir. Tavares'in perspektifinden ise birbirinden farklı dinamiklere dayanan bu iki sürecin karşılaştırılarak ele alınması oldukça anlamsız bir çabadır.

Diploması kavramının devlet dışı aktörlerin dış politika faaliyetlerini ifade etmek üzere yetersiz kalması ve bu tür faaliyetlerde meydana gelen artış ayrı bir kavramın geliştirilmesini gerekli hale getirmiştir (Mohammed ve Owtram, 2014, s. 67). Paradiplomasi kavramının Uluslararası İlişkiler literatüründe ilk görünümü ise Rohan Butler'in diploması konulu bir kitapta bu ismi taşıyan bir bölüm kaleme alması ile gerçekleşmiştir. Butler (1961, s. 13) tarafından paradiplomasi, resmi diplomasının gölgesi altında yürütülen, resmi diplomasıyı tamamlayan ya da onunla çatışan, resmi olmayan ya da gizli tutulan müzakereler olarak tanımlanmıştır. Paradiplomasi kavramının varlık kazanmasıyla ulus altı aktörlerin devleti aracı olarak kullanmadan ya da devlete raporlama yükümlülüğü duymadan diplomasıye dâhil oldukları durumlar kolaylıkla açıklanabilmiştir. Bununla birlikte ulus altı aktörlerin merkezi hükümetin

dış politikasını uygulamak adına gerçekleştirdiği faaliyetlerin paradiplomasi kavramının dışında olduğunu unutulmamalıdır.

Diplomasi devletlerin çıkarlarını başta müzakere olmak üzere şiddet içermeyen araçlar kullanarak savunması olarak tanımlanabilir. Sıklıkla, devletlerin dış politikası ile eşdeğer görülmektedir. Paradiplomasi ise paralel ve diplomasi kelimelerinin birleştirilmesinden türetilmiştir. Bu iki kelimenin bir araya getirilmesi, paradiplomatik faaliyetin uluslararası sistemde geleneksel olarak kabul edilen merkezi devletler eliyle yürütülen diplomasi faaliyetine ek olarak gerçekleşiyor olmasına yapılan bir vurgudur. Paradiplomasi, merkezi hükümetlerin diplomasi alanındaki öncelikli konularını ve merkezi hükümetler tarafından belirlenen hedef ve önceliklerin ulus altı aktörlere kıyasla hiyerarşik açıdan daha üstün olduğunu inkâr eden bir kavram olarak düşünülmemelidir. Bu anlamda paradiplomasi esasında ulus altı aktörlerin artan diplomatik faaliyetlerini açıklayarak literatürde var olan bir boşluğu dolduran ve bu yönüyle diplomasi kavramını tamamlayan bir kavram olarak kabul edilmelidir.

Paradiplomasi kavramının kökenine dair ileri sürülen diğer bir yaklaşım ise diplomasi kelimesinin başına Yunanca'daki para ön ekinin eklenmesiyle kelimenin varlık kazandığı iddiasıdır. Yunanca para eki, eklendiği kelimeye yanında, ilaveten, yanı sıra, yerine ya da yardımcı olarak gibi anlamlar katmaktadır. Bundan dolayı da paradiplomasi, ulus devletlerin diplomatik faaliyetlerini destekleyen, tamamlayan, düzeltten, tekrarlayan ya da bu faaliyetlerin dışındaki ve hatta bu faaliyetlere meydan okuyan bir eylem olduğuna işaret edilmektedir (Tavares, 2016a, s. 8).

Paradiplomasiyi, diplomasiden farklı kılan temel özellik, paradiplomatik faaliyet içinde bulunan ulus altı aktörlerin, uluslararası hukuk tarafından kesin olarak tanınmıyor olmalarıdır. Bu nedenle de, paradiplomasi yürüten ulus altı aktörlerin uzunca bir süre resmi olarak bir uluslararası örgüte üye olabilmeleri ya da uluslararası bir sözleşmeye taraf olmaları söz konusu olmamıştır. Kural olarak, bu aktörlerin uluslararası örgütler bünyesindeki faaliyetlere ya da uluslararası müzakerelere ulusal delegasyonların bir parçası olarak katılmaları gerekmektedir (Paquin, 2018, s. 7). Bununla birlikte uluslararası hukuk teamüllerinin dönemsel olarak değişen dinamik bir yapıya sahip olmaları, diplomasi ile paradiplomasi arasındaki bu temel farkın zaman içinde aşınması ya da tamamen ortadan kalkması söz konusu olabilmektedir. Nitekim uluslararası hukukun zamanla ulus altı aktörlerin paradiplomatik davranışlarını daha fazla yasal görme eğiliminde olduğu gözlenmiştir (Chechi, 2018). Birleşmiş Milletler Gıda Örgütü, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu gibi çok sayıda Birleşmiş Milletler Kurumu faaliyetlerinde ulus altı aktörlere yer vermektedir. Ulus altı aktörler bu örgütler bünyesinde benimsenen hedeflere bağlılıklarını ifade etmekte; bu örgütlerin bütçelerine katkıda bulunabilmekte ya da bu örgütlerden yardım alabilmektedir. Cornago (2010, ss. 32-33) tarafından bu durum, uluslararası siyasetteki çok taraflılığın değişimi olarak nitelenmiştir.

Ulus altı aktörlerin paradiplomatik faaliyetleri resmi olabileceği gibi gayri resmi de olabilmektedir. Bazı durumlarda ulus altı aktörler kalıcı ilişkiler inşa ederken, bazı durumlarda sadece geçici nitelikte bağlantılar kurmaktadır. Ulus altı aktörlerin ilişki kurduğu taraflar kamu ya da özel kurum ve kuruluşlar olabilmektedir. Çoğunlukla ekonomik ve sosyal konuların ele alındığı ulus altı paradiplomatik faaliyetler de siyasi konular da gündeme gelebilmektedir.

Soldatos'a (1990) göre paradiplomatik faaliyetler küresel ya da bölgesel nitelikte olabilmektedir. İlkinde ulus altı aktör faaliyetleri neticesinde uluslararası sisteme etki eden bir sonuç ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Örneğin, ulus altı bir aktörün küresel iklim değişikliği rejiminde değişiklik yaratmak üzere faaliyetler gerçekleştirmesi bu kapsamda değerlendirilebilir. Bölgesel nitelikte faaliyetler ise yakın bölgeleri etkileyen mikro; yakın uzak ayrımı olmaksızın geniş bir bölge kapsamında etki üretenler ise makro paradiplomatik faaliyetler olarak adlandırılmaktadır. Duchacek (1990, ss. 16-26) ise paradiplomatik faaliyetleri üçlü bir ayrıma tabii tutmaktadır. Bunlardan ilki coğrafi yakınlığın etkisi ile ortaya çıkan sınır bölgelerinde yaşanan etkileşimlerdir (transborder regional paradiplomacy). Burada ilişki kuran aktörlerin çoğunlukla aynı coğrafi şartlarda olmaları sebebiyle ortaklaşa çözüm bulunması ya da düşünülmesi gereken çevre kirliliği, su kaynaklarının yönetimi ya da enerji kaynaklarının taşınması gibi benzer problemleri ya da ilgi alanları bulunmaktadır. Sınırın iyi yakası arasındaki iletişim ve ulaşım altyapısının gelişmiş olması durumunda paradiplomasi için gerekli zemin hazır hale gelmektedir. Kanada'nın Quebec şehri ile ABD'nin New York eyaleti arasındaki ve İspanya'nın Katalan bölgesiyle Fransız şehirleri arasındaki yoğun ilişki ve ticaret bunun bir örneğidir (Paquin ve Lachapelle, 2005, s. 81). İkincisi, komşu olmayan başka bir ulus altı aktörle geliştirilen etkileşime ise bölgeler arası paradiplomasi (transregional or macroregional paradiplomacy). İlkine göre daha tercihe dayalı olan bu

türde de ulus altı aktörler ekonomik, çevresel ya da kültürel çıkarları için işbirliği yapmakta ve bunları savunmak üzere ortaklaşa hareket edebilmektedir. Sonuncu tür ise uluslararası politikada etkili olmak üzere yürütülen ve çoğunlukla ulus altı aktörlerin ulusal aktörlerle bir arada buldukları küresel paradiplomasi (global paradiplomacy).

Her biri başka anlamlar ifade edebiliyor olsalar bile ulus altı aktörlerin diploması alanındaki faaliyetlerini ifade etmek üzere literatürde kavramsal bir zenginlik söz konusudur. Bu kavramlardan bazıları şunlardır: ulus altı dış işleri-subnational foreign affairs (Setzer, 2015), ulus altı dış politika-subnational foreign policy (Tavares, 2016), ulus altı diploması-subnational diplomacy (Cornago, 2010), çok katmanlı diploması-multilayered diplomacy (Hocking, 1993), yerel birimlerin dış politika faaliyetleri-local government external action (Tavares, 2016), yerel diplomacy-local diplomacy (Tavares, 2016), yerel dış politika-local foreign policy (Tavares, 2016), bölgesel diploması-regional diplomacy (Duchacek, 1990), şehir diploması- city diplomasi (Van Der Pluijm ve Melissen, 2007), küresel mikrodiplomasi- global microdiplomacy (Duchacek, 1984), bileşen diploması-constituent diplomacy (Kincaid, 1990), çok uluslu diploması-plurinational diplomacy (Tavares, 2016), diploması sonrası-post-diplomacy (Tavares, 2016), katalizör diploması-catalytic diplomacy, ön/öncül diploması-protodiplomacy (Duchacek, 1990), aşağıdan diploması-diplomacy from below (Czapiewski, 2015), sosyal diploması-social diplomacy (Czapiewski, 2015), sivil diploması-civil diplomacy (Czapiewski, 2015), küçük dış politika-small foreign policy (Czapiewski, 2015), hükümet dışı diploması-non-governmental diplomacy (Woods, 1991), ulus altı seferberlik-subnational mobilization (Hooghe, 1995).

Yukarıda listelenen kavramların bazılarında faaliyeti gerçekleştiren ulus altı aktöre, bazılarında ise faaliyetin doğasına odaklanılmaktadır (Sönmez, 2014, s. 492). Ulus altı aktörlerin dış politika alanındaki eylemlerini ifade etmek üzere literatürde çok sayıda alternatif kavramın bulunması, bir yandan paradiplomatik faaliyetlerin çok boyutlu bir yapısının, diğer yandan da konuya dair çalışan akademisyenler arasındaki fikir ayrılıklarının bir sonucudur (Cornago, 2018, s. 3). Nitekim bu durumdan hareketle, Alvarez (2020, s. 3) ilk paradiplomasi çalışmalarının yapılmasının ardından geçen otuz yıla aşkın halen paradiplomatik faaliyetlerin kolaylıkla anlaşılmasına yönelik kavramsal bir çerçeve mevcut olmaması tespitinde bulunmuştur. Bu kavramsal zafiyeti aşmak üzere alandaki araştırmacılar arasında yoğun bir iletişim ve tartışma ortamının yaratılmasını önermiştir.

Ulus altı aktörlerin diplomatik faaliyetlerini ifade etmek üzere farklı akademisyenlerce ortaya atılan çok sayıda kavram olmasına karşın, bu kavramlar arasında literatürde en sık kullanılanı, karşılaşıldığında benzer bir anlamı çağrıştıranı ve bu sayede en kolay şekilde anlaşılana paradiplomasi (Cornago, 2018, s. 3) olarak kabul edilmektedir. Alternatif kavramlardan daha fazla ön plana çıkması, paradiplomasi kavramının sorunsuz olduğu anlamına da gelmemektedir. En büyük problem, kavramın taşıdığı yüksek ölçekli belirsizliktir (Kuznetsov, 2015, ss. 28-29).

Tarihsel Süreçte Paradiplomasi Kavramı

Ulus altı aktörlerin dış ilişkiler alanında yer almaları esasında içinde bulunduğumuz döneme özgü bir olgu değildir. Bu noktadan hareketle ulus altı aktörlerin paradiplomatik faaliyetleri, geçmişe ya da en azından ulus devleti öncesi döneme bir dönüş olarak görülebilir. Zira modern anlamda ilk diploması faaliyetlerinin ulus devlet öncesi dönemde İtalya'nın kuzeyine hâkim olan şehir devletleri arasında yürütüldüğü bilinmektedir. Tavares (2016, s. 10) bu konuda bir adım daha ileri giderek Antik Yunan ve Mısır şehir devletlerinin, tarihi İpek Yolu üzerindeki Orta Asya şehirlerinin ya da Viking koloni şehirlerinin diplomatik faaliyetler yürüttüğüne işaret etmektedir. Diğer taraftan Tavares, geçmiş dönemdeki aktörlerin, bağımsız ve egemen yapılar olduklarını vurgulamaktadır. Günümüzde paradiplomatik faaliyetlerin egemen bir ulus devlet altında faaliyet gösteren aktörler tarafından yürütülüyor olması ise geçmişte eşine rastlanmayan bir durumla karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir.

Roma İmparatorluğunun yıkılmasının ardından diplomasinin merkezi ve hiyerarşik özellikler kazanması ile birlikte paradiplomasi faaliyetlerinde bir azalma meydana geldi. Bu dönemde diplomaside çokluk ya da zenginlik dönemi sonu erdi (Cornago, 2018, s. 4). Modern dönemde ulus altı aktörlerin dış politikaya katılmalarının ilk örnekleri, 19. yüzyılda Londra ve Paris'te temsilcilikler açan sömürge altı aktörlerle gözlenmiştir. 1857 yılında Avusturya'nın Viktorya eyaletini Londra'da temsil etmek için atanan Hugh

Childers, ulus altı bir birimi temsil etmek üzere tayin edilen ilk kişi olarak bilinmektedir (Tavares, 2016). Paradiplomasi literatüründe en fazla öne çıkan örneklerinden biri konumundaki Kanada'ya bağlı Quebec, Paris'teki ilk temsilciliğini 1882 yılında açmıştır. Quebec bu adımını, Avrupalılarla giderek artan ticari ilişkileri temelinde gerekçelendirmiştir (Soldatos, 1990, s. 34).

Ulus altı aktörlerin dünya genelinde özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde etkili olmaya başladıkları görülmüştür (Demirtaş, 2016, s. 168). Paradiplomasi açısından dönüm noktası niteliğindeki adımlardan biri ise İkinci Dünya Savaşı'nın ertesinde, Fransa-Almanya sınırında yer alan bir grup belediye arasında 1947 yılında kurulan birlik olmuştur. Bu birlik yoluyla söz konusu belediyeler, her iki dünya savaşında da birbirine karşı acımasız bir mücadele içine giren iki ülke arasında dostça ilişkilerin gelişmesine ve barışın hâkim olmasına hizmet etmek istemişlerdir. Bu gelişmeyi takiben İkinci Dünya Savaşından büyük bir yıkımla çıkan ve benzer problemlerle karşı karşıya olan Avrupalı 50 belediyenin katılımıyla, 1951 yılında Avrupa Belediyeler Konseyi kurulmuştur. Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun 1950'li yılların sonlarında kurulmasının ardından, Avrupa'da bölgesel ya da sektörel örgütlenmelerin paradiplomatik faaliyetlerinde artış yaşanmıştır (Tavares, 2016, ss. 11-13). Bu da gösteriyor ki 20. yüzyılın ikinci yarısında Avrupa, paradiplomatik faaliyetlerin gelişim gösterdiği ve yoğun olarak gözlemlendiği bir kıta haline gelmiştir.

1960'larla birlikte ulus devletlerin otoritesinin dış politika alanı da dâhil olmak üzere tüm alanlarda belirgin bir şekilde azalması, bu dönemde gerçekleştirilen paradiplomatik faaliyetlerin önceki dönemden farklı olmasını sağlamıştır (Soldatos, 1990, s. 34). Bu dönemde ulus altı aktörler, paradiplomatik faaliyetleri için genişleyen bir meşruiyet alanına kavuşmuşlardır. Keohane ve Nye (1973, s. 380), 1970'li yılların başında uluslararası politikanın yalnızca devletler ya da devletlerarası ilişkilere odaklanarak anlaşılamayacağını ifade ederek, ulus ötesi (transnational) ilişkilerin uzun zamandır var olmalarına karşın İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde dünya siyasetini şekillendirecek boyutlara vardığına dikkati çekmiştir.

Paradiplomasi kavramının uluslararası siyaset çalışmalarına dâhil olması ise 1980'lerde gerçekleştirilen karşılaştırmalı siyaset ve özellikle de yeni federalizme dair çalışmalarla olmuştur. Bu kapsamda diplomasi kavramının federal devletlerde yeni gözlemlenen gelişmeleri açıklayamayacağından hareketle, Aguirre (1999, s. 185), paradiplomasi kavramının ilk kullanımlarına 1980'li yıllarda Ivo Duchacek and Panayotis Soldatos tarafından Kuzey Amerika'daki federal sistemlere, özellikle de Quebec'e, dair yapılan karşılaştırmalı siyaset çalışmalarında yer verildiğine işaret etmiştir. Paradiplomasiye dair çalışmaların önemli bir kısmı ilk etapta Kuzey Amerika'ya ek olarak ulus altı aktörlerin yoğun paradiplomatik faaliyetler içinde oldukları Avrupa'daki örneklere odaklanmıştır (Liu ve Son, 2020, s. 3). Federal sistemleri ele alan bu eserlerin temel önceliği, yeni bir siyasi gelişme olarak ortaya çıkan paradiplomasiyi açıklamaktan ziyade, paradiplomasi'nin federal sistemler üzerinde ortaya çıkardığı dönüşümleri ortaya koymak olmuştur. Bu ilk eserlerin etkisiyle paradiplomasi, ilk etapta ağırlıklı olarak federal sistemlerde yaşanan değişim ya da uluslararası politikada yaşanan değişime federal devletler düzeyinde verilen bir tepki olarak anlaşılmıştır (Kuznetsov, 2015, s. 55).

Kavramın günümüzdeki kullanım şekli düşünüldüğünde, kavramda ilk döneme kıyasla ciddi bir genişlemenin yaşandığı fark edilmektedir. Ackrén (2019) bu durumu, kavramın ilk ortaya çıktığı dönemde ağırlıklı olarak ulus altı aktörlerin, ABD ve Kanada gibi federal devletlerin eyaletlerine odaklanarak, ekonomik nitelikteki ilişkilerini ifade etmek üzere kullanıldığını ileri sürerek açıklamıştır (s. 236). Kavram, günümüzde federal ya da merkezi devlet ayrımı yapmaksızın tüm siyasi sistemlerde uygulama şansı bulmakta ve ulus altı düzeyde faaliyet gösteren tüm aktörlerin diplomatik faaliyetlerini ifade etmek üzere kullanılmaktadır.

Hans J. Michelmann ve Panayotis Soldatos tarafından 1990 yılından yayınlanan eser, paradiplomasi hakkındaki teorik çalışmalar açısından öncü niteliğindedir. Paradiplomasi'nin tanımlanması çabasının yanı sıra eserde, paradiplomatik faaliyetler yürüten aktörlere dair bilgilere de yer verilmiştir. Bu çalışmada, paradiplomasi'nin anlaşılması açısından daha sistematik bir yaklaşım ortaya konulmuştur. Konuya ilgi gösteren akademisyenler tarafından izleyen dönemde üretilen çalışmaların büyük bir kısmı ise paradiplomasiye dair ortaya çıkan teorik altyapı temelinde dünya genelinde farklı ulus altı aktörlerin paradiplomatik davranışlarına odaklanan çalışmalar olmuştur.

Soğuk Savaşın bitmesiyle birlikte uluslararası sistemin içine girdiği dönüşüm sürecinde, paradiplomasi gibi alternatif kavramların etkinliği artmıştır. İletişim teknolojilerinin gösterdiği gelişim de ulus altı aktörlerin paradiplomatik faaliyetler yürütmesini kolaylaştırmıştır (Jha, 2014). İnternet ulus altı aktörlerin, internet ve cep telefonları gibi farklı kanalları kullanarak kolayca ve düşük bir maliyetle iletişim kurabilmeleri ve zorlanmadan ihtiyaçları olan bilgiye erişebilmeleri gibi ayrıcalıklara sahip olmaları paradiplomasiyi yaygınlaştırmıştır (Mursitama ve Lee, 2018, s. 3). Soğuk Savaş sonrası dönemde, teknolojiye ek olarak küresel ekonomide meydana gelen değişim ve sermayenin daha hareketli bir hale gelmesi ile ulus devletlerdeki merkezi otoritenin gücünde meydana gelen aşınma, yeni bir federalizm türevinin ortaya çıkması, dünya genelinde iletişim ve ulaşım ağlarının sayıca artarak yaygınlaşması gibi faktörlerin bu durumda etkili olduğu ileri sürülmüştür. Bu gelişmeler neticesinde yerel ve merkez arasındaki ayrım ve görev dağılımı da yeniden tanımlanmıştır (Joenniemi ve Sergunin, 2014, s. 20). Ulus altı aktörlerin diplomatik faaliyetlerine daha fazla akademik ilginin söz konusu olduğu 1990 sonrası dönemde çok uluslu şirketler ya da sivil toplum kuruluşları gibi bazı ulus altı aktörlerin literatürde kendilerine daha fazla yer buldukları gözlenmiştir (Demirtaş, 2016, s. 152).

2000'li yılların başlamasıyla birlikte paradiplomasinin altın çağı başlamıştır. Zira artık paradiplomasi ne federal devletlere ne de ileri demokrasilere özgü bir deneyimdir. Dünyanın her yerinde gözlemlenen küresel bir deneyim hale gelen paradiplomatik faaliyetlere, her türlü yapıya ve sisteme sahip olan devlette rastlanır olmuştur (Tavares, 2016, s. 14). Buna karşın, her şeyi kontrol etme güdüsüne sahip otoriter sistemlerde, paradiplomasi yürütülmesi demokratik devletlere kıyasla daha zordur (Paquin, 2018, s. 7). Evrensel bir deneyim haline gelen paradiplomasi, gerçekleştiği bağlama uygun olarak değişik araç ve hedefleri bünyesine katarak dünyanın farklı yerlerinde farklı şekillerde deneyimlenmiştir.

Son yıllarda ise kavramın, eskisine kıyasla daha az popüler hale gelmesi söz konusu olmuştur. Kavramın gücünde meydana gelen aşınmada İskoç ve Katalan bağımsızlık referandumlarında alınan başarısız sonuçların etkisinin olduğu ileri sürülmüştür (Duran, 2016, s. 3). Bu iki örnekte de paradiplomatik faaliyetler yoluyla hedeflerine ulaşamayan iki ulus altı aktör söz konusudur. Buna karşın, son dönemde paradiplomasi yürüten ulus altı aktörlerin sayısının artması, paradiplomatik faaliyetlerin uluslararası politikada daha sık karşılaşılan bir gelişme haline gelmesi ve daha fazla alanda gözlemlenir olması söz konusudur. Bunun sonucunda gelecek dönemde paradiplomasi konusuna ilgi duyan ve bu nedenle de bu konuda çalışmalar yürüten akademisyenlerin sayısında bir artış yaşanması muhtemeldir.

Uygulamada Paradiplomasi: Aktör, Çıkar, Araç ve Tepkiler ***Paradiplomatik Faaliyetlerde Aktör ve Çıkarları***

Daha önce de ifade edildiği üzere bazı ulus altı aktörler, merkezi hükümet tarafından izlenen dış politikayı etkileme çabasını bir kenara bırakarak kendi hedeflerine kendi imkânlarıyla erişmenin peşine düşmüşlerdir. Ulus altı aktörlerin paradiplomatik faaliyetleri, Uluslararası İlişkiler disiplininin en temel sorularından birisinin, yani uluslararası siyasette aktör kimdir sorusunu yeniden akıllara getirmiştir. Ulus altı düzeyde paradiplomatik faaliyet içine giren aktörler denince akla federe birimler, şehirler, bölgeler, üniversiteler, belediyeler, çıkar grupları, sivil toplum kuruluşları, diasporalar, şirketler, spor takımları ve sporcular, iş adamları, bireyler gelmektedir. Paradiplomasi çalışmalarının önemli bir kısmında, bu faaliyetleri yürüten ulus altı aktörlere odaklanılmaktadır. Paradiplomasi örneklerine yoğunlaşan bu çalışmaların yarısından fazlasında, Quebec, Flanders, Valon, Katalonya ve Bask ülkesi ele alınmıştır (Kuznetsov, 2015, s. 66). Ağırlıklı olarak çalışılan örneklerden de anlaşılacağı üzere, paradiplomasinin küresel bir deneyim haline gelmiş olmasının henüz paradiplomasi çalışmalarına yeteri kadar yansımış olduğundan bahsetmek bir hayli güçtür.

Tıpkı devletler gibi paradiplomatik faaliyetlerde bulunan aktörlerin de temel motivasyonu, kendi çıkarlarını savunmaktır. Bununla birlikte paradiplomasinin, diplomasiye kıyasla daha fazla hedef odaklı, fırsatçı ve katılımcı olduğu görülmektedir (Mohammed ve Owtram, 2014, s. 68). Ulus altı aktörlerin paradiplomasileri, genellikle kendi sektör ya da alanlarındaki kişi ve gruplar için sınırlı etkiler üretmektedir. Bu noktadan hareketle paradiplomatik faaliyetler yürüten birçok ulus altı aktörün siyasi hesaplamalara sahip olmadıkları ve bu konularda ulus devletin hâkimiyetinin büyük ölçüde devam ettiği sonucuna varmak mümkündür. Paradiplomasi, ulus devlet düzeyinde yürütülen merkezi dış politikaya kıyasla vatandaşların katılımına daha açık olan ve dolayısıyla daha demokratik bir şekilde inşa edilen dış politikaya imkân tanımaktadır. Ulus altı aktörler bu sayede merkezi düzeyde ulus devlet tarafından yerine

getirilemeyen bir görevi yerine getirerek önemli bir boşluğu doldurmaktadır (Chan, 2016, ss. 135, 141-142). İlaveten ulus altı aktörler diploması konularında, merkezi otoriteye kıyasla daha esnek olabilmektedir. Çünkü ulusal çıkar ya da hedeflerle bağlı olmadan hareket edebilme özgürlüğüne sahiptirler.

Ulus altı aktörlerin birçoğunun paradiplomatik faaliyetler içine girmelerinin arkasında ekonomik çıkar elde etme düşüncesi yatmaktadır. Paradiploması, giderek artan küresel ekonomik rekabet ortamında ulus altı aktörlere farklı avantajlar sağlamaktadır. Daha fazla dış yatırım çekme, tanıtım yaparak daha fazla turistin ilgisini çekme, uluslararası şirketleri yatırım yapmaya ikna etme, çok sayıda uluslararası organizasyona ev sahipliği yapma ya da yeni ticaret imkânlarına erişme gibi ekonomik motivasyonlar birçok ulus altı aktör açısından temel öncelik durumundadır. Konuyu Avrupa Birliği (AB) özelinde ele alan Özçelik (2014 ve 2015), Birliğin sunduğu ekonomik destek ve yardımların ulus altı aktörleri dönüştürdüğünü ve bu tür ekonomik fırsatlardan daha fazla yararlanma güdüsü ile hareket ederken kaçınılmaz olarak paradiploması davranışında bulduklarını vurgulamıştır.

Ekonomik motivasyon dışında ulus altı aktörleri paradiplomatik faaliyetlerde bulunmaya iten faktörlerden biri de eğitim, kültür, teknoloji, bilim, göç, insan hakları, enerji, çevre gibi konularda işbirliği, paylaşım ve değişimde bulunma imkanı ya da zorunluluğudur (Lecours, 2008, s. 3; Paquin ve Lachapelle, 2005, s. 77). Küresel siyasette yaşanan dönüşüm ve artan bağımlılıklar, sınır aşan nitelikleri olan bu tür konuların, hem uluslararası hem de ulus altı düzeylerde eş zamanlı olarak ele alınmasını gerekli hale getirmiştir. Ulus altı aktörlerin kendi sınırları içinde hareket ederek bu konulara dair etkin sonuçlar ortaya çıkaramamaktadır. Çünkü eskiden iç sorun sayılan birçok konunun uluslararası düzeye taşınması söz konusu olmuştur. (İskit, 2012, s. 350). Günümüzde politika alanlarını alçak ya da yüksek politika alanı olarak ayırmak bir hayli güçtür. Bu ayırımı yapılabildiği dönemlerde, yüksek politika alanları merkezi otorite tarafından düzenlenirken, alçak politika alanlarında yerel aktörlerin egemenlikleri söz konusuydu. Eğitim, çevre gibi birçok alçak politika konusunun günümüzde uluslararası boyut taşır hale gelmesi de yerel aktörlerin paradiplomatik faaliyetlerini hem kaçınılmaz kılmış hem de kolaylaştırmıştır (Kuznetsov, 2015, s. 104).

Paradiplomasının, merkezi hükümetçe yürütülen diplomasıye kıyasla daha barışçıl bir gündemi vardır. Paradiplomatik aktörlerin ilişkilerinde nükleer silahlar ya da bölgesel çatışmalar gibi taraflar arasında fikir ayrılıkları ve gerginliklerin yaşanmasına neden olacak konular ele alınmamaktadır. Bunun yerine daha önceki dönemlerde çoğunlukla yerle sıkıştırılan ya da ana akım diplomasıde ele alınmayan eğitim, kültür, taşımacılık, sulama, kültür, turizm gibi işbirliği yapılmaya açık konular ele alınmaktadır (Tavares, 2016b). Halen devletlerin ordulara sahip olma tekeli elinde tuttukları bir ortamda ulus altı aktörler; paradiplomatik faaliyetler aracılığıyla, özellikle silahların yer almadığı yöntemleri hayata geçirerek, küresel barış ortamının inşasına katkıda bulunmayı, doğal afetler ya da insani felaketler sonrasında etkili insani yardım sunmayı ve dünyadaki gelişmelerden haberdar olmayı da hedefleyebilmektedir (Demirtaş, 2016, ss. 156-157).

Paradiplomasının sıklıkla bağımsızlık kazanma hedefinde olan ulus altı aktörlerin yürütmekte oldukları bir faaliyet olarak görülmesi büyük bir yanılgıdır. Zira bu yanılgı, bugün çok sayıda ulus altı aktörün bağımsızlıkla ilgisi olmayan çok farklı çıkarlarını savunmak üzere gerçekleştirdikleri paradiplomasının görmezden gelinmesini beraberinde getirmektedir (Tavares, 2016b). Paradiplomatik faaliyetler eğer ki protodiploması denilen bir türe evrilirse, ulus altı aktörün merkezi devletten ayrılması sonucuna hizmet eden bir sürece dönüşebilmektedir. Protodiplomatik türdeki paradiplomatik faaliyetler gelecekte meydana gelmesi istenen bir ayrılmaya hazırlık niteliğinde olup bağımsızlığın ilanının ardından uluslararası tanınmayı sağlamayı da hedeflemektedir. Protodiplomatik faaliyetlerde yurtdışında temsilcilikler açma gibi adımların ön planda oldukları görülmektedir. Ekonomik, sosyal ya da kültürel nitelikte olsalar bile yurtdışı temsilcilikleri bağımsızlık idealinin gerçekleşmesine katkıda bulunmaya ya da bunun altyapısını oluşturmaya yönelik hareketlerde bulunmaktadır (Duchacek, 1990, s. 27).

Farklı çıkarlarını gerçekleştirmek üzere paradiplomatik faaliyetler yürüten ulus altı aktörlerin bu faaliyetlere girerken ki temel motivasyonları ve bu tür faaliyetleri aynı zamanda imkânlı kılan faktörler, Tavares (2016a, ss. 40-47) tarafından ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış ve aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Merkezi yönetimin insandan uzaklık, aşırı bürokratikleşme, eksik uzmanlık ve dış politika hata ve etkisizlikleri, kıt kaynaklar gibi zaafalarını ortadan kaldırmak,
- Ulus altı düzeydeki bazı lider ya da yöneticilerin konuya olan ilgileri ve bu konudaki kişisel becerilerini hayata geçirme isteği,
- Ulus altı düzeydeki bazı lider ya da yöneticilerin özellikle daha iyi bir siyasi makama ya da seçimlerde daha yüksek bir başarıya erişme çabaları,
- Kendi faaliyet alanlarına giren konularda dünyadaki iyi uygulama örneklerinden haberdar hale gelerek yerelin taleplerine daha iyi karşılık verme isteği,
- Merkezi yönetim tarafından yeterince desteklenmeyen kültürel ve dilsel farklılıkların daha iyi korunmasını sağlama düşüncesi,
- Kendisiyle benzer ulusal kimlik taşıyan, bu sayede ortak bir kültür ve dili paylaşan hemşeri ya da diaspora ulus altı aktörle ya da ulus devletlerle daha sıkı bir bağ kurma isteği,
- Ülke içindeki coğrafi konumun, özellikle sınır bölgesinde yer almanın, ortaya çıkardığı kaçınılmaz duruma karşılık verilmesi,
- Bağlı bulunan ulus devletin dünya siyasetinde maruz kaldığı dışlanmayı aşma isteği.

Tavares tarafından yukarıda tanımlanan motivasyon ve kolaylaştırıcı faktörlere, Soldatos'un (1990, ss. 46-47) paradiplomasiye dair çalışmasından hareketle aşağıdaki hususlar eklenebilir:

- Ulus altı aktörlerin zaman içinde artan mali ve kurumsal kapasiteleri sayesinde yeni roller oynamak için istekli hale gelmeleri,
- Paradiplomasi yoluyla hedeflerine ulaşan ulus altı aktörlerin bilinir hale gelmesiyle bu alanda yer almayan diğerlerinin de bu tür faaliyetler yürütmeye başlamaları,
- Ulus altı aktörlerin dış politikaya dair önceliklerinden merkezi otoriteyi haberdar etmelerine imkân sağlayacak araçlar çoğunlukla ulus devlet yapısında söz konusu olmaması,
- Dış politika alanında aktörlerin arasındaki yetkinin dağılımına ilişkin anayasal ya da hukuki belirsizlikler söz konusu olması.

İnsanlara erişimi ve iletişimi daha kolay olan ulus altı aktörler, daha üst seviyede belirlenen politikaların daha alt düzeylerde uygulanmasında ve verilen tepkilerin de tespit edilmesinde önemlidir. Ayrıca alt düzeydeki tepkilerin uluslararası düzleme taşınmasında rol oynayarak uluslararası sistemde alınan kararların da ulus altı öncelikler dikkate alınarak şekillendirilmesine katkı yapabilmektedirler. Bu anlamda dış politika gündeminin ve pratiklerinin daha demokratik olması ve insan refahına hizmet etmesinin sağlanmasında, paradiplomasi etkin bir rol oynayabilir. Dünya genelinde ortaya çıkardığı felaketlerle birlikte son yıllarda kaçınılmaz olarak uluslararası siyaset gündeminde kendine daha sıklıkla yer bulan iklim değişikliği konusunun en etkin şekilde alınacağı düzey ulus altı olabilir. Geleneksel diplomasiye göre daha hızlı harekete geçirilen, daha yenilikçi politika ve araçların kullanımına olanak sağlayan paradiplomasi, uluslararası düzeydeki rekabetin ortaya çıkardığı engelleri bertaraf ederek iklim değişikliğine karşın etkin önlemlerin alınması noktasında insanlığın umudu haline gelebilir (Tavares, 2016b).

Paradiplomasi Faaliyetlerinde Kullanılan Araçlar

Soğuk Savaş sonrası dönemde, uluslararası siyasette belirgin hale gelen gelişmelerden bir de siyasete ilişkin tartışmalarda kimliğe dair konuların giderek daha fazla gündeme gelmesidir. Zira devletlere kıyasla daha homojen bir yapıda olan ulus altı aktörler de paradiplomatik faaliyetleri, kendilerine özgü kimlik, kültür, dil vb. ile birlikte yürütmektedir. Bilindiği üzere devletler diplomalarını ellerindeki çeşitli siyasi, ekonomik, kültürel ve askeri araçlarla yürütmektedir. Paradiplomatik faaliyetlerin de benzer araçlarla yürütülmekte olduğunu ve bu araçlar arasında ekonomik olanların daha fazla ön planda oldukları görülmektedir.

Ulus altı aktörlerin paradiplomasi faaliyetlerini yürütmek üzere farklı şekillerde örgütlendikleri görülmektedir. Bu aktörler arasında dış işleri bakanlığına benzer bir yapıya sahip olanlar varken, aynı zamanda sadece belirli sayıda personelden teşkil eden birimlere sahip olanlar da mevcuttur. Bu tercih ulus altı aktörün imkânları kadar yürüttüğü paradiplomatik faaliyetin kapsamı ile de yakından ilgilidir (Tavares, 2016, ss. 83-85). Bununla birlikte, paradiplomasi sonucunda elde edilen kazanımlar, ulus altı aktörleri kazançlarını maksimize etmek üzere dış ilişkiler alanında yeni örgütsel değişiklikler yapmaya

sevk etmektedir. Bu kapsamda yeni birimler oluşturulabilmekte ya da daha fazla alanında uzman personel istihdamına başvurulmaktadır (Özçelik, 2017, s. 179).

Çoğunlukla kendi bünyelerinde paradiplomatik faaliyetleri yürütmek üzere bir birime sahip olan ulus altı aktörler, aynı zamanda ilişki içinde bulunulan ülkelerde temsilciliklere de sahip olabilmekte ve yurtdışı ziyaretleri gerçekleştirebilmektedir. Ulus altı aktörler uluslararası toplantılara katılarak uluslararası örgütler bünyesinde de faaliyetler gerçekleştirebilmekte ve yardım programlarına katkı sunabilmektedir. Ulus altı aktörler forum, fuar, sergi gibi uluslararası etkinliklere de katılım gösterebilmektedir. Ulus altı aktörler kendi aralarında belirli bir konu ya da soruna odaklı çalışma grupları ya da işbirliği ağları kurabilmekte ve bilgi-deneyim paylaşımında bulunabilmektedir (Kuznetsov, 2015, s. 112; Grydehøj, 2014, s. 16).

Ulus altı aktörlerin dış politika davranışında bulunmalarına imkân sağlayan ve bu davranışın sınırlarını belirleyen en önemli faktörün, bu aktörlerin bu konuda sahip oldukları yetki olduğu görülmüştür. Bu yetki çoğunlukla kısıtlı olduğundan ulus altı aktörler tarafından yürütülen paradiplomatik faaliyetler, merkezi diplomasiye kıyasla daha dar kapsamlı ve belirli bir konu odaklı olma özelliği taşımaktadır. Yetki dışında, maddi imkânlar, insan kaynağı ve ne kadar güçlü bir çıkar tanımlamasına sahip bulunduğu gibi unsurlar da ulus altı aktörlerin paradiplomatik faaliyet yürütme kapasiteleri açısından belirleyici konumdadır. Zira ulus altı aktörlerin imkânlar noktasındaki sınırlılıkları, çoğunlukla coğrafi açıdan birbirine yakın olan ulus altı aktörler arasındaki paradiplomatik ilişkilerin sıklıkla karşılılaşımını sağlamaktadır (Paquin, 2018, s. 8). İmkân kısıtlılığı, paradiplomasinin daha az sistemik bir görünüm arz etmesine neden olarak bu faaliyetlerin başarısını olumsuz etkilemektedir. Paradiplomatik faaliyet yürüten ulus altı aktörlerin en büyük zaaflarından biri de diplomasi konusunda eğitilmiş insan kaynağından yoksun olmalarıdır (Jha, 2014, ss. 2, 20). Demirtaş (2016, s. 170), ulus altı aktörlerin özellikle de yabancı dil bilgisi düşük personele sahip olmasını önemli bir engel olarak tespit etmiştir. Ek olarak, istisnai örnekler söz konusu olmakla birlikte devletlerin halen ordu ve silahlar konusunda bir tekele sahip oldukları görülmektedir. Bu tür araçlardan yoksun olan ulus altı aktörler, sorunlarını çoğunlukla barışçıl araçlar kullanarak çözüme yoluna gitmektedir (Zarghani, Ranjkesh ve Eskandaran, 2014, s. 34).

Paradiplomasi Faaliyetlerine Yönelik Tepkiler

Wolff'a (2007, s. 150) göre paradiplomasi, devletlerin egemenlik anlayışlarında bir değişim yaşanmasına sebep olmuştur. Egemenlik anlayışlarında meydana gelen değişimin yaşandığı bu dönem, Pietras (2007, s. 147) tarafından geç Vestfalya dönemi olarak adlandırılmıştır. Bu kapsamda mevcut uluslararası sistemde devletlerin egemenliklerini vatandaşları için maksimum getiriyi sağlayacak şekilde kullanmaları, ancak uluslararası arenada bu egemenliği paylaşmaya razı olmaları ile mümkün hale gelmiştir. Yani devletler halen egemenliğin yegâne sahibi olarak yollarına devam etseler bile, razı geldikleri düzeyde devredilen yetkiler aracılığıyla bu egemenliğin paradiplomasi faaliyetleri yürüten ulus altı aktörlerle paylaşır olmuşlardır. Küresel anlamda deneyimlenen bu süreç, yani paradiplomasi, karşısında, ulus devletlerdeki merkezi yönetimler, farklı tutum ve tepkiler ortaya koymuşlardır. Bu farklılığa yol açan temel faktör, paradiplomasinin merkezi yönetimlerce bir meydan okuma mı, yoksa fırsat olarak mı algılanmakta olduğudur (Chan, 2019, s. 166). Örneğin, İspanya ve İtalya gibi bazı devletler yargı süreçlerini devreye sokarak ulus altı aktörleri engellemeye yönelik adımlar atmışlardır (Lecours, 2008, ss. 10-11). Uygulanan paradiplomatik faaliyetlerin kapsamı ve amacı önemli olmakla birlikte genel olarak ulus devletlerin, ulus altı aktörlerin diplomatik faaliyetleri karşısındaki tutumlarının olumsuz olduğu ileri sürülebilir (Aldecoa ve Keating, 2004). Federal devletlerin de bu konuda ulus altı aktörlere daha fazla hareket özgürlüğü tanıdıkları görülmektedir.

Kimi ulus devletler, 1980 sonrasında artan küreselleşme ve bölgeselleşme baskısı karşısında ulus altı aktörlerin paradiplomatik faaliyet yürütme alanını genişletmek üzere bir takım anayasal ve kurumsal değişiklikler gerçekleştirmişlerdir. Bu yolla merkezi hükümetler, ulus altı aktörlerin paradiplomasi yürütmesini imkânlı hale getiren yeni ve etkin araçlar geliştirerek, paradiplomasi faaliyetleri için meşru bir yetki ya da alan inşa etmiştir. Örneğin, Belçika'da ulus altı aktörlerin, uluslararası hukuk açısından bağlayıcı hükümlere sahip antlaşmalar yapma hakları bile bulunmaktadır (Tavares, 2016a, s. 64). Bununla birlikte merkezi hükümetler, ulus altı aktörün paradiplomasisini denetleme ya da kontrol altında tutma hakkına da sahip olabilmektedir (Soldatos, 1990, s. 45). 2010 yılında Dışişleri Bakanlığı'nın Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanunda yapılan değişiklikle (Madde 8'in 6. bendi), dış ilişkilerin yürütülmesi açısından önem ve gereklilik taşıyan şehirlerde toplam sayısı beşi geçmeyecek temsilcilikler açılmasına karar veren Türkiye'nin bu tutumu, paradiplomasi konusunda kontrolcü bir refleksle hareket eden bir

devlet örneği olarak kabul edilebilir. Bazı devletler ulus altı aktörlerin paradiplomasi faaliyetlerine doğrudan destek olan adımlar da atmışlardır. Örneğin Güney Kore yönetimi, paradiplomasi faaliyetleri yürüten yerel birimlerde çalışan personele eğitim imkânı sunmaktadır (Tavares, 2016a, ss. 14, 52). Ancak genel eğilimler dikkate alındığında, merkezi düzeyde dış politikanın yürütülmesinden sorumlu olan kurumların, paradiplomasi yürüten ulus altı aktörlerle işbirliğine girmek üzere gerekli mekanizmaları geliştirdiklerinden bahsetmek bir hayli güçtür (Neumann, 2002, s. 644).

Paradiplomatik faaliyetler, merkezi hükümet tarafından izlenen dış politika ile uyumlu olmak zorunda değildir. Bunun belirleyicisi ulus altı aktörlerin, nasıl bir çıkar tanımlamasına sahip olduğudur. Ulus altı aktörlerin paradiplomatik faaliyetleri, ulus devlet düzeyindeki diplomatik faaliyetleri destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte olabileceği gibi, aynı zamanda ulus devlet diplomasisini düzeltici ya da ortadan kaldırıcı türde olabilir. Ulus altı aktörler kendileri açısından uygun görülmeyen dış politika ya da uluslararası politika gelişmelerine karşı tutumlarını ifade etmek üzere de paradiplomasiyenin faydalanabilmektedir (McConnell, Moreau ve Dittmer, 2012, s. 811). Dolayısıyla ulus altı aktörler paradiplomatik faaliyetler yürütürken, merkezi yönetimle işbirliği veya çatışma halinde olabilmektedir. Merkezi hükümet açısından kimi durumlarda paradiplomatik faaliyetler bir tehdit olarak görülebilmektedir. Bu kapsamda, protodiplomatik faaliyetlere karşı merkezi hükümetlerin doğal olarak daha fazla düşmanca bir tutum içinde oldukları ve bu faaliyetleri boşa çıkarmaya yönelik çaba içinde oldukları gözlenmektedir. Zira protodiplomasi, ulus devletlerin uzunca bir süreç içinde başardıkları birleştirme çabalarını tehdit ederek tarihsel süreci tersine çevirmeye çalışmaktadır (Kincaid, 1990, s. 56).

Duchacek (1984, ss. 20-22) tarafından paradiplomasiyenin merkezi hükümetler özellikle de dış politikanın yürütülmesinden sorumlu olan kurum ve kişiler üzerindeki etkilerini ve onlara düşündürdüklerini sınıflandırılmıştır. Bunlardan ilki paradiplomasiye karşı çıkmak ya da yasal açıdan meşruiyetini sorgulamaktır. Bu tutum önemli güce sahip olan her kurum ve kişinin otomatik verdiği bir tepki olarak değerlendirilmiştir. İkincisi, yerleşik hale gelmiş bir rutinden sapma teşkil eden bu yeni durumdan duyulan korkudur. Bu korku da karşılaşılan her yeni şey karşısında geliştirilen doğal bir tepki olarak kavramsallaştırılmıştır. Üçüncüsü, diplomatik müzakerelere dair tecrübe ve bilgileri kısıtlı olan yerel aktörlerin davranışlarının sonucunda ortaya çıkabilecek istenmeyen sonuçlardan duyulan endişedir. Dördüncüsü, merkezi düzeyde yürütülen dış politikanın paradiplomasi faaliyetleri neticesinde daha az önemli görülür hale gelmesi ihtimalidir. Sonuncusu da ulus altı aktörlerin diplomatik faaliyetleri neticesinde artan özgüvenlerinin içsel dengeleri değiştirmesi ve ulus altı aktörleri bağımsızlık da dahil olmak üzere farklı alternatif gelecek planları üzerinde düşünür hale getirmesidir.

Ulus altı aktörler kadar, bu aktörlerin ilişki kurmak istedikleri aktörlerin de bu tür bir ilişkiye istekli olmaları önem arz etmektedir (MacLean ve Nossal, 1993, s. 171). Bazı ulus altı aktörler, yerel düzeyde ulus devletlerinden ziyade onlara karşı daha güçlü bağlılık besleyen destekçilere sahip olabilmektedir (Kincaid, 1993, ss. 30-31). Dış aktörler bazı durumlarda ulus altı aktörleri paradiplomasi alanına yönlendirebilmektedir. Örneğin, 1940-60 döneminde Fransa siyasetinin önde gelen isimlerinden biri olan De Gaulle'ün Fransa ile Fransızca konuşulan bölge ve ülkeler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması talebi, Quebec'in dış politika alanında daha görünür bir hale gelmesini beraberinde getirmiştir. İlaveten, ekonominin giderek daha fazla uluslararası bir karakter kazandığı ve aktörler arası bağımlılıkların söz konusu olduğu bir ortamda, çok uluslu şirketler gibi dış aktörler ulus devlet düzeyini hiçe sayarak doğrudan ulus altı aktörleri muhatap olabilmektedir (Soldatos, 1990, s. 48).

SONUÇ

Günümüzde devletler, diplomasi alanındaki ayrıcalıklı konumlarını korumaya devam etmelerine karşın, dış politika alanında hem ulus üstü hem de ulus altı düzeyde kendilerinin yanı sıra faaliyet göstermekte olan diğer aktörlerle birlikte yollarına devam ettirmektedir. Dış politika artık devlet dışı aktörlerin de oluşumuna müdahil olduğu parçalı bir alan haline gelmiştir. Yerel ve uluslararası ayırımının anlamını yitirdiği ve yerel olanın uluslararası hale geldiği bu süreç, devletlerin uluslararası sistemdeki ayrıcalıklı konumu açısından meydan okumalar ortaya çıkartarak, ulus altı aktörlere de daha fazla hareket alanı tanımıştır.

Ulus altı aktörlerin kapasiteleri ve devletlerin bu faaliyetler karşısında takındıkları tutum gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterse de bu süreç, dünyanın her köşesinde istisnasız olarak deneyimlenmektedir. Bu ortamda devletler değişerek varlıklarını korurken, geleneksel olarak devletlerin tekel güce sahip olduğu alanlara yeni aktörlerin eklenmesi söz konusu olmaktadır. Bununla birlikte, devletlerin uluslararası sistemdeki ayrıcalıklı konularında meydana gelen aşınmalara rağmen, halen uluslararası sistemin başat aktörü olmaya devam ettikleri ve dış politikanın şekillendirmekte azımsanmayacak bir ağırlığa sahip olmaya devam ettikleri görülmektedir. Nitekim uluslararası siyasete dair kilit önemdeki pek çok karar halen devletler tarafından alınmaktadır. Buna karşın, diplomaside ortaya çıkan yeni eğilimler, ulus altı aktörlerinde de diplomaside hesaba katılmalarını ve ulus altı çıkarların da diplomasi de temsil edilmelerini gerekli kılmaktadır.

Daha önceki dönemlerde örnekleri gözlenmekle birlikte, İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde giderek artan paradiplomatik faaliyetler, uluslararası ekonomi ve siyasette meydana gelen dönüşümler, küreselleşme, teknoloji atılımları gibi kendi çıkarlarına hizmet eden gelişmelerle birlikte hız kazanarak devam etmektedir. Her geçen gün diplomasi alanına müdahil olan ulus altı aktörlerin sayısı artarken, merkezi otoriteden ayrı çıkar tanımlamasına sahip ulus altı aktörlerin ellerindeki politika ve araçlar da çeşitlenmektedir. Bu noktadan hareketle çalışma sayesinde paradiplomasi kavramının, uluslararası siyasetin günümüzde anlaşılması açısından kullanışlı olduğu görülmüştür.

KAYNAKLAR

- Ackrén, M. (2019). “Diplomacy and paradiplomacy in the North Atlantic and the arctic—A comparative approach”. *The Global Arctic Handbook*, M. Finger and L. Heininen (Der) içinde, Springer, 236-250.
- Aguirre, I. (1999). Making sense of paradiplomacy? An Intertextual enquiry about a concept in search of a definition. *Regional and Federal Studies*, 9(1), 185-209.
- Aldecoa, F. ve M. Keating. (1999). Introduction. Paradiplomacy in action: The foreign relations of subnational governments, F. Aldecoa ve M. Keating (Der.) içinde, Londra: Frank Cass, vii-x.
- Alvarez, M. (2020). The rise of paradiplomacy in international relations. *E-International Relations*.
- Butler, R. (1961). Paradiplomacy. *Studies in diplomatic history and historiography*, A. Sarkissian (Der.) içinde, Londra: Longman, 12-25.
- Chan, D. K. (2016). City diplomacy and glocal governance: Revitalizing cosmopolitan democracy. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 29 (2), 134-160.
- Chan, W. Y. (2019). The soft power and paradiplomacy of Hong Kong. *Asian Education and Development Studies*, 8 (2), 161-172.
- Chechi, A. (2018). Non-State actors and the implementation of the World Heritage Convention in Asia: Achievements, problems, and prospects. *Asian Journal of International Law*, 8, 461-489.
- Cornago, Noé. (2010). On the normalization of sub-state diplomacy. *The Hague Journal of Diplomacy*, 5, 11-36.
- . (2018). Paradiplomacy and protodiplomacy. (https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3174277, Erişim Tarihi: 28 Mayıs 2020).
- Czapiewski, T. (2015). The (Para)Diplomacy of Scotland Towards Asian Countries. *Acta Politica*, No. 31, 59-75.
- Daoudov, M. (2013). *Yerel dış politikanın temelleri*. Marmara Belediyeler Birliği.
- Demirtaş, B. (2016). Türkiye’de yerel yönetimlerin dış ilişkilerinin analizi: Merkez-çevre etkileşimini yeniden düşünmek. *Uluslararası İlişkiler*, 13 (52), 151-173.
- Dışişleri Bakanlığı’nın Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun, Kabul Tarihi: 7/7/2010. (<http://www.mfa.gov.tr/data/BAKANLIK/mevzuat-2013.pdf>, Erişim Tarihi: 28 Mayıs 2020).
- Duchacek, I. D. (1984). The International dimension of sub-national self-government. *Publius: The Journal of Federalism*, 14 (4), 5-31.
- . (1990). Perforated sovereignties: Towards a typology of new actors in international relations. *Federalism and International Relations: The Role of Subnational Units*, H. J. Michelmann ve P. Soldatos (Der.) içinde, Oxford: Clarendon Press, 1-33.
- Duran, M. (2016). Paradiplomacy as a diplomatic broker: Between separating differences and engaging commonalities. *Brill Research Paper*.
- Gençkaya, Ö. F. ve K. Kaya. (2018). İstanbul ilçe belediyelerinin dış ilişkileri. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 1 (3), 303-316.

- Grydehøji, A. (2014). Goals, capabilities, and instruments of paradiplomacy by subnational jurisdictions. *Local Actions in a Global Context: Paradiplomacy by Subnational Jurisdictions*, A. Grydehøj vd. (Der) içinde, Brussels: Centre Maurits Coppieters, 10-20.
- Hocking, B. (1993). *Localising foreign policy: Non-Central governments and multilayered diplomacy*. Londra ve New York: Macmillan and St. Martin Press.
- . (1999). Patrolling the 'Frontier': Globalization, Localization and the 'Actorness' of Non-central Governments. *Regional & Federal Studies*, 9 (1), 17-39.
- Hooghe, L. (1995). Subnational mobilisation in the European Union. *West European Politics*, 18 (3), 175-198.
- İskit, T. (2012). *Diplomasi: Tarihi, teorisi, kurumları ve uygulaması*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. 4. Baskı.
- Jha, P. C. (2014). Federalism, regionalism and states' paradiplomacy in India. *Federalism in India: Towards a fresh balance of power*, L. Lobo ve J. Shah (Der.) içinde, Rawat Publication, 1-27.
- Joenniemi P. ve A. Sergunin. (2014). Paradiplomacy as a capacity-building strategy: The case of Russia's Northwestern subnational actors. *Problems of Post Communism*, 61 (6), 18-33.
- Keating, M. (1996). *Nations against the state*. Macmillan Press.
- . (2000). Paradiplomacy and regional networking. *Forum of Federations: an International Federalism*. (<http://www.forumfed.org/libdocs/ForRelCU01/924-FRCU0105-eu-keating.pdf>, Erişim Tarihi: 28 Mayıs 2020).
- Keohane, R. ve J. Nye. (1973). *Transnational relations and world politics*. Harvard University Press.
- Kincaid, J. (1990). Constituent diplomacy in federal polities and the nation state: Conflict and cooperation. *Federalism and International Relations: The Role of Subnational Units*, H. J. Michelmann ve P. Soldatos (Der.) içinde, Oxford: Clarendon Press, 54-75.
- Kuznetsov, A. S. (2015). *Theory and practice of paradiplomacy: Subnational governments in international affairs*. Routledge Press.
- Lecours, A. (2008). Political issues of paradiplomacy: Lessons from the developed world. *Netherlands Institute of International Relations Discussion Paper*.
- Liu, T. ve Y. Son. (2020). Chinese paradiplomacy: A theoretical review. *SAGE Open*, 1-14.
- Macleay, G. ve K. R. Nossal. (1993). Triangular dynamics: Australian States, Canadian provinces and relations with China. *Foreign relations and federal states*, Brian Hocking (Der.) içinde, Leicester University Press, 170-189.
- McConnell, F., T. Moreau ve J. Dittmer. (2012). Mimicking state diplomacy: The legitimizing strategies of unofficial diplomacies. *Geoforum*, 43, 804-814.
- Mohammed, H. K. ve F. Owtram. (2014). Paradiplomacy of regional governments in international relations: The foreign relations of the Kurdistan regional government (2003 – 2010). *Iran and the Caucasus*, 18, 65-84.
- Mursitama T.N. ve L. Lee. (2018). "Towards a Framework of smart city diplomacy". *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*.
- Mutlu, S. ve Y. Demirkaya. (2018). Avrupa yönetişi ve ulusaltı yönetimlerin ulusötesi ağ faaliyetleri. *Strategic Public Management Journal*, 4 (7), 59-82.
- Neumann, I. B. (2002). Returning practice to the linguistic turn: the case of diplomacy. *Millennium: Journal of International Studies*, 31 (3), 627-651.
- Özcelik, A. O. (2014). An empirical basis of multi-level governance approach: subnational mobilisation in the european union arena. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 1-22.
- . (2015). The multi-level engagement of subnational administrations in european policy-making process: The case of Turkish municipalities and regional development agencies. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13 (25), 7-39.
- . (2017). Analysing stages of subnational mobilisation across the european union: The case of subnational administrations in Turkey. *Regional & Federal Studies*, 27 (2), 171-199.
- Paquin, S. ve G. Lachapelle. (2005). Why do sub-states and regions practice international relations. *Mastering globalization: New sub-states' governance and strategies*, G. Lachapelle ve S. Paquin (Der.) içinde, Oxon: Routledge, 77-89.
- Paquin, S. (2018). Identity paradiplomacy in Québec. *Québec Studies*, 66, 3-26.
- Pietras, M. The Late westphalian international order. *Polish Political Science*, 26, (134-157).
- Setzer, J. (2015). Testing the boundaries of subnational diplomacy: The international climate action of local and regional governments. *Transnational Environmental Law*, 1-19.

- Soldatos, P. (1990). An explanatory framework for the study of federated states as foreign-policy actors. *Federalism and international relations: the role of subnational units*, H. J. Michelmann ve P. Soldatos (Der.) içinde, Oxford: Clarendon Press, 34-53.
- Soldatos, P. ve H. J. Michelmann. (1992). Subnational units' paradiplomacy in the context of european integration. *Journal of European Integration*, 15 (2-3), 129-134.
- Sönmez, E. K. (2014). Regional cooperation in the Black Sea basin: What role for city diplomacy. *Southeast European and Black Sea Studies*, 14 (4), 489-507.
- Susiatiningsih, Hermini vd. (2018). Decentralization in international relations: A study of semarang city's paradiplomacy. *ICENIS Conference: Semarang-Endonezya*. 14-15.
- Tavares, R. (2016a). *Paradiplomacy: Cities and states as global players*. New York: Oxford University Press.
- . (2016b). Forget Nations: Cities will transform the way we conduct foreign affairs. (<https://www.weforum.org/agenda/2016/10/forget-the-nation-state-cities-will-transform-the-way-we-conduct-foreign-affairs>, Erişim Tarihi: 28 Mayıs 2020).
- Van Der Pluijm, R. ve J. Melissen. (2007). City Diplomacy: The expanding role of cities in international politics. The Netherlands Institute of International Relations Clingendael Paper.
- Voicu, I. (2001). Coping with business diplomacy in a globalized world. *ABAC Journal*. 21 (3).
- Wolff, S. (2007). Paradiplomacy: Scope, opportunities and challenges. *The Bologna Center Journal of International Affairs*, 10, 141-150.
- Woods, L. T. (1991). Non-governmental organizations and Pacific Cooperation: Back to the future?. *The Pacific Review*, 4 (4), 312-321.
- Zarghani, S. H., M. J. Ranjkesh ve M. Eskandaran. (2014). City diplomacy, analysis of the role of cities as the new actor in international relations. *Urban-Regional Studies and Research Journal*, 5 (20), 33-36.

EXTENDED ABSTRACT

States, as political organisation which gained existence in the last couple of centuries of the human history, constitutes the focal point of the many theoretical approaches and concepts aiming to understand international politics. The changing dynamics of the international politics and economics have led to the emergence of a change in the states' capacity to determine and pose control over the international political system. Despite the ongoing privileged role of the states in shaping the international political system, their influence depreciated significantly. In this context, the capacity of the supranational and subnational political actors to influence international politics has enhanced tremendously. The concurrent operation of the developments such as globalization, regionalization and advances in technology has opened the way for the involvement of the different actors to the international politics across states. The difference between the local and global was dissolved with the internationalization of the former. This process has been experienced globally with significant effectiveness. Accordingly, it is difficult to fully grasp the current international politics without considering the foreign policy activities of the supranational and subnational actors. In this setting some old concepts of the International Relations lost their usefulness and demanded redesign, as well as an urgent need for the development of new and alternative theories and concepts raised. This study focuses on the subnational actors on the basis of the paradiplomacy concept, which was developed to explain foreign policy actions of the subnational actors. It is composed of two main parts. While the development of the paradiplomacy as a concept as well as its place in the International Relations literature was covered in the first part; subnational actors, their motivations and responses given to the paradiplomatic actions of these actors were elaborated in the second part focusing on the implementation phase of the paradiplomacy. It should be noted that the number of the studies focusing on the concept of paradiplomacy is very rare in the Turkish academia. Therefore, this study can motivate other researchers to make analysis by using this concept. It is not possible to understand the foreign policy activities of the non-state actors by using the concept of diplomacy. Paradiplomacy, which was formed by combining the word parallel with the diplomacy, was used to define the foreign policy behaviours of the subnational actors which were conducted in line with the diplomatic actions. The examples of the diplomatic activities pursued by the small scale actors were also observed in the history, but the existence of paradiplomatic actions in the world of nation states is a new phenomenon. The representations opened at the colonial centers by the subnational actors in the colonies can be considered as the first examples. The intensity of the paradiplomatic activities enhanced in the post-World War II period, especially in the European continent. The first studies using the paradiplomacy concept in the International Relations focused on the federal systems comparatively. The

end of Cold War enhanced the reliability of the alternative concepts such as paradiplomacy. The concept had kept its popularity until 2000s. In addition, among the many alternative concepts used to define foreign policy behaviours of the subnational actors, paradiplomacy has a wider use and an agreed content. Subnational actors, having a different interest definition from the central government, may have various motivations in implementing paradiplomacy. Among these motivations, the ones related to the economic gains have a priority. These economic gains can be attracting foreign investment, hosting international events, being an attractive tourism destination and enhancing trade volume. Apart from economic motivations, there may be political, social, humanitarian, cultural motivations at stake. Subnational actors involving in paradiplomatic activities show a great variety. Municipalities, sport teams, cities, regions, universities, diasporas, companies, business people can be given as an example. There are not many differences among the mechanisms used in diplomatic and paradiplomatic activities. There are even subnational actors having an institution organized similar to the ministries of foreign affairs at national levels. However, subnational actors apply paradiplomatic activities with a limited budget and staff capacity. Furthermore, subnational actors mostly rely on peaceful mechanisms in their actions. The reactions given to the foreign policy activities of the subnational actors differ especially in relation to the scope and objective of the paradiplomatic actions. Some states try to block these actions by using constitutional mechanisms and courts. There are also states supporting the paradiplomatic actions by creating an appropriate legal ground for these kinds of actions. In conclusion, the importance of the paradiplomatic activities of the subnational actors has been increasing in the international political system. Therefore, it is not possible to understand the current state of the international politics without considering the paradiplomatic activities of the sub-national actors.

BORÇ DOLARİZASYONUNUN İMALAT SANAYİ FİRMALARI ÜZERİNDEKİ BİLANÇO ETKİSİ***Neslihan BURGAZ******ÖZ**

Firmalar ekonomik faaliyetlerini sürdürmek ve yatırımlarını finanse etmek için fona ihtiyaç duymakta ve bu fon ihtiyaçlarını özkaynak veya yabancı kaynakla karşılamaktadırlar. Firmanın bu iki finansman kaynağı arasında tercih yapması hem firma içi koşullara hem de ülkenin içinde bulunduğu ekonomik koşullara bağlıdır. Türkiye gibi gelişmekte olan ekonomilerde firmalar, yerli piyasada uzun vadeli olarak milli para birimi cinsinden borçlanamaması, para politikasının kredibilite düşüklüğü ve sermaye piyasasının gelişmemesi gibi nedenlerle yabancı para birimi cinsinden borçlanmak zorunda kalmaktadırlar. Yabancı para birimi cinsinden borçlanma sayesinde firmalar yatırımlarının finansmanı için önemli bir kaynak elde etmektedirler. Ancak ulusal veya uluslararası gelişmeler neticesinde artan kur riski firmaların bilançolarında negatif etkiye neden olmaktadır. Artan kur nedeniyle firmaların yabancı para birimi cinsinden borcunun değeri artmakta ve bilanço yükümlülükleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Firmalar bu bilanço yükümlülüklerini karşılayamadığı durumda temerrüde düşme riski veya iflas etme riskiyle karşı karşıya kalmaktadır.

Bu çalışmada Türkiye’de faaliyet gösteren imalat sanayi firmalarının borç dolarizasyonunu arttıran mikro ve makro nedenler ile borç dolarizasyonun yatırımlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmamızda öncelikle borç dolarizasyonun nedenleri belirlenmiş ve daha sonra borç dolarizasyonun firmaların bilançolarındaki etki alanlarına değinilmiştir. Çalışmamızın uygulama kısmında 1996-2016 tarihleri arasında TCMB sektör bilançolarında yer alan imalat sanayi firmalarının verilerinden yola çıkarak borç dolarizasyonu neden olan unsurlar ve borç dolarizasyonun yatırımlara etkisi panel veri analizi ile incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Firma, borç dolarizasyonu, bilanço etkisi, panel veri analizi

THE BALANCE SHEET EFFECT OF LIABILITY DOLLARIZATION ON MANUFACTURING INDUSTRY FIRMS**ABSTRACT**

Firms need funds in order to continue their economic activities and finance their investments and they meet their fund needs with equity or foreign resources. The choice of the firm between these two sources of funding depends on both the internal and the economic conditions of the country. When companies in emerging economies such as Turkey cannot borrow in domestic currency in the long-term or the credibility of monetary policy is low, or the capital market cannot develop, they have to borrow in foreign currency. By virtue of foreign currency borrowing, firms obtain an important source of financing for their investments. However, the increase in exchange rate risk causes a negative impact on the balance sheets of firms as a result of national or international developments. Due to the increasing exchange rate, the value of the debt in foreign currency increases and the balance sheet liabilities of the firm are adversely affected. When firms fail to meet these balance sheet obligations, they face the risk of default or bankruptcy.

* Bu çalışma, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilimdalında devam etmekte olan “Borcun Vergi Kalkanı: Özel Sektörün Döviz Cinsi Borçlanması Açısından Analizi ” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, KARAMAN, neslihanKaracam@kmu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8301-2792>

This paper examines the micro and macro reasons which increase the liability dollarization of manufacturing firms in Turkey and its effect on the investments. The reasons of liability dollarization are determined and the domains of the companies' balance sheets are mentioned at first. Then, the determinants of liability dollarization and the effect of liability dollarization on investments are examined by using panel data analysis based on the data of manufacturing industry firms included in the CBRT sector balance sheets between 1996-2016.

Keywords: Firm, liability dollarization, balance sheet effect, panel data analysis

GİRİŞ

Firmalar yatırımlarını finanse etmek için özkaynaklara ve yabancı kaynaklara başvurumaktadırlar. Finansman tercihlerine karar verirken maliyetlerini minimize edecek ve firma değerini arttıracak optimal sermaye yapısını tercih edeceklerdir. Bu kararı verirken net satışlar, maddi duran varlıklar, ticari alacaklar gibi iç değişkenlere göre karar verdikleri gibi ülkenin içinde bulunduğu makroekonomik koşullara bağlı olarak da tercihlerini şekillendirebilmektedirler.

Gelişmekte olan ülkelerde finansman sorunu olması, firmaları bilanço risklerine maruz bırakacak şekilde karar vermeye zorlayabilmektedir. Firma yatırımlarını finanse etmek için uzun vadeli olarak yerli para birimi cinsinden borçlanamaması nedeniyle uzun vadeli yabancı para birimi cinsinden borçlanabilmekte ve bu nedenle yükümlülükleri yabancı para birimi cinsinden olmaktadır.

Literatürde ekonomik birimlerin yükümlülüklerinin yabancı para birimi cinsinden olmasına borç dolarizasyonu adı verilmektedir (Ardor ve Varlık, 2008, s.292). İlk günah sorunu, sermaye piyasasının gelişmemesi, para politikası kredibilite eksikliği, kur sistemi, ülkedeki yüksek faiz politikası, kamunun özel sektörü dışlama etkisi gibi çok geniş kapsamlı ekonomik etkiler borç dolarizasyonuna neden olmaktadır.

Firmaların borç dolarizasyonu arttıkça yatırımlarını finanse edecek fonu elde etmektedirler. Ancak borç dolarizasyonunun artması yükümlülüklerin yabancı para cinsinden olması sebebiyle kur artışının firma bilançolarında negatif etkiye neden olmaktadır. Kuşkusuz kur artışının ihracatı ucuzlatıp ithalatı pahalı hale getirmesi ve bu artışın da ihracatı arttırması beklenmektedir. Ancak firma bilançolarındaki yükümlülüklerin yabancı para cinsinden olması kurun artışı nedeniyle bu yükümlülüklerin yerli para birimi cinsinden değerini arttırmaktadır.

Çalışmamızda TCMB sektör bilançolarında yer alan imalat sanayi firmalarının borç dolarizasyonu etkileyen belirleyiciler ve borç dolarizasyonunun firma yatırımları üzerindeki etkisi panel veri analizi uygulamasıyla incelenmesi amaçlanmıştır. TCMB sektör bilançolarında yer alan imalat sanayi firmalarına ait 1996-2016 dönemine ait bilanço ve gelir tablosundan elde edilen verilerle Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası (TCMB) Elektronik Veri Dağıtım Sistemi (EVDS)'nin kur endeksi ve parasal gelişmeler tablosundan elde edilmiştir.

DOLARİZASYON KAVRAMI

Dolarizasyon bir ülkenin yerel para biriminden vazgeçerek yabancı para biriminin kullanmasıdır. Bir ülke tamamen kendi para birimini kullanmaktan vazgeçtiğinde ve yabancı para birimini yasal ödeme aracı olarak kabul ettiğinde dolarizasyon süreci gerçekleşmektedir (Rodriguez ve Dombrow, 2015, s.37). Gelişmekte olan ülkeler dolarizasyona enflasyonu önlemek, parasal krizleri önlemek ve ekonomik büyümeyi teşvik etmek için başvurumaktadırlar.

Enflasyonun yerel para biriminin değeri üzerindeki olumsuz etkisi nedeniyle ekonomik ajanlar varlık ve yükümlülüklerini yabancı para birimi cinsinden tutmayı tercih etmektedirler. Enflasyon nedeniyle belirsizlik arttıkça, yabancı para birimi cinsinden varlıklara olan talep de artmaktadır (Stuart, 2001, s.642). Ancak dolarizasyon oranı oldukça yüksek olan birçok gelişmekte olan ülkede sadece yüksek enflasyon tarafından desteklenen bir durum olarak bilirse dahi son on yılda fiyat istikrarının artmasına rağmen gelişmekte olan dünyanın çeşitli bölgelerinde dolarizasyon devam etmektedir (Arteta, 2002, s.2).

Dolarizasyonun bankacılık sistemi reformu üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Dolarizasyonun para otoritesinin borç veren son merci rolünü kısıtlayarak banka sistemi için finansal güvenlik kalkanını kaldırmakta ve bankaları daha tedbirli davranışlarda bulunmaya zorlamaktadır. Dolarizasyon destekçileri Türkiye'de yaşanan 2001 krizini bu açıdan yorumlamışlardır. Türk bankalarının aşırı ve nihayetinde yönetilemez kısa vadeli açık döviz pozisyonları nedeniyle döviz kuru riskine maruz kalmaları bankacılık sisteminde krizi tetikleyen unsur olmuş ve bu krizin reçetesi olarak da dolarizasyona başvurması gerektiğini iddia etmişlerdir (Eichengreen, 2001, s.3-4).

Dolarizasyonun büyüme etkisinin ise iki kanal üzerinden gerçekleşmesi beklenmektedir. İlk etki düşük faiz etkisidir. Dolarizasyon sebebiyle ülkedeki düşük faiz oranları, firmaların düşük maliyetle yatırımlarını finanse etmesine sağlamakta ve daha fazla yatırım yapması anlamına gelmektedir. İkinci etki ise döviz kurundaki oynaklığın kaldırılmasıdır. Dolarizasyon döviz kurundaki oynaklığı ortadan kaldırarak uluslararası ticareti teşvik etmesi beklenmekte ve ihracat artışı sayesinde ekonomik büyümeyle sonuçlanması düşünülmektedir. Ancak literatürde dolarizasyon ve büyüme arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmalarda dolarizasyonun büyüme üzerinde önemli bir belirleyicisi olduğu iddiasını destekleyen sonuçlara ulaşılmamıştır (Edwards ve Magendzo, 2003, s.351-352).

Dolarizasyonun ekonomi üzerinde olumlu olduğu kadar olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Bu etkiler; Merkez Bankasının para politikası üzerinde etkisini kaybetmesi, para basmak suretiyle elde ettiği senyoraj gelirinden vazgeçmesi ve daha da önemlisi banka krizleri konusunda müdahale alanı kısıtlanmasıdır. Dolarizasyonun kapsamı ve değişkenliği ne kadar yüksekse, Merkez Bankasının para politikası konusunda bilgisi ve kontrolü o kadar zayıf olmaktadır. Özellikle tam dolarizasyon olması durumunda Merkez Bankasının para basma imkânı bulunmaması dolarizasyonun en olumsuz yönüdür (Feige vd., 2000, s. 2). Dolarizasyonu benimseyen bir ülke de bankacılık sistemi için likidite desteği sağlanamaması finansal krizi durdurma imkânını ortadan kaldırmakta ve krizi daha da derinleştiren bir hal almaktadır. Ayrıca Merkez Bankasının başka bir ülkeye özgü ekonomik rahatsızlıklara bağımsız bir şekilde tepki verme yeteneğini kaybetmesi de kendi başına likidite krizi riskini arttıran bir diğer olumsuz durumdur (Rodriguez ve Dombrow, 2015, s.39).

Dolarizasyonun diğer bir dezavantajı, devlet maliyesi ve parasal gelirler ile ilgilidir. Dolarizasyon, hükümetlerin yerel para birimini basma görevini ortadan kaldırarak senyoraj geliri elde etmesini engellemektedir. Nitekim senyoraj geliri hem idari maliyet gerekçeleri hem de düşük enflasyon seviyelerinde para talebinin esnek olmadığı için, vergi gelirini arttırmanın ekonomik olarak en uygun yolu olmaktadır. Senyoraj geliri, özellikle vergileri başka yollarla arttıracak idari mekanizmaların bulunmadığı ülkelerde hükümeti finanse etmenin önemli bir yoludur (Palley, 2003, s.72). Dolarizasyonun bu finans kaynağını ortadan kaldırması bu ülkeler için en önemli dezavantajdır.

Dolarizasyon Türleri

Dolarizasyon tam dolarizasyon, kısmi dolarizasyon olarak ikiye ayrılmakta ve kısmi dolarizasyonda kendi içerisinde varlık dolarizasyonu, finansal dolarizasyon, reel dolarizasyon ve yükümlülük dolarizasyonu (borç dolarizasyonu) olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Ardor ve Varlık, 2010, s.291).

Tam dolarizasyon: Bir ülke yasal para birimi olarak yabancı para birimini kabul etmekte ve yabancı para birimini kabul ettiği ülkeyle tam bir parasal birleşme sürecine girmektedir (Bogatic, 2000, s.18). Tam dolarizasyonla paranın değer saklama, hesap birimi olma ve ödeme aracı olma gibi işlevlerinin tümünün yabancı para birimi cinsinde olmakta (Özen, 2018, s.104) ve tüm ekonomik aktörler varlık ve yükümlülüklerindeki tasarruf hakkını bu yabancı para birimi üzerinden yapmaktadır.

Kısmi Dolarizasyon: Paranın değer saklama, hesap birimi olma ve ödeme aracı olma gibi temel işlevlerinin yalnızca herhangi birinde yabancı paranın kullanılması durumunda geçerli olmaktadır (Özen, 2018, s.104). Varlık dolarizasyonu, ekonomik ajanların varlıklarını yabancı para birimi cinsinden tutmasıdır. Finansal dolarizasyon, ekonomik ajanların varlık ve yükümlülüklerinin ağırlıklı olarak yabancı para birimi cinsinden olmasıdır. Reel dolarizasyon, yurt içindeki fiyat ve ücretlerin yabancı para birimi cinsinden endekslenmesi sürecidir. Borç dolarizasyonu ise ekonomik aktörlerin yükümlülüklerinin yabancı para birimi cinsinden olmasıdır (Ardor ve Varlık, 2010, s.292).

Birçok ülkede kısmi dolarizasyon uygulamasına rağmen, sadece birkaç ülke (bağımsız uluslar ve bağımlılıklar) resmi olarak bir yabancı parayı yasal para birimi olarak kabul etmiştir. Tam dolarizasyonun daha yaygın olmama nedenleri arasında ulusal para biriminin politik sembolizmi, yerli ve yabancı para biriminin tarihsel kullanım şekilleri ve algılanan dolarizasyon maliyetleri gibi ekonomik faktörler sayılabilmektedir (Bogetic, 2000, s.18).

BORÇ DOLARİZASYONUNA NEDEN OLAN UNSURLARI

Borç dolarizasyonunun nedenleri olarak ilk günah sorunu, sermaye piyasasının gelişmemesi, para politikası kredibilitesinin düşük olması, ekonomide yüksek faiz politikası, sabit kur sistemi, kamunun özel sektörü dışlama etkisi (crowding out) gibi unsurlar sıralanabilmektedir. Ancak çalışma da firmaların borç dolarizasyon oranını arttıran üç önemli unsur açıklanacaktır.

İlk Günah Sorunu: İlk günah kavramı Eichengreen ve Hausmann (1999) tarafından ilk kez kullanılmış ve gelişmekte olan ülkelerin kendi para birimleriyle iç piyasadan uzun vadeli olarak veya kısa vadeli olarak yurtdışında borçlanamaması olarak ifade edilmiştir. Birçok ülkenin kendi para birimlerinde borç alması için uluslararası bir piyasanın olmaması orijinal günahın dış boyutunun göstermekte, uzun vadede yerel para biriminde borçlanamaması ise orijinal günahın iç boyutunu oluşturmaktadır.

Firmalar finansman ihtiyacı için uzun vadeli yabancı para cinsinden borçlanma ve kısa vadeli yerel para birimi cinsinden borçlanma konusunda tercih yapmak zorunda kalmaktadır. Finansman ihtiyacı için yerli piyasadan milli para birimi cinsinden uzun vadeli olarak borçlanamaması firmaları uluslararası piyasalardan yabancı para birimi cinsinden uzun vadeli olarak borçlanmaya yöneltmektedir (Eichengreen ve Hausmann, 1999, s.3). Finansman ihtiyacı için yerli para biriminden borçlanamaması nedeniyle firmalar finansman ihtiyacını yabancı para cinsinden borçlanarak fon temin edebilmektedirler. Bu firmalar bu tercihi kur riskini almak suretiyle yapmaktadır.

Sermaye Piyasasının Gelişmemesi: Sermaye piyasaları, firmaların finansman ihtiyacı için uzun vadeli fon temin edebildiği piyasalardır. Bu piyasalar menkulleştirme yoluyla fon elde etmekte ve bu fonlara daha hızlı ve daha kolay ulaşma imkânı sağlamaktadırlar (Korkmaz ve Ceylan, 2012, s.43-44). Özel sektör firmalarının finansman ihtiyacı için sermaye piyasalarının gelişmiş olması önemlidir. Uzun vadeli ve düşük faizle borçlanması sayesinde firmalar borç/özsermaye dengesini kurarak maliyetlerini düşürmekte ve firma değerini artırmaktadır (TUSİAD, 2005, s:27-28). Ancak kamunun yüksek faiz politikası nedeniyle özel sektörü dışlama etkisi, özel sektör borçlanma araçlarının ihracının yüksek maliyet içermesi, ülkelerin özel sektör borçlanma araçlarına yönelik vergisel düzenlemeler, yatırımcı tabanının dar olması (Çoşkun, 2010, s.7) ve yüksek enflasyon oranları gibi nedenlerle sermaye piyasası gelişmemekte veya sermaye piyasası araçları yeterli büyüklüğe erişememektedir. Sermaye piyasasının gelişmemesi nedeniyle firmalar fon temini için yabancı para cinsinden banka kredileri yoluyla borçlanarak finansman ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar.

Kredibilite Sorunu: Para politikasının amaçları fiyat istikrarını sağlamak, faiz ve döviz kurunda istikrarı sağlamak ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır. Para politikasının amaçlarını gerçekleştirme görevi Merkez Bankasına aittir. Merkez Bankası para politikasının amaçlarına ulaşmak için birtakım araçlara başvurur. Merkez Bankası başvuracakları para politikası araçları için karar verirken bağımsız, açık ve şeffaf olması sayesinde para politikasının kredibilitesi artırmaktadır (Altuntaş, 2012, s.73-76). Para politikası finansal istikrardan ekonomik büyümeye kadar geniş bir yelpaze içermesi nedeniyle ekonomik birimler bu politikalar sayesinde karar vermektedir. Para politikasının kredibilitesinin yüksek olması ekonomik birimlerin gelecekle ilgili karar ve hedef koymada bir kistas olmaktadır.

Firmalar açısından da para politikasının kredibilitesi önemli bir unsurdur. Firmalar para politikasının kredibilitesi sayesinde gelecekle ilgili doğru kararlar alabilmektedir (Eroğlu ve Eroğlu, 2010, s.125). Kredibilitesi yüksek para politikaları sayesinde firmalar yerli paraya olan güven duymakta ve ulusal para birimi cinsinden borçlanabilmektedir. Ancak kredibilitesi düşük para politikaları firmaların yerli para birimi cinsinden borçlanmanın bilançoları açısından risk oluşturacağı endişesi nedeniyle yabancı para cinsinden borçlanmasına neden olmaktadır.

BORÇ DOLARİZASYONUNUN FİRMA DÜZEYİNDE ETKİSİ

Firmalar yatırımlarını finanse etmek için fona ihtiyaç duymaktadırlar. Bu fon ihtiyaçlarını özkaynak yoluyla sağlayabileceği gibi kısa ve uzun vadeli yabancı kaynaklarla da karşılayabilmektedir. Firmalar sermaye yapılarının kararını verirken maliyeti minimize edecek ve firma değerini arttıracak kaynağa başvuracaktır. Ancak firma yalnızca içsel faktörlere göre değil ülke içindeki bazı koşullara göre de karar verebilmektedir. Ekonomide yüksek faiz politikası, sermaye piyasasının gelişmemiş olması, ilk günah

sorunu, sabit kur sistemi gibi nedenlerle finansman kararı almakta ve yabancı para cinsinden borçlanarak yatırımlarını finanse edebilmektedir.

Firmalar yatırımlarını finanse etmek için yabancı para cinsinden borçlanmak suretiyle hem para birimi uyumsuzluğuna hem de kur riskine maruz kalmaktadır. Firmaların varlıklarının yerli para birimi yükümlülüklerinin ise yabancı birimi olması sebebiyle bilançolarında para birimi uyumsuzluğuna neden olmaktadır (Akbaş, 2017, s.282). Bu uyumsuzluk kurun artması sonucunda firmaların bilançolarındaki etkisini negatif hale getirmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde kurun ani değişimini etkileyen en önemli sorun yabancı sermayenin aniden durması sonucunda gerçekleşmektedir. Calvo vd. (2004) ani duruşu, bir ülkeye yapılan sermaye akışının keskin bir şekilde kesilmesiyle ifade etmektedir.

Ani duruş, sermaye girişlerinin yoğun olduğu ekonomilerde sermaye girişlerinin aniden durması ile birlikte beklenmedik bir şekilde yatırımcılar yatırımlarını geri çekmektedir. Sermayenin geri çekilmesi ile finansal panik başlamakta ve bir anda derin durgunluklara neden olmakta ve kendi kendine yeten bir krizin unsurlarını sergilemektedir (Brei, 2007, s.22).

Ani duruşun nedenlerinin farklı kökenleri bulunmaktadır. Bazen savaşlar, siyasi kargaşa, bankacılık veya döviz krizleri gibi büyük iç şoklardan kaynaklandığı gibi bazen de uluslararası faiz oranlarındaki değişikliklerden, finansal piyasaların risk iştahındaki şiddetli dalgalanmalardan veya bulaşma gibi dış koşullardan da kaynaklanmaktadır (Guidotti vd., 2004, s.173).

Sermayenin ani duruşu nedeniyle özel sektör açısından etkisi bulunmaktadır. Ani duruş sonucunda döviz talebi artmakta ve yerli paranın değeri düşmektedir. Yerli paranın değeri düşmesi sonucu meydana gelen reel kurdaki artış, firma ve bankaların bilanço yükümlülükleri negatif yönde etkileri bulunmaktadır. Yükümlülüklerinin bozulması ile bankaların şirketlere kredi imkânını kısıtlamaktadır. Sermaye piyasasının gelişmemiş olan ekonomilerde finansman kaynağının çoğunu banka kredilerinden elde eden firmalar yatırımlarını finanse edecek fonları bulamaması nedeniyle yatırımlar azalacaktır. Bu durum yerli paranın değerinin düşmesi nedeniyle elde edilecek kazançtan daha fazla kayba neden olabilecektir.

Firma bilançoları açısından en önemli risk ise kur artışının bilançolarındaki olumsuz etkisidir. Firmaların yükümlülüklerinin yabancı para birimi olması sebebiyle kurdaki artışla birlikte yükümlülükler yerel para birimi olarak artmaktadır. Firmaların yükümlülüklerinin kısa vadeli olması ise firmaları iflase kadar sürüklenmesine sebep olmaktadır.

EKOMOMETRİK MODEL VE UYGULAMASI

Borç dolarizasyon arttıran mikro ve makro nedenler ve borç dolarizasyonun firma yatırımları üzerindeki etkisi ile ilgili literatürde birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda borç dolarizasyonun kur riskinin firma bilançolarındaki negatif etkisi üzerinde durulmuştur.

Literatür Taraması

Alp (2013) reel sektör firmalarında borç dolarizasyonu ve reel kur değişimlerinin bilanço etkisi adlı çalışmada Türkiye'deki reel sektör firmalarının borç dolarizasyon nedenlerini ve borç dolarizasyonunun yatırımlar üzerindeki etkileri incelemiştir. Çalışmada borç dolarizasyonun belirleyicileri kapsamında mikro ve makro verileri modele dâhil etmiştir. Mikro veri olarak firmanın yurtdışı satış oranı, kaldıraç oranı, maddi duran varlıkları kullanmış, makro değişkenler olarak ise Kamu Kesimi Finansman Gereği, enflasyon oranı, reel döviz kuru ve VIX Chicago Borsası oynaklık endeksini modele almıştır. Yatırımlar üzerindeki etkisini incelemek için açıklayıcı değişkenler olarak borç dolarizasyonu (YP cinsinden nakdi krediler/toplam nakdi krediler), reel efektif döviz kurundaki değişimi, reel net satışlardaki büyümeyi, nakit akışlarını, enflasyon oranını ve VIX endeksini kullanmış ve borç dolarizasyonla yatırım arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Çınar ve Taşseven (2015) yaptıkları çalışmada imalat ve imalat dışı sektörler için 1996-2013 yılları arasında Türkiye'deki reel sektörün borç dolarizasyonunun belirleyicileri ve bilanço değeri üzerinden yatırımlara olan etkisi incelenmek üzere panel veri analizi yapmışlardır. Reel sektördeki borç dolarizasyonunun belirleyicilerini araştırmak için Alp (2013) yılında yaptığı çalışma, modelde temel olarak alınmıştır. Borç dolarizasyonunun yatırımlar üzerindeki etkisini analiz etmek için ise borç dolarizasyonu, reel yatırımları, reel efektif kur, reel net satışları, nakit Akışını (Reel Olağan Karlar/Bir Dönem Gecikmeli

Reel Aktif Toplamı) modele dâhil etmiş ve borç dolarizasyon değişkeninin reel yatırımları pozitif etkilediğini tespit etmiştir.

Barajas ve ark. (2016), Kolombiyalı Finansal Olmayan Firmalarda Bilanço Etkileri adlı çalışmasında ilk olarak, yabancı para cinsinden borçlanmanın firma düzeyinde makroekonomik belirleyicilerini incelemiş, ikinci modelde ise bilançoda gerçekleşen faaliyet neticesinde kırılabilirliğin etkilerini incelemiştir. Çalışmasında borç dolarizasyon belirleyicileri kapsamında mikro ve makro verileri modele dâhil etmiştir. Mikro veri olarak firmanın yurtdışı satışlarını, toplam varlıklarını, kaldıraç oranını, kısa dönem yabancı borcunu, satış büyümesini, ithalatı yer almış, makro değişkenler açısından ise spread faizi ve özel sektöre verilen kredilerin /GSYH oranı yer almıştır ve borç dolarizasyonla arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İncekara ve ark. (2017) 1998-2013 yılları arasında 15 imalat sanayi alt sektörü verilerinden yola çıkarak borç dolarizasyon oranının firmaların net satış büyümesine etkisi panel veri analizi yöntemiyle incelemiştir. Modelin bağımlı değişkeni firmaların net satışlarının büyüme oranı, bağımsız değişkenleri ise, net satışları etkilemesi düşünülen borç dolarizasyon oranı ve enflasyon oranıdır. Modelde borç dolarizasyon oranı firmaların satış büyüme oranı artmıştır.

Aklan ve Eçekenler (2010) 1998-2007 dönemine ait imalat sanayi sektöründeki yükümlülük dolarizasyonunun bilanço etkisi sonuçlarını, dinamik panel veri modeli kullanarak analiz etmişlerdir. Bağımlı değişken olarak yatırımlar, bağımsız değişken olarak ise reel kur endeksi ve net satışlar alınmıştır. ulusal paranın değer kazandığı dönemlerde yabancı para cinsinden borcu bulunan sektörlerin firmaların yatırımları artarken, ulusal paranın değer kaybettiği dönemlerde ise yatırımları azaldığı tespit edilmiştir.

Prasetyantoko (2006) Endonezya'da Döviz Krizinin Borç Bileşimi ve Bilanço Etkisi adlı çalışmasında Jakarta Menkul Kıymetler Borsası'ndaki 226 şirkete ait verilerle bu firmaların para ve vade uyumsuzluklarının bilanço etkilerini incelemiştir. Yazar çalışmasında döviz kurunun yatırım üzerindeki etkisine odaklanmış ve panel veri analizi sonuçlarına göre daha fazla dolar borcuna sahip firmaların daha az yatırım yaptığını tespit etmiştir.

Panel Veri Analizi, Bulgular ve Yorumlar

Bu çalışmanın amacı firmaların borç dolarizasyonu artıran mikro ve makro unsurları tespit etmek ve borç dolarizasyonunun yatırımlar üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda mikro veriler için TCMB sektör bilançolarında yer alan 9 imalat sanayi firmasının 1996-2016 dönemleri arasındaki firmalara ait bilanço, gelir tablosu ve sektör kimliğinden yararlanılarak veriler elde edilmiştir. Makro veriler için TCMB Elektronik Veri Dağıtım Sistemi (EVDS)'nin kur endeksi ve parasal gelişmeler tablosundan elde edilmiştir.

1. Model: $BD_{i,t} = \alpha_0 + \beta_1(NS)_{i,t} + \beta_3(MDV)_{i,t} + \beta(S)_{i,t} + \beta(RER) + \beta(FG)_{i,t} + e_{i,t}$
2. $I_{i,t} = \alpha_0 + \beta_1(YK)_{i,t} + \beta_3(BD)_{i,t} + \beta(RER) + e_{i,t}$

Birinci modelde bağımlı değişken olarak borç dolarizasyonu (BD) yer almakta ve borç dolarizasyonu YP cinsinden banka kredilerinin toplam krediler içindeki payı ile ölçülmektedir.

Modelde mikro düzeyde kullanılan bağımsız değişkenler ise;

- Net satışlar (NS): Yurtdışı satışlar/ Net Satışlar
- Maddi Duran Varlık (MDV): Maddi Duran Varlık/ Toplam aktif
- Büyüklük (S): Log Toplam aktif

Modelde kullanılan makro değişkenler;

- Reel Efektif Kur Endeksi (RER): Log Reel Kur
- Finansal Gelişmişlik (FG): M2/GSYH'dir.

İkinci modelde borç dolarizasyonunun yatırımlar üzerindeki etkisi formüle edilmiştir. Modelde bağımlı değişken olarak reel yatırımlar (I) kullanılmıştır.

Modelde mikro düzeyde kullanılan bağımsız değişkenler;

- Yabancı Kaynak (YK): Kısa ve uzun yabancı kaynak toplamı

- Borç Dolarizasyonu (BD): YP cinsinden banka kredileri/Toplam krediler

Modelde kullanılan makro değişkenler;

- Reel Efektif Kur Endeksi (RER): Log Reel Kur

Panel veri analizlerinde farklı modeller kurulabilmektedir. Bu modeller klasik model, sabit etkili model ve tesadüfi etkiler modelleridir. Modellimize karar vermek için F testi, Hausman Testi, Breusch Lagrange Çarpanı ve Düzeltilmiş Lagrange Çarpanı Testi yapılmış ve 1. Modelimizde Klasik model seçilmiştir.

F testinde H_0 : Birim etkilerin sıfıra eşit olduğu hipotezi sınanmaktadır (Tatoğlu, 2012, s.164). Klasik modelin tespiti için yapılan F testi sonuçlarının aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo1. F Testi Sonuçları

	Model 1		Model 2	
	İstatistik	Olasılık Değeri	İstatistik	Olasılık Değeri
Klasik Model	1.28	0.239	1.53	0.1198

Her iki modelde de F testi istatistikleri sonucunda elde edilen %5'in altındaki olasılık değerleri birim etkinin sıfıra eşit olduğu H_0 hipotezi red edilememekte ve klasik model uygun olduğu görülmektedir.

Panel veri analizinde kullanılan modellerde değişen varyans (heteroskedasite), otokorelasyon ve birimler arası korelasyon sorunlarının olmadığı varsayımına dayanmaktadır. Bu üç sorunun modelimizde olup olmadığına dair testlerin yapılması gerekmektedir.

Değişen varyans (heteroskedasite) sorununu test etmek için Breusch-Pagan/ Cook-Weiesberg Testi ile White Testi yapılmaktadır. Her iki model de değişen varyans sorunu için Breusch-Pagan/ Cook-Weiesberg Testi yapılmıştır. Her iki modele ilişkin veri setlerinde değişen varyans test sonuçları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Değişen varyans test sonuçları

	Model 1		Model 2	
	İstatistik	Olasılık Değeri	İstatistik	Olasılık Değeri
BP/C-W Testi	271.07	0.0000	3.38	0.4963

Birinci modelde değişen varyans değerleri 0,05'den küçüktür. Dolayısıyla birinci modelde değişen varyans problemi bulunmaktadır. İkinci modelde ise değişen varyans değerleri 0,05'den büyüktür. Bu durum ikinci modelde değişen varyans probleminin bulunmadığı üzerine kurulan H_0 hipotezinin red edilememekte olduğunu ve değişen varyans sorunu bulunmadığını göstermektedir.

Otokorelasyon sorununu test etmek için ise Durbin Watson Testi, Durbin Alternatif Testi, Breusch-Godfrey Testi ve Wooldridge testi kullanılmaktadır. Her iki modelde de otokorelasyon sorunu için Woolridge testi kullanılmıştır. Her iki modele ilişkin veri setlerinde otokorelasyon test sonuçları aşağıdaki gösterilmiştir.

Tablo 3. Otokorelasyon Testi Sonuçları

	Model 1		Model 2	
	İstatistik	Olasılık Değeri	İstatistik	Olasılık Değeri
Wooldridge Testi	1.722	0.2162	5.682	0.0363

Wooldridge otokorelasyon test istatistiği sonucuna göre, birinci modelde H_0 hipotezi red edilememekte ve otokorelasyon sorunu modelde bulunmamaktadır. İkinci modelde ise H_0 hipotezi reddedilmektedir ve dolayısıyla modelde otokorelasyon sorunu bulunmaktadır.

Birinci modelimizde yapılan Breusch-Pagan/ Cook-Weiesberg Testi ile değişen varyans sorunu tespit edilmiş ve Huber, Eicker ve White Testi ile Dirençli tahminci ile tahmin yapılmıştır. Birinci modelin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. Birinci modelin panel veri analiz sonuçları

	NS	MDV	SZ	FG	RER	Sabit
Katsayi	0.755413 (0.073)	0.2263616 (0.033)	0.1413062 (0.065)	-0.33293 (0.002)	-0.3234271 (0.106)	-0.0226325 (0.987)
Standart hata	0.0420157	0.1057055	0.076154	0.103979	0.199454	1.418752
t-ist	0.36	3.78	-4.01	-2.45	0.38	-0.02

Birinci modelimizde borç dolarizasyonu belirleyici arasında reel efektif kur (RER) değişkeni dışında tüm diğer değişkenler arasında %1, %5 ve %10 düzeyinde istatistiki düzeyde anlamlı bulunmuştur. Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki beklenen yönde gerçekleşmiştir. Borç dolarizasyonunu etkileyen en önemli değişken ihracat değişkeni olduğu tespit edilmektedir. Net satış olarak ifade edilen değişken firmanın ihracatını göstermekte ve firmanın ihracatı arttıkça borç dolarizasyonu artmaktadır. Bir başka deyişle firmaların döviz cinsinden geliri arttıkça yabancı para cinsinden borçlanması artmaktadır. Bu durum firmaların para birimi uyumsuzluğunu gidermesi ve kur riskinin firma bilançolarına negatif etkisini engelleme konusunda en önemli değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Finansal gelişmişlik göstergesinin de beklenildiği gibi borç dolarizasyonu arasındaki ilişki negatif yönde gerçekleşmiştir. Finansal gelişmişlik azaldıkça firmalar fon ihtiyacı için yabancı para cinsinden borçlanması artmaktadır. Firmaların bilançolarındaki kur riski için en önemli değişkenlerden biri de reel efektif kur değişkenidir. Reel kur değer kazandıkça yabancı para cinsinden borçlanmanın artması beklenmektedir. Analiz sonuçlarında reel kur ve borç dolarizasyonu arasında pozitif ilişki bulunmuş ve reel kur değeri arttıkça firmaların yabancı para cinsinden borçlanması arttığı görülmüştür.

İkinci modelimizde ise Wooldridge Testi ile otokorelasyon sorunu ve Beck-Katz dirençli tahminciyle tahmin yapılmıştır.

Tablo 5. İkinci modelin panel veri analizi sonuçları

	BD	NS	YK	RER	Sabit
Katsayi	0.6205791 (0.050)	9.622812 (0.639)	1.159344 (0.032)	0.0696295 (0.707)	271.9614 (0.002)
Standart hata	0.316585	20.54243	0.5421925	0.1852626	87.56666
t-ist	1.96	0.47	-2.14	0.38	3.11

İkinci modelde firma yatırımlarını etkileyen değişkenler olarak borç dolarizasyonu, firmanın kaldıraç oranı ve reel efektif kur endeksi değişkenleri modele alınmıştır. Modelde borç dolarizasyonu ve kaldıraç oranını %5 istatistiki düzeyde anlamlı bulunmuştur. Borç dolarizasyonu, ihracat, firmanın kaldıraç oranı ve reel kur artışlarının yatırımlar üzerindeki etkisi beklenen yönde gerçekleşmiştir. Yatırımı etkileyen en önemli değişken firmaların ihracat oranı ve kaldıraç oranıdır. Firmaların ihracat yapması ile firmalar daha fazla yatırım yapmaktadır. Analiz sonuçlarına göre beklenildiği gibi firmalar yabancı para cinsinden borçlanarak yatırımları finanse etmekte ve yatırımlarını arttırmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Firmaların borç dolarizasyonunu artıran nedenler ve borç dolarizasyonunun yatırımlar üzerindeki etkisi üzerine yapılan panel veri analizi ile borç dolarizasyonu arttıran en önemli unsurun net satışlar olarak ifade edilen ihracat düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Firmaların ihracatları arttıkça borç dolarizasyon düzeyi artmakta ve firma bilançolarını kur riskine karşı koruyan bir kalkan haline gelmektedir. İhracat sayesinde artan yabancı para birimi cinsinden gelirler sayesinde de firma para birimi uyumsuzluğu sorununu çözebilmektedir.

Firmanın büyüklüğü ve maddi duran varlıklar da borç dolarizasyon üzerinde pozitif etkisi bulunmaktadır. Firma büyüklüğü arttıkça yabancı para birimine yönelik kredilere daha rahat ulaşabilmektedir. Maddi duran varlıkların ise teminat olma özelliği nedeniyle borç dolarizasyonu arttırmaktadır.

Finansal gelişmişlik düzeyi de firmaların yabancı para birimi cinsinden borçlanmasının en önemli nedenidir. Finansal piyasaların gelişmesi finansal kurumlar ve araçların gelişmesi anlamına gelmektedir. Firmalar finansal piyasasının gelişmesi ile portföy çeşitlenmesi yaparak finansman tercihi yapabilmektedir. Finansal piyasaların gelişmemesi firmaların finansman sorununun olduğunu göstermekte ve firmaların borç dolarizasyonu artmaktadır. Bu nedenle firmaların yatırımlarını arttıran en önemli unsurlardan biri borç dolarizasyonudur. Yatırımlarını finanse ederken borç dolarizasyonuna başvurması firmaları kur riskine karşı duyarlı hale getirmektedir. Borç dolarizasyonu arttıkça da kur riski daha da artmakta ve firmalar iflas riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Firmaların finansman ihtiyacı için sermaye piyasalarından uzun vadeli olarak borçlanmak suretiyle fon temin etmesi firmaların daha güçlü bilançoya sahip olması için en önemli unsur olarak karşımıza çıkmakta ve sermaye piyasasının gelişmesi ile firmaların maliyetlerini minimize ederek ve firma değerini arttıracak fonu temin etmesi sağlanacaktır.

KAYNAKLAR

- Altuntaş, Ö. (2012). Merkez Bankası bağımsızlığı: Avrupa Merkez Bankası ve Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası karşılaştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12, ss.73-76.
- Akbakay, Z. (2017). 2000 sonrasında Türkiye’inde dalgalanma korkusu. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 7(14), ss.286-287.
- Aklan, N. A., Nargaleçekenler, M. (2010). Yükümlülük dolarizasyonu ve bilanço etkisi: Türkiye üzerine bir analiz. *İstanbul Üniversitesi. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 43, 194-199.
- Alp, B. (2013). *Türkiye’deki reel sektör firmalarında borç dolarizasyonu ve Reel kur değişimlerinin bilanço etkisi. (Uzmanlık Yeterlilik Tezi)*. TCMB İstatistik Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Ardor, H. N. ve Varlık, S. (2008). İlk günah hipotezi, dolarlaşma ve dalgalanma korkusu: Türkiye ekonomisi üzerine bir değerlendirme. *Ekonomik Yaklaşım*, 19(Özel Sayı), ss: 287.
- Arteta, C. O. (2002). Exchange rate regimes and financial dollarization: does flexibility reduce bank currency mismatches?. *Center For International And Development Economics Research Working Paper. No. C02-123*. Erişim Adresi (05.06.2019): <https://pdfs.semanticscholar.org/030b/81158ccddcdf87ed53663806c9fde7f48608.pdf>
- Barajas, A., Restrepo, S., Steiner, R., Medellin, J. C., Pabon, C. (2016). Balance sheet effects in Colombian non-financial firms. *IDB Working Paper Series, No. IDB-WP-740*. Erişim Tarihi (01.07.2019): <https://publications.iadb.org/en/publication/12592/balance-sheet-effects-colombian-non-financial-firms>.
- Brei, M. (2007). The impact of sudden stops on bank lending: Are there cross-sectional differences?. *Social and Economic Studies*. 56(4), ss.22.
- Bogetic, Z. (2000). Full dollarization: fad or future?. *Challenge*. 43(2), s.18.
- Calvo, G. A., Izquierdo, A. ve Mejia, L. F. (2004). On the empirics of sudden stops: the relevance of balance-sheet effects. *NBER Working Paper Series*. Paper No:10520. ss.2.
- Eichengreen, B., Hausmann, R. (1999). Exchange rates and financial fragility. *NBER Working Paper 7418*. ss.3.
- Çoşkun, Y. (2010). Özel sektör borçlanma araçları piyasasının gelişmesinde düzenlemelerin etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 65(4), ss.7.
- Edwards, S., ve Magendzo, I. I. (2003). Dollarization and economic performance: what do we really know? *International Journal Of Finance And Economics*. 8, s.351-352.
- Eichengreen, B. (2001). *What problems can dollarization solve?*. Erişim Adresi 07.09.2019: <https://eml.berkeley.edu/~eichengr/policy/neworleans.pdf>.
- Eroğlu, N., Eroğlu, İ. (2010). Merkez Bankalarının bağımsızlığı ve TCMB’nın bağımsızlık tartışması üzerine bir değerlendirme. *Kocaeli Üniversitesi SBS Dergisi*. 19, ss.125.
- Guidotti, P., Sturzenegger, F. ve Villar, A. (2004). On the consequences of sudden stops. *Economía*. 4(2), s:173.
- Feige, E., Faulend, M., Sonje, V. ve Sosic, V. (2000). *Currency substitution, unofficial dollarization and estimates of foreign currency held abroad: the case of croatia*. Sixth Dubrovnik Economic Conference. Erişim Tarihi (13.07.2019): <https://econwpa.ub.uni-muenchen.de/econ-wp/if/papers/0106/0106001.pdf>.

- İncekara, A., Mutlugün, B, ve Aksöz Yılmaz, H. (2017). Borç dolarizasyonunun Türk imalat sanayii sektörü büyümesi üzerine etkisi. *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi*. 4(1). s.30-33
- Özen, A. E. (2018). Dolarizasyon olgusu: teorik bir inceleme ve Türkiye örneği. *Ekonomi, Politika & Finans Araştırmaları Dergisi*. 3(1), ss.104.
- Palley, T. (2003). The economics of exchange rates and the dollarization debate. *Journal of Political Economy*. 33(1), ss.72.
- Prasetyantoko, S. (2007). *Debt composition and balance sheet effect of currency crisis in Indonesia*. The Japan Economic Policy Association 5th International Conference, Dec 2006, Tokyo, Japan. ss:8-12.
- Rodriguez, M., Dombrow, J. (2015). Dollarization and real estate market performance: evidence from housing in El Salvador. *Journal Of Housing Research*. 24(1), ss.37-39.
- Raheem, I. D. (2017). Dollarization: asymmetry and breaks. *International Review of Applied Economics*.32(5), ss.697.
- Studart, R. (2001). Dollarization: "an intellectual fad or a deep insight"?. *Journal of Post Keynesian Economics*. 23(4), ss.642.
- Taşseven Ö. ve Çınar, S. (2015). Türkiye’de borç dolarizasyonunun belirleyicileri ve makroekonomik göstergeler üzerindeki etkileri. *Social Sciences Research Journal*. 4(2), s.131-137.
- Yerdelen Tatoğlu, F. (2012). *Panel veri ekonometrisi stata uygulamalı*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- TÜSİAD. (2005). Türkiye sermaye piyasalarının gelişimine yönelik öneriler. Yayın No. TÜSİAD-T/2005-02/391. s:27-28.
- Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası (TCMB). *Sektör bilançoları*. Erişim tarihi: (02.03.2019): <https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/tr/tcmb+tr/main+menu/istatistikler/reel+sektor+istatistikleri/sektor+bilancolari>

EXTENDED ABSTRACT

Dollarization is the preference of foreign currency instead of domestic currency for the functions of saving the value of money, being an account unit and being an instrument of payment. Dollarization is divided into two: full dollarization and partial dollarization (Özen, 2018, s.104). Full dollarization is the legal use of foreign currency instead of domestic currency by the economic operators in the country (Berke, 2009, s. 130). Partial dollarization is that a significant portion of the assets and liabilities of the economic operators are in foreign currencies (Ardor ve Varlık, 2010, s.292). Partial dollarization is also divided into four and liability dollarization is included in the partial dollarization scope. Liability dollarization is that a significant part of the liabilities of governments, firms and banks are in foreign currencies. The causes of liability dollarization can be listed as the origin sin problem, the inability of the capital market to develop, the low credibility of monetary policy, the high interest rate policy in the economy, the fixed exchange rate system, and the crowding out effect of the public sector. The fact that firms cannot borrow in the long term in domestic currency causes firms to borrow in foreign currency (Eichengreen ve Hausmann, 1999, s.3) and increases their balance sheet liabilities in foreign currency. As liability dollarization increases, firms finance their investments on the one hand and are exposed to exchange rate risk due to foreign currency liabilities. The most important reason that increases the exchange rate risk in developing countries is the sudden stop effect. Due to the political, economic, social developments and contamination effect on national and international platforms, capital is likely to stop suddenly. Calvo et al. (2004) expresses the sudden stance with a sharp cut-off of capital flows to a country. After the sudden stop, investments are withdrawn and demand for foreign currency increases. The value of the domestic currency decreases as the demand for foreign exchange increases. The increase in the exchange rate due to the decrease in the value of the domestic currency makes exports cheaper but imports more expensive. Companies increase their exports by virtue of cheapening of exports. Due to the increase in exports, economic growth increases. However, the high dollar-dollarization ratio of firms may result in more losses than the earnings generated by the negative balance sheet effect as a result of the increasing exchange rate. With the increase of the exchange rate, the liabilities of the firms in foreign currency increase in the domestic currency. As a result of this increase, it has a negative effect on the balance sheets of companies. As liability dollarization increases, the negative impact on the balance sheet increases and firms may face bankruptcy risk. In this context, micro and macro variables determining the debt dollarization of firms and the effect of debt dollarization on their investments are examined. In the method part of the study, the data set gained by using the balance sheet, income statement and sector identity demonstrating the currency risk of 9 manufacturing industry firms in the sector balance sheets of

CBRT between 1996 and 2016 are used for micro data. For macro data, the data set gained from Central Bank of the Republic of Turkey (CBRT) Electronic Data Dissemination System (EDDS) 's exchange rate index and tables of monetary developments are used. In the panel data analysis, variables determining debt dollarization and the effect of debt dollarization on investments are examined. Liability dollarization ratio is measured as the ratio of foreign currency bank loans to total loans. In the model, micro and macro variables are used for the variables determining debt dollarization. The net sales variable which is expressed as the share of the firm's foreign sales in the total sales, firm size and tangible assets of the firm are included in the model. The net sales variable which is expressed as the share of the firm's foreign sales in the total sales, the size of firms and tangible assets of the firm are included in the model. As a macro variable, the financial developmental level of the country and real effective exchange rate index are included in the model. According to panel data analysis results, net sales rate of firms is the most important variable affecting liability dollarization. As expected, the effect of net sales rate on liability dollarization is positive. Net sales, expressed as the ratio of foreign sales to total sales, represent the export value of firms. In the analysis, liability dollarization increases as exports of firms increase. The positive effect of exports of the firms on the liability dollarization demonstrates that balance sheet liabilities of firms reduce the negative effect. The foreign exchange income generated by the export of the firms constitutes the existence of the firms and thus the currency mismatch eliminates the problem and reduces the exchange rate risk. In other words, as firms export, they can meet their obligations with the income they generate. Otherwise, companies confront the risk of default or bankruptcy if they cannot meet these obligations. As expected, the relationship between financial development and liability dollarization is negatively related. As a result of the decrease in financial development, firms that do not meet their financing needs have to borrow in foreign currency. The size of firms and their tangible assets are other variables that increase debt dollarization. As the size of the company increases, it can reach international markets more easily and can easily borrow in foreign currency. High tangible assets, on the other hand, positively affect the liability dollarization as they increase the collateral opportunities of firms. Another important variable is the effect of effective real exchange rate on liability dollarization. Liability dollarization and effective real exchange rate are positive as expected. As the real exchange rate increases, the liability dollarization of the firm increases. As a result of the analysis, the relationship between the investments of firms and liability dollarization are positively related. As liability dollarization increases, the investments the firms increase. Companies that do not borrow in domestic currency in the long term borrow in foreign currency by taking currency risk for financing needs. Another variable that increases firm investments is the foreign resource value of the firm. As the company's foreign resources increase, so does its investments. It is said that firms finance these investments by using foreign resources. In the light of all these analyzes, due to the limited financing. Firms borrow foreign currency in order to finance their investments.

KORUYUCU AİLE HİZMETLERİNİN YÜRÜTÜLMESİNDE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ ÇALIŞMALARI

Veysel DAL*
Emrah AKBAŞ**

ÖZ

Korunma ihtiyacı olan çocuklarla ilgili olarak temel öncelik kendi ailesi içinde bakım olmakla birlikte bunun mümkün olmaması durumunda ailesi dışında da bakılabilmektedir. Aile dışında bakım kurum bakımı, evlat edinme ve koruyucu aile hizmet modellerini içermektedir. Gelişmiş ülkelerde koruyucu aile hizmeti bakım modelleri içinde önemli bir yer işgal etmektedir. Hâlbuki Türkiye’de koruyucu aile hizmeti yeterince gelişmemiştir. Bu araştırma Türkiye’de koruyucu aile hizmetinin gelişmesinin önündeki engellerin neler olduğunun belirlenmesi ve koruyucu aile hizmetinin geliştirilmesinde sivil toplum kuruluşlarının rolünün değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, konuyla ilgili faaliyet gösteren 15 sivil toplum kuruluşundan 18 kişiyle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımına göre değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Çalışma sonucunda; tanıtım faaliyetlerinin yeterli olmadığı, personelin hem nitelik hem de nicelik olarak iyileştirilmesi, koruyucu ailelere yapılan ödemelerin artırılması ve profesyonel koruyucu aileliğin yerleştirilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır. Yapılan görüşmeler, ülkemizde koruyucu aile derneklerinin İngiltere’de uygulaması bulunan bağımsız koruyucu aile ajanslarına benzer işlevler gördüklerini (eğitim, tanıtım, psiko-sosyal destek), ancak bunların geliştirilmesine ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir. Bunun nedeni koruyucu aile derneklerinin hem insan kaynakları hem de mali yönden yetersiz olmasıdır. Dolayısıyla koruyucu aile derneklerinin hem maddi olarak hem de manevi olarak desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Koruyucu aile, sosyal hizmetlerde özelleştirme, bağımsız koruyucu aile ajansı, sivil toplum örgütleri

THE ROLE OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN FOSTERING

ABSTRACT

The primary priority for children in need is care in their own family, however if this is not possible, they are looked after outside the family. Out-of-home care includes models of institutional care, adoption and fostering. In developed countries, fostering occupies an important place within care models. However, fostering has not developed enough in Turkey. Therefore, this research was conducted in order to determine the barriers to the development of foster care in Turkey and to evaluate the role of non-governmental organizations in the development of foster care. In the research, qualitative research method was used. For this purpose, in-depth interviews were conducted with 18 people from 15 NGOs dealing with the issue and the data obtained were evaluated according to the descriptive analysis approach.

According to the results of this study; it has been concluded that promotion activities are not enough, both staff quality and quantity need to be improved, the payments made to the foster families need to be increased and professional fostering needs to be supported. The interviews show that the fostering associations in our country have similar functions (education, publicity, psycho-social support) to independent fostering agencies in England, but they need to be improved. The reason for this is that

* Dr. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, e-posta: veyseldal@yahoo.com.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9219-2067>

** Doç.Dr. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, e-posta: emrah.akbas@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2807-4055>

fostering associations are inadequate both in terms of human resources and financial capacity. Therefore, it has been concluded that fostering associations should be given material and moral support.

Keywords: Fostering, privatisation, independent fostering agency, nongovernmental organisation

GİRİŞ

1980’li yıllarla birlikte başlayan küreselleşme süreci ulus-devletin tarih dışı olduğu, devletin küçültülmesi gerektiği, bürokrasinin yönetsel iktidarı STK’lar ve özel sektörle paylaşması gerektiği savını ulus-devletlere dayatmış ve bunun da yerelleşme ya da özelleştirme yoluyla başarılabilirliğini gündeme getirmiştir (Güler, 2000). “Devlet en iyi halde ihtiyaçları karşılamının demode yolu, en kötü anlamıyla ise halk hareketini, girişimciliği ve hizmet sunumunda verimliliği engelleyen bir anlam kazanmıştır” (Sullivan, 2012: 145).

Özelleştirme devlete ait görev ve sorumlulukların kısmen ya da tamamen özel sektöre devri olarak tanımlanabilir. Özelleştirmenin ihale etme, satış, kamu-özel sektör ortaklıkları gibi türleri bulunmaktadır. Ancak en yaygın olanı ihaleler olup, amaç kamu hizmetlerini görmeye talip olan firmalar arasında rekabetin sağlanmasıdır. İhale yoluyla bir hizmetin gördürülmesinde devlet hem finansmanı sağlamak ve hem de hizmetin kalitesi ve türünü belirlemeye yönelik politikaları belirlemekten sorumludur. Söz konusu sözleşmeler kâr amacı güden ya da gütmeyen ajanslarla yapılabileceği gibi kamu kurumlarına bağlı birimlerle de yapılabilmektedir. Özelleştirilen hizmetler arasında ulaştırma, sağlık hizmetleri, veri yönetimi bulunmaktadır. Amerika’da kreş hizmeti, koruyucu aile hizmeti özel sektör tarafından sunulmaktadır (GAO, 1997).

Sosyal hizmetlerin özel sektöre gördürülmesinin nedenleri arasında; kamu hizmetlerine olan talepte artış, üst düzey kamu görevlilerinin güçlü desteği, özel firmaların daha kaliteli hizmeti daha az maliyetle gerçekleştireceğine yönelik inanç, bazı hizmet alanlarında uzmanlığa ihtiyaç sayılmaktadır (GAO, 1997). Özelleştirmede maliyetlerin düşürülmesi yanında çocuklar ve aileler için hizmetlerin iyileştirilmesi de amaçlanmaktadır (GAO, 2000).

Kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, çocuğa yönelik sosyal hizmetlerin özelleştirilmesi sürecinde gün geçtikçe önem kazanmakta ve sayıları artmakta olup, bunda amaç hem maliyetleri düşürmek hem de çocuk refahı alanında monopolleşmenin önüne geçmektir. Özelleştirme sayesinde devletin personel istihdam etmekten ve personele eğitim vermekten kurtulacağı, nitelikli personel istihdamının ve eğitimlerinin yapılmasının özel kuruluşlara ait olacağı böylece tasarruf edileceği düşünülmektedir (Freundlich ve Gerstenzang, 2003 akt. Coles, 2015). Ancak, kimi durumlarda STK’lara devir kurumsallaşmadan uzaklaşma ve eskiye dönüş şeklinde değerlendirilebilmektedir. Örneğin İngiltere’de İşçi Partisi kamu hizmetleri alanında kâr amacı gütmeyen örgütlerin yeniden aktif bir şekilde yer almasının devletleştirmeler öncesine bir dönüş olduğunu belirtmektedir. Çünkü devletleştirmeler öncesinde eğitim ve sağlık hizmetleri büyük oranda geleneksel yardım kuruluşları tarafından sunuluyordu (Karasu, 2007).

Gelişmiş ülkelerde STK’lar GSMH içinde ve istihdamda önemli bir paya sahip olup, sosyal hizmetlerin sunumunda da etkin bir role sahiptirler. Sosyal hizmetler Türkiye’deki gibi merkezi yönetim tarafından sunulmak yerine yerel yönetimlerce sunulmakta ve yerel yönetimlerce de bu iş sivil toplum kuruluşları eliyle yürütülmektedir. Yerel yönetimler bu hizmetleri ihale yoluyla sivil toplum kuruluşlarına yaptırırlar.

Diğer taraftan, Ülkemizde kamu kurumları STK’lara çok az mali destekte bulunmakta bu istisnai bir nitelik taşımaktadır. STK-Kamu ilişkileri daha çok bilgilendirme, danışma aşamasında kalmakta, diyalog ve işbirliği örnekleri ise çok azdır. Kamu – STK ilişkilerini düzenleyen eşitlikçi bir mekanizma bulunmamaktadır. Kamu – STK ilişkilerini düzenleyen bir çerçeve mevzuat bulunmaması nedeniyle inisiyatif kamu kurumlarında kalmakta, kurumlar arasında uygulamada tutarlı olmayan çeşitli farklılıklar ortaya çıkmakta, işbirlikleri politik yakınlık ve ikili ilişkiler yoluyla kurulabilmektedir. STK’lar özellikle sosyal politika alanında kısıtlı kaynaklarla devletin görevini yerine getirmeye çalışmaktadır. Kamu kurumları STK’ları düşük görmekte, onlara sürekli yardım talebinde bulunan kuruluşlar gözüyle bakmaktadır (TÜSEV, 2013). Belirtilen nedenlerle, ülkemizde sosyal hizmetlerin yerel yönetimlere ya da özel sektöre/sivil toplum kuruluşlarına devri gündemde olmasına rağmen özellikle çocuğa yönelik hizmetlerde önemli gelişme kaydedilememiştir.

Korunma gereksinimi olan çocuklara yönelik hizmetler üç aşamalı bir gelişim göstermiştir. İlk aşamada çocuklar büyük gruplar halinde bakılmış, ikinci aşamada kurum bakımı zararlı görüldüğü için koruyucu aile hizmeti ve daha küçük gruplar halinde bakım hizmetleri yaygınlaştırılmış, üçüncü aşamada ise öz aile yanında bakım ve bunun desteklenmesine yönelik politikalar ön plana çıkmıştır (Gökçearslan Çifci, 2009:

54). 20 Kasım 1989 tarihli BM Çocuk Hakları Sözleşmesinde de; çocuğun öncelikle ailesi yanında, bu mümkün olmadığı takdirde ise uygun bir aile ortamı içinde yaşamını sürdürmesi ve gelişmesi hakkına özel bir yer verilmektedir.

Korunmaya muhtaç çocuklara yönelik hizmetlerde öncelik aile içinde bakıma yönelik olsa da uygulamada bu konuda çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve aile dışı alternatifler de ön plana çıkabilmektedir. Söz konusu bakım türleri içinde koruyucu ailelik gelişmiş ülkelerde önemli bir yere sahiptir. Örneğin İngiltere’de koruma altındaki çocukların %75’i koruyucu aile hizmetinden faydalanmaktadır (BAAF, 2013). Ayrıca, İngiltere, Amerika, Norveç ve Avustralya’yı içeren karşılaştırmalı bir analiz koruyucu aile hizmetinin söz konusu ülkelerde 1999 yılından bu yana en yaygın hizmet modeli olduğunu göstermektedir (2010 yılında %73 - 92 arası) (Munro ve Manful, 2012). Türkiye’de ise bu oran %26 seviyesindedir (Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2017). Türkiye’de koruyucu aile hizmet modeli 1949’da başlamış olmasına rağmen, büyük bir gelişme kaydedilememiştir.

KORUYUCU AİLE YANINDA BAKIM

Öz ailesinin çeşitli nedenlerle bakımını gerçekleştiremediği bir dönemde çocuğa başka bir ailenin kendi evinde bakması koruyucu ailelik olarak tanımlanmaktadır. Öz ailede madde kullanımı, aile içi problemler, hastalık gibi sorunlar çocuğun başka bir aile tarafından bakılmasını gerektirebilir (Richards, 2010). Koruyucu aile hizmetinde amaç, çocuk için karmaşık ve sorunlu olan bir dönemde özenli davranırlarak çocuğun bu dönemi örselenmeden geçirmesini ve normal hayatını devam ettirmesini sağlamaktır. Koruyucu aile çocuklara, öz ailesi, okulu ve çevresiyle ilişkilerini devam ettirmelerini sağlayarak yardımcı olur. Böylece koruyucu aileler sadece çocuğa yardım ettiklerini düşünürlerken fark etmeden, desteğe gereksinimi olan, çocuğundan ayrılmak zorunda kalmanın üzüntüsünü yaşayan aileye de yardım etmiş olurlar (Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2013: 2).

Koruyucu Aile Yönetmeliği 4 tip koruyucu aile modeli öngörmektedir:

a) Akraba veya Yakın Çevre Koruyucu Aile Modeli: Çocuğun veli veya vasisi dışındaki akrabaları ya da tanıdığı kişiler (komşu, bakıcı) tarafından bakılmasıdır. Söz konusu kişiler talep etmeleri halinde en az temel ana, baba eğitimi almaları gerekmektedir.

b) Geçici Koruyucu Aile Modeli: Acil koruma durumunda veya hizmet planı belirlenmemiş ve kuruluş bakımına yerleştirilmemiş ya da kendisi için hazırlanan hizmet modelinden henüz yararlandırılmamış çocuklara yönelik birkaç günden başlayıp en fazla bir aya kadar sürebilen bakım türüdür. Bu hizmeti sunacak kişi ve ailelerin koruyucu aile birinci ve ikinci kademe eğitimini ve temel ana, baba eğitimlerini almış olması gerekmektedir.

c) Süreli Koruyucu Aile Modeli: Öz ailesine kısa sürede döndürülemeyen veya kalıcı olarak bir aile yanına yerleştirilemeyen çocuklara yönelik modeldir. Koruyucu ailenin temel ana-baba eğitimi ve birinci ve ikinci kademe koruyucu aile eğitimi almış olması tercih edilmektedir.

d) Uzmanlaşmış Koruyucu Aile Modeli: Özel ihtiyaçları ve sıkıntıları olan çocuklara yönelik oluşturulmuş bir modeldir. Koruyucu ailenin lisans eğitimine sahip olması veya eşlerden birinin en az ilköğretim düzeyinde eğitimi olması koşuluyla temel ana, baba eğitimi, birinci ve ikinci kademe koruyucu aile eğitimi almış olması gerekmektedir.

Diğer taraftan, koruma ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerin tarihi, Mezopotamya’da yaşayan Sümerler ve Çin tarafından çocukların bakımı ve gözetimine ilişkin oluşturulan bilgilere dayanmakta olup, zamanla toplumsal gelişmelerle birlikte çocuk tanımı ve hakları değişmiştir. Bu konuya ilişkin ilk yasal düzenlemeler ise İngiltere’de yapılmıştır (Özbay ve Diğ., 2013).

İngiltere’de 1531 yılında uygulamaya konan Yoksullar Yasası ile birlikte çocuklar manastırlarda bakılmaya başlanmış, endüstrileşme ve kentleşmenin artmasıyla birlikte kurumların sayıları da artmıştır. Ebeveynlerinden ayrılan çocuklar çalışma evleri (workhouse) denen yapılarda yaşamaya başlamıştır. Söz konusu yapılarda koşullar zorlaştırılarak buraya olan talep azaltılmaya çalışılmıştır. Ancak kurum bakımının yetersiz olması, kapasite üstü çalışma ve hastalıklar nedeniyle, koruyucu aile sistemi 19.

yüzyılın sonlarına doğru kurumsallaşmış ve kurum bakımına alternatif olarak ortaya çıkmıştır (Erol ve Şimşek, 2008).

Osmanlı'da ise; Tanzimat dönemine kadar vakıflar başka kamu hizmetleri yanında çeşitli sosyal hizmetleri de yerine getirmekte, ancak çocuklara yönelik sosyal hizmetler dolaylı bir şekilde gerçekleştirilmekte (maddi destek, yoksullara iş ve aş sağlama), çocuklar daha çok aile yanına yerleştirilmekteydi. Tanzimat ile birlikte önce yasal zemin hazırlanmış ve Mithat Paşa tarafından İmparatorluğun farklı yerlerinde kimsesiz çocukların barınacakları kurumlar açılmıştır. Böylece ilk defa kurum bakımı esaslı sistem gündeme gelmiştir (Bay, 2014: 80-81).

II. Abdülhamid döneminde Darülhayr-ı Ali açılmıştır (1903). Darülhayr-ı Ali 1909 yılına kadar varlığını sürdürmüş ve bakılan çocuk sayısı 400'e ulaşmıştır. İttihat Terakki döneminde ise Darüleytamlar (Yetim yurdu) açılmıştır. Ancak, Darülhayr-ı Ali ve Darüleytam'ların yetersiz kalarak kapanmaları nedeniyle, yeni arayışlara girilmiş ve 1917'de kimsesiz çocukların bakımı için Himaye-i Etfal Cemiyeti kurulmuştur. Söz konusu Cemiyet ilk olarak 1908 yılında Kırklareli'nde yerel olarak kurulmuş, daha sonra 1917 yılında İstanbul'da kurulmuş ve 1921 yılında ise Ankara'da ulusal düzeyde örgütlenmiştir. 1935 yılında Cemiyet'in adı Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu olarak değiştirilmiştir. Cemiyetin amaçları arasında; çocuk misafirhaneleri, dispanserleri, yuvaları, kütüphaneleri, süt dağıtım birimleri, oyun alanları, parasız banyolar kurmak ve fakir çocuklara gıda ve eşya yardımında bulunmak vardır (Çavuşoğlu, 2005; ASPB, 2012).

1949 yılında yürürlüğe giren 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Kanunu ile devlet çocuk koruma alanını düzenlemeye başlamıştır. Ancak Kanun'un bir insan kaynağı ve örgütlenme modeli öngörmemesi en önemli eksiği olmuş ve bu nedenle ömrü kısa olmuştur. 1957 yılında 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun kabul edilmiş, daha sonra 1983 yılında 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu yürürlüğe girmiştir. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu çocukların yanında yaşlı, engelli, kadın gibi tüm dezavantajlı gruplara sosyal hizmet sunmakla yükümlüdür (Kalkınma Bakanlığı X. Beş Yıllık Kalkınma Planı Çocuk Özel İhtisas Komisyonu Ön Raporu, 2012). SHÇEK Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen hizmetler 2011 yılında kurulan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, şu an ise 2018 yılında kurulan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yürütülmeye başlanmıştır.

Diğer taraftan, çocukların toplumsal ve fiziksel ortamdaki kaynaklı çeşitli olumsuzluklarla karşılaşması durumunda onları korumayı amaçlayan evlat edinme ve koruyucu aile hizmetleri çoğu toplumda farklı adlar altında ve farklı şekillerde olsa da var olagelmıştır. Kimsesiz çocukların ücretli ya da ücretsiz bir şekilde ailelerin yanına oğulluk (erkek çocuk) veya besleme (kız çocuğu) olarak yerleştirilmesi şeklindeki koruyucu aile hizmeti Osmanlı toplumunda son derece yaygındır (Bay, 2014: 59).

Osmanlı'da her ne kadar söz konusu hizmetin adı "evlatlık, manevi evlatlık" ve "tebenni" olarak belgelere intikal etmiş olsa da bu günümüzdeki evlat edinme sisteminden farklı bir uygulamadır. Çünkü Osmanlı'daki sistemde soy bağı ve miras hakkı reddedilmekte, çocuklar öz babalarının isimlerini taşımakta ve öz aileleriyle görüşmeye devam etmekte ve yerleştirme geçici olarak yapılmaktadır. Uygulama bu yönüyle modern evlatlık sisteminden daha çok koruyucu aile uygulaması özelliği taşımaktadır (Bay, 2014: 80-81).

Cumhuriyet döneminde Medeni Kanun'un kabulüyle birlikte modern evlatlık sistemi (soy bağı, miras hakkı, evlilik engeli) uygulanmaya başlamış, bu da koruyucu aile kültürünün ortadan kalkmasına sebep olmuştur. Çocuksuz ailelerin akraba çocuklarını evlatlık almayı tercih etmesiyle beraber, kurum bakımı ağırlık kazanmıştır (Bay, 2014: 81).

Türkiye'de koruyucu aile kavramı ilk kez 1926 tarihli Medeni Kanun'da yer almış, 1930 tarihli Umumi Hıfzıssıhha Kanunu'nda ise koruyucu aile hizmetine ilişkin düzenlemelere yer verilmiş ve koruyucu aile hizmetinin uygulanmasına ise 1949 yılında başlanmıştır (Özbesler, 2014: 85-86). 1952 yılında profesyonel koruyucu ailelik uygulaması başlatılmış olmasına rağmen günümüze kadar çok önemli bir gelişme kaydedilememiştir. 1961 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ile UNICEF'in birlikte yürüttükleri bir proje kapsamında öncelikle Ankara'da başlanmış ve 1964 yılında da İzmir söz konusu pilot uygulama kapsamına alınmıştır. 1971 yılında 221 olan koruyucu aile sayısı, 1975 yılında 544'e

ulaşmıştır. 1993 yılında ise sayı 2128'e çıkmıştır. Ancak koruyucu ailelerin dörtte üçü yanlarına yerleştirilen çocukları evlat edinmişlerdir (Can, 2000).

Öte yandan, 19. ve 20. yüzyıllara çocukların hangi hizmet modelinden (kurum bakımı ya da koruyucu aile) yararlanması gerektiğine ilişkin tartışmalar damga vurmuştur. ABD'de yapılan milli bir konferansta sakıncaları dikkate alınarak kurum bakımının terkedilmesi, yerine koruyucu aile hizmet modelinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. 1930 yılında yapılan Beyaz Saray Konferansında da iyi bir koruyucu ailenin bir çocuk için evi yerine geçecek en iyi çözüm olduğu ileri sürülmüş ve koruyucu aile hizmeti desteklenmiştir. Diğer taraftan sosyal yardım projeleri çerçevesinde ailelere verilen ödenekler yoksul aileleri maddi olarak rahatlatmış, ancak ruhsal ya da fiziksel hastalıkları olan ebeveynler, aile içi geçimsizlikler için bir çözüm olamamış ve koruyucu ailedeki çocuk sayısı artmaya devam etmiştir. 1950'lerden sonra kurum bakımının olumsuzlukları uluslararası düzeyde de anlaşılmış ve koruyucu aile programları tüm dünyada yaygınlaştırılmıştır (Erol ve Şimşek, 2008: 131). Ülkemizdeki sosyal hizmet tarihçesine de bakılmalı Kurtuluş Savaşı yıllarında başlayan uygulamalar var. Çocuk Esirgeme Kurumu'nun kurulması vb.

20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 20'nci Maddesinde; *“Geçici ve sürekli olarak aile çevresinden yoksun kalan veya kendi yararına olarak bu ortamda bırakılması kabul edilmeyen her çocuğun Devletten özel koruma ve yardım görme hakkına sahip olacaktır.”* denilmekte ve anlaşmaya taraf devletlere söz konusu çocuklara bakım sağlamaları yükümlülüğü getirilmektedir. Çocuğa sağlanacak bakımın ise aile yanına verme, evlat edinme veya kurum bakımı şeklinde olabileceği ifade edilmiştir. Dolayısıyla, korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik sunulan hizmetler çocuğun aile içinde bakımı ve aile dışında bakım (kurum temelli) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Beter, 2010; Özbay ve Diğ., 2013).

Kurum bakımı pahalı bir hizmet modelidir. Toplum temelli hizmet modellerine göre 12 kata kadar daha pahalı olabilmektedir (Desmond, 2002 akt. Dunn, Jareg ve Webb, t.y.). Korunma ihtiyacı içindeki çocuklara yönelik araştırmalar anne babasıyla yaşama imkânı bulamayan çocukların bakımlarının yine bir aile yanında verilmesinin, çocuklar için daha olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir (Aslan ve Erbay, 2017; Erdal, 2014).

Kocaali ve Sakarya illerinde yapılan bir araştırmada kurumdan ayrılan çocuklardan kurumdaki hayatını hatırlayabilenlerin kuruluş bakımına dönme endişesi taşıdıkları "Kurum Korkusu Çekme" diye bir kavram literatürde yok kullanılmıyor. ve okula uyumla ilgili sorunları bulunduğu, kurumdaki arkadaşlarını ve çalışanları gördüklerinde tanımazlıktan geldikleri anlaşılmıştır. Bunun sebebinin ise kuruluşa geri dönme ve terk edilme korkusu olduğu belirlenmiştir (Kahraman, 2007).

Öte yandan, Varol (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, koruyucu aile bakımının denetimin iyi yapılması koşuluyla çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyen bir bakım modeli olduğu sonucuna varılmıştır. Görüşülen çocukların hepsi kurum bakımının olumsuzluklarını ve yaşadıkları olumsuz deneyimleri (şiddet, aşağılama vb.) anlatmışlar ve koruyucu ailede olmanın eğitimlerine olan olumlu katkısından bahsetmişlerdir. Çocukların koruyucu ailede öz aileye ait bazı duyguları (Aile üyesi olarak görülmek, sevilme, desteklenmek, güvende olmak, kabul ve şefkat görmek) yaşadığı bunun da çocukların gelişimini olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Üstüner, Erol ve Şimşek (2008) tarafından öğretmenlerle yapılan bir çalışma kuruluşta yaşayan çocukların, koruyucu ailede veya kendi ailesiyle yaşayan çocuklara göre daha fazla sorunlu davranış gösterdiklerini tespit etmiştir.

İNGİLTERE'DE BAĞIMSIZ KORUYUCU AİLE AJANSLARI/SAĞLAYICILARI VE UYGULAMALAR

İngiltere'de yetişkinlere yönelik sosyal hizmetlerin (Örneğin huzurevi) büyük kısmı yıllarca STK'lar tarafından sunulurken, çocuğa ilişkin sosyal hizmetler ancak 1997 yılından sonra STK'lara ihale edilebilmiştir (Sellick, 2006). Bağımsız koruyucu aile ajansları 1990'ların ortalarından itibaren refahın STK'lar tarafından sağlanması gerektiğini teşvik eden politik iklimden etkilenerek hızlıca artmışlardır (Sellick ve Connolly, 2002). İngiltere'de 1990'ların sonuna doğru yerel yönetimler ciddi anlamda koruyucu aile bulmakta zorlanmışlardır. Dolayısıyla İngiltere'de özelleştirme çocuklar için yeteri kadar koruyucu aile bulmak (Sellick, 2011a; Sellick, 2011b), yerleştirmelerin kalitesini artırmak, seçenekleri ve

istikrarı artırmak için yapılmıştır. Bu da hem bağımsız koruyucu aile ajanslarının sayıca artmasına sebep olmuş, hem de kamu ve özel sektörde koruyucu aile hizmetlerinin karma ekonomisi alanında çalışan personelin tutumunda ve çalışma düzenlemelerinde değişikliğe neden olmuştur. Koruyucu aile hizmetinin bu yeni karma ekonomisinde hem kamuda hem de özel sektörde koruyucu aile ajansları oluşmuş ve bunlar bakım altındaki çocuklar için koruyucu ailelerin bulunması, eğitimi, kabulü ve rehberlik görevlerini üstlenmişlerdir. Yerel yönetimlerle karşılaştırıldığında ajanslar tarafından bakılan çocuk sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Sellick, 2006).

İngiltere’de hem koruyucu aileliğe hem de evlat edindirmeye yönelik ajanslar bulunmaktadır. Ancak Türkiye’de evlat edindirme ile ilgili sırada bekleyen çok fazla aile bulunması nedeniyle evlat edindirme ajansları bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Evlat Edindirme Ajansları/Sağlayıcıları: Evlat edindirme hizmetleri her ne kadar gönüllü evlat edindirme ajansları ya da hem koruyucu aile hem de evlat edinecek aile bulan ajanslar eliyle yürütülse de genellikle yerel yönetimler tarafından yürütülmektedir. Evlat edinmek isteyen aileler ikisinden birine kaydolabilir. Gönüllü ajanslar vakıf statüsünde olup finansmanlarını yerel yönetimlerden aldıkları ücretler, bağışlardan elde etmektedirler ve 2002 sayılı Evlat Edinme ve Çocuklar Yasası, 2005 sayılı Evlat Edinme Ajansları Yönetmeliği ve Evlat Edinme Rehberi (statutory) doğrultusunda hareket etmek zorundadırlar. OFSTED isimli denetim biriminin denetimine ve düzenlemelerine tabidirler (CoramBAAF, 2016).

Bağımsız Koruyucu Aile Ajansı: İngilizce literatürde Bağımsız Koruyucu Aile Ajansı (Independent Fostering Agency (IFA)) ya da Bağımsız Koruyucu Aile Sağlayıcısı (Independent Fostering Provider (IFP)) olarak farklı şekilde adlandırılan bu birimler çalışmamız kapsamında Bağımsız Koruyucu Aile Ajansı (BKA) olarak isimlendirilmiştir. Bağımsız Koruyucu Aile Ajansı (BKA) çocukları koruyucu ailelerin yanına yerleştiren gönüllü ya da özel kuruluşlardır. Ajanslar; yerel yönetimler tarafından koruma altına alınmış çocukların bakımını sağlayan, koruyucu ailelerin gerekli değerlendirmelerini yaparak yanlarına çocuk yerleştiren, eğitimlerini sağlayan ve denetleyen kuruluşlardır (Ofsted, 2016).

Bağımsız Koruyucu Aile Ajansının; kayıtlı bir müdürü, kayıtlı bir sağlayıcısı (şirkette şirketin temsilcisi), tüzüğü (amaçlarını ve bakımını yapacağı çocukları içeren), çocuk rehberi (şirketin /derneğin amaçlarının özeti, Ofsted’in iletişim bilgileri, şikâyet süreci vb. hususları içeren) bulunmalıdır (Ofsted, 2016). Yerel yönetim koruyucu aile ajansları ve BKA’lar denetim için aynı düzenlemelere tabidir (Sellick, 2006). Tüm BKA’lar 3 yılda bir denetlenmektedir. Ayrıca BKA’lar yıllık olarak kalite güvencesi belgesi ve veri formunu doldurarak denetim birimine (Ofsted) göndermektedirler. Denetim birimi (Ofsted) söz konusu belgelere bakarak denetim planlarını yapmaktadır (Ofsted, 2014). Diğer taraftan, BKA’lar vakıf statüsünde olabileceği gibi, kâr amaçlı da kurulabilmektedir (Sellick ve Connolly, 2002).

YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın genel kabul gören bir tanımını yapmak zordur. Ancak yine de bir tanım vermek gerekirse, 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. Nitel araştırmada araştırmacı esnek olmalı ve elde edilen veriler doğrultusunda araştırma sürecini yeniden biçimlendirebilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 19). Nitel Araştırma yönteminde veriler sayısal değerler şeklinde toplanmamakta olup, nitel veriler gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden (mülakat) elde edilerek daha sonra analize tabi tutulmaktadır (Akbaş, 2010). Bu çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırmada görüşme sırasında soruların sırası görüşmenin akışına göre değiştirilmeli ve sorular sorgulayıcı bir dille değil, bilgi vermeye davet edici bir şekilde sorulmalıdır. Ayrıca görüşmeci teşvik edici olmalı, görüştüğü kişiyi ek bilgi vermeye ve derinlemesine bilgi vermeye yönlendirmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 113-114). Bu çalışmada görüşmeci tarafından görüşme sorularının sırası ve sorulma şekli görüşmenin akışına göre değiştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma kapsamında 18 kişi ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Ülke genelinde faaliyet gösteren 15 koruyucu aile derneği bulunmaktadır. Başlangıçta Ankara ili ile sınırlı tutulması planlanan çalışma,

koruyucu aile derneklerinin işlevlerini bir bütün olarak görmek amacıyla Türkiye’deki tüm koruyucu aile dernekleri olarak değiştirilmiştir. Sonuç olarak koruyucu aile derneklerinin 12’si ile görüşülmüştür. Ayrıca, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile imzaladıkları protokoller çerçevesinde çocuk evi işleten iki sivil toplum kuruluşu da araştırmaya dâhil edilmiştir. Söz konusu derneklerin seçilmesindeki amaç ise ülkemizde çocuğa ilişkin sosyal hizmetlerin özelleştirilmesine/sivil toplum kuruluşlarına devrine soğuk bakılması nedeniyle, söz konusu derneklerin deneyimlerini değerlendirmek, koruyucu aile hizmetinin de benzer bir mantıkla aracı kuruluşlar vasıtasıyla sunulup sunulamayacağı konusunda görüşlerini almaktır. Son olarak, Denizli Koruyucu Aile Derneği ile birlikte I. Ulusal Koruyucu Aile Çalıştayı gerçekleştirilen ve meslek elemanlarınca kurulan Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği de hem meslek elemanlarının bakışını yansıtması hem de çalıştay dolayısıyla edindikleri tecrübeleri aktarmaları amacıyla çalışma kapsamına alınmıştır. Diğer taraftan, görüşülen koruyucu aile derneklerinin temsilcileri (ikisi hariç) aynı zamanda koruyucu aile olduğundan koruyucu ailelerin de görüşü çalışma kapsamında sunulmuştur. Ayrıca, araştırma kapsamında dernekleri temsilen görüşülen kişilerden ikisi aynı zamanda kamu sektöründe koruyucu aile hizmeti alanında çalışan meslek elemanı olduğu için örneklemin içinde kısmen kamu sektörünün de temsili söz konusu olmakla birlikte, genel olarak bakıldığında kamu sektörü ve özel sektör bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmada görüşme sırasında soruların sırası görüşmenin akışına göre değiştirilmeli ve sorular sorgulayıcı bir dille değil, bilgi vermeye davet edici bir şekilde sorulmalıdır. Ayrıca görüşmeci teşvik edici olmalı, görüştüğü kişiyi ek bilgi vermeye ve derinlemesine bilgi vermeye yönlendirmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 113-114). Bu çalışmada görüşme türlerinden görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yaklaşımda görüşmeci hem görüşme öncesi hazırladığı soruları sormakta, hem de bu sorularla ilgili olarak daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorabilmektedir. Ayrıca, görüşmeci bazı soruları sormayabilir, atlayabilir, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 95).

Uygulama

Araştırma kapsamında Kasım 2016 - Aralık 2018 tarihleri arasında ve 15 dernekten 18 kişiyle görüşülmüş, görüşülen kişilerin 8’iyle yüz-yüze derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. 4 dernek ziyaret edilerek, 3 dernekle ise bir çalıştay sırasında otelde yüz – yüze görüşülmüştür. Yüz-yüze görüşmeler ikisi hariç (not alma) telefondaki bir ses kayıt programı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Geriye kalan görüşmeler ise derneklerin Ankara dışında olması nedeniyle telefon görüşmesi şeklinde yapılmıştır. Telefon görüşmeleri de telefondaki bir ses kayıt programıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıt cihazı kullanıldığında görüşülen kişilerden izin alınmıştır. Telefon görüşmesi kayıt altına alınacaksa görüşülen kişilere kayıt alınacağı ifade edilmiş, telefon görüşmesi sonlandırılmış ve telefondaki kayıt programı çalıştırılarak kişiler tekrar aranmış ve görüşmeler tamamlanmıştır. Ayrıca kayıtlarla ilgili bir sıkıntı olabileceği ihtimali düşünülerek not tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre araştırma kapsamında elde edilen veriler belirlenen temalara göre yorumlanmakta ve özetlenmektedir. Çalışma kapsamında veriler “Türkiye’de koruyucu aileliğin gelişmemesinin nedenleri” ve “Çocuk refahı hizmetlerinde özelleştirme” temaları altında değerlendirilmiştir. Ayrıca, görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 159).

BULGULAR ve YORUMLAR

Türkiye’de Koruyucu Aileliğin Gelişmemesinin Nedenleri

Türkiye’de koruyucu aile sayısı gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında azdır. İzleyen kısımda Türkiye’de koruyucu aile hizmetinin yeterince gelişmemesine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

Çocuk ve Aile Kaynaklı Sorunlar

Korunma altına alınan çocuklar ya korunma altına alınmadan önce ya da korunma altına alındıktan sonra yaşadıkları problemler nedeniyle bir yetişkine bağlanma sorunu yaşamaktadırlar. Gelişimleri yaşlılarından daha geride olabilmekte bu da aile ile iletişimlerinde çeşitli problemlere sebep olmaktadır. Aile ve çocuk bu süreçte psiko-sosyal yönden yeterince desteklenmediğinde çocuğun kuruluşa geri

dönmesi söz konusu olabilmektedir. Türkiye’de koruyucu ailelik ağırlıklı olarak gönüllülüğe dayandığından, vicdani sebeplerle hareket edildiğinden, profesyonel bir yaklaşım sergilenmediğinden, aileler bu tür çocukların bakımı ve yetiştirilmesine ilişkin yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmadıklarından, bu konuda yeterince eğitim almadıklarından, ayrıca yeterince desteklenmediklerinden karşılaştıkları problemler karşısında çabucak vazgeçebilmekte ve çocuğu kuruluşa geri döndürebilmektedirler. Aile üyeleri arasında koruyucu aileliğe farklı yaklaşımlar söz konusu olabilmekte bu da hizmetin sunumunda zorluklar doğurabilmektedir (Karataş, 2008). Çocukla yaşanan problemlerin koruyucu aileliği zorlaştırdığını belirten G13 adlı kişi koruyucu ailelik yapmayı *demir leblebi çiğnemeye* benzetmiştir.

“Ödenen ücretler yeterli değil. Ama şu son 2-3 aylık zaman zarfında sanırım onlar biraz arttırıldı... fakat koruyucu ailelik yapmak bir demir leblebi çiğnemiş kadar zor. Çünkü çocuğun uyum problem var, sizi kanıksıyo veya kanıksamıyor, ergenlik dönemi var, işte çocukluk dönemi var, ondan sonra kendinizi buna kabul ettiriyorsunuz ettiremiyorsunuz, geç geliyor, okula gitmiyor binlerce sorunu var diyorum ya bir demir leblebi çiğnemek kadar zor. Hakikaten zor...” (G13)

Çocuklar daha ilk okula gittikleri hafta okuldan atıldılar. Yani kreşe gittiler kreşten atıldılar... Okul zaten çocuğu bir kere istemiyor, veli duyduğunda öteliyor, yani veli toplantıları bizim 3-4 saat sürüyordu. O kadarki savaş ortamına gider gibi veli toplantısına gidiyordum (G16).

Aile Yapısı Araştırmasında ankete katılanlardan koruyucu aile olmayı düşünenlere şartları sorulmuş, büyük çoğunluğu (%47) herhangi bir şart ileri sürmemiş, ancak %15,6’sı kız çocuk, %11’i altı yaş altı, %23’ü anne babanın hayatta olmaması, %17’si masrafların devlet tarafından karşılanma şartlarını ileri sürmüşlerdir (Gürcan, 2008). Çalışmamız kapsamında görüşülen dernek yetkililerinin bir kısmı da Türkiye’de koruyucu aileliğe uygun olduğu düşünülen çocukların ağırlıklı olarak 0-6 yaş grubu olduğunu ifade etmiştir.

...0-6 yaş grubunun koruyucu aileliğe uygun olduğunu düşünüyorum. 0-6 yaş grubu aile sıcaklığında bir ev ortamında büyümeli... (G1).

...Ankara’da 0-6 yaş tercih ediliyor daha çok. (G6).

Belli yaştan sonra bir çocuğun davranışlarına müdahale etme kişiliğini geliştirme eğitim akademik başarısını artırma gibi ön kabul çok ideal olmadığı için 6-7-8 yaş dışındaki çocuklarla ilgili talepler pek oluşmuyor (G15).

G1 büyük yaştaki çocukların yerleştirme öncesi yaşadıkları olumsuz deneyimler nedeniyle gittikleri aileleri sıkıntıya sokabileceğini ifade etmiştir.

...0-6 yaş grubu aile sıcaklığında bir ev ortamında büyümeli, fakat daha büyük çocukların ailelerinden getirdikleri sorunlar, yaşadıkları travmalardan dolayı yaşadıkları sıkıntılar gittikleri aileyi de çatırdatıyor, diğer aileyi de sıkıntıya sokuyor (G1).

Aile Yapısı Araştırmasına göre; ankete katılanların %38’i koruyucu aile olmak istemiş ve koruyucu aile olmak isteyenler arasında 65 yaş ve üstü bireylerin oranı daha fazla çıkmıştır (Gürcan, 2008). Ankara’da koruyucu ailelikle ilgili yapılan bir çalışmaya göre, kişiler yaşları ilerledikçe ve yalnız kalma korkusu başladığında koruyucu aile hizmetine ilgi duymaktadırlar. Ankara’daki koruyucu ailelerin %85’i kırk ve üzeri yaşta (Can, 2000). Benzer bir şekilde İzmir’de gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, koruyucu aile bakımının evlat edinme için bir basamak olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Çünkü inceleme kapsamındaki koruyucu ailelerin öncelikle evlat edinmek üzere il müdürlüğüne başvuruda bulunduğu ancak evlat edinmek için aranan koşulları gerçekleştiremedikleri için koruyucu aile hizmetine yönlendirildikleri anlaşılmıştır. Koruyucu ailelerin bir kısmı yanlarına yerleştirilen çocukları evlat edinmişlerdir (Taştekil, 1989). Diğer taraftan koruyucu aile olan aileler çocukla geçici bir ilişki kurmaktan çok sürekli bir ilişki kurmaya çalışmakta, öz ailenin bir gün ortaya çıkma ihtimali insanları tedirgin etmekte ve koruyucu aile olmaktan vazgeçmesine sebep olabilmektedir (Karataş, 2008).

Ülkemizde koruyucu ailelerin üç gruba ayrılabilceği G6 tarafından belirtilmiştir. Birinci grubun evlat edinmek isteyipte yaş şartı nedeniyle evlat edinemeyip koruyucu aile olanlardan, ikinci grubun kendi çocukları olupta hayır amacıyla ikinci ya da üçüncü bir çocuğa koruyucu aile olanlar, son grubun ise çocuğu olmayan bekar kadınlardan oluştuğu ifade edilmiştir. Söz konusu 3 grup içinde ağırlığı evlat edinemeyen ve çocuğu olmayanlar oluşturmaktadır.

... Bir de başvuranlar Evlat edinmek için başvurmuşlar ama evlat edinememişler yaşları büyüdüğü için 40 yaşını aştıkları için. Dolayısıyla bebek alma haklarını kayb ettikleri için koruyucu ailelik bir şekilde tavsiye edilmiş ya da koruyucu aileliği öğrenmişler aslında birincil amaçları çoğunlukla evlat edinmek amacıyla bebek evlat edinmek amacıyla yola çıkıyor genellikle. Ha bir grubu da şey çocukları var ama ikinci, üçüncü çocuk olaraktan koruyucu aileliği düşünüyor, daha çok hayır anlamında, birazda hayrım

olsun daha çok hayır tarafında bir grupta bekar ailelerimiz bekar kadınlarımız var daha doğrusu o da bir grup. Onlarda çok belli yaşlara gelmişler evlenmemişler ya da evlenmiş ayrılmışlar ama çocuk sahibi olamamışlar, onlar da bir şekilde evlat edinmek emek vermek gelişimini görmek gibi bir takım duygularla daha çok 3 grup aslına bakarsan bizim. Daha çok evlat edinme çocuk sahibi olamayanlar çoğunlukta ama (G6).

Dernek görevlilerinden biri (G15) küçük çocuklara yönelik talebin fazla olması, 6-7-8 yaşlarındaki çocuklara talebin pek fazla olmaması ve ailelerin kendi sosyo kültürel yapılarına uygun çocuk beklentisinin yüksek olması ve bu işin bir profesyonel koruyucu aile mantığıyla yapılmaması nedeniyle ülkemizde koruyucu aile hizmetinin gelişmediğini belirtmiştir.

Birincisi, Türk aile yapısında küçük çocukların korunup esirgenmesiyle ilgili düşünce ağırlık basıyor.

İkincisi, Çocukların kendi aile sistemine uygun yetişme beklentisi, yani bir çocuğun olduğu gibi kabul edilerek aile ortamında yetişmesinden ziyade kendi ailelerine uygun kişilik karakter davranış örf adetler açısından uyarlanabilecek çocuk beklentisinin bunda çok etkili olduğunu düşünüyorum.

Üçüncüsü, belli yaştan sonra bir çocuğun davranışlarında müdahale etme kişiliğini geliştirme eğitim akademik başarısını artırma gibi ön kabul çok ideal olmadığı için 6-7-8 yaş dışındaki çocuklarla ilgili talepler pek oluşmuyor.

Profesyonel koruyucu aile yani bu işi bir çocuğun yaşamında, güvenli bir aile ortamında büyümesi ile ilgili bunun iş edinip tüm yönleriyle tüm sorumluluk ve görevleriyle yapmasıyla ilgili bir beklentisinin olmamasından kaynaklı olduğunu düşünüyorum... (G15).

Çalışmamız kapsamında görüşülen dernek yetkililerinden ikisi Türkiye’de koruyucu aileliğin geçici olarak yapılmadığını, çocuğun aşırı sahiplenildiğini, uzun süreli yapıldığını, çocuğun gitme duygusunun koruyucu aileleri rahatsız ettiğini ifade etmişlerdir.

Türk toplumu olarak ben aliyim büyütüyüm benim olsun üniversiteye gitsin, evlensin gibi uzak hayallerle yola çıkılıyor. Çocuğun gitme duygusu birgün gidebileceği duygusu inanılmaz irite ediyor insanları ve bu sisteme dahil olmak istemiyorlar bu yüzden. O yüzden geçici koruyucu aile modelinin acilen bence hayata geçirilmesi gerekiyor. Çünkü örnekler hep uzun koruyucu aile. Çünkü 20 senedir koruyucu aileyim ben hayatıma 4 tane çocuk girdi. Birçok aile uzun süreli koruyucu aile... Ailemize gelen çocuğun bizden ne zaman ayrılacağına dair hiçbir fikrimiz yok, sürekli bir yürek oynağı halinde beklenti içerisindeyiz ne zaman gidecek. (G5).

İnsanlar koruyucu aileliği bilmiyorlardı. Şimdi artık çok kişi öğrendi... O sorumluluğu nasıl alacak. Bir de biz çok sahiplenilen bir toplumuz. Koruyucu aile olmak isteyen bir sürü insanla tanışıyorum ben geliyorlar çocukların o geri döndürülme şeyi acayip endişe yaratıyor onlarda. Ya çocuk bizimle 3 yıl 5 yıl 10 yıl kaldıktan geriye giderse o işte ısrarlı bir bağlanma tutkumuz varya bizde. Profesyonel koruyucu aileliğe geçemedik. Yani ben de öyle düşünüyordum ama çocuklar gittikten sonra son 1 yıl hayatım alt üst oldu. Onlar varken zordu onlar gittikten sonra daha zor oldu. Kurumun desteği yok. Belki destek olsa tekrar koruyucu aile olursun. Etrafımdaki arkadaşlar benim yaşadıklarımı görünce kesinlikle vazgeçtiler. Yalnızsın mücadele ediyorsun, başarısız oluyorsun ve çok çaba sarfedip yıpranıyorsun. Aşırı sahiplenmemizden dolayı zorlanıyoruz. Ya geri dönerse endişesi ya ben işte o çocuğa yeterince destek olmazsam endişesi (G16).

Öte yandan Türkiye’de koruyucu ailelik hizmetinde dini nedenler bazı insanlar için önemlidir. Koruyucu ailelik uygulaması ile ilgili Diyanet İşleri Başkanlığı Din İşleri Yüksek Kurulu’nun 24.12.2013 tarihli görüşünde; Kur’an-ı Kerim’de yetimlerin himaye edilmesi istenmekte (Nisa 4/6, 36) yetimi itip kakan ve yoksulu gözetmeyen kimseler kınanmaktadır (Maun, 107/2-3). Peygamberimizin de yetimlerin ve toplumun zayıf kesimlerinin korunup gözetilmesi gerektiğini ısrarla vurguladığı ve bu konuda sorumluluklarını yerine getirenleri cennetle müjdelediği ifade edilmiştir (Buhari, Talak, 25, Nafakat 1, Edeb 25-26). Diğer taraftan Kur’an-ı Kerim çocuklardan hayatın süsü (Kehf, 18/46) olarak bahsetmektedir. Peygamberimiz en hayırlı evin, içinde kendisine iyi davranılan bir yetimin bulunduğu ev olduğunu söylemiştir (İbn Mace, Edeb, 6). Dolayısıyla İslam’da kimsesiz bir çocuğa sahip çıkmak ibadet bilinciyle yerine getirilmesi gereken bir ahlaki sorumluluk olarak değerlendirilmiştir (Türkiye Diyanet Vakfı, 2014: 222-223).

Diğer taraftan, söz konusu yazıda dini açıdan dikkat edilmesi gereken hususlardan da bahsedilmiştir. Koruyucu aile ile çocuk arasında kan bağı ya da süt akrabalığı yoksa çocuğun buluş çağına erişmesiyle beraber, ilişkilerin tesettür ve halvet yönünden mahremiyet kurallarına uygun olması gerektiği belirtilmiştir. Koruyucu aile çocuğa destek olmak amacıyla bağışta bulunabileceği gibi, vasiyette bulunarak da çocuğa maddi destek sağlayabilir. Koruyucu ailelik evlatlık müessesinden (dini açıdan uygun bulunmayan) ayrı tutulmuş ve dini hassasiyetlerin koruyucu ailelik için bir engel olarak

görülmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Özetle, çocuğun öz ailesiyle bağının koparılmaması ve bahsedilen diğer şartlara uyulması kaydıyla “geçici süre koruyucu aile tarafından himaye edilmesi dinen teşvik edilen bir husustur” ifadesine yer verilmiştir (Türkiye Diyanet Vakfı, 2014: 222-223).

Diyanet İşleri Başkanlığına ait söz konusu görüş dikkate alındığında dini sebeplerle koruyucu aileliğin Türkiye’de gelişmemesinin önündeki engeller kısmen kaldırılmıştır. Görüşme yapılan G3 bu değişikliği şöyle ifade etmiştir.

Aile temelli hizmetlere cevaz veren dini ve kültürel bir yapı yok İslam dünyasında... Tabii Diyanet koruyucu aileliğe de pek sıcak bakmayan bir yapıdaydı. Fakat 2012 yılında Cumhurbaşkanının eşi Emine Erdoğan’ın himayelerinde gönül elçileri projesi başlatıldı ilk ayağı koruyucu ailelik oldu. 2012 yılında Türkiye’de yalnızca 1225 çocuk koruyucu ailedeydi bugün son aldığımız rakamlara göre 4815 çocuk var.(G3).

Diğer taraftan G2, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından verilen fetvanın topluma yeterince anlatılmadığını, fetvanın toplum tarafından bilinmediğini, dolayısıyla eğer söz konusu fetva topluma iyi anlatılabilirse söz konusu hizmet modeliyle ilgili birçok sorunun çözülebileceğini söylemiştir.

... Bi kere dini boyutu var bu işin hani Diyanet fetva veriyor evet problem yok ama insanlarda o algı oluşmadı. Benim şu anda... bir arkadaşım koruyucu ailelik yapıyor... Diğer taraftan ailesine baktığın zaman ailesinden bir takım tepkiler alıyor kız çocuğu aldılar bitane o sana mahrem diyorlar, sen bu kız çocuğuyla aynı yerde nasıl kalırsın nasıl seversin öpersin okşarsın bak bu yanlış filan diye adamı tedirgin de ediyorlar. Bu noktada Diyanetin dini noktada ciddi manada tahşidat yapması lazım yani fetvasal doğru dediklerini ortaya koyması lazım şu şu nedenlerden dolayı, gerekçelendirmesi lazım. İnsanlarda bu algı olumsuzluğa neden oluyor.(G2).

... Dini boyutta bunun fetvasının olması fakat bunun dillendirilmemesi... (G2).

İki dernek yetkilisi mahremiyet algısını koruyucu aile hizmeti önünde bir engel olarak görmektedir.

...Koruyucu ailelik Türkiye’de biraz zor oturur diye düşünüyorum Ben de. Kültürümüz farklı insanlarımız hala işte mahremiyet konusu, (G1)

...yani işte mahrem olayı var. Toplumun belli bir kesimi de zaten öyle baktığı için yaklaşmıyor. Ama onların içinden de tabiki gelenler var... (G18).

Öte yandan, her ne kadar din bir yönüyle koruyucu aileliğin gelişmemesindeki sebeplerden biri olarak görülse de, G9 dinin koruyucu aile hizmetinin gelişmesine katkı sağladığını, çünkü bazı ailelerin koruyucu aile hizmetini dini gayelerle yaptığını savunmaktadır.

Bizim tanıtımlarımızda asla parayı söz konusu etmiyoruz. Önce çocuğa olacak sevgiden şefkatten bahsediyoruz. Para diyince aile zaten diyor ki a biz parayı düşünmüyoruz diyor, biz önce sevabını sonra da sevmek için alıyoruz diyorlar (G9).

Dolayısıyla, Ülkemizde koruyucu ailelik gönüllülük temelinde yapıldığı için ağırlıklı olarak küçük çocuklar tercih edilmektedir. Büyük çocuklar koruyucu aileye sıkıntı getirebileceği ve istenilen doğrultuda yetiştirilemeyeceği endişesiyle rağbet görmemektedir. Dolayısıyla büyük çocuklara yönelik de talebin olması için bu işi meslek olarak görece koruyucu ailelere ihtiyaç vardır. Öte yandan koruyucu ailelerin önemli bir kısmı ise evlat edinmedeki yaş şartına takıldığı için koruyucu aile olmaktadır.

Öte yandan, din Türkiye’de hem bir yönüyle koruyucu aileliğin gelişimine olumsuz etkisi olabilecek (mahremiyet) hem de katkı sağlayabilecek bir unsurdur. Ancak bu konuda toplumda farkındalık oluşturmaya ihtiyaç vardır.

Tanıtım Eksikliği

Türkiye’de koruyucu aile hizmeti yeterince tanıtılmamış ve sistematik bir kampanya yürütülemediği (Can, 2000; Karataş, 2008; Taştekil, 1989; Kahraman, 2007; Kurtuluş Akbulut, 2011; Denizli Koruyucu Aile Derneği, 2011; Hayat Sende Gençlik Akademisi Derneği, 2014; Korev, 2016). Ankara ilinde 150 kişiyle gerçekleştirilen bir araştırmada, katılımcıların 1/3’ü tanıtım eksikliği nedeniyle koruyucu aile hizmetinin yaygınlaşmadığını belirtmiştir (Özkara, 2005). Çanakkale ilinde yapılan bir çalışmada koruyucu aile hizmetinin Türkiye’de yeterince yaygınlaşmamasının nedenleri arasında %16 tanıtım yetersizliği, %22 bilgisizlik sayılmıştır (Kuş, 2014). Korunma gereksinimi olan çocuklara yönelik bakım türleri konusuna ilk ve orta öğretim eğitim programlarında yer verilmelidir (Karataş, 2008). 2006 yılında Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ve TÜİK işbirliğinde 24647 bireyle görüşülerek Aile Yapısı Araştırması gerçekleştirilmiştir.

Ankete katılanların %17,3'ü koruyucu ailelikle ilgili bilgi sahibi olduklarını bildirmişlerdir. Eğitim düzeyi üniversite ve daha üzeri olanlarda bilgi düzeyi %48 iken, bu oran okuryazar olmayanlarda %3'e düşmüştür. Bilgi düzeyi bölgeler arasında da farklılık göstermekte olup, örneğin Akdeniz ve Ege bölgesinde yaşayanlarda %19 iken, Güneydoğu Anadolu bölgesinde %5'dir (Gürcan, 2008).

TÜİK tarafından 2016 yılında 15 yaş ve üzerindeki bireylerle gerçekleştirilen "Aile Yapısı Araştırması" sonuçlarına göre; bireylerin %53,5'i koruyucu aile olmak istememekte, %30,4'ü koruyucu aile olmak istemektedir. Bireylerin %16'sı ise koruyucu ailelik hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Koruyucu aile olmak isteyenlerin oranının en yüksek olduğu bölge (%42,4) Doğu Karadeniz, en düşük bölge ise (%17,2) Güneydoğu Anadolu'dur (TÜİK, 2016).

Ayrıca, Hayat Sende Gençlik Akademisi Derneği (2014) tarafından yapılan "Kurum Bakımından Toplumda Geçişte Gençler Çalıştayı" sonuç raporunda koruyucu aile modeliyle ilgili farkındalık oluşmadığı bu nedenle farkındalığı artırıcı çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği hususuna yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerde de, koruyucu aile hizmetinin tanıtımının yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Bence tanıtım olmadığından ya insanlar bilmiyor. Mesela ben... Gittiğim yerlerde idarecilerle falan görüşüyoruz, bilmeyenler var. Koruyucu aile sistemi ne diyo adam sabah alıyorsunuz akşam geri mi bırakıyorsunuz çocuğu diyorlar. Böyle ilginç sorularla karşılaşıyoruz. Mesela kimisi diyo kaç para alıyorsun diyorlar. Bu da ağır bir soru oluyor bazen. Benim en çok zoruma gidenlerden biri bu. Bu işin para karşılığında yapılmayacağını kesinlikle bilmeleri gerekiyor. (G11).

Koruyucu ailelikle ilgili tanıtımlar az. Bununla ilgili çok iyi bir tanıtım yapılması... (G12).

Koruyucu ailelik sistemini hala Türkiye'de bilmeyen çok insan var (G18).

Görüşmecilerimizden biri de tanıtımın yeterli olmaması nedeniyle koruyucu aile hizmetinin evlat edinme hizmetiyle karıştırıldığını söylemiştir.

Gerçekten hala insanlar koruyucu aile sistemini algılamamış durumdalar. Evlat edinme olarak düşünüyorlar ya da gönüllü ailelik olarak düşünüyorlar. Yani koruyucu aile ikisinin arasında bir sistem. Evlat edinmede aile temelli bir sistem olsada koruyucu ailelik hakkında çok yetersiz bilgiler. O günden bugüne çok fazla farkındalık ve tanıtım çalışmaları yapıldı hem Bakanlığımızca hem derneklerce. Fakat halen bu tanıtım ve farkındalık çalışmalarının belki farklı şekillerde devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. (G5).

G12 kişisi koruyucu aile adaylarının eğitilmelerinin ve sertifikalandırılmalarının da tanıtım kapsamında önemli olduğunu belirtmiştir.

... bu konuda eğitimler verilmesi, yani koruyucu aile olmasa bile kişilerin ileride koruyucu aile olabileceğini düşünerekten bu şekilde kursların verilmesi, eğitimlerin verilmesi ve ellerinde bir diplomalarının olması bu sisteme daha çabuk kesin çözümler sağlar. (G12).

Koruyucu aileliğin tanıtımıyla ilgili getirilen önerilerden biri de bu konuda sivil toplum kuruluşlarının desteklenmesidir. Reklam, spotlar ve TV senaryoları yoluyla da koruyucu aileliğin tanıtılabileceği ifade edilmiştir.

Sivil toplum kuruluşları desteklenmeli. ASPB derneklere özel bütçe ayırmalı. Reklamlar spotlar ve senaryoların dışında artırmanın bir anlamı yok (G4).

Türkiye'de evlat edinmeyle ilgili sıkıntı olmadığı, asıl problemin koruyucu ailelikle ilgili olduğu belirtilmiştir.

Evlat edinmede çok sıkıntı yok aslına bakarsan herkes biliyor başvuruyor. Burdaki amaç koruyucu aileliği artırmak, koruyucu aile sayısını artırmak artı yaşanan süreçte de daha iyi nasıl olur neler eksiktir bu sistemde insanlar hangi problemleri yaşıyorlar ona bakmak lazım (G6).

Bir görüşmeci koruyucu aile hizmetinin tanıtımının az yapılmasını kurum personeline bağlamıştır. Çünkü personelde kurumlardaki çocukların azalması durumunda personel sayısının azalacağı endişesinin bulunduğunu düşünmektedir.

Koruyucu ailelik tanıtımı yapmıyorlar. Neden yapmıyorlar. Personel eksilir diye. Şimdi çocuklar giderse kurumlardan, kurum kalmadı biliyorsunuz sevgi evlerimiz çocuk evlerimiz var çocuk azalırsa personel azalacak... (G9).

Öte yandan, olumsuz örnekler koruyucu aile olmak isteyen yeni aileleri de etkilemektedir (Karataş, 2008). Bu nedenle G5 adlı kişi başarı örneklerinin çoğaltılmasının (hem koruyucu aile hem de çocuk anlamında) koruyucu aile hizmetinin gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Başarı örneklerine ihtiyacımız var. Başarı örneklerinin çoğaltılması gerekiyor. Koruyucu ailelerinde saklanmaması gerekiyor.... Tanıtım ve farkındalık daha da çoğaltılmalı evet ama bu süreçlerde başarı örneklerini koruyucu aile deneyimlerini farklı bakış açılarını mutlaka sunmalı. (G5)

Sonuç olarak, ülkemizde koruyucu aile hizmetinin tanıtımı yetersizdir, bu nedenle STK'ların desteğini de içeren kapsamlı tanıtım kampanyalarına ihtiyaç vardır.

Koruyucu Ailelere Yapılan Ödemelerin Yetersizliği

Koruyucu ailelik toplumda bir kariyer seçeneği olarak kabul görmemektedir. Kurum bakımında çocuğa hizmet sunan kişilerde aranan özellikler (üniversite mezuniyeti, çeşitli eğitimler vb.), çocukla 7/24 saat ilgilenen, öz ailelerle, avukatlarla, psikologlarla iletişimde olması gereken koruyucu ailelerden (Daha az formal eğitim) istenmemekte ve günlük bakım hizmeti sunan komşularından daha az ücret ödenmektedir (Waldock, t.y.). Türkiye’de de koruyucu ailelere yapılan ödemeler yetersizdir. Ankara’da yapılan bir araştırmada katılımcıların %82’si koruyucu ailelere yapılan ödemeleri yetersiz bulmuştur (Özkara, 2005). Hayat Sende Derneği tarafından 36 koruyucu aileyle yapılan Koruyucu Aile Ödemelerinin Değerlendirilmesi Çalışması’nda ankete katılan koruyucu ailelerin %72’si ödeneklerin artırılması gerektiğini, %22’si ise aynı kalması gerektiğini savunmuşlardır (Hayat Sende Derneği, t.y.).

Çalışmamız kapsamında görüşmecilerden biri koruyucu ailelere ödenen ücretlerin genelde yetersiz olduğunu, ücretlerin ve diğer sosyal hakların artırılması gerektiğini söylemiştir.

Aile Bakanlığının Maliye Bakanlığından istediği bütçe her koruyucu ailede çocuk başına 2.500 lira, maksimum 3 çocuk yerleştirilebiliyor fakat Maliyenin verdiği bütçe 1.000 lira. Bizim şu noktada sistemin tıkanmasına neden olan profesyonel aile modelini yaygınlaştırmamız, bu modeli yaygınlaştıramadığımız sürece buna ilişkin müşevvik mekanizmalarını teşvikleri oturtamadığımız sürece koruyucu ailelik görüp görebileceği zirveyi görmüştür... Ben 2.500 lira ailelere verilmesi gerektiğine inanıyorum, sigortaları da ödenmeli (G3).

Koruyucu aile hizmet modelinin ancak koruyucu ailelere sunulan imkanların artırılmasıyla gelişebileceği, sadece gönüllülüğün yeterli olmayacağı belirtilmiştir.

...Bizde zor oturur koruyucu ailelik bilmiyorum. Ha Ama oturur mu oturur, çalışılırsa yeteri kadar desteklenirse aileler maddi olarak biraz fiyatlar yükseltirirse... Gönüllü olarak ben insanların artık bu kadar hani hem sıkıntı çekecekler hem de üstüne bide kendileri verecekler buna pek insanların yaşayabileceğini düşünmüyorum. Olur ama az olur. Olsa iyi olur (G1).

Koruyucu ailelere yapılan ödemelerin düşüklüğü profesyonel koruyucu aileliğe geçişin önündeki önemli engellerden biri olarak görülmektedir.

Gelişmiş ülkelerde teşviklerin daha fazla olduğunu biliyoruz. Yapılan ödemelerin aylık düzenli ödemelerin koruyucu aile sayısını da artıracaklarını düşünüyorum. Profesyonel gönüllü aileler gelişmiş ülkelerde daha yaygınken Türkiye’de maalesef yok denilebilecek kadar az. Bunların da teşvikle olabileceğini düşünüyorum. Ama bu çok ince bir çizgi. Sömürüye de açık bir nokta aynı zamanda. (G8).

İki dernek yöneticisi koruyucu ailelere çocuk başına ödenen ücretlerin yetersizliğini aşağıda yer alan örneklerle ifade etmişlerdir:

Bir çocuğa 08:00 – 15:00 arası bakmak için 1000 TL verilirken, Koruyucu ailelere yapılan ödeme yetersiz. Koruyucu aile çocuğa 24 saat bakıyor ve problemler fazla, ancak verilen ücret yeterli değil (G4).

İkiside gerekir. Ben parası için yaparsam bunu o çocuğa ben hiçbir şey yapmam ben ona ne sevgi veririm ne özveri veririm ne bir güven veririm hiçbir şey vermem benim için getirisi önemli. Ama burda hem gönüllük olup da hem onu kalben sevipde... hayat şartları çok ağır insanlar zaten zorlanıyorlar ha bu çocuğunda... bugün bir bakıcı tutsan çocuğuna 1,5 milyardan aşağıya para vermiyorlar veya da 1,5’ğa gelip bakmam diyor kadın... O zaman bu çocuğunda aylığı 1,5 milyar olması lazım 1 milyar olması lazım en azından. (G13).

Koruyucu ailelere yapılan ödemelerin ancak çocuğun ihtiyaçlarını karşıladığı ya da yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

Ücretler çocuğun harcaması. Benimki mesela biri dokuz yaşında bir on yaşında aldığımızda 4-5 yaşlarındaydılar şimdi on yaşındalar. 750’şer liramı 1600 liramı öyle bir para alıyoruz ikisine. Çoğunu da harcıyorsunuz zaten. (G11).

Ödemelerin olmasında fayda olduğunu düşünüyorum. Çünkü devletin çocuğu olmaya devam ediyor çocuk zaten.... Mesela biz şu anda en büyük yaştaki çocuklar için 1.200 TL civarında bir para alıyoruz. Ama çocuğun tabiki bir sürü ihtiyacı var. O 1.200 lira belki onunla ilgili harcamamızın yarısı bile değil (G18). Sizin çocuğu nasıl yetiştirmek istediğinize bağlı... Eğer çocuk için minimumda bir şey düşünüyorsanız o para yeter. Ama çocuğu evdeki biyolojik çocuk gibi yetiştirmek istiyorsanız o para mümkün değil yetmez (G16).

Korunma gereksinimi olan çocukların davranış problemleri olma sıklığının yüksek olması nedeniyle terapistlere kolay ulaşımın olması önemlidir (Rees, 2009). G5 adlı görüşmeci geçmişle karşılaştırıldığında koruyucu ailelere yapılan ödemelerin iyileştirildiğini ve düzenli hale getirildiğini belirtmiştir. Ancak söz konusu ödemelerin çocuğa yönelik özel bir psikolojik destek alınması istenmesi durumunda yeterli

olmayacağı bu nedenle akademik kurs, psikolojik destek gibi konularda aynı desteklerin artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Ödemeler aslında iyileştirildi 2012’de çıkan yönetmelikle. Ondan öncesi hakkaten çok faciaydı ve ben çok erken 20 senedir koruyucu aileyim. Aylarca mesela 6-7 ay almazdım ücretimi, sonra yatırılırdı falan. O süreçler geçti. Şimdi düzenli ödemeler var ve ödemeler ciddi anlamda katlanarak artırıldı. ... Daha da artırılabilir. Nakdi olarak değil aynı olarak artırılabilir. Mesela özel bir psikiyatrik destek, özel bir psikolojik destek alma noktasında ciddi ekonomik desteğe ihtiyaç var. Birçok aile bunu gerçekleştiriyor... Maddi anlamda şu an bu iş bir profesyonel koruyucu aile modeli olmadığı için şu an, ağırlıklı gönüllülüğe dayandığı düşünülürse bu anlamda ücretleri tabi yeterli buluyoruz ama bu şekilde ne kadar devam eder onuda bilmiyoruz tabiki (G5).

Sonuç olarak, koruyucu ailelere çocuk başına yapılan ödemeler yetersizdir ve bu ödemelerin artırılması gerekmektedir. Ayrıca ailelerin çocukla ilgili psikolojik destek alması gibi hususlarda göz önünde bulundurularak buna ilişkin de ödeme kalemleri eklenmesi gerekmektedir.

Koruyucu Aile Derneklerinin Ekonomik Kaynakları ve İnsan Kaynakları

Türkiye’de yaklaşık 120.000 faal dernek ve vakıf bulunmakla birlikte, Türkiye’de sivil toplum kuruluşlarının ne kadar istihdam oluşturduğuna ilişkin ve GSMH’da ne kadar bir paya sahip olduklarına ilişkin bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak ekonomideki payının yüzde 0,8-1 olduğu tahmin edilmektedir. Halbuki gelişmiş ülkelerde sivil toplum kuruluşlarının GSMH içindeki payı Danimarka’da yüzde 7,8 (1 milyon gönüllü katılımı var), Kanada’da 6,7, ABD’de % 7,5 İsrail’de %12,5, İngiltere ve Fransa’da % 4,8 ve Japonya’da %3’tür (Tuz, 2010; Güzelay, 2013).

Türkiye’de sivil toplum kuruluşları ciddi kaynak sıkıntısı içerisinde. STK’ların yıllık gelirlerine bakıldığında, %44,6’sının 10.000 TL’nin, %15,7’sinin 2.000 TL’nin altında gelire sahip olduğu tespit edilmiştir. Sadece %8,8 gibi düşük bir STK 200.000 TL’nin üzerinde gelire sahiptir. Mali kaynaklarla ilgili önemli bir sorun da kaynakların sürdürülebilir olmamasıdır. STK’ların mali kaynaklarına bakıldığında Doğu ve Güneydoğu Anadolu’daki STK’ların mali kaynaklarının büyük kısmı üye aidatlarından, Marmara bölgesindeki STK’ların kaynaklarının çoğu yerli şirketlerden ve yabancı kuruluşlardan sağlanmaktadır (İçduygu ve diğerleri, 2011).

Daha öncede belirtildiği gibi STK’lar Türkiye’de hem insan kaynakları anlamında hem de gayri safi milli hasıladaki payları anlamında, gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında önemli bir varlık gösterememişlerdir. Çalışmamız kapsamında incelenen koruyucu aile derneklerinin insan kaynaklarına ve finansal kaynaklarına bakıldığında genel Türkiye profilinden farklı bir yapı sergilemedikleri görülmektedir. Koruyucu aile derneklerinin çoğunun yeterli finansal kaynağı bulunmamaktadır. Farklı illerde faaliyet gösteren dernek görevlileri bunu şu şekilde ifade etmektedir.

Dernekten ücret alan yok derneğe ücret veriyoruz. Toplantı masamız var oturacak sandalyeler yok. Oluşum aşamasında. Şu an işte bağış kaynağı oluşturmaya çalışıyoruz. Derneğimizi daha yeni tuttuk. Üye aidatları komik zaten 10 lira. 35-40 gibimsi koruyucu aile (G17, G4).

Dernek kurulu yaklaşık 4 yıl oldu... Ofisimiz var ama etkin bir çalışmamız yok bizim... ... Çalışanlar için herhangi bir ücret falan yok. Ofis bir arkadaşımızın işyeriydi... orayı iptal edince ben şimdi kendi evimi adresimi kullanıyorum. Çalışma olmadığı için giden gelende olmadığı için kendi ev adresimi kullanıyorum.(G10).

Tam 10 sene oluyor. 2008’de kurulduk. Ya çok üyemiz yok biz ev hanımlarından oluşuyoruz. Ondan sonra 50 tane üyemiz var. Genelde hep ev hanımı. Biz resim kursunda tanıştığımız için. Derneğimizin binası yok... İlk önce belediye bize bir yer göstermişti. Orda kalıyorduk. Sonra ordan çıkmamız istendi. O zaman bir proje yaptık... projeden aldığımız finansı kullanarak kendimize bir ofis tuttuk. Biz böyle 3 sene sürdük. Ama projemiz bitince ondan sonra finans sağlayamadığım için kira veremedik o zaman eşyamızı çekip bir garaja kapatmak zorunda kaldık. Çünkü derneğimize verilen herhangi bir şeyimiz yoktu. Aidatımızda yok üye aidatı ev hanımları onlardan çok birşey de şey yapamıyorsun. Birkaç kere bir yerlere taşındık ama kirayı veremedik zorlandık, sıkıntı oldu ve kapattık. Bu arada biz arkadaş evlerinde çay bahçesinde orda burda toplanarak ondan sonra koruyucu aileliği tanıtmaya çalıştık. (G13).

2003-2004’te kurulmuş. Büromuz var ama biz büromuzu çok fazla kullanmıyoruz. Yetim çocukların hakkı geçmesin diye. Elektrik su vesaire masrafları olduğu için büromuzun sadece kirasını hatta bir hayırseverimiz kendi bürosunu bize verdi ücretsiz olarak o şekilde kullanıyoruz. Toplantılarımızı biz kurumda yapıyoruz. Kurumun büyük toplantı salonları var. Sadece üyelerimizin verdiği paralarla dönderiyoruz. Dışardan bağış topluyoruz. Maddi durumu iyi olan üyelerimiz var, bunlarla ayakta

tutuyoruz. Herkes gönüllü, ücretli çalışan yok. Dernek olarak çok fazlaydı 160 üyem vardı. 80'ne düşürdüm şu anda 60 üyem var. Aktif olmadığı için bakın sosyal hizmetler çok içeriye insan almıyorlar sadece bize hizmet edin, bizim masraflarımızı karşılayın ve içeriye girmeyin diyorlar. Üyelerimizde bundan tedirgin oldukları için yıllarca bu konularda tartıştılar sürekli çoğunluğu çekti gitti. Şu anda aktif çalışan da zaten bir beş üye kaldı aktif. Bu yüzdede çok yaklaştılar, yorulduklarını yani. Neden içeriğimizi görür bizi şikayet eder diye (G9).

1 yıl oldu. Bu ayla birlikte birinci yılımız doldu. Ücretli çalışmamız yok (G8).

2013 yılında kuruldu... 110 üyemiz var. Ücretli yok bizde çalışan. Benim büroda görünüyoruz. Yer alınacak Allah nasip ederse. Sayın İl valimizle görüştük, kaymakamla da görüştük yer teminine gidilecek... Mali kaynağı yok bizde üye aidatları var (G12).

Mali kaynaklarımız bağışlar ve de üyelik aidatları. Zaten çok küçük bütçelerle şu anda yürütüyoruz koruyucu aile derneğini. Zaten en fazla yaptığımız şeyler de harcamalarda koruyucu aileliğe yönelik işte biraraya getirme faaliyetleri. İşte öyle durumlarda çocukların ücretlerini biz karşılıyoruz. Ailelerinkini kendileri karşılıyor (G18).

Türkiye'de STK'ların istihdama katkısı önemsenecek kadar azdır. 2006 yılında derneklerde ücretli çalışan personelin (29 bin 896), toplam istihdam (22 milyon 330 bin) içerisindeki payı yüzde 0,13 (Binde 1) düzeyindedir (Güzelay, 2013). STK'larla ilgili TÜSEV tarafından yapılan bir araştırmaya göre STK'ların %41'inde insan kaynaklarının 6 ila 20 gönüllüden oluştuğu, %57'sinde ücretli çalışanın bulunmadığı ve STK'larda gönüllü ve profesyonel çalışan yetersizliği bulunduğu anlaşılmıştır (İçduygu ve diğerleri, 2011).

Gönüllülük kişinin özgür iradesi ile toplumsal fayda için yaptığı ve maddi beklentinin temel harekete geçirici unsur olmadığı bir faaliyettir (Birleşmiş Milletler Gönüllüleri (UNV) Programı Türkiye ve GSM Gençlik Servisleri Merkezi, 2013). Ancak STK'ların kurumsallaşabilmesi için gönüllü çalışan yanında Batıdaki örneklerde de görüleceği üzere ücretli çalışan sayısının da fazla olması gerekmektedir. İncelenen derneklerde sunulan hizmetler ağırlıklı olarak gönüllüler eliyle yürütülmektedir. Ücretli çalışan iki dernek hariç diğerlerinde yoktur.

150-200 bin bireysel bağış, 1 ücretli çalışan, 7 tane stajyer öğrencimiz, 12 gönüllümüz var. (G3).

2009 yılından beri derneğin bir ofis yeri var. Ve aralıklı olarak ücretli çalışmamız hep oldu. Üyelerimizden tabiki kaynak sağlıyoruz, ayrıca bağışlarımız var onlardan kaynak sağlıyoruz. ayrıca Avrupa birliği projelerimiz var....(G5)

Geçen yıl bir tane bir hibe programıyla ücretli çalışmamız vardı. Ama bu sene yok. Daha çok kurulduğundan bu yana gönüllü işte. Daha çok bizler yönetim kurulunda yer alan kişiler bu çalışmalarını yapıyoruz. ...10-11-12 kişi falan tamamen dernek için çalışan (G18).

Türkiye'de sivil toplum kuruluşlarının faaliyet alanlarının genişlemesiyle beraber kaynak ihtiyacı artmakta ancak kaynaklar aynı oranda atmamaktadır. Halkın %80'ni bağışta bulunmakla birlikte (dini nedenler, akraba, STK) bunun %86'sı ihtiyaç sahiplerine doğrudan yapılan küçük ve düzensiz yardımlardan oluşmakta, STK'lara yapılan yardımlar %18 düzeyinde kalmaktadır. Yıllık bağışlar gayri safi milli hasılanın (GSMH) %0.01'inden daha az olup, hane başı bağış miktarı 53 dolardır. STK'lara devlet desteği süreklilikten yoksun olması nedeniyle yetersizdir (TÜSEV, 2006). Dolayısıyla dernekler farklı yol ve yöntemlerle bağış toplamaya, kaynak bulmaya çalışmaktadırlar. Ancak bunlar yeterli değildir. G6 kişisi derneğe mali kaynak oluşturmak amacıyla dernek tarafından özel günler (babalar günü, anneler günü, doğum günü, sevgililer günü vb.) için sertifika basıldığını, üyelik aidatı ödediklerini ifade etmiştir.

Bağış anlamında şu an Mayıs'tan beri görevdeyiz, şey yaptık bağış anlamında ne biliyim babalar gününde sertifikalarla babaya hediye verileceğini, ... bağış sertifikaları gitsin, işte doğum günlerinde buna benzer bir takım yol ve yöntemler geliştirdik... Hiçbirimiz ücretli değiliz tam tersi üyelik aidatları ödüyüz. (G6).

Projelerin derneklerin finansal kaynakları arasında önemli bir yer işgal etmeye başladığı G6 tarafından belirtilmiş, G5 ise projelerle ayakta durduklarını söylemiştir.

Pekçok STK projelerle şunlarla bunlarla ayakta duruyor. Bağışlarla belki ayakta duruyor ama tabi koruyucu ailelik zaten çok yeni. ... duyulması çok yeni. Daha şey aşamasına gelemedik bağış toplama aşamasına gelemedik. (G6).

Faaliyetlerimizi finanse ettiği içinde 3 yıldır aralıksız AB projesi yürütüyoruz. O yüzden de 2014'ten beri kaynak açısından şu an sürdürülebilir sorunumuz yok. En aktif olan STK'yız zaten...(G5)

Diğer taraftan G3 derneklerin çocuk evi açması durumunda finansal kaynak bulmalarının kolaylaşacağını kendilerinin buna yönelik teklif aldıklarını belirtmiştir.

Kasap döner diyorki 1 milyon verelim çocuk evi açın. (G3)

Çocuk evi açan bir derneğe göre bağışçılar derneğin finansal kaynakları arasında önemli bir yer işgal etmektedir. Ayrıca derneğin finansal kaynağının artmasının ücretli çalışan sayısını da arttırdığı görülmektedir.

Projelerden de besleniyor ama temel olarak bağışçılar. Ankara olarak 5 elemanımız var bizim burda. İstanbul'da 44 tane ücretli çalışan var. Orda 60 tane ev yaklaşık. Derneğin temel ve tek faaliyet alanı çocuk evleri. Ankara olarak 400 civarında yıllık bütçemiz var. Ama İstanbul olarak baktığınızda onlarınki daha fazla. (G2).

Dolayısıyla, genel olarak bakıldığında çalışmamıza konu koruyucu aile dernekleri, hem Türkiye'de yeni olmaları, hem de Türkiye'de STK'ların yeterince gelişmemiş olması nedeniyle; yeteri kadar finansal kaynağa ve personele sahip değildiler. Devlet desteği bulunmaması, finansal kaynakların büyük oranda bağışlardan ve bir kısmının da proje ve yan faaliyetlerden sağlanması nedeniyle dernekler çok ciddi bir varlık gösterememişlerdir.

Türkiye'de Koruyucu Aile Derneklerinin İşlevleri

Türkiye'de koruyucu ailelik alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları yeni olmalarına rağmen koruyucu ailelere bilgi ve tecrübe paylaşımı anlamında önemli destek sağlamaktadır (Toklucu, 2018). Özellikle de kurumun koruyucu ailelere sunduğu desteğin yetersiz olduğu düşünüldüğünde bu destek ve paylaşımlar önem arz etmektedir.

Eğer biz derneği kurmasaydık duygu deneyim paylaşımı artırmıyaydı insanlar pes ederlerdi. Çünkü sorunu yalnız yaşadı. Ben şey örneğini çok kullanırım yalnız olduğunuzu hissedersiniz mesela çocuk altını ıslatır benim başıma geldi gibi algıyorsunuz... Yaşamadığınız şeylerle karşılaşırsınız ne oluyorum dersiniz (G4)

Koruyucu ailelere yönelik gerçekleştirilen çeşitli faaliyetlerin ve ziyaretlerin koruyucu aileleri motive ettiği, ilk uyum sorunlarını atlatmalarına yardımcı olduğu ve bu hizmet modelinden ayrılmak isteyen aileleri engellediği ifade edilmiştir.

Çocuklarla ailelerle yıl boyunca en az 4-5 kez farklı etkinliklerle biraraya geliyoruz ve onların da bu faaliyetten çok memnun olduklarını gözlemliyoruz... Derneğin eğitim misyonunu üstlendiğini, koruyucu aileleri ziyaret ederek herbirine bireysel ziyaretlerle yaşadıkları zorluklar sürecinde onların yanında olduğumuzu manevi bir destek anlamında sunuyoruz. Bu çocukları ile birlikte yaşadıkları o ilk uyum sorunlarını atlatmalarına yardımcı oluyor. Kendi başına çocuğun sorunlarıyla başbaşa kalan bir aile zaman zaman pes ediyor. Bizim burda pes eden ailelerin halen devam ettiğini biliyoruz. Bunun o andaki destekle sağlandığını da biliyoruz. (G5).

Söz konusu destek deneyim paylaşımı olabileceği gibi, önemli günlerinde ailelerin ve çocukların yanında yer almak, onlara maddi destek sağlamak, koruyucu aileler ve çocuklara yemek vermek ve çocuklara yönelik çeşitli etkinlikler yapmak şeklinde de olabilmektedir.

Koruyucu ailelerimizin sıkıntılarını mutlaka görüşüyoruz. Sünnetlerinde, düğünlerinde her zaman yanlarında olmaya çalışıyoruz elimizden geldiği kadarıyla, onlarla ilgili sıkıntılarını paylaşıyoruz... Yemek veriyoruz. Çocuklara bir etkinlik yapıyoruz... 60 tanede çocuk evlendirdik biz. Her konuda biz destek veriyoruz... (G9).

Korunma gereksinimi olan çocuklar 18 yaşını doldurduktan sonra kurum bakımından ayrılmakta ve bir işe yerleşene kadar çeşitli sıkıntılar yaşamaktadırlar. Çocuklar kurum bakımı sonrası yaşanan bu sıkıntılı süreci koruyucu koruyucu aile derneklerinden ve koruyucu ailelerinden aldıkları destekle daha rahat bir şekilde atlatmaktadırlar.

18 yaşını doldurunca bu çocukların büyük bir problem biliyorsunuz. Yani topluma bırakılıyor ve yavrular toplumla birebir karşı karşıya geliyorlar. İşte biz bu zamanda el atıyoruz bu yavrulara. 2-3 kız çocuğunu bir araya getiriyoruz. Erkek çocuklarını biraraya getirip bunlara ev tutup eşya temin ediyoruz. Evlenmek isteyenleri evlendiriyoruz. Yani her konuda biz bırakmıyoruz evlendikten sonrada. Aileleriyle sorun olunca beni ararlar hemen gider görüşmeler yaparım. Yani gerçek anne gibi görüyorlar beni (G9).

... Şu anda en büyük gap 18 yaş sonrası kurumdan ayrıldığı zamandan sonraki dönemde oluyor. Çünkü kalacak yeri yok işte onun için koruyucu ailelik çok önemli. Yani en azından bir gönüllü ailesinin olması çok çok önemli. Sokaklarda yatıyorlar işte kızlar birileriyle oturup kalkıyorlar diyelim hamile kalıyorlar bir sürü sorunlar yaşıyorlar ve erken evlilikler oluyor. İşte kurumun yetemediği nokta o (G18).

Bir dernek tarafından her hafta Salı günü “duygu ve deneyim paylaşımı toplantıları” yapılmaktadır. Bu toplantılarda koruyucu aileler yaşadıkları zorlukları ve onları motive eden konuları paylaşmakta, dernek tarafından koruyucu ailelere profesyonel uzman (psikolojik danışman vb.) desteği de sağlanabilmektedir. Toplantılara koruyucu ailelerin yanında koruyucu aile adayları da çağrılmaktadır.

Koruyucu ailelere 2009 yılından beri Türkiye'deki ilk duygu ve deneyim paylaşımı toplantılarını başlattık biz. Bu da Türkiye'de ilk kez yapıldı ve diğer öncülük yaptığımız STK'lara da bunu önerdik. Koruyucu aileler haftada bir gün dernekte toplanıyorlar. Koruyucu aile oldukları süreçlerdeki zorlukları, onları motive eden şeyleri konuşuyorlar, zaman zaman bu toplantılara da bir profesyoneli davet ediyoruz. Mesela 6 ay süreyle bir psikolojik danışmanımız oldu. Onun dışında yurtdışından konuklarımız geldiği zaman onları davet ettik. Farklı koruyucu aile modellerini öğrenmelerini sağladık. Kişisel gelişme anlamında bu toplantılarda eğitimcilerimiz oldu ve o yıldan bu yana devam ediyor. Her Salı 12-16 arası devam ediyor. Ayrıca bu toplantılara koruyucu aile adaylarını davet ediyoruz. Bu adaylar burda süreçler hakkında detaylı bilgi edinmiş oluyorlar ve sürece daha bilinçli girmiş oluyorlar. (G5).

Aynı dernek koruyucu ailelerin anne babalık ve iletişim becerilerini geliştirmek üzere her ay farklı bir konuda eğitim düzenlemektedir.

Her ay eğitimler düzenliyoruz. Koruyucu ailelerin koruyucu ailesi oldukları çocuklarla iletişim becerilerini güçlendirmek, anne babalık becerilerini güçlendirmek adına. Bu yıl 12 tane eğitim yaptık. Her ay olmak üzere farklı başlıklarda. (G5).

Başka bir görüşmeci 15 günde bir yapılan deneyim paylaşımı toplantılarının yanısıra, koruyucu ailelere gönüllü bir avukat desteğiyle hukuki destek verdiklerini, koruyucu ailelere psikolog ve sosyal çalışmacı gibi uzmanlar eliyle destek sağladıklarını söylemiştir.

Derneğimizde 15 günde bir düzenli olarak toplanarak bi kere söyleşiler düzenliyoruz. Böylelikle deneyimlerimizi paylaşıyoruz. Zaten tahmin edersinizki koruyucu ailelerimiz üç aşağı beş yukarı aynı problemlere sahip oluyorlar. Derneğimizin bir sosyal hizmet uzmanı var. Ondan çok ciddi anlamda süreçle ilgili destekler alıyoruz. Hukuki süreçte hukuki sürecimizi idare edecek derneğimizde çalışan bir gönüllü avukatımız var ve aynı zamanda da psikologlarımız eşliğinde travmaları olan çocuklarımıza ailelerimize işte koruyucu aile hizmet modeline yeni geçiş yapmış çocuklarımız ile ailelerimiz arasındaki o entegrasyon sürecini pekiştirecek çalışmalar yapıyoruz. Hepsini uzman kişiler tarafından yapılıyor bu süreçlerin hepsi. (G8).

Koruyucu ailelerin birimlerle olan iletişimlerinin sağlanması, evrak ve yazışmalarına destek olunması, koruyucu aileleri bir araya getirmeye yönelik çalışmalar da yürütülen faaliyetler arasındadır.

Koruyucu ailelerle ilgili neler vardır. Evraklardır, yazışmalarıdır, birimlerle olan diyalogları, irtibatları, yazılacak evrakları, işte yemek kahvaltı programları düzenleme iftar yemekleri düzenleme yani kaynaştırmayı sağlayacak her türlü iş, faaliyetler var... Bizim amacımız... koruyucu aile sayısını artırmakla ilgili faaliyetlerimiz var... Paneller konferanslar düzenleme şeklinde koruyucu aile sayısını artırmaya dönük bir çalışma yapıyoruz. (G12).

İkincisi aday koruyucu aile kısmına geçtiği zamanda kuruma yönlendiriyoruz. Kurumla temasımız çok iyi ... Karşılıklı verimli çalışmalar yapıyoruz. Ondan sonra da işte takıldıkları noktalarda işte bilmedikleri noktalarda destek veriyoruz. Artı kendi koruyucu ailelik tecrübelerimizle onlara bilgi veriyoruz, paylaşıyoruz sıkıntılarının hangi noktalarda olabileceğini. Daha sonrasında da ilk koruyucu aile oldukları dönemlerde anlaşmalı olduğumuz psikologlarımız var yarı gönüllü derneğe hizmet eden diyelim. Onlara psikologlarla çalışmalarını tavsiye ediyoruz, çocuk açısından da koruyucu aile açısından da zaman zaman yine ilerleyen zamanlarda da bir takım patlaklar olabiliyor bazen ilişkilerde çünkü çocukların koruyucu ailede biyolojik aileyle de görüşme mevhumu var. Onlar görüştükları zaman da şey olabiliyor sonrasında sorunlar gelebiliyor(G18).

3. aşamada koruyucu aile olduktan sonra hem onları biraraya getirecek etkinlikler düzenliyoruz, hatta bu etkinliklere zaman zaman aday koruyucu ailelerimizi de davet ediyoruz hani çocukları görsünler aileleri görsünler birarada soruları varsa birebir sorsunlar diye ... Aktivite olarak pikniğimiz var yaz aylarına doğru, sonra bir ya da iki kez kahvaltıda bir araya geliyoruz. (G18).

Koruyucu aile dernekleri, koruyucu aile hizmetinin tanıtımıyla ilgili de önemli çalışmalar yürütmektedirler. Derneğin biri kadınlara yönelik resim ve spor faaliyetleri yürüterek katılımcılara tanıtım yapmaktadır.

Biz proje kapsamında bir yer tuttuk... koruyucu aileliği artırmak için toplu insanlara ihtiyacımız vardı yine proje kapsamında hanımlara ev hanımlarına pilates spor eğitim şeyi çalışması verdik ücretsiz. Hanımlar geliyorlardı hem spor yapıyorlardı hem de koruyucu ailelik hakkında bilgileniyorlardı. Artı ona ben kendim resim yaptığım ve ressam olduğum için gelen hanımlara ekstra bir resim kursu açtık ondan sonra gelen hanımlara yağlı boya resim eğitimi verirken koruyucu aileliği tanıtıyorduk aynı zamanda. (G13).

Bir dernek ise hem AVM'lerde ve açık hava etkinliklerinde tanıtım yapmakta hem de kurduğu çağrı merkezi kanalıyla tanıtım yapmaktadır.

Öncelikle bir potansiyel koruyucu aile bulmak için çalışmalarımız var. AVM'lerde işte çocuk hakları gibi özel günlerde açık alanlarda koruyucu aileliği tanıtan faaliyetlerimiz var. Ondan sonra sosyal medya

üzerinden sürekli duyurular halindeyiz bir çok kanaldan. Bir de bizim bir çağrı merkezimiz var burdan bize çok fazla kişi ulaşıyor, telefonla birebir temas. Türkiye'nin her yerinden gelenler oluyor. Ayrıca bizi arayanlarla direk ya dernekte ya uygun bir ortamda buluşup yüzyüze iletişimde anlatıyoruz koruyucu aileliği (G18).

Bir diğer dernek ise broşür basarak ve radyo programları yaparak tanıtım faaliyetlerine katkıda bulunmaktadır.

Zaten koruyucu aileleri inanin toparlayamıyorum. Bu dernek şeyine insanlar çok sıcak bakmıyorlar maalesef. Kendi çapımda işte broşür şey bastırdım. Onları dağıtıyorum. Amacım zaten ilk başta tanıtım yapmak. Koruyucu aileliğin ne demek olduğunu bilmiyor, hafta sonları çocukların alındığı misafir edildiği bir şey zannediyorlar insanlar. O yüzden radyo programları yapıyorum şu anda. Benim amacım tanıtım ve koruyucu aile bulmak, nitelikli koruyucu aile bulmak, eğitimi, çocuklara daha verimli olabilecek aileler. (G14).

Başka bir dernek yetkilisi ise TV tanıtımlarıyla ve resmi olmayan toplantılarda koruyucu aileliği tanıttığı bilgisini vermiştir.

Ben sürekli TV tanıtımlarıyla, hanımların oturma ortamlarında çok fazla tanıtım yaptığım için 300'ü aşkın ailemiz var. (G9).

Ülkemizde tanıtımın hala yeterli olmadığını savunan bir dernek yetkilisi ise, koruyucu aile derneklerinin bu konuda önemli katkılarda bulunduğunu, kendi derneklerinin de büyük firmalara giderek tanıtım faaliyetlerinde bulunduğunu belirtmiştir.

Bence kesinlikle çok ciddi bir rolü var. Evet, bakanlığımızın son yıllarda olumlu çalışmaları var ama ben hala daha Türkiye'de farkındalık projelerinin çok eksik kaldığını düşünüyorum. Sivil toplum kuruluşları özellikle koruyucu aile ve evlat edinme derneklerinin bu alanda çok ciddi çalışmaları olduğuna inanıyorum. Çünkü alanları bu olduğu için farkındalık projeleri, seminerlerle birlikte belli kitlelere ulaşıyor. Belli bir kesimi aydınlatıyorlar... Biz koruyucu aile seminerlerine gidiyoruz, büyük firmalara gidiyoruz ve belli bir yaşın üzerinde olan hazır bireylerle görüşüyoruz. Seminer çıkışında ya anlattıklarınız çok mantıklı aslında bende olsam diyebilecek birçok insanla karşılaşılıyor. Burda eksikliğin ne olduğunu görüyoruz. (G8).

Kısaca, koruyucu aile dernekleri düzenledikleri çeşitli aktivitelerle (piknik, yemek, kahvaltı, düzenli toplantılar vb.) koruyucu ailelere bilgi tecrübe paylaşımı imkanı vermekte, profesyonel destek sağlamakta (avukat, psikolog, sosyal hizmet uzmanı vb.), eğitim vermekte ve koruyucu aileliğin tanıtımını yapmaktadırlar. Ayrıca yürüttükleri projeler ve çalıştaylar yoluyla da koruyucu ailelikle ilgili politikalara yön vermeye çalışmaktadırlar.

Koruyucu Aile Hizmetinde Gönüllük mü / Ücretlilik mi?

Araştırmalar koruyucu ailenin iki motivasyona sahip olmasının koruyucu aile hizmetinin başarısında önemli rol oynadığını göstermektedir. İlki bir çocuğa ebeveynlik yapma isteği (kendi çocuğunun yokluğu), ikincisi çocuklukta yaşadığı kötü tecrübeler nedeniyle kendini koruma ihtiyacı içindeki çocukla eşleştiren koruyucu aileler. Ayrıca koruyucu aileliği gönüllü olarak yapanların da başarılı olduğu belirlenmiştir (Dando ve Minty, 1987). Diğer taraftan, koruyucu ailelerin yaptığı iş kahramanca olduğu için onlara yapılan ödemelerin de iyi olması gerekmektedir (Narey, 2016). Koruyucu ailelere yapılan ödemelere ilişkin olarak yapılan bir araştırma, söz konusu ödemelerin koruyucu aileleri motive ettiğini, sayılarını artırdığını ve daha uzun süre sistemde kalmalarını sağladığını göstermiştir (McDermid ve diğerleri, 2012: 5).

İngiltere'de yapılan bir araştırmada ankete katılanların (1.400 kişi) %40'ı koruyucu aile olmaya parasal nedenlerle karar verdiklerini ve katılımcıların %50'si koruyucu aileliği evden çalışma olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Koruyucu ailelerin %84'ünün kendi çocukları da (her yaştan) bulunmaktadır. Koruyucu ailelerin %63'ü ya gönüllü olarak ya da işleri icabı (eğitim, sağlık ve çocuk bakımı) çocuklarla çalışmışlardır (Peake ve Townsend, 2012).

İngiltere'de yapılan başka bir araştırmada katılımcıların (2000 kişi) %62'si ev masraflarını karşılamak için koruyucu aile ödemelerine ihtiyaç duyduklarını, %63'ü koruyucu ailelere yapılan ödemelerin bu tarz bir işe göre yetersiz olduğunu, %36'sı ise ücretlerin yetersizliği nedeniyle koruyucu aileliği bırakmayı düşündüklerini, geçimlerini sağlamak üzere %64'ü eşlerinin çalıştığını, %34'ü dışarda başka bir iş yaptıklarını, %60'ı haftada 250 poundun altında gelir elde ettiklerini belirtmişlerdir (Tearse, 2010).

2006 yılında Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ve TÜİK işbirliğinde gerçekleştirilen Aile Yapısı Araştırmasına göre koruyucu aile olmak istemeyenlerin %45'i ekonomik durumlarının uygun olmamasını gerekçe göstermişlerdir (Gürcan, 2008). Ayrıca Ankara'da 150 kadının katıldığı bir araştırmada, katılımcıların 1/3'ü ailelerin ekonomik düzeylerinin düşük olması ve koruyucu ailelere

yapılan ödemelerin azlığı nedeniyle koruyucu aile hizmetinin yaygınlaşmadığını ifade etmiştir (Özkara, 2005). Diğer taraftan, Korev tarafından 19 Kasım 2016 tarihinde gerçekleştirilen çalışmaya katılanlara bakıldığında (30 koruyucu aile) büyük çoğunluğunun bu işi gönüllü olarak yaptığı anlaşılmıştır. Ancak, yapılan görüşmelerden de görüleceği üzere gönüllülüğün mü ücretliliğin mi esas olduğuna ilişkin bir netlik bulunmamaktadır.

Türkiye’de ailelerin bakışı, Türkiye’de çok materyal bir kafa olmadığı için koruyucu ailelik kimi yerlerde sosyal destek mekanizması olarak kullanılır. Çok materyal bir kafayla bakılmıyor. Çocuğu sahiplenmek, öğlede sizden önce bir koruyucu aile geldi. Hayatta vermem diyo ayrılmış eşinden... Çarşamba’dan bir adam... Adamın çocuğu olmuyor, 5 çocuğuda ölüyor. ... Yuvaya başvuruyor ben evlat edinicem diyor. Senin yaşın geçmiş sen koruyucu aile ol diyorlar. Adamın yanına birini yerleştiriyorlar iki ay geçiyor çocuk evlat edinmeye uygun çocuk statüsüne düşüyor. ... Çocuğu bundan alıyorlar... Bu adamın yaşadığı... Gönüllülük bir yere kadar işliyor, ... geçici olduğunu nihai varış noktası olmadığını bilmeli... (G3).

... Diğer taraftan koruyucu ailelikte ekonomik nedenlerde ekonomik olarak insanların belirli bir gelir düzeyinin olması lazım ki çocuğu eğitebilmeli. Daha çok bizim insanımız derdi mışetle dertlendiği için bu gibi olaylar baklava börek hükmünde oluyor. Peynir ekmeği zor buluyorum, baklava böreği nasıl düşünüyüm diyebiliyor (G2).

Koruyucu aile hizmetinde gönüllülük yapılıyor evet ücret de kesinlikle yanında olmalı. Çünkü hani o bir destektir. Hiç harcamıycam diyorsa da çocuk için kenara koyar.... Hiçbir zaman alınmaması gereken bir ücret değildir (G18).

Bedeller şu anda çok yüksek olmayabilir... Gönüllülük abi parayla olmaz bu iş(G2).

Şu anki sisteme göre herkes gönüllülük esasına göre koruyucu aile oluyor. Devlet zaten bu çocuklara desteğini veriyor mali yönden, ama gönüllülük esasına göre alındığı için kişilerin maddi desteği düşünmemesi gerekir (G12).

Yani insanlar kendi çocuklarına vakit ayıramıyorlar, kadın erkek çalışıyorlar. Maddi imkansızlıklardan dolayı... Çocuğu para için alan aile olduğunu düşünmek dahi istemiyorum. Çevremdeki ailelerle de tanıştım. Yani iyi kötü bir gelir seviyesi olan aileler, iyi bir eğitim seviyesi olan aileler. (G14).

Bir dernek yetkilisi koruyucu aile hizmetinde ailelere yapılan ödemelerin yüksek olması koruyucu aile sayısını artıracaktır demiştir.

Bu bi gönüllük işi fakat... Bu para olayı koruyucu aileliğin artmasında da etken olduğunu düşünüyorum ben. Çünkü bunun üzerinden geçim sağlayan aileler var... Koruyucu ailelik yapan insanlar zengin kesimdeki insanlar değil... Çünkü zengin parasıyla zaten hayrını yapıyor fakir insanın ondan sonra hayır yapacak parası olmadığı için bir de gönüllük meselesi dediğim gibi hayrını bu şekilde yapmak istiyor. Bunun karşılığında sevgisini, çocuğunu, kocasını, evini eşyasını herşeyini bu çocuk için paylaşıyorsa bunun da bir karşılığı olması lazım diye düşünüyorum. Fakat suiistimal edilmemek şartıyla. Çocuğun ihtiyacını görmeden direk kendi ihtiyacını görmek yanlış. (G13).

Koruyucu ailelere ödenen ücretlerin yanı sıra sunulan diğer hakların da (sigorta) bu hizmet modelinin gelişmesinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Sigorta işi o zaman ortaya çıktı... Çocuk gelişimi mezunu pırıl pırıl kadınlar emekliliğe hak kazanmak için gidip mermer atölyelerinde çalışıyorlardı. Ya bunlar mermer atölyelerinde çalışacaklarına koruyucu anne olsalar hem çocuk daha hem bu kadınlar geleneksel bir çocuğu yarına umut olarak görme anlayışı vardır ya yarın o çocuklara daha iyi davranılmasını sağlar... Sadece gönüllülükle olmaz. Ama çocuk üzerinde değil. Çocuk üzerinden ranta dönüşmesi çocuk üzerinden para kazanıyor. Onlar öyle para kazanıyorlar. Burda zaten bir niteliğin artması sorunu var (G4).

Ancak, ücretliliğin koruyucu ailelerin niteliğiyle ilgili de çeşitli problemleri gündeme getireceği düşünülmektedir. G16 adlı kişi koruyucu aileliğin ücretli olması gerektiğini ifade etmiş, ancak gerekli önlemlerin de alınması gerektiğini belirtmiştir. Başka bir görüşmeci ise, bu işe sırf para kazanmak amacıyla giren kişilerin olabileceği ve bunun da koruyucu ailelere verilen çocukları olumsuz etkileyebileceği, bu nedenle iyi bir elemenin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

...Korunma kararı alınan çocukların çok büyük bir çoğunluğu ne yazıkki alt gelir gruplarından ve dezavantajlı gruplardan gelen çocuk. Hizmet modeli ise eğer buna talip olanlarda grubun biraz üstü veya altı aynı grubun içinde insan kitlesi. Siz burdaki insanları görerek değerlendiriyorsunuz. ...’da okuma yazma imzasını atamayan koruyucu aile tanıyorum. İlk geldiğimde çok şaşırđım... Koruyucu ailenin birisi Pazar yerinde şey demiş ucuzundan ver çocuğuna bir şey alıyomuş ucuzundan ver o nasılsa yuvadan geldi anlamaz onlara para harcamayan ihtiyaçlarını karşılamayan çocuğun üzerinden para kazanan insanlar pozisyonunda algılanıyorsunuz. Bi kere öyle bir kitle var, bunların ayıklanması gerekiyor aradan, çocuğun yararı adına ayıklanması gerekiyor... (G4).

Öyle bir kitle de var tabiki. ... parasal olarak bu işe girenlerin sayısı da bence çok az değildir (G17).

Ankara’da yapılan bir araştırmada alt gelir grubundaki kadınların üst gelir grubundaki kadınlara göre koruyucu aile olmak konusunda daha istekli oldukları belirlenmiştir (Özkara, 2005). Çalışmamızda da bir dernek yetkilisi gönüllülüğün esas olduğunu belirtmekle birlikte, koruyucu aile olmak isteyen ailelerin ekonomik durumlarının çok iyi olmaması nedeniyle ücretin de bir teşvik aracı olarak kullanılması gerektiğini savunmuştur.

Bence esas olan şey gönüllülük, kesinlikle gönüllülük. Fakat teşviğinde mutlak surette etkisi olmalı. E orta standartlarda yaşayan ve koruyucu aile olmak isteyen çok fazla ailemiz mevcut. Akıllarına gelen ilk problem ya da ilk kaygı acaba yapabilir miyim? (G8).

Bu nedenle gönüllülükle ücretliliğin birarada değerlendirilmesi gerektiği, birinin ötekine üstün olamayacağı, ikisinin dengede olması gerektiği bir görüşmeci tarafından savunulmuştur.

Koruyucu aile demek bol sevgi hoşgörü büyük sabır demek. Gönüllülük önemli. Siz devlete taşeron olsanız dahi gönüllülük olmadığı sürece onu yapamazsınız. İnsanlar kendi annelerine babalarına bakmıyorlar aylıkları olduğu halde düşünün. Verilen ücret çünkü çok cüzi bir ücret ve çocukların talepleri ister istemez bitmiyor. Diğer ailelerin çocuklarından eksik kalmaması diye herşeylerini yerine getirmek istiyorsunuz. Onları şımartmak istiyorsunuz çünkü. Sevdiğinizi gösterebilmek için. Yani bi yerde kuru sevgi de yetmiyor. Onlara gösterebilmek için tabiki maddi olarak fedekarlıklar yapmanız gerekiyor. Bunları canı gönülden yapıyorsunuz çünkü, severek harcıyorsunuz onlara. Ama olduğu için. Ama olmayan aileler hele bi de çocuklu aileler, benim çocuklarım büyük şehir dışında yaşadıkları için çocuklar ev onlara ait, ben onlara aitim. O yönden illaki paranın açamadığı yer yok şimdiki zamanda (G14).

Dolayısıyla, koruyucu aile hizmetinde gönüllülük önemli bir unsur olmakla birlikte ücretin de mutlaka olması gerekmektedir. Bu konuda temel endişe kötüye kullanımların olması ve çocukların bundan zarar görmesi ihtimalidir. Bu nedenle kamunun izleme ve denetim faaliyetlerine ağırlık vermesi gerekmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ülkemizde koruyucu aile hizmeti gönüllülük temelinde yapılmaktadır ve iş olarak görülmemektedir. Profesyonellik ve uzmanlaşma söz konusu değildir. Koruyucu aileler çocuklarla uzun süreli ilişkiler kurmak istemekte ve bu sevgiyi biyolojik aileyle paylaşmak istememektedirler. Koruyucu aile hizmet modeli Türkiye’de geçici ve kısa süreli bir hizmet modelinden çok, uzun süreli bir hizmet modeli olarak şekillenmiştir. Akriba veya yakın çevre koruyucu aile türü model içinde önemli bir paya sahiptir. Aileler çocukların öz ailelerine dönmelerini ya da kendilerinden ayrılmalarını istememektedirler. Koruyucu aileler daha çok 0-6 yaş çocukları tercih etmektedirler. Ülkemizde koruyucu ailelerin ağırlıklı olarak evlat edinmeyenlerden oluştuğu, koruyucu aile hizmetinin evlat edinme için bir basamak olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler ve daha önce yapılan araştırmalar dikkate alındığında Türkiye’de koruyucu aile hizmeti yeterince tanıtılmamıştır. Tanıtım faaliyetlerine ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Çalışma kapsamında görüşülen kişiler ödemelerin yetersiz olduğunu, bu işin sadece gönüllülükle yürütülemeyeceğini belirtmişlerdir. Koruyucu aileliğin ücretli olarak yapılması gerektiği yönündeki görüşler ağır basmakla birlikte, yine de bir güven probleminin olduğu sezilmektedir. Sırf para kazanmak amacıyla yetersiz ailelerin koruyucu aile olabileceği ve bunun da koruyucu ailelere yerleştirilen çocukları olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle istismarı önlemek amacıyla gerekli denetim mekanizmaları kurulmalıdır. Ayrıca koruyucu ailelere yapılan ödemeler artırılmalıdır.

Genel olarak bakıldığında çalışmamıza konu koruyucu aile dernekleri, Türkiye’de yeni olmaları ve Türkiye’de STK’ların yeterince gelişmemiş olması nedeniyle; hem yeteri kadar finansal kaynağa, hem de yeteri kadar personele sahip değildirler. Kamu kurumlarının STK’lara bakışı, kamu desteğinin bulunmaması, finansal kaynakların büyük oranda bağışlardan ve bir kısmının da proje ve yan faaliyetlerden sağlanması nedeniyle koruyucu aile dernekleri çok ciddi bir varlık gösterememişlerdir. Öte yandan, Ülkemizde faaliyet gösteren koruyucu aile dernekleri; koruyucu ailelere rutin toplantılar yoluyla duygu-tecrübe paylaşımı imkanı vermekte, anne babalık ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler yürütmekte, hukuki ve profesyonel uzman desteği sağlamakta, koruyucu aile hizmetinin tanıtımına yönelik faaliyetler gerçekleştirmektedirler. Ayrıca yürüttükleri koruyucu aile çalışmaları ve diğer çalıştaylar ve projeler yoluyla Bakanlığın politikasına yön vermeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla, Ülkemizde koruyucu aile dernekleri ellerindeki kısıtlı insan kaynakları ve mali imkanlarla ve kamudan

herhangi bir destek almadan, İngiltere’de uygulaması bulunan Bağımsız Koruyucu Aile Ajanslarının çalışmalarına benzer çalışmalar yürütmektedirler. Dolayısıyla daha iyi sonuçlar elde edilmesi adına koruyucu aile derneklerinin hem maddi olarak hem de manevi olarak desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, E. (2010). Berlin’de yaşayan Türk toplumu arasındaki dayanışma ilişkileri ve sosyal hizmetlerin sivil oluşumu. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Ankara.
- Aslan, E. ve Erbay, E. (2017). Ankara aile ve sosyal politikalar il müdürlüğüne bağlı çocuk evlerinde çalışan bakım elemanları ve çocuk evi sorumlularının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 535-556.
- BAAF (2013). Statistics: England, (Online) available at <http://www.baaf.org.uk/res/statengland> accessed 03/05/2013
- ASPB (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı) (2012). *2013-2017 Stratejik Planı*, Ankara. <http://sgb.aile.gov.tr/data/5434f94f369dc31d48e42de7/ASPB%202013-2017%20strateji%20planı.pdf> (Erişim: 10.11.2017).
- Bay, A. (2014). *Osmanlı toplumunda koruyucu aile uygulaması*, (Ed. Bedriye Yılmaz) Hz. Peygamber döneminden günümüze yetimlerin himaye edilmesi koruyucu aile olmak, (59-81). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Beter, Ö. (2010). *Türkiye ve İngiltere’de çocuk koruma sistemleri*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Birleşmiş Milletler Gönüllüleri (UNV) Programı Türkiye ve GSM Gençlik Servisleri Merkezi. (2013). *Türkiye’de gönüllülük, gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi*, Tasarımhane.
- Can, Y. (2000). Koruyucu aile uygulaması: Ankara örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Coles, D.C. (2015). Identifying differences between privatized, partially privatized, and non-privatized state foster care systems: a comparative study examining efficiency and effectiveness, (Theses) Virginia Commonwealth University VCU Scholars Compass, <http://scholarscompass.vcu.edu/etd/3740> (Erişim: 15.08.2017)
- CoramBAAF Adoption and Fostering Academy İnternet sayfası Fostering and Adoption, <http://corambaaf.org.uk/info/fostering> (Erişim. 19.06.2016).
- Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü Aile Yanında Destek Hizmetleri Daire Başkanlığı, Koruyucu Aile Birimi http://www.cocukhizmetleri.gov.tr/upload/Node/10539/files/Koruyucu_Onlevici.pdf (Erişim: 29.10.2013).
- Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, www.koruyucuaine.gov.tr (Erişim: 09/06/2016).
- Çavuşoğlu, T. (2005). *Sosyal hizmetlerin yakın tarihten sayfalar türkiye çocuk esirgeme kurumu yayrakları 1917-1983*, Ankara: SABEV Yayınları No:9.
- Dando, I., Minty, B. (1987). What makes good foster parents?, the british journal of social work, (17/4) 1 August 1987, Pages 383–399, summary <https://academic.oup.com/bjsw/article-abstract/17/4/383/1697965?redirectedFrom=PDF> (Erişim: 19.01.2018).
- Denizli Koruyucu Aile Derneği (2011). *Birinci ulusal koruyucu aile çalıştayı*, Mayıs 2011, Denizli: Bilal Ofset.
- Dunn, A., Jareg, E. ve Webb, D. (t.y.) *A Last Resort The growing concern about children in residential care Save the Children’s position on residential care*. Produced on behalf of the International Save the Children Alliance by Save the Children UK London www.savethechildren.net, (Erişim: 12.06.2018).
- Erdal, L. (2014). Türkiye’de sosyal politika ve koruyucu aile hizmet modeli, *Sosyo Ekonomi* Temmuz Aralık 2014-2, 172-192.
- Erol, N. ve Şimşek, Z. (2008) *Korunma gereksinimi olan çocuklar; kurum bakımı ve koruyucu aile sistemi*, Erol, N. (Eds) Koruyucu aile, evlat edinme hizmetleri ve ruh sağlığı. Prof. Dr. Mualla Öztürk Anısına XX. Sempozyum Sunumları 15-16 Şubat 2007. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk/Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları No:6, 129-167.
- Government Accountability Office (GAO) (1997). Social service privatization: Expansion poses challenges in ensuring accountability for program results. (GAO/HEHS-98-6). Washington, DC, <http://www.gao.gov/archive/1998/he98006.pdf> (Erişim: 24.08.2017).

- Government Accountability Office (GAO) (2000). Child welfare new financing and service strategies hold promise, but effects unknown, GAO/T-HEHS-00-158 <http://www.gao.gov/archive/2000/he00158t.pdf> (24.08.2017).
- Gökçearslan Çifci, E. (2009). Türkiye'de ve dünyada korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerin tarihsel gelişimi, *Aile ve Toplum*, Yıl: 11 Cilt: 5 Sayı: 19, s: 53-65.
- Güler, B. A. (2000). Yerel Yönetimleri güçlendirmek mi? Ademi merkezîyetçilik mi?, *Çağdaş Yerel Yönetimler*, C.9 S.2, Nisan 2000, s. 14-29.
- Gürcan, A. (2008). Türk toplumunda koruyucu aile ve evlat edinme hizmetlerine ilişkin bakış açısı ve yaklaşımı, Erol, N. (Eds) *Koruyucu Aile, Evlat Edinme Hizmetleri ve Ruh Sağlığı*, Prof. Dr. Mualla Öztürk Anısına XX. Sempozyum Sunumları 15-16 Şubat 2007, Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk/Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları No:6, 27-39.
- Güzelay, G. (2013). *Türkiye'nin STK fotoğrafı* http://www.kurumsalsosyal.com/tr-TR/haberler/97_turkiyenin-stk-fotografii.aspx (Erişim, 10.11.2013).
- Hayat Sende Gençlik Akademisi Derneği (2014). *Kurum Bakımından Toplum Geçişte Gençler Çalıştayı Sonuç Raporu*, 3 Mayıs 2014.
- Hayat Sende Derneği (Tarihsiz). *Koruyucu aile ödemelerinin değerlendirilmesi çalışması*, www.hayatsende.org.
- İçduygu, A., Meydanoğlu, Z., Sert, D. Ş. (2011). *Türkiye'de sivil toplum: bir dönüm noktası CIVICUS Uluslararası Sivil Toplum Endeksi Projesi (STEP) Türkiye Ülke Raporu II*, İstanbul: TÜSEV Yayınları, No: 51,
- Kahraman, F. (2007). *Türkiye'de çocuk refahı alanında koruyucu aile hizmeti (Sakarya ve Kocaeli Örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kalkınma Bakanlığı. (2012). X. Beş Yıllık Kalkınma Planı Çocuk Özel İhtisas Komisyonu Ön Raporu.
- Karasu, K. (2007). Yeni kamusal örgütler: Kamu yararı şirketler, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64-3.
- Karataş, K. (2008). *Türkiye'de çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerine bir değerlendirme*. Erol, N. (Eds) *Koruyucu aile, evlat edinme hizmetleri ve ruh sağlığı*, Prof. Dr. Mualla Öztürk Anısına XX. Sempozyum Sunumları 15-16 Şubat 2007, Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk/Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları No:6, 265-270.
- Korev (Koruyucu Aile, Evlat Edinme Derneği) (2016). *Koruyucu aileler gözüyle koruyucu ailelik modelinin değerlendirilmesi çalıştayı sonuç raporu*, 19.11.2016, Ankara korev.org.tr/uploads/2017/10/13/910f56cff8712b03b901bf92c57e28ef.pdf (Erişim: 20.01.2018).
- Kurtuluş Akbulut, S. (2011). *Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumu aracılığıyla evlat edinme ve koruyucu aile kurumu*. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Medeni Hukuk Anabilim Dalı, Ankara.
- Kuş, S. (2014). *Koruyucu aile hizmeti ve toplumsal farkındalık: Çanakkale ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- McDermid, S., Holmes, L., Kirton, D. ve Signoretta, P. (2012). The Demographic Characteristics of foster carers in the UK: Motivations, barriers and messages for recruitment and retention, Childhood Wellbeing Research Centre, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190634/the_demographic_characteristics_of_foster_carers_in_the_uk.pdf (Erişim: 19.01.2018).
- Munro, E.R. ve Manful, E. (2012). *Safeguarding children: a comparison of England's data with that of Australia, Norway and the United States*, Department for Education, Childhood Wellbeing Research Centre, Research Report DFE-RR198, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/183946/DFE-RR198.pdf (Erişim: 28.08.2018).
- Narey, M. (2016). Residential Care in England Report of Sir Martin Narey's independent review of children's residential care, July 2016, Crown copyright 2016, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/534560/Residential-Care-in-England-Sir-Martin-Narey-July-2016.pdf (Erişim: 09.06.2018).
- Ofsted (2014). Fostering: Inspections of independent fostering agencies The framework and evaluation schedule and grade descriptors, Crown copyright, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381186/Fostering_20inspections_20of_20independent_20fostering_20agencies_20the_20framework_20and_20evaluation_20schedule_20and_20grade_20descriptors.pdf (11.01.2018).
- Ofsted internet sayfası, Becoming Childminder Ofsted, <https://www.gov.uk/government/organisations/Ofsted>, (Erişim 19.06.2016).

- Özbay, Y., Kandemir, M., Kuyumcu, B., Eşici, H., Kaşkaya, A., Büyüköztürk, Ş., Taylan, H. (2013). *Kurum bakım türlerinin etki analizi*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Vize Yayıncılık.
- Özbesler, C. (2014). *Koruyucu aile hizmetleri*, (Ed. Bedriye Yılmaz) Hz. Peygamber döneminden günümüze yetimlerin himaye edilmesi koruyucu aile olmak. (83-99).Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Özkara, S. (2005). Toplumun koruyucu aile uygulamasına ilişkin bilgi görüş ve değerlendirmeleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peake, L. ve Townsend, L. (2012). *The motivations to foster: a toolkit for fostering services*. London: The Fostering Network <http://www.fostering.net/sites/www.fostering.net/files/resources/good-practice-guidance/motivations-to-foster-250412.pdf> (Erişim: 26.01.2018).
- Rees, A. (2009). *Inner world of foster care : an in-depth exploration*. PhD Thesis, Cardiff University, <http://orca.cf.ac.uk/54522/> (Erişim: 31.08.2018).
- Richards, R. (2010). *The Skills to Foster applying to foster an applicant's guide to the assessment process*, The Fostering Network, Newnorth Print Ltd, Bedford, England.
- Sellick, C. (2006). Relational contracting between local authorities and independent fostering providers: lessons in conducting business for child welfare managers, *Journal of Social Welfare & Family Law*, Vol.28, No.2, s. 109-122.
- Sellick, C. (2011a). Commissioning permanent fostering placements from external providers: an exploration of current policy and practice, *British Journal of Social Work*, 41, 449-466.
- Sellick, C. (2011b). Privatising foster care: The UK experience within an international context. *Social Policy & Administration*, Vol. 45, No. 7, 788-805.
- Sellick, C. and Connolly, J. (2002). Independent fostering agencies uncovered: the findings of a national study, *Child and Family Social Work*, 7, pp 107–120.
- Sullivan, H. (2012) A Big Society needs an active state, *Policy & Politics* vol 40 no 1 • 145-48 <http://dx.doi.org/10.1332/147084411X581925> (Erişim 12.01.2018).
- Taştekel, S. (1989). *Korunmaya muhtaç çocuklara yönelik sosyal hizmetler koruyucu aile bakımı –İzmir örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tearse, M. (2010). *Love Fostering – Need Pay a UK-wide survey of foster carers about fees*, the fostering network http://www.fostering.net/sites/www.fostering.net/files/public/resources/reports/love_fostering_need_pay_0310.pdf (Erişim: 26.01.2018).
- Toklucu, D. K. (2018). *Dezavantajlı çocukları topluma kazandırmak Türkiye’de koruyucu ailelik*, Şubat 2018 sayı: 225, SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, TurkuvaZ Haberleşme ve Yayıncılık A.Ş., İstanbul, <https://setav.org/assets/uploads/2018/02/225.-Dezavantajlı-Çocukları-Topluma-Kazandırmak-Türkiye’de-Koruyucu-Ailelik.pdf> (Erişim: 24.03.2018).
- Tuz, A. N. (2010). *Küreselleşme sürecinde refah devletinin dönüşümü ve sivil toplum kuruluşlarının rolü*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkiye Diyanet Vakfı (2014). *Hz. Peygamber döneminden günümüze yetimlerin himaye edilmesi koruyucu aile olmak* (Ed. Bedriye Yılmaz)Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- TÜİK (2016). İstatistiklerle aile. Sayı: 24646, 10 Mayıs 2017, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24646> (Erişim: 05.12.2018).
- TÜSEV (Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı) (2006) Türkiye’de sivil toplum: Bir Değişim Süreci Uluslararası Sivil Toplum Endeksi Projesi, Türkiye Ülke Raporu, TÜSEV Yayınları No 39.
- TÜSEV (Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı) (2013). Sivil Toplum Kuruluşları ile Kamu Sektörü İlişkileri Sorunlar - Beklentiler İstişare Sonuçları ve Değerlendirme. http://www.siviltoplum-kamu.org/usrfiles//files/Ortakliklar_Belgesi.pdf (Erişim: 24.03.2018).
- Varol, K. (2011). *Koruyucu ailede yetişkinliğe geçiş: bir tartışma*, 1. Ulusal Koruyucu Aile Çalıştayı, Denizli Koruyucu Aile Derneği, Denizli.
- Waldock, T. (Tarihsiz) The central region foster care project: initial observations, *A Submission to the Ontario Association Of Children's Aid Societies' Journal*, <http://home.ica.net/~sharyn/article4.htm> (Erişim: 07.06.2018).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The primary priority for children in need is care in their own family, however if this is not possible, they are looked after outside the family. Out-of-home care includes models of institutional care, adoption and fostering. In developed countries, fostering occupies an important place within care models. However, fostering has not developed enough in Turkey. Therefore, within this qualitative research, primarily the reasons behind this will be explored and the role of nongovernmental organizations in fostering is tried to understand. For this purpose, in-depth interviews were conducted with NGOs dealing with the issue. Within the scope of the research 17 people were interviewed from 15 NGOs in total. This research used a descriptive analysis approach which requires interpretation of the data obtained according to various themes. The fostering service in our country is provided on the basis of voluntariness and not seen as a job. There is no professionalization and specialization. Foster families want to establish longitudinal relations with the children and thus do not want to share this love with the biological families. Foster care in Turkey has been formed as a long term service model rather than a temporary and short one. The families do not want the children to return to their root families or leave them. Foster families usually prefer the children between 0-6 years of age. It is argued in Turkey that the foster families are comprised to a great extent of those that could not adopt a child and that the fostering service is used as a step for adoption. Although there are some interviewees who state that the fostering services for the families and the children are satisfying, great majority of them state the opposite due to the lack of enough personnel in terms of both quality and quantity, circulation of the personnel, lack of training of the families, and lack of the service understanding on a 7/24 basis. There is no study focusing on the effects of the payment done to the foster families, but the current literature reveal that the payments are not enough. The interviewees in this study state that the payments are unsatisfactory and foster care cannot be done on a voluntary basis. While most of the views on foster care favor the payment for the families there is also a trust question. It is generally thought that insufficient families may be the foster families just to earn money, and this may result in negative effects for the children. While there is a positive attitude toward privatization in the field of social services in general and there are examples of this in the field of the services for the elderly, the same is not true for the field of children's services and there arises views against privatization in this field due to the sensitive nature of children. However most of the participants in this study argue in favor of it in the field of children's services on condition that the state construct a powerful control mechanism and determine the minimum standards of the service provision. It is stated that not only the state may decrease the costs, but also the quality of the service may increase. And the state and NGO collaboration protocols in the case of children's homes showed that privatization may be possible in this field, too. Generally speaking, the foster care NGOs in Turkey do not have enough financial resources and personnel due to the fact that they are new and NGO's in general are developed. Foster care NGOs have not been effective due to the following reasons: viewpoints of the public institutions toward the NGOs, lack of public support, and provision of the financial resources to a great extent from donations and to a lesser extent from projects and other activities. On the other hand, the foster care NGOs in our country provide the foster families with the possibility to share knowledge and experience via routine meetings, offer training on improving parental and communication skills, provide legal and professional expertise, and organize activities to advertise the service. Moreover they try to influence the policy of the ministry via foster care workshops and projects. Therefore, the foster family NGOs in our country carry out work that is similar to the Independent Foster Family Agencies in England with limited human and financial resources and without any public support. According to the results of this study; it has been concluded that it is necessary to increase promotion activities for the fostering, to improve the staff both in quality and quantity, to increase the payments made to the foster families and support professional fostering. The interviews show that the fostering associations in our country have similar functions (education, publicity, psycho-social support) to independent fostering agencies in England, but they need to be improved. The reason for that is that fostering associations are inadequate both in terms of human resources and financial capacity. Therefore, it has been concluded that fostering associations should be supported both materially and morally.

BAĞIMSIZLIKLARI SONRASINDA ÇİN VE HİNDİSTAN’IN İKİLİ İLİŞKİLERİNİN GELİŞİMİ VE AVRASYA STRATEJİLERİ

Mehmetali KASIM*

ÖZET

Soğuk Savaş döneminde Çin ile Hindistan ikili ilişkilerinde ve ekonomik kalkınmasında idealist yaklaşımlar sergilemiş, güvenliğini ön planda koyarak beklediği iktisadi gelişmeleri gerçekleştirememiştir. Ancak, 20. yüzyılın son çeyreğinden başlayarak uyguladığı gerçekçi politikalar ve reformların etkisiyle Çin ve Hindistan ekonomik, siyasi açıdan hızla yükselmeye geçmiş ve önemli dünya güçleri olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu ülkeler ABD ve Avrupa başta olmak üzere diğer büyük güçlerden daha hızlı büyümeye devam etmektedir. Bu durum, Asya devlerinin mevcut dünya ekonomik ve siyasi sisteminin geleceğini nasıl etkileyeceği ve Batı merkezli dünya düzenine alternatif olarak 21. yüzyıldaki egemen güçler haline gelip gelmeyeceği konusunu gündeme getirmiştir. İlaveten, bu husus Çin ile Hindistan, ABD, Avrupa ve Rusya gibi dünya güçleri arasında Avrasya merkezli büyük güçler rekabetinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu çalışmada ilk olarak, Çin ve Hindistan’ın bağımsızlık sonrası siyasi ilişkileri ve onun gelişme süreçleri incelenmiştir. Sonra, bu her iki devletin reform öncesi ve sonrası ekonomik gelişmeleri değerlendirilmiştir. Son olarak, Çin ve Hindistan’ın siyasi ve ekonomik açıdan yükselmesinin ve izlediği stratejilerinin ABD, Rusya ve Avrupa gibi dünyanın önemli güçleriyle Avrasya merkezli rekabetleri ve çıkar ilişkileri ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çin, Hindistan, uluslararası ilişkiler, dünya ekonomik sistemi, Avrasya rekabeti

DEVELOPMENTS OF BILATERAL RELATIONS BETWEEN CHINA AND INDIA AND THEIR EURASIAN STRATEGIES SINCE INDEPENDENCE

ABSTRACT

During the Cold War period, China and India pursued idealistic strategies in their bilateral relations and economic developments, security became priority and they failed to realize the expected economic developments. However, from the last quarter of the 20th century, with the effect of implementing realistic policies and reforms, China and India were able to achieve economic and political developments and emerged as significant world powers. In addition, these countries continue to grow faster than other major powers, especially USA and some European countries. This has brought up the question of how Asian giants will affect the future of the current world economic and political system and whether they will become the dominant forces in the 21st century as an alternative to the West-dominated world order. In addition, this has led to the emergence of Eurasian-centered great power rivalry between world powers such as China, India, the USA, Europe and Russia. In this study, firstly, the bilateral relations of China and India were examined. Then, the economic developments of both states pre- and post-reform period were evaluated. Finally, how the political and economic rise of China and India and their strategies triggered Eurasia-centered rivalries and interest relations between the world powers such as the USA, Russia and Europe has been discussed.

Key Words: China, India, international relations, world economic system, Eurasian competition

* Dr. Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Avrasya Araştırmaları Bölümü, kashgar16@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2697-4650>

GİRİŞ

Çin ve Hindistan bağımsızlıklarını elde ettikten sonra içe kapalı ekonomi politikaları izlemişlerdir. Devletin siyasi ve ekonomik bağımsızlığını garanti altına almak öncelik verilen devlet politikalarından biri olmuştur. Soğuk Savaş dönemindeki Amerika Birleşik Devleti (ABD) ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetle Birliği (SSCB) önderliğindeki iki kutuplu dünya düzeninde kendi egemenliklerini ve çıkarlarını koruyabilmek için Bağlantısızlar Hareketi aracılığıyla yakın işbirliği içerisinde olmuşlardır. Ama bu işbirliği iki devlet arasındaki sınır çatışmalarını engelleyememiştir. Ekonomik açıdan her iki ülke reform öncesi planlamaya dayalı Sovyet modeli ekonomi politikası uygulamıştır. Ağır sanayiye öncülük vererek modernleşmeyi amaçlasalar da istediği sonucu elde edememişlerdir. Diğer başarılı dünya ekonomileriyle aralarındaki fark genişlemiştir.

20. yüzyılın son çeyreğinde Çin ve Hindistan ardı ardına ekonomik reform politikaları uygulamaya başlamışlardır. Reform etkisiyle bu ülkelerin ekonomilerinde hızlı gelişmeler yaşanmıştır. 2014 yılında Çin GSYH'sinin satın alma gücü ABD'yi geçerek dünyadaki önde gelen ekonomik güç, Hindistan ise ABD'yi takip ederek dünyadaki üçüncü büyük ekonomi konumuna yükselmiştir.

Çin ve Hindistan'ın zenginlik kazanmaları ve hızlı büyümeye devam etmeleri, bu ülkelerin siyasi, ticari, askeri vb. alanlardaki gücünün de artmasına büyük katkı sağlamıştır. Bu Asya devlerinin yükselmesi Soğuk Savaş sonrasındaki ABD önderliğindeki tek kutuplu dünya düzeni ve dünyadaki güç dengeleri üzerine derin etki yaratmıştır. Kendi komşuları başta olmak üzere Orta Asya ve Güneydoğu Asya'yı içine alan Avrasya bölgesinin tüm ülkeleri Çin ve Hindistan'ın geliştirdikleri Avrasya stratejileri ve yaklaşımlarından etkilenmiş durumdadır. Avrasya coğrafyasında etkinlik kazanmak için ABD, Çin, Hindistan ve Rusya gibi büyük güçler arasında rekabet ve karmaşık işbirliği arayışları yaşanmaktadır.

Bu çalışmada, işte böyle bir konjoktüre yol açan gelişmeleri daha detaylı ortaya koyabilmek için, ilk olarak Çin ve Hindistan'ın diplomatik münasebetlerini, Soğuk Savaş dönemi ve sonrası uluslararası ortamın bu ülkelerin ikili ilişkilerinin gelişmesini nasıl etkilediği değerlendirilmiştir. Sonra, Çin ile Hindistan'ın reform öncesi ve reform sonrası izlediği ekonomi politikaları ve onun ekonomik gelişmelerdeki etkileri, zenginlik kazanmanın bu ülkelerin dış dünyayla olan ticari, siyasi ve diplomatik ilişkilerindeki önemi incelenmiştir. Son olarak, Çin ve Hindistan'ın dış politikasında meydana gelen değişimler ve onların nedenleri, Avrasya bölgesine yönelik stratejileri, ABD ve Rusya gibi büyük güçler ile olan stratejik rekabetler ve işbirliklerine dayalı ilişkileri tartışılmıştır.

Soğuk Savaş Dönemi Çin ve Hindistan İlişkileri

Hindistan 1947 yılında Büyük Britanya'dan bağımsızlığını elde etmiştir. Çin'de ise 1949 yılında Çin Komünist Parti (ÇKP) yönetimi iç savaşı kazanarak Çin Halk Cumhuriyeti (ÇHC) kurulmuştur. 1949 yılının Ekim ayında Hindistan Çin'in bağımsızlığını tanımış ve Çin'in bağımsızlığını tanıyan ilk komünist olmayan ülke olmuştur (Li, 2010: 6). Bağımsızlıktan sonra her iki ülke için kendi egemenliğini korumak yüzleşmesi gereken asıl sorunlardan biri olmuştur.

Hindistan bağımsızlığı elde ettikten sonra Büyük Britanya'dan miras aldığı demokratik sistemi devam ettirmiştir. Ama Batı etkisinin tehdidi ve tekrar kendi egemenliğini kaybetme korkusu mevcut olmuştur. Çünkü bağımsızlık sırasında Hindistan iç karışıklıklar nedeniyle parçalanmaya sürüklenmiştir. Büyük bir oranda toprak ve nüfusunu kaybetmiştir. Bu alanlarda Büyük Britanya desteğiyle modern Hindistan'la birlikte yeni bir ülke Pakistan (1971 yılında Pakistan kendi içinde parçalanarak yeni bir ülke Bangladeş ortaya çıkmıştır.) oluşturulmuştur. İngiliz yönetimi ise İkinci Dünya Savaşından sonra Hindistan'ın bağımsızlığını kabul etmek zorunda kalmışsa da bu ülkedeki kendi etkinliklerini sürdürmekten vazgeçmemiştir.

ÇKP Sovyet desteği ve yardımıyla iç savaşı kazanarak Çin yönetimini ele geçirmiştir. Ama Moskova kendini dünya sosyalizminin savunucusu ve lideri olarak gördüğü için yeni bağımsız olan Çin'e eşit düzey muamelesi yapmak düşüncesinde bulunmamıştır. Diğer bir sorun ise ABD önderliğindeki kapitalist ülkeler Birleşmiş Milletler 'de ÇKP'yi Çin'in kanuni vekili olarak tanımamış, aksine Tayvan hükümetini tanımıştır. Kapitalist Dünya komünizme beslediği düşmanca politikalar nedeniyle komünist Çin yönetimiyle ilişkilerini geliştirmeyi askıya almıştır.

ABD İkinci Dünya Savaşı sonrası liberalizmin koruyucusu olarak ortaya çıkmış ve Moskova'ya karşı kapitalist devletler ile ittifak ülkelerini korumayı kendi güvenlik politikasının bir kısmı olarak tanımıştır. 1950 yılında ABD Güney Kore'yi Kuzey Kore'nin işgalinden korumak için savaşa girmiştir ve savaş

sorumlusu Kuzey Kore olarak tanımlanmıştır (Kissenger, 1994: 475). Çin yönetimi ise ABD'nin sınırlarına yaklaşmasını kendi güvenliğine tehdit olarak algılamış ve komünist yöntemindeki komşusu Kuzey Kore'ye yardım ederek ülke güvenliğini garanti etmek için SSCB safında ABD önderliğindeki güçlere karşı savaşa katılmıştır. ABD ve Çin arasındaki ideolojik, askeri vb. alanlardaki düşmanca tavır 1971 yılında iki ülke ilişkilerinin normalleşmesine kadar devam etmiştir.

Hindistan bağımsız olduktan sonra toprak bütünlüğünün parçalanması tehdidiyle karşı karşıya kalmıştır. Hindistan ile Pakistan arasındaki sınır sorunları çözülmemiş ve iki devlet arasındaki savaşlara da neden olmuştur. Çin ile sınır hatlarının tam anlamıyla çözülmemesi ise Hindistan'ın güvenlik sorunlarını daha da kötüleştirmiştir. Buna eş olarak ABD Pakistan'ı Sovyetler Birliğine karşı stratejik ortağı olarak kabul etmiş ve yakın askeri işbirliği içerisinde olmuştur. Çin ile Pakistan'ın ortak sınır problemleri olan Hindistan'a karşı bir araya gelmesi ise ülkenin güvenliğini olumsuz etkilemiştir.

Çin ve Hindistan bağımsızlık sonrası iki kutuplu dünya düzeninde kendi egemenliklerini korumak ve yabancı etkisinden kendilerini kurtarmak için alternatif dış politika arayışlarında bulunmuştur. Her iki ülke kendileri arasında sınır problemleri yaşamakla birlikte, mevcut dünya düzeni içerisinde egemenliklerini koruyabilmek için yakın işbirliği yapmaya ihtiyaç duymuştur. İki kutuplu dünya düzeninin liderleri olan ABD ve SSCB gibi her iki süper güç ile ittifak kurmamak ve kendi bağımsızlığını korumak, Çin ile Hindistan'ın dış politikalarının temelini oluşturmuştur. Bağlantısızlar Hareketi bu ülkelerin dış politikalarında önemli yere sahip olmuştur. 1955 yılında Bandung'da açılan Bağlantısızlar Hareketi toplantısında üye ülkelerin askeri zayıflığı, dayanışma ve Soğuk Savaş dönemindeki her iki süper güçle ittifak arayışında bulunmamak önemli konu olarak gündeme getirilmiştir (Abraham, 2008: 203).

Bağlantısızlar hareketi Çin, Hindistan, Mısır, Endonezya önderliğindeki yeniden bağımsızlıklarını elde etmiş ya da iki süper güç karşısında egemenliklerini koruma endişesi duyan devletlerin bir araya gelerek dünya politikasında üçüncü bir güç olarak ortaya çıkmasıyla oluşmuştur. Çin'in diplomasisinde önemli konuma sahip olan:

- 1) *Birbirlerinin egemenliğine ve toprak bütünlüğüne saygı duymak*
- 2) *Birbirine saldırmazlık*
- 3) *Birbirinin iç işlerine karışmamak*
- 4) *Birbiriyle eşit düzeyde menfaatlere dayalı ilişki kurmak*
- 5) *Barış içinde beraber yaşamak*

Şeklinde belirlenmiş olan beş prensip 1954 yılında Çin'in resmi uluslararası politikası olarak benimsenmiştir (Maliyani, 2013: 3). Bandung'da açılmış Bağlantısızlar Konferansı' da Çin'in bu dış politika prensipleri üye devletler tarafından benimsenmiştir. Üyeler iki kutuplu dünyada üçüncü dünya ülkelerinin dünya politikasındaki sesini yükseltmek ve kendi çıkarlarını koruyabilmek için sıkı işbirliği içerisinde olmayı amaçlamıştır.

Çin ve Hindistan dünyadaki en kalabalık nüfusa sahip ülkelerdir. Çin en büyük komünist ülke ve Hindistan ise dünyadaki en büyük demokratik ülkedir. Bu iki ülkenin Bağlantısızlar Hareketiyle bir araya gelmesi üçüncü dünya ülkelerini temsil eden hareketin etkinliğini ve önemini daha da artırmıştır. İdeolojik ayrışmalara bakmaksızın emperyalizme karşı direnmek ve üçüncü dünya ülkelerinin dünya çapındaki menfaatlerini gözetmek temel hedefleri olmuştur. Soğuk Savaş döneminde Bağlantısızlar Hareketi ülkelerin çıkarlarını en iyi derecede gözetmesine yardımcı olabileceği beklentisi üye ülkeleri bir araya getirmiştir. Bu iki kutuplu dünya düzeni hâkim olan dönemde üçüncü dünya ülkeleri için süper güçlere karşı bir dengeleyici unsur olarak görülmüştür. Özellikle ekonomik çıkarları için yararlı olduğu düşünüldüğünden yeni bağımsız ülkelerin kendi safında yer almasında çekici olmuştur (Abraham, 2008: 196).

Çin ve Hindistan'ın diplomatik ilişkileri Bağlantısızlar Hareketi aracılığıyla daha iyi bir yöne ilerlemiştir. Her iki devlet Bandung Bağlantısızlar konferansında ortaya atılmış barışçıl mevcut olmanın beş prensibini onaylamıştır. 1954 yılında Çin başkanı Zhou Enlai Hindistan'ı ziyaret etmiş, aynı yıl Hindistan Başkanı Nehru da Çin'i ziyaret etmiştir. Sonraki dönemlerde de ikili ziyaretler sık sık devam etmiştir. Çin başkanı 1957 ve 1960 yıllarında Hindistan'ı ziyaret etmiştir. Ama iki devlet arasında mevcut olan bazı toprakların paylaşımı konusundaki anlaşmazlıkların güçlenmesi ikili ilişkilerin normal gelişmesine müsaade etmemiştir. İki devlet arasındaki diplomatik ilişkiler sınır çatışmalarından dolayı 1960'larda bozulmuştur. 1962 yılında Çin Hindistan'la önceden yapılmış Macmahon sınır anlaşmasını reddetmiştir

(Das, 2013: 1). Bu da Çin ve Hindistan arasındaki savaşa neden olmuştur. 1962 yılının Ekim ayında Çin ordusu Ladakh bölgesindeki Chip Chap Vadisine saldırmış ve 48 saat içinde ele geçirmeyi başarmıştır. 24 Ekim 1962 yılında Çin başkanı sorunu barışçıl çözmeyi içeren “üç prensibi” (Sorunu barışçıl çözmek, her iki ülke askerlerini sınırdan yirmi kilometre içeriye çekmek, Hindistan yukarıdaki şartlara uyduğu an Çin’in Hindistan’ın doğusundaki ordularının çekilmesidir.) ortaya koymuş ve Hindistan’da bunu kabul etmiştir. Ama 15 Kasım 1962 yılında Çin Hindistan’ın doğu bölgesine saldırmıştır (Jetly, 1979: 186-7). Bundan dolayı sorunu barışçıl çözmeye yönelik çabalar boşa gitmiş ve savaş kaçınılmaz olmuştur. İki devlet arasındaki işbirliği ve komşuluk ilişkileri bozulmuştur. Fakat 1976 yılına geldiğinde elçiler statüsünde iki devlet ilişkileri tekrar başlatılmış ve 1980’lerde normalleşmiştir.

Soğuk Savaş Sonrası Çin ve Hindistan İkili İlişkileri

Sovyetlerin 1989 yıllarının başlarında parçalanması uluslararası politikada büyük değişimlere yol açmıştır. Bu iki kutuplu dünya düzeninin sonlanması ve Amerika liderliğindeki tek kutuplu dünya düzeninin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sovyetlerin dağılması Çin açısından büyük bir tehdidin ortadan kalkması anlamını taşımıştır. Ama Hindistan uluslararası arenada önemli bir destekçisini kaybetmiştir. Pakistan’la olan Keşmir sorununda, Hindistan Sovyetlerin Birleşmiş Milletler’deki diplomatik desteğinden mahrum kalmıştır. Bundan başka ABD’nin Güney Asya’daki nüfuzunu dengeleyici unsur ve önemli silah yardımcısını da kaybetmiştir.

Çin erken davranarak SSCB’nin dağılmasından önce, 1978 yılında ekonomik politikasında büyük değişiklikler yaparak reform uygulamaya başlamıştır. Dış ticaret ile dış yatırımlara izin vermeye ve teşvik etmeye yönelmiştir. Dış politikasında ise daha gerçekçi ideal olmayan yaklaşım sergilemiş ve ülkenin kalkınmasına odaklanmıştır. Hindistan, Sovyetlerin dağılması ve yüzleştiği ekonomik sıkıntılardan dolayı 1991 yılında reform yapmayı hayata geçirmiş ve dışa açılmaya başlamıştır. Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla ABD dünya genelinde rakipsiz kalmış ve tek başına dünyaya yön verme sürecine girmiştir. Bu durum 2008 yılındaki dünya ekonomik krizi dönemine kadar tüm dünya genelinde hissedilmiştir. ABD’nin tek kutuplu dünya hegemonyası 2001 terör saldırısından sonraki masraflı Afganistan, Irak savaşları ve 2008-2009 yıllarındaki ekonomik krizle zayıflamıştır (Macdonald ve Lemco, 2011: 135).

Savaş masrafları ABD kaynaklarını tüketmiş ve borcun yükselmesine neden olmuştur. ABD’nin tek taraflı kararlarla egemen devletlere savaş açması ülkenin dünya genelindeki itibarını zedelemiştir. 2008 yılındaki ekonomik kriz ABD başta olmak üzere gelişmiş batı ülkelerini derinden etkilemiştir. Bu ABD’yi politikalarında kendi problemlerini çözmeye öncelik vermeye sürüklemiştir. Çin ve Hindistan dünya ekonomik krizinden olumsuz etkilenmişse de yine hızla ekonomik büyümeyi sürdürebilmiştir. Dünya ekonomik ve siyasetindeki ağırlıklarını artırmaya ve hissettirmeye yönelik aktif yaklaşımlar sergilemeye başlamıştır.

Çin ve Hindistan kıtasal yapıya sahip dünyadaki en kalabalık ülkelerdir. Her iki devletin dış politikasında, birbirleriyle olan ilişkileri önemli konuma sahiptir. Uzun sınırları ve sınır sorunları mevcut olduğundan bunları yönetmek her iki devletin güvenliği ve ekonomik kalkınmalarını gerçekleştirebilmeleri için hayati önem taşımaktadır. Günümüzde, Aksay Chin bölgesi Çin tarafından yönetilmektedir. Ama Hindistan tarafından da kendi toprağı olarak iddia edilmektedir. 2013 yılında Çin ordusu Aksay Chin’e yakın Daulat Beg Oldi bölgesine girince Hindistan ordusuyla üç hafta doğrudan karşı karşıya geldikten sonra ikili anlaşmayla çözülmüştür (Sridharan, 2017: 8). Hindistan ordusuyla Çin ordusu 2018’de 16 Haziran’dan başlayarak 73 gün tekrar karşı karşıya gelmiştir ve bu 28 Ağustos’ta sonlanmış (theeconomicstimes, 2019).

Anlaşmazlıklar ve sorunlar olmasına rağmen Çin ve Hindistan kendi aralarındaki sorunları çözmede diplomasi yoluyla barışçıl yola öncelik vermiştir. Her iki ülke savaştan kaçınmış ve Soğuk Savaş sonrası silahlı çatışma yaşanmamıştır. 20. yüzyılın son çeyreğinde Çin ve Hindistan Batı ülkelerinin kalkınma modellerinden farklı ve kendine uygun gelişme modellerini geliştirmiştir. Her iki ülke bağımsızlıktan sonra takip ettikleri içe kapalı ve kendi kendine yetinmeyi amaçlayan ekonomi modellerini değiştirmiştir. Dış ticaret, yabancı yatırım ve piyasanın rolüne önem vermiştir. Ama hükümetin ekonomideki rolü yine önemli konuma sahip olarak devam etmiştir.

Çin ve Hindistan reformun etkisiyle sadece ekonomik açıdan değil demografik, diplomatik, sosyal ve politik açıdan büyük ilerlemeler kaydetmiştir. Dünya genelindeki siyasi ve iktisadi etkinlikleri güçlenmiştir. Dünyadaki yeniden yükselmekte olan Endonezya, Meksika, Brezilya, Güney Afrika vb. ülkeler içinde Çin ve Hindistan’ın elde ettiği başarıları belirgin bir şekilde ön planda yer almaktadır. Çin

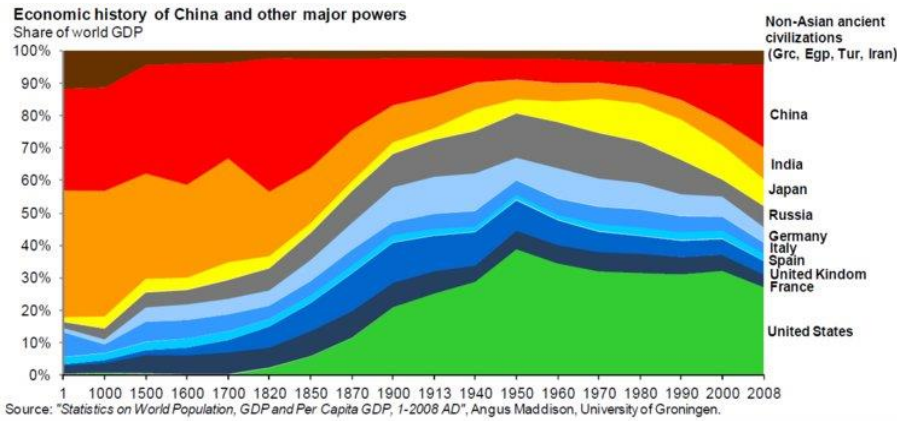
ve Hindistan reform sonrası ikili ticari ve ekonomik ilişkilerini güçlendirmekle beraber yine çeşitli uluslararası örgüt ve platformlarda da yakın işbirliği içerisinde olduklarıdır.

Her iki ülke Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin ve Güney Afrika arasında kurulmuş BRICS grubunun üyesidir. Çin, BRICS aracılığıyla uluslararasıdaki ekonomik menfaatlerini daha da iyi değerlendirebilmek ve bölgedeki gelişmelere katkı sağlamayı hedeflemiştir. İki ülke birçok açıdan birbirinden farklı olmasına rağmen kendi ülkelerinin gelişmesini gerçekleştirebilmek ve bunun için elverişli ortam hazırlamak amaçları bakımından benzerlikler taşır. Kendi aralarındaki ayrışmalara rağmen ortak çıkarlarını korumak için işbirliği yapmayı ihmal etmemiştir.

Hindistan ve Çin arasındaki ikili ilişkilerde hem rekabet hem de işbirliği aynı anda mevcuttur. Her iki ülke eskiden kaybettiği büyük güç statüsünü tekrar elde etmeyi, bölgesinde ve hatta dünya genelinde etki sahibi olmayı amaçlamıştır. Şangay İşbirliği Örgütü (ŞİÖ) ve BRICS gibi platformlarla stratejik ortaklıklar yapmaktadır (Xing ve Zhi-jie, 2016: 288). Ama Çin'in "Yeni İpek Yolu" projesinde Hindistan kendi çıkarları açısından ayrılmıştır. Çin ve Hindistan dünyada hızla yükselmekte olan önemli güçlerden sayılmaktadır. Bu ülkeler birbirleri ile hem işbirliği hem de rekabetin oldukça iç içe geçmiş olduğu diplomatik ilişkiler içerisinde olduklarıdır.

Çin Ekonomisinin Gelişimi

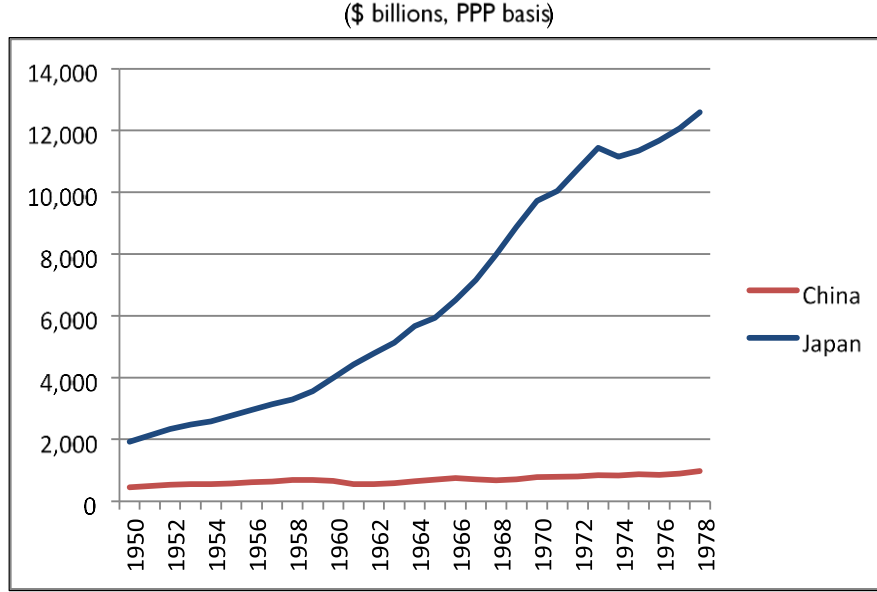
1978 yılından önce Çin içe kapalı, planlamaya dayalı sosyal ekonomik modeli uygulamıştır. Bağımsızlık sonrası Mao yönetiminde özel mülkiyet ortadan kaldırılmış, toprak, su, doğal kaynak, sanayi vb. tüm ekonomik koşullar kamulaştırılmıştır. Dış ticaret sınırlandırılmış ve ancak belli düzeyde bazı komünist ülkelerle hükümet ihtiyaç duyduğu ürünleri alışveriş yapmıştır. Sanayileşme politikasında ağır sanayiye öncülük vermiş ve Sovyetlerin sanayileşme politikasını kendilerine örnek almıştır.



Şekil 1. Çin Ekonomisinin Dünya Ekonomileriyle Karşılaştırılması

Kaynak: (Madison, 2007).

Çin uzun tarihi süreç içerisinde dünyada önde gelen ekonomi konumunu asırlardır korumuştur. Yakın dönemlerde Çin ekonomisi küçülmeye devam ederken Batı ve Japonya hızlı gelişmeler yaşayarak dünya ekonomisindeki ağırlığını artırmış ve konumunu pekiştirmiştir. Çin ekonomisi ile diğer başarılı dünya ekonomileri arasındaki fark 1950 ile 1978 yılları arasında artmıştır. Mao yönteminin hayata geçirdiği hızla modernleşme ve sanayileşme politikası Çin'i üçüncü dünya ülkesi statüsünden ve yoksul durumdan kurtaramamıştır.



Source: Angus Maddison, Historical Statistics of the World Economy: 12008 AD.

Şekil 2. Çin ve Japonya'nın Kişi Başı GSYH'sinin Karşılaştırılması: 1950-1978

İkinci Dünya Savaşından sonra Japonya, Tayvan, Güney Kore, Singapur ve Hong Kong gibi ülkelerde meydana gelen iktisadın kalıcı bir şekilde hızlı büyümesi bu ülkelerin durumunu kökten değiştirmiştir. Hâlbuki 1950'li yıllarında bu ülkeler ile Çin'in gelişmişlik durumu ve refah düzeyi birbirlerinden çok farklı değildir. Ama 1980'lere geldiğinde Çin ile bu ülkelerin ekonomik durumlarında büyük farklar ortaya çıkmıştır. Diğer ülkeler hızla gelişme kaydederek batının ulaştığı refah düzeyine kavuşmayı başarmıştır. 1979 yılında Çin'in GSYH'sinin dünya toplam GSYH'si içindeki payı %0,98'di. Kişi başına gelir düzeyi ise 175 dolar olup dünyadaki en yoksul bölgelerden biri olan Sahra Altı Afrika'nın kişi başı gelir düzeyinin üçten birine denk geliyordu (Yifu, 2013: 2). Çin ekonomisi bağımsızlığın ilk yıllarında olumlu gelişmeler kaydetmişken, 1958 ile 1976 yılları arasında uygulanan "Büyük Adımla İlerleme" ve "Kültür Devrimi" politikaları ekonominin gelişmenin önünde engel oluşturmuştur. 1958 ve 1962 yılları arasında Çin'in yaşam standart düzeyi %20,3 oranında gerilemiş, 1966 ile 1978 yıllarında %9,6 ise oranında düşmüştür (Morrison, 2018: 3).

Çin'in ekonomik durumunun kötüleşmesi ve başka ülkelerle olan zenginlik düzeyindeki farklar yönetimi çözüm üretmeye, acil reform yaparak ülke iktisadını iyileştirmeye ihtiyaç duyulmuştur. 1976 yılında Mao'nun ölümünden sonra "Kültür Devrimi" de sona ermiştir. Kötü ekonomik durumu düzeltmek ve ülkeyi geliştirmek amacıyla çok fikir ihtilafları olmasa da nasıl iktisadi politikalar izlenmesi gerektiği hakkında liderler arasında ayrışmalar ortaya çıkmıştır. Mao dönemindeki politikaların sonraki dönemlerde de izlenmesini savunanlara karşı reform ve dışa açılmayı savunanlar Çin'in geleceğini belirleme yetkisine sahip olmuştur. Bu da Mao döneminde izlenen politikaların sonlanması ve yeni bir dönemin başlangıcı anlamına gelmiştir.

1978 yılında Çin başkanı Deng Xiaoping, Mao dönemi ekonomi politikalarında değişiklikler yapmaya başlamıştır ve reformları uygulamaya sokmuştur. 1978 yılında Çin'in Dışişleri Bakanı Li Qiang Hong Kong'un tecrübelerinin Çin'in modernizasyona nasıl yardımcı olabileceğini öğrenmesi için bu ülkeye gönderilmiştir. Li Qiang, Hong Kong yolculuğunda Çin'in yabancı yatırım ve dış borcu kabul edeceğini ilk defa dile getirmiştir (Vogel, 2011: 416). Çin hükümeti Hong Kong'dan gelebilecek sermaye ve tecrübelerden yararlanarak özellikle güney sahil bölgelerini geliştirmeye yardımcı olmayı amaçlamıştır.

Deng yönetime geçtikten sonra Çin'in ekonomi politikasında büyük değişiklikler yapmaya, reform ve dışa açılma politikası uygulamaya başlamıştır. Mao dönemindeki ideolojik dış politikalardan vazgeçerek daha gerçekçi politikalar izlemiştir. Ekonomik kalkınmayı devlet politikasının merkezine oturtmuş, Amerika, Japonya ve Avrupa ülkeleri başta olmak üzere tüm dünya ülkeleriyle iyi iktisadi ilişkiler

geliştirmeye yönelmiştir. Böylece reformun başarılı uygulanabilmesi için olumlu uluslararası ortam elde etmeyi hedeflemiştir.

Reformun etkisiyle Çin ekonomisi hızla gelişme elde etmiştir. Reformun başarılı olmasının sebepleri ise ulusal ve uluslararası ortamda elde ettiği istikrar, güçlü liderlik, ülkenin mevcut durumunu değerlendirerek hayata geçirildiği gerçekçi ekonomik politikalar ve etkili biçimde çalışan uygulama mekanizmasıdır. Bunlardan başka her alanda kamu sektörlerine eş olarak özel sektörlerin inşa edilmesi, yüksek tasarruf oranı, sınırlı planlama, köylerdeki işsizliğin ortadan kaldırılması için küçük ve orta boyuttaki fabrikaların oluşturulması ve Çin göçmenlerinin etkisi de büyük olmuştur (Holz, 2006: 6).

Reform politikası hayata geçirildiği ilk yıllarda Çin ekonomisi büyük ölçüde içe kapanık, dış ticaretin GSYH'deki etkisi sınırlı (%9,7), gelişmişlik düzeyi düşük ve tarımsaldı. 1979-2011 yılları arasında:

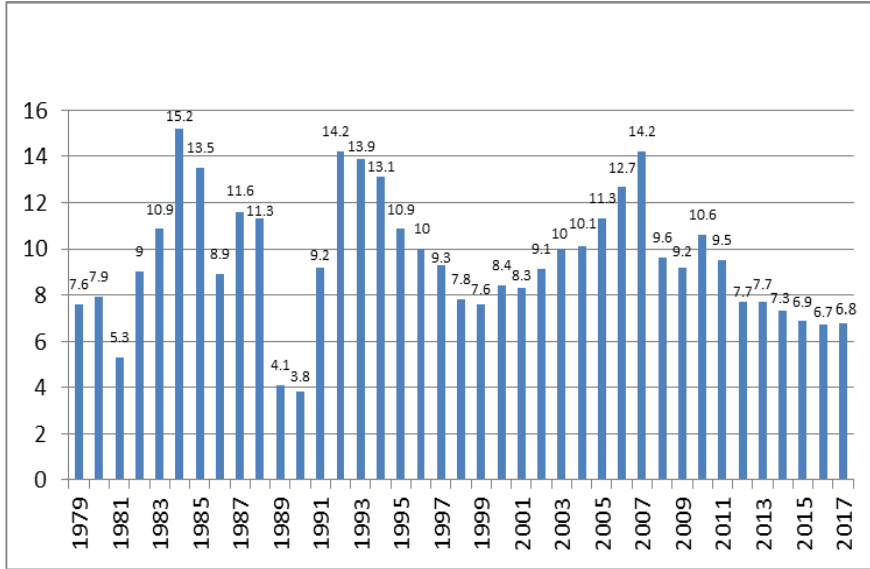
Çin'in dış ticareti yılda ortalama %16,3 oranla büyümüştür. Çin, 2011 yılında dünyadaki en büyük ihracat ülkesi olmuş, ithalatı dünya ithalatının %8,4'ünü oluşturmuştur. 2012 yılında ise Çin'in ticari boyutu Amerika'yı geçerek dünyadaki en büyük ticaret ülkesine dönüşmüştür.

Ekonominin büyümesi ve ticaretin genişlemesinin sebepleri reform sonrası Çin'in ekonomik yapısındaki büyük değişikliklerdir. 1979 yılı reform ve dışa açılma politikası uygulanmaya başlandığı ilk yıllarda Çin ekonomisi hala tarımsaldı. Nüfusun %81'i köylerde yaşıyordu ve tarım ürünleri ülke GSYH'nin %31,3'ünü oluşturuyordu. 2011 yılına geldiğinde bu oranda hızlı değişiklik olarak köy nüfusu %48,7'ye ve tarımsal ürünlerin ülkenin GSYH'deki oranı %10,1'e düşmüştür. Benzer değişiklik dış ticarete de yaşanmıştır. 1980 yılında tarımsal ürünlerin Çin ihracatındaki payı %50,3'ü oluşturmuş ve şimdi ise sanayi ürünler ihracatın %95'ine ulaşmıştır (Yifu, 2013: 2).

Reform politikası hayata geçirildikten sonra Çin hükümeti özel ihracat bölgelerini oluşturma kararı almıştır. Bu, daha sonra özel ekonomik bölgeler olarak adlandırılmıştır. Güney doğu sahil bölgelerinden Shenzhen, Shantou ve Xiamen özel ekonomik bölgeler için aday olarak seçilmiştir. 1984 yılında özel ekonomik bölgeler sahil bölgeleri ve Yangtze Nehri sahillerindeki 14 şehre genişletilmiştir (Fang, Garnaut ve Song, 2018: 6). Özel ekonomik bölgeler Çin'in dışa açılma ve reform politikasının daha belirgin şekilde ifade edildiğidir. Bu bölgeler ülkenin dış ticaret yapması ve yabancı yatırım çekmede önemli konuma sahip olmuştur. Devlet vergi politikası, ulaşım ve sermaye erişimi gibi vasıtalarla bu bölgelerin gelişmesine öncelik tanıdığı ve avantaj sağlamıştır.

Çin sahip olduğu kalabalık nüfusundan verimli biçimde yararlanmak için sermayenin eksik ve insan kalitesinin düşük olduğu gerçeğine göre reformun ilk yıllarında emek yoğunluktaki sanayi sektörlerinin gelişmesini teşvik etmiştir. Eğitim, sağlık kuruluşlarına fazladan ilgi göstererek insan kalitesinin ve üretiminin verimliliğini artmasına yardımcı olmak istemiştir. Hem sahil bölgelerine hem de denizden uzak karasal iç bölgelerden oluşan geniş coğrafik alanlara sahip olduğundan kara ve su yollarından oluşan ulaşım ağlarının geliştirilmesine özen göstermiştir. Nehirlerden oluşan doğal su yolları ve onların suni kanal ile denizlere bağlanması gerçekleştirilmiştir. Böylece ürün ve insanların taşınmasında kolaylık sağlanarak bölgeler arası ticaretin ve ekonominin gelişmesine olumlu etki sağlanmıştır.

Demiryolları, kara yolları ve hava limanlarından oluşan trafik ağlarının geliştirilmesi geniş kara iç bölgelerdeki ekonomik faaliyetlerin canlanmasında olumlu faktör olmuştur. Trafik yollarının geliştirilmesi kuzey ve batı bölgelerindeki bol enerji kaynaklarının doğu bölgelerine taşınması için imkân sağlamıştır. Doğu sahil bölgelerindeki kalabalık nüfus ve sanayiler için ihtiyaç duyulan enerji ve hammadde erişimi böylece garanti altına alınmıştır. Aynı zamanda hammadde ve enerji kaynakları ucuz pazarlandığı için, Çin ürünlerinin uluslararası rekabet gücünün artmasına katkı sağlamıştır.



Şekil 3. Çin GSYH'sinin Büyüme Oranı 1979-2017

Kaynak: (Morrison,2018:6).

Çin ekonomisi, ekonomik reform etkisiyle 1979 yılından 2017 yılına kadar ortalama %10 civarında büyümüştür. Çok sayıda işletmeleri merkezi hükümetin doğrudan kontrol etmesi, yerli ve bölgesel yönetimlere devredilmiştir. Her bölge ve şehir ekonomik alanlarda kendini geliştirmede belli düzeyde yetkiye sahip olmuştur. Bunlar arasında rekabet mekanizması geliştirilerek ekonominin büyümesinde büyük bir yarışa girilmiştir. Özel sektörlerin gelişimine, yeni alanların ve fabrikaların açılmasına teşvik edilerek üretimin artırılmasına katkı sağlanmıştır. Kamu ve özel sektörlerin ihracat yapmasına ve modern teknolojileri ithal etmesine çeşitli hükümet desteği ve teşviki sağlanmıştır. Dış ticarete olan hükümet kısıtlamaları ortadan kaldırılarak yabancı yatırımın ülkeye gelmesine kolaylık sağlanmıştır. Yatırımda ağırlıklı olarak sanayi ve üretim sektörüne öncelik tanınmıştır.

Reform ve dışa açılma politikasının etkisiyle Çin ekonomisinin gelişmesi hızlanmış, üretimin verimliliği artmış, dış ticaret ve yabancı yatırım önem kazanmıştır. Çin ekonomisi reformun ilk dönemlerindeki tarımsal ve düşük teknolojilerin ağırlıkta olduğu, enerjiye dayalı ekonomik yapıdan adım adım geçiş yapmayı başarmıştır. Yakın dönemlerde, Çin hükümeti ekonominin “hızlı” büyüme modelinden “akıllı” büyüme modeline yönelmiştir. Bunda, enerjiye ve düşük teknolojik sanayilerden yüksek teknolojik sanayilere, yenilenebilir enerjilere dayalı ve hizmet sektörünün önem kazandığı ekonomik modele geçiş yapmaktadır (Morrison, 2018: 8).

Çin ekonomisi GSYH'nin satın alma gücüyle 2014 yılında Amerika'yı geçerek dünyadaki en büyük ekonomi ve GSYH'si döviz kuru üzerinden, dünyadaki ikinci büyük ekonomi durumuna yükselmiştir. 2012 yılında kişi başına düşen ortalama gelir ise 6000 doları geçmiştir (Yifu, 2013: 2). Günümüzde kişi başına düşen ortalama gelir daha da yükselerek 10 bin dolara ulaşmıştır. Ekonominin kalıcı bir biçimde büyümeye devam etmesi Çin'in zenginleşmesine ve refah düzeyinin yükselmesine ortam hazırlamıştır. Zenginlik, ülkenin uluslararası siyasi, ekonomik ve güvenlik alanlarındaki etkisini arttırmıştır.

Hindistan Ekonomisinin Gelişimi

Hindistan, Güney Asya'daki en kalabalık nüfusa, en geniş coğrafi alana, en büyük ordu ve en önemli ekonomik güce sahiptir. Aynı zamanda, dünyadaki en hızla gelişmekte olan ülkelerin başında ve gelecekte dünya düzenine yön verebilecek potansiyel güce sahip aday ülkeler içinde yer almaktadır. Ülke, bağımsızlıktan sonra Sovyetlerden örnek alarak planlı ekonomik modeli uygulamıştır. Çin ile olan farkı ise, Çin'de özel mülkiyet ortadan kaldırılırken Hindistan'da özel mülkiyetin mevcut olmasına izin verilmiştir. Ama önemli sektörler kamu tekelinde olduğundan, özel işletmelerin bu alanlara girebilmesi ve gelişimi zor olmuştur.

Ağır sanayi önceliğindeki ve hükümet planlamasına dayalı kalkınma modeli Hindistan'ın ekonomik politikası olarak belirlenmiştir. Hükümetin ekonomik faaliyetlere karışması iktisadın gelişmesini olumsuz etkilemiştir. Kimin ne üreteceği ne kadar üretilmesi gerektiği, fiyatların belirlenmesi ve hangi piyasada pazarlanmasına kadar söz sahibi yönetimdir. Bu kamu ve özel işletmeler arasındaki üretim ile karı yükseltme isteğini önemli derecede kısıtlamıştır. Dış ticaret ve yabancı yatırım da teşvik edilmediğinden dünya genelinde ortaya çıkan bilgi ve teknoloji yeniliklerinden faydalanma fırsatı sınırlı olmuştur. Bunlar ülkenin gelişmesine, verimliliğin artmasına yeterince katkı sağlayamamıştır. Ekonominin büyüme oranı düşük olmuştur. 1950 ile 1980 yılları arasında ekonomi ortalama %1,3 civarında büyümüştür (Thakur, 2007: 1).

1980 yıllarında Hindistan hükümeti belirli düzeyde serbest ekonomik politikalar izlemiştir. Özel işletmeler ve ticarete eskisinden daha fazla gelişme imkânı sağlanmıştır. Bunların etkisiyle Hindistan ekonomisinde bu dönemde canlanma ortaya çıkmış, ekonominin büyümesi hızlanmıştır. Ekonominin büyümesi dış borç ve ithalata dayalı olduğundan ülkenin ekonomik durumu sağlıklı değildir. Borcun vaat süresinin bitmesi ve ithal edebilmek için döviz kuruna ihtiyaç duyulmuştur. Üstelik senelerce ithalatın ihracattan fazla olması ülkenin döviz rezervlerini tüketmiştir. Ülke ekonomisinin döviz girişinden ziyade dövizin dışa akışına yönelik ayarlanması dış borç ve diğer döviz kaynaklarının bulunması zor olduğu anda sıkıntılı duruma sürüklenebilecektir.

1990'lı yılların başında Hindistan ekonomisi sıkıntılı durumlarla karşılaşmıştır. Rupi büyük değer kaybetmiş ve döviz iki haftalık ithalatı bile karşılayabilmekten yetersiz kalmıştır (Anand, 2014: 19). Ülkenin dış borcu 1984 yılında 35 milyar dolardan, 1990 yılında 69 milyar dolara yükselmiştir. Aynı dönemde kısa ve orta vadeli borç 3 milyar dolardan 13 milyar dolara yükselmiştir. Kısa vadeli dış borç 6 milyar dolara, borç ödeme ile döviz elde etme oranı %30 civarına yükselmiştir (Cerra ve Chaman Saxena, 2000: 4).

Hindistan ekonomisi gitgide dış sermayeye bağımlı bir hale gelmiştir. Yabancı yardım ya da yabancı yatırım gibi dış sermaye girişi olmadığında ülke dış ticaret açığını bile karşılayamaz duruma gelmiştir. Yüzleştiği ekonomik sıkıntılar yönetimi çözüm üretmeye zorlamıştır. 1991 yılında Rao Hindistan yönetimini ele geçirdikten sonra, ülke genelinde kökten ekonomik reform politikasını hayata geçirmiştir. Özelleştirme, serbestleştirme ve küreselleşme reformun merkezinde yer almıştır. Reformla hükümetin ekonomiye karışması asgari düzeye indirilmiştir. Fiyatların devlet tarafından değil piyasa tarafından belirlenmesine, yabancı yatırıma, dış ticarete ve insanların dış dünyayla irtibatına kolaylık sağlamak için politikalar üretmek uygulamaya geçirmiştir. Böylece işletmeciler ve yatırımcıların yönetime olan güvenini artırmıştır.

Reform yapmayı sürdürebilmek ve yatırımcıların Hindistan ekonomisinin geleceğine olan güvenini artırmak için hükümet çeşitli ekonomik stratejiler geliştirmiştir:

- 1) *Paranın değerini düşürmek, Hindistan Rupisinin diğer önemli döviz kurlarına karşı değerini %18-19 civarında indirmiştir.*
- 2) *Küreselleşme, özelleştirme ve serbestleştirme politikasının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için çoğu kamu sektörleri özelleştirilmiştir.*
- 3) *İthalatı serbestleştirme politikasıyla, birçok ürünlerde ithalat kısıtlanması ortadan kaldırılmıştır. 1996 yılında 20 çeşit ürün ve 1997 yılında ise 42 çeşit ürünün ithalatı serbestleştirilmiştir.*
- 4) *Vergi oranı düşürülmüş, reformdan sonra 35 çeşit ithalat ürününün vergi oranı %255'den %150'ye indirilmiştir. Daha sonra bu oran %85'e indirilmiştir. Dünya Ticaret Örgütü'nün(WTO) vergi prensiplerinin sınırlarına göre işlenmiş ürünlere %40 vergi uygulamış, yarı işlenmiş ekipman, makineler vb. ürünler %25 vergilendirilmiştir. 2002-03 yılında gümrük vergisi %35'ten %30'a indirilmiştir.*
- 5) *Yabancı sermaye girişine oldukça kolaylık sağlanmıştır. Hükümetin öncülük verdiği sektörlerde yabancı sermaye girişimi kolaylaştırılmış, hatta %51 oranına ulaşan yatırımın hükümet onayından geçirilmesine gerek kalmamıştır (Kumar, 2014: 50).*

Hindistan reform yapmayı Çin'den 13 sene sonra hayata geçirmiştir. Politik yapısı Çin'den farklı olduğundan Hindistan'da yapılan ekonomik reformun uygulanması Çin'de olduğu gibi etkili ve hızlı olmamıştır. Bu durumun bir nedeni, Hindistan yönetiminin çok partili ve federal bölgeler temelinde işleridir. Bu yüzden kararların alınması ve uygulanmasında çeşitli düzeylerde onay gereklidir. Bir

diğer nedeni ise birbirinden farklı yapılara sahip eyalet (federe) hükümetlerinin merkezi (federal) hükümetten bağımsız hareket edebilmesi sonucunda, reform uygulamalarında farklılıkların ortaya çıkabilmesidir.

Reformun ilk dönemlerinde Hindistan, yabancı yatırım çekebilmede Çin kadar başarılı olamamıştır. 1998 yılında Hindistan'ın kabul ettiği kişi başı yabancı yatırım 14 dolar olup, bu aynı yıl Çin için 183 dolar olmuştur. Aynı dönemde Çin'in tasarruf oranı %40 olup, bu Hindistan'ın tasarrufunun hemen hemen iki katıdır (Desai, 2003: 13). Yabancı yatırımın kaynağı ise, Çin'de yatırımcıların çoğu yurt dışında yaşayan Çinlilerden oluşurken, Hindistan'a yatırılan sermayenin çoğunu yabancılar oluşturmuştur.

Tablo 1. Hindistan ile Çin Ekonomisinin Dünya Ekonomisindeki Payı(GSYH'nin Satın Alma Gücü Üzerinden)

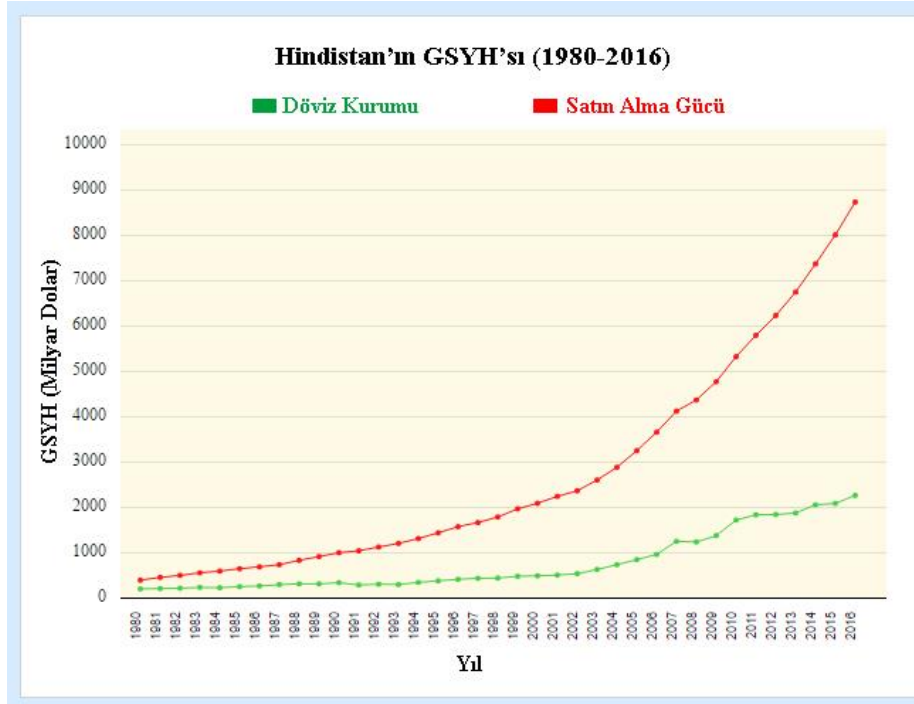
Ülke	1950	1973	2001
Hindistan	4,2	3,1	5,4
Çin	4,5	4,6	12,3

Kaynak: Madison, 2007:261.

Hindistan ekonomisi reform öncesinde beklenen gelişmeleri elde edememiştir. Ekonominin büyüme oranı dünya ekonomisinin büyüme oranından düşük olduğundan, ülkenin dünya ekonomisindeki pay oranı gerilemiştir. Fakat son dönemlerde, reform politikalarının etkisiyle ekonominin büyüme oranı hızlanmış ve dünya ekonomisinin büyüme oranından fazla olmuştur. Ekonomi, reform sonrası kalıcı bir biçimde hızlı büyümeye devam ettiğinden Hindistan'ın dünya ekonomisindeki etkinliği de artmıştır. Günümüzde Hindistan ekonomisinin büyüme oranı, Çin'in ekonomik büyüme oranından hızlı olsa da, Hindistan ekonomisi Çin ekonomisi gibi iki haneli büyüme oranını yakalamamıştır. Bu da Çin'in ekonomik etkinliğinin daha ileri düzeyde olduğunun nedenidir.

Reform sonrası Hindistan ekonomisi belirgin düzeyde gelişmeler yaşamıştır. Ama rekabetçi piyasa mekanizması oluşturmada bazı yetersizlikler mevcuttur. Hükümet iş gücü piyasasında yeterince ıslahat yapamamış ve emekçiler hukuku katı olmuştur. Birçok sektörde hükümet kendi işletmelerinin korunması amacıyla uluslararası işletmelerin bu alanlarda yerli işletmelerle serbest rekabet yapmasını kısıtlamıştır (Ezell ve Atkinson, 2014: 77). Bunlar Hindistan firmalarının rekabet gücünün gelişmesine ve emek gücünün verimliliğinin artmasına olumsuz bir etki oluşturmuştur.

Kademeli ve kurumsal reform politikası Hindistan ile Çin'in her ikisinde de izlenmiştir. Fakat Hindistan reformunun Çin'den geç hayata geçirilmesi ve kurumsal yapıdaki zorluklar nedeniyle dünya ekonomisine entegre olabilmesi Çin'e göre düşük olmuştur(Marelli ve Signorelli,2011:132). 1991-1999 yılları arasında Hindistan ekonomisi %5,8 oranında büyümüştür. Aynı dönemde Çin ekonomisi %10,4, Endonezya %4,3 ve Brezilya ekonomisi %2,5 oranında büyümüştür (Acharya, Ahluwalia, Krishna ve Patnaik, 2003: 2). Gelişmekte olan dünya ekonomileri içinde, Hindistan'ın performansı Çin'in gerisinde ve diğer ekonomilerden hızlı olmuştur.



Şekil 4. Hindistan GSYH'nin Büyümesi: 1980-2016

Kaynak: statisticstimes.net, Erişim: Ocak, 2019.

Hindistan'ın ekonomik büyümesi reform etkisiyle hızlanmıştır. 2014 yılında GSYH'nin satın alma gücü 8 trilyon doları geçerek Çin ve Amerika'dan sonra dünyada üçüncü büyük ekonomi konumuna yükselmiştir. Günümüzde Çin ekonomisinin büyüme hızı yavaşlarken, Hindistan ekonomisi hızla büyümeye devam ederek dünyadaki önemli dünya ekonomisinden biri olmuştur.

Çin ve Hindistan'ın Avrasya Stratejileri

Avrasya denildiğinde Avrupa ve Asya kıtası birlikte düşünülmektedir. Bu dünyadaki en büyük kıta olmakla beraber dünya nüfusunun yaklaşık dörtte üçünü, dünyadaki bilinen yeraltı kaynakların %75, dünya GSYH'sinin %60'ını barındırmaktadır. ABD'den başka tüm dünya nükleer ülkeleri bu kıtadadır. Bir güç Avrasya'ya hegemon olduğunda otomatik olarak dünyadaki en gelişmiş üç ekonomik bölgenin ikisini kontrol edebilecektir (Brzezinski, 1997: 31). Avrasya özel coğrafik konuma sahip olup dünyadaki en önemli ticaret yolları ve stratejik alanları barındırmaktadır. Bu yüzden yeniden yükselmekte olan Avrasya'daki en kalabalık nüfuslara, dünyada önde gelen ekonomik, askeri ve siyasi etkiye sahip Çin ve Hindistan için de bu bölge kritik bir stratejik konuma sahiptir.

Çin ve Hindistan'ın Merkezi Avrasya Politikası

Merkezi Avrasya doğuda Moğolistan ve Doğu Türkistan'ı, güneyde Tibet ve Afganistan'ı, batıda hazar bölgesi olmak üzere Orta Asya'daki bağımsız beş Türk Cumhuriyeti ve Tacikistan'ı içine alan geniş ve zengin coğrafyadır. Bol doğal kaynakları, geniş toprakları ve stratejik konumuyla Merkezi Avrasya süper güçlerin ve bölgedeki yükselen güçlerin öncelik verdiği ilgi alanlarındandır. Böyle olmasının nedeni Merkezi Avrasya, geniş topraklara ve bol maden yataklarına sahip olmasına rağmen nüfus bakımından ve ekonomik gelişmişlik açısından yoksuldu. Bölge dış güçlerin etkisini önleyebilecek iş birliğinden ve lider güçten mahrumdur. Bu sebepten bölge, güçlü komşuları başta olmak üzere çoğu dünya güçlerinin kendi etkinliğini pekiştirmek istediği ve zenginliklerinden istifade etmek istediği rekabet sahnesine dönüşmüştür.

Sovyetlerin dağılmasından sonra Avrasya kıtasının merkezinde yer alan Kazakistan, Tacikistan, Özbekistan, Türkmenistan, Kırgızistan ve Azerbaycan gibi eski Sovyet Cumhuriyetleri Doğu Avrupa'daki cumhuriyetlerle beraber bağımsızlığına kavuşmuştur. İki kutuplu dünya düzeninin yerine ABD önderliğindeki tek kutuplu dünya düzeni ortaya çıkmıştır. Ama Sovyetlerin dağılmasından sonra Avrasya'nın merkezindeki Orta Asya'da en etkili güç ABD değil Rusya'ydı. Bunun nedeni ise Orta

Asya'nın denizden uzak olması, İran ve Afganistan gibi ABD'yle sıcak ilişkileri olmayan ülkelerle çevrili olmasıdır. Diğer bir neden ise ABD'nin denizdeki üstünlüğü ve avantajının iç kara bölgelerde o kadar etkili olmamasıdır. Bu bölgelerin dünyanın çeşitli bölgelerine bağlanan ulaşım ağlarının gelişmemesi, siyasi, iktisadi, askeri ve diplomatik alandaki zayıflığı dış dünyayla çok yönlü ilişkilerinin gelişmesine engel oluşturmuştur.

Rusya ortak geçmişi, kültürel etkisi, güçlü askeri ve diplomatik güce sahip olarak Orta Asya'da varlığını sürdürmeye çalışmıştır. Ama Rusya'nın Orta Asya'daki uzun vadeli menfaatleri yeni tehditlerle karşı karşıya kalmıştır. Reform etkisiyle Çin'in ekonomik ve güvenlik açısından hızla gelişmesi onun siyasi ve diplomatik etkisinin de güçlenmesine yardımcı olmuştur. Çin, ticari ve ekonomik etkisini artırarak Rusya'nın bölgedeki etkinliğinin yerine geçmeye başlamıştır. Bu da Rusya'yı endişelendiren olayların başında gelmektedir. Rusya Hindistan'ın ŞİÖ'ye katılmasına güçlü destek vererek Çin'in Orta Asya'daki ekonomik hegemonyasını dengelemek istemiştir (Raghavan, 2018). Böylece Merkezi Avrasya'nın doğusunda ve güneyinde (Doğu Türkistan, Güney Moğolistan ve Tibet) kendi etkisini çoktan pekiştirmiş olan Çin'in diğer Merkezi Avrasya bölgelerinde de kendi etkinliklerini genişletme çabasına karşı bir denge politikası izlemeye çalışmıştır.

Çin, Orta Asya ülkeleriyle Sovyetlerin parçalanmasından sonra ilişkilerini geliştirmeye başlamıştır. ŞİÖ Çin ile Orta Asya ülkeleri ve Rusya arasındaki ilişkilerin gelişmesinde önemli rol üstlenmiştir. Bu ülkelerle olan ilişkiler sadece ekonomik ve ticari değil, aynı anda güvenlik ve stratejik olarak çeşitlilikler göstermiştir. Çin'in hızla yükselmesi ve enerji ihtiyacının gittikçe artmasıyla Orta Asya'nın konumu Çin açısından daha da önem kazanmıştır.

Ekonominin kalıcı olarak büyümesine olumlu ortam yaratmak ve Çin'in bölgedeki etkinliğini pekiştirmek için yakın dönemlerde yönetim bazı politikalar ve stratejiler geliştirerek hayata geçirmiştir. Yeni İpek Yolu projesi günümüzde Çin tarafından ortaya atılmış ve uygulanmakta olan dünyadaki en büyük projelerden sayılır. Bu Çin'in ekonomik gelişmesine, artı sanayi ürünlerin pazarlanmasına, kamusal firmaların genişlemesine ve Çin parasının küreselleşmesine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bundan başka enerji güvenliğine, bölgedeki etkisini güçlendirmek ve ABD'nin Asya'daki mevcudiyetine karşı koymayı da hedeflemiştir (Rolland, 2017: 94).

Hindistan eski dönemlerde bile Orta Asya'yla yakın kültürel ve ticari işbirliği içerisinde olmuştur. Yakın dönemlerde bu bölgeyle olan ilişkilerinin geliştirilmesi ise ülkenin gelişmesi için önemli olan enerjiyle güvenlik ön planda yer almıştır. Bundan başka bölgenin jeopolitik konumu, Pakistan, Çin, ABD ve başka güçlerle olan ilişkileri de düşünülmüştür (Maurya, 2015: 14579). Hazar denizi sahilinden Orta Asya'daki yeni bağımsız olan cumhuriyetler, Afganistan ve Moğolistan'a kadar uzanan bu bölge gittikçe büyük güçlerin ilgisini çekmektedir. ABD ve Rusya birbirlerini stratejik rakip olarak görmüşse de her iki ülke Avrasya denge politikalarında Hindistan'la işbirliği yapmaya sıcak bakmaktadır. ABD Hindistan'ın Afganistan'da daha etkili olmasını istemekte, Rusya ise Orta Asya ve Moğolistan'da Hindistan'ın daha aktif rol üstlenmesine teşvik etmektedir.

2012 yılında Yeni Delhi "Orta Asya'ya Bağlanmak" politikasını geliştirmiştir. Bu Hindistan'ın Orta Asya ülkeleriyle güçlü siyasi, stratejik ve güvenlik ilişkilerini geliştirmeye kararlı olduğunu göstergesi olmuştur (Campbell, 2013: 2). Bu eylemler sanki dış politikanın düşünceler, çıkarlar ve kurumların etkileşimiyle günümüzün, geleceğin ve geçmişlerin yeniden yaratılmasına bağlı olarak ortaya çıkabileceğine işaret etmektedir (Kavalski, 2018: 3). Hindistan'ın Merkezi Avrasya'ya yaklaşımı da tarihi ve kültürel bağlarını tekrar hayata geçirerek günümüzdeki çıkar ilişkileri üzerine kurulmuştur. Ülke ekonomisinin hızla gelişmesi enerjiye olan ihtiyacı da artırmıştır. Hazar denizi sahilinden Orta Asya'daki yeni bağımsız olan cumhuriyetler, Afganistan ve Moğolistan'a kadar uzanan bu bölge gittikçe büyük güçlerin ilgisini çekmektedir. Bol enerji kaynaklarına sahip olan bu bölge Hindistan'ın enerji erişimini çeşitlendirerek enerji güvenliğini garanti edebilmesine yardımcı olabilir. Pakistan'ın Hindistan'a sıcak bakmaması ve Çin'le yakın işbirliği içerisinde olması ülkenin Orta Asya'yla doğrudan coğrafik bağları geliştirmesinde zorluklar yaratmaktadır. Bu sebeple Hindistan, Afganistan'la olan ilişkilerini güçlendirerek, İran'la işbirliği yapıp alternatif yol bulmaya çalışmıştır.

Güney ve Güneydoğu Asya'da Çin ile Hindistan Rekabeti

Güney Asya ve Güneydoğu Asya dünyadaki en büyük okyanuslar olan Pasifik ile Hint okyanuslarını birbirlerine bağlamaktadır. Filipin ve Vietnam'dan Pakistan'a kadar uzanan bu bölgeler Singapur gibi gelişmiş, Endonezya ve Hindistan gibi hızlı gelişmekte olan dinamik ekonomilere sahiptir. Dünya

ticaretinin önemli bir kısmı buralardan geçmektedir. Orta Doğu’daki zengin petrolerinin ve başka enerji kaynaklarının büyük bir kısmı Güney Kore, Japonya, Çin, Tayvan, Hindistan ve Pakistan gibi enerji ihtiyacı olan bu bölgelerdeki ekonomilere taşınmaktadır. Bununla birlikte Basra Körfezi, Malaka, Güney Çin Denizi gibi stratejik öneme sahip ticaret yolları Hindu-Pasifik’te yer almaktadır.

Çin ve Hindistan reform politikalarını hayata geçirdikten sonra hızlı bir ekonomik gelişme yaşamışlardır. Buna eş olarak dünyadaki siyasi, güvenlik ve diplomatik etkileri de yükselmiştir. Gelişmeyi kalıcı bir biçimde sürdürebilmek için her iki devlet kendi ülkeleri ve mevcut olduğu uluslararası alanlarda barış ve olumlu ortam geliştirmeye ihtiyaç duymuştur. Barış ve istikrar sağlama ihtiyacı Çin ile Hindistan’ı iki ülke arasındaki sorunları barışçıl çözmeye, sınır çatışmalarından imkân kadar kaçınmaya gayret etmeye, kendileri arasında anlaşmazlıklar mevcut olmasına rağmen ekonomik ve istikrar açısından işbirliği yapmayı gerekli kılmıştır. Güney Asya ve Güneydoğu Asya aynı anda her iki devlete coğrafik olarak yakın irtibatlıdır. Bölgedeki çıkarları iç içe karıştığından menfaatlerini ve etkinliklerini pekiştirmek için rekabet yapmaktan kaçınmaları imkânsız gözükmektedir.

Hindistan 2001 yılından beri altyapı, eğitim vb. alanlarda Afganistan’a 2 milyar dolardan fazla yardım etmiştir. Hindistan ayrıca Afganistan’ın Güney Asya İşbirliğine girmesine yardımcı olmuştur. Buna karşılık Eşref Gani, eğer Hindistan için Pakistan yoluyla Afganistan’a geçiş sağlanmazsa, Pakistan’ın Afganistan yoluyla Orta Asya’ya geçişinin kesileceğiyle tehdit etmiştir (Kalvalski, 2018: 10). Ama Pakistan’ın gittikçe Çin’e ekonomik açıdan bağımlı durumuna düşmesi ve bu iki rakip ülkeler arasındaki askeri işbirliklerinin derinleşmesi Hindistan’ı endişelendirmiştir.

Yeni İpek Yolu kara ve su yollarından oluşarak Avrasya’yı Çin’e bağlamayı amaçlamıştır. Komşuları bu proje içinde yer alırken Hindistan katılmayı reddetmiştir. Projenin içine aldığı ülkeler dünya nüfusunun %63’ünü ve GSYH’nin %29’unu oluşturmaktadır (Rolland, 2017: 96). Proje kapsamında Çin Pakistan ve Sri Lanka gibi Hindistan’ın komşularına büyük yatırımlar ve borçlar vaat etmiştir. Hatta Pakistan’da Çin’in askeri etkinliğinin artması ve “Çin-Pakistan Ekonomik Koridoru” Hindistan’ın hak iddia ettiği Keşmir bölgesinden geçmesi Hindistan’ı rahatsız etmiştir.

Yakın ekonomik işbirliği olmasına rağmen Çin’in Güneydoğu Asya’daki birçok ülkelerle toprak anlaşmazlıkları vardır. Bu nedenle Japonya, Vietnam gibi ülkeler, hatta Çin’le doğrudan sınırı olmayan, ama Çin’in yükselmesinden dolayı kendi güvenliğinden endişe duyan Avustralya da Hindistan’la ekonomi ve ticari işbirliğini geliştirmekle beraber, yakın politika ve güvenlik işbirliğini de artırma çabalarında. Bölgedeki etkinliği güçlü olan Tayland ve Endonezya gibi ülkeler de Hindistan’la işbirliğini artırmaya başlamıştır.

Çin ile Hindistan Açısından Avrasya’da Rusya, ABD ve Avrupa Faktörleri

ABD kuşkusuz Avrasya’da büyük bir etkiye sahiptir. Yakın dönemlerde ise etkinliğini eskiden SSCB yönetiminde kalmış Avrasya iç kıtalarında bile hissettirmeye çalışmaktadır. Rusya’nın kendini toparlaması, Çin ve Hindistan’ın hızla gelişmeye devam etmesi bölgedeki güç dengelerini değiştirmeye başlamıştır. Yakın zamanlarda Çin Rusya’nın yerini alarak ABD’nin en güçlü rakibine olarak ortaya çıkmıştır. 2014 yılında Çin’in GSYH’si satın alma gücüyle ABD’yi geçerek dünyadaki en büyük ekonomi konumuna yükselmiştir. Bununla birlikte teknolojik, askeri ve siyasi etkileri de hızla gelişmiştir. Hindistan ise Çin kadar kalabalık nüfusa ve hızla gelişmekte olan ekonomiye sahip olsa da ekonomik, teknolojik ve askeri açıdan Çin’in gerisindedir. Rusya ise, askeri olarak süper güç olmasına rağmen ekonomik olarak çok zayıf durumdadır. Avrupa diğer büyük güçler gibi tek bir ülke olmamasına rağmen genel olarak sahip olduğu teknoloji ve ekonomik avantajıyla Avrasya’da önemli oyuncularından biridir. ABD’nin stratejisi dünyadaki liderliğini korumaktır ve bu da Avrasya’da kendi egemenliğini sağlayabilmeyi sürdürmekle mümkün olabilir. Ama diğer güçlerde Avrasya bölgesinde etki sahibi olmak hırsına ve bunu başarabilecek potansiyele sahiptir. Bunlar arasında Avrupa sahip olduğu teknolojik, ekonomik ve askeri açıdan tek bir ülke olarak düşünüldüğünde ABD’ye kısa vadede rakip olabilecek en münasip aday olabilme kabiliyetine sahip olsa da siyasi açıdan parçalanmış olması onun konumunu büyük ölçüde zayıflatmıştır.

Rusya, Çin ve Hindistan BRICS’in ve aynı anda ŞİÖ’nün de üyeleri olarak işbirliği yapmaktadır. Örgüt aracılığıyla ekonomik ve teröre karşı güvenlik alanlarında işbirliği yapmıştır. Ama aralarında mevcut olan toprak sorunlarını barışçıl bir biçimde çözmeleri zordur. Çünkü bu sadece sınır anlaşmazlığını değil, aynı anda farklı tarihi ve jeopolitik rekabetleri de içermektedir (Raghavan, 2018). Çin’in Orta Asya’daki

etkisinin güçlenmesinden Rusya endişe duymaktadır. Çin'i bölgede dengelemek için Hindistan'ın bölgede etkisini geliştirmesine sıcak yaklaşımlar sergilemektedir. Hindistan Orta Asya'daki güvenlik ilişkilerini geliştirmeye başlamış ve Tacikistan'da askeri üst bile kurmuştur. Özbekistan'la askeri personel eğitimi, istihbarat alanında anlaşmalar yapmış, bir de Yushin-78 uçağı vb. silah temin etmeye başlamıştır (Maurya, 2015: 14591).

Hindistan için bölgedeki en büyük sorun ise, Çin ve Pakistan'ın savunma alanındaki yakın işbirliğidir. Ayrıca, ABD'nin Rusya'ya uyguladığı baskıcı politikalarından dolayı Moskova'nın yatırımlara dayanamayarak Pekin'e bağımlı duruma düşme olasılığı, Çin'in bu durumdan istifade ederek ŞİÖ'nde hegemon konumuna gelmesinden kaynaklanan endişelerdir (Raghavan, 2018). Ama ABD Çin'in Avrasya'da hegemon olmasını önlemek ve onu dengelemek için Hindistan'la stratejik ortaklık arayış içerisinde. Güneydoğu Asya'daki Çin'le toprak sorunları olan ülkeler iktisadi olarak Pekin'le işbirliğini artırsa da, güvenlik açısından ABD ve Avrupa'yla ilişkilerini geliştirmeye başlamıştır. Hindistan ve Japonya da bu ülkelerle güvenlik ve ekonomik işbirliğini güçlendirmeye başlamıştır. ABD Hindistan'ın Afganistan ve Hindu-Pasifik olmak üzere bölgedeki etkinliğini artırmasına olumlu bakmaktadır. ABD başta olmak üzere Japonya, Avustralya, Hindistan vb. demokratik ülkelerin bölgedeki ortak eylemleri çoğalmaktadır.

ABD ve Hindistan ilişkileri gittikçe güçlenmesine rağmen uluslararası menfaatlerinde bazı anlaşmazlıklar vardır. ABD'nin İran'a yönelik uygulamaları ve ekonomik yaptırımlar, Hindistan'ın İran'la yakın ekonomik işbirliği içerisinde olması bunların başında yer almakla beraber, Filistin konusu gibi Orta Doğu meselesinde bazı fikir farklılıkları mevcuttur. ABD'nin Avrasya stratejisi Avrupa ve Asya'da güç dengesini koruyarak barışı garanti etmek, ABD, Avrupa ve başka müttefiklerinin liderliğini sürdürebilmektir (Blackwill ve Tellis, 2015: 19). Dünyadaki en büyük demokratik ülke olan Hindistan bazı görüş ayrılıklarına rağmen ABD'nin Avrasya stratejisinde ve Çin'i dengeleme arayışlarında önemli konuma sahiptir.

Rusya dünyadaki en büyük enerji kaynaklarına sahiptir, tüm enerji kaynaklarının değeri 75 trilyon dolar olup bu petrol zenginleri Suudi Arabistan 34,4 trilyon ve Venezuela 14,3 trilyon enerji değerlerinin toplamından daha fazladır (Anthony, 2019). Ayrıca o yine dünyadaki en büyük askeri güçlerden birine sahip olup hem Çin hem de Hindistan açısından çok önemli bir konuma sahiptir. Gelişmekte olan en büyük ülkelerden Çin ve Hindistan, ihtiyaç duyduğu enerji ve silah açısından Rusya'yla yakın ticari işbirliği mevcuttur. Rusya, Orta Asya'daki yükselen Çin etkisine karşı Hindistan'a ihtiyaç duyduğuna benzer bir biçimde, Çin ise ABD'ye karşı çıkarlarını koruyabilmek için Rusya'yla yakın stratejik ortaklık içerisinde olmayı devlet dış politikasının merkezine yerleştirmiştir. Amerika ve Rusya'nın yaklaşımı Çin açısından istenilmeyen kötü haberdur. Rusya ise ABD yatırımlarından dolayı yüzleştiği ekonomik sıkıntılara karşı direnebilmek için Çin'in iktisadi yardımına ihtiyaç duymaktadır.

Çin'in önderlik yaptığı Yeni Kalkınma Bankası (New Development Bank) ve Asya Altyapı Yatırım Bankası (The Asian Infrastructure Investment Bank), ABD tarafından IMF ve Dünya Bankası'na alternatif olarak algılanmıştır. Çin'in Yeni İpek Yolu projesiyle Avrasya ülkeleriyle ekonomik, teknolojik ve güvenlik açısından ilişkilerini güçlendirmesi, Afrika ve Arap ülkeleriyle stratejik ortaklıklar geliştirmesi ABD'nin dünyadaki liderliğine meydan okumak diye düşünülmüştür. ABD müttefiklerinin Çin tarafından satın alınması ya da ABD'den uzaklaştırılması onun dünyadaki liderlik konumunu zayıflatacaktır. Günümüzde Çin'in, Avrasya'da ABD'nin yerini alma hırısı söz konusudur. Diğer bir husus ise, Çin'in askeri, ekonomik ve teknolojik alanlarda hızlı bir ilerleme kaydederek ABD'ye meydan okuyabilme potansiyeline sahip olması ABD'yi tedirgin etmektedir. Bundan başka "Çin Yapımı 2025" projesiyle sanayi yapısının düşük teknolojik ürünlerden ileri teknolojik ürünlere geçiş yapmaya yönelmesi Batı Avrupa, Amerika ve Japonya başta olmak üzere gelişmiş ülkelerin ileri teknolojik üretimine uluslararası piyasada rakip olacaktır. ABD ile Çin arasında başlatılan ticari yatırımlarının merkezinde bunlar yer almaktadır. Artık, Avrasya kıtası başta Rusya, Hindistan, ABD, Avrupa ve Çin olmak üzere tüm dünya güçleri çıkarlarının iç içe girdiği son derece önemli jeopolitik konumdadır.

SONUÇ

Çin ve Hindistan bağımsızlıklarını elde ettikten sonra, ABD ve SSCB önderliğindeki iki kutuplu uluslararası ortamda istikrarlarını koruyabilmek ve gelişmelerini sağlayabilmek için yakın işbirliği içerisinde olmuştur. Ülkelerinin menfaatlerini koruyabilmek için Bağılantısızlar Hareketiyle ilişkilerini pekiştirmeye çalışmışsa da mevcut sınır sorunlarından kaynaklanan çatışmaları nedeniyle iki devlet

ilişkileri bozulmuş ve sıcak savaşlar bile yaşanmıştır. Bağımsızlık sonrası hem Çin hem de Hindistan SSCB örneği kendi kendine yetinmeyi amaçlayan içe kapalı politikalar izlemiş ve diğer Asya ülkelerinde yaşandığı gibi ekonomik kalkınmayı gerçekleştirememiştir. Soğuk Savaş sonrası her iki ülke ekonomik gelişmeyi ön planda tutmuş olduğundan hayata geçirdikleri ekonomik reform politikalarını sürdürebilmek için istikrara ihtiyaç duymuştur. Reform öncesinden farklı olarak her iki ülke reform sonrası hızlı ekonomik büyümeyi gerçekleştirmiş, dünya genelindeki ekonomik ve ticari etkileri artmıştır. Günümüzde GSYH'nin satın alma gücüyle Çin dünyada ilk sırada, Hindistan ise ABD'den sonra üçüncü sırada yer alarak dünyadaki önemli ekonomik güçlerden olmuş ve etkinlikleri gittikçe daha da artmaktadır.

20. yüzyılın son çeyreğinde Çin ile Hindistan Batılı ülkelerin kalkınma modellerinden farklı, kendi değerlerine ve ülke gerçeğine uygun gelişme modellerini hayata geçirmiştir. İkili ilişkilerinde daha gerçekçi eylemler sergileyerek rekabetin mevcut olmasına rağmen sıcak savaşlardan kaçınarak ekonomik çıkarlar ağırlıklı, genel olarak barışçıl diplomasiye başvurmuştur. Ekonomik reform politikaların etkisiyle her iki ülke hızla büyümeyi gerçekleştirebilmiştir. Zenginlik elde etmek ve iktisadi gücün gittikçe artması aynı zamanda bu ülkelerin dünya genelindeki siyasi, askeri ve diplomatik etkinliklerini de yükseltebilmesine katkı sağlamıştır. Çin ile Hindistan'ın gelişmeye devam etmesi komşuları başta olmak üzere dünyanın ilgisini çekmiştir. Özellikle dünya siyasetinde önemli konuma sahip olan ABD, Avrupa ve Rusya yeniden yükselmiş olan, dünya güç dengelerini değiştirebilme potansiyeli var olarak görülen bu Asya devletleriyle Avrasya merkezli diplomatik, siyasi ve savunma alanlarında ciddi rekabetler yaşanmaktadır. Onlar arasında hem işbirliği hem de rekabetin iç içe olduğu menfaat ilişkileri cereyan etmektedir. Büyük güçler dünya pazarı ve enerji kaynaklarına hakim olmayı amaçlayarak sürdürdüğü eylemlerde, siyasi ve ekonomik üstünlük elde etmeyi esas alan çok yönlü rekabetlerinde Merkezi Asya ve Güneydoğu Asya başta olmak üzere Avrasya ülkeleri büyük satranç tahtasında merkezi konumda yer alarak bundan büyük derecede etkilenmektedir.

KAYNAKLAR

- Abraham, I. (2008). From Bandung to NAM: Non-alignment and Indian Foreign Policy, 1947 – 65. *Commonwealth & Comparative Politics*, 46(2), 195–219.
- Acharya, S. Ahluwalia, I. Krishna. K. and Patnaik, I. (2003). *India: Economic growth, 1950-2000*, Indian Council For Research On International Economic Relations, New Delhi.
- Anand, N. (2014). An overview of Indian economy:1991-2013. *IOSR Journal of Economics and Finance*, 3, (3), 19-24.
- Anthony, C. (2019). 10 countries with the most natural resources, Erişim: <https://www.investopedia.com/articles/markets-economy/090516/10-countries-most-natural-resources.asp>, Nisan, 2020.
- Blackwill, R. and Tellis, A. (2015). Revising US grand strategy toward China. *Council Special Report*, No. 72.
- Brzezinski, Z. (1997). *The grand Chessboard: American primacy and its geostrategic imperatives*. Basic Books, Washington DC.
- Campbell, I. (2013). *India's role and interest in Central Asia*. Safer World, October 2013. *Asian Security*, DOI: 10.1080/14799855.2018.1463990.
- Cerra, V. ve Chaman Saxena, S. (2000). *What caused the 1991 currency crisis in India*, International Monetary Fund.
- Das, M. (2013). “India, China and Pakistan: The estranged neighbors of South Asia?” *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 15(5), 01-05.
- Desai, M. (2003). *India and China: An essay in comparative political economy*. IMF Conference on India/China, Delhi.
- Ezell, S. and Atkinson, R. (2014). *The Indian economy at a crossroads*. The Information Technology and Innovation Foundation.
- Fang, C. Garnaut, R. and Song, L. (2018). *40 years of China's reform and development: How reform captured China's demographic dividend*, Australian National University Press.
- Holz, C. (2006). *China's economic growth 1978-2025: What we know today about China's economic growth tomorrow*. Hong Kong University of Science & Technology, Hong Kong.

- Jetly, N. (1979). *China India relations 1947-1977: A study of parliaments role in the making of foreign policy*. US: Humanities Press.
- Kavalski, E. (2018). The puzzle of India's relations with "Central Eurasia".
- Kissenger, H. (1994). *Diplomacy*. US: The Easton Press.
- Kumar, M. (2014). Impact of economic reforms on India. *International Journal of Informative and Futuristic Research*, 1(7), 47-53.
- Li, Z. (2010). China-India relations: Strategic engagement and challenges. *Asie. Visions*, 34, 1-35.
- Maddison, A. (2007). *Chinese economic performance in the long run, 960-2030*. The Organization for Economic Cooperation and Development.
- Maliyani, B. (2013). *Zhong Guo Zai Zhongya de Jiaocuo yu Liyi*, The Grayston Centre, London.
- Marelli, E. and Signorelli, M. (2011). China and India: Openness, trade and effects on economic growth. *The European Journal of Comparative Economics*, 81, 129-154.
- Maurya, D. (2015). "India-Central Asian states relations in the 21st century. *European Academic Research*, 2(11), 14757-14594.
- Morrison, W. (2018). *China's economic rise: History, trends challenges, and implications for the United States*. Congressional Research Service, US.
- Raghavan, P. (2018). India's Pivot to Eurasia, Thehindu.com, Erişim Tarihi:18 Ocak 2019.
- Rolland, N. (2017). *China's Eurasian century: Political and strategic implication of the belt and road initiative*. The National Bureau of Asian Research.
- Scott, B. and Jonathan, L. (2011). *Asia's rise in the 21st century*, Santa Barbara, California.
- Sridharan, E. (2017). *Sino-India relations since 1949*. Research Gate Publication.
- Thakur, R. (2007). India's rising and shining: Will it prove a false dawn. *The Centre for International Governance Innovation*, 2, 1-8.
- The Economic Times (2018). Centre did not inform sikkim about doklam standoff: Chamling, <https://economictimes.indiatimes.com>
- Vogel, E. (2011). *Deng xiaoping and the transformation of China*. Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- Xing, L and Zhi, J. (2016). China-Russia-India—The BRICS countries in Eurasia are the key factors in the construction of the silk road economic belt. *Journal of Literature and Art Studies*, 6(3), 286-297.
- Yifu, L. (2013). Jie du Zhong Guo Jing Ji. *Journal of Nanjing Agricultural University* (Social Sciences Edition), 13(2), 1-10.

EXTENDED ABSTRACT

China and India are both the giants in the world by their size of population and continental large landmass. These two nations' developments and bilateral relations have been greatly affecting their neighbors and the world at large. Since gaining independence shortly after the Second World War, both countries have pursued close bilateral relations due to common fear of reoccupation by great powers like United States of America and Soviet Union. Both countries joined the non-alliance Movement which considered to be the third influential power in international arena during the Cold War Era. While China and India had close relations in the early stage of independence in international arena, it has not gone too long because of sovereignty issues between each other. They even went to war on border issues. To safeguard its sovereignty and national interest China has chosen close cooperation with America since the 1970s and India with Soviet Union. But both countries avoided large scale war with each other and concentrated on nation building and economic developments. In the early years of independence, China implemented social planned economy and curbed free trade as well as private economic activities. It closed up the economy, and concentrated on heavy industry and ideological commitment. Its economy was growing slowly. Even during the Cultural Revolution (1966-1976) Chinese economy was devastated. After the death of Mao, China implemented

sweeping economic reform for opening up its economy. Soon China created one of the fast-growing economies in the world. India under the Nehru socialism has chosen the Soviet style planning of economy and wanted to modernize it through giving priority to heavy industry. India, until the 1990s, was an inward-looking economy with limited foreign trade and foreign investment. Its economic achievements were even worse than China. Only since 1991, India has begun to reform its economic policy and opened up to the world market. Since then India has become one of the fast-growing economies in the world. China's entering into world market gained wide support from developed world. Especially, America considered it to be beneficial to its national interest and prosperity. America assumed that once China opened up its economy to the world and became rich, then it would move towards greater democratization and it would never pursue rivalry against the U.S. hegemony in the world. Now, China has emerged as one of the greatest rivals to the United States on the way to world domination. India, on the other hand, is becoming more prosperous economically since opening up its economy. Moreover, it is getting more and more ambitious to become one of the great powers in the world. Accumulating wealth, knowledge, steady advancement in science and upgrading their industrial structure gave these countries enormous power and confidence. Economic prosperity also guaranteed sufficient wealth to defense industry and influence throughout the world. Increasing foreign investment and international trade volume helped these countries attract the attention of wider world and it became one of the great diplomatic assets. Fast developments of their economy necessitated more and more demand for natural resources to fuel their national economic growth. This encouraged both China and India to search sufficient and safe natural resources throughout the world. The mineral-rich Eurasia, especially weak countries in the Middle East and Central Asia became top priority to fulfill their demand. The increasing Chinese influence in the Middle East and India's neighboring countries in South and South East Asia caused great alarm for India. America, Russia and Europe have been old super powers in the world. Now they faced competition by rising China and fast developing India. China is far ahead of India both economically and military-wise. And it is considered to be one of the main competitors of the United States in Eurasia as well as in globe as a whole. Their competition is not only limited to mere economy or military but also the comprehensiveness which is covering ideology, technology, business, defense and so on. Currently, the great power struggle in Eurasia is going on among China, India, Russia, America, Europe and to a lesser extent some mediocre powers in the region. India and China developed long term comprehensive Eurasian strategies to safeguard their economic developmental needs and increased their national interest in the region. This paper used both qualitative and quantitative data to analyze China and India's relations during the Cold War Era and beyond. Besides, it evaluates economic developments in both countries and its effect to decision-making and policy-planning. How economic growth and national developments affect confidence and strategic thinking of these countries was also analyzed. Strategic competition and cooperation between great powers in Eurasia are examined with details. Each of the great powers' strategies, interests, capabilities and commitments to this region was closely scrutinized. At the same time, whilst studying current positions of small and medium-sized economies in Eurasia, their developmental potential and cooperation among themselves, prosperity and trend of power structure and competition in this region have been assessed.

SOVYET DÖNEMİNDE OKUTULAN TARİH DERS KİTAPLARINDA AZERBAIJAN HALKININ ETNİK KÖKENİNE VE DİLİNE YAKLAŞIM (1960-1990)***ÖZ****Refik TURAN****

Sovyet döneminde, 1960-1990 yılları arasında Azerbaycan'da okutulan tarih ders kitaplarında Azerbaycan halkının etnik kökenine ve diline yaklaşım Sovyet resmi bakış açısının bir yansıması olarak, herhangi bir etnik köken ile bağ kurulmaksızın, Azerbaycan halkının tarihin en eski dönemlerinden itibaren Azerbaycan halkı olarak varlığını sürdürdüğü yönündedir. Göçebe Türklerin tarihsel süreç içerisinde kuzeyden Azerbaycan'a akınlarda bulunmaları ve buraya yerleşerek yerleşik hayatı benimsemeleri, bu halkın medeni bakımdan kendilerinden daha ileri seviyede olan Azerbaycan halkının medeni tesiri altına girmeleriyle sonuçlanmıştır. Özellikle V-VIII ve XI-XII. asırlarda Azerbaycan'a yönelik Türk göçlerinin yoğunluk kazanması, Azerbaycan dilinde Türk diline ait unsurların artmasına yol açsa da Azerbaycan halkı kendi tarihsel ve özgün varlığını koruyup sürdürmüştür. Söz konusu asırlarda Azerbaycan'a gelerek yerleşen göçebe Türkmen sayısındaki artış Azerbaycan'da Türk dilinin rolünü artırmış; bu dil gittikçe Azerbaycan'ın kadim dilleri olan "Azeri" ve "Aran" dilleri üzerinde baskı kurarak ülkenin tamamı için ortak bir dil halini almıştır. Bu dil Türk dilleri ailesine dâhil "Azerbaycan dili"dir.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan SSC, tarih ders kitapları, Azerbaycan halkı ve dili

OFFICIAL APPROACH TO THE ETHNICITY AND LANGUAGE OF THE AZERBAIJANI PEOPLE IN HISTORY TEXTBOOKS TAUGHT DURING THE SOVIET ERA (1960-1990)**ABSTRACT**

The overall assumption concerning the ethnic roots and the language of the Azerbaijani people defended in history textbooks studied in Soviet Azerbaijan between 1960 and 1990 demonstrates the Soviet official point of view on the question the best. According to this point of view, the Azerbaijani people have existed as the same Azerbaijani people today since the earliest periods with no reference to their current ethnic identities. It also claims that in the historical processes, the nomadic Turks migrated in big masses to Azerbaijan from the North and made settlements and adopted the sedentary life style. That resulted in the fact that these people came under the civilized influence of the early Azerbaijani people, who were more advanced in civil terms than they were. It went on claiming that although the increase of Turkish immigration to Azerbaijan caused the elements of Turkish language to get dominant in the Azerbaijani language especially in the periods including the Vth-VIIIth and XIth-XIIth centuries, the Azerbaijani people always maintained their early original character. Growing number of nomadic Turkmens who came and settled in Azerbaijan in the centuries in question increased the role of the Turkish language in the region. This language has, in turn, increasingly become the common language for the entire country, putting pressure on the earlier "Azeri" and "Aran" languages, which were the ancient languages of Azerbaijan. Thus, this emerging language that is called "the Azerbaijani language" however belongs to the Turkish language family.

Keywords: Azerbaijan SSR, history textbooks, the people of Azerbaijan, language

* Bu makale yazarın Azerbaycan'da İlk ve Ortaöğretimde Tarih Öğretimi ve Tarih Ders Kitapları (Sovyet Döneminden Bağımsız Azerbaycan Cumhuriyeti'ne) başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aksaray, refikturan06@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8369-800X>

GİRİŞ

SSCB, Birinci Dünya Savaşı sürerken 1917 yılı Ekim ayında Rusya’da gerçekleşen Bolşevik Devrimi ve bu devrimi takip eden iç savaşın sonunda Çarlık Rusya’sının coğrafi, siyasi ve kültürel mirası üzerinde kurulmuştur. İç savaşın sona erip, Bolşeviklerin ülke genelinde hâkimiyeti tamamen ele geçirmelerinden sonra, sıra sosyalist bir devlet ve ulus yaratmaya yönelik adımların atılmasına gelmiştir. Bu aşamada, Sovyet siyasi önderlerinin önündeki en önemli sorun, çok geniş bir coğrafyada yaşayan birbirlerinden oldukça farklı etnik köken, dil, inanç, kültür ve gelişmişlik düzeyine sahip toplulukları “sosyalist ideoloji” ve “Sovyet vatandaşlığı” ortak paydalarında buluşturacak, olabildiğince homojen modern bir “Sovyet ulusu” yaratmak konusu olmuştur.

Sovyet siyasi önderleri SSCB’yi dönemin genel ruhuna uygun olarak “ulus devlet” modelini örnek alarak, fakat ulus devletin unsurlarını kendi siyasi-ideolojik ve etnik-demografik şartlarına uyarlamak suretiyle kurmuşlardır. Ulus devletlerin yukarıdan modernleştirme işlevini de ön planda tutan Sovyet liderleri, içinde buldukları oldukça ağır siyasi ve ekonomik şartlar altında, olabildiğince yetersiz beşeri sermaye ve kadro ile “zorunlu kolektivleştirme”, “hızlı sanayileştirme” ve bitmek tükenmek bilmeyen seferberliklerle yeni devleti/sistemi ve toplumu eş zamanlı olarak inşa etmeye çalışmışlardır. “İnsan” unsurunun tamamen göz ardı edildiği bu süreçte baskı, gözetim altında tutma ve kitlesel cezalandırmalar rejimin genel bir karakteristiği halini almıştır.

Ulus devletlerin olmazsa olmaz unsurlarından olan homojen bir ulus (halk), sınırları belli bir kara parçası (vatan), olabildiğince ortak bir kültür, ortak geçmiş ve gelecek algısı yeni rejimin özelliği ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmek suretiyle uygulanmaya çalışılmıştır. Sovyet örneğinde, bahsedilen unsurlar “yerel” ve “ulusal” olmak üzere iki farklı düzeyde oluşturulmuştur. Cumhuriyetlerde geleneksel ve dinsel etkilerden arındırılmış homojen materyalist bir kültüre sahip sosyalist toplum yaratmaya çalışılırken, aynı zamanda geleneksel aidiyet bağlarının çözülerek yeni devlet olan SSCB’ye ve sosyalist ideolojiye aidiyet ve sadakat besleyen yeni ve modern bir Sovyet ulusu “imal edilmeye” çalışılmıştır. Bu bağlamda Sovyet yöneticileri, Sovyet sınırları içinde yaşayan topluluklar için belirlediği yapay sınırlar içerisinde, onlara cumhuriyet, özerk cumhuriyet, özerk bölge vb. statüler vermiş ve idari birimler içerisinde yaşayan nispeten az nüfuslu halkları çoğunluk içerisinde kaynaştırma yoluna gitmiştir (Roy, 2005: 166). Bu sistemde, bireylerin “atandıkları” ulusa aidiyet geliştirmeleri, aynı ölçüde de diğer uluslardan farklılaşmaları ve onlara yabancılaşmaları beklenmiştir. Coğrafi-siyasi sınırları temel alan bu tarz bir “vatan tarihi” yaklaşımıyla cumhuriyetlerde yaşayan halkların tarihin en eski devirlerinden beri aynı topraklar üzerinde yaşadıklarını varsayan bir tarih bilinci oluşturulmaya çalışılmıştır (Hacısalihoglu, 2017: 434).

Sovyet yönetiminin idari, siyasi-ideolojik ihtiyaçlarına yönelik olarak uyguladığı insan ve toplum mühendisliği çerçevesinde oluşturduğu “planlı habitatlar” ve “yaşam alanları” içerisinde (Fragner, 2004:32) etnik grupları homojenleştirmeye çalışması, bir yandan aynı etnik kökene sahip olanlar da dâhil, etnik grupları birbirlerinden farklılaştırarak uzaklaştırmak, bir yandan da Türkiye, İran ve Afganistan gibi komşu ülkelerle aralarına kültürel duvar örmek amaçlarına yönelik olarak uygulanmıştır (Roy, 2005: 107). Ulus devletlerin iç bütünleşmelerini sağlamak için hayati öneme sahip “ötekiler” de rejimin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden belirlenmiştir. Bu çerçevede dışarıda “kapitalist” ve “empyeralist” dünyanın yanı sıra; içeride Çarlık rejimi, aristokrat zümre, “kulak” adı verilen büyük toprak sahipleri, din kurumu ve din adamları, sanayici ve tüccarlar, Bolşevik Partisi dışındaki her türlü siyasi fikir ve oluşumlar ile Bolşevik Partisi’nin içindeki muhalifler yeni Sovyet ulusunun “düşman ötekileri” olarak belirlenmiştir. Sovyet yöneticileri toplumsal düzenin tamamen ters yüz edilmesini gerektiren yeni sosyalist sistemin inşasıyla sosyalist toplumun inşasını eşzamanlı olarak ve el ele yürütmeye çalışmışlardır.

Kuzey Azerbaycan’da 28 Mayıs 1918 tarihinde kurulan Müslüman Doğu’nun ilk parlamenter ulus-devleti olan Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti’nin 27 Nisan 1920 tarihinde yıkılarak yerine Azerbaycan SSC Halk Komiserleri Sovyeti’nin kurulması, Azerbaycan tarihinin en önemli dönüm noktalarından birisini teşkil etmektedir. Bu tarih, Azerbaycan’ın adım adım SSCB tarafından ilhakıyla sonuçlanacak sürecin başlangıcını oluşturmaktadır.

Sovyet yönetiminin ilk yıllarında Azerbaycan’da XX. asrın son çeyreğinde “milletleşme” sürecinin gelişmeye başlamasıyla giderek güçlenen “Türkçülük” akımının da etkisiyle “Türklük” bilinci ön plana çıkmış ve Azerbaycan halkının ve dilinin Türk kökenli olduğu genel olarak kabul görmeye başlamıştır.

Bu dönemde hâkim olan tarih anlayışında, Azerbaycan halkının tarihin en eski devirlerinden itibaren bu bölgede yaşayan, bölgenin en eski yerleşik halkı olduğu yönündedir. Azerbaycanlı tarihçi Cihangir Zeyneloğlu'nun eserlerinde en açık ifadesini bulan bu yaklaşıma göre, Azerbaycan Türkleri Kafkas ve İran dilli halklar ile birlikte Kafkasya'da yaşarken, tarihsel süreç içerisinde bir yandan Talış, Tat ve Lezgi gibi Kafkasya'nın diğer yerli halkları; bir yandan da dışarıdan bölgeye gelen Arap ve Kürt gibi halklarla karışarak yeni bir Türk halkını, yani Azeri Türklerini oluşturmuşlardır. Bu halkın konuştuğu dil ise Türk dilleri ailesine dâhil, Çağatay ve Osmanlı lehçeleri arasında bir Türk lehçesi olan Azeri Türkçesidir (Zeyneloğlu, 1992: 12).

Sovyet yönetiminin, ülke genelinde hâkimiyetini sağlamlaştırdığı 1930'lu yıllara doğru, Birliğe dâhil cumhuriyetlerde yaşayan halkları geleneksel aidiyet bağları ve çevresel etkilerden uzaklaştırarak, sosyalist ideolojiyi benimsemiş ve sadece Sovyet ülkesine aidiyet duyguları besleyen özgün ve homojen bir Sovyet toplumu yaratmaya yönelik politikaları hız kazanmıştır. Bu amaçlarına ulaşabilmek için de Birliğe dâhil tüm cumhuriyetlerde olduğu gibi Azerbaycan'da da dil, alfabe ve tarihçilik alanları üzerinde sıkı denetim kurmak suretiyle Azerbaycan Türklerini etnik köken, inanç ve kültürel değerlerinden uzaklaştırmaya; bu çerçevede onların Oğuz-Türk kökenliliğini unutturmaya çalışmışlardır. Azerbaycanlı tarihçi Nizami Ceferov, Azerbaycan halkının etnik kökenine ve diline dair resmi konsepsiyanın ilk oluşturulduğu 1930'lu yılların SSCB genelinde Türklüğe karşı yoğun bir mücadelenin sürdürüldüğü bir dönem olduğuna dikkat çekerek, Azerbaycan halkının etnik terkinde Türklüğün yerini minimuma indirmeyi amaçlayan bu konsepsiyanın Türklüğe karşı yürütülen genel mücadelenin bir ayağını oluşturduğunu belirtmektedir (Ceferov, 2005: 2). Nitekim Sovyet yöneticilerinin müdahaleleriyle 1930'lu yılların ortalarından itibaren Azerbaycan halkının etnik kökeninin Türklüğü inkâr edilmeye başlanarak, "Türk" tabiri yerine "Azerbaycanlı" tabiri kullanılmaya başlanmıştır. Azerbaycan halkının etnik kökenini "Med kabile birliklerine" dayandıran bu yaklaşımla Azerbaycan'da yaşayan halkın tarihin en eski dönemlerinden itibaren "Azerbaycan halkı" olduğu ileri sürülmeye başlanmıştır. Bu halkın oluşum sürecinde Kafkasya'nın yerli ahalisinin yanı sıra tarihsel süreç içerisinde farklı zamanlarda Kafkasya'ya gelen ve yerli halk tarafından asimile edilen halklar da etkin rol oynamışlardır. Her ne kadar M.Ö. I. binyılın sonlarına doğru bazı Türk kabile ve boyları bölgeye gelerek yerleşmişlerse de, Azerbaycan halkı özgün varlığını ve bölgedeki hâkim konumunu günümüze kadar koruyabilmiştir. Bu süreçte Azerbaycan'da meskûn Med kabilelerinden birisinin dilinin ortak dil haline gelmesiyle "Azeri dili" oluşmuştur. Azerbaycan'ın yerli halkının konuştuğu bu dil, tarihsel süreç içerisinde Türk dilleri ailesine dâhil olmuştur (İstoriya Azerbaydjana, 1954: 32-34).

Azerbaycan SSC İlimler Akademisi tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından yazılan üç ciltlik Azerbaycan Tarihi isimli eserin 1958 yılında yayınlanan birinci cildinde Azerbaycan halkının etnik kökeni ve diline dair yukarıda ana hatlarıyla ortaya konulan yaklaşım daha da geliştirilmiş ve zenginleştirilmiştir. Yazıldığı dönemdeki Sovyet resmi bakış açısını en açık bir şekilde yansıtan bu eserde, Azerbaycan halkının tarihsel olarak oluşum süreci özetle şu şekilde açıklanmaktadır: Yerleşik hayat sürmek için elverişli şartlara sahip olan Azerbaycan, tarih boyunca sürekli dış akınlara maruz kalmıştır. Bu çerçevede Derbent Geçidi'nin kuzeyinde yaşayan Türkçe konuşan kabileler de tarih boyunca Azerbaycan topraklarına akınlarda bulunmuşlar; farklı zamanlarda buraya yerleşerek bölgede yaşayan ve çok daha önceden yerleşik hayat sürmekte olan Azerbaycan'ın yerli halkıyla karışık kaynaşmışlardır. Özellikle Selçukluların Azerbaycan'a hâkim oldukları dönemde Türk kabileleri daha yoğun bir şekilde bölgeye gelerek yerleşmişlerdir. Göçebe Türklerin bölgeye gelmesi ile birlikte, Türk dili yerli diller üzerinde baskı yaratarak bu dillerin değişime uğramasına yol açmışsa da Azerbaycan'da çok eski devirlerden itibaren yerleşik hayat sürmekte olan Azerbaycanlı, Gürcü ve Ermeni gibi halklar sosyal, iktisadi ve kültürel bakımdan daha üstün durumda bulduklarından, göçebe Türkleri kendi medeni tesirleri altına almışlardır. Türk göçleri Azerbaycan halkının dilini değiştirmişse de Azerbaycan'ın yerli halkı değişmeden varlığını günümüze kadar sürdürmektedir. Azerbaycan halkının fiziksel ve antropolojik özellikleri üzerine yapılan araştırmalar ülkenin güney ve kuzeyinde yaşamış etnik unsurlarla aynı özelliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Hüseynov vd., 1958: 189).

Aynı eserde Azerbaycan dili ile ilgili şu yaklaşıma yer verilmektedir: Tarihi süreç içerisinde Azerbaycan'ın yerli halkları birbirlerinden farklı diller kullanmışlardır. Özellikle Azerbaycan'ın kuzeyinde ve güneyinde yaşayan halk özellikle Erdebil ve yakın çevresinde yaygın bir şekilde "Azeri dili"ni kullanıyorlardı. Azerbaycan'a miladın ilk yıllarından itibaren Türkçe konuşan göçebe kavimlerin akınlarda bulunması ve yerleşmesi sonucunda, zamanla Türk dili Azerbaycan'da konuşulmakta olan diğer diller üzerinde üstünlük sağlamaya başlamıştır. Özellikle Selçuklu hâkimiyeti döneminde bölgeye Türk göçlerinin daha da yoğunluk kazanması Türk dilinin yerli diller üzerinde baskı oluşturmaya ve bu dilin

yerli dillerin yanında fakat onlardan daha yaygın bir şekilde kullanılmasına yol açmıştır. XIII. asırda Türk dilli göçebelerin güçlü bir dalga halinde Azerbaycan'a gelmesi ise Azeri, Aran ve başka dilleri baskı altına alarak "Azerbaycan dili"nin tamamen üstünlük kurmasına ortam yaratmıştır. Bu dilin kolaylığı ve sadeliği ortak dil haline gelmesinde etkili olmuştur. Bu gelişmeler üzerine "Azeri dili" giderek önemini yitirmiş ve Moğol hâkimiyetinin sonuna doğru bu terimin kendisi bile ortadan kalkmıştır. Ancak günümüzde Güney Azerbaycan'ın bazı köylerinde "Azeri dili" konuşulmaktadır (Hüseynov vd., 1958: 188).

Bu araştırmanın amacı Sovyet resmi tarih yaklaşımının bir yansıması olarak Sovyet döneminde, 1960-1990 yılları arasında Azerbaycan'da okutulan tarih ders kitaplarında Azerbaycan halkının etnik kökenine ve diline olan yaklaşımı ortaya koymaktır. Araştırmada yazılı bir materyal olan ders kitapları üzerinde çalışıldığı için nitel bir veri toplama yöntemi olan ve "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan" (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 140) "doküman incelemesi" yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, Sovyet döneminde okutulan tarih ders kitaplarında Azerbaycan halkının etnik kökenine ve diline yaklaşımı ortaya koyabilmek için; İ. A. Hüseynov, A. S. Sumbatzade, E. N. Guliyev ve Y.A. Tokarjevski tarafından yazılarak 1960 yılında yayınlanan Azerbaycan Tarihi; E. N. Guliyev ve E. İ. Memmedov tarafından yazılarak 1964 yılında yayınlanan Azerbaycan Tarihi 7-8; E. N. Guliyev tarafından yazılarak 1981 yılında basılan Azerbaycan Tarihi 7-8 ve E. N. Guliyev ve T. E. Ezizov tarafından yazılarak 1990 yılında yayınlanan Azerbaycan Tarihi 8-9 isimli ders kitaplarından oluşturulan bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Örnekleme dâhil edilen ders kitaplarının incelenmesi sonucu elde edilen veriler bir nitel araştırma analiz tekniği olan "betimsel analiz" yoluyla değerlendirilmeye tabi tutulmuş; elde edilen veriler "Sovyet döneminde okutulan tarih ders kitaplarında Azerbaycan halkının etnik kökeni" ve "Sovyet döneminde okutulan tarih ders kitaplarında Azerbaycan dili" kategorileri altında ele alınarak değerlendirilmiştir.

SOVYET DÖNEMİNDE OKUTULAN TARİH DERS KİTAPLARINDA AZERBAYCAN HALKININ ETNİK KÖKENİNE YAKLAŞIM

Sovyet döneminde Azerbaycan'da okutulan tarih ders kitaplarında Azerbaycan'ın siyasi-coğrafi sınırları SSCB'nin Azerbaycan SSC için belirlediği sınırlar temel alınarak tanımlanmaktadır. Buna göre tarihsel olarak Azerbaycan; güneyde Urmiye Gölü'nün güneyindeki topraklardan ve Kızılyüzen Irmağı havzasından, kuzeyde Kafkas Sıradağlarına; batıda Ermenistan ve Gürcistan sınırı, güneybatıda Zağros Dağları'ndan doğuda Hazar Denizi'ne kadar uzanan coğrafyayı kapsamaktadır (Guliyev ve Memmedov, 1964: 5; Guliyev ve Ezizov, 1990: 3). Ders kitaplarında "Azerbaycan" adının anlamı da açıklanmaktadır. "Azerbaycan" kavramının Azerbaycan'ın bilinen en eski adı olan "Atropatena"dan geldiği; esasen ilk zamanlarda ülkenin güney topraklarına verilen bu adın zamanla tüm ülke için kullanılmaya başlandığı belirtilmektedir. Tarihsel süreç içerisinde bölgeye İranlılar "Aderbadağan", Ermeniler "Aterpotakan", Araplar ise "Azerbaycan" adını vermiştir. "Odlar ülkesi" anlamına gelen bu kavram "ateşe tapınma" veya "ateşperestliğe" göndermede bulunmaktadır (Guliyev ve Memmedov, 1964: 20).

Sovyet resmi yaklaşımında, materyalist tarih anlayışının bir yansıması olarak Azerbaycan halkı bir etnik kökenle irtibatlandırılmamakta ve günümüzde ve geçmişte Azerbaycan'da yaşayan ortak dil ve kültüre sahip herkesi kapsamaktadır. Bu durum SSCB'nin "milli tarih" yaklaşımı yerine uyguladığı, Birliğe dâhil cumhuriyetlerin siyasi sınırlarının geçmişini esas alan "vatan tarihi" yaklaşımının da bir gereği idi. Azerbaycan'ın sahip olduğu konum ve bereketli topraklar nedeniyle tarih boyunca çok farklı kavimlere ve medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır. Örneğin M.Ö. III. ve II. binyıllarda Azerbaycan'ın güneyinde Lullubi, Kutı, Arattalı, Turukki ve Su kabileleri; Urmiye Gölü'nün güney ve doğusunda Mannalılar, bunların (Mannalıların) güney ve doğusunda Medler; Hazar Denizi'nin batı ve güney sahillerinde Kaspiler, Albanya olarak adlandırılan Azerbaycan'ın kuzey vilayetleri ile Güney Dağıstan bölgesinde ise farklı dillerde konuşan 26 kabile yaşamaktaydı (Guliyev ve Ezizov, 1990: 10). Azerbaycan'daki bilinen ilk kabile birleşmelerini Kutiler ve Lullubiler gerçekleştirmiştir. Azerbaycan'da kurulan ilk devlet ise M.Ö. IX. asrın başlarında Manna kabilelerinin birleşmesiyle oluşan Manna Devleti olmuştur. Bu devlet M.Ö. VII. asrın sonlarından itibaren Makedonyalı İskender'in (M.Ö. 336-323) hâkimiyeti altına girmiştir. Büyük İskender, Atropat isimli bir komutanını Azerbaycan'ın güney bölgelerini yönetmekle görevlendirmiş; ölümünden sonra ise Atropat bağımsızlığını ilan ederek daha sonra Atropatena adını alacak bu bölgede kendi devletini kurmuştur. Bu devlet ders kitaplarında "kadim Azerbaycan'ın yerli devlet hâkimiyeti" olarak nitelendirilmektedir (Guliyev ve Ezizov, 1990: 13). Bu devletin kurulması

bölgede yaşayan kabilelerin birleşmesi sürecini hızlandırarak “Atropatenalılar” adıyla anılan bir halkın ortaya çıkmasını sağlamıştır (Guliyev, 1981: 13-14).

Manna ve Atropatena’dan sonra Azerbaycan topraklarında kurulan bir diğer devlet de Azerbaycan’ın kuzey bölgelerinde kurulan Albanya olmuştur. Esasen “Albanya” veya “Arran”, Gürcistan’ın Gori-Alazan nehirleri arasındaki bölgenin tarihi ismidir. Bu devlet döneminde, IV. asırdan itibaren Azerbaycan’ın özellikle batı bölgelerinde Hıristiyanlık yayılmaya başlamıştır (Hüseynov vd., 1960: 15; Guliyev ve Memmedov, 1964: 20). Bu devletin kurulması bölgede yaşayan kabileler arasındaki üretim ilişkilerini ve kültürel etkileşimi artırmış, ayrıca Hıristiyanlığın yayılması da kabile birleşmeleri ve ortak bir dilin oluşması için elverişli bir ortam yaratmıştır (Guliyev, 1981: 24-25). Azerbaycan’ın tarih boyunca farklı devletler tarafından işgal edilerek hâkimiyet altına alınması, burada yaşayan kabilelerin ortak düşman olan işgalcilere karşı birbirleriyle yakınlaşmalarına ve işbirliği yapmalarına yol açmış; bu durum da Azerbaycan halkının oluşum sürecini hızlandırmıştır. Özellikle Sasanilerin ve hemen ardından Müslüman Arapların Azerbaycan’ın kuzey ve güney bölümlerini uzun süre hâkimiyetleri altında tutmaları, Azerbaycan’ın bu iki bölümünde yaşayan halk arasındaki iktisadi ve kültürel işbirliğinin artmasına ve yakınlaşmalarına yol açmıştır (Guliyev ve Ezizov, 1990: 33). Ancak, Azerbaycan halkının oluşması sürecinde en büyük rolü tarihsel süreç içerisinde Azerbaycan’a ardı arkası kesilmeyen akınlarda bulunan ve zamanla buraya yerleşerek yerleşik hayata geçen “Türk dilli” göçebe kabileler oynamıştır. Azerbaycan’a Türk akınları miladın ilk yıllarında başlamış ve VI. asır gibi erken bir tarihte Kuzeyden Albanya’ya akınlarda bulunan Hunlar ve Hazarlar gelerek bu coğrafyaya yerleşmeye başlamışlardır. Sadece I. Hüsrev devrinde esir edilen on bin civarında Hazar Türkü Albanya ve çevresine yerleştirilmiştir (Hüseynov vd., 1960: 18). Bölgeye yerleşen Türk kabileleri tedricen yerleşik hayata geçerek Azerbaycan halkının medeni tesiri altına giriyor ve onlarla karışıp kaynaşıyordu: “*Türk dilinde konuşan göçebe kabilelerin IV-VI. asırlarda Derbend Geçidi vasıtasıyla Azerbaycan’a akınları artmıştı. Hunların, Hazarların ve başka kabilelerin güneye yaptıkları akınlar halka rahatlık vermiyordu. Azerbaycan’a akınlarda bulunan göçebelere önemli bir kısmı burada kalıyor, yerleşik hayata geçiyor ve zamanla yerli halkla karışıp kaynaşıyordu. Bunun sonucunda yerli halkın konuştuğu dillerdeki Türkçe unsurların arttığı gözleniyordu.*” (Guliyev ve Memmedov, 1964: 27).

Araştırma dönemiyle ilgili olarak Sovyet döneminde Azerbaycan’da okutulan tarih ders kitaplarında Azerbaycan halkının oluşum sürecinin XI.-XII. asırlarda, yani Selçuklu hâkimiyeti döneminde Azerbaycan’a gerçekleşen yoğun Türkmen göçlerinin etkisiyle tamamlandığı kabul edilmektedir (Hüseynov vd., 1960: 18; Guliyev ve Memmedov, 1964: 45; Guliyev, 1981: 24). Ancak 1980’lerin başlarından itibaren akademik çevrelerde Sovyet resmi yaklaşımına karşı dillendirilmeye başlanan itirazların bir yansıması olarak 1990 yılında yayınlanan Azerbaycan Tarihi ders kitabında Azerbaycan halkının oluşum sürecinin VII-VIII. asırlarda tamamlandığı ifade edilmektedir (Guliyev ve Ezizov, 1990: 27).

Sovyet resmi yaklaşımında Azerbaycan halkının ve dilinin oluşmasında başta Selçuklu Türkleri olmak üzere Azerbaycan’a gelerek yerleşen göçebe Türklerin belirleyici rol oynadığı vurgulanmakla birlikte, Azerbaycan’a yerleşen bu Türk kabilelerinin o sırada medeni bakımdan daha ileri seviyede bulunan Azerbaycan halkının medeni tesiri altına girdikleri, onlarla karışıp kaynaşarak yerleşik hayata geçtikleri kabul edilmektedir (Guliyev, 1981: 40; Guliyev ve Ezizov, 1990: 34). Ders kitaplarında Azerbaycan dilinin oluşmasında Türk dilinin güçlü etkisine rağmen Azerbaycan halkının kendi tarihsel ve özgün varlığını koruduğu, bugünkü Azerbaycan halkının ülkenin en eski halklarının tarihi ve kültürel özelliklerini koruyup yaşattıklarının altı çizilmekte ve bu durumun bilimsel araştırmalarla kanıtlandığı ileri sürülmektedir: “*Eski dillerin yerine yeni dilin oluşması hiç de yerli ahalinin sıkıştırılıp ortadan kaldırılması, yok olması anlamına gelmemektedir. Birçok başka ülkede olduğu gibi Azerbaycan’da da muassır halk kendi ülkesinde yaşamış olan kadim ahalinin antropolojik, tarihi ve kültürel varlığını korumaktadır.*” (Hüseynov vd., 1960: 31).

SOVYET DÖNEMİNDE OKUTULAN TARİH DERS KİTAPLARINDA AZERBAJYCAN DİLİ

Azerbaycan’da okutulan tarih ders kitaplarında Azerbaycan’da yaşayan halkın tarihsel süreç içerisinde birçok farklı dil konuştuğu ve bunlardan dört tanesinin Azerbaycan’ın geniş bir kesiminde yaygın olarak kullanılan ortak bir dil niteliğine kavuştuğu kabul edilmektedir ki, bu diller Azeri dili, Alban (Uti) dili, Aran dili ve Azerbaycan dilidir. Bu dillerden en eski olanı ülkenin güney bölgelerinde kurulan Atropatena devleti döneminde Azerbaycan halkının ve dilinin oluşma sürecinin hızlanması neticesinde gelişen; daha çok ülkenin Atropatena adı verilen güney bölgelerinde yaygın olarak kullanılan “Azeri dili”dir. Ders

kitaplarında genel olarak bu dilin günümüzdeki Talış diline yakın bir dil olduğu belirtilmekteyse de, 1990 yılında yayınlanan Azerbaycan Tarihi ders kitabında bu ifadeye yer verilmemesi dikkat çekmektedir (Guliyev ve Ezizov, 1990: 16).

Albanya devletinin kurulması Alban kabileleri arasındaki üretim ilişkileri ve kültürel ilişkileri geliştirmiş; bu sırada bölgede yayılmaya başlayan Hıristiyanlık dini de kabilelerin birleşip bütünleşmeleri için elverişli bir zemin yaratmıştır. Tüm bu gelişmelerin etkisiyle Albanya’da zamanla tüm kabileler tarafından anlaşılabilir ortak bir dil oluşmuştur. Böylece genel olarak Uti vilayetinin ovalık kesimlerinde yaşayan halk “Alban dili” (Uti dili), “Aran” olarak adlandırılan Kür ile Aras nehirleri arasındaki bölgelerde yaşayan halk ise “Aran dili” olarak adlandırılan bir dili konuşmaya başlamıştır. Ders kitaplarında Albanya’nın büyük bölümünde yaygın bir şekilde kullanılan Aran dilinin günümüzdeki Dağıstan halklarının dilleriyle benzerlik taşıdığı ve halen Azerbaycan’ın kuzey bölgelerinde yaşayan bazı küçük etnik grupların dillerinin Alban dillerinin kalıntıları olduğu ileri sürülmektedir (Guliyev ve Ezizov, 1990: 24). Müslüman Arapların, Azerbaycan’a hâkim oldukları dönemde Arapçayı yaygınlaştırma politikası izlemeleri, yerli dillerin bünyesine özellikle din ve yönetimle ilgili çok sayıda Arapça kelimenin girmesine yol açmışsa da, bu dönemde yerli diller Azerbaycan’da yaşayan halkların başlıca konuşma dili olma özelliklerini korumuşlardır (Guliyev ve Ezizov, 1990: 30).

Azerbaycan halkının oluşma sürecinde olduğu gibi Azerbaycan’da yaşayan tüm ahali tarafından anlaşılabilir ve konuşulan ortak bir dilin oluşma sürecinde de en büyük rolü tarih boyunca, (özellikle V-VIII. ve XI-XII. asırlarda yoğunlaşan) kuzeyden gelerek Azerbaycan’a yerleşen ve burada yaşayan yerli halkla karışık kaynaşan göçebe Türkler oynamıştır. Ders kitaplarında, Azerbaycan’da Türk dilinin Azerbaycan dili üzerindeki etkisinin, miladın başlarından itibaren, V.-VIII. ve özellikle Selçuklu hâkimiyeti devrinde XI.-XII. asırlarda Türk dili konuşan kabilelerin aralıksız ve yoğun bir şekilde Azerbaycan’a gelmesiyle arttığı vurgulanmaktadır. Bu asırlarda Azerbaycan’a gelerek yerleşen göçebe Türkmen sayısındaki artış ve Azerbaycan’da uzun süren Selçuklu hâkimiyeti Türk dilleri grubuna mensup olan Azerbaycan dilinin Azerbaycan’ın esas yerli dilleri olan güneyde “Azeri dili” ve “Aran dili”ni sıkıştırarak ortadan kaldırmasına yol açmıştır (Hüseynov vd., 1960: 31; Guliyev ve Memmedov, 1964: 45; Guliyev ve Ezizov, 1990: 45). Sonuç olarak bu yoğun Türkmen göçlerinin etkisiyle Azerbaycan’da Türk dilinin rolü artmış, bu dil gittikçe Azerbaycan’ın kadim dilleri üzerinde baskı kurarak ülkenin kuzey ve güneyinde yaşayan halk için ortak bir dil haline almıştır. “*Bu dil Azerbaycan dili idi ki, bu da Türk dilleri ailesine dâhil idi.*” (Guliyev ve Memmedov, 1964: 45).

Ders kitaplarında Dede Korkut Destanı’ndan da kısaca bahsedilmekte ve bu destanların Azerbaycan’ın “Türkçe sözlü halk edebiyatının ilk şaheserlerinden birisi” olarak kabul edilmektedir: “*Azerbaycan’da Türkçe sözlü halk edebiyatının ilk abidelerinden olan Dede Korkut Destanı XI. asırda geniş bir coğrafyada yayılmıştı.*” (Hüseynov vd., 1960: 41; Guliyev ve Ezizov, 1990: 41).

Azerbaycan dilinin edebi bir dil niteliği kazanması uzun bir süreçte gerçekleşmiş; özellikle ilim ve edebiyatta Arapça ve Farsça hâkim konumlarını uzun süre sürdürmüştür. Bunun yanında ülkenin farklı bölgelerinde Azerbaycan’ın kadim dillerinin kalıntıları da uzun süre varlığını sürdürmüştür (Guliyev ve Memmedov, 1964: 45). Azerbaycan dili daha sonraki dönemlerde de gelişmeye devam etmiş, XIV. asırda Safeviler Devleti’nin kurulması Azerbaycan’da edebi dilin gelişmesine önemli katkı yaparak bu dilde yeni ve önemli eserler verilmesini sağlamıştır. Bu dönemde bizzat Safevi hükümdarı Şah İsmail de “Hatai” mahlasıyla Azerbaycan dilinde şiirler yazmıştır. Azerbaycan dilindeki bu gelişme ve zenginleşme XVII. asırda daha da artmıştır. Ders kitaplarında anılan dönemde Azerbaycan dilinin çok geniş bir coğrafyaya yayıldığı kimliği belirtilmeyen bir Avrupalı seyyaha dayandırılarak şu şekilde dile getirilmektedir: “*Osmanlı dillerinden farklı bir dil olan Azerbaycan dili Kazvin’e kadar geniş bir coğrafyada hüküm sürüyordu. Hatta İsfahan’da Şah’ın sarayında da Farsçadan daha çok Azerbaycan dili konuşuluyordu.*” (Guliyev, 1981: 79; Guliyev ve Ezizov, 1990: 79).

Azerbaycan’da okutulan tarih ders kitaplarındaki genel yaklaşım Azerbaycan’da yaşayan kabilelerin kendi kadim dillerinden birisinin zaman içerisinde Azerbaycan’ın ortak dili haline geldiği yönündedir. Tarih boyunca özellikle Selçuklular döneminde göç ederek Azerbaycan’a yerleşen Türkçe konuşan kabilelerinin etkisiyle bu dil (Azerbaycan dili) içerisinde Türk diline ait unsurlar artmış, bunun sonucu olarak da Türk dilleri ailesine dâhil bir dil olarak Azerbaycan dili oluşmuştur. Azerbaycan dilinin Türk dilleri ailesine mensup olması Azerbaycan halkının Türk olduğu anlamına gelmemektedir. Azerbaycan halkının dillerinde yukarıda sayılan nedenlerden dolayı Türkçenin etkisi artmışsa da bugünkü Azerbaycan halkı Azerbaycan’ın en eski halklarının soyundan gelmekte ve onların özelliklerini taşımakta ve devamını

oluşturmaktadırlar. Sovyet döneminde tarih öğretmenlerine yönelik kılavuz mahiyetinde yazılan kitaplarda da öğretmenlerin derslerde bu durumu özellikle vurgulamaları istenmektedir: “*Muallim burada eski dillerin yerine yeni dillerin oluşmasının hiç te yerli halkların ortadan kaldırılması anlamına gelmediğini, şimdiki Azerbaycanlıların, ulu babalarının varisleri olduğunu ve onların adet, anane ve diğer özelliklerini sürdürdüklerini izah etmelidir.*” (Zahidov, 1963: 37-38).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma dönemi olan 1960-1990 yılları arasındaki dönemde, 1980’li yıllardan itibaren küçük farklılıklar olsa da Azerbaycan’da okutulan tarih ders kitaplarında etnik kökenin Azerbaycan SSC topraklarında tarihin en eski dönemlerinden itibaren yaşamakta olan “Azerbaycan halkına” dayandırılmaktadır. Azerbaycan halkı, tarihsel süreç içerisinde yaşam elverişli özellikleri nedeniyle bölgeye akın eden ve yerleşen başta “Türk dilli” kavimler olmak üzere diğer kavimlerle kaynaşmış ve kendine has özelliklerini korumuştur. Başka bir ifadeyle Azerbaycan’ın geçmişten günümüze etnik devamlılığını sağlayan unsur “Azeri dili” konuşan “Azeri” etnosları olmuştur. Kuzeyden gelerek bölgeye yerleşen “Türk dilli” kavimlerin sayıca fazla olması, özellikle XI-XII. asırlarda Selçuklu hâkimiyeti döneminde bölgeye yoğun Türkmen göçlerinin gerçekleşmesi Azerbaycan halkının konuştuğu yerli diller üzerinde baskı oluşturarak bu dillerin bünyelerinde Türk dili unsurlarının artmasına yol açmış ve kademeli olarak kuzey ve güney Azerbaycan’da yaşayan halk için ortak bir dil oluşmasına yol açmıştır. Bu dil “Azerbaycan dili” olup Türk dilleri ailesine dâhil idi. Azerbaycan halkının dilindeki bu değişim Azerbaycan halkının etnik yapısını etkilememiş ve günümüzde Azerbaycan’da yaşamakta olan Azerbaycan halkı tarihsel olarak Azerbaycan halkının özelliklerini koruyup sürdürmektedir. Nitekim konuyla ilgili yapılan antropolojik vb. çalışmalar bu durumu ortaya kaymaktadır. Görüldüğü gibi bu yaklaşım tarihsel gerçekliklerden uzak olmasının yanı sıra kendi içinde tutarlı olmayan bir yaklaşımdır. Azerbaycan halkının Türk kökenli olmamakla birlikte dilinin Türk dilleri ailesine mensup olması konuyla ilgili kabul gören yaklaşımlara da ters düşmektedir. Nitekim Stalin dahi 1913 yılında yayınlanan Marksizm ve Ulusal Sorun isimli eserinde ulusu tarihi olarak oluşmuş, dil, toprak, iktisadi yaşantı birliği, ve kültür birliğinde ifadesini bulan ruhi şekillenme birliği temelinde oluşmuş istikrarlı bir insan topluluğu olarak tarif etmiş, ayrıca bir halkın tarihsel olarak devamlılığını sağlayan unsurun da o halkın dili olduğunu ileri sürmüştür (Stalin, 2012: 11-19).

Azerbaycan halkının etnik kökeni ve diline dair resmi Sovyet yaklaşımına karşı ilk itirazlar 1980’li yılların başlarından itibaren dile getirilmeye başlanmıştır. 1983 yılında Azerbaycan Bilimler Akademisi Tarih Enstitüsü’nde gerçekleştirilen “Azerbaycan halkının etnogenezi” konulu bilimsel toplantıya katılan Y. Yusifov, S. Aliyarlı, G. Geybullayev ve K. Aliyev gibi tarihçiler konuyla ilgili Sovyet resmi yaklaşımına karşı çıkararak ana hatlarıyla Azerbaycan Türklerinin bölgeye sonradan gelmeyip, tarihin en eski devirlerinden itibaren Azerbaycan’da yaşadıklarını, Azerbaycan Türkçesinin de tarihin en eski devirlerden itibaren bu topraklarda konuşulan dil olduğunu ileri sürmüşlerdir (Ağayev, 2013: 135). Azerbaycanlı tarihçi Gıyaseddin Geybullayev, Azerbaycan halkının teşekkül sürecinin Oğuzların XI.-XII. asırlarda Azerbaycan’a gelişiyle değil; M.Ö. I. binyılım başlarında başlayıp, Miladi VII.-VIII. asırlara kadar sürdüğünü, Azerbaycan halkının etnogenezi sürecine çok sayıda Türk dilli etnosların farklı zamanlarda ve farklı oranlarda katkıda bulduklarını ileri sürmektedir (Geybullayev, 2009: 180). Oğuzların XI.-XII. asırlarda Azerbaycan’a gelmeleri ise Azerbaycanlıların bir halk haline gelmeleri sürecinde sadece hızlandırıcı bir rol oynamıştır (Geybullayev, 1991: 422). Geybullayev XI. ve XII. asırlarda Orta Asya’dan gelen Selçuklu Oğuzlarının Kuzey Azerbaycan’daki Alban ve Güney Azerbaycan’daki Atropatena halklarını Türkleştirdiği ve bu halklara kısa sürede kendi dillerini unutturarak Türk dilini kullanmalarını sağladıkları yönündeki yaklaşıma Azerbaycan’da Azeri dilinin konuşulduğu, Farsça’nın yazı, Arapçanın ise egemen din dili olduğu bir dönemde Türk dilinin Azerbaycan’da konuşulmakta olan diğer dilleri asimile etmesinin mümkün olamayacağını belirterek hayali bir hipotez olarak değerlendirmekte ve karşı çıkmaktadır (Geybullayev, 2009: 53). Nizami Ceferov (2005), Azerbaycan’da Türkleşmenin temellerinin Orta Asya’nın daha sonra Türkistan olarak adlandırılacak olan bölgesinde yaşayan Türklerin miladın ilk asırlarında Batıya doğru yayılmaya başlamalarıyla atıldığını ileri sürmektedir. Ceferov’a göre Azerbaycan’ın Türkleşmesi “Hun-Kıpçak Türklerinin yayılması” ve “Oğuz Türklerinin yayılması” olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir. Süleyman Aliyarlı (1996) ise bilimsel anlamda herhangi bir halkın tarihsel varlığının ve devamlılığının göstergesi olarak o halkın dili kabul edilirken, bu kıstasın Sovyet yönetimi tarafından Azerbaycan halkından esirgendiğini vurgulayarak, resmi konseptiyada Azerbaycan halkının Türk olmadığı, olsa olsa “Türk dilli halk” olduğu; başka bir ifadeyle Kafkas-İber kökenli Albanlar ile İran soylu Güney

Azerbaycan ahalisinin son yedi yüzyıl içerisinde Türkleşmiş versiyonu olduğu anlamı taşıdığını belirtmekte ve eleştirmektedir. Ebülfez Süleymanlı (2006) da herhangi bir halkın edebi dilinin teşekkülü için uzun bir zaman dilimine ihtiyaç duyulduğunu belirterek XI.-XIII. asırlarda Azerbaycan halkının o zamana kadar kullandıkları dili değiştirip kısa sürede bu yerli dille edebi eserler ortaya koymalarının mümkün olamayacağını vurgulayarak, Azerbaycan halkının ve dilinin teşekkülünün Oğuz göçleri sonunda teşekkül ettiği şeklindeki yaklaşıma karşı çıkmaktadır.

Sonuç olarak günümüzde Azerbaycan halkının etnik kökeni ve diline yönelik olarak yaygın bir şekilde kabul gören yaklaşım Azerbaycan'da milattan önceki devirlerden itibaren Türk kökenli etnosların yaşadığı, bu etnoslarla çeşitli dönemlerde buraya göç etmiş Türk uyrukların kaynaşması ve bütünleşmesi sonucu oluştuğu (Rüstemova, 2009: 113) yönünde olup; bu yaklaşım bağımsızlık sonrasında Azerbaycan tarihiyle ilgili olarak yayımlanan eserlere ve ders kitaplarına yansımıştır. Bağımsızlığın ilk yıllarında yayınlanan Azerbaycan Tarihi isimli bir eserde Azerbaycan halkının Selçuklu akınları devrinde Oğuzların; XII. asrın ikinci yarısında ise Kıpçakların Azerbaycan'a gelerek yerleşmeleri ve daha önceden burada yaşayan Türk boy ve kabileleriyle kaynaşıp karışmasıyla oluştuğu ifade edilmektedir: “*Daha Oğuzların gelmesinden önce Azerbaycan, Mezopotamya ve Küçük Asya’da Oğuz dil grubuna mensup olan Türk boylarının meskûnlaşması Selçuklu akınlarından sonra Azerbaycan’ın hem kuzey, hem de güney bölgelerinde Oğuz dilli Türklerin üstünlüğüyle, tedricen bu dil grubunun galip gelmesine Türk dilli Azerbaycan halkının oluşması sürecinin tamamlanmasına sebep oldu.*” (Balayev vd., 1993: 147).

Yeni yaklaşım Azerbaycan'da okutulan tarih ders kitaplarına da yansıtılmıştır. Bağımsızlığın ilanından sonra Azerbaycan'da okutulan tarih ders kitaplarında genel olarak Azerbaycan halkından “Azerbaycan Türkleri” olarak bahsedilmekte ve bu halkın tarihin en eski devirlerinden itibaren “Azerbaycan Türk halkı” olduğu belirtilmektedir. Bağımsızlığın ilanından sonra yazılan ilk Azerbaycan tarihi ders kitaplarında birinde şu ifadeler yer almaktadır: “Türk kavimleri Azerbaycan'da en eski devirlerden beri yaşıyorlardı... Azerbaycan Türk halkı esasen kadimden beri burada yaşayan ve komşu ülkelerden gelip yerleşen diğer Türk kavimlerinin kaynaşmasıyla oluşmuştur. Azerbaycan Türkleri erken devirden itibaren Türk dilinde konuşuyorlardı ve hiçbir başka dilli halktan dönmemişlerdir.” (Mahmudov vd., 1994: 32-33).

Ders kitaplarında Azerbaycan'da tarih boyunca kurulmuş devletlerin Türk devletleri oldukları ispatlanmaya çalışılmaktadır. Bu çerçevede Azerbaycan'da M.Ö. IX. asırda kurulan Manna devletinde hakimiyetin Azerbaycan Türk sülalesinin elinde bulunduğu ve bu devlette Hurri, İran, Türk ve başka dillerin kullanıldığının tarihi yer ve şahıs adlarının tahlilinden anlaşıldığı ileri sürülmekte (Yusifov vd., 1994: 49-53); Albanya hükümdarı Aran'ın adının ise Türkçede cesur, koçak, mert anlamı taşıdığı belirtilerek M.Ö. II. asırdan itibaren Albanya'da hakimiyetin Türk kökenli Araniler sülalesinin eline geçtiği belirtilmektedir (Mahmudov vd., 1994: 10; Mahmutlu vd., 2001: 30). Bu dönemde kullanılan ders kitaplarında Azeri dilinin “kuzeyde” Türk diline verilen ad olduğu belirtilmektedir: “*Azeri, Azerbaycan’ın erken Türk dilini bildiriyordu. Tarihi anane de ‘Azeri’ meşhumunu Azerbaycan Türklerinin adı ile bağlamıştı. Lakin siyasi oyunlar sonucunda ‘Azeri’ adını Azerbaycan Türk halkının tarihinden silmek eğilimleri ortaya çıktı.*” (Mahmutlu vd., 2001: 31). Azerbaycan halkının ve dilinin şekillenmesinde ülkenin en eski sakinleri olan Kimmerler, İskitler, Saklar, Hunlar, Sabirler, Hazarlar ve Oğuz-Kıpçak soyundan olan Türk kabile ve boylarının büyük rol oynadığı, Selçuklu Türklerinin Azerbaycan'a akınlarının ise Azerbaycan halkının oluşma sürecinin kesin olarak tamamlanmasını ve dilinin genel iletişim aracı halini almasını sağladığı belirtilmektedir (Mahmutlu vd., 2014: 61-63). Bu dönemde yazılan ders kitaplarında Azerbaycan medeniyetinin Türk medeniyetinin bir parçası olduğu, erken orta asırlarda Türk medeniyeti ile Azerbaycan medeniyetinin birbirine bağlı olduğu özellikle vurgulanarak, Azerbaycan'da 1989 yılında bulunmuş olan mezar taşlarının Göktürk alfabesi ile yazıldığının anlaşılmasının Göktürklerin Azerbaycan'da yaşadıklarını ve Azerbaycan Türkleri ile diğer Türk boylarının ortak bir alfabeyle sahip olduklarını gösterdiği belirtilmektedir (Mahmutlu vd., 2001: 219).

KAYNAKLAR

- Ağayev, E. (2013). Azerbaycan'ın etnik yapısı. *Yeni Türkiye*, 53: 1030-1048.
Aliyarlı, S. (1996). *Azerbaycan tarihi, uzak geçmişten 1870'ci yıllara kadar*. Bakü: Azerbaycan Neşriyatı.
Balayev, A. H., Budagov, B. E., Bünyadov, Z. M., Velihanlı, N. M., Eliyev, İ. H., Eliyev, F. M., Efendiyev, O. E., Ehmedov, G. M. ve İsmayılov, M. E. (1993). *Azerbaycan tarihi*. Bakü: Elm Neşriyatı.

- Ceferov, N. (2005). *Azerbaycanşünaslığın esasları*. Bakü: Pedagogika.
- Fragner, B. G. (2004). Sovyet milliyetçiliği: Orta Asya'nın bağımsız cumhuriyetlerine kalan ideolojik miras. *Orta Asya ve İslam Dünyasında Kimlik Politikaları. 20. yüzyılda milliyetçilik, etnisite ve emek*, W. V. Schendel ve E. J. Zürcher (eds.). İstanbul: İletişim Yayınevi, 23-48.
- Geybullayev, G. (1991). *K. Etnoqenezu Azerbaydjantsev*. Bakü: Elm Neşriyat.
- Geybullayev, G. (2009). *Kadim Türkler ve Ermenistan*. İstanbul: Turan Kültür Vakfı.
- Guliyev, E. N. ve Memmedov, E. İ. (1964). *Azerbaycan tarihi 7-8 sınıflar için*. Bakü: Azerbaycan Devlet Tedris-Pedagoji Edebiyatı Neşriyatı.
- Guliyev, E.N. (1981). *Azerbaycan tarihi, 7-8. sınıflar için ders kitabı*. Bakü: Maarif Neşriyatı.
- Guliyev, E. N. ve Ezizov, T. E. (1990). *Azerbaycan tarihi 8-9*. Bakü: Maarif Neşriyatı.
- Hacisalihoğlu, F. (2017). Sovyetik ulus ve devlet yaratım sürecinde tarihyazımı. *Dede Korkut'un İzinde 30 Yıl, Prof. Dr. Üçler Bulduk'a Armağan Türk tarihine dair yazılar*, A. Demir (ed.). Ankara: Gece Kitaplığı, 427-440.
- Hüseynov, İ. E., İbrahimov, Z. İ., Guliyev, E. N., Tokarjevski, E. A. ve Şerifli, M. H. (1958). *Azerbaycan tarihi, I. Cilt en kadim zamanlardan Azerbaycan'ın Rusya'ya ilhakına kadar*. Bakü: Azerbaycan SSC İlimler Akademiyası Neşriyatı.
- Hüseynov, İ. E., Sumbatzade, A. S., Guliyev, E. N., ve Tokarjevski, E. A. (1960). *Azerbaycan tarihi, orta mektep için ders vesaiti*. Bakü: Devlet Tedris Pedagoji-Edebiyatı Neşriyatı.
- Istoriya Azerbaydjana (Maket) (1954). Bakü: Akademiya Nauk Azerbaydjanskoy SSR Institut Istorii i Filozofii.
- Mahmudov, Y., Yusifov, Y. ve Eliyev, R. (1994). *Azerbaycan tarihi, 7. sınıf için ders kitabı*. Bakü: Öğretmen Neşriyatı.
- Mahmutlu, Y., Memmedov, S., Piriye, V. ve Gocayev, E. (2001). *Azerbaycan tarihi, 8. sınıf için ders kitabı*. Bakü: Tahsil Neşriyatı.
- Mahmutlu, Y. M., Helilov, R. Z., Ağayev, S. A. Gocayev, E. E., Gemberov, S. M., Memmedova, Ş. B., Elişova, H. K. ve Hubyarov, B. E. (2001). *Orta asırlar tarihi, umumtehsil mekteplerinin 7. sınıfı için ders kitabı*. Bakü: Maarif Neşriyatı.
- Mahmutlu, Y., Ağayev, S., Hubyarov, B., Elişova, H., Hüseynova, L., ve Behramova S. (2014). *Azerbaycan tarihi, umumtehsil mekteplerinin 7. sınıfı için ders kitabı*. Bakü: Tehsil Neşriyatı.
- Roy, O. (2005). *Yeni Orta Asya ya da ulusların imal edilişi*. İstanbul: Metis Yayınevi.
- Rüstemova, A. (2009). Azerbaycan'da tarihsel kimliğin ve dilin gelişim süreçleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 2, 110-122.
- Stalin, J. (2012). *Marksizm ve ulusal sorun ve sömürge sorunu*. Ankara: Sol Yayınları.
- Süleymanlı, E. (2006). *Azerbaycan Türkleri milletteşme sürecinde*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yusifov, Y., Babayev, İ. ve Caferov, H. (1994). *Azerbaycan tarihi 6*. Bakü: Öğretmen Neşriyatı.
- Zahidov (Muganlı), E. (1963). *Sekizyüzlük mekteplerin VII. sınıflarında SSCB tarihi elementer kursunun tedrisinde Azerbaycan medeniyetiyle ilgili materyallerin öğrenilmesi hakkında*. Bakü: Azerbaycan SSC Maarif Nazırlığı Azerbaycan Muallimleri Tekmilleştirme Enstitüsü.
- Zeynalıoğlu, C. (1992). *Muhtasar Azerbaycan tarihi*. Bakü: Azerbaycan Devlet Kitap Palatası.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, as a reflection of the Soviet understanding of official history during the USSR period, the approach to the ethnicity and language of the Azerbaijani people is analyzed as it is reflected in the history textbooks taught in Azerbaijan between 1960 and 1990. Document review method was used in the research. The research was carried out on a sample of five different Azerbaijan History textbooks taught in Azerbaijan during the Soviet period. The data obtained from the examination of these textbooks were evaluated through “descriptive analysis”. With the social engineering based policies that the Soviet administration began to implement throughout the country in the early 1930s, it aimed to create a unique and homogenous Soviet society that adopted the socialist ideology and a sense of belonging to the USSR state by removing the people living in the republics from traditional affiliation and environmental influences. In order to achieve these goals, they tried to overlook and forget the Oghuz-Turk origin of the Azerbaijani people by intervening in the fields of language, alphabet and historiography in Azerbaijan as in all republics included in the union. Within this framework, as a result of the interventions of the Soviet rulers, the ethnic roots and characters of the Azerbaijani people from the mid-1930s began to be denied and the term “Azerbaijani” was used with no reference to their Turkic origin. Thus, it has been claimed

that the Azerbaijan people are the Azeri Turks who are the most ancient and local people of Azerbaijan since the earliest periods of history. According to this approach, which based the ethnic origin of the Azerbaijani people on the “Med tribal units”, the peoples of Azerbaijan, who came to the Caucasus at different times and were assimilated by the indigenous people, played an active role in the formation process of the current Azerbaijani people. Although some Turkish tribes came to the region towards the end of the 1st millennium BC, the Azerbaijani people were able to maintain their existence and dominant position in the region. In this process, the language of the Azerbaijani people was formed and this was based on language of one of the Med tribes living in Azerbaijan, which came to be called the “Azeri language” in the following periods. Reflecting the Soviet official view since the 1930s, this approach was further developed and enriched in the three-volume *History of Azerbaijan* published in 1958 by the Azerbaijan SSR Academy of Sciences. In the history textbooks taught in Azerbaijan during the Soviet period, it was stated that the occupation and dominance of Azerbaijan by different states throughout history accelerated the convergence of the people living there and thus the formation process of the Azerbaijani people. In particular, it is noted that first the Sassanids and then the Muslim Arabs dominated both the northern and southern regions of Azerbaijan, which led to the beginning of cooperation and rapprochement between the people living in these two regions. However, the Turkish-speaking nomadic tribes, who had migrated in great numbers and settled in Azerbaijan, played the greatest role in the formation process of the Azerbaijani people. Turkish raids to Azerbaijan started in the first years of the Bible and the VIth century, the Huns and Khazars from the north began to settle here. Over time, the Turkish tribes that settled in Azerbaijan came under the civilized influence of the Azerbaijani people and merged with them. The formation process of the Azerbaijani people during the period of Seljuk Rule (XI and XII. centuries) was completed due to the intense Turkmen migration to Azerbaijan. Although the nomadic Turks who settled in Azerbaijan, especially the Seljuk Turks, played a decisive role in the formation of the Azerbaijani people and language, the Azerbaijani people have preserved their original existence to the present day. It is stated in the history textbooks taught in Azerbaijan during the Soviet period that many different languages have been spoken in Azerbaijan in the historical process, but among them the Azeri language, Alban language, Aran language and Azerbaijan language have become a common language for a large part of Azerbaijan. Nomadic Turks, who came from the North and settled in Azerbaijan, played the most important role in the formation of a common language understood and spoken by everyone living in Azerbaijan. Turkmen immigration, especially in the V.-VIII. and XI.-XII. centuries, and the long-term Seljuk rule led to the Turkish language’s establishment of superiority over the native languages spoken in Azerbaijan. As a result of this intense Turkmen migration, the role of Turkish language in Azerbaijan has increased and in time it has become a common language for all people living in the North and South regions of the country. This language is Azerbaijani language, which is a member of Turkic languages family. The general approach in the history textbooks taught in Azerbaijan is that one of the ancient languages of the tribes living in Azerbaijan became the common language of Azerbaijan over time. Since the early 1980s, objections from academic circles began to rise to the Soviet official approach to the ethnicity and language of the Azerbaijani people. Those who objected claimed that the Azerbaijani people were of Turkish origin and that they lived in Azerbaijan from the earliest periods of history. During the historical process, the Azerbaijani people mingled with various tribes from outside Azerbaijan, especially with Turkish tribes. It was largely shaped in the VIIIth and especially in the XIth-XIIth centuries. This process of nationalization has accelerated with the intensive Turkmen migrations of centuries. Azerbaijani Turkish is the language spoken in Azerbaijan since the earliest times of history. As a result, the widely accepted approach to the ethnic origin and language of the Azerbaijani people today is that the Azerbaijani people were formed as a result of the mixing and integration of ethnic groups of Turkish origin who have lived in Azerbaijan since the periods before the Christian Era and the Turks who migrated to the region in various periods. This approach was upheld in the general history works and textbooks related on the history of Azerbaijan written after Azerbaijan declared independence in the late 20th century.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞU ARTIRMAYA YÖNELİK BİR PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN SINANMASI

Durmuş ÜMMET*

Hatun Sevgi YALIN**

ÖZ

Bu araştırma psikolojik iyi oluşa yönelik hazırlan psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri üzerine etkisini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, Sabahattin Zaim Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü 3.sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubu ve kontrol grubu, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler içerisinde seçkisiz atamayla belirlenen 9 öğrenci deney grubu, 9 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 18 öğrenci ile oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna psiko-eğitim programı uygulanırken, kontrol grubunda ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubunun iyi oluş ölçeği ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun iyi oluş son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir şekilde azalıp azalmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu deney grubunun ön test ve son test puanları arasında toplam puan bazında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar yapılan başka araştırmalar ve alan yazını bağlamında tartışılmıştır. Araştırma konusunun yapılandırılmış başka grup çalışmalarıyla yeniden ele alınması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik iyi oluş, psiko-eğitim programı, üniversite öğrencileri

EXAMINATION OF A PSYCHO-EDUCATIONAL PROGRAM FOR IMPROVING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN UNIVERSITY STUDENTS**ABSTRACT**

This study was designed to examine the effects of a psycho-educational program on psychological well-being levels of university students. The study uses a semi-empirical pattern with pretest-posttest control groups, and was conducted on the 3rd grade students of Sabahattin Zaim University Psychological Counselling and Guidance Program. The test and control groups of the study consisted of 18 students in total, 9 students in each group. The students were picked from a pool of volunteers and were randomly assigned to the test and control groups. Psychological Well-Being Scale was used as the data gathering tool for the study. The test group was subjected to the psycho-educational program while the control group received no such practice. Non-parametric Mann Whitney-U test was applied to determine whether there is a significant difference between the pretest and posttest scores of the test and control groups. Also, non-parametric Wilcoxon Signed Rank Test was applied to see if there is a significant decrease in the well-being posttest scores of the test and control groups compared to the pretest scores. There was a significant difference on the basis of total score between the pretest and posttest scores of the test group, and the results were discussed. It may be suggested to reconsider the research subject with other structured group studies.

Keywords: Psychological well-being, psycho-educational program, university students

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü İstanbul, e-posta: dummet@marmara.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8318-9026>

** Doktora öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü İstanbul, e-posta: hatunsevgiyalin@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4533-1332>

GİRİŞ

İnsanın iyi olmayı anlama çabası çok eskiden beri süregelen önemli bir çabadır. Dünya Sağlık Örgütü, 1940'lı yıllardan önce iyi/sağlıklı olmayı “herhangi bir hastalık belirtisine sahip olmamak” olarak nitelendirmişken bu tanım 1947 yılında geniş çaplı bir değişim geçirerek “kişinin fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak tam anlamıyla sağlıklı/tam bir iyi olma hali” tanımı olarak belirtilmiştir. Bu yeni tanım sadece kavramsal düzeyde değil aynı zamanda bir paradigma değişiminin işareti olarak görülmüştür (Eryılmaz, 2013). Psikoloji bilimi modern ve postmodern dönemde insanı anlamaya yönelik odak noktası açısından önemli farklılıklar göstermektedir. Modern dönemde insanı anlamaya yönelik kuramlar ve çalışmalar daha çok hastalık, belirti ve bozukluk temelinden hareket ederken, postmodern dönemdeki akımlar özelde pozitif psikoloji modern psikolojinin sınırlarını aşarak geçmişte ihmal edilen insan doğasındaki işlerlik ve dayanıklılık üzerinde yoğunlaşmıştır (Kararımak ve Siviş, 2008; Pawelski, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Seligman (2001) ruh sağlığı hizmetinin tek misyonunun ruhsal rahatsızlıklara yönelik müdahalede bulunmak değil bunun yanı sıra iyi bir yaşam için ortam sağlamak ve bireyin güçlü yönlerini ortaya çıkarmak olarak iki önemli misyonun daha olduğunu savunmuştur.

İyi oluş çalışmalarını karakterize eden iki araştırma alanı bulunmaktadır: Birincisi, öznelliğe ilginin arttığı bir iklimde yaşam kalitesinin niteliğini araştırmaya yönelik bilimsel eğilimin bir parçası olarak 1950’de başlamış ve özne olarak adlandırılmıştır. Öznel iyi oluş kişinin kendi yaşamını değerlendirmesini ifade ederek bu değerlendirme hem bilişsel hem de duygusal boyutu içerir. Kişinin yaşam doyumunu ve yaşamın çeşitli alanlarını değerlendirmesinde rol oynayan bilişsel yargılar bilişsel boyutu ifade ederken, kişiye memnuniyet sağlayan ve sağlayamayan duygusal tepkiler de duygusal boyutu ifade eder (Diener & Diener, 1996; Diener, Scollon & Lucas 2009). İkincisi, psikolojik iyi oluş ise, 1980’li yıllarda deneysel çalışmalar ile başlamış, zorluklar ile yüz yüze gelindiğinde kendini gerçekleştirme ve anlamlı bir yaşam için kişinin potansiyellerini vurgulayan daha önceki klinik ve yetişkin gelişim psikolojisi teorilerine dayanan bir kavram olarak çalışılmıştır. Her iki gelenek de iyi bir yaşamın ne olduğunu incelemek için insan kapasitesini yücelten insancıl değerleri kapsamaktadır (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

Öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş birbirleriyle ilişkili de olsa her biri genel iyi oluş durumunun farklı yüzleri olarak görülmektedirler. Bu iki kavram psikolojik sağlığın ilişkili fakat ayrı yönleri olarak kabul edilmektedir. Öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş insan doğasının iki farklı yönden görünüşü olarak da tarif edilmektedir. Öznel iyi oluş insan doğasının sosyal ve kültürel öğrenme ile şekillendirilebilen, yönlendirilen yapısı ile ilgilidir. Psikolojik iyi oluş ise, kişinin doğasına uygun gerekli içsel süreçlerle oluşturulan daha az sosyal ama daha fazla insan doğasından hareket eden olgulardan oluşmaktadır (Deci & Ryan, 2008).

Psikolojik iyi oluş kavramı, çok boyutlu bir yapı olarak insanın bir bütün olduğunu ve bu bütün içinde iyiliğini korumak, sürdürmek ve geliştirmek için kendi sorumluluğunu taşıdığı bir yaşam stilini vurgulamaktadır (Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008). Kişinin kendisine ve geçmişine, büyüme ve gelişme kapasitesine, yaşamının amaç yönelimliliği ve anlamlılığına, diğer insanlarla kurduğu ilişkilerin niteliğine, yaşamına ve dış dünyaya hâkimiyetine ve son olarak bağımsızlığına ilişkin boyutlarda yapılan, psikolojik işlevselliğe dair bütüncül bir değerlendirmedir (Ryff & Keyes, 1995). Psikolojik iyi oluş ile ilgili anahtar kavramlar, insan gelişimindeki görev ve zorlukları ortaya koyan gelişim teorileri; kendini gerçekleştirme, olgunlaşma, tam işlevsellik ya da bireyselleşmenin ne olduğunu ortaya koyan klinik açıklamalar ve ruh sağlığının olumlu kriterlerinin belirleyicilerinden elde edilmiştir (Ryff & Singer, 1996).

Ryff’in (1989) ileri sürmüş olduğu çok boyutlu psikolojik iyi oluş modelinde altı boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar; kendi kendine karar verme duygusunu, kendi kural ve yargılarını oluşturma anlamına gelen özerklik boyutunu, bireyin kendi gereksinim ve isteklerine göre etrafındaki yaşamı yetkin bir şekilde yönlendirebilmesi kapasitesi anlamına gelen çevresel hakimiyet boyutunu, kişilerarası ilişkilerde empati, şefkat, samimiyet ve güveni ifade eden diğerleriyle olumlu ilişkiler boyutunu, bireyin yaşamda amaçlarının ve yönlendirilme duygusunun olması, yaşama amacını oluşturan inançlar çerçevesinde şimdi ve geçmiş yaşantısının bir anlamı olduğunu düşünmeyi vurgulayan yaşam amacı boyutunu, bireyin geçmiş yaşamına ve kendisine ilişkin olumlu değerlendirmelerini kapsayan kendini kabul boyutunu ve son olarak bir birey olarak devamlı geliştigi ve büyüdüğü duygusunu ifade eden bireysel gelişim boyutunu içermektedir. Tüm bu çalışmalar ve yapılan açıklamalar göz önüne alındığında, bireyin ruh sağlığın merkezinde yer alan çok boyutlu yapısıyla psikolojik iyi oluş kavramının rehberlik ve psikolojik danışma alanında incelenmesi ve araştırılması kaçınılmazdır.

Psikolojik iyi oluşla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, kavramının araştırılmasının yanı sıra bu kavramın alana yönelik eylemsel ve pratik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu kavramın, bireylerin bu kavrama yönelik farkındalığı, psikolojik iyi oluşun boyutlarıyla ilgili farkındalık ve bilgilerinin artmasıyla daha da önem ve değer kazanacağı düşünülerek bu araştırmanın amacı psikolojik iyi oluşa yönelik hazırlan bir psiko-eğitim programının katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisini incelemek olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında aşağıda yer alan hipotezler sınanmıştır:

1.Deney ve kontrol grubunun Psikolojik İyi Oluş Ölçeği son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olacaktır.

2.Deney grubu Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

3.Kontrol grubu Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ön test son test puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi aktarılmıştır.

Araştırma Modeli

Psikolojik iyi oluşa yönelik hazırlanan psiko-eğitim programının etkililiğini inceleyen bu araştırma deneysel bir araştırma olup, yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Deneysel araştırmalar modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek için en elverişli çalışmalardır. Yarı deneysel desenler nedensellik koşullarının bir ya da bir kaçının karşılanmadığı durumları ifade eder (Erkuş, 2013: 94-96). Bu araştırmada gruplara alınan bireylerin seçkisiz (random) olarak yapılması mümkün olmadığı için yarı deneysel olarak planlanmıştır. Tablo1, gruplar ve yapılan işlemleri göstermektedir.

Tablo 1. Araştırma modeli

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu	X	PİOPEP (8 hafta)	X
Kontrol Grubu	X	-	X

x: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, PİOPEP: Psikolojik İyi Oluşu Yönelik Psiko-eğitim Programı,-: herhangi bir işlem yapılmamıştır

Araştırmanın bağımsız değişkeni psikolojik iyi oluşa yönelik psiko-eğitim programı, bağımlı değişken ise katılımcıların psikolojik iyi oluş düzeyleridir. Eğitim programı deney grubuna 8 hafta boyunca uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim çalışması yapılmamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Üniversite öğrenci grubu ile çalışılmasında, üniversite öğrencilerinin gelişimsel dönemleri gereği psikolojik iyi oluşun alt boyutlarına dair gelişim görevlerinin oldukça yüksek olmasına dair beklenti etkili olmuştur. Deney grubu oluşturulurken ilk olarak eğitim programının duyurusu yapılmış, gönüllü öğrenciler liste halinde sıralanmıştır. Katılmaya gönüllü 24 öğrenci kız ve erkek olarak ikiye ayrılarak kura yöntemiyle 10 kişi belirlenmiştir. 6 kız 4 erkek olarak oluşturulan deney grubu oluşturulduktan sonra eşdeğer özelliklere (ölçekten benzer puanlar almak) sahip kontrol grubu oluşturulmuştur. Gruba 10 öğrenci ile başlayıp bir öğrencinin sağlık ve ailevi durumu sebebiyle sadece ilk iki oturuma katılabilmesi ve diğer oturumlara katılamaması üzerine 9 kişiyle devam etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği: Ryff tarafından 1989 yılında geliştirilen ve Cenkseven tarafından (2004) Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinde (Scales of Psychological Well-Being) toplam 84 madde bulunmaktadır. Ölçek, psikolojik iyi olma düzeyini 6'lı likert türünde ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 84, en yüksek puan ise 504'tür. Ölçekte puanlamada çevrilmesi

gereken ters maddeler bulunmaktadır. Toplam puandaki yükselme psikolojik iyi oluşun arttığını göstermektedir. Ölçek psikolojik iyi oluşun 6 boyutunu ölçmek için geliştirilmiştir: özerklik, çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amacı ve kendini kabuldür. Ölçekteki 6 faktörün her biri 14 maddeden oluşmaktadır. Cenkseven (2004) tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmaları, 475 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. 84 maddenin Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden elde edilen toplam puan ile korelasyonlarının .25 ile .57 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir maddenin içinde bulunduğu faktörün toplam puanıyla korelasyonlarına bakıldığında değerlerin, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .42 -.70, özerklik için .38 -.60, çevresel hakimiyet için .32 -.63, bireysel gelişim için .38 -.61, yaşam amacı için .30 -.58, kendini kabul için ise .37 -.63 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha); diğerleriyle olumlu ilişkilerin .83, otonominin .78, çevresel hakimiyetin .77, bireysel gelişim .74, yaşam amacının .76, kendini kabulün ise .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Test tekrar test güvenirligi için korelasyon katsayıları; diğerleriyle olumlu ilişkiler için .74, otonomi için .77, çevresel hakimiyet için .77, bireysel gelişim için .74, yaşam amacı için .75, kendini kabul için ise .76 olduğu bulunmuştur. Toplam puan için test-tekrar test korelasyon katsayısının .84 olduğu belirlenmiştir (Cenkseven, 2004).

Veri Analizi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde değişip değişmediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubunun Psikolojik İyi Oluş Ölçeği son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi kullanılmıştır.

Süreç

Çalışma kapsamında psikolojik iyi oluşa yönelik hazırlanan eğitim programının amacı psikolojik iyi oluşun altında yer alan her bir boyutla ilgili katılımcıların kendilerini tanıma ve geliştirmeye yönelik farkındalık ve duyarlılık kazandırmak ve bu faktörlerle ilgili bilgi vermek olarak tasarlanmıştır. Oturumlar boyunca genel olarak kâğıt-kalem etkinlikleri, grup tartışması ve soru-cevap tekniklerinden yararlanılmıştır. Oturumların içerikleri hazırlanırken, literatür ayrıntılı olarak incelenmiş (Albayrak, 2013; Akın, 2009; Öksüz, 1997; İşmen-Gazioğlu ve Canel, 2015; Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü, 2015) ve incelenen kaynaklar doğrultusunda psikolojik iyi oluşun tanımlanan altı boyutu temel alınarak oturum içerikleri belirlenmiştir. Program, her biri 60 dakika olmak üzere toplam 8 oturum olarak yürütülmüştür. Her hafta bir oturum şeklinde yürütülen program, öğrencilerin yaklaşan final sınavları sebebiyle son iki hafta iki oturum olacak şekilde yapılmıştır. Oturumlar, 06.04.2018 tarihinde başlayıp, 14.06.2018 tarihinde son bulmuştur. Her bir oturumun yürütülüş biçimi ve içeriği aşağıda özetlenmiştir.

Birinci oturumun konusu “tanışma ve kaynaşma” olarak belirlenmiş olup, ilk olarak programın etkililiğini sınamak ve var olan durumu görmek amacıyla hazırlanan ön testler gruba dağıtılmış ve ardından katılımcılara ön test uygulama amacı açıklanmıştır. Ardından gruba içerikle ilgili genel çerçeve sunulmuştur. Katılımcıların tek tek bu çalışmayla ilgili beklentileri sorulmuştur. Herkes beklentisini anlatırken, katılımcıların bu program sonunda ulaşabilecekleri amaçları belirlemeleri sağlanmıştır. Grup lideri grup kuralları ile ilgili kısaca bilgilendirme yaparak grup çalışmasına devamın önemi, zamanında gelme, grup tartışmasında birbirlerine karşı hoşgörülü ve saygılı olma, konuşulanların gizliliği üzerine grup kuralları birlikte belirlenmiştir. Ardından tanışma oyununa geçilerek her üyeden grup lideri tarafından kendilerine verilen küçük parça bir kâğıda yaşı, nereden geldikleri, ayakkabı numaraları, ilgilendikleri bir hobisi, izledikleri en favori filmi, bu zamana kadar yaptıkları en çılgın şeyi yazmaları ve lider tarafından verilen torbanın içine koymaları istenmiştir. Her üye torbadan rastgele bir kâğıt çekmiş, kim olduğu tahmin edilmeden önce her üye çektiği kâğıtta yazılanları okumuştur. Ardından tahminlere geçilmiş, her üye kendi kâğıdında bilgileri olan diğer üyeyi tahmin etmeye çalışmış her bir kâğıdın sahibi bulununca oturum sonlandırılmıştır.

İkinci oturumun konusu “özerklik” olarak planlanmıştır. Bu boyutun grupla işlenmesine geçmeden önce grup lideri literatürde tanımladığı şekliyle kısaca psikolojik iyi oluş kavramından bahsetmiş, ardından öğrencilere özerkliğin metaforik olarak deneyimlenmesi amacıyla imajinasyon yoluyla her üyeden rahat bir pozisyon olarak gözlerini kapatmaları, bir rüzgâr olduklarını düşünmeleri, özgürce gökyüzünde dolaştıklarını ve istedikleri yere gidebileceklerini söylemiştir. Her bir üyenin paylaşımının ardından lider, üyelerden farklı bir üye ile eşleşmesini isteyerek bu güne kadar verdikleri en önemli kararı eşlerine

anlatmalarını istemiştir. Eşler kendilerine anlatılan hikâyeleri grupla paylaşarak bu paylaşım esnasında verilen kararın ve bu sürecin özerklik açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Özerkliğin kendi hayatlarında neyi ifade ettikleri, kendilerinin özerklik boyutunda nerede oldukları paylaşımlar üzerinden yeniden ele alınmıştır.

Üçüncü oturumun konusu “çevresel hâkimiyet” olarak belirlenmiştir. Grup üyelerine birer sayfa verilerek kâğıdı ikiye ayırarak bir kısmına “2 Haftalık Yapılacak İşler”in listesini yapmaları istenmiş diğer kısmına ise “Kontrol Ettiğim Şeyler”in listesini yapmaları istenmiştir. Ardından bu iki liste karşılaştırmaları olarak her bir üyenin paylaşımıyla incelenmiştir. Çevresel hâkimiyet boyutu grup lideri tarafından açıklanarak grup üyelerinin listesinde yer alan öğeler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ardından bilgi kişiyi ziyaret isimli (Jacobs & Schimmel, 2007) etkinliğe geçilerek her bir üyeye bilge bir kişiye soru sorma fırsatı yakaladıkları ve hayatlarında zorluk yaşadıkları hangi noktada fikir almak istediklerini yazmaları istenmiştir. Ardından “Bu kişi size nasıl bir yanıt verirdi?” sorusunu cevaplamaları istenmiştir. Her bir üye yazdıkları soruyu ve yanıtı paylaşmış ve bu esnada diğer grup üyelerinden “kontrol” bağlamında hangi temaların eksik ya da fazla olduklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Her bir paylaşımında çevresel hâkimiyet boyutu temelinde grup lideri tarafından da açıklamalar eklenerek oturum paylaşımlardan sonra sona ermiştir.

Dördüncü oturum “bireysel gelişim” olarak planlanmıştır. Bu amaçla üyelere liderin kendilerine soracakları sorular doğrultusunda bir sembol düşünmeleri ve bu sembollerin birlikte onların koruyacak kalkanları olacağı söylenmiştir. Üyeler geçmişteki başarıları, çabaladıkları bir şeyi, en iyi yaptıkları şeyi, diğer insanların onlarla ilgili “en iyi o yapar” dedikleri şeyleri sembolleştirerek kâğıda çizmeleri istenmiştir. Formlar tamamlandıktan sonra her bir üye kalkanını paylaşmış ve paylaşımlar kendileri ile ilgili bir şeyler öğrenmek, birey olarak geliştikleri ve ilerledikleri duygusu ve kendilerinde olan potansiyelleri ortaya koyma temaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Beşinci oturumun konusu “bireysel gelişim” olarak belirlenmiştir bu bağlamda her bir üyeye boş bir kâğıt dağıtılarak üyelere kendilerini kâğıdın ortasına, hayatlarında yer alan ve kendileri için önemli olan insanları yakından uzağa doğru halkalar halinde kâğıda çizmeleri istenmiştir. Çizimlerin ardından üyeler çizimlerini göstererek halkalarda yer alan insanları açıklamıştır. Burada üyelerin yakın arkadaşlarının varlığı, kendilerinin dinleyecek arkadaşlarının ya da aile üyelerinin varlığı, sıcak ve güvenli ilişkilerin olup olmadığı ile ilgili bir gözden geçirme yapılmıştır. Ardından kâğıdın arkasına, her bir üyenin halkalarda yer alan insanlarla ilgili özellikleri listelemesi istenerek hep birlikte genel bir liste oluşturulmuştur. Bu liste tüm üyelerin belirttiği özellikleri kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Liste tamamlandıktan sonra her bir üyeden “kendilerinde bulunan özellikler”i daire içine almaları, “kendilerinde geliştirmek istedikleri özellikler”in yanına tik işareti, “kendilerinde törpülemek istedikleri özellikler”in yanına x işareti koymaları istenmiştir. Paylaşımlarla birlikte insan hayatındaki sosyal ilişkilerin önemine, bizler üzerindeki etkilerine ve bizlere kattıklarına değinilmiştir.

Altıncı oturum “yaşam amacı” olarak planlanmıştır. Bu amaçla grup lideri sırayla her bir üyenin gözlerini bağlayarak bir dakika boyunca sınıfın içinde herhangi bir yönerge olmadan amaçsızca dolaşmalarını istemiştir. Her bir üyenin bu deneyimi yaşamalarının ardından, üyeler deneyim esnasında neler yaşadıklarına ve hissettiklerine yönelik paylaşımlarda bulunmuştur. Grup lideri burada üyelerin paylaşımlarından hareketle (güvensizlik hissi, rahatsızlık, kaygı) bu haftaki oturumun konusu olan yaşam amacına değinmiş ve bu boyut hakkında bilgi vermiştir. Ardından her bir üyeye kalem ve kâğıt dağıtılarak yaşamlarında kendilerine yol gösteren sahip oldukları ilke ve değerleri düşünmeleri, bunlar arasında kendileri için en önemli olanı ve tüm insanlar için geçerli olduğunu düşündükleri ilkesini kâğıda yazmaları istenmiştir. Her bir üye kendi ilkesini paylaşarak, paylaşım sürecinde yaşam amaçları doğrultusunda sahip olunan inanç ve değerlere değinilmiştir. Kâğıdın arka kısmına üyelere yaşam amaçlarını ifade eden bir slogan düşünmeleri istenmiştir. Her bir üye sloganı açıklayarak paylaşımında bulunmuş, şu an içinde buldukları durumla sloganlarında yer alan yaşam amaçları bir arada değerlendirilmesinin ardından oturum sona ermiştir.

Yedinci oturumun konusu “kendini kabul” olarak belirlenmiştir. Her bir üyeden kendilerini tanıtan, hangi özelliklere sahip olduklarını belirten bir afiş hazırlamaları istenmiştir. Üyelere kendilerini tanıtırken gerek olumlu gerek olumsuz mümkün merite her yönüyle kendilerini anlatmaları istenmiştir. Bunun için grup lideri katılımcılara renkli kotranlar, renkli kalemler, post-it’ler ve sticker sunarak, afişi diledikleri gibi oluşturabilecekleri söylenmiştir. Etkinliğin tamamlanmasının ardından her bir üyeden etkinlik sürecinin nasıl olduğu, dikkatlerini çeken bir şeyin olup olmadığı sorularıyla kendi afişlerini tanıtmaları istenmiştir. Yazılan olumsuz özelliklerin kendileri için avantaja dönüştürülüp dönüştürülemeyeceği

üzerine başlatılan bir tartışmayla bu nokta üzerine özellikle durulmuş, sahip olduğumuz her tür özelliğin değişebileceği ve bizi biz yapan şeyin tüm yönlerimiz olduğu tartışılarak oturum sonlanmıştır.

Sekizinci ve son oturum olarak “sonlandırma ve vedalaşma” kısmına geçilmiştir. Öncelikle grup lideri tarafından, genel olarak tüm oturumlar içerikler ve yapılan etkinlikler kısaca hatırlatılarak özetler yapılmıştır. Bu oturumların ve etkinliklerin amaçları ve kazanımları hakkında konuşulmuştur. Ardından üyelerin süreçte neler edindikleri, duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Grup süreci boyunca gerek kendilerinde gerekse arkadaşlarında gözlemledikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş, üyelerin değerlendirmeleri alınmıştır. Ardından grup lideri kendi gözlemlerini paylaşmıştır. Her bir üyeye süreçte göstermiş oldukları azim ve gayretleri için teşekkür edilerek son testler tamamlandıktan sonra iyi dileklerle oturum sona ermiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz sonuçları yer almaktadır. İlk olarak Tablo 2’de, deney ve kontrol grubu Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ön test-son test puanlarının betimsel istatistik değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu, ön test, son test puanlarına dair betimsel istatistikler

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Ön test		Son test		Ön test		Son test	
	μ	SS	μ	SS	μ	SS	μ	SS
Özerklik	63.89	7.42	67.89	8.62	57.00	7.73	59.11	8.89
Çevresel Hakimiyet	65.64	7.06	68.11	6.21	66.56	8.76	66.22	6.89
Bireysel Gelişim	70.89	9.02	73.89	5.97	73.00	4.30	73.00	2.92
Olumlu İlişkiler	70.67	8.17	72.67	7.11	78.67	3.78	78.33	5.05
Yaşam Amacı	69.98	8.47	70.56	6.89	66.56	7.16	69.67	3.00
Kendini Kabul	61.67	8.32	64.22	8.14	65.67	7.95	68.56	7.07
Total	402.73	35.41	417.33	30.67	407.44	25.85	414.89	17.28

Tablo 2’de gösterildiği üzere, deney grubunun son test ortalama puanlarının ön test puanlarına göre artış gösterdiği görülmektedir. Tablo 3, deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu psikolojik iyi oluş ölçeği ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Ölçek	Alt Ölçekler	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Özerklik	Deney	9	11.67	105.00	21.000	-1.724	.085
		Kontrol	9	7.33	66.00			
	Çevresel Hâkimiyet	Deney	9	9.00	81.00	36.000	-.398	.691
		Kontrol	9	10.00	90.00			
	Bireysel Gelişim	Deney	9	9.00	81.00	36.000	-.399	.690
		Kontrol	9	10.00	90.00			
	Olumlu İlişkiler	Deney	9	6.94	62.50	17.500	-2.037	.038
		Kontrol	9	12.06	108.50			
	Yaşam Amacı	Deney	9	10.50	94.50	31.500	-.796	.426
		Kontrol	9	8.50	76.50			
	Kendini Kabul	Deney	9	8.17	73.50	28.500	-1.062	.288
		Kontrol	9	10.83	97.50			
	Total	Deney	9	9.11	82.00	37.000	-.309	.757
		Kontrol	9	9.89	89.00			

*p<.05 (N=9)

Tablo 3’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu arasında psikolojik iyi oluş ölçeğinin toplam ve alt boyut puanları ön testleri bakımından, olumlu ilişkiler alt boyutu hariç olmak üzere, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>.05). Bu bulguya göre uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının psikolojik iyi oluş bakımından birbirlerine benzedikleri söylenebilir. Ancak psikolojik iyi oluşun alt boyutlarından biri olan “olumlu ilişkiler” puanlarının kontrol değişkeninde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (P<.05). Tablo 4’te ise deney ve kontrol grubu son test puanları arasındaki farkı test etmeye yönelik yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu psikolojik iyi oluş ölçeği son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Ölçek	Alt Ölçekler	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Özerklik	Deney	9	12.06	108.50	17.500	-1.640	.101
		Kontrol	9	6.94	62.50			
	Çevresel Hâkimiyet	Deney	9	10.11	91.00	35.000	-2.037	.042*
		Kontrol	9	8.89	80.00			
	Bireysel Gelişim	Deney	9	10.00	90.00	36.000	-.402	.687
		Kontrol	9	9.00	81.00			
	Olumlu İlişkiler	Deney	9	7.44	67.00	22.000	-1.640	.101
		Kontrol	9	11.56	104.00			
	Yaşam Amacı	Deney	9	10.28	92.50	33.500	-.623	.533
		Kontrol	9	8.72	78.50			
	Kendini Kabul	Deney	9	8.17	73.50	28.500	-1.064	.287
		Kontrol	9	10.83	97.50			
	Total	Deney	9	9.67	87.00	39.000	-.132	.895
		Kontrol	9	9.33	84.00			

*p<.05 (N=9)

Tablo 4’te gösterildiği üzere, deney ve kontrol grubu arasında psikolojik iyi oluş ölçeğinin çevresel hâkimiyet alt boyutu son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<.05). Tablo 5’te deney grubu Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ön test ve son testleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Deney grubu psikolojik iyi oluş ölçeği ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçları

Ölçek	Alt Ölçekler	Grup	N	S.O.	S.T.	z	p
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Özerklik	Negatif Sıralar	2	2.25	4.50	-1.609	.108
		Pozitif Sıralar	5	4.70	23.50		
	Ön test-Son test	Eşit	2				
		Total	9				
		Çevresel	Negatif Sıralar	5	3.20	16.00	-.773
	Hakimiyet	Pozitif Sıralar	4	7.25	29.00		
	Ön test-Son test	Eşit	0				
		Total	9				
		Bireysel Gelişim	Negatif Sıralar	2	4.50	9.00	-1.606
	Ön test-Son test	Pozitif Sıralar	7	5.14	36.00		
	Ön test-Son test	Eşit	0				
		Total	9				
		Olumlu İlişkiler	Negatif Sıralar	3	2.00	6.00	-1.357
	Ön test-Son test	Pozitif Sıralar	4	5.50	22.00		
	Ön test-Son test	Eşit	2				
		Total	9				
		Yaşam Amacı	Negatif Sıralar	6	3.83	23.00	-.059
	Ön test-Son test	Pozitif Sıralar	3	7.33	22.00		
	Ön test-Son test	Eşit	0				
		Total	9				
		Kendini Kabul	Negatif Sıralar	3	3.50	10.50	-1.429
	Ön test-Son test	Pozitif Sıralar	6	5.75	34.50		
	Ön test-Son test	Eşit	0				
		Total	9				
Toplam		Negatif Sıralar	2	2.00	4.00	-2.194	.028*
Ön test-Son test	Pozitif Sıralar	7	5.86	41.00			
Ön test-Son test	Eşit	0					
	Total	9					

*p<.05 (N=9)

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında yalnızca toplam puan açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir (p<.05). Tablo 6’da ise kontrol grubu ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Kontrol grubu psikolojik ölçeği ön test- son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi sonuçları

Ölçek	Alt Ölçekler	Grup	N	S.O.	S.T.	z	P
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği	Özerklik	Negatif Sıralar	3	4.50	13.50	-1.077	.282
		Pozitif Sıralar	6	5.25	31.50		
	Ön test-Son test	Eşit	0				
		Total	9				
		Çevresel	Negatif Sıralar	6	4.75	28.50	-.714
	Hakimiyet	Pozitif Sıralar	3	5.50	16.50		
	Ön test-Son test	Eşit	0				
		Total	9				
		Bireysel Gelişim	Negatif Sıralar	4	4.63	18.50	-.070
	Ön test-Son test	Pozitif Sıralar	4	4.38	17.50		
	Ön test-Son test	Eşit	1				
		Total	9				
		Olumlu İlişkiler	Negatif Sıralar	5	3.90	19.50	-.210
	Ön test-Son test	Pozitif Sıralar	3	5.50	16.50		
	Ön test-Son test	Eşit	1				
		Total	9				
		Yaşam Amacı	Negatif Sıralar	3	4.50	13.50	-1.076
	Ön test-Son test	Pozitif Sıralar	6	5.25	31.50		
	Ön test-Son test	Eşit	0				

	Total	9				
Kendini Kabul	Negatif Sıralar	3	3.67	11.00	-1.367	.172
Ön test-Son test	Pozitif Sıralar	6	5.67	34.00		
	Eşit	0				
	Total	9				
Total	Negatif Sıralar	3	4.83	14.50	-.949	.343
Ön test-Son test	Pozitif Sıralar	6	5.08	30.50		
	Eşit	0				
	Total	9				

Tablo 6’da verildiği üzere, kontrol grubu Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ön test ve son test puanları arasında gerek alt boyutlar gerekse total puan bazında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada kapsamında üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş kavramı ve alt boyutları ile ilgili farkındalık ve duyarlılık kazandırma ve iyi oluş düzeylerini arttırmaya yönelik sekiz oturumlu bir psiko-eğitim programı hazırlanmıştır. Deney grubuna eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna ise herhangi işlem yapılmamıştır. Deney ve kontrol grubunun Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ön test puanları arasında farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda, altı boyutlu yapıdan “olumlu ilişkiler” alt boyutunda kontrol grubunun deney grubundan anlamlı olarak yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Diğer bir deyişle, deney ve kontrol grubu psikolojik iyi oluşun beş alt boyutu ve toplam puanda birbirlerine eşit düzeyde iken, “olumlu ilişkiler” alt boyutunda” grupların eşit olmadığı, kontrol grubu deney grubundan anlamlı derecede yüksek puana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar bu durum deneysel çalışmalar için istenilen bir tablo çizmese de araştırmanın yarı-deneysel desende tasarlanmış olması bu durumu açıklar niteliktedir. Gerçek deneysel desenler nedenselliğin söz edildiği, dolayısıyla örneklemin seçkisiz oluşturulması ve gruplara seçkisiz atanması, dışsal değişkenlerin kontrol edilmesi ve manipülasyon olmak olmazsa olmaz şartlara sahip desenlerdir. Fakat pek çok çalışmada, özellikle sosyal bilimlerde ve bazı durumların doğası gereği nedensellik koşullarının tümünü sağlamak olası değildir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Erkuş, 2013). Bu çalışma da deney ve kontrol grubu gönüllülük esasına göre oluşturulmuş ve eşleştirme cinsiyet değişkeni üzerinden yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun Psikolojik İyi Oluş Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan analizlerde, deney grubu son test puanlarının “çevresel hâkimiyet” alt boyutunda anlamlı olarak kontrol grubu son test puanlarından yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Deney grubuyla yapılan işlem “çevresel hâkimiyet” alt boyutunda deney grubunun lehine anlamlı bir etki göstermiştir. Son olarak deney grubunun Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ön test son test puanları arasında toplam puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alt boyutlar bazında bir farklılık bulunmamışken toplam puanın ön testten son teste anlamlı derecede yükseldiği görülmektedir. Uygulanan eğitim programının toplam puan üzerinde etkili olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır.

Yukarıda ifade edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde uygulanan eğitim programının alt boyutlar bazında anlamlı bir etkiye yol açmaması şu şekilde değerlendirilebilir; Ryff’ın (1989) tanımladığı şekliyle psikolojik iyi oluş altı alt boyuttan oluşmakta ve yaşam amacı, kendini kabul, özerklik, bireysel gelişim, olumlu ilişkiler gibi alt boyutlar değerlendirildiğinde her birinin kapsamlı birer özellik olduğu görülmektedir. Nitekim Jung bireyin kendini kabulü noktasında orta yaşa dikkat çekerek, bireyselleşmede yaşı önemli bir faktör olarak vurgulamıştır. Aynı şekilde yaşam amacı da varoluşçu yaklaşımın temelinde yer alan aynı zamanda üzerinde birçok düşünürün zihinsel çaba sarf ettiği bir konudur. Dolayısıyla bu kavram psikoloji bilimi süresince insana ve ruh sağlığına dair Ericson, Maslow, Rogers, Frankl, Allport gibi önemli isimlerin kuramlarından oluşmuş bir kavramdır ve her bir alt boyut bireysel olarak çalışmaya değer nitelikte özelliklerdir. Bu çalışma kapsamında her bir alt boyut bir oturumda ve 60 dakikalık süre zarfında ele alınmıştır. Bu çerçevede alt boyutlar bazında anlamlı fark meydana getirecek kadar etki yaratmamış olabilir. Deneysel çalışmalarda anlamlı olan sonuçlar kadar anlamlı olmayan sonuçlar da kayda değer bulgulardır ve araştırmacılar için de yol gösterici niteliktedir.

Psikolojik iyi oluşla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Albayrak (2010) üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşa yönelik uyguladığı psiko-eğitim programını 12 oturum ve 120-150 dakika olarak

tasarlamış ve sonuç olarak uygulamanın öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini arttırdığı ve bu etkinin diğerleri ile olumlu ilişkiler, çevresel hâkimiyet, yaşam amacı, kendini kabul alt boyutları üzerinde olduğu, bireysel gelişim ve özerlik alt boyutlarında ise anlamlı bir etkiye yol açmadığını bulmuştur. Akın (2009) Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi odaklı yürüttüğü grupla psikolojik danışma programının üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma ve öz-duyarlılık düzeylerini anlamlı derecede arttırdığı sonucunu elde etmiştir. Aynı şekilde Malkoç (2011) üniversite öğrencilerine yönelik uyguladığı 11 oturumluk programın öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini anlamlı düzeyde yükselttiği bulgusunu bildirmiştir. Ayrıca Ümmet ve Demirci (2017) yapmış oldukları yaşam becerileri temelli grupla psikolojik danışma uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşlarını anlamlı düzeyde arttırdığını bildirmektedirler. Tüm bu çalışmalar bize gerekli psikolojik iyi oluşun gerekse grupla yürütülen çalışmaların ruh sağlığı alanında etkili birer yöntem olduklarını göstermektedir.

Bu programın hazırlanmasındaki amaç, psikolojik iyi oluşa yönelik hazırlanan eğitim programının öğrencilerin iyi oluş düzeylerine olan etkisini incelemek olduğu kadar psikolojik iyi oluşun altında yer alan her bir boyutla ilgili katılımcıların kendilerini tanıma ve geliştirmeye yönelik farkındalık ve duyarlılık kazandırmak ve bu faktörlerle ilgili bilgi vermek olarak da planlanmıştır. Deney grubu ön test ve son testlerin analizinde Psikolojik İyi Oluş Ölçeği toplam puan bazında oluşan anlamlı farklılıkta bu amaca nispeten ulaşıldığının göstergesidir. Bireyin kendisini anlamasında, kişisel potansiyelini ortaya çıkarmasında, kendisini geliştirmesinde, hedefleri doğrultusunda ilerlemesinde yardımcı olan her türlü etkinlik son derece önem taşımaktadır (Waterman, 1993). Kaldı ki rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanının en başta gelen uygulama araçlarından biri gruplarla yürütülen çalışmalardır. PDR alanında yapılan psiko-eğitim ve grupla psikolojik danışma uygulamaları, bireyin yaşama ve yaşamın bazı zorluklarına uyum sağlamaları konusunda oldukça etkili çalışmalar olarak görülmektedir. Grup çalışmalarında özellikle olumlu duygulara odaklanmak kişilerin iyi oluş hallerini de artıracaktır (Eryılmaz, 2013). Bu açıklamalar ışığında, bu çalışmada katılımcıların iyi oluşlarında görülen anlamlı değişimin yürütülen grup çalışmasının *olumlu etkileme* doğası ile ilişkili olabileceği ileri sürülebilir. Bu tartışmayı destekler nitelikte alanda yapılmış ve psikolojik iyi oluşla yakından ilgili bir kavram olan psikolojik dayanıklılığın yürütülen grup çalışmalarıyla pozitif yönde arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Aydın, 2005; Gürkan, 2006).

Uygulanan eğitim programının grupla birlikte yürütülmesi değinilmesi gereken bir diğer önemli konudur. Grupla uygulanan programlar bireysel çalışmalara göre birtakım avantajlar taşımaktadır. Bunlardan birden fazla kişiye ulaşma şansı, ele alınan konuyla ilgili yalnızlık duygusu yaşamamaları, üyeler arası etkileşimin iyileştirici dinamiği, daha hızlı ve pratik çözümler üretilmesi sayılabilir (Corey, 1990; Yalom, 2012). Bu çalışmanın da grupla yürütülmesiyle, üyeler arası etkileşim ve geribildirim işlerliği, aynı konu üzerinde farklı fikirlerin üretilmesiyle bakış açısı zenginliği ve beraberlik duygusunun kapsayıcılığı oturumlar sürecinde gözlenen olgular arasındadır. Hiç şüphesiz bu deneyimin kendisi dahi her bir katılımcı için kazanım niteliği taşımaktadır. Ancak, özellikle ülkemizde doğrudan psikolojik iyi oluşun grup çalışmalarıyla incelendiği deneysel araştırma sayısı da oldukça azdır. Türkoğlu-Mutlu ve Güven (2018) Türkiye’de grup çalışmalarıyla etkililiği sınanmış değişkenleri inceledikleri araştırmalarında, psikolojik iyi oluşun sadece üç araştırmada ele alınmış olduğunu bildirmektedirler. Dolayısıyla psikolojik iyi oluş ve bu eksenindeki değişkenlerin grup çalışmalarıyla geliştirilebilmesi ile ilgili alan literatürünün halen zayıf olduğu ileri sürülebilir.

Bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. İlerleyen çalışmalarda psikolojik iyi oluşa yönelik bir müdahale programı, deney ve kontrol grubunda psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük bireyler üzerinde yürütülebilir. Yine deneysel araştırmaların doğası gereği, müdahale edilecek olgunun deney ve kontrol grubunda benzer düzeyde olması dikkat edilmesi gereken bir husus olarak görülmelidir. Bu çalışmadaki bulguların bir kısmının oturum sürelerinin çalışılan konu için kısa olması ile ilgili olduğu varsayılmaktadır. Bu çerçevede, özellikle psikolojik iyi oluş gibi süreç içinde gelişebilecek ve değişebilecek bir dinamik için daha sonra yapılacak çalışmalarda oturumların sayısı ve süresi daha uzun, odaklanılacak alt boyutlar ise daha az ve kapsamlı olarak tasarlanabilir. Böylece çalışılan olgunun bireyde kazanımı adına daha etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, yapılan alan taramasında, özellikle ülkemizde, konuyla ilgili çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür. Yine bu çalışmanın bulguları bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Bu bağlamda, psikolojik iyi oluş kavramının önemine dikkat çekerek ve farklı çalışma gruplarıyla yürütülecek deneysel araştırmaların daha fazla yapılmasının alanı zenginleştireceği ifade edilebilir. Grup çalışmalarına daha fazla odaklanılması, psikolojik danışmanlık programlarında bu kavrama daha fazla yer verilmesiyle önleyici çalışmaların daha ön planda olması sunulabilecek diğer önerilerdendir. Bu çalışmaların özellikle farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler ile

yürütülmesinin, okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiğini de artıracakı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akın, A. (2009). *Akılci duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Albayrak, G. (2013). *Psiko-eğitim programı ile psikodramanın, üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarına etkisinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Aydın, K. B. (2005). *Akış kuramına dayalı stresle başa çıkma grup programının ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Corey, G. (1990). *Theory and practice of group counseling*. Belmont, Calif: Rooks/cole.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Social Indicators Research Series*, 39, 67-100.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (4. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1),1-21.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Jacobs, E., & Schimmel, C. (2013). *Etki terapisi*. (Çev.). İstanbul: Pinhan.
- Kararımak, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- İşmen-Gazioğlu, E., Canel, N. (2015). Bağımlılıkla mücadelede okul temelli bir önleme modeli: yaşam becerileri eğitimi. *Addicta: The Turkish journal on addictions*, 2(2),5-44.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öksüz, Y. (1997). *Duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü (2015). *Yaşam becerileri (etkinlik kitabı)*. Ankara: M.E.B yayınları
- Pawelski, J. O. (2003). William James, positive psychology, and healthy mindness. *Journal of Speculative Philosophy*, 17(1), 53-67.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, (9), 13-39.
- Ryff, C. D., & Singer B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychother Psychosom*, (65), 14-23.
- Seligman, M. E. P. (2001). *Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy*. In Snyder C.R. & Lopez, S.J. (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Türkoğlu-Mutlu, Z. ve Güven, M. (2018). Grupla psikolojik danışmayla ilgili Türkiye’de yapılmış deneysel çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 684-691.

Ümmet, D. & Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (45)153-170

Waterman, A. S. (1993). “Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment”, *Journal of Personality and Social Psychology*, (64), 678-691.

Yalom, I. (2012). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği* (Ö. Karaçam ve A. Tangör, Çev.) İstanbul: Kabalcı.

EXTENDED ABSTRACT

While theories and studies towards understanding the human were based on illnesses, symptoms and disorders in the modern era; the postmodern trends, positive psychology in particular, have transcended the borders of modern psychology and focused on the functionality and durability that is inherent in human nature (Kararınak and Siviş, 2008; Pawelski, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Psychological well-being started with the empirical studies in the 1980s, and was studied as a concept that is based on previous clinical and adult development psychology theories which emphasize self-actualization in the face of hardships and one's potential for meaningful life (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). The concept of psychological well-being emphasizes the whole multidimensional structure that is the human and a lifestyle in which he/she carries the responsibility to preserve, maintain and develop his/her well-being within this wholeness (Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008). Ryff's multidimensional psychological well-being model includes six dimensions. These are: the autonomy dimension which defines the creation of the sense of self determination, one's own rules and judgements; the dimension of environmental mastery which means the individual's capacity to direct the life surrounding him/her competently in accordance with his/her needs and desires; the dimension of positive relations with others which points to the empathy, compassion, sincerity and trust in interpersonal relationships; the life purpose dimension which emphasizes the individual's sense of purpose and direction, one's sense of meaning in life both current and past within the scope of beliefs which constitute one's life purpose; the self-acceptance dimension which involves the individual's positive evaluations on the self and one's past life; and finally, the dimension of personal growth which expresses the feeling of development and growth as a person. This study's aim is to examine the effects of a psycho-educational program towards psychological well-being on its participants' psychological well-being levels. Accordingly, the following hypotheses were tested: 1. There should be a significant difference between the Psychological Well-Being Scale posttest scores of the test and control groups in favour of the test group. 2. There should be a significant difference between Psychological Well-Being Scale pretest and posttest scores of the test group and the posttest scores should be higher. 3. There shouldn't be any difference between the Psychological Well-Being Scale pretest and posttest scores of the control group. This study, which examines the effectiveness of a psycho-educational program on psychological well-being, is empirical and utilizes a semi-empirical pattern with pretest-posttest control groups. 3rd grade students of Sabahattin Zaim University's Psychological Counselling and Guidance Program constitute the pool of the study. The group started with 10 students; however, due to one student's absence after the first two sessions due to familial and medical issues, the study continued with 9 participants. The purpose of the educational program on psychological well-being was to inform the participants about the dimensions of psychological well-being and create awareness and sensitivity for them to know and develop themselves. During the sessions, pen&paper activities, group debates and question-answer methods were utilized. The content of the sessions were created by a detailed examination of the literature and based on the six defined dimensions of psychological well-being in accordance with the body of literature. The program was carried out in 8 sessions in total, 60 minutes each. The findings show that the test group's average posttest scores are higher than the pretest scores. It was also seen that there is no significant difference between the test and control groups in regard to the total and sub dimensional scores of psychological well-being scales in terms of pretest scores. According to this, it can be said that the test and control groups are similar to each other in terms of psychological well-being. However, it was observed that “positive relations” scores, which is one of the sub-dimensions of psychological well-being, are significantly higher in the control variable. Moreover, an also significant difference was found between the test and control groups' posttest scores on the environmental mastery sub dimension of psychological well-being scale in favour of the test group. On the other hand, the pretest and posttest scores of the test group only showed a significant difference in total scores. Lastly, no significant difference was found between the control group's psychological well-being scale pretest and posttest

scores, neither sub dimensional nor total. The purpose of this study was to examine the effectiveness the program on the psychological well-being levels of the students, as well as informing the participants about the dimensions of psychological well-being and creating awareness and sensitivity for them to know and develop themselves. The study has certain limitations. Future studies may examine intervention programs conducted on individuals with lower psychological well-being levels in the test and control groups. The sessions can be designed to be longer and more, with less sub dimensions to be examined in detail. It can also be stated that further empirical studies with different work groups which can point to importance of the concept of psychological well-being will enrich the body of literature on the field.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKULDA İŞLEDİKLERİ VE YARGIYA İNTİKAL EDEN SUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

Meltem ÖKDEM**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin yargıya (Yargıtay) intikal eden suç kapsamındaki davranışlarının değerlendirilmesidir. Bu çalışmada “nitel” araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin 2004-2018 yılları arasındaki suçlarını tespit etmek üzere mahkeme kararları üzerinde çalışıldığı için “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmış ve bu kapsamda öğrenciler hakkında açılan 34 dava incelenmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin en fazla kişiye karşı suçlardan vücut dokunulmazlığına karşı suçları en az ise anayasal düzene karşı suçları işlediği görülmüştür. Bu suçları önlemek için okullarda sosyal etkinliklere daha fazla ağırlık verilebilir. Öğrenciler başta sportif etkinlikler olmak üzere ilgi ve yeteneklerine uygun sosyal etkinliklere yönettikleri zaman şiddet olaylarının azalacağı düşünülmektedir. Okul girişlerinde metal detektörler kullanılması durumunda öğrencilerin okula bıçak gibi yaralayıcı hatta öldürücü aletler sokması engellenmiş olur. Yapılan araştırma sonucunda cinsel istismarın daha çok okul ortamında akran istismarı şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Dünyanın birçok ülkesinde okullarda cinsel tacizleri önlemek adına çeşitli programlar yürütülmektedir. Bu programların benzerleri Türkiye’de de uygulanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, lise, yargı, suç, ceza

EVALUATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS’ CRIMES COMMITTED IN SCHOOLS AND SUBMITTED TO THE COURT

ABSTRACT

The object of this research is to evaluate behaviors of students within the scope of the crimes submitted to the court (Supreme Court). In this research, a qualitative research method was used. In this study, a “document review” method was used as the court decisions were addressed to determine the students’ crimes between the years 2004 and 2018, and in this context, 34 cases filed against the students were reviewed. At the end of the study, it was observed that the most frequently committed crimes by the students were willful injuries within the scope of the [physical integrity](#) among the crimes against the person. It was also observed that the least committed crimes were [anti-constitutional crimes](#). Some of the recommendations that are introduced to prevent crimes at the schools include the following: Social activities may be performed more. It is thought that violence will decrease when the students are directed to the social activities suitable for their interests and abilities, especially to the sports activities. Students will be prevented from bringing sharp objects such as knives to the school with the help of metal detectors at the school entrances.

Keywords: Student, high school, jurisdiction, crime, punishment

* Bu makalenin özeti VI. International Eurasian Educational Research Congress’da (2019) bildiri olarak sunulmuştur.

**Dr. Öğretim Üyesi, Çankaya Üniversitesi, Adalet Meslek Yüksekokulu, meltem@cankaya.edu.tr, ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-9155-6922>

GİRİŞ

Yasa koyucu tarafından kabul edilen ve açık olarak tanımlanan eylem ve hareketlere “suç” denir. Ceza Hukuku’na göre suç; yasanın cezalandırdığı harekettir (Ayar ve Öztürk, 2015). Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeye göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç on sekiz yaşın altındaki her birey çocuk sayılmaktadır (ÇHS, 1995). Çocuk suçluluğu ise bir çocuktaki anti-sosyal eğilimlerin yasa müdahalesi gerektirecek bir duruma dönüşmesidir (Ayar ve Öztürk, 2015). On dokuzuncu yüzyılın ilk yarısından günümüze kadar istatistiklerden suçluluğun tüm yaşam yıllarında aynı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin; suçluluk oranlarının 20’li yaşlara doğru yükselirken, 30-35 yaşlarından itibaren hızla azaldığı görülmüştür (Demirbaş, 2016).

Ülkemiz tarafından 1990 yılında imzalanmasına rağmen iç hukuk kurallarına dönüştürülmesi 1995 yılını bulan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi (ÇHS)’ne uyum kapsamında “korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin usul ve esasların belirlenmesi” amacıyla 2005 yılında çıkarılan 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK) “suça sürüklenen çocuk” kavramını, “kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuk” olarak tanımlamıştır (Çocuk Koruma Kanunu, madde 3.1.a.2). Türk Ceza Kanunu’nun (TCK) 31. maddesinde ceza ehliyeti konusunda suçun işlendiği tarihte bulunulan yaş itibarıyla 0-12 yaş grubu, 12-15 yaş grubu ve 15- 18 yaş grubu olmak üzere üç yaş grubuna göre farklı değerlendirmeler yapılmaktadır. Kanun’un 31/1 maddesine göre çocukların ceza sorumluluğunun başlangıcında asgari yaş sınırı 12 olarak kabul edilmiştir. Aynı Kanuna göre 12-15 yaş arasındaki çocuklar kademeli olarak ceza indirimlerinden yararlandırılmaktadır (m.31). Kanun’un 31/3. maddesine göre ise 15-18 yaş arasındaki çocuklar hapis sürelerinden indirim yapılarak korunurlar. Çocuk mahkemeleri çocuklara ceza vermeyi değil çocukları ve ailelerini destekleyerek çocukların yeniden suç işlemelerini önlemeyi amaçlamaktadır. Toplum tarafından çocuğa bir kez daha şans verilmesi gerekli görülmektedir. Burada esas amaç çocuğun topluma kazandırılmasıdır. Çocuk mahkemeleri Çocuk Koruma Kanunu uyarınca verilen koruyucu tedbirlerin yerine getirilmesini takip etmekle görevlidir. Yapılan takip sonucu verilen tedbirlerin yeterli veya uygun olmadığı tespit edilirse yeni tedbirler alma yoluna gidilir. Bu nedenle çocuk mahkemeleri diğer mahkemelerden farklı bir yol izler (Akarca, 2019).

TÜİK’in 2017 yılında suça sürüklenen çocuklarla ilgili istatistiki verilerine göre 2017 yılı içerisinde 17 yaş altında 107 bin 984 çocuğun 25 farklı suç olayına karıştığı tespit edilmiştir. Öldürme, yaralama, cinsel taciz olaylarının da bulunduğu veride en yüksek oran 15-17 yaş grubunda olduğu, bu yaş grubunda 75 bin 828, 12-14 yaş grubu arasında 23 bin 842, 11 yaş altı gurubunda ise 6 bin 954 çocuğun suça karıştığı belirlenmiştir. TÜİK verilerinde dikkat çeken en çarpıcı durumun ise, 11 yaş altındaki 3’ü kız 16 çocuğun öldürme, 13’ü kız 325 çocuğun ise cinsel suçlara karışması olmuştur. Demirbaş’ın (2016) yaptığı araştırmaya göre 12-17 yaş arası 18 yaşından gün almamış 746 erkek, 26 kadın hükümlü bulunmaktadır. Türkiye’de suça sürüklenen çocukların en çok olduğu şehir Ardahan, en düşük olduğu şehir ise Ankara’dır (Bülbül ve Doğan, 2016). Bu rakamlar azımsanamayacak kadar çoktur. O halde bu konu üzerinde durulması gereklidir. Bu çalışmanın amacı da öğrencilerin okul ortamında ne tür suçlar işledikleri tespit edebilmek ve bu şekilde önlemler alabilmektir. Aşağıda daha önce yapılan araştırmalara dayalı olarak çocukların suça itilmelerinin nedenleri ve okullarda işlenen suçlar ele alınmıştır.

Cocukların Suça İtilmelerinin Nedenleri

Işık (2006) çocukların suç işleme nedenlerini biyolojik, psikolojik, toplumsal, ekonomik, eğitsel olarak sıralamıştır. Kepenekci ve Yücedağ (2000) çocukların suç işleme nedenlerini mahalleden, aileden ve bireyden kaynaklanan olarak sıralamışlardır. Durmuş (2013) suç işlemede etkili olan kişiden kaynaklanan faktörleri inançlar, eğilimler, sosyal becerilerin azlığı ve çocuk yaşlarda şiddet olaylarına karışma olarak saymıştır. İlgisiz, problemler ve şiddet uygulayan ebeveynlere sahip olma da kişisel faktörler arasındadır.

Arabacı ve arkadaşları (2016) bölge psikiyatri hastanesinde tedavi olan suça itilmiş çocuk profillerini inceledikleri araştırmalarında, suça itilen çocukların çoğunluğunun erkek olduğunu, en az bir psikiyatrik rahatsızlığının olduğunu, kalabalık ailelerin çocukları olduğunu, eğitimlerine devam edemediklerini, anne-babalardan en az birinin yasal problemler yaşadığını, madde kullandığını, göç ettiğini ve aile ilişkilerinin iyi olmadığını tespit etmişlerdir. Argyle de (2016) suç işleyen çocuklar ile herhangi bir suç

işlemeyen çocukların özelliklerini incelemiş ve suç işleyenlerde zalimlik, saldırganlık, başkalarının duygularını algılama yoksunluğu ve otoriteyi reddetme davranışlarını tespit etmiştir (Sürücü ve Arslan, 2002).

Çocukların şiddet davranışları göstermelerinin altında yatan etmenler vardır. Teyfur (2014) bu faktörlerin aileyle, akran gruplarıyla, kitle iletişim araçlarıyla, sosyal çevreyle, sosyo-ekonomik düzeyle ve akademik başarıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Kandakai ve King (2002) ise çocukların suça yönelmesinin nedenlerini inceledikleri araştırmalarında toplum içinde şiddete maruz kalmanın, madde alışkanlığının olmasının, kötü arkadaşlıkların bulunmasının, yeteneklerin kullanılmamasının, ailenin çocuğa yeterli ilgiyi göstermemesinin ve boşanmış olmasının çocukları suça ittiğini tespit etmişlerdir.

Okullarda İşlenen Suçlar

Okul çocukların zamanın çoğunu geçirdiği bir yerdir. Bu yüzden çocukların yaşamlarında ve sosyalleşme süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla okulların çocuklar için güvenli yerler olması gerekir. Okullarda hangi eylemlerin şiddet kapsamına gireceği tartışmalıdır. Genel olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar veren, onların gelişimini engelleyen, saldırgan davranışlar şiddet kapsamına alınmıştır (Furlong ve Morrison 2004; Kızmaz 2006). Örneğin okul bahçesinde çıkan kavgalar, bazı kişiler tarafından sıradan bir olay olarak görülürken diğerlerine göre şiddet olarak nitelendirilmemektedir (Furlong ve Morrison, 1994). Okuldaki şiddetin yönetici ve öğrenciler tarafından ne kadar ciddiye alındığını araştıran bir çalışmada öğretmen ve yöneticilerin şiddet olaylarını öğrencilere göre daha önemsiz olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu yüzden okullarda yaşanan pek çok şiddet olayı aile ve okul yetkililerine yansımadan yalnızca öğrenciler arasında yaşanmaktadır (Benbenishty ve Astor, 2005).

Okullarda görülen şiddet olaylarının birçok olumsuz etkisi söz konusudur. Örneğin, eğitim öğretimin sağlıklı işlenmesini engeller, öğrencilerin ruh sağlığını bozabilirler, gelişimine olumsuz etkilerde bulunabilirler (Terzi, 2007). Ayrıca şiddet olayları bu yaşlarda büyük oranda şiddete dayalı suç davranışlarında artma, mala ve şahsa zarar verme, silah taşıma ve kullanma gibi önemli yaşamsal kayıplara neden olabilmektedir (Durmuş, 2013).

Durmuş ve Gürkan (2005) lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda en sık karşılaşılan şiddet ve saldırganlık olaylarını şöyle sıralamışlardır: “Okulun masa ve sandalyesine zarar vermek, duvarlarını kirletmek (%70,9)”, “okul dışında çıkan ve yaralanma ile sonuçlanan kavgalar (%70,1)”, “okulda gruplar arasında yaşanan kavgalar (%70,1)” ve “hırsızlık vakaları (%63,7)”.

Çocukların suça yönelmesini önleyecek çözümlerin üretilmesi çok önemlidir ve toplumsal bir görevdir. Suça sürüklenen çocukların topluma kazandırılmasında ve suça itilmelerini önlemede okullara büyük görevler düşmektedir. Yapılan araştırmalar şiddete karışan çocukların karışmayan çocuklarla karşılaştırıldığı zaman madde kullanımı, akademik başarısızlık, okuldan kaçma, hırsızlık, dolandırıcılık gibi farklı sorunlarla daha fazla karşılaştıklarını ortaya koymuştur (Durmuş, 2013). Ayrıca okullarda zayıf ve başarısız öğrencilerin daha fazla şiddete maruz kaldıkları yapılan araştırmalar sonucu ortaya konmuştur (Altun ve Baker, 2010).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 2004-2018 yılları arasında lise öğrencilerinin yargıya (Yargıtay) intikal eden suç davranışlarını ortaya koyarak değerlendirmektir.

Araştırmanın Önemi

Çocuklar her ülkenin geleceğidir. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin en önemli görevi çocukları topluma faydalı vatandaşlar olarak yetiştirmektir. Yukarıda sözü edilen araştırmalar çocuk yaşta suçluluğun ülkemizde var olduğunu göstermektedir (Durmuş ve Gürkan, 2005; Terzi, 2007; Kızmaz (2006). Bülbül ve Doğan'ın (2016) belirttiği gibi her yıl 83 bin suça sürüklenen genç vardır. Gene aynı çalışmada ülke çapındaki suçların yarısının da 25 yaş altında işlenmekte olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin okul sınırları içindeki yasal olmayan davranışları sonucunda insan hayatını kaybetmesi söz konusu olabilmektedir. O halde çocuk suçluluğu üzerinde titizlikle durulması gereklidir. Bu konuda farkındalığı artırmak özellikle de öğretmenlerin ve ailelerin bu tehlikenin farkına varmasını sağlamak aynı zamanda çocukların ne tür suçlar işlediğinin araştırılması suçlara karşı önlem almada da yararlı

olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okulda işledikleri suçlara dair yasal kaynaklara dayalı herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı için bu araştırmaya gerek görülmüştür.

YÖNTEM

Tarama modelinde olan çalışmada “nitel” araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda, bu yöntemlerin yanında veya bu yöntemlerle birlikte yazılı ve görsel materyaller üzerinde de çalışılır. Çalışmada mahkeme kararları üzerinde çalışıldığı için “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemede araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyaller incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2004-2018 yılları arasında öğrencilerin Yargıtay’a intikal eden suç sayılan davranışlarını tespit edebilmek için, www.kazancı.com, www.LegalBank.com. web sitelerinden öğrenciler hakkında açılan davalara ulaşılmıştır. Çalışmanın 2004 yılından başlatılmasının nedeni yeni Türk Ceza Kanunu’nun 26.09.2004 tarihinde TBMM’de kabul edilerek 12.10.2004 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanmasıdır.

Verilerin Analizi

Çalışmada 2004-2018 yılları arasında öğrencilerin dava konusu olan suç sayılan davranışları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın başında davalar “kişiyeye karşı suçlar”, “topluma karşı suçlar”, “millete ve devlete karşı suçlar” olmak üzere alt kategorilere ayrılmıştır. Dava kategorilerinin oluşturulması Türk Ceza Kanunu’nun suçlar ile ilgili sınıflaması esas alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin işledikleri suçlar kişiyeye , topluma, millete ve devlete karşı suçlar olarak üç ayrı başlık altında incelenmiş ve dava örnekleri mahkeme kararlarından değişiklik yapılmadan verilmiştir. Tablo 1’de 2004-2018 yılları arasında öğrencilerin yargıya intikal eden suç sayılan davranışlarının kategorilere göre frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. 2004-2018 Yılları Arasında Öğrencilerin İşlediği Suçlar Hakkında Görülen Davalar

Davalar	f
A. -Kişiyeye Karşı Suçlar ile İlgili Davalar	
Hayata Karşı Suçlar (Kasten ve Taksirle Öldürme)	2
2. Vücut Dokunulmazlığına Karşı Suçlar (Kasten Yaralama)	12
3. Cinsel Dokunulmazlığa Karşı Suçlar	3
4. Hürriyete Karşı Suçlar	4
5. Özel Hayata ve Hayatın Gizli Alanına Karşı Suçlar	5
6. Malvarlığına Karşı Suçlar	3
B. Topluma Karşı Suçlar ile İlgili Davalar	
Kamu Güvenliğine Karşı Suçlar	3
C. Millete ve Devlete Karşı Suçlar ile İlgili Davalar	
1. Anayasal Düzene ve Bu Düzenin İşleyişine Karşı Suçlar	2
Toplam	34

Tablo 1'e bakıldığı zaman 2004-2018 yılları arasında yargıya intikal eden 34 öğrenci davasının tespit edildiği görülmektedir. Bu davaların 29'u "kişiye karşı suçlardan", üçü "topluma karşı suçlardan", ikisi de "mille ve devlete karşı suçlardan" oluşmaktadır. Topluma karşı suçlar kapsamına giren "kamu güvenliğine karşı suçlar" ile ilgili üç davaya ulaşılmıştır. Millete ve devlete karşı olan suçlardan da "Anayasal düzene ve bu düzenin işleyişine karşı işlenen suçlar" ile ilgili iki davaya ulaşılmıştır. Belirtilen davalara örnekler aşağıda alt başlıklar altında incelenmiştir.

Kişiye Karşı Suçlar ile İlgili Davalar

Kişiye karşı suçlar ile ilgili davaların dağılımına bakıldığı zaman bu kapsamda en fazla vücut dokunulmazlığına karşı olan davaların söz konusu olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 12 kasten yaralama davasına ulaşılmıştır. Aşağıda kasten yaralama davalarına ilişkin örnekler verilmiştir:

Sanık ile mağdurun aynı okulda öğrenci oldukları, olaydan önce mağdurun, sanığın arkadaşı olan tanık A'ya tokat atması üzerine okul çıkışında taraflar arasında çıkan kavga sırasında sanığın üzerinde taşıdığı bıçakla mağdurun göğüs bölgesine şiddetli şekilde bir kez vurarak, mağduru kalp sol atriumda yaralanma sonucu yaşamını tehlikeye sokacak, olaya bağlı gelişen solunum fonksiyon kısıtlılığının organlarından birinin işlevinin sürekli zayıflamasına neden olacak nitelikte yaraladığı olaydır (D1, yar, 1.cd, E. 2012/2050, K. 2014/942, T. 19.2.2014).

Sanık ile mağdurun aynı okulda öğrenci oldukları, mağdur ve arkadaşlarının okul bahçesinde buldukları sırada sanığın, öğretmeni ile tartışması sonucu müdür yardımcısının odasına götürüldüğü, tekrar okul bahçesine döndüğü sırada mağdurun arkadaşının sanıkla dalga geçtiği, sanığın, bu yüzden mağdurla tartışmaya başladığı, çıkan tartışmanın kavgaya dönüştüğü, kavga sırasında sanığın mağdura hakaret ettiği, mağdurun da sanığa tekme attığı, sanığın, bıçakla mağduru yaraladığı olaydır (D 2, yar, 1cd, E. 2011/5868, K. 2012/9484, T. 13.12.2012).

Sanık Ç'in öğrencisi olduğu okulda mağdur O'nun öğretmen olarak görev yaptığı, Ç'nin öğretmenler odasına gizlice girerek sınav soru ve cevaplarını ele geçirdiği ve sınav kağıdındaki yanlışları buna göre düzelttiği; okulda sigara içerken yakalandığı, anılan sebeplerle mağdur O. tarafından notunun düşürüldüğü ve tutanak tutulup disiplin kuruluna sevk edildiği, kurul tarafından verilen karar üzerine Ç'in okuldan uzaklaştırıldığı, buna sinirlenen Ç'in olay günü yanına bıçak alarak öğretmenler odasında yalnız olan mağdur O'nun yanına geldiği, mağduru ikisi göğüse, ikisi omza isabet eden dört bıçak darbesi ile yaraladığı, göğüsteki yaralardan her ikisinin göğüse نافız olup birinin pnömotoraksa, karaciğer yaralanmasına ve hayati tehlikeye neden olduğu olayda... (D 3, yar, 1.cd, E. 2012/376, K. 2013/7880, T. 18.12.2013).

Hayata karşı suçlara kasten ve taksirle öldürme davaları girmektedir. Öğrencilerle ilgili davalara bakıldığı zaman iki kasten öldürme davasına ulaşılmıştır. Aşağıda bu davalara örnekler verilmiştir:

Oluşa ve tüm dosya kapsamına göre; öğrenci olan ... ve ...'in tartıştıkları, ertesi gün ... ve ... okul çıkışında birbirlerine meydan okuyarak boş arsaya gidip teke tek olacak şekilde kavga ettikleri, olay yerinde tanıklar ...'ın da bulunduğu bir süre sonra kavgayı ayırmaya başladıkları, bu sırada ... ve bir kaç kişinin kavganın olduğu yere koşarak geldikleri, ...'ın arkadaşı ...'dan bıçak aldığı, sanık ...'ın, olay yerindeki bir kişiden bıçak istediği ancak bu kişinin bıçağı vermemesi üzerine elinde bıçak olan kişiyi suç işlemeye teşvik ve suç işleme kararını kuvvetlendirmek için vurun vurun diye bağırarak, ...'ın bıçakla vurmaya suretiyle ...'ı öldürüp, bıçağı yıka diyerek ...'a verdiği, sonrasında motosikletini sanık ...'ın yardımı ile çalıştırdığı ve olay yerinden birlikte ayrıldıkları anlaşılan olayda... (D4,yar, 1.cd., E. 2014/5374, K. 2015/3579, T. 2.6.2015).

Cinsel dokunulmazlığa karşı suçlarla ilgili üç davaya ulaşılmıştır. Aşağıda bu davalara ilişkin örnekler verilmiştir.

Mağdurenin, kollukta ve kovuşturma aşamasındaki ilk duruşma beyanında sanığın zincirleme surette fiili livatada bulunduğunu ifade etmesine karşın, 28.03.2014 tarihli şikâyetten vazgeçtiğine ve böyle bir olayın meydana gelmediğine dair yazılı beyanı ile bu beyan sonrası alınan duruşmadaki, sanığın kendisini terk etmesi sebebiyle bu şekilde isnatlarda bulunduğu dair anlatımı, mağdurenin fiili

livataya maruz kalıp kalmadığı hususunda maddi bir delilin bulunmadığına dair suç tarihinden yaklaşık iki yıl sonra alınan Hastanesinin 05.08.2013 tarihli raporu, sanığın mağdureyle arkadaş oldukları süre içerisinde cinsel ilişkiye girmedikleri ancak zaman zaman öpüştikleri yönündeki savunması.... (D5, yar, c/gk, E. 2015/14-678, K. 2016/144, T. 22.3.2016).

Olayın intikal şekli ve zamanı, suça sürüklenen çocukların aşamalarındaki istikrarlı ve uyumlu savunmaları, mağdurun aşamalarındaki çelişkili beyanları, olay yeri olduğu iddia edilen okul tuvaletinin göz önünde, koridorun ortasında, öğretmen ile öğrencilerin ortak kullanımında olan, müdür odası, çay ocağı ve nöbetçi öğrenci masasının bir kaç metre uzağında ve kapısı açık bir tuvalet olduğunun dosya içindeki fotoğraflardan anlaşılması, mağdur hakkında alınan anal muayene raporları arasındaki çelişkiler, tanıkların mağdurun beyanları ile örtüşmeyen ifadeleri ve tüm dosya kapsamına göre suça sürüklenen çocukların, olay günü mağdura yönelik kişiyi hürriyetinden yoksun kılma ve beden veya ruh sağlığını bozacak şekilde çocuğun basit cinsel istismarı suçlarını işlediklerine dair cezalandırılmalarına yeter her türlü şüpheden uzak, kesin ve inandırıcı delil elde edilemediği anlaşıldığından, atılı suçlardan beraatleri yerine yazılı şekilde mahkumiyetlerine karar verilmesi... (D6, yar, 14.cd, E. 2014/8780, K. 2017/3735, T. 6.7.2017).

Hürriyete karşı suçlarla ilgili dört davaya ulaşılmıştır. Hürriyete karşı suçların kapsamına tehdit, şantaj, cebir, kişiyi hürriyetinden yoksun bırakma, eğitim öğretim hakkının engellenmesi, kamu hizmetlerinden yararlanma hakkının engellenmesi, siyasi haklarının kullanılmasının engellenmesi, inanç ve kanaat hürriyetinin kullanılmasını engellenmesi, konut dokunulmazlığının ihlali, sendikal haklarının engellenmesi fiilleri girmektedir. Aşağıda bu konudaki dava örnekleri verilmiştir:

Suça sürüklenen çocuk ... ile mağdur ... arasında kız meselesi sebebiyle husumet bulunduğu, ...'in, ...'e hakaret içerikli mesajlar gönderdiği iddiası ile iki tarafın tartışmaya başladığı ve olaya sanık ...'in da katılması ile tartışmanın büyümesi karşısında, olayın çıkış sebebi üzerinde durularak, sanık ve suça sürüklenen çocuk lehine haksız tahrik hükümlerinin uygulanıp uygulanmayacağına değerlendirilmemesi (D 7, yar, 4. cd, E. 2016/2946, K. 2016/7352T. 14.4.2016).

Dosya kapsamına göre, mağdur ...'nin öğrenim gördüğü okulda kantin kapısını kapattığı esnada kapının S isimli öğrenciye çarpması sebebiyle aralarında çıkan tartışmadan sonra adı geçen mağdurun S'den özür dilememesinden dolayı ... ve ...'nin arkadaşı olan suça sürüklenen çocuk ... ile mağdur ... ve mağdur ...'nin arkadaşı olan diğer mağdur ... arasında husumet oluşmasının ardından suça sürüklenen çocuk ...'nin, mağdur ...'nin cep telefonuna, “ ...'ye söyle...o kimin kardeşine atar yapıyor!”, “...Benim kardeşime kimse atar yapamaz, sen de çok konuşma bence, iyi olmaz, beni çok iyi tanıyorsunuz.” şeklinde mesajlar gönderdiği olayda... (D8,yar, 12.cd, E. 2014/10524, K. 2014/25555, T. 15.12.2014).

Özel hayata ve hayatın gizli alanına karşı suçlardan beş davaya ulaşılmıştır. Aşağıda bu konudaki dava örneği verilmiştir:

Suça sürüklenen çocuk B.'in, mağdurun kavga anını cep telefonuna kaydetme eyleminin TCK'nın 134/1. maddesinin ikinci cümlesini, suça sürüklenen çocuk B. A.'in, bu görüntüleri internette yayımlama eyleminin ise aynı kanunun 134/2. maddesindeki suçları oluşturduğu; ancak suça sürüklenen çocuklara isnat edilen TCK'nın 134. maddesindeki özel hayatın gizliliğini ihlal suçunun, aynı Kanun'un 139/1. maddesi uyarınca soruşturulması ve kovuşturulmasının şikâyete tabi olduğu, mağdurun 15 yaşından küçük olduğu, mağdurun kanuni temsilcisi olan annesi F.'in 09.05.2013 tarihli kolluk beyanında kimseden davacı ve şikâyetçi olmadığını beyan ettiği, sonraki aşamalarda şikâyetçi olduğunu beyan eden katılan F.'in, şikâyetten vazgeçmeden vazgeçmesinin mümkün olmadığı dikkate alındığında, suça sürüklenen çocukların müdafilerinin açıkça şikâyetten vazgeçmeye karşı koymadığı da nazara alınarak, şikâyet koşulunun gerçekleşmemesi nedeniyle suça sürüklenen çocuklar hakkındaki davanın ayrı ayrı düşmesine karar verilmesi gerekirken, yargılamaya devamla yazılı şekilde suça sürüklenen çocukların beraatine karar verilmesi... (D9, yar,12. cd, E. 2014/16728 K. 2015/1677, T. 2.2.2015).

Malvarlığına karşı suçlarla ilgili dava örnekleri aşağıda verilmiştir:

Suça sürüklenen çocuğun, daha önce kavga ettiği gerekçesiyle nöbetçi öğretmen olarak görev yapan katılanın kendisini dövmesinden dolayı duyduğu husumet sebebiyle benzin dökerek katılanın aracını yakmak suretiyle zarar verdiği olayda; yerel Mahkeme'nin 24/05/2012 tarih 2009/330 E. 2012/314 sayılı kararıyla suça sürüklenen çocuğun mahkumiyetine dair hükmün, Dairemizin 02/03/2015 tarih ve

2014/3265 esas, 2015/21747 sayılı kararıyla malına zarar verme” suçunun yakarak işlendiği iddia ve kabul olunmasına göre; suça sürüklenen çocuğa verilen cezanın 28/06/2014 tarihinde yürürlüğe giren 6545 sayılı kanun ile değişik lehe olan TCK'nın 152/2-a son cümlesi uyarınca bir katına kadar arttırılması gerektiğinin dikkate alınmasında zorunluluk bulunması gerekçesiyle bozulmasına karar verildiği anlaşılmakla... (D10, yar,15. cd, E. 2015/14678, K. 2016/75, T. 11.1.2016).

P. Lisesinde öğrenci olan suça sürüklenen çocuk ...'ın, öğretmeni ...'un kendi hakkında tutanak düzenleyerek okul müdürü katılan ...'a şikayet etmesi nedeni ile okul çıkışında ...'a saldırdığı, bunun üzerine okul müdürü ...'ı okula alarak nasihat ettiği, daha sonra ...'ın okuldan çıkarak okul dışında bekleyen öğrencilerin yanına gittiği, ardından okul müdürü ...'ın kullandığı ... plakalı aracı ile eve gitmek üzere yanında öğretmen mağdur ... ve hizmetli ... ile okuldan ayrıldıkları, ancak okul köşesinde bekleyen içlerinde suça sürüklenen çocuklarında olduğu kalabalık grubun aracı taşlamaya başlayarak aracın camını ve dikiz aynasını kırmak suretiyle zarar verdikleri, ayrıca araçtan inen katılan ... ve mağdurlar ... ve ...'ye taş atmaya devam ettikleri, atılan taşlardan ...'nin basit tıbbi müdahale ile giderilebilir şekilde yaralandığı, bu surette suça sürüklenen çocukların nitelikli mala zarar verme, yaralama ve yaralamaya teşebbüs suçlarını işlediği iddia ve kabul olunan somut olayda,1) Suça sürüklenen çocuk ... hakkında katılan ... ve mağdur ...'a yönelik yaralamaya teşebbüs suçundan, suça sürüklenen çocuk ... hakkında katılan ... ve mağdur ...'a yönelik yaralamaya teşebbüs ve mağdur ...'ye yönelik yaralama suçlarından kurulan mahkumiyet hükmüne yönelik temyiz itirazlarının incelenmesinde... (D11, yar,23.cd,E2015/15911,K. 2016/757, T. 3.2.2016).

Topluma Karşı Suçlar

Kamu güvenliğine karşı işlenen suçlarla ilgili üç davaya ulaşılmıştır. Kamu güvenliğine karşı suçların kapsamına mühürde sahtecilik, para da sahtecilik, resmi belgede sahtecilik vb suçlar girmektedir. Aşağıda bu davalara bir örnek verilmiştir:

Sanığın sürücü belgesi almak için gerekli olan suça konu öğrenci belgesini okul müdürü ve müdür yardımcısının yerine imza atarak İl Emniyet Müdürlüğü'ne verdiğinin kabul edildiği olayda; sanığın aşamalarındaki savunmalarında ... Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nin öğrencisi olduğunu, ehliyet alabilmek için İl Emniyet Müdürlüğü'ne ibraz etmek üzere okuldan öğrenci belgesi istediğini, belgenin kendisine inzalatmak üzere verildiğini bilmediği için müdür ve müdür yardımcısı yerine sehven imza atarak emniyet müdürlüğüne verdiğini, sahtecilik kastının bulunmadığını savunması, okulda görev yapan müdür ile müdür yardımcısının da bu savunmayı doğrulaması karşısında... (D12, yar, 11. cd, E. N: 2015/6040, K. N: 2016/7928 K T: 29.11.2016).

Millete ve Devlete Karşı Suçlar

Anayasal düzene ve bu düzenin işleyişine karşı suçlar konusunda üç davaya ulaşılmıştır. Aşağıda bu konudaki örnek davalar sunulmuştur:

Şüpheli ...'ten elde edilen dijital malzemelerin alınan imajları üzerinde yapılan incelemede; “... HAFIZA KARTI RAPOR” isimli klasörün bulunduğu, söz konusu klasör açıldığında içerisinde bulunan;

“Report Files” isimli klasör açıldığında “Files” isimli dosyanın mevcut olduğu, söz konusu dosya açıldığında; ... isimli şahsın, ...terör örgütünün görüş ve hedefleri doğrultusunda yayın yapan, ayrıca terör örgütüne finansman desteği sağlayanderginin (58) sayfadan oluşan "pdf" formatını cep telefonuna indirmiş olduğu, yukarıda yer alan fotoğrafın söz konusu derginin X. sayısının kapak fotoğrafı olduğu.....(D14, yar.16.cd, E. 2017/2247, K. 2017/5824 T. 29.11.2017)

“Tebliğnamedeki 1 numaralı görüşe ayrıca sanık ...'nın maktul ...'ın öldürüldüğü evi hakkında bu olay sebebiyle 765 Sayılı TCK'nın 146/1. madde kapsamında verilen mahkumiyet hükmü Yargıtay 9. Ceza Dairesinin 2001/755 esas, 2001/1803 karar sayılı ilamıyla onanan ... ile birlikte örgüt faaliyetlerini yürütmek amacıyla kiraladıkları, maktul ...'ın sanığın da bulunduğu evde 4-5 gün boyunca ajan olduğu gerekçesiyle yapılan ve son evresinde maktülün elleri ayakları bağlanmak suretiyle gerçekleştirilen sorguda bulunduğu, diğer sanıklar tarafından silahlar getirildiğinde olay mahallinde olduğu öldürme eylemini gerçekleştiren bu eylemlerine engel olmak için çaba sarf etmediği gibi talimatlarıyla örgüt

evinde örgütsel dokümanların temizliğini yapıp sorgulama tutanakları, maktulün ailesine yazdığı mektup ve diğer dokümanları alarak eylemin yapılacağı evden diğer örgüt üyeleriyle İstanbul ilinde buluşmak üzere ... ile birlikte ayrılması şeklinde gerçekleşen olayda; kasten öldürme eylemine fer-i fail olarak iştirak ettiğinin anlaşılması karşısında 765 Sayılı TCK'nın 146/3. maddesinin uygulanma koşulları bulunmadığından tebliğnamedeki 2 numaralı bozma görüşüne de iştirak edilmemiştir (D.13. yar, 16. cd, E. 2015/4128 K. 2015/4927, T. 16.12.2015).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda kişiye karşı suçlardan vücut dokunulmazlığına giren kasten yaralama suçunun öğrenciler tarafından en fazla işlendiği görülmüştür. Bu yaralama olaylarının ikisi öğrenciler arasındaki kavga sonucu meydana gelmiştir. Dava konusu olan 10 olayda bıçaklama fiiline rastlanmıştır. Bu davalardan üçünde öğrenciler öğretmenlerini bıçaklamış, yedisinde ise öğrenciler arasında bıçaklama olayı meydana gelmiştir. Hayata karşı suçlarda ise üç bıçaklama vakası ölümle sonuçlanmıştır. Bu davaların ikisi öğrenciler arasında gerçekleşmiştir. Bu sonuç Türkiye’de şiddet olaylarının ne kadar önemli olduğunu ve bazı öğrencilerin okula bıçak getirdiklerini göstermektedir. Ögel, Tari ve Eke (2005) tarafından lise 2. sınıf öğrencileri ile çalışılan bir araştırmada da, öğrencilerin yaklaşık %10’unun ateşli silah taşıdığı, çete üyesi olanların olmayanlara göre yaklaşık 8 kat daha fazla yaralayıcı/kesici alet taşıdığı, on iki yaşından küçüklerde birisini yaralama oranının %39 olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları da yukarıdaki verileri destekler niteliktedir. Ayrıca birçok şiddet olayının; özellikle öğrenciler arasında yaşanan kavgaların ve dayakların mahkemelere taşınmadığı düşünülürse durumun ne kadar ciddi olduğu ortaya çıkmaktadır. Özmen (2013) tarafından yapılan araştırma sonucu da bu fikri destekler niteliktedir. Bu araştırmaya katılan öğrenciler okulda en çok şiddete maruz kaldıklarını belirtirlerken; psikolojik ve sözlü şiddetin de küçümsenmeyecek kadar çok olduğu ortaya çıkmıştır. Uysal’ın (2009) yaptığı araştırma da bu bulguyu destekler niteliktedir.

İncelenen davalarda öğrenciler arasında cinsel taciz olaylarına da rastlanılmıştır. Ataerkil toplumlarda cinsellik konuşulması hoş karşılanmayan bir konudur. Bu nedenle cinsel taciz vakaları gizlenir ya da gerekli süreçler işletilmeden kapatılır (Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği, 2006). Alat ve Türk (2018) yaptıkları araştırma sonucunda cinsel taciz vakalarının aileler ve okul personeli tarafından kapatılma eğiliminin yaygın olduğuna işaret etmişlerdir. Bu sonuçta resmi kayıtlara geçmeyen birçok vakanın olduğunu göstermektedir. Dünyanın birçok ülkesinde okullarda cinsel tacizleri önlemek adına çeşitli programlar yürütülmektedir. The Expect Respect School programı, Opening Our Eyes, Auntie Stella, Girls’ Education Movement programları bu çalışmalardan bazılarıdır (Mlamlı ve diğ., 2001; NRCDDV, 2002). Bu programlarda genel olarak, okullarda, cinsiyet eşitliği sağlama, şiddet ve taciz ilişkisini açıklama, taciz davranışıyla baş etme, taciz davranışıyla karşılaşıldığında kimden, nasıl yardım alınması gerektiği konuları üzerine yoğunlaşmaktadır.

Yapılan bu araştırmada okullarda öğrenciler arası özel hayatın gizliliğine, hürriyete ve malvarlığına karşı saldırı fiillerine de ulaşılmıştır. Öğretmeni kendisini dövdüğü için öğretmenin arabasına benzin döküp yakan öğrenci bulunmaktadır. Burada öğretmenin öğrenciye şiddet uygulamasının öğrenciyi suç davranışına ittiği görülmektedir. Hürriyete karşı suçlar içine tehdit de girmektedir. Bir davada “kız arkadaş” meselesi yüzünden iki öğrenci birbiri ile tartışmış ve suça sürüklenen çocuk mağdura tehdit içerikli mesajlar göndermiştir.

Topluma karşı suçlar kapsamına kamu güvenliğine karşı işlenen suçlar girmektedir. Bu tür suçların önlenmesinde aileler ile birlikte çalışmak gerekebilir. Çocukların ilk eğitimini ailede aldıkları ve okul dışında zamanlarının büyük kısmını aileleri ile birlikte geçirdikleri göz önüne alındığı zaman bu konunun önemi ortaya çıkar (Kızmaz, 2006).

Okullarda suç olaylarını önlemek üzere getirilen öneriler şunlardır:

1. Sosyal etkinliklere daha fazla ağırlık verilebilir. Öğrenciler başta sportif etkinlikler olmak üzere ilgi ve yeteneklerine uygun sosyal etkinliklere yönettikleri zaman şiddet olaylarının azalacağı düşünülmektedir.
2. Okul girişlerinde metal detektörler kullanılması durumunda öğrencilerin okula bıçak gibi yaralayıcı hatta öldürücü aletler sokması engellenmiş olur.

3. Okullarda dönem dönem şiddet ve şiddeti önleyici içerikte konferanslar düzenlenip alanlarında uzman kişilerle öğrenciler buluşturulabilir.
4. Yapılan araştırma sonucunda cinsel istismarın daha çok okul ortamında akran istismarı şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Dünyanın birçok ülkesinde okullarda cinsel tacizleri önlemek adına çeşitli programlar yürütülmektedir. Bu programların benzerleri Türkiye’de de uygulanmalıdır.
5. Aileler uyuşturucu, alkol kullanımı ve hırsızlık konusunda bilinçlendirilmeli ve çocuklarını takip etmeleri sağlanmalıdır. Okul aile işbirliğinin çocuğun eğitimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı okul aile işbirliğine önem verilmeli ve aralarındaki ilişkiyi güçlendirmek için çaba harcanmalıdır.
6. Bu konuda üniversite öğrencileri üzerinde de araştırma yapılabilir. Bu şekilde lise öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin suç işleme oranları arasında fark olup olmadığına bakılabilir.

KAYNAKLAR

- Akarca, M. (2019). Çocukların ceza hukukundaki yeri ve çocukların korunması. http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/sunumlar/ym4/Akarca.pdf. E.T.: 15.01.2019.
- Arabacı, L. B., Özgür, G. ve Yörükoğlu, G. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi - Journal of Psychiatric Nursing*, 2(2), 53-60.
- Argyle, D. (2016). Juvenile crime and the four-day school week <https://pdfs.semanticscholar.org/63e1/91f4c3d4344c6c29a88dcc4dc262328eb464.pdf>. E.T.: 11.06.2019
- Ayar, D. ve Öztürk, C. (2015). Türkiye’de lisansüstü çalışmalarda çocuk suçluluğu. *The Journal of Pediatric Research* 2015, 2(1),17-20.
- Benbenishty, R ve Astor, A. A. (2018). *School Violence in an International Context a Call For Global Collaboration in Research and Prevention*. <http://www.ijvs.org/files/Revue-07/04.-Benbenishty-Ijvs-7.pdf>.E.T.: 31.10.2018.
- Bülbül, S. ve Doğan, S. (2016). Suça sürüklenen çocukların durumu ve çözüm önerileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 59(1), 31-36.
- Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği (2006). Cinsel yaşam ve sorunları. Ankara: CETAD
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (2004). https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf. E. T.: 19.09.2019
- Çocuk Koruma Kanunu. 5395 sayılı. (2005). Resmi Gazete: 15.07.2005 – 25876. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf>. E.T.: 19.09.2019
- Çopur, E., Ulutaşdemir, E. ve Balsak, H. (2015). Çocuk ve suç. *Hacettepe University, Faculty of Health Sciences Journal*, 2(1), 120-124.
- Demirbaş, T. (2016). *Kriminoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Durmuş E, Gürkan U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 253-269.
- Durmuş, E. (2013). Ergen bakış açısıyla okulda şiddet ve çözüm önerileri. *E-International Journal of Educational Research*, 4(3), 41-57.
- Furlong, J. ve Morrison G.M. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23:236-256.
- Furlong, J. ve Morrison G.M. (2004). Methodological and measurement issues in school violence research. *Journal of School Violence*, 3, 5-12.
- Hesapçıoğlu S., T. (2017). Çocuk adli vakalarında karışıldığı iddia olunan suç tipleri ile benlik saygısı ve depresif belirtileri. *Düşünen Adam, The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30, 331-337.
- Işık, H. (2006). Çocuk suçluluğu ve okullar ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 287-299.

- Kandakai, T. L.& King, K, A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.
- Kepekçi, Y. ve Özcan, A. Y. (2002). Okullarda suçun önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 153-163
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(11), 47-70.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Eke, C.Y. (2005). *Okullarda Suç Ve Şiddeti Önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G ve Arabacı, L. B. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Özmen, F. ve Küçük, N. (2013) İki ayrı zaman diliminde okulda şiddet durumu. *CBS Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(2), 78-96.
- Sürücü A. ve Arslan, C. (2002). Suça İtilmiş Çocuklar ve Psikolojisi www.kriminoloji.com, E. T.: https://www.kriminoloji.com/Suca_itilmis_Cocuklar_Psikolojisi.htm
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: kendini toplama gücü. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(12), 73-82.
- Teyfur, M. (2014). Basında yer alan okullarda şiddet ile ilgili olayların değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 13(4), 1311-1330.
- TUİK (2018). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27609>. E. T.: 19.09.2019
- Türk, H. ve Alat Z. (2018). İlkokullarda görev yapan idarecilerin ve psikolojik danışmanların öğrencilere yönelik cinsel tacizler hakkındaki deneyimleri ve uygulamaları, *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 182-208.
- [Türk Ceza Kanunu \(2004\)](https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf>. E.T.: 03.08.2019
- Uysal, A. ve Temel, A. B. (2009). Şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm, şiddet eğitimi ve şiddet davranışlarına yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 20-30.

EXTENDED ABSTRACT

According to Criminal Law, a crime is an act punished by the law. As stated in the United Nations Convention on the Rights of the Child, a child means “every human being below the age of eighteen years”. Juvenile delinquency is the transformation of the anti-social tendencies of a child into a situation requiring a legal action. According to the statistics from the first half of the nineteenth century to the present, it has been found out that the criminality is not at the same level during all years of life. For example, it has been seen that the ratio of crime increases in one’s 20s while decreasing between the ages of 30 and 35. It has been reported that there are 83 thousand records about juveniles punished for several crimes every year in the age group of 0-18 in Turkey. It has been seen that nearly half of the crimes in Turkey has been committed by the children and young people under the age of 25 and 90% of the ones who committed a crime are children and young people. A school is a place where children spend most of their time. Therefore, it has an important place in children's lives and their socialization processes. Thus, schools should be safe places for children. Violence at schools has many negative dimensions. For example, they can obstruct a healthy education process, disrupt the mental health of students, and may adversely affect their development. Children are the future of the country. The most important task of the educational institutions and teachers is to educate children as decent individuals and beneficial citizens to society. Researches show that there is juvenile delinquency in our country as well. As a result of the researches, it has been seen that there are 83 thousand juveniles punished for crimes every year in our country. It was stated in these researches that half of the crimes in the country were committed by children and those under the age of 25. Expanding the awareness about this subject matter, especially making teachers and families aware of this danger and at the same time, investigating what kind of crimes children have committed will be useful to take measures against those crimes. In addition, this study was deemed necessary since there is no research based on legal sources about the crimes committed by students at schools. The object of this study is to reveal and evaluate the criminal behaviors of high school students, which were within the scope of the crimes submitted to the court

(Supreme Court) between the years 2004 and 2018. In this research which is in the form of a survey model, a qualitative research method was used. A “document review” method was used as the court decisions were addressed. The cases filed against the students were obtained from the websites www.kazancı.com, and www.LegalBank.com. to determine the students’ criminal behaviors within the scope of the crimes submitted to the Supreme Court between the years 2004 and 2018. The reason why the study was started from 2004 is that the new Turkish Criminal Law was accepted in the Grand National Assembly of Turkey on 26.09.2004 and published in the Official Gazette on 12.10.2004. The behaviors of the students, which are considered as crime and subject to cases, have been examined by a content analysis method. At the beginning of the study, the cases were divided into three categories: “crimes against the person”, “crimes against society”, “crimes against the nation and the state”. These categories are determined based on the crime classification of the Turkish Criminal Law. In the research, 34 cases submitted to the court between the years 2004 and 2018 were obtained. 29 of these cases consisted of “the crimes against the person”; three consisted of “the crimes against society”; and two consisted of “the crimes against the nation and the state”. Three cases have been reached in relation to “the crimes against public safety” within the scope of the crimes against society. Two cases have been reached as to “the crimes against the constitutional order and the operation of said order” among the crimes against the nation and the state. As a result of this research, it has been seen that the most committed crimes by the students were willful injuries within the scope of the [physical integrity](#) among the crimes against the person. Two of these injuring events occurred as a result of a fight between the students. A stabbing event was reported in 10 events subject to the case. In three of these cases, students stabbed their teachers and in seven of them, stabbing occurred among the students. In the case of crimes against life, three stabbing cases resulted in death. Two of these cases took place among the students. This indicates that violence is a very important matter in Turkey and students go to schools with a knife. Sexual harassment among the students was also observed in the cases examined. In them, attacks against the right of privacy, liberty and assets were seen among the students. There is a student who burned his teacher’s car with gasoline as his/her teacher has beaten him/her. Crimes against public safety are within the scope of the crimes against society. It may be necessary to work with families to prevent such crimes. The importance of this subject matter arises given that the children take their first education in the family and spend most of their time with their families when they are outside the school. Some of the recommendations that are introduced to prevent crimes at the schools include the following: Social activities may be performed more. It is thought that violence will decrease when the students are directed to the social activities suitable for their interests and abilities, especially to the sports activities. Students will be prevented from bringing tools for wounding, even for killing such as a knife to the school in case that metal detectors are put at the school entrances. As a result of the research, it was seen that the sexual abuse was mostly seen as a peer abuse in the school environment. In many countries of the world, various programs are conducted at the schools to prevent sexual harassment. These programs generally focus on issues such as providing gender equality, explaining the relationship between violence and harassment, coping with a harassment behavior, and how and from whom that the help will be received in the case of harassment. Awareness should be raised in families about drugs, alcohol use and theft and families should be enabled to monitor their children. It is thought that school-family cooperation will have a positive effect on the education of the child.

GRUPLARARASI OLUMLU VE OLUMSUZ TEMAS: AYNI SINIFTA EĞİTİM GÖREN TÜRKİYELİ VE SURIYELİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ İLİŞKİLERİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN İNCELENMESİ

Özlem Serap ÖZKAN*

Mustafa TERCAN**

Abbas TÜRNÜKLÜ***

Tarkan KAÇMAZ****

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, aynı sınıfta öğrenim gören, Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerin deneyimledikleri gruplar arası olumlu ve olumsuz temas yaşantılarını sınıf öğretmenlerinin gözünden incelemektir. Çalışmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yüz yüze görüşme yapılarak toplanan verilerin analizinde, içerik analizi ve tematik analiz birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin gereksinim duyduklarında birbirlerinden genellikle yardım aldıkları, birbirlerine duygusal destek verdikleri ve dış grup üyesi arkadaşlarını aralarına aldıkları belirlenmiştir. Ancak Türkçenin etkin kullanılmaması durumunda hem yardım hem de duygusal destek ve aralarına alma konusunda sorun yaşandığı, öğrencilerin genellikle iç grup üyesi arkadaşlarına döndükleri ve onlarla dayanıştıkları bulunmuştur. Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler arasında yaşanan olumsuz temas yaşantıları incelendiğinde, öğrencilerin birbirlerini belirli düzeyde rahatsız ettikleri ve hakaret ettikleri görülmektedir. Burada öne çıkan temel temalar yine, ortak dilin etkin kullanılmaması, sınıflarda yaşlı büyük Suriyeli öğrencilerin bulunması ve Türkiyeli öğrencilerin örtük önyargıları ile ailede paylaşılan önyargılı davranışlardır. Farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü ilkokul sınıflarında, sınıf öğretmenlerinin, öğrenciler arasında deneyimlenen, gruplararası önyargı, dışlama, ayrımcılık gibi olumsuz davranışlarının önlenmesinde ve dönüştürülmesinde katkı sağlayan önemli bir aktör olduğu çalışmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gruplar arası ilişkiler, gruplar arası temas, gruplar arası arkadaşlık, göç

POSITIVE AND NEGATIVE INTERGROUP CONTACT: AN INVESTIGATION OF POSITIVE AND NEGATIVE INTERGROUP CONTACT EXPERIENCED BY TURKISH AND SYRIAN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH CLASSROOM TEACHERS' PERSPECTIVE**ABSTRACT**

The purpose of this research was to examine the positive and negative intergroup contact experienced by the Turkish and Syrian primary school students studying in the same class through the classroom teachers' perspective. The study group consisted of 40 classroom teachers. Semi-structured interview technique was used and the data collected by face-to-face interviews were analyzed using content and thematic analysis techniques. Results of the study revealed that the Turkish and Syrian students often received help from each other when they needed, that they extended emotional support to their friends and accepted out-group members. However, when Turkish was not used effectively, there were problems both in terms of help and emotional support; students generally turned to their inner-group friends and solidified with them. When the negative contact experience among the Turkish and Syrian students were examined, it was found that the students tended to harass and insult each other to a certain extent. The basic themes that emerged here were the inability to use a common language effectively, the presence of older Syrian students in classrooms and the implicit biased behavior of Turkish students shared within the families. It

*Araştırma Görevlisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, o.se.ozkan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-750X>

**Uzm., Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anlaşmazlık Çözümü Programı, İzmir, info@mustafatercan.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1801-9610>

***Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir, abbas.turnuklu@deu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7209-0768>

****Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, arkan.kacmaz@deu.edu.tr , ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0067-0509>

was also determined that untoward behavior and insults were prevented and transformed in the classroom owing to the positive effect of classroom teachers. It was concluded that classroom teachers were important actors who contributed to the prevention and transformation of the negative behavior such as intergroup prejudice, exclusion, and discrimination experienced among students in primary school classes which students with different social identities attend.

Keywords: Intergroup relationships, intergroup contact, positive contact, negative contact, cross-group friendships, immigration

GİRİŞ

60 yıl önce, Gordon Allport (1954), farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen yüz yüze temasın ve etkileşimin, gruplar arası ilişkilerin gelişmesini katkı vereceğini belirtmiştir. Ancak, gruplar arası olumlu ilişkilerin gelişebilmesi için bazı uygun koşulların da yerine getirilmesinin önemli olduğu ileri sürülmüştür. Bu koşullar; farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyesi olan bireyler arasında eşit statünün sağlanması, bireylerin ortak hedefleri paylaşmaları, bu ortak hedefleri gerçekleştirmek için birlikte çalışmaları ve gruplar arası iş birliği ve etkileşimi destekleyen sosyal kuralların varlığıdır (Allport, 1954). Allport'un (1954) belirtmiş olduğu dört koşul gerçekleştiği takdirde, zamanla farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında arkadaşlıkların da gelişebilmesi mümkün olacaktır (Pettigrew, 1998). Benzer biçimde, Brown ve Hewstone (2005), farklı sosyal kimliklere sahip grup üyeleri arasında kurulan temasın, diğer grup üyesi ile duygusal ve bilişsel empatinin artması ve kaygının azalması gibi olumlu durumları ortaya çıkarma potansiyelinin de olduğunu belirtmektedir. Farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen arkadaşlıklar zamanla, kısa ilk karşılaşmalar yerine, uzun süreli ilişkiye yönelik bir dönüşüm de içerir (Pettigrew, 1997a). Pettigrew, Christ, Wagner ve Stellmacher (2007), zamanla gruplar arası arkadaşlığın yukarıda ifade edilen dört koşulu kapsayacağını ve sosyal bağlamlarda kendini dış grup üyesine açma, gruplar arası arkadaşlık ağlarına erişim fırsatları ve kapsamlı tekrarlanan temas olasılıkları sağlayabileceğini belirtmektedirler. Dolayısıyla, gruplar arası temas kuramına göre, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasındaki olumlu etkileşimin ve arkadaşlığın, genel anlamda gruplar arası ilişkileri geliştirebileceği söylenebilir (Turner ve Cameron, 2016).

Allport'un (1954) ifade ettiği dört koşulun ve Pettigrew'in (1998) belirtmiş olduğu farklı sosyal kimliklere sahip bireyler arasında yaşanan gruplar arası arkadaşlığın var olması durumunda, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında gruplar arası önyargının da azalacağı belirtilmektedir. Ancak, Pettigrew ve Troop, (2006) 713 farklı örneklemin yer aldığı 515 farklı çalışma ile yaptıkları meta analiz çalışmasında, Allport (1954)'ün belirtmiş olduğu dört koşulun gruplararası önyargıları azaltmada temel olmadığını belirtmektedirler. Bu nedenle gruplararası ilişkilerin dinamiği ile gruplararası önyargıları azaltmada nasıl bir işlev gördüğü üzerine ve olumlu ve olumsuz gruplararası ilişkilerin gruplararası önyargıları nasıl etkilediğine ilişkin yeni çalışmaların yapılmasına gereksim bulunmaktadır.

Gruplar Arası Temas Hipotezi

Allport (1954) tarafından öne sürülen “gruplar arası temas hipotezi”ne göre, uygun koşullar altında, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasındaki temasın, gruplar arası önyargıları etkili bir şekilde azaltabileceği savunulmuştur. Pettigrew ve Troop (2006) tarafından gerçekleştirilen, “515” farklı çalışmayı içeren meta analiz çalışmasında, gruplar arası olumlu temasın gruplar arası önyargıyı azalttığı saptanmıştır. Analize dahil edilen örneklemelerin %94'ünde, gruplar arası temas ile gruplar arası azalan önyargı arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Özellikle, deneysel çalışmalarda bu ilişkinin daha güçlü olduğu belirtilmektedir. Pettigrew (1997), gruplar arası arkadaşlığın, gruplar arası önyargıların azaltılmasında güçlü ve tutarlı bir yordayıcı olduğunu belirtmektedir. Pettigrew (1998), gruplar arası temasın, özellikle de gruplar arası arkadaşlığın dış grup üyesiyle hem bilişsel hem de duygusal olarak empati kurulmasını sağladığını söylemektedir. Empati kurulan dış grup üyesine yönelik önyargıların da doğal olarak düştüğü ifade edilmektedir. Farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasındaki arkadaşlığa bağlı olarak azalan önyargıların, olumlu duygular olarak farklı dış gruplara da genellenebileceği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, gruplar arası arkadaşlık, gruplar arası önyargıları azaltmaktadır, azalan önyargı da gruplar arası arkadaşlığın artmasını kolaylaştırmaktadır. Pettigrew ve Troop (2008) gruplar arası temasın, gruplar arası önyargıyı nasıl düşürdüğüne ilişkin olarak yaptıkları çalışmada üç önemli değişkenin aracılık yaptığını saptamışlardır. Bunlar dış grup hakkında bilgi, gruplar arası empati ve gruplar arası kaygıdır. Bu üç değişkenin, gruplar arası önyargıyı azaltmada etkili olan aracı değişkenler olduğu bulunmuştur.

Paolini, Hewstone, Cairns ve Voci (2004) farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen arkadaşlıkların, gruplar arası önyargıyı azalttığını, algılanan dış grup değişkenliğini arttırdığını saptamıştır. Farklı sosyal kimliğe sahip bir grup üyesi ile arkadaş olma ve iç grup üyesi yakın bir arkadaşın, dış grup üyesi bir arkadaşı olduğunun öğrenilmesinin ve bilinmesinin, gruplar arası ilişkilerin geliştirilmesine olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır. Bu katkı, gruplar arası azalan kaygı ve dış grup üyesi ile artan karşılaşma olasılığı ile birlikte gelmektedir. Benzer biçimde, Dixon, Levine,

Reicher ve Durrheim (2012), gruplar arası önyargıları azaltmak için gerçekleştirilen gruplar arası temas çalışmalarının, alt grupların kolektif kimlik ve ayrımcılığın öznesi olma algılarını azaltarak; aynı zamanda çoğunluk durumundaki gruba ilişkin olumlu değerlendirmelerini de arttırdığını belirtmektedir.

Gruplar arası arkadaşlık ve gruplar arası tutum arasındaki ilişkinin incelendiği 208 farklı örnekleme ait bir meta-analiz çalışmasında da benzer anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Gruplar arası arkadaşlık, grup arkadaşlarıyla geçirilen zaman, kendini dış grup üyesine açma, dış grup üyesi arkadaşına yakınlık ve dış grup üyesi arkadaş sayısı gibi değişkenlerin göz önünde bulundurulduğu çalışmada, gruplar arası arkadaşlık ile gruplar arası tutum arasında olumlu ilişki bulunduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında yaşanan gruplar arası arkadaşlığın, gruplar arası olumlu tutumu geliştirdiği bulunmuştur (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew ve Wright, 2011).

Benzer biçimde, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen temas, gruplar arasında olumlu tutumların artışını sağlar. Olumlu gruplar arası temasa bağlı olarak zamanla ortaya çıkan gruplar arası arkadaşlığın ve beraberinde gelişen olumlu tutumların diğer dış gruplara da genellenmesi söz konusudur. Ancak burada kritik olan konu, dış grup üyesinin tipik bir üye olması ve sosyal kimliğin görünür olmasıdır (Brown ve Hewstone, 2005). Dış grup hakkında yeni bilgilerin öğrenilmesi, dış grup üyeleriyle empati kurulması ve iç grubun yeniden değerlendirilmesi gruplar arası olumlu tutumların gelişim sürecinde etkilidir (Pettigrew, 1997). Sonuç olarak, farklı sosyal kimliklere sahip kişiler arasında deneyimlenen olumlu temas ve arkadaşlığın, gruplar arası önyargıları düşürdüğüne ve olumlu gruplararası tutumları da geliştirdiğine yönelik güçlü bir alan yazın desteği bulunmaktadır.

Gruplar Arası Olumlu ve Olumsuz Temas

Gruplar arası temas, önyargı ve tutumlarla ilgili yapılan çalışmaların çoğu, gruplar arası olumlu temas çalışmalarını içermektedir. Gruplar arası ilişkilerde, olumlu temas olumsuz temasa göre dört kez daha sık yaşanmaktadır (Graf, Paolini ve Rubin, 2014). Gruplar arası olumlu temas; farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen mutluluk verici, işbirlikli etkileşimler ve gruplar arası olumlu tutumlarla açıklanabilir (Tropp ve Pettigrew, 2005). Buna karşın, farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında deneyimlenen olumsuz temasın farklı sonuçlar ortaya çıkardığı saptanmıştır. Örneğin, Paolini, Harwood ve Rubin (2010), sosyal kimliklere ilişkin farkındalık ve görünürlük düzeyinin olumlu temasta azaldığı fakat olumsuz temasta arttığını göstermektedir.

Benzer bir başka çalışmada ise, Barlow ve ark. (2012), deneyimlenen olumsuz temasın, gruplar arası önyargıyı ve tutumu, olumlu temasa göre daha güçlü yordadığını belirtmektedir. Aynı şekilde, gruplar arası olumsuz temasın, olumlu temasla karşılaştırıldığında, etnik temelli tutumların daha güçlü ve tutarlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Araştırmacılar, artan gruplar arası olumsuz temasın, gruplar arası önyargıyı yordarken, artan gruplar arası olumlu temasın ise, gruplar arası önyargıdaki değişimi, olumsuz temada olduğu kadar güçlü yordamadığını saptamışlardır. Dolayısıyla, olumsuz gruplar arası temasın, etnik temelli tutumlar ve önyargı üzerinde, olumlu temasa göre daha güçlü ve tutarlı bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Farklı olarak, Selvanathan, Techakesari, Tropp ve Barlow (2018), yapmış oldukları araştırmada, beyaz Amerikalıların, siyahi Amerikalılarla kurmuş oldukları olumlu temasın sonucunda; siyahi Amerikalıların gerçekleştirmiş oldukları adaletsizliği öne çıkaran toplumsal eylemlerde, beyaz Amerikalıların, siyahi Amerikalılara yönelik daha fazla empati duydukları saptanmıştır. Beyaz Amerikalıların, siyahi Amerikalılara yönelik deneyimledikleri empati ve siyahilerin yaşadıkları adaletsizliklere ilişkin hissettikleri öfke nedeniyle, siyahi Amerikalılara destek verdikleri bulunmuştur. Dolayısıyla, gruplar arası empatinin daha fazla eşitlikçi çalışmalara ilişkin ilgiyi arttırdığı ve toplumsal eylemlerde desteğe ilişkin davranışları kolaylaştırdığı bulunmuştur. Araştırmacılar gruplar arası empati ve öfkenin, birbirini destekler şekilde birlikte yaşandığını belirtmektedir. Deneyimlenen empatinin, diğer grubun yaşadıkları olumsuzluklara ilişkin öfke yaşanmasına neden olduğu, bunun da toplumsal eylemlerde desteğe vesile olduğu saptanmıştır.

Hayward, Tropp, Hornsey ve Barlow (2018), dezavantajlı gruplar için olumsuz gruplar arası temasın, kişisel ayrımcılık olarak yorumlandığını ve deneyimlendiğini söylemektedirler. Gruplar arası olumsuz temas, avantajlı gruba ilişkin öfke duygusu ve ayrımcılık algısının artmasına neden olmaktadır. Buna karşın, yapılan çalışmada gruplar arası olumlu temasın ise, hissedilen gruplar arası öfkeyi ve toplumsal

kollektif eylem niyetini azaltmak suretiyle, azalan toplumsal kollektif eylem davranışlarını yordadığı tespit edilmiştir. İlave olarak, gruplar arası olumlu temasın dolaylı olarak, grupça ayrımcılığa uğramışlık algılarını azaltarak, toplumsal eylemlere azalan katılma niyetini yordadığı saptanmıştır (Hayward ve ark., 2018). Benzer bir çalışmada ise, gruplar arası olumsuz temasın, gruplar arası önyargı ve gruplar arası tutum için tutarlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır (Techakesari ve ark., 2015). Olumsuz gruplar arası temasın, artan olumsuz üstbilmiş ve önyargı ile ilişkili olduğu da bulunmuştur. Ayrıca gruplar arası olumsuz temas ve gruplar arası antipati arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmış ve bu ilişkinin gruplar arası kaygı aracı değişkeni ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar bu sebeple olumsuz temas deneyiminde kaygının kritik bir önem taşıdığını vurgulamaktadır (Techakesari ve ark., 2015).

Yukarıda yer verilen olumlu ve olumsuz temas deneyimlerinin sosyal psikolojik değişkenlerle olan ilişkisi göz önünde bulundurularak, okul ve sınıf gibi aynı toplumsal mekanları birlikte kullanan farklı sosyal ve kültürel kimliklere sahip kişiler arasında deneyimlenen olumlu ve olumsuz temasın ve sonuçlarının farklı kültürel bağlamlarda karşılaştırılmalı olarak incelenmesine gereksinim bulunmaktadır. Özellikle Türkiye gibi milyonlarca göçmen sığınmacının bulunduğu ülkelerde, bir arada yaşayan farklı sosyal ve kültürel kimliklere sahip öğrenciler arasında deneyimlenen gruplar arası olumlu ve olumsuz temas ve ilişki dinamiklerinin, gruplar arası önyargının, ayrımcılığın, dışlamanın, olumsuz duyguların ve düşmanca davranışların önlenmesi, azaltılması ve dönüştürülmesi açısından derinlemesine incelenmesine gereksinim vardır.

Gruplar Arası Temas ile İlgili Nitel Çalışmalar

Alanyazında gruplar arası temas ile ilgili nicel çalışmaların yanısıra nitel araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Brener, Wilson, Rose, MacKenzie ve De Wit (2013), yürüttükleri nitel çalışmada, hepatit C hastalarının, kamusal alanda kendi hastalıkları ile ilgili konuşma yapmalarının, hepatit C hastalarına ilişkin kalıp yargıların yeniden yapılandırılmasına ve dinleyicilerin onlara ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığı bulunmuştur. Benzer şekilde Kim (2012) Kore’de kadın göçmenlerin yaşam deneyimleri ile diğer etnik gruplarla etkileşimlerini inceledikleri bir diğer nitel çalışmada, üç temel tema ortaya çıkarmıştır. Bunlar: gruplar arası temasa ilişkin fırsat yetersizliği, iç grup kayırmacılığının ve kültürel farklılıkların belirginleştiği gruplar arası sınırlar ve gruplar arası olumlu teması kolaylaştıracak yeniden yapılandırma çalışmalarına katılımdır. Çalışma sonucunda, yeniden yapılandırma çalışmalarına katılımın, gruplar arası arkadaşlığı ve etnik ve kültürel anlayışı geliştirdiği ve yaşama ilişkin zorlukları ve engelleri azalttığı belirlenmiştir. Bir başka nitel çalışmada Loader (2017) İrlanda da Katolik ve Protestan öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü okullarda yürüttükleri araştırmalarında, birlikte paylaşılan ders dışı etkinlikler ve paylaşılan mola süreleri yanısıra sınıf dışındaki sosyal fırsatların sağlanmasının, okul düzeyinde ilişki ve temas kurmaya yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Son olarak Misoska (2014) Kuzey İrlanda ve Makedonya Cumhuriyetinde çatışma yaşanan bölgelerinde yaşayan 10-11 yaşlarındaki çocuklarla yürüttüğü nitel çalışmada gruplar arası temas programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında çocukların perspektifinin dikkate alınması durumunda, temas kalitesinin gelişeceğini ve planlı gruplar arası temas uygulamalarının olumlu değişimler yaratacağını ifade etmiştir.

Mevcut Çalışma ve Amaç

Suriye’de çıkan iç savaş sonrası gerçekleşen göç nedeniyle, Türkiye’de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli nüfusunun görünürlüğü dikkat çekici düzeyde artmıştır. T.C. İçişleri Bakanlığı, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre, Şubat 2020 yılı itibarıyla Türkiye’de geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısının toplam 3.587.566 olduğu ifade edilmektedir. Suriyeli göçmenlerin, 0-18 yaşında bulunan çocuklarının sayısının ise 1.659.438 olduğu belirtilmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020). Suriyeli göçmenler, Türkiye’de büyük iller başta olmak üzere, tüm illere farklı oranlarda dağılmışlardır. Suriyeli göçmenlerin çocukları, son yıllarda Türkiyeli yerleşik halkın çocukları ile birlikte aynı okullarda ve sınıflarda eğitim ve öğretim görmeye başlamışlardır. Bu çalışmada, ilkokullarda, aynı sınıflarda okuyan Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler arasında deneyimlenen gruplar arası olumlu ve olumsuz temas deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda aynı sınıfta öğrenim gören, farklı sosyal kimliklere (Türkiyeli/Suriyeli) sahip öğrenciler arasında yaşanan olumlu ve olumsuz temas deneyimlerini haftada 20-30 saat arası derslerine giren sınıf öğretmenlerinin somut deneyimleri aracılığıyla incelemektir.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel bir çalışma olarak kurgulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, birlikte aynı sınıflarda eğitim gören Türkiyeli ve Suriyeli ilkökul öğrencilerinin deneyimledikleri, gruplar arası olumlu ve olumsuz temas deneyimlerini, sınıf öğretmenlerinin gözünden incelemektir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ilinde ilkökullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapan 6 erkek ve 34 kadın olmak üzere toplam 40 kişi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında, ölçüt örnekleme tekniği benimsenmiştir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme yaklaşımındaki temel anlayış, çalışma grubunun seçiminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu bağlamda çalışma grubunun seçiminde benimsenen ölçütlerin başında, okulda ve sınıfta Suriyeli öğrencilerin bulunması ile öğretmenlerin Suriyeli ve Türkiyeli öğrencilere birlikte ders veriyor olması gelmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin seçiminde, sınıflarında Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birlikte eğitim-öğretim görmeleri ölçütü referans alınmıştır. Sınıflardaki toplam öğrenci sayısı 30 ile 50 arasında iken, mevcut Suriyeli öğrenci sayısı 1 ile 6 arasında değişmektedir. Suriyeli öğrencilerin sınıflarında bulunma süresi ise genellikle öğrencilerin öğrenim gördüğü düzeye göre (1., 2., 3. ve 4. Sınıf) değişmekle birlikte yaklaşık olarak 3 ay ile 3 yıl arasındadır. Sınıf öğretmenlerinin, çalışma grubu olarak benimsenmesinin temel nedeni, haftada 20-30 saat arası aynı sınıfta, aynı öğrencilerle ders yapmalarıdır. Dolayısıyla aynı sınıfta 20-30 saat arası derse giren öğretmenlerin, öğrencilerini uzun süre sınıf ortamında doğrudan gözlemleyecekleri ve her türlü davranış sorunları ile doğrudan ilgilenecek olmaları nedeniyle, öğrencilerin gruplar arası arkadaşlık ve temas deneyimlerine ilişkin daha derin ve detaylı bilgiye birinci elden sahip olacakları düşüncesidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, nitel veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Gruplar arası ilişkiler konusunda, betimsel ve ilişkisel tarama çalışmalarında Likert tipi, kapalı uçlu sorulardan oluşan veri toplama araçları çok yaygın kullanılırken, bu çalışmada farklı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bunun nedeni, aynı sınıflı paylaşılan Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirleri ile ne ölçüde temas ve arkadaşlık kurduklarının ve arkadaşlık deneyimlerinin dinamiklerini, sınıf öğretmenlerinin somut deneyimlerinden derinlemesine ve detaylı olarak incelenmesine yönelik gereksinimdir. Bu hedefe ulaşmak için gruplar arası olumlu ve olumsuz temas ile ilgili önceden hazırlanmış açık uçlu sorular, görüşme yapılan her bir sınıf öğretmenine sorulmuştur. Görüşmelerde ortaklık ve aynılık sağlamak için 'görüşme formu' kullanılmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında, alanyazında yer alan ve birçok çalışmada kullanılan (Pettigrew, 2008; Mazziotta, Rohmann, Wright, Pinto ve Lutterbach, 2015; Munniksma, Stark, Verkuyten, Flache ve Veenstra, 2013; Florack, Rohmann, Palcu ve Mazziotta, 2014; Swart, Hewstone, Christ ve Voci, 2010; Chen ve Graham, 2015; Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza ve Visintin, 2015) Likert tipi kapalı uçlu sorulardan esinlenilerek ve refans alınarak, açık uçlu görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu yolla, nicel verileri temel alan betimsel ve ilişkisel tarama çalışmalarının bulguları ve sonuçları ile paralellik kurulmasına çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan ve sınıf öğretmenlerine sorulan açık uçlu sorular aşağıda yer almaktadır.

Olumlu Temas Soruları

1. Okulunuzdaki Türkiyeli öğrenciler, ihtiyaçları olduğunda Suriyeli öğrencilerden yardım isteme konusunda kendilerini ne kadar rahat hissediyorlar? Suriyeli öğrencilerden ne kadar destek alabiliyorlar? / Okulunuzdaki Suriyeli öğrenciler, ihtiyaçları olduğunda Türkiyeli öğrencilerden yardım isteme konusunda kendilerini ne kadar rahat hissediyorlar? Türkiyeli öğrencilerden ne kadar destek alabiliyorlar?
2. Okulunuzdaki Türkiyeli öğrenciler, üzgün olduklarında Suriyeli öğrencilerden ne kadar duygusal destek alabiliyorlar? / Okulunuzdaki Suriyeli öğrenciler, üzgün olduklarında Türkiyeli öğrencilerden ne kadar duygusal destek alabiliyorlar?
3. Sizce, okulunuzdaki Türkiyeli öğrenciler, Suriyeli öğrencileri aralarına alma konusunda ne kadar istekliler? / Sizce Suriyeli öğrenciler, Türkiyeli öğrencileri aralarına alma konusunda ne kadar istekliler?

Olumsuz Temas Soruları

4. Okulda ve sınıfta, Türkiyeli öğrenciler Suriyeli öğrencileri hangi sıklıkla rahatsız ediyorlar? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız? / Suriyeli öğrenciler Türkiyeli öğrencileri hangi sıklıkla rahatsız ediyorlar? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?
5. Okulunuzdaki Türkiyeli öğrenciler, Suriyeli öğrencilerle etkileşimleri esnasında hangi sıklıkla hakarete uğruyorlar? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız? / Okulunuzdaki Suriyeli öğrenciler, Türkiyeli öğrencilerle etkileşimleri esnasında hangi sıklıkla hakarete uğruyorlar? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?

Görüşme formu geliştirildikten sonra, alanda çalışan beş akademisyenden, uzman görüşü alınmıştır. Getirilen eleştiriler doğrultusunda, görüşme formu ve sorular yeniden düzenlenmiş ve geliştirilmiştir. Daha sonra pilot çalışma için üç uygulama yapılmıştır. Görüşme formuna ait soruların, görüşme yapılan kişiler tarafından beklenildiği gibi anlaşıldığı görülünce, uygulamalara devam edilmiştir. Pilot çalışmada elde edilen veriler de çalışmada kullanılmıştır.

Uygulama

Geliştirilen görüşme formundaki sorular, sınıf öğretmenlerine sorulduktan sonra, onların sözlü ifadeleri kaydedilmiştir. Böylece, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirleriyle olan arkadaşlıklarına yönelik detaylı veriler, sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Toplanan sözlü veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmada, nitel verilerin analizinde tematik analiz (Braun ve Clarke, 2006) ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Tematik analizine ek olarak, içerik analizinin birlikte kullanılmasının nedeni çalışmada bazı kategorilerin frekans düzeyinde karşılaşma sıklığına ait örüntünün ve istatistiki karşılaştırılmasının ortaya çıkarılmasına ilişkin gereksinimdir. Bu nedenle bazı kategorilerin deneyimlenme sıklığına ilişkin frekans düzeyinde bilgiler ve kay kare karşılaştırılması verilirken ilaveten aynı kategoriye ait öğretmen söylemlerine de yer verilmiştir. Öncelikle, her bir görüşme sorusuna, tüm örneklemin verdiği yanıtlar alt alta sıralanmıştır. Daha sonra, her bir soruya ait yazılı metin defalarca okunarak, araştırma sorusuyla ilgili öne çıkan temalar belirlenmiştir. Bu süreçte yoğun veri yığını içerisinde kaybolmamak için belirlenen temalar, temel kodlar olarak kullanılmıştır. Bu kodlara bağlı olarak veriler kategorize edilmiştir. Daha sonra veriler tablolar içerisinde Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler için karşılaştırmalı olarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

Nitel verilerin analizine geçmeden önce, analizi yapan araştırmacının, kodlama güvenilirliği test edilmiştir. Bunun için birinci ve ikinci araştırma sorusuna, çalışma grubunun verdiği yanıtlar, tablolardaki kategorilere göre altı gün ara ile iki kez kodlanmıştır. Her iki kodlama sürecindeki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bunun için Miles ve Huberman (1994:64)'ın güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır [Güvenirlik= (görüş birliği sayısı) / (toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı)]. Çalışmada, kodlama güvenilirliği “.88” bulunmuştur. Güvenirlik çalışmasından sonra verilerin kodlanmasına geçilmiştir.

Nitel verilerinin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada öğrencilerinin birbirlerine yardım etme/etmeme, duygusal destek alma/almama, aralarına alma/almama, rahatsız etme/etmeme ve hakaret etme/etmeme davranışlarına ilişkin sıklık düzeyini belirlemek için öğretmen ifadelerine içerik analizi yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin ifadelerinin sosyal kimliğe göre ne ölçüde farklılaştığını belirlemek için kaykare analizi yapılmıştır. İlaveten, her bir kategoriye ilişkin öğretmen ifadelerine de yer verilmiştir.

Veri analizinin ikinci aşamasında sınıf öğretmenlerinin her bir görüşme sorusuna verdikleri cevaplar ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öncelikle her bir görüşme sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar adım adım okunarak, öne çıkan temalar belirlenmiştir. Daha sonra her bir temaya ait öğretmenlerin Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler için belirttikleri görüşleri ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Bu süreç, beş görüşme sorusu için de tekrar edilmiştir. Daha sonra beş tabloda ortak olan temalar bir araya getirilerek çalışmanın ana temaları belirlenmiştir. Bu ana temalar, dil ve iletişim, iç grup dayanışması, zaman/yaş/cinsiyet, öğretmen, aile ve gruplararası dışlamadır. Her bir ana temaya ait öğretmen söylemleri, Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler için ayrı ayrı matrisler içerisinde sunulmuştur.

Kategorilere ilişkin frekanslar, bazen 40 sınıf öğretmeninden daha fazla ya da az olabilmektedir. Bunun nedeni, sınıf öğretmenlerinin bazen görüşme sorusuna yanıt vermemeleri ya da çok detaylı yanıt

vermeleridir. Sınıf öğretmenlerinin ifadeleri değerlendirilirken “K3-K/E-K5” şeklinde kısaltmalara yer verilmiştir. Bu kısaltmadaki birinci “K” harfi katılımcıyı ve görüşme numarasını; ikinci “K/E” harfleri cinsiyeti (K: Kadın, E: Erkek), üçüncü “K” harfi ise sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdem yılını işaret etmektedir.

BULGULAR

Çalışmanın bulguları, gruplararası olumlu temas, gruplararası olumsuz temas ve ilkökul öğrencilerinin gruplararası olumlu ve olumsuz temas deneyimlerinde öne çıkan temalar başlıkları altında ayrı ayrı verilecektir.

Tablo 1. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında birbirlerinden yardım isteme ve destek alma durumları

Kategoriler	T*	S**	Sınıf Öğretmenlerinin Söylemleri
Yardım iste(ye)mi yorlar	10	3	Türkiyeli: Yok. Yok, istemezler. (K25-K-K12)/ Türkler istemiyor...(K16-E-K11)/ Hiç duymadım Suriyelilerden bir şey istediklerini...(K26-E-K19) Suriyeli: Onlar [Suriyeliler] çekiniyorlar. Türkiyeliler kadar rahat değiller...(K4-K-K12)/ Çok rahat değiller...(K24-K-K13)
Yardım isteyebiliyorlar	31	43	Türkiyeli: ... Gayet rahat istiyorlar, çekinmiyorlar yani. (K4-K-K12)/ Kavga dışında çok bir destek görmedim. (K3-K-K15)/Alıyorlar. Kalem olur, silgi olur. Türk öğrenci de Suriyeli öğrenciye veriyor. Suriyeli öğrenci de Türk öğrenciye veriyor... (K6-K-K17)/ Aynı şekilde. Ben bile destek alıyorum. Sınıfta bir şey olacağı zaman Suriyeli öğrencilerimden. ... Çok daha akıllı, akli başında olduğu için ben bile onları çağırıyorum. (K10-K-K9)/ İsterler. Onlar da seve seve yardım ediyorlar...(K32-K-K20) Suriyeli: Alırlar. Ayrım yapmazlar. Bir şeye ihtiyacı varsa o esnada, kalemdir, silgidir herhangi bir şey, mutlaka yardım ederler. Hani düşse biri, tuvalete gitmesi gerekse yanında biri mutlaka tuvalete gider. O konuda sıkıntımız yok. (K2-K-K11)/... Suriyeli öğrenciler daha hızlı davranıyorlar Türk öğrencilere bir şey verirken. Sanırım yaşadıkları sıkıntılardan dolayı empati kurabiliyor olabilirler. (K6-K-K17)/... hiçbir zorluk çekmeden iletişim kurabiliyor her konuda... Her şekilde destek alabiliyor. (K11-K-K20)/Suriyeliler istiyor daha çok. O da ne istiyorlar yardım? Malzeme anlamında yardım istiyorlar. ... (K16-E-K11)/ İsteyebiliyorlar kalemleri, silgileri eksik olduğu zaman. Konuyu anlamadıklarında ya da bir tanesi anlatabiliyor konuyu. (K34-K-K19)
Toplam	41	46	

*T: Türkiyeli, **S: Suriyeli

Gruplararası Olumlu Temas

Gruplararası olumlu temasa ilişkin; Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında birbirlerinden yardım isteme durumlarına, üzgün olduklarında birbirlerinden destek alma durumlarına ve diğer gruptan öğrencileri aralarına alma konusundaki istekliliklerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de Türkiyeli ve Suriyeli ilkökul öğrencilerinin, ihtiyaç duyduklarında birbirlerinden yardım isteme ve destek alma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, ihtiyaç duyduklarında birbirlerinden hem yardım istediklerine hem de yardım istemediklerine ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Ancak hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için daha yoğunluklu olarak yardım isteme davranışına ilişkin örneklerin sınıf öğretmenleri tarafından dile getirildiği görülmektedir. Öğretmen ifadelerinin toplamda %85,1’i öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilerden yardım isteyebildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen ifadelerine göre, yardım isteme davranışının öğrencilerin sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($\chi^2(1)= 5.45, p<0.05$). Öğretmen ifadelerinin %93,5’i, Suriyeli öğrencilerin Türkiyeli öğrencilerden yardım istediğine; %75,6’sı ise Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencilerden yardım istediğine işaret etmektedir.

Türkiyeli öğrencilerin, iki alanda daha çok yardım isteme tercihinde bulunduğu vurgulanmıştır. Bunlar kavga ve oyunlarda Suriyeli öğrencilerin fiziksel güçlerinden destek almaya yönelik istekler ile kalem silgi gibi ders materyallerinin istenmesidir. Öğretmenler zaman zaman kendilerinin de Suriyeli öğrencilerden sınıfta eğitim ve öğretim sürecinde destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin ise daha çok ders araç-gereçlerini isteme veya derslerde anlamadıkları konularda soru sorma yoluyla yardım istedikleri dile getirilmiştir.

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, üzgün olduklarında birbirlerinden duygusal destek alma ve almama durumlarına ilişkin, sınıf öğretmenlerinin ifadeleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin üzgün olduklarında birbirlerinden duygusal destek alma durumu

Kategoriler	T*	S**	Sınıf Öğretmenlerinin Söylemleri
Al(a)mıyorlar	13	5	Türkiyeli: Duygusal destek çok aldıklarını düşünmüyorum Türk öğrencilerin. (K1-K-K21)/ Fazla bir destek alamıyorlar. (K6-K-K17)/ Alamıyorlar kesinlikle. (K33-K-K20)/ Onlardan genelde istemiyorlar. (K7-K-K18) Suriyeli: ... Tam destek alamıyorlar, hani Suriyeliler üzgün olduklarında Türkiyeliler çok da takmıyor. Farkında çocuklar onların yabancı yerden geldiklerini ama çok destek olduklarını ben gözlemleyemedim. (K4-K-K12)
Alabiliyorlar	18	24	Türkiyeli: Dediğim gibi güzel bir kaynaşmaları var. Kesinlikle destek alıyorlar. (K14-K-K15)/ Tabiki hemen hemen soruyorlar. Arkadaşımıza ne olmuş, niye böyle, niye üzgün duruyor falan. (K23-K-K35)/ Alırlar, yardımcı olurlar. Başlarına dikilirler. Neden ağladın diye sorarlar. İnsan olarak aslında tabiki bir farkımız yok...(K27-K-K6)/ Şöyle oluyor, mesela biri düştü, ağlıyor, bir şey olduğu zaman onlar da yardım ediyorlar. Hemen toplanıyorlar başına. Yardım etmeye çalışıyorlar. (K37-K-K19) Suriyeli: ... Eyan’ın sıkıntılı olduğu bir zamanda, onun yanına giderek ona destek olmaya çalıştıklarını gördüm benimkilerin. Üzüldüğü zaman. (K8-K-K22)/ Alıyorlar yani. Genelde kavga ettikleri için ya da mesela ağlıyor diyelim. Suriyeli ağlıyor. Gidip ona, öğretmenim ağlıyor diyor, yardım ediyorlar, niye ağlıyorsun diye soruyorlar. Yani bir fark görmüyorlar aslında...(K27-K-K6)/ Alıyorlar. Bizimkiler dokunarak, anlatarak. Onların anladığını düşünüyor bizimkiler. Biz konuşunca onlar anlıyor diye düşünüyor, unutuyorlar dil bilmediklerini. O yüzden bizimkiler hemen müdahale ediyorlar. (K38-K-K12)
Toplam	31	29	

*T: Türkiyeli, **S: Suriyeli

Tablo 2 incelendiğinde, hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin diğer gruptan duygusal destek alabildiklerine ilişkin örneklerin sınıf öğretmenleri tarafından daha yoğunluklu olarak dile getirildiği görülmektedir. Öğretmen ifadelerinin toplamda %70'i öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilerden duygusal destek isteyebildiklerini göstermektedir. Yapılan kıkare analizine göre, öğrencilerin birbirlerinden duygusal destek alma davranışlarının sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($\chi^2(1)= 4.35, p<0.05$). Öğretmen ifadelerinin %82,8'i, Suriyeli öğrencilerin Türkiyeli öğrencilerden duygusal destek alabildiğini; %58.1'i ise Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencilerden duygusal destek alabildiğini işaret etmektedir.

Hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin zamanla birbirlerine kaynaşmaları, alışmaları ve zaman içinde birbirleri arasında fark görmemeleri nedeniyle, üzgün olduklarında birbirlerinden duygusal destek almayı tercih ettikleri öğretmen ifadelerinde açıklıkla yer almaktadır.

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, diğer gruptan öğrencileri aralarına alma konusundaki istekliliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin diğer gruptan öğrencileri aralarına alma konusundaki isteklilikleri

Kategoriler	T*	S**	Sınıf Öğretmenlerinin Söylemleri
İstekli olmama	11	8	Türkiyeli: Çok istekli olduklarını söyleyemem... (K5-K-K21)/ ... Genel olarak söyleyeceksek kesinlikle değillerdir. İstekli değillerdir...(K14-K-K15)/ Çok değiller bence çünkü çok fazla arkadaşlık yapmıyorlar. (K36-K-K13) Suriyeli: Onlar alamıyorlar. Diyorum ya, temkinli yaklaşıyorlar o çocuklara. Oyun kurucu onlar olmuyor her zaman için. Türk öğrenciler oluyor. (K1-K-K21)/ Fazla istekli olduklarını düşünmüyorum o konuda da...(K22-E-K39)/
İstekli olma	21	17	Türkiyeli: Çocuk bunlar. ... Oldukça istekliler. Hatta farklı olan daha değişik geliyor çocuklara. Hele önyargı da yoksa. Sen Suriyelisin gelme demiyor. Oyun oynarken hemen elini tutuyor. (K1-K-K21)/ Alıyorlar. Zaten oyunlarımızı hep beraber oynuyoruz...(K7-K-K18)/ Kendi sınıfımda çok istekliler. Zaten hiç yadırgamadılar başından beri...(K32-K-K20)/ Bence çok bir problem yok o konuda. Eğer kendine zarar gelmeyeceğini düşünüyorsa o çocuğu arasına alabiliyor. (K13-K-K20)/ Suriyeli: Onlar [Suriyeliler] istekli. (K3-K-K15)/ Onlar [Suriyeliler] istiyorlar. Kendilerini hep kabul ettirme. Bi grubun içine girmeyi çok istiyorlar...(K4-K-K12)/ Onlar [Suriyeli] bayağı istekli valla. Çünkü hep Türklerle oynuyor Suriyeliler. Çok istekliler Türklerle kaynaşmaya. (K14-K-K15)/ ... Suriyeliler daha çok istiyor. Biz alalım ki, onlar da bizi alsın mantığıyla. (K30-K-K23)
Toplam	32	25	

*T: Türkiyeli, **S: Suriyeli

Tablo 3'te görüldüğü gibi Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirlerini aralarına alma konusundaki istekliliklerine ilişkin, sınıf öğretmenlerin ifadeleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmen ifadelerinin toplamda % 66.7'si öğrencilerin diğer gruptaki öğrencileri aralarına alma konusunda istekli olduklarını gösterse de bu durumun sosyal kimliklere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($\chi^2(1)= 0.04, p>0.05$). Öğretmen ifadelerinin %65,6'sı, Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencileri aralarına alma

konusunda istekli olduğuna vurgu yaparken, Suriyeli öğrencilerin istekliliği %68 oranında öğretmen ifadelerinde yer almıştır.

Öğrencilerin, sosyal kimlik farkı gözetmeksizin, birbirlerini aralarına alma konusunda istekli, etkileşime ve temasa girmeye eğilimli olduğu öğretmen ifadelerinde yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri Türkiyeli öğrencilerde önyargı olmadığında, okul bahçesinde oyun oynarken hemen elini tutma gibi davranışlarla Suriyeli öğrencileri aralarına aldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Suriyeli öğrencilerin de genellikle kendilerini kabul ettirme istekliliği içinde olduklarını, grupların içine girmeye istekli olduklarını ve Türkiyeli öğrenciler ile kaynaşmaya arzulu olduklarını vurgulamışlardır.

Tablo 4. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirlerini rahatsız etme sıklıkları ve nedenleri

Kategoriler	T*	S**	Sınıf Öğretmenlerinin Söylemleri
Rahatsız etmeme	17	9	<p>Türkiyeli: Karşılıklı bir rahatsızlık olmadı...(K9-E-K18)/ Yok. Şu ana kadar Suriyelilerden o bana vurdu gibi şeyler gelmedi bana. (K30-K-K23)/ Hiç rahatsız etmiyorlar...(K32-K-K20)</p> <p>Suriyeli: Bende hiç öyle bir şey olmadı...(K9-E-K18)/ Hiç rahatsız etmiyorlar...(K10-K-K9)</p> <p>Türkiyeli: Çok sık değil...(K3-K-K15)/ Öyle çok bir rahatsızlık hatırlamıyorum. ... Yani çok ufak tefek. Sayılamayacak kadar az veya... (K5-K-K21)/ ... birbirlerini rahatsız ediyorlar... (K13-K-K20)/ Ediyor. ... Kavga etmek istiyor. Kavga etmek istediği zaman onların [Suriyeli] yanına gidiyor... (K27-K-K6)/ ...[Suriyeliler] Onlarla dalga geçerek ya da alay ederek ya da el kol hareketleri yaparak onların üstlerine gelmesini istiyorlar. Oyun olarak düşünüyorlar. Kendilerini koştursunlar, yakalamaya çalışsınlar...(K28-K-K11)</p> <p>Suriyeli: Arada bir oluyor. İttiğini, kaktığını söylüyor. Teneffüste. Derste olmuyor da... (K7-K-K18)/ Bazen, ... Yani, haftada bir iki defa belki rahatsız ediyorlardır... (K1-K-K21)/ Evet ediyorlar. Dışarda oyun oynarken daha hırçın yaklaşıyorlar, kavgacı. Sınıfta da genelde materyal getirirken eksik olduğu için sürekli birinden bir şey istedikleri için rahatsız oluyorlar. Böyle bir sıkıntı oluyor. (K24-K-K13)/ ... Çok saldırgan [Suriyeliler]. O sebeple rahatsızlık verebiliyorlar. Bir araya toplandıklarında güç gösterebiliyorlar...(K29-K-K12)/ ...çok rahatsız ediyorlar. Oyunlarını bozuyorlar. Kavgaya karışıyorlar. Bahçede nöbetlerde görüyoruz... (K32-K-K20)/ Bazı öğrenciler çok rahatsız ediyorlar. Her teneffüs neredeyse. Kimisi küfür edebiliyor, vuruyor. Gelene geçene el kol hiç farketmiyor vuruyor, geçiyor. Öyle çocuklar var. Çok ciddi arkadaşlarını rahatsız edenler var. (K19-K-K16)</p>
Rahatsız etme	3	15	
Toplam	20	24	

*T: Türkiyeli, **S: Suriyeli

Gruplararası Olumsuz Temas

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirlerini rahatsız etme sıklıkları ve nedenlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Öğretmen ifadelerine göre, öğrencilerin birbirlerini rahatsız etme davranışlarının sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($\chi^2(1)= 10.18, p<0.05$). Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin Türkiyeli öğrencilere daha çok rahatsızlık verdiğini ifade ederlerken (% 62.5); bu oran Türkiyeli öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşüktür (% 15). Öğretmen ifadelerine içerik olarak bakıldığında, Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle “dalga geçme”, “alay etme” gibi olumsuz iletişim süreçleriyle dikkatlerini çekmeye çalıştıkları ifade edilmiştir. Suriyeli öğrencilerin ise, “itme kakma”, “hırçın davranma”, “güç gösterisi yapma”, “rahatsız etme” gibi davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir.

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirleri tarafından hakarete uğrama sıklıkları ve nedenlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birbirleri tarafından hakarete uğrama sıklıkları ve nedenleri

Kategoriler	T*	S**	Sınıf Öğretmenlerinin Söylemleri
Hakarete uğrama olayı yok	19	23	<p>Türkiyeli: Hayır, ... olmuyor. Onlar azınlık olduğu için onlar genelde pasif konumda oluyor... (K1-K-K21)/ Kavga ediyorlar, tartışıyorlar da hakaret olmadı. (K4-K-K12)/ Hayır, görmedim. Daha çok koruyorlar birbirlerini. (K17-K-K17)/ Hayır. Suriyeliler hakaret etmeme konusunda daha hassaslar. (K30-K-K23)</p> <p>Suriyeli: Hakarete uğramıyorlar...(K8-K-K22)/ Ben hiç görmedim hakarete uğrayan bir Suriyeli. (K14-K-K15)</p>
Hakarete uğrama var (kalıp yargı ve önyargılı davranış)	5	6	<p>Türkiyeli: Çok sık değildir. (K3-K-K15)/ ... Bence kesinlikle ara sıra...(K14-K-K15)/ Küfür anlamında oldu. Kendi dillerinde küfürler ettiler ama çevirtirmedim tabi ben. (K24-K-K13)/ Küfür çok genel olarak. Onlar da karşılık veriyor dediğim gibi. Benim sınıfımda da var, okul genelinde de. (K27-K-K6)/ Uğruyorlar. Küfür bile ediyorlarmış. Hepsisi değil tabi. Belli başlı var. Onlar. (K32-K-K20)</p> <p>Suriyeli: Pek nadir. ...(K23-K-K35)/ Çok fazla rastlamıyorum ama bir kere hırsız diye nitelendirdi bir öğrencim. Onun dışında hakaret olmadı. (K24-K-K13)/... çocukların bazıları, Türklerden yaramaz olanlar Suriyeli Suriyeli diye dalga geçtiklerini duydum ama tam tersi Suriyelilerden duymadım. (K16-E-K11)/ ... “Sen Suriye’den geldin, defol git” diye söylemler duydum. (K20-E-K21)/... Sadece beni rahatsız eden şey. Çocukların arasında birbirilerini Suriyeli diye çağırma beni rahatsız ediyor. Herkes, bütün çocuklar Suriyeli diye çağırıyor arkadaşlarını falan... (K21-K-K16)/ ... Bazen küçümseyenler oluyor. Nöbetlerim esnasında görüyorum. Almıyorlar içlerine, oynamak istemiyorlar. Türkler Suriyelileri. Onlar kendi aralarında oynamaya çalışıyorlar. Öğretmenim onlar Suriyeli diyorlar... (K34-K-K19)</p>
Toplam	24	29	

*T: Türkiyeli, **S: Suriyeli

Öğretmen ifadelerinde, öğrencilerin hakarete uğrama sıklıklarının sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Kikare analizi sonuçlarına göre, öğretmen ifadeleri hem Türkiyeli öğrencilerin (%79,2) hem de Suriyeli öğrencilerin (%79,3) diğer gruptan öğrenciler tarafından hakarete uğramadığına dikkat çekmektedir. Genel anlamda sözlü hakaretin pek sık rastlanan bir durum olmadığı; olduğu durumlarda ise, “küfür”, “küçümseme”, “dalga geçme”, “aralarına almama” ve “ayrımcı davranış sergileme” olarak kendini gösterdiği sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir.

İlkokul Öğrencilerinin Gruplararası Olumlu ve Olumsuz Temas Deneyimlerinde Öne Çıkan Temalar

İlkokul öğrencilerinin, birbirleriyle kurdukları olumlu ve olumsuz temas sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadelerinde ortaya çıkan temalar şunlardır: Dil ve iletişim, iç grup dayanışması, zamana dayalı değişim, yaş, cinsiyet, öğretmen davranışları, ailenin davranışları ve gruplararası dışlanma. Her bir temaya ilişkin öğretmen ifadeleri, ayrı ayrı verilerek açıklanmıştır.

Dil ve iletişim

Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerin birbirleriyle temas kurarken yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları dil ve iletişim sorunları

Gruplararası temasta ortak dil	
Türkiyeli	... Türkçe bilmiyorlar, konuşamıyorlar, anlamıyorlar... Bir öğrencim Türkçe bildiği için onunla daha çok iletişimdeler. Daha iyi anlaşıyorlar dil bildiği için. (K23-K-K35)/ ...Dil bildikleri sürece sıkıntı yaratacaklarını sanmıyorum. Aralarına alır bizim öğrenciler. (K29-K-K12)/ Dil bilmeyen Suriyeli öğrenci biraz daha agresif olabiliyor. Bizimkiler de üzerine gidiyorlar. ... (K11-K-K20)/ Bazı öğrenciler istemiyorlar. İşte Türkçe bilmedikleri için, ... oyunlarda bazen anlamadıkları için, bozdukları için istemedikleri oluyor... (K23-K-K35)/ Fazla bir destek alamıyorlar. Gördüğüm kadarıyla dil hala sıkıntı olduğu için iletişime geçemiyorlar. O yüzden bir destek görmüyorlar. (K6-K-K17)/ ... İletişim kuramıyorlar çok fazla. Duygusalıktan ziyade bir dil iletişimi çok fazla kuramıyorlar ki. Duygusal bir bağ yok ki aralarında. (K21-K-K16)/ ... çok iyi Türkçe konuşmadıkları için yetmiyorlar birbirlerine. Vermek istese de karşı taraf veremiyor çünkü dilleri çok iyi değil. (K38-K-K12)/
Suriyeli	Kız öğrenci biraz sıkılıyor. Bunun nedeni dil. Kendini ifade edemediği için... (K9-E-K18)/ Onlar da önceliği kendi dillerini iyi bilen öğrencilere ayıracaklardır ama yoksa Türk öğrenciden de yardım isteyebilirler. (K13-K-K20)/ Onlar da anca kendi arkadaşlarını, Suriyeli, Arapça bilen arkadaşlarıyla olmayı daha çok istiyorlar Türk öğrencilerden ziyade. (K23-K-K35)/ ...dil bilmediği için Türkiyeli öğrenciler üstüne gidiyorlardı sanırım. O [Suriyeli] da kendini ifade edemediği için şiddet oluyor aralarında, kavga oluyor. Dil bilmesi o yüzden çok önemli.... (K11-K-K20)/ ...Mesela vurma. Dil bilmedikleri için kavga eder gibi bir mod sürekli.... (K12-K-K12)/ İletişim kurdular, kendilerini ifade edebildikleri sürece daha da rahatlıyorlar... (K33-K-K20)

Tablo 6’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri, dil ve iletişim teması ile ilgili oldukça çarpıcı ifadelerde bulunmuşlardır. Türkiyeli öğrencilerin penceresinden bakıldığında, Türkçeyi etkin kullanamayan Suriyeli öğrencilerin daha saldırgan oldukları, konuşulanları anlamadıkları için oyunları bozdukları ifade edilmiştir. Öğrencilerin hala dil sıkıntısı çektikleri, iletişim kuramadıkları, yetersiz dil becerisi nedeniyle duygusal bağ kuramadıkları ve birbirlerine yetemedikleri, konuşamadıkları ve anlamadıkları

belirtilmiştir. Bunun aksine Suriyeli öğrenciler Türkçeyi etkin kullandıklarında ise, daha iyi anlaştıkları, Türkiyeli öğrencilerin, onları aralarına aldıkları ifade edilmiştir.

Dil ve iletişim temasına Suriyeli öğrencilerin penceresinden bakıldığında ise, Suriyeli öğrenciler Türkçeyi yeterince etkin kullanamadıkları için Türkiyeli öğrencilerin onların üstüne gittiği, buna karşın, Suriyeli öğrencilerin de kendilerini düzgün ifade edemedikleri için şiddeti ve kavgayı tercih ettiği, konuşamadıkları için genelde kavga eder gibi bir davranış örüntüsüne sahip oldukları; ancak kendilerini ifade edebildikleri sürece rahatladıkları ifade edilmiştir. Özellikle Türkçeyi etkin kullanamayan Suriyeli öğrencilerin kendilerini ifade edemedikleri için Türkiyeli öğrencilerden yardım alamadıkları, genellikle kendi iç gruplarına ya döndükleri ya da önceliği onlara verdikleri, Arapça bilen Suriyeli arkadaşlarıyla birlikte olmayı daha çok istedikleri belirtilmiştir.

Tabloya bir bütün olarak bakıldığında, dil ve iletişim temasının, aynı sınıfta eğitim gören farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin ilişkilerinde anahtar öge olduğu söylenebilir. Ortak iletişim dilinin varlığının, karşılıklı yardımlaşmada, anlaşmada, birlikte var olmada, karşılıklı duygusal destek olmada anahtar öge olduğu görülmektedir. Öte yandan ortak dilin yetersizliğinin ise, saldırgan davranışların, şiddetin, kavganın varlığı, birlikte oynayamama, varolamama, bağ kuramama, oyunlarda aralarına almama, benzerlere yönelme ve iç grup dayanışmasını tercih etme gibi davranışların ortaya çıkmasına sebep olduğu belirlenmiştir.

İç Grup Dayanışması

Türkiyeli ve Suriyeli ilkökul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde deneyimledikleri iç grup dayanışmasına yönelik söylemler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları iç grup dayanışması

İç Grup Dayanışmasına İlişkin Öğretmen İfadeleri	
Türkiyeli	Türkler istemiyor. Türkler Türklere alıyor. (K16-E-K11)/ ... Belki o anda yanında kimse yoksa isteyebiliyordur ama Türk öğrenci varsa onu tercih edeceğini düşünüyorum. Çünkü o zaman, mutsuz, üzgün ve kendisini en çok anlayan kişiye gidecektir. (K13-K-K20)/ ... Kendilerini [Suriyeliler] ayrı tuttukları için onlar [Türkiyeliler] da paylaşma gereği duymuyorlar. (K24-K-K13)/ ...Oyun oynamak için dışarı çıkardığımda Türkler Türklere oynuyor. Suriyeliler Suriyelilerle oynuyor...(K16-E-K11)/ ...Ben bir oyun kurduğumda beraber oynuyorlar ama normal bıraktığımda gruplaşıyorlar (Suriyeli Suriyeliyle, Türk Türkle şeklinde). (K16-E-K11)
Suriyeli	Önce kendi Suriyeli arkadaşlarına gidiyorlar...(K3-K-K15)/ ...Genelde Suriyeli diğer Suriyeliden kalem istiyor. Suriyeli ta diğer sıranın ucunda da olsa...(K24-K-K13)/ Suriyeli öğrenciler de kendi aralarında bir sıkıntı olduğu zaman Arapça konuşuyorlar sıkıntılarını... O yüzden daha çok kendi aralarında duygusal destek alabiliyorlar. (K6-K-K17)/ ...benim öğrencimin [Suriyeli] abisi vardır, kuzenleri vardır, onların yanına gider. Çok nadir sınıf arkadaşlarıyla oynar ya da sadece sınıf etkinliklerinde oynar. ...(K2-K-K11)/ Çok istekli olduklarını düşünmüyorum açıkçası. Onlar daha tedirginler tabii doğal olarak. Yabancı bir ülke, yabancı insanlar. Azınlık olmaları. Daha çok birbirlerine tutunmaya çalışıyorlar onlar. (K21-K-K16)/ ... Suriyeliler daha çok bir arada. Kavgaları da kendi aralarında ediyorlar, oyunları da kendi aralarında oynuyorlar. (K26-E-K19)/ ...Dil bilmiyor çocuk. Kendi dilini bilen Suriyeliyle oturduğunda aynı dili konuştuğu için ağlamayı kesti. Duygusal olarak heralde, konuşarak, daha rahat oldu. ... (K16-E-K11)/

Tablo 7’de görüldüğü gibi iç grup dayanışması teması, hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için de sınıf öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenler, Türkiyeli öğrencilerin yine Türkiyeli öğrencilerden yardım istediğini, oyun oynamak için sınıf dışına çıktığında Türkiyelilerin Türkiyeliler ile oynadığını, Suriyelilerin ise Suriyeliler ile oynadığını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler kendileri müdahale ettiğinde ve oyun kurduğunda Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin karma olarak birlikte oynadıklarını ancak serbest bıraktığında ise, yine herkesin kendi iç grubuna döndüğünü belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için iç grup dayanışmasına yönelik söylemleri birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin doğal olarak kendi iç grup üyeleriyle yardımlaşmaya ve duygusal destek vermeye, birlikte oynamaya ve işbirliği yapmaya doğal olarak yönelimli oldukları sonucu çıkmaktadır. Ancak gruplar arası işbirliği, temas ve arkadaşlık geliştirilmek istendiğinde, mutlaka dışarıdan bir yönlendirmenin, kurgulanmış ve yapılandırılmış etkinliklerin olması gerektiği sonucu çıkmaktadır. Dolayısıyla, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin bulunduğu ortamlarda, öğrencileri serbest bırakmak yerine, öğrenme ve öğretme sürecinin doğal akışında, gruplararası olumlu temasın ve arkadaşlığın geliştirilmesi için bağlamın yeniden örgütlenmesi ve alternatif öğrenme ve öğretmen strateji, taktik ve stillerinin uygulanmasına gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu süreçte, öğretmen tutum ve davranışları önemli bir etkidir. Aynı zamanda gruplararası ilişkiler bağlamında öğretmenlerin sınıf içi davranışlarıyla ve tutumlarıyla fark yaratabileceği vurgulanabilir.

Zamana Dayalı Değişim

Türkiyeli ve Suriyeli ilkökullü öğrencilerinin arasında sınıf içi olumlu ve olumsuz temas sürecinde gruplar arası ilişkilerinin, zaman içinde nasıl bir değişim ve dönüşüm gösterdiğine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde zamana dayalı yaşadıkları değişim

Gruplararası Temas Sürecinde Zamana Dayalı Değişim	
Türkiyeli	İlk başta pek istekli olmuyorlardı ama sınıftaki çalışmalarla kendi sınıfım için söylüyorum, istekli oldular. Bu sene daha iyiler. Daha çok birbirlerine belki alıştılar artık. Bir sıkıntı yaşamıyoruz. İstekliler. (K6-K-K17)/ İlk başlarda istememe olayı vardı. Alışamama, farklı olduğu için yanına oturmama gibi rahatsızlıkları vardı ama şimdi onları da aştılar, aşılıyor. (K4-K-K12)/ ...Geçen sene oluyordu ama bu sene olmuyor. İletişim arttıkça, dil problemi kalktıkça daha kolay oluyor. (K7-K-K18)/ ... Bu çocuklar bize 4. Sınıfta gelselerdi belki de uyum sorunu olurdu ama 1’den 2’den itibaren bizimle birlikte oldukları için. ... O yüzden bir problem çıkmıyor yani... (K11-K-K20)
Suriyeli	... Bir tanesi mesela 3 yıla yakındır onlarla [Türkiyelilerle] aynı sınıfta. Diğer biri yeni geldi. ... 3 yıllık olan Türklerle daha iyi arkadaş ama şimdi yeni gelen [Suriyeli öğrenci] Suriyelilerle arkadaşlık yapmaya başladı, onlarla ilişkisi daha farklı. (K39-K-K21)/ Onlar [Suriyeli] da ilk başta şeylerdi. Böyle ayırık geziyorlardı. Şu an daha böyle birliktelik söz konusu... (K12-K-K12)/ ... Benimsediler. Bayağı oldu ya, onlar geleli. ...birinci sınıftan beri birlikte oldukları için hiçbir sorun benim sınıfımda görmedim. (K17-K-K17)/ İlk zamanlar daha fazlaydı. Şimdi daha da azaldı. Nedeni dil bilmemek, derdini anlatamamak... (K33-K-K20) /Geçen sene oluyordu... ama şimdi benim sınıfımda öyle bir şey yok. O zaman yeni gelmişlerdi. Şimdi alıştılar belki. Ondandiyedüşünüyorum. Şimdi yok öyle bir hakaret, duymadım yani. (K7-K-K18)/

Tablo 8’de görüldüğü gibi, ilkökullü öğretmenleri hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için olumlu ve olumsuz temas sürecinde nasıl bir değişim gerçekleştiğine ilişkin önemli noktalara değinmişlerdir. Öğretmenler, Türkiyeli öğrenciler için, ilk başlarda gruplararası ilişkiler için istekli olmadıklarını,

birbirlerinin yanına dahi oturmak istemedikleri, ancak zamanla, iletişim arttıkça, dil problemi ortadan kalktıkça, isteklerinde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Zamanla birbirlerine alıştıkları ve artık sorun yaşanmadığı vurgulanmıştır.

Benzer şekilde sınıf öğretmenleri, Suriyeli öğrenciler için de zamanla arkadaşlıklarının arttığını, Türkiyeli öğrencilerle birbirlerine alıştıkları, iletişim problemlerinden kaynaklanan sorunların zaman içerisinde ortadan kalktığını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için söyledikleri birlikte değerlendirildiğinde, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin başlangıçta birbirlerinden uzak durmalarına karşın, zamana bağlı olarak, ortak dil üzerinden iletişim ve temas sıklığı arttıkça, birbirlerine alıştıkları, sorunların azaldığı ve gruplararası temas ve arkadaşlık kapasitelerinin geliştiği vurgulanmıştır.

Yaş

Türkiyeli ve Suriyeli ilkökullü öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları deneyimlerin yaşa bağlı olarak nasıl değişim gösterdiğine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaş temelli yaşadıkları deneyimler

Gruplararası Temas Sürecinde Yaşa İlişkin Öğretmen İfadeleri	
Türkiyeli	... Konuşmalar çünkü çok güzel dinlediğim kadarıyla. Büyük de olduğu için benim kız öğrencim büyük. Bir anaçlık var. Bir anne edasıyla, aa öyle mi oldu falan diyor. Çok düzgün konuşuyor. (K12-K-K12)/ Onlar da seviyorlar, rahatsız etmiyorlar. Aynı şekilde. Büyük oldukları için biraz daha dikkatli davranıyorlar hatta. (K10-K-K9)/ Bizimkiler rahatsız edemiyor ki onlar [Suriyeli] büyük olduğu için bizimkiler korkuyor açıkçası... (K38-K-K12)/ Rahatsız etmiyorlar. ... Bu da tamamen yaş büyük olduğu için. Büyük olanlar uyum sorunu yaşıyor. (K40-K-K26)
Suriyeli	...7 yaşındaki çocuk çok rahat örneğin. Büyük olan sıkıntılı biraz. (K1-K-K21)/ ...Bizdeki bazı Suriyelilerin yaşları da çok büyük. Ondandır... 2 yaş, 3 yaş büyük olanlar var. Uyamıyor. Oyun şeyleri bile çok farkları, yaşlarından kaynaklı. Çocuk 6. Sınıfa gitmeli yaşı gereği ama şu an 4’te. Artık oyun zamanı geçmiş bazılarının. Türkçe bilmedikleri için ortaokula gidecek çocuk ilkökula yönlendirildi. (K19-K-K16)/ Hiç rahatsız etmiyorlar. Çünkü yaşları daha büyük dediğim gibi. Olgunlar, daha olgunlar. Rahatsız edici hiçbir davranışları olmuyor. (K10-K-K9) Hele okulda, o büyükler var. Seviyesinin üstünde... Bire başlamış, ama yaşı 10 galiba, 10’dan da fazla. Çocuklarda aşırı derecede huzursuzluk yaratıyorlar bence...(K14-K-K15)/ ... Özellikle büyük olanlar [Suriyeli] daha fazla rahatsız ediyorlar. Onu bırakın bizi bile rahatsız ediyorlar. Öğretmen arkadaşımıza küfredmiş mesela bir tanesi. Bakışları bile bize karşı çok sert... (K32-K-K20)/ Özellikle yaş büyük olanlar teneffüste küçük olanlara huzur vermiyorlar. Bazen dili anladıkları halde öğretmenin uyarılarını da ciddiye almıyorlar. Sanki anlamamış gibi gözüküyorlar. Dil bilmemiş olmayı kullanıyorlar. Uyrak bakımından değil yaş bakımından fark olduğundan sorunlar yaşıyor teneffüslerde. Ezici güç uyguluyor büyükler küçüklerde... (K40-K-K26)/

İlkokullarda Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrenciler, Türkçelerini geliştirmeleri için kendilerinden yaşça küçük öğrenciler ile aynı sınıflara yerleştirilmektedir. Öğretmen ifadelerine göre, bu durumun hem

olumlu hem de olumsuz yanlarını bulunmaktadır. Örneğin, Suriyeli öğrencilerin yaşça büyük olması nedeniyle, Türkiyeli öğrencilerin onlardan çekinmeleri ve korkmaları gibi durumlar sözkonusu olduğu gibi, Suriyeli öğrencilerin ise uyum sorunu yaşama, diğer öğrencilerin oyunlarına katılmama, kendilerinden küçük sınıf arkadaşlarını rahatsız etme, küçükleri huzursuz etme gibi olumsuz davranış örüntülerini gösterebildikleri belirtilmiştir. Öte yandan, bazı öğretmen ifadelerine göre, Suriyeli öğrencilerin yaşça büyük olmaları, daha anaç ve anne edasıyla davranmalarına ve daha olumlu davranış sergilemelerini de beraberinde getirmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için yaş temasına ilişkin ifadeleri birlikte değerlendirildiğinde, yaşı büyük Suriyeli öğrencilerin, kendilerinden küçük yaşta olan Türkiyeli öğrenciler ile aynı sınıflarda birlikte eğitim ve öğretim almalarının olumsuz sonuçları olduğu belirtilmektedir. Beraberinde birinci sınıftan itibaren birlikte eğitim alan öğrencilerin ise, uyum sorunlarının aşıldığı, ama sonradan ara sınıflarda eğitime başlanıldığı durumda, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin uyum sorunu yaşadıklarına ilişkin ifadeler söz konusudur.

Cinsiyet

Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları deneyimlerin cinsiyete bağlı olarak nasıl değişim gösterdiğine ilişkin sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerin olumlu ve olumsuz temas sürecinde cinsiyet temelli farklılıklar

Gruplararası Temas Sürecinde Cinsiyete İlişkin Öğretmen İfadeleri	
Türkiyeli	Kızlardan, Fatma'dan gayet güzel destek alıyorlar da ama oğlanlarda hiç öyle duygusallık, öyle destek destek görmedim. ...genelde erkekler yardımcı olmuyor. Kızlarda daha çok var. (K26-E-K19)
Suriyeli	... Kızlar daha çok yapıyor yardım. Üzüldüğünde yardım etmek istiyor...(K15-K-K16)/ Erkekler daha saldırgan, daha sınıf huzurunu bozuyor. ... (K3-K-K15)/ ...Kız öğrencilerde kesinlikle bir sıkıntı yaşamıyoruz Suriyeli öğrenciler için söylüyorum ama erkek Suriyeli öğrenciler için okulda Türk öğrencilerle mutlaka bir kavga oluyor... (K6-K-K17)/... Suriyeli erkek öğrenciler kendi aralarında çete gibi derler ya, bir arada, toplanıp birbirleriyle oynuyorlar. (K6-K-K17)
#	
Öğrencilerin Gruplararası Temas Sürecine Öğretmenlerin Etkileri	
Türkiyeli	Şimdi ikinci sınıf öğrencisi birbirinden çok fazla destek almaz. Genelde öğretmeninden alır. Üzgün oldukları zaman öğretmenlerine gider anlatırlar...(K31-K-K18)/ Benimle birlikte geçirdikleri zamanlarda doğal olarak bir bütünlük var. Hep beraber oynuyoruz, ama bireysel zamanlarda daha çok kendi akranlarıyla beraberler. (K18-E-K24)/ ... Ben dil, din, ırk asla ayırım yapmam. Toplantımda da zaten bunu söylemişim. Siz de ne olur çocuklarınıza bu ayırımı yaptırmayın dedim. İlk birinci sınıfta çocuklardan “ama o Suriyeli” duyuyordum ama benim velilerle o konuşmamdan sonra asla olmadı. (K32-K-K20)/ İlk başlarda istememe olayı vardı. ...Hani ben velilerle konuştum bunun için. Toplantı yaptım. Böyle birşeyin olmasının saçma olduğunu söyledim. Onları aştık gibi geliyor bana. (K4-K-K12)/ ... Onların yaramazlıkları, çok yaramaz oldukları için, kural tanımazlıkları sebebiyle olabiliyor ama baskılıyoruz onu. Anlatıyoruz, açıklamaya çalışıyoruz. (K23-K-K35)
Suriyeli	Öğrencilerden ziyade öğretmenden yardım istiyorlar. O açıdan rahatlar diyebiliriz. İsteme konusunda...(K29-K-K12)/ Çocuklardan değil ama benden çok rahatlar... (K26-E-K19)/ Dedğim gibi hem Suriyeli hem Türkiyeli için birbirlerini değil, öğretmeni tercih ederler. Duygusal desteği öğretmenden alırlar. Sevinçlerini de öğretmenle paylaşırlar, üzüntülerini de. (K31-K-K18)/ Anlayabildikleri ölçüde bana gelip o öğrencinin derdini anlatmaya çalışıyorlar. Bir sıkıntısı olduğunda bana söylüyorlar. Benim aracılığım ile yardımcı oluyorlar yani. (K40-K-K26)/ ...Olursa da ben zaten çok kızdığım için yanımda söylemezler. Ayrımcılık hakkında konuşuyorum sürekli onlarla. Ayrımcılığın kötü bir şey olduğunu. Onların da zorunluluktan burada olduklarını. Anlatıyorum sürekli. Belki ondan bir sorun yaşamıyoruz sınıfta. (K7-K-K18)/ ...hakaret olmadı. Olmaz. Ben zaten izin vermem. Sen Suriyelisin falan diye, öyle bir şeyimiz hiç yok. (K9-E-K18)/ ...bütün çocuklar Suriyeli diye çağırıyor arkadaşlarını falan. Ben sınıfta izin vermiyorum. Okulda genelde öyle oluyor. Çocukların o şekilde hitap etmesi hoş değil. (K21-K-K16)/ ...ben direk müdahale ediyorum. O konuda taviz vermiyorum kesinlikle. ... Surik diye bir lakap takmıştı bir öğrencim ki bunu ailesinden duymuştur mutlaka. Bir daha asla duymayacağım dedim. (K31-K-K18)

Tablo 10’da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre, Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerin olumlu ve olumsuz temas sürecinde, birbirlerine ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrenciler için, genelde kız öğrencilerin diğer sosyal kimliğe sahip öğrencilere yardım etme ve destek verme eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın erkek öğrencilerin ise yardımcı olmadığı vurgulanmıştır. Ek olarak, Suriyeli erkek öğrencilerin daha saldırgan oldukları ve sınıfın huzurunu kaçırdıkları, kavgaya ettikleri, gruplaştıkları belirtilirken, kız öğrencilerin ise, herhangi bir sıkıntı yaratmadığı vurgulanmıştır.

Öğretmen Davranışları

İlkokullarda öğretmenlerin, Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları deneyimleri nasıl etkilediklerine ilişkin sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. İlkokul öğretmenlerin, Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerin olumlu ve olumsuz temas deneyimlerine etkileri

Tablo 11’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilere yönelik ifadeleri benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenleri Türkiyeli öğrencilere yönelik olarak, yaş küçüldükçe birbirleri yerine daha çok öğretmenden yardım istediklerini, öğrenciler arasında gruplararası önyargıyı ortadan kaldırmak için çaba sarf ettiklerini, velilerin önyargılarını azaltmak ve onların çocuklarını olumsuz etkilememeleri için veliler ile diyalog kurduklarını belirtmişlerdir. Benzer biçimde Suriyeli öğrencilere ilişkin olarak ise, onların da daha çok sınıf öğretmenlerinden yardım istediklerini, Suriyeli öğrencilerin herhangi bir önyargı ile karşılaşmaması için çaba sarf ettiklerini ve gerekirse müdahale ettiklerini vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenleri, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunları, sevinçleri ve üzüntüleri öncelikle öğretmenleri ile paylaştıklarını vurgulamışlardır. İlaveten öğretmenler, sıklıkla veliler ile görüştiklerini, velilerin olumsuz davranış örüntülerinin sınıflara yansımaya engel olduklarını vurgulamışlardır. Ek olarak öğretmenlerin sınıflarda, gruplararası ayrımcılık gibi birlikteliği ve gruplararası bütünlüğü bozan olumsuz gruplararası ilişki dinamiklerine karşı fırsat buldukça konuşma yaptıkları ve müdahalelerde buldukları ifade edilmiştir.

Ailenin Davranışları

Öğrencilerin ailelerinin davranışlarının, Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin olumlu ve olumsuz temas sürecinde yaşadıkları deneyimleri nasıl etkilediklerine ilişkin sonuçlar Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Ailelerin, Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerin olumlu ve olumsuz temas deneyimlerine etkileri

Öğrencilerin Gruplararası Temas Sürecine Ailelerin Etkileri	
Türkiyeli	...Evde Suriyeliler geldi, ülkemizi bozdu muhabbeti olan çocuklar oluyor. Onun yansımalarını görüyorum. Bakıyorum annesi de öyle... (K3-K-K15)/ ...Ailenin düşüncesi çocuklara yansıyor, yansıdığı zaman çocuklar da Suriyelileri farklı görüyor. İkinci bir gözle bakıyorlar çocuklar. ... Suriyeli imajı oluyor. Kendisinin yaptığı olumsuzlukları gözü görmüyor ama öbür çocuk yaptı mı onu daha abartılı bir şekilde büyüterek anlatıyor. (K22-E-K39)/ ...Okulda dillerinin döndüğünce hakaret ettiklerini duyuyorum çok... ... Aile ortamından kaynaklanıyordur heralde. ...Aile zaten bir şeyleri aşamamışken çocuğuna nasıl versin ki. (K21-K-K16)/ ...Direk Suriyeli yapıştırmaları oluyor. Türkler önyargılı Suriyelilere... bazı ailelerden çocuklara yansıtılanlar var. ... (K34-K-K19)/ Çocuklar yönlendirmeye yapıyorlar bunu. Birkaç tanesinin ailesinden Suriyeliler onlar, gitsinler ülkelerine gibi şeyler duyuyorlarsa, çocuğun çekindiğini görüyorum. Velilerde piknikte gördüm çünkü bu tavrı. (K30-K-K23)/ ... birinci sınıfın ilk zamanlarında büyük ihtimalle velilerden kaynaklanan “ama o Suriyeli” gibi şeyler oluyordu. Olabilir... (K32-K-K20)
Suriyeli	-

Sınıf öğretmenleri Türkiyeli velilerin evdeki olumsuz ve önyargılı konuşmalarının çocukları üzerinden sınıfa yansıdığını, bu durumun Türkiyeli öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı önyargılı ve ayrımcı tepkiler vermesine yol açtığını belirtmişlerdir.

Gruplararası Dışlama

Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerin, olumsuz temas sürecinde, birbirlerine dışlamalarına yönelik sonuçlara ilişkin sınıf öğretmenlerin ifadeleri Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. Türkiyeli ve Suriyeli İlkokul öğrencilerin olumsuz temas sürecinde dışlayıcı davranışlar

Gruplararası dışlamaya ilişkin öğretmen ifadeleri	
Türkiyeli	Türkiyeli: Türkler yanlarında oturmak istemiyorlar, birlikte oturmak istemiyorlar Suriyelilerle. Bunu da hissettiriyorlar. Bir şey kaybolduğunda falan direk suçluyorlar. Bu tarz bir rahatsız etme var. Duygusal olarak sevilmediklerini hissettiriyorlar. Dışlıyorlar ya da küçümsüyorlar diyelim. (K24-K-K13)/Biliyor, onun Suriyeli olduğunu. Gidiyor dürtüyor onu. ... (K19-K-K16)
Suriyeli	-

Tablo 13’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri, aynı sınıfta, aynı sıralarda birlikte eğitim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin aralarında yaşanan dışlanma davranışlarına ilişkin çeşitli davranış örüntülerini belirtmişlerdir. Türkiyeli öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerin yanında oturmak istememesi, bunu hissettirmesi, basit konularda doğruluğunu araştırmadan doğrudan suçlaması, sevilmediklerini hissettirmesi, küçümsemesi, rahatsız etmesi, oldukça dikkat çeken davranış örüntüleridir. Dolayısıyla tabloda yer alan öğretmen ifadeleri çerçevesinde, ilkokullarda doğrudan olumsuz deneyimleri

yaşatan ve yaşayan öğrencilerin, daha ileriki yaşlarda birbirlerine ilişkin tutumlarının ve davranışlarının gelişeceği yönelim konusunda düşünülmesi gerektiği söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin gözünden, aynı sınıflarda eğitim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacıların çocukları arasında deneyimlenen gruplararası olumlu ve olumsuz temas deneyimleri incelenmektedir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçları gruplararası olumlu ve olumsuz temas deneyimleri ile süreçte öne çıkan diğer sosyal psikolojik değişkenler açısından tartışılacaktır.

Gruplararası Olumlu ve Olumsuz Temas

Gruplararası olumlu temasa ilişkin; Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında birbirlerinden yardım isteme durumlarına, üzgün olduklarında birbirlerinden destek alma durumlarına, diğer gruptan öğrencileri aralarına alma konusundaki istekliliklerine yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Olumsuz temasa ilişkin olarak ise, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirlerini rahatsız etme sıklıkları ve nedenleri ile birbirleri tarafından hakarete uğrama sıklıkları ve nedenlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmenler görüşmelerde, azınlık konumunda olan Suriyeli öğrencilerin, çoğunluk Türkiyeli öğrencilere göre, daha fazla diğer gruptan yardım isteme davranışı sergilediklerini dile getirmiştir. Çalışma bulgularına göre, iki grubun da birbirinden eksik ders materyalleri konusunda yardım istediği görülmektedir. Türkiyeli öğrenciler, bunun yanı sıra kavga veya oyunlarda Suriyeli öğrencilerin fiziksel güçlerinden destek almaya yönelik isteklerde bulunurken; Suriyeli öğrencilerin ders materyallerine ek olarak derslerde anlamadıkları konularda soru sorma yoluyla Türkiyeli öğrencilerden yardım istedikleri dile getirilmiştir. Öğretmenler zaman zaman kendilerinin de Suriyeli öğrencilerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler arasında karşılıklı yardımlaşmanın olması onların kültürleşmelerinin ve bütünleşmelerinin belirli düzeyde sağlandığına ilişkin işaret olarak görülebilir. Uzun süre aynı sınıflarda birlikte eğitim gören farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler arasında olumlu ilişki ve arkadaşlık dinamiklerinin gerçekleştiği söylenebilir. Bu sonuçlar alanyazında bulunan çeşitli araştırma bulguları ile de örtüşmektedir. Örneğin Vezzali, Stathi, Crisp ve Capozza (2015)'nin ilkökul öğrencileri ile yaptığı deneysel çalışmanın sonuçları, doğrudan ve kurgusal temasın, olumsuz dış grup kalıp yargılarını azalttığı ve dış grup yardım davranışlarını arttırdığını göstermektedir. Johnston ve Glasford (2018) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, gruplararası temas kalitesinin dış-gruba yardım ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, gruplararası temas kalitesinin ve temas sıklığının, dış-gruba yardım kararlılığını da arttırdığı ve kaliteli gruplararası temasın, gruplararası yardım davranışlarını anlamada temel öncül olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar aynı zamanda, geçmişte dış grup üyeleriyle olumlu ilişkiler kuran kişilerin, dış grup üyeleriyle empati kuracağını, kurulan empatinin de yardım davranışların ortaya çıkmasına yol açacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları ile alanyazında yer alan araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, aynı sınıflarda uzun süre birlikte eğitim gören Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin karşılıklı olarak, birbirlerine yardım etme aracılığıyla deneyimledikleri olumlu temasın, gruplar arası bütünleşmeye ve kültürleşmeye yardımcı olduğu söylenebilir.

Öğretmen ifadelerine bakıldığında, Suriyeli öğrencilerin, Türkiyeli öğrencilere göre, diğer grup üyelerinden daha fazla duygusal destek alabildikleri görülmektedir. Hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin zamanla birbirleriyle kaynaşmaları, alışmaları ve zaman içinde birbirleri arasında fark görmemeleri nedeniyle, üzgün olduklarında birbirlerinden duygusal destek almayı tercih ettikleri öğretmen ifadelerinde açıklıkla yer almaktadır. Özellikle azınlık durumundaki Suriyeli öğrencilerin duygusal destek alma konusunda daha fazla ifadenin yer alması, öğrenciler arasında sosyal kimlik farklılıklarından kaynaklanan duvarların aşıldığına, gruplararası geçirgenliğin arttığına ve sosyal mesafenin azaldığına yönelik yorumlanabilir.

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin diğer gruptan öğrencileri aralarına alma konusundaki istekliliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin sosyal kimlik farkı gözetmeksizin, birbirlerini aralarına alma konusunda istekli, etkileşime ve temasa girmeye eğilimli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin birbirlerini aralarına alma konusunda sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri, Türkiyeli öğrencilerin önyargılı olmadığını, okul bahçesinde oyun oynarken Suriyeli öğrencileri aralarına aldıklarını hemen ellerini tuttuklarını belirtmiştir.

Benzer şekilde, Suriyeli öğrencilerin de genellikle kendilerini kabul ettirme konusunda istekli oldukları, grupların içine girmeye istekli oldukları ve Türkiyeli öğrenciler ile kaynaşmaya arzulu oldukları ifade edilmiştir.

Öğrencilerin dış grup üyelerini aralarına alma konusunda, sosyal kimliğe göre farklılaşmaması ve aralarına alma davranışını, almama davranışına göre daha çok göstermesi, 4 yıllık ilkökul deneyiminde öğrenciler arasında bütünleşmenin, kültürleşmenin, uyumun ve gruplararası geçirgenliğin arttığına ilişkin yorumlanabilir. İlkokullardan elden edilen sonuçlar, alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Örneğin Rutland ve Killen (2015) çokkültürlü eğitimin sosyal içermeyi sağlamak ve gruplararası önyargıyı azaltmak için sıkça kullanılan bir yaklaşım olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde, Hill ve Augoustinos (2001) çokkültürlü programların dış grup hakkında bilginin artmasını, önyargıların ve olumsuz kalıp yargıların azalmasını sağladığını ifade etmektedirler. Aynı zamanda çokkültürlülük programlarının uygulanmasının dış grup üyesini aralarına alma ve birarada olmaya yönelik, bir hazırluş sağladığı da düşünülebilir. Bu araştırma sonuçları, mevcut çalışmadan elde edilen bilgilerle ilişkilendirildiğinde, aynı sınıflarda birlikte uzun süre eğitim gören farklı kültürel kimliklere sahip öğrenciler arasında, artan gruplararası temas sıklığına, niteliğine ve arkadaşlığa bağlı olarak dış grup üyesini aralarına alma davranışını göstermeye yönelttiği söylenebilir.

Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirlerini rahatsız etme sıklıkları ve nedenlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadelerinde, genel olarak Suriyeli öğrencilerin Türkiyeli öğrencilere daha çok rahatsızlık verdiği (% 55.6); Türkiyeli öğrencilerin ise Suriyelilere rahatsızlık vermediğine yönelik ifadeler göze çarpmaktadır (%68). Öğretmen ifadelerine içerik olarak bakıldığında, Suriyeli öğrencilerin ortak dil Türkçeyi etkin kullanamadıkları için fiziksel tepki göstermeyi, Türkiyeli öğrencilerin ise kültürel kimliğe karşı önyargılı davranışlar sergiledikleri saptanmıştır.

Benzer biçimde, Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin, birbirleri tarafından hakarete uğrama sıklıkları ve nedenlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadeleri referans alındığında öğrencilerin birbirlerine hakaret etme davranışlarının sosyal kimliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmen söylemleri her iki grup için de daha çok birbirlerine yönelik hakaret davranışlarında bulunmadıklarına yöneliktir. Genel anlamda sözlü hakaretin pek sık rastlanan bir durum olmadığı; olduğu durumlarda ise, “küfür”, “küçümseme”, “dalga geçme”, “aralarına almama” ve “ayrımcı davranış sergileme” olarak kendini gösterdiği sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir.

Hollanda’da etnik azınlık konumunda olan Türkiye ve Fas kökenli öğrencilerin yerleşik halk olan Hollandalı öğrencilerden daha fazla zorbalık yaptıkları tespit edilmiştir (Tolsma, van Deurzen, Stark ve Veenstra, 2013). Çalışmanın en önemli bulgusu ise etnik çeşitliliğin olduğu sınıflarda hem etnik gruplar arası hem de gruplar içi zorbalığın çok yaygın olduğudur. Alanyazında göçmen öğrencilerin yerleşik öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışlarının mağduru olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Alivernini, Manganelli, Cavicchiolo ve Lucidi, 2019). Norveçte, yapılan bir çalışmada, zorbalık davranışının yerleşik halkın temsilcileri ile etnik azınlığın temsilcileri arasında farklı nedenlerden kaynaklandığı öne sürülmektedir. Yapılan çalışma sonucunda yerleşik halkın temsilcilerinin güç odaklı zorbalık yaptığı, ancak göçmenlerin ise bu davranışları bağ ve ilişki kurma temelli sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Fandrem, Strohmeier ve Roland, 2009). Mevcut çalışmada da Türkiyeli öğrencilerin rahatsız edici davranışlarının, daha çok alay etme/ayrımcı söylemlerde bulunma şeklinde kendini göstermesi, bununla birlikte Suriyeli öğrencilerin daha çok itme kakma/hırçın davranış şeklinde kendilerini ifade etmesi var olan alan yazını destekler niteliktedir. Mevcut çalışmanın sonuçları ile alan yazın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, farklı sosyal ve kültürel kimliklere sahip öğrencilerin birlikte aynı sınıf ortamlarında öğrenim gördüğü durumlarda, gruplar arası teması, arkadaşlığı, bütünleşmeyi ve karşılıklı olarak kültürleşmeyi destekleyen, her iki sosyal kimliğe sahip öğrencilerin de birlikte katılım gösterdiği sınıf içi ve sınıf dışı grup etkinliklerinin uygulanmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Birlikte karma gruplarda eşit statüde, aynı hedeflerin etrafında ve işbirliği içinde hareket eden öğrencilerin zamanla ilişkilerinin ve dostluklarının olumlu yönde değişeceği ve gelişeceği söylenebilir.

Gruplararası Olumlu ve Olumsuz Temas Sürecinde Öne Çıkan Temalar

Aynı sınıflarda eğitim gören Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacı öğrencilerin karşılıklı olumlu ve olumsuz temas sürecinde öne çıkan temaların başında dil ve iletişim, iç grup

dayanışması, zamana dayalı değişim, yaş, cinsiyet, öğretmen, aile ve gruplararası dışlama gelmektedir. Her bir temaya ilişkin sonuçlar aşağıda tartışılmaktadır.

Dil ve iletişim

Türkiyeli ve geçici koruma altındaki Suriyeli ilkökul öğrencilerin birbirleriyle temas kurarken yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadelerine bir bütün olarak bakıldığında, dil ve iletişim temasının, aynı sınıfta eğitim gören farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin ilişkilerinde anahtar öge olduğu görülmektedir. Ortak iletişim dilinin varlığı, karşılıklı yardımlaşmada, anlaşmada, birlikte varolmada, karşılıklı duygusal destek olmada kritik öneme sahip iken; ortak dilin yetersizliği ise, saldırgan davranışların, şiddetin, kavganın varlığı, birlikte oynayamama, birlikte varolamama, bağ kuramama, oyunlarda aralarına almama ve iç-grubu tercih etme gibi davranışların ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir. Dolayısıyla aynı sınıflarda eğitim alan farklı etnik ve kültürel kimliklere sahip öğrenciler arasında, gruplar arası temasın, arkadaşlığın, bütünleşmenin ve uyumun gerçekleşmesi açısından, ortak dil olan Türkçeyi etkin kullanmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Ortak dil ne kadar hızlı öğrenilirse gruplararası temas ve arkadaşlık o kadar gelişmekte; gruplararası olumlu temas ve arkadaşlık geliştikçe de ortak dilin öğrenilmesine ilişkin motivasyon ve istek artmaktadır. Bu bulgulara benzer araştırma sonuçlarına alan yazında da rastlanmaktadır. Örneğin Kormos, Csizér ve Iwaniec, (2014) İngiltere’de yabancı öğrenciler ile yaptıkları çalışmada doğrudan ya da dolaylı kültürler arası temasın, dil öğrenme tutumlarını ve dil öğrenme motivasyonlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla okul ortamında deneyimlenen gruplararası temas deneyiminin, sosyal çevre ile ilgili faktörler, öğrenen kişinin içsel özellikleri ile birleşerek kişinin dil öğrenme deneyimini etkilediğini belirtmektedirler. Aynı zamanda akademik ortamda yabancı öğrenciler dilsel temasa daha seyrek maruz kaldığında, öğrencilerin dil öğrenme tutumlarında, öz yeterlik inançlarında, öğrenmeye dönük davranışlarında düşme ve azalma görülmüştür. Bu literatür sonuçları ile mevcut çalışmada ortaya çıkarılan öğrencilerin olumlu ya da olumsuz davranışlarının altında yatan ortak dil kapasitesi olgusu birlikte değerlendirildiğinde, yabancı öğrencilerin yerleşik halkın temsilcisi öğrenciler ile doğrudan ve dolaylı dil temelli temaslarının arttırılmasına yönelik gereklilik öne çıkmıştır. İngiltere’de yapılan başka bir çalışmada ise, mültecilerin ortak dili konuşabilme düzeyleri ile kendilerini iyi hissetmeleri arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkide, gruplararası temasın da aracı olduğu ortaya çıkmıştır (Tip, Brown, Morrice, Collyer ve Easterbrook, 2019). Hem alan yazın sonuçları hem de mevcut çalışmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, farklı sosyal kimliklerin ve ana dillerin mevcut olduğu eğitim ortamlarında, gruplar arası temas, arkadaşlık, dostluk, bütünleşme ve kültürleşme ile ortak dilin etkin kullanılması arasında iki yönlü bir ilişkinin ve döngünün olduğu söylenebilir. Göçmen öğrenciler sınıf ortamında ortak dili öğrendikçe, daha sık ve nitelikli temas etmekte, etkileşime girmekte, dış grup üyeleriyle etkileşime ve yardımlaşmaya girmekte; sosyal etkileşimin, yardımlaşmanın ve arkadaşlığın da ortak dili öğrenmeye ve kullanmaya yönelik somut istek ve motivasyon oluşturduğu söylenebilir. Bu olumlu birbirini destekleyen döngü gerçekleşmediğinde ise, herkes kendi iç grubuna dönmekte, ortak dilin kullanımı azalmakta, etkileşimler seyrekleşmektedir. Dolayısıyla hem gruplararası temasın, dostluğun, arkadaşlığın, bütünleşmenin hem de karşılıklı kültürleşmenin azalmakta olduğu söylenebilir.

İç Grup Dayanışması

Öğretmen ifadelerinde hem Türkiyeli hem de Suriyeli öğrencilerin kendi iç grup üyeleriyle yardımlaşmaya ve duygusal destek vermeye, birlikte oynamaya ve işbirliği yapmaya doğal olarak yönelimli oldukları yönünde ifadeler yer almaktadır. Dolayısıyla, gruplar arası işbirliği, temas ve arkadaşlık geliştirilmek istendiğinde, mutlaka dışarıdan bir yönlendirmenin, kurgulanmış ve yapılandırılmış etkinliklerin olması gerektiği söylenebilir. Bu sonuçlar ile örtüşen bir araştırma İsrail’de gerçekleştirilmiştir. Müsevi ve İsraili filistinli ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıflar ile yapılan çalışmada, aynı sınıfta öğrenim gören farklı dini gruplara ait öğrencilere uygulanan olumlu temasa yönelik müdahale programının sonucunda, öğrencilerde dış-gruba ilişkin kalıpyargıların ve ayrımcılığın azaldığı, olumlu duyguların arttığı ve dış grup üyeleriyle temas edebilmek için hazır bulunuşluğun arttığı ortaya çıkmıştır (Berger, Benatov, Abu-Raiya ve Tadmor (2016). Dolayısıyla, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin bulunduğu ortamlarda, öğrencileri serbest bırakmak yerine, öğrenme ve öğretme sürecinin doğal akışında, gruplararası olumlu temasın ve arkadaşlığın geliştirilmesi için öğrenme ortamının yeniden örgütlenmesi, kurgulanması ve alternatif öğrenme strateji, taktik ve stillerinin uygulanmasına gereksinim bulunmakta olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Türkiyeli ve Suriyeli öğrencilerin birlikte yer aldığı ve ortak amaçlar etrafında işbirliği yaptığı etkinliklerin ve faaliyetlerin sınıf içinde ve dışında sıklıkla uygulanmasına ve olumlu sonuçların geniş öğrenci kitlesi tarafından görülmesinin ve izlenmesinin sağlanmasına gereksinim

olduğu söylenebilir. Bu süreçte, öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışlarının da önemli bir fark yaratabileceği söylenebilir.

Zaman - Yaş - Cinsiyet

Öğretmen ifadelerine bakıldığında, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin, olumlu ve olumsuz temas deneyimlerinde birlikte geçirilen süre, yaş ve cinsiyet faktörlerinin de çok önemli olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin başlangıçta birbirlerinden uzak durmalarına karşın, zamana bağlı olarak, ortak dil Türkçe üzerinden iletişim ve temas sıklığı ve niteliği arttıkça, birbirlerine alıştıkları, zamanla sorunların azaldığı ve gruplararası temas ve arkadaşlık kapasitelerinin geliştiği görülmektedir. Gruplararası arkadaşlığın etkilerine ilişkin yapılan meta-analizi çalışmasında (Davies et al., 2011) dış grup üyesi arkadaşlarıyla geçirilen zamanın ve kendini ona açmanın dış grup tutumları üzerinde olumlu sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır. Gruplararası arkadaşlıkların okul ortamında gelişimi ile ilgili söylemlere Titzmann, Brenick ve Silbereisen, (2015) çalışmalarında da karşılaşılmaktadır. Titzmann ve arkadaşları gruplararası arkadaşlıkların temel olarak okullarda geliştiğini belirtmektedirler. Dolayısıyla okulların, gelişimsel olarak gruplar arası arkadaşlıkların oluşturulmasını ve sürdürülmesini desteklemeleri gerektiğini söylemektedirler. Gruplararası temasa ilişkin olumlu tutumları olan öğretmenler daha olumlu temas beklentileri olduğu ve yüksek özyeterliliği olanların daha fazla gruplararası arkadaşlıkları olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle, okullarda kültürlerarası iletişim yeterliliği konusunda sosyal beceri eğitimlerinin verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Gelişen öz yeterliliğin, gruplararası temasın ve arkadaşlıkların gelişiminde etkili olacağı söylenmektedir.

Öğretmen görüşmeleri sonucu, öğrenciler arasında deneyimlenen temasın olumlu veya olumsuz oluşunu etkileyen önemli faktörlerden birinin de öğrencilerin yaşı olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrencilerin, yaşça kendilerinden küçük Türkiyeli öğrenciler ile aynı sınıflarda birlikte eğitim ve öğretim görmeleri Suriyeli öğrencilerin sınıflarına uyumlarında sorunlara yol açmıştır. Bu bulguların yanı sıra, birinci sınıftan itibaren birlikte eğitim alan öğrenciler arasında uyum sorunlarının aşıldığı, ancak ara sınıflarda geldiği takdirde, farklı sosyal kimliklere sahip öğrencilerin uyum sorunu yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu sonuçları destekler nitelikte, Aboud ve arkadaşları (2003) yaş ilerledikçe farklı sosyal kimliklere sahip grupların üyeleri arasında samimiyet kurmanın zorlaştığını ve gruplararası arkadaşlığın azaldığını ifade etmektedirler (Aboud, Mendelson ve Purdy, 2003). Bu nedenle ilkokullardan itibaren öğrencilerin, gruplararası ilişkilere ve arkadaşlığa okul ortamında hazırlanmasının önemini büyük olduğu söylenebilir.

Hem Türkiyeli hem de Suriyeli kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre diğer sosyal kimlikteki arkadaşlarına daha çok yardım ve destek verdiği çalışmanın bulguları arasındadır. İlaveten, Suriyeli erkek öğrencilerin daha saldırgan oldukları ve sınıfın huzurunu kaçırdıkları, kavga ettikleri, gruplaştıkları belirtilirken, kız öğrencilerin ise, herhangi bir sıkıntı yaşatmadığı vurgulanmıştır. Bu bulgular, Shigetomi ve arkadaşlarının (1981) yaptıkları bir çalışmada hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kız çocuklarını daha yardımsever algıladıkları bulgusunu desteklemektedir. Kadınların “daha duyarlı, empatik, yardımsever”; erkeklerin ise “bağımsız ve başarı odaklı” oldukları ya da olmaları beklendikleri ile cinsiyet kalıp yargılarının varlığı da çalışmalarda öne çıkan bir bilgidir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

Öğretmen

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar, özellikle yaşı küçük öğrencilerin duygusal destek ve yardım alma konusunda birbirleri yerine, daha çok öğretmenlerine başvurduklarını göstermektedir. İlkokul düzeyinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler arasındaki olumlu temasta öğretmenlerin etkisinin büyük olacağı söylenebilir. Bulgularda yer verilen öğretmen ifadeleri de bu etkiyi açıklar niteliktedir. Görüşmelerde öğretmenler, öğrenciler arasında gruplararası önyargıyı ortadan kaldırmak için çaba sarf ettiklerini, velilerin önyargılarını azaltmaya çalıştıklarını ve onların çocuklarını olumsuz etkilememeleri için veliler ile sürekli iletişim halinde olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Suriyeli öğrencilerin okul ortamında herhangi bir önyargı ile karşılaşmaması için çaba sarf ettiklerini ve gerekirse müdahale ettiklerini belirtmişlerdir. Ek olarak öğretmenlerin sınıflarda, gruplararası ayrımcılık gibi birlikteliği ve gruplararası bütünlüğü bozan olumsuz gruplararası ilişki dinamiklerine karşı fırsat buldukça konuşma yaptıkları ve müdahalelerde buldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde ilkokullarda farklı sosyal ve kültürel kimliklere sahip olan öğrencilerin ilişkilerini yapılandırmada ve gruplararası önyargıları

azaltmada öğretmenlerin fark yaratabilecek anahtar aktörler olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın bulgularına benzer sonuçlar, Finlandiya’da ortaokullarda göçmenlere ilişkin tutumlara yönelik yapılan bir deneysel çalışmada da ortaya çıkmıştır. Sınıf ortamında öğretmenler tarafından gerçekleştirilen gruplararası önyargıyı azaltma müdahalesinde, anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlerin müdahalesinin, önceden olumsuz gruplararası tutumları olan özellikle kız öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu, erkek öğrenciler üzerinde ise müdahalenin anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür (Liebkind, Mäkinen, Jasinskaja-Lahti, Renvik ve Solheim, 2019). Bu deneysel çalışmanın vurguladığı temel temas yöntemi, olumlu gruplararası temasın diğer öğrenciler tarafından doğrudan gözlemlenmesidir. Gruplararası olumlu temasa şahit olan kişilerin davranışlarında ve tutumlarında daha hızlı ve kolay değişim olacağı söylenebilir. Benzer bir çalışmada İtalya’da gerçekleştirilmiştir. İtalya’da ilkokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin gözde öğretmenlerinin örtük ırksal tutumlarının, öğrencilerinin örtük ırksal tutumlarını yordadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencileri için önemli bir rol model olduğuna ilişkin görgül destek sağlanmaktadır (Vezzali, Giovannini ve Capozza, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin, istedikleri takdirde, hem sınıflarında gruplararası teması, arkadaşlığı, bütünleşmeyi geliştirmede hem de gruplararası önyargıyı, dışlamayı ve çift taraflı olumsuz duyguları azaltmada önemli bir aktör olabileceği söylenebilir.

Aile

Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları deneyimleri ve ilişkileri ailelerinin nasıl etkilediklerine ilişkin, dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri Türkiyeli velilerin evdeki olumsuz ve önyargılı konuşmalarının çocukları üzerinden sınıfa yansıdığını, öğrencilerin Suriyelilere karşı önyargılı ve ayrımcı tepkiler verdiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, velilerin gruplararası olumsuz davranışlarının sınıf ortamında doğrudan yansımaları olduğu ve sınıf içi gruplararası ilişkileri etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları ile benzer sonuçları veren araştırmalara alanyazında da rastlanmaktadır. Örneğin Belçika’da yapılan bir çalışmada, göçmen karşıtı önyargılar ve gruplararası arkadaşlıklar ile aile-çocuk benzerlikleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ailenin, çocuklarının gruplararası tutumlarının oluşmasında önemli bir sosyalleşme aracı ve aktörü olduğu tespit edilmiştir. Göçmenlerle arkadaşlıkları olan aileler ile daha az önyargılı olan çocukların, birbirleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır (Meeusen, 2014). Bir başka çalışmada ise, ailelerin ırksal tutumlarının, çocuklarının örtük ve açık ırksal önyargılarını, çocukların aileleri ile özdeşleştiği durumlarda etkilediği bulunmuştur (Sinclair, Dunn ve Lowery, 2005). Alanyazındaki araştırma sonuçları ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, ebeveynlerin ev içi sohbetlerinde göçmenler ile ilgili kurdukları cümlelerin, yaklaşımların, ifade ettikleri düşüncelerin ve yansıttıkları duyguların, dış grup tutumlarının, çocuklarının göçmenlere ilişkin duygu, düşünce tutum ve davranışlarının oluşmasında ve şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Dışlama

Öğretmenler, farklı sosyal kimliklere sahip öğrenciler arası dışlamaya ilişkin olarak, çoğunluk grubunu oluşturan Türkiyeli öğrencilerin, Suriyeli öğrencilerin yanında oturmak istememeleri, bunu onlara hissettirmeleri, hırsızlık vb. konularda doğrudan onları suçlamaları, sevilmediklerini hissettirmeleri, küçümsemeleri, rahatsız etmeleri gibi dışlayıcı davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sonuçlara bağlı olarak, ilkokulda doğrudan olumsuz deneyimleri yaşatan ve yaşayan öğrencilerin, daha ileriki yaşlarda birbirlerine ilişkin tutumlarının ve davranışlarının olumsuz bir yönelim gösterebileceği söylenebilir. Benzer sonuçlara alanyazında da rastlanmaktadır. Hunter ve Elias (2000)’in yaptıkları çalışmada kaliteli gruplararası arkadaşlıkları olan beşinci sınıf kız öğrencilerin, olmayanlara göre daha az etnik dışlama deneyimledikleri, daha fazla çokkültürlülük hassasiyetleri olduğu, sosyal ağları ve yeterlikleri olduğu ve liderlik özelliklerine sahip oldukları bulunmuştur. Dolayısıyla, aynı sınıflarda eğitim gören göçmen ve yerleşik halkın çocukları arasında zaman zaman dışlamanın olması kaçınılmaz olsa da gruplararası temas sıklıkları ve nitelikleri geliştirilerek, öğrencilerin birbirleriyle bütünleşmeleri için kolaylaştırıcı etkinlikler organize edilerek, öğrenciler arası doğrudan ya da örtük dışlamanın azaltılması için çaba sarf edilmesi gerekir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı gruplararası olumlu ve olumsuz temasa ilişkin birinci elden veri toplanamamış olmasıdır. Bunun nedeni geçici koruma altındaki Suriyeli sığınmacılar ile çalışılmasına, araştırmanın yapıldığı dönemde yasal izin verilmemesidir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda doğrudan öğrenciler ile görüşme yapılarak, gruplararası olumlu ve olumsuz temasa ilişkin veri toplanması uygun

olacaktır. Gelecekte araştırmacılar için, birlikte aynı sınıflarda eğitim alan Türkiyeli ve Suriyeli öğrenciler ile okul ortamında, gruplararası önyargıları azaltan, olumlu teması arttıran ve kültürleşme süreçlerini olumlu yönde etkileyen müdahale programlarının geliştirilmesine ve etkilerinin araştırmasına yönelik çalışmaların artırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aboud, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 165–173. <https://doi.org/10.1080/01650250244000164>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2019). Measuring Bullying and Victimization Among Immigrant and Native Primary School Students: Evidence From Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2), 226–238. <https://doi.org/10.1177/0734282917732890>
- Barlow, F. K., Paolini, S., Pedersen, A., Hornsey, M. J., Radke, H. R. M., Harwood, J., ... Sibley, C. G. (2012). The contact caveat: Negative contact predicts increased prejudice more than positive contact predicts reduced prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/0146167212457953>
- Berger, R., Benatov, J., Abu-Raiya, H., & Tadmor, C. T. (2016). Reducing prejudice and promoting positive intergroup attitudes among elementary-school children in the context of the Israeli–Palestinian conflict. *Journal of School Psychology*, 57, 53–72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.04.003>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brener, L., Wilson, H., Rose, G., MacKenzie, A., & De Wit, J. (2013). Challenging stereotypes and changing attitudes: Improving quality of care for people with hepatitis C through positive speakers programs. *Psychology, Health and Medicine*, 18(2), 242–249. <https://doi.org/10.1080/13548506.2012.701753>
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37005-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37005-5)
- Chen, X., & Graham, S. (2015). Cross-ethnic friendships and intergroup attitudes among Asian American adolescents. *Child Development*, 86(3), 749–764. <https://doi.org/10.1111/cdev.12339>
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*. <https://doi.org/10.1177/1088868311411103>
- Dixon, J., Levine, M., Reicher, S., & Durrheim, K. (2012). Beyond prejudice: Are negative evaluations the problem and is getting us to like one another more the solution? *Behavioral and Brain Sciences*, 35(6), 411–425. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11002214>
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (6th ed., pp.646-718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Roland, E. (2009). Bullying in immigrant adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 29(6), 898–923.
- Florack, A., Rohmann, A., Palcu, J., & Mazziotta, A. (2014). How initial cross-group friendships prepare for intercultural communication: The importance of anxiety reduction and self-confidence in communication. *International Journal of Intercultural Relations*. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.09.004>
- Graf, S., Paolini, S., & Rubin, M. (2014). Negative intergroup contact is more influential, but positive intergroup contact is more common: Assessing contact prominence and contact prevalence in five Central European countries. *European Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2052>
- Hayward, L. E., Tropp, L. R., Hornsey, M. J., & Barlow, F. K. (2018). How negative contact and positive contact with Whites predict collective action among racial and ethnic minorities. *British Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjso.12220>
- Hill, M. E., & Augoustinos, M. (2001). Stereotype change and prejudice reduction: Short-and long-term evaluation of a cross - cultural awareness programme. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11(4), 243–262. <https://doi.org/10.1002/casp.629>
- Hunter, L., & Elias, M. J. (2000). Interracial friendships , multicultural sensitivity , and social competence : How Are They Related ?, 20(4), 551–573.
- Johnston, B. M., & Glasford, D. E. (2018). Intergroup contact and helping: How quality contact and

- empathy shape outgroup helping. *Group Processes and Intergroup Relations*, 21(8), 1185–1201. <https://doi.org/10.1177/1368430217711770>
- Kim, J. (2012). Exploring the experience of intergroup contact and the value of recreation activities in facilitating positive intergroup interactions of immigrants. *Leisure Sciences*. <https://doi.org/10.1080/01490400.2012.633856>
- Kormos, J., Csizér, K., & Iwaniec, J. (2014). A mixed-method study of language-learning motivation and intercultural contact of international students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(2), 151–166. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.847940>
- Liebkind, K., Mäkinen, V., Jasinskaja-Lahti, I., Renvik, T. A., & Solheim, E. F. (2019). Improving outgroup attitudes in schools: First steps toward a teacher-led vicarious contact intervention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(1), 77–86. <https://doi.org/10.1111/sjop.12505>
- Loader, R. (2017). Exploring the influences on classroom-based contact via shared education in Northern Ireland. *Educational Studies*, 43(1), 90–109. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1245603>
- Mazziotta, A., Rohmann, A., Wright, S. C., Pinto, P. D. T., & Lutterbach, S. (2015). (How) does positive and negative extended cross - group contact predict direct cross - group contact and intergroup attitudes ?, 45, 653–667.
- Meeusen, C. (2014). The parent-child similarity in cross-group friendship and anti-immigrant prejudice: A study among 15-year old adolescents and both their parents in Belgium. *Journal of Research in Personality*, 50(1), 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.03.001>
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Misoska, A. T. (2014). Giving children space to express themselves: Exploring children’s views and perspectives of contact programmes in Northern Ireland and the Republic of Macedonia. *Compare*, 44(5), 778–800. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.792665>
- Munniksma, A., Stark, T. H., Verkuyten, M., Flache, A., & Veenstra, R. (2013). Extended intergroup friendships within social settings: The moderating role of initial outgroup attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations*, 16(6), 752–770. <https://doi.org/10.1177/1368430213486207>
- Paolini, S., Harwood, J., & Rubin, M. (2010). Negative intergroup contact makes group memberships salient: Explaining why intergroup conflict endures. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/0146167210388667>
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., & Voci, A. (2004). Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of catholics and protestants in northern ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(6), 770–786. <https://doi.org/10.1177/0146167203262848>
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), 173–185. <https://doi.org/10.1177/0146167297232006>
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F. (2008). Future directions for intergroup contact theory and research. *International Journal of Intercultural Relations*. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.12.002>
- Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2007). Direct and indirect intergroup contact effects on prejudice: A normative interpretation. *International Journal of Intercultural Relations*. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.11.003>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121–154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>
- Selvanathan, H. P., Techakesari, P., Tropp, L. R., & Barlow, F. K. (2018). Whites for racial justice: How contact with Black Americans predicts support for collective action among White Americans. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(6), 893–912. <https://doi.org/10.1177/1368430217690908>
- Shigetomi, C., Hartmann, D. P., & Gelfand, D. M. (1981). Sex differences in children’s reputations for helpfulness. *Developmental Psychology*, 17, 434–437
- Sinclair, S., Dunn, E., & Lowery, B. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children’s implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(3), 283–289. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.06.003>

- Swart, H., Hewstone, M., Christ, O., & Voci, A. (2010). The impact of crossgroup friendships in South Africa: Affective mediators and multigroup comparisons. *Journal of Social Issues*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01647.x>
- Techakesari, P., Barlow, F. K., Hornsey, M. J., Sung, B., Thai, M., & Chak, J. L. Y. (2015). An Investigation of Positive and Negative Contact As Predictors of Intergroup Attitudes in the United States, Hong Kong, and Thailand. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(3), 454–468. <https://doi.org/10.1177/0022022115570313>
- Tip, L. K., Brown, R., Morrice, L., Collyer, M., & Easterbrook, M. J. (2019). Improving Refugee Well-Being With Better Language Skills and More Intergroup Contact, 10(2), 144–151. <https://doi.org/10.1177/1948550617752062>
- Titzmann, P. F., Brenick, A., & Silbereisen, R. K. (2015). Friendships fighting prejudice: A longitudinal perspective on adolescents' cross-group friendships with immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(6), 1318–1331. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0256-6>
- Tolsma, J., van Deurzen, I., Stark, T. H., & Veenstra, R. (2013). Who is bullying whom in ethnically diverse primary schools? Exploring links between bullying, ethnicity, and ethnic diversity in Dutch primary schools. *Social Networks*, 35(1), 51–61. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2012.12.002>
- Tropp, L. R., & Pettigrew, T. F. (2005). Differential relationships between intergroup contact and affective and cognitive dimensions of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*. <https://doi.org/10.1177/0146167205274854>
- Turner, R. N., & Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 212–246. <https://doi.org/10.1111/sipr.12023>
- Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2012). Social antecedents of children 's implicit prejudice : Direct contact , extended contact , explicit and implicit teachers ' prejudice, 9(5), 569–581.
- Vezzali, L., Stathi, S., Crisp, R. J., & Capozza, D. (2015). Comparing direct and imagined intergroup contact among children: Effects on outgroup stereotypes and helping intentions. *International Journal of Intercultural Relations*. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.06.009>
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Visintin, E. P. (2015). “And the best essay is.”: Extended contact and cross-group friendships at school. *British Journal of Social Psychology*, 54(4), 601–615. <https://doi.org/10.1111/bjso.12110>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler (2020). http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713

EXTENDED ABSTRACT

60 years ago, Gordon Allport (1954) argued that face-to-face contact and interaction experienced between members of groups with different social identities would positively affect the development of intergroup relations. According to the intergroup contact theory, it can be claimed that positive interaction and friendship among the members of different social identities can develop intergroup relations in general (Turner & Cameron, 2016). It is believed that positive intergroup contact and friendship between groups with different social identities would reduce intergroup prejudice (Pettigrew and Tropp 2006) and improve inter-group attitudes (Brown, & Hewstone, 2005). Most studies on intergroup contact, intergroup prejudice, and intergroup attitudes include a focus on positive contact between groups. In intergroup relations, positive contact between groups is seen four times more frequently than negative contact (Graf, Paolini, Rubin, 2014). In light of these studies, the aim of the present study was to examine the positive and negative intergroup contact experiences of the Turkish and Syrian students studying in the same class through their classroom teachers' perspective. This research was designed as a qualitative study. In terms of positive contact between the Turkish and Syrian primary school students, the extent to which they were able to get help from each other when they needed, to what extent they received emotional support from each other when they were upset, and how willing they were in accepting each other were examined. With regard to the negative contact between groups, the frequency and causes of harassment and insult between the Turkish and Syrian elementary school students were investigated. The positive and negative contact experienced by the students were examined through the classroom teachers' perspectives. Semi-structured interview technique was used in the study to collect qualitative data. The study group consisted of a total of 40 classroom teachers (6 male and 34 female) working in primary schools in İzmir. The data

were analyzed using content and thematic analysis techniques. 85.1% of the classroom teachers stated that students with different social identities were able to ask for help from the other group of students. According to teacher statements, it was found that the behavior of asking for help differed significantly according to the social identity of the students ($\chi^2(1) = 5.45, p < 0.05$). 93.5% of teachers expressed that Syrian students did ask for assistance from Turkish students while 75.6% indicated that the Turkish students wanted help from Syrian students. 70% of the teachers' statements indicated that students with different social identities were able to ask for emotional support from the students in the other group. According to the chi-square analysis, it was found that students' emotional support behaviors differed significantly according to their social identity ($\chi^2(1) = 4.35, p < 0.05$). 82.8% of teachers expressed that the Syrian students were able to receive emotional support from Turkish students; while 58.1% indicated that Turkish students received emotional support from Syrians students. A total of 66.7% of the teachers' statements indicated that students were willing to include students from the other group. However, this did not differ significantly according to social identities ($\chi^2(1) = 0.04, p > 0.05$). Teachers' statements revealed that students were willing to engage with each other, regardless of social identity, and tend to interact and get in touch. Based on teachers' statements, it was found that students' behaviors of harassing each other significantly differed according to their social identities ($\chi^2(1) = 10.18, p < 0.05$). Teachers expressed that Syrian students harassed Turkish students (62.5%) while this rate was lower for Turkish students (15%). Based on teacher statements, it was found that students' insulting behaviors did not differ significantly according to their social identities ($p > 0.05$). According to the chi-square analysis of the results, teachers expressed that neither Turkish students (79.2%) nor the Syrian students (79.3%) displayed insulting behavior. Prominent themes emerging from positive and negative contact between Turkish and Syrian students studying in the same class are as follows: In terms of the language and communication theme when viewed from the contact perspective of Turkish students who cannot effectively use Turkish, it was seen that Syrian students were more aggressive and they disrupted the games because they did not understand what was being talked about. It was stated that the students still had language difficulties, they could not communicate, they could not establish emotional bonds due to inadequate language skills and they could not communicate with each other. In contrast, Syrian students when they use Turkish effectively, got along better and that the Turkish students included them in their activities. On the other hand, it was indicated that the Syrian students felt that because they could not speak Turkish effectively, Turkish students confronted them, and in return, the Syrian students preferred violence and fight due to their inability to properly express themselves and usually displayed belligerent behavior unless they are able to comfortably express themselves. In-group solidarity theme was emphasized by classroom teachers for both Turkish and Syrian students. Teachers expressed that Turkish students asked for help from the Turkish students and played games with Turkish friends and that Syrians also played with Syrians. However, when the teachers intervened and formed the teams students played together, but eventually everyone turned to their own in-group. The classroom teachers stated that the Syrian students initially helped each other, and started to give and receive emotional support among themselves. They stated that they participated in mixed activities only in teacher-directed activities, but when they had the chance, they played their own known games with other Syrian students in Arabic. When the teachers' statements were examined, it was seen that the age and gender factors and the time spent together during positive and negative contact experiences of the students with different social identities were very important. According to the findings of the study, although the students stayed away from each other at the beginning, it was seen that as the frequency and quality of contact through the common language Turkish increased, they became accustomed to each other, problems decreased over time and intergroup contact and friendship developed. Furthermore, non-Turkish speaking Syrian students' attending the same class with younger Turkish students has led to orientation problems among Syrian students. It was stated that the adaptation problems were overcome among the students who started together from the first grade, but the students with different social identities had adaptation problems if they joined in intermediary classes. Both Turkish and Syrian female students were found to be more help-oriented by their teachers. In addition, it was also stated that Syrian male students were more aggressive, disquieting the peace of the class, fought and grouped, while female students did not experience any problems. Classroom teachers stated that especially Turkish students in younger ages wanted help more from the teachers instead of each other. Teachers strived to eliminate prejudice between groups, established dialog with parents to reduce their prejudice so that they do not adversely affect their children. Similarly, they also emphasized that the Syrian students also wanted help from classroom teachers mostly. Teachers also tried to avoid any prejudice and that they intervened if necessary. In addition, teachers emphasized that they often met with parents and tried to prevent parents' negative behavior patterns from being reflected in the classrooms. Significant results were obtained as to

how the Turkish and Syrian elementary students' experience and relationships affected their families. Classroom teachers expressed that the negative and biased speech by the parents of Turkish children were reflected in the class and that the Turkish students were prejudiced and discriminatory against the Syrians. Therefore, it was concluded that parents' negative intergroup behaviors were directly reflected in the classroom environment and could affect inter-group relationships. With regard to exclusion of students from different social identity, Teachers emphasized that Turkish students which constitute the majority group of students displayed exclusionary behavior such as not wanting to sit next to the Syrian students, letting them know they felt this way, rushing to blame them for any theft or other misdemeanors that took place. Students with different social identities were found to help each other in general. Syrian students, however, were found to exhibit demand-for-help behavior more frequently compared to Turkish students. Syrian students received more emotional support when they asked while Turkish students did not ask for emotional support thinking they would not be understood because of language problems. It was seen that students were willing to interact with each other without any social identity difference. Finally, the time spent together was a significant variable in positive contact experiences. When the teacher statements regarding the Turkish and Syrian students' frequency of harassing each other were examined, it was seen that Turkish students did not display such behavior while the Syrian students may or may not exhibit some disturbing behavior. Neither group was found to insult each other. It can be said that the use of Turkish as a common language is adequate which is one of the most important factors in the Turkish and Syrian students' contact. In cases where the use of Turkish as a common language is not adequate and not enough contact is experienced, Turkish as well as Syrian students tended to seek solidarity within and naturally provide emotional support and cooperate with their in-group members. However, it was seen that teacher behavior was an important variable in developing intergroup contact and relationships in school and classroom environments, and that migrant-friendly teachers were important actors in reducing prejudice between groups and developing friendships among groups. It was determined that teachers could reduce prejudice and exclusion among groups in their classes if they wanted, and they could create meaningful changes with the learning and teaching environment they established in terms of developing contact and friendships between groups. Similarly, it has been observed that families may have both positive and negative influences on decreasing or increasing the prejudiced behavior of their children.

TÜRKİYE'DE ÖĞRENME NESNESİ ARAŞTIRMALARININ İÇERİK ANALİZİ**Hakan ÖZCAN*****Hüseyin ÇAKIR******Yeliz ÇELEN*******ÖZ**

Öğrenme nesneleri, belirli bir konudaki bir dosyayı veya küçük dosyaları farklı amaçlar kapsamında yeniden kullanmak ve güncellemek için eğitim amaçlı kullanılabilen koleksiyonlardır. Türkiye'de öğrenme nesneleri ile ilgili çeşitli çalışmalar olmakla birlikte konu ile ilgili yeterli araştırma olmadığı görülmüştür. Bu araştırma için 2005-2019 yılları arasında Türkçe tezler kullanılmıştır. Bu tezler, öğrenme nesneleri ve özellikleri hakkında bilgi veren tezlerdir. Bu çalışmada içerik analizi yapılmış ve öğrenme nesnelere ilişkin bir bakış açısı sunulması amaçlanmıştır. Öğrenme nesneleri çerçevesinde, "erişilebilirlik ve arama yeteneği", "yeniden kullanılabilirlik", "çeşitlilik", "esneklik", "ayrıntı düzeyi", "düşük maliyet ve ekonomik" ve "taşınabilirlik" özellikleri incelenmiştir. İncelenen tezlerde; "Erişilebilirlik ve arama" en çok incelenen özelliklerden biridir. En az çalışılmış özellik ise taşınabilirliktir. Ayrıca öğrenme nesneleri ile ilgili en çok çalışmanın 2011 yılında yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme nesnesi, nesne ambarı, içerik analizi, LMS, SCORM

CONTENT ANALYSIS OF LEARNING OBJECT STUDIES IN TURKEY**ABSTRACT**

Learning objects are collections that can be used for educational purposes in order to reuse and update a file or small files in a specific subject within the scope of different purposes. Although there are various studies in Turkey about learning objects it has not been found to be an adequate research on the subject. Turkish theses were used between 2005 and 2019 for this research. These theses are those that provide information about learning objects and properties. In this study, content analysis was made and it was aimed to present a perspective on learning objects. Within the framework of learning objects, "accessibility and search capability", "reusability", "diversity", "flexibility", "level of detail", "low cost and economical" and "portability" features were examined. In the theses examined; "Accessibility and search" is one of the most studied features. The least studied feature is "portability". In addition, it was observed that the most studies on learning objects were conducted in 2011.

Keywords: Learning object, object warehouse, content analysis, LMS, SCORM

* Doktora Öğrencisi, Hacettepe Ün., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, BÖTE, Adana, hakanozcan2012@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0272-2416>

** Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, BÖTE, Ankara, hcakir@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9424-2323>

*** Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Amasya, yelizcelen@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7991-4790>

GİRİŞ

İnternetin insan hayatını kolaylaştırmasıyla bilgilerde sanal ortama taşınarak e-çerik halini almıştır. Oluşturulan e-çeriklerin tekrar kullanılabilirliği gibi birçok avantaj e-çeriklerin eğitim ortamında vazgeçilmez bir yer edinmesini sağlamıştır. Hazırlanan e-çerikler genellikle belirli standartlarla (SCORM) Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) aracılığıyla sanal ortamda kullanıcılarına sunulmaktadır. Kullanıcıların ÖYS ile ulaşabildiği e-çeriklere nesne ambarı denilmektedir. Nesne ambarı bir üst kavram olup içinde modüler şekilde hazırlanmış öğrenme nesnelere barındırır.

Öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) yazılımları, öğrenme için farklı seçenekler sunan, eğitim ve öğretim süreçlerinin yönetilmesini sağlayan, bilgi paylaşımı, bilgi erişimi ve iletişim sürecini yöneten platformlardır (Ozan, 2008). Bu platformlara örnek olarak Moodle, eFront, Sakai, ATutor, Fle3, Claroline, OLAT, Dokeos, ILIAS ve LON-CAPA, örnek verilebilir.

Web tabanlı öğretim alanında öğrenme teknolojisi standartları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Şu anda, pazara hakim iki standart şekillendirmektedir. Bunlar, ADL girişiminin SCORM standardı ve AICC organizasyonunun AICC standardıdır. AICC ve LOM meta veri standartlarına dayanan SCORM standardı, piyasaya egemen olan standart olma şansına sahiptir (Bohl, Scheuhase, Sengler & Winand, 2002).

SCORM, e-öğrenme içeriklerinin bütünüyle e-öğrenme platformlarında sorunsuz bir şekilde çalışabilmesi sağlayan standarttır. Ayrıca SCORM, Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS) ile çevrimiçi öğrenme içeriği arasında nasıl bir iletişim kurulması gerektiğini belirler (Erdemli, 2016). SCORM, öğrenme içeriklerinin modüler bir şekilde çalışmasını sağlayan “düzenler ve kurallar” bütünüdür. SCORM uyumluluğuna sahip bir öğrenme içeriğinin tüm Öğrenme Yönetim Sistemlerinde çalışabileceği anlamına gelmektedir (Kaleci, Kapıdere, 2014).

Öğrenme nesnelere veya metadata bilgilerini barındıran nesne ambarlarında arama, kataloglama, erişim ve üye kontrolü gibi birçok işlemi yerine getiren yönetim sistemi yer almaktadır. Nesne ambarları paylaşıla bilirliliği ve yeniden kullanılabilirliği sağladığı için öğrenme nesnesi önemli bir yer almaktadır (Karaman, Özen, Yıldırım, 2006). Türkiye’deki bazı nesne ambarı örnekleri şunlardır:

<http://skool.meb.gov.tr> (SKOOL): Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış nesne ambarında matematik, kimya, fizik ve biyoloji derslerinde ilkökul, ortaokul ve lise programları çerçevesinde nesnelere bulunmaktadır (Çakıroğlu ve Akkan, 2009).

<http://atanesa.atauni.edu.tr/> (ATANESA): AtaNesA (Atatürk Üniversitesi Nesne Ambarı), ortaokul ve yükseköğretim seviyesinde fizik, biyoloji, kimya ve matematik derslerinin yanı sıra yükseköğretim seviyesinde öğretim teknolojileri ve programlama dilleri derslerine yönelik öğrenme nesnesi barındırmaktadır (Karaman, Özen, Yıldırım, 2006).

<http://www.ogrenmenesneleri.org/> (NETDÖK): Nesnelere etkileşimli olarak genellikle java ve flash ile hazırlanmıştır. Lise matematik konularının yer aldığı bir nesne ambarıdır. Web sayfasının en önemli özelliği ortaöğretim matematik programı çerçevesinde hazırlanmış nesnelere bulunmaktadır (Aydın, 2011). Örneklerde çok farklı disiplinlere ait nesne ambarları verilmiştir. Nesne ambarlarının çeşitliliği farklı derslerde hazırlanan öğrenme nesnelere çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Son on yıl içerisinde artarak ilgi gören öğrenme nesnelere, daha çok web tabanlı öğrenme ortamları ile anılmaktadır (Downes, 2000). Kay ve Knaack (2007), Öğrenme nesnelere için “Öğrencilerin bilişsel süreçlerini yönlendiren ve geliştiren, belirli kavramların öğrenmesine destek olan yeniden kullanılabilir, etkileşimli web tabanlı araçlardır.” tanımını yapmıştır. Öğrenme nesnelere için; çoklu medya içeriği, eğitsel içerik, öğrenme hedefleri, öğretim yazılımı, yazılım araçları, kişiler, organizasyonlar veya teknoloji destekli eğitim esnasında kullanılan nesnelere (IEEE, 2006). Öğrenme nesnelere bazı özellikleri şöyledir:

1.Erişilebilirlik ve arama: Erişilebilirlik; öğrenme nesnelere ihtiyacı duyan kullanıcılar tarafından kolaylıkla aranabilir ve ulaşılabilir olmasını ifade etmektedir (Namuth, Fritz, King&Boren, 2005).

2.Taneli yapıda olması: Öğrenme nesnelere granül (parçalı) yapı özelliği, öğrenme nesnesinin boyutunun ne kadar büyük ya da küçük olacağı ile ilgili bir kavramdır. Tasarımcılar öğrenme nesnelere kabul edilebilir büyüklüğünü bir oturumda bitirebilecek yani en fazla öğrencinin 45 dakika içerisinde bitirebileceği içerik olarak tanımlamaktadırlar (Francis & Murphy, 2008).

3.Çeşitlilik: Hazırlanan her türlü video, ses, resim gibi materyaller öğrenme nesnesinde farklılık oluşturabilmektedir. Uygun öğrenme nesnesi seçiminde öğrenci de öğretmeni ile birlikte seçim hakkına sahip olabilir (Salas & Ellis, 2006).

4.Taşınabilirlik: Öğrenme nesnelerinin taşınabilirliği kısaca; öğrenme nesnelerinin, farklı yazılım ve donanımlarda, çeşitli uygulama ve ortamlar arasında taşınabilir olması olarak tanımlanmaktadır (Türel, 2008).

5.Düşük maliyet ve ekonomiklik; Kolay güncelleme, hızlı üretim ve yeniden kullanım öğrenme nesnelerinin maliyetini azaltan unsurlardır (Weller, 2004).

6.Esneklik: Materyal çok amaçlı olarak kullanılacak şekilde tasarlanırsa, çok daha kolay şekilde yeniden kullanılabilir (Aydın, 2011).

7.Tekrar kullanılabilirlik: Öğrenme nesnelere, farklı platformlarda çalışabilir ve yeniden kullanılabilir modüler yapılardır (Clyde, 2004).

Bilgisayar ve internetle çok hızlı gelişen öğrenme nesnesi kavramı üzerinde Türkiye’de ve dünyada araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu araştırmaların öğrenme nesnesinde hangi özelliklere odaklandığı, hangi özelliklerinin göz ardı edildiği gibi hususların bütüncül bir yaklaşımla ortaya konması bu konudaki araştırmalara katkı sağlayacaktır. Bu tip bir araştırma içerik analizi gerektirir.

İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227). Eğitim teknolojileri ile ilgili içerik analizi çalışmaları ise bu alanındaki güncel eğilimlerin belirlenmesini ve bu sayede hangi konuların yeterli düzeyde çalışıldığını, ne tür çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirlemek konusunda yardımcı olmaktadır (Şimşek vd., 2008).

Öğrenme nesnelere ile ilgili Türkiye’de çeşitli araştırmaları yapılmış olmasına rağmen bütünsel bir araştırma tespit edilmemiştir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) veri tabanı veri tabanında *öğrenme nesnesi*, *öğrenme nesne*, *öğrenme nesnelere* anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda Türkiye’de öğrenme nesnelere üzerine yapılan araştırmaların içeriklerini değerlendiren bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu araştırma ile öğrenme nesnelere konusunda içerik analizi yapılarak öğrenme nesnelereinin hangi özelliğinin çalışıldığına yönelik bütüncül bir bakış açısı sunması bakımından alana katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de 2005-2019 yılları arasında yapılmış öğrenme nesnesi ve özelliklerine sahip yüksek lisans tezlerinin öğrenme nesnelereinin hangi yönlerine değindiğini ortaya koymaktır. Türkiye’de öğrenme nesnesi üzerine yapılan yüksek lisans tezlerinde öğrenme nesnelereinin özellikleriyle ilgili bütünsel bir çalışmanın yapılmadığı gözlenmiştir. Öğrenme nesnesi kavramının değinilmeyen özelliklerinin ortaya çıkarılarak eğitimde kullanılması bu kavramın tüm boyutlarının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tezlerin yazımında, araştırmacıların öğrenme nesnelere ile ilgili hangi özelliklere değindiği, öğrenme nesnesi kavramının çalışılmayan ya da az çalışılmış özelliklerini tespit etmek amacıyla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde ele alınan tezlerin öğrenme nesnelere ile ilgili ortaya koydukları özellikleri belirleyerek bu özellikleri sınıflamak ve çalışılmayan özellikleri gündeme getirmek amaçlanmıştır. Bu araştırmada evren Türkiye’de 2005-2019 yılları arasında sosyal bilimler alanında yapılmış veri tabanlarından erişim izni verilen 13 adet Türkçe öğrenme nesnesi tezidir.

BULGULAR ve YORUM

A tez çalışması ile ilgili bulgular:

(1 ve 3. maddeler) “Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmuş olan internet tabanlı vitamin paketlerinin öğretmen arayüzünün değerlendirilmesi..” Akgün (2010, s.23).

(6.madde) “Kullanışlılık çalışmalarında, göz izleme (eye-tracking) ve geçmişe dönük sesli düşünme (retrospectivethink-aloud) tekniklerinden yararlanılması...”Akgün (2010, s.23).

(5 ve 7. maddeler) “Cihazların veriminin yükseltilmesi ve maliyetinin düşürülmesi gibi konular üzerine çalışmalar yapılabilir...”Akgün (2010, s.208).

B tez çalışması ile ilgili bulgular:

(3 ve 6.maddeler) “...öğrenciler tarafından ifade edilen diğer gerekçeler ise derslerin kalıcı olması, öğrenme nesnelерinin etkileşimli olması, merak uyandırması ve değişik olmasıdır.” Yazar (2010, s.103).

(5. madde) “Öğrenciler, öğrenme nesneleri ile yürütölen dersleri eğlenceli olması, teknolojiyi-yeniliği içermesi, değişik çalışmalara imkan vermesi, yararlı olması, daha fazla katılım sunması, bireysel öğretime uygun ve öğretici olması açısından diğer derslerinden farklı olduğunu ifade etmişlerdir.” Yazar (2010, s.137).

(1. madde) “Öğretmenlerimiz, öğrenme nesnelерini bulup kullanabilecekleri yerli ve yabancı öğrenme nesnesi ambarları hakkında bilgilendirilmeli, bu alanlara erişimleri kolaylaştırılmalıdır...” Yazar (2010, s.139).

(2 ve 7.madde) ”Bu amaçla farklı kademe ve farklı derslere yönelik öğrenme nesneleri geliştirecek bir merkez Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde mevcut olsa da özellikle öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakülteleri basta olmak üzere üniversiteler bünyesinde öğrenme nesnesi ambarları oluşturularak kullanımları yaygınlaştırılmalı ve mutlaka Türkçe yazılımlar geliştirilmelidir...” Yazar (2010, s.139).

C tez çalışması ile ilgili bulgular:

(3 ve 6.maddeler) “...ayrıca her geçen gün matematik ve diğer disiplinlerle ilgili hazırlanan programlar, yazılımlar, sunular bilgisayar destekli eğitimin kullanımını da kolaylaştırmaktadır.” Yücesan (2011, s.92).

(1, 2 ve 7.maddeler) ”Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onay verilen ders kitaplarının hazırlanması aşamasında; bilgisayar ve eğitim programları uzmanlarından yardım alınarak her ders kitabının içerisine bilgisayar destekli eğitime imkân verecek yazılımların yer aldığı CD’lerin eklenmesinin öğrencilerin ve ders öğretmenlerinin uygun kaynak bulma sıkıntısını gidereceği düşünülmektedir.” Yücesan (2011, s.94).

(4 ve 5. maddeler) “MEB ve Eğitim Fakültelerindeki araştırmacıların öğretmenlerle işbirliğine geçmesiyle uygun pedagojik ilkeler çerçevesinde hazırlanmış öğrenme nesneleri etkinlikleri bankası oluşturulmalıdır. Böylece öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki etkinlik sıkıntısına çözüm getirilmelidir.” Yücesan (2011, s.94).

D tez çalışması ile ilgili bulgular:

(1. madde) “Öğrenciler kendi bilgisayarlarından nesneyi bulup açıyorlar.” Yıldırım (2011, s.62).

(7.madde) “Öğrenciler dersi ve tahtadaki hareketli nesneyi takip ediyor. Aynı nesneyi kendi bilgisayarlarından da kullanıyorlar.” Yücesan (2011, s.62).

(3 ve 6. maddeler) “Matematik dersi için yapılan bu çalışma farklı dersler için de yürütölüp benzer sonuçların ortaya çıkıp çıkmayacağı denenebilir.” Yücesan (2011, s.96).

E tez çalışması ile ilgili bulgular:

(1 ve 7. madde) “...bir başka deyişle, öğrenciler ders dışında istedikleri zaman yazılıma ulaşabilmiş ve konu tekrarını yapma fırsatı yakalamıştır.” Aydın (2011, s.104).

(2 ve 4. madde) “Öğrenme nesnelерinin bir araya toplandığı yazılım sayesinde öğrenciler internetten arama yapma sıkıntısından kurtarılmıştır...” Aydın (2011, s.108).

(3. madde) “Öğrenme nesnesi kavramının eğitimde yeni olması materyal sıkıntısına yol açmaktadır. Öğrenme nesnesi ambarları genişletilerek daha fazla dersle ilgili materyal hazırlanabilir...” Aydın (2011, s.108).

F tez çalışması ile ilgili bulgular:

(5.madde) “... Başlangıçta hocamızın sınıfta bize öğrenme nesneleri ile nasıl çalışacağımızı uygulamalı olarak göstermesi işimi kolaylaştırdı. Zaten her video ve animasyonun üzerinde neyi niye ve nasıl yapacağımız açık bir şekilde yazılıydı. Ayrıca hiç para vermeden böyle kaynaklardan faydalanmak da çok güzeldi.”Çiçek (2012, s.71).

(7.madde) “ ... Öğrenme nesnelere haftalık konu konu sıralanması ve belli bir sırada verilmesi çalışmamı daha kolay bir hale getirdi. Geçmiş konuları da istediğimde açık tekrar edebilmem iyi oldu. Bence öğrenme nesnelere gayet kullanışlıydı.”Çiçek (2012, s.72).

(1. madde) “...bu durum dilbilgisi kurallarının sınıfta öğrenilebileceği gibi öğrenme nesnelere ile de istenen seviyede öğrenilebileceği ve kalabalık sınıflarda uygulanması oldukça güç olan aktivitelerin öğrenme nesnelere ile daha kolay ve faydalı olabileceği sonucuna ulaşılabilir.” Çiçek (2012, s.76).

G tez çalışması ile ilgili bulgular:

(6.madde) “Ara yüzün kullanışlı olmasına dikkat ederek öğrenme nesnesi tasarlayabilirim.” Karademir (2012, s.63).

(7.madde) “Yeniden kullanılabilir olma özelliğine uygun öğrenme nesnesi tasarlayabilirim.” Karademir (2012, s.63).

(1.madde) “Ara yüzün kullanışlı olmasına dikkat ederek en uygun öğrenme nesnesini seçebilirim.”Karademir (2012, s.63).

(3. madde) “...Öğrenme nesnelere eğitim ortamlarının yaygınlaştırılması öğrenmenin pekiştirilmesi ve geleneksel ortamların bazı sınırlılıklarının ortadan kalkmasını sağlar.” Karademir (2012, s.77).

H tez çalışması ile ilgili bulgular:

(3, 6 ve 7. maddeler) “...Hentbol oyun kurallarını anlatan animasyon ile de bu oyunu öğrenmek isteyen çocuklar ve yetişkinler için olabildiğince etkili bir animasyon oluşturulmaya çalışılmıştır.” Karahahinoğlu(2013, s.143).

I tez çalışması ile ilgili bulgular:

(1,3,6,7. maddeler)“Öğretmenlerin; kolaylıkla kullanabileceği, ders içeriğine uygun nesnelere, MEB tarafından tasarlanması, çok sayıda materyalin arasından ihtiyaca göre seçim yapabilecekleri nesne ambarlarının oluşturulması etkililiği artıracaktır Bağdat (2014, s.107).”

J tez çalışması ile ilgili bulgular:

(1.madde) “...EBA portalının kullanımını sağlayarak öğretmen ve öğrencilere güvenli internet ile ders içeriği sağlamak amaçlıdır.” Öz (2015, s.73).

K tez çalışması ile ilgili bulgular:

(2 ve 6. madde) “Esasında bu teorilerinin içeriği parçalarına bölme ve özel öğrenme hedeflerine göre yeniden birleştirme yatmaktadır.”(Wagner,2002, s. 8).

(1.madde) “Öğrenme bileşenleri öğrenme nesnelere bağımsız bir şekilde sunmakta ve kolay erişilebilir yapmaktadır.” (Hodgin, 2000, s. 8).

(4 ve 7. madde) “Etiketleme yöntemi ile öğrenme nesnelere bulunabilir ve farklı bağlamlarda yeniden kullanılabilirler.”(Farrokhi, 2015, s.9).

M tez çalışması ile ilgili bulgular:

(1,2 ve 7. maddeler) “Öğrenme nesnesi, küçük metin parçaları, görseller, ses dosyaları, videolar, etkileşimli bileşenler vb. olarak tanımlanabilen, etiketlenerek veri tabanında saklanan nesnelere dir.”(Muzio, Heins & Mundell 2001, s.7).

(3. madde) “öğrenme amacı için veya bir öğrenme sürecini desteklemek için tasarlanmış, açık ve ölçülebilir, resimler, belgeler ve simülasyonlar gibi dijital materyallerdir.”(Johnson, 2003, s.8).

(4 ve 6. madde) “Birbirinden bağımsız olarak yapılandırılan, güncellenebilen ve farklı amaç veya ihtiyaçlar için yeniden kullanılabilen, bütün bir içerik oluşturmak için birleştirilebilen, tanımlama bilgileri ile etiketlene bilen, bir ağ üzerinden erişilebilen ve eğitim amaçlı kullanılan bilgi parçalarıdır.”(Gönen & Başaran, 2012, s.8).

(5. madde) “...Öğrenme nesnelere maliyetini azaltan unsurlar; yeniden kullanım, hızlı üretim, kolay güncelleme ve uygun maliyetli eğitim olarak sıralanabilir.” (Weller, 2004, s.15).

Öğrenme nesnelere ile ilgili yapılan 13 adet yüksek lisans tezlerinin öğrenme nesnelere özelliklerine göre bulguları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 2005-2019 yılları arasında yapılmış tezlerin öğrenme nesnesi özelliklerine değinme durumları

Öğrenme nesnelere özellikleri	A Tezi (2010)	B Tezi (2010)	C Tezi (2011)	D Tezi (2011)	E Tezi (2011)	F Tezi (2012)	G Tezi (2012)	H Tezi (2013)	I Tezi (2014)	J Tezi (2015)	K Tezi (2015)	L Tezi (2016)	M Tezi (2016)
1. Erişilebilirlik ve arama	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+		+
2. Taneli olma	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	+		+
3. Çeşitlilik	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-		+
4. Taşınabilirlik	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+		+
5. Düşük maliyet ve ekonomiklik	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-		+
6. Esneklik	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+		+
7. Tekrar kullanılabilirlik.	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	Kısıtlı	+

Tablo 1’deki verilerden hareketle araştırmada ortaya çıkan sonuçlar öğrenme nesnesi özelliklerine göre şu yorumlar yapılabilir:

Öğrenme nesnelere erişilebilirlik ve arama özelliği ile ilgili olarak (13 tezin 1 tanesi kısıtlı olduğundan) 12 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan 12 tezin 1 tanesi hariç bu özelliğe değinildiği doğrudan ya da dolaylı olarak atıflardan tespit edilmiştir. Bu özelliğin en fazla ele alınan özelliklerden olması, türü ve hedef kitlesi ne olursa tüm öğrenme nesnesinde bulunması gereken özelliklerden biri olduğu kabul edilebilir.

Taneli yapı özelliğini (13 tezin 1 tanesi kısıtlı olduğundan) 5 tezde bulmak mümkündür. Ulaşılan 12 tezin 7 tanesinde bu özelliğe değinilmiştir. İlgili özelliğin kabul edilmesi için doğrudan ya da dolaylı olarak atıf yapılmış olması dikkate alınmıştır. Bu özelliğin düşük çıkmasının nedeni derin mühendislik bilgisi gerektirmesi açıklaması yapılabilir.

Öğrenme nesnelere çeşitlilik özelliği ile ilgili olarak (13 tezin 1 tanesi kısıtlı olduğundan) 12 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan 12 tezin 9 ‘unda öğrenme nesnelere bu özelliğine değinildiği doğrudan veya dolaylı alıntılarla tespit edilmiştir. Bu özelliğin çoğu tezde ele alınmış olmasının nedeni öğrenme nesnesi hazırlanırken dikkate alınan temel amaçlardan biri olduğu varsayılabilir.

Öğrenme nesnelerinin taşınabilirlik özelliği (13 tezin 1 tanesi kısıtlı olduğundan) 12 tezde incelenmiş 3 tezde bu özelliğe değinilmiştir. Bu özelliğe az değinilmiş olmasının nedeni mühendislik bilgisi gerektirmesi olarak açıklanabilir.

Öğrenme nesnelerinin düşük maliyetli ve ekonomik olması özelliği ile ilgili olarak (13 tezin 1 tanesi kısıtlı olduğundan) 12 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan 12 tezin 4’ünde bu özelliğe doğrudan ya da dolaylı atıflarla değinilmiştir. 8 tezde hiç değinilmemiş olmasının nedeni araştırmanın mühendislik alanında yapılmamış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenme nesnelerinin esneklik özelliği ile ilgili olarak (13 tezin 1 tanesi kısıtlı olduğundan) 12 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan 12 tezin 9’unda doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitlilik bahsedilmiş, 3 tezde bu özellik hiç geçmemiştir. Farklı bilim dallarında öğrenme nesnesi hazırlanabileceğinden bu özelliğe tezlerde fazlaca değinilmiş olabilir.

Öğrenme nesnelerinin tekrar kullanılabilirlik özelliği ile ilgili olarak (13 tezin 1 tanesi kısıtlı olduğundan) 12 teze ulaşılmıştır. Bahsi geçen özellik ile ilgili 12 tezdten sadece 2 tezde bu özellikten bahsedilmemiştir. 10 tezde bu özellikten bahsedilmiştir. Tekrar kullanılabilirlik öğrenme nesnesinin temel özelliklerinden biri olması bu özelliğin fazlaca değinilmiş olmasına neden olabilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Erişebilirlik-arama, tekrar kullanılabilirlik ve esneklik özelliklerine incelenen çalışmalarda fazlaca değinilmiş olması bu özelliğin öğrenme nesneleri için önemli olmasıyla açıklanabilir. Polsani (2003) tarafından öğrenme nesnelerinin etkili olabilmesi için taşınması gereken özellikler olarak tekrar kullanılabilirlik, erişilebilirlik ve bağımsızlık olarak değerlendirilmesi bu sonucu destekler niteliktedir.

Çeşitlilik özelliğine çalışmalarda fazlaca yer verilmesi bu özelliğin önemine vurgu yapmaktadır. Wagner (2002), tarafından öğrenme nesnelerinin çeşitli şekillerde birleştirilerek sınırsız sayıda farklı içerikler oluşturabileceğini belirtmektedir.

Taneli yapıda olması ve taşınabilirlik özelliğine az değinilmiş olması araştırma tezlerin eğitim bilimleri alanında hazırlanmış olması, daha çok mühendislik alanı ile ilgili ve mühendislik bilgisi gerektirebileceğinden kaynaklandığı söylenebilir. Taneli yapı özelliği öğrenme nesnelerinde önemli bir kavram olmakla birlikte Wagner (2002) öğrenme nesnesi kuramlarının temelinde içeriği parçalara bölme ve hedeflere göre yeniden birleştirmenin yer aldığını belirterek önemine vurgu yapmaktadır. Yine öğrenme nesnesi kavramını ilk ortaya atan kişi olan kişi olan Hodgins (2002) bu durumu lego (taneli yapı) metaforuyla açıklamaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar her iki kavramın önemiyle çelişmektedir.

Öğrenme nesnelerinin düşük maliyet ve ekonomik olması özelliği öğrenme nesnelerinin kullanılmasının sağladığı avantaj olarak önem çıkmakla birlikte çalışmalarda yeteri kadar değinilmemiş olması tez konularının bu alanı kapsamaması olarak ifade edilebilir.

Öğrenme nesnelerinin özelliklere bütünsel olarak bakıldığında incelenen 12 tezde; erişilebilirlik ve arama özelliği 11, tekrar kullanılabilirlik 10, çeşitlilik ve esneklik 9 tezde yeterli düzeyde değinildiği; taneli yapıda olması 5, düşük maliyet ve ekonomiklik 4, taşınabilirlik özelliğinin 3 tezde geçtiği ve az değinilmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca en fazla çalışmanın da 2011 yılında yapıldığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; Öğrenme nesnesi konusunda çalışmalar yapılsa da öğrenme nesnelerinin özelliklerine bu çalışmalarda değinilme durumunun artırılması gerektiği, bazı özelliklere çok az değinildiği (taşınabilirlik, taneli yapı, düşük maliyet ve ekonomiklik) tespit edilmiştir. Araştırma sayısının artırılarak yapılacak tezlerde öğrenme nesnesi farklı özelliklerine daha fazla değinilmesi kavramının daha iyi anlaşılmasıyla alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akgün, S. (2010). Göz izleme ve geçmişe dönük sesli düşünme teknikleri ile internet tabanlı multimedya eğitim paketinin kullanılabilirliğinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, S. (2011). İlköğretim 6. Sınıf düzeyindeki fen ve teknoloji dersinin öğrenme nesnelere ile desteklenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bağdat, T. (2014). Öğrenme nesnelere matematik öğretiminde akademik başarı, öz-yeterlilik algısı, motivasyon ve öğrenme kalıcılığına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bohl, O., Scheuhase, J., Sengler, R., & Winand, U. (2002, December). The sharable content object reference model (SCORM)-a critical review. In International Conference on Computers in Education, 2002. Proceedings. (pp. 950-951). IEEE.
- Clyde, L. A. (2004). Digital learning objects. *Teacher Librarian*, 31(4), 55-58.
- Çiçek, A. (2012). Yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelere akademik başarı ve transfer becerilerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, Ü., Baki, A. ve Akkan, Y. (2009). Öğrenme nesnelere dayalı bir öğrenme ortamının farklı açılardan değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 51-65.
- Downes, S. (2000, 23 Mayıs). Learning objects. 12 Mayıs 2003 tarihinde http://www.atl.ualberta.ca/downes/naweb/Learning_Objects.doc adresinden erişilmiştir.
- Erdemli, A. (2016). SCORM (Sharable Content Object Reference Model). <https://www.akademi.net/blog/scorm-sharable-content-object-reference-model--702> adresinden erişilmiştir.
- Farrokhi, N. (2015). Eğitim amaçlı e-kitaplarda tasarım sorunları/ Türkçe eğitimi için e-kitap hazırlama. (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Francis, David E. & Murphy, E. (2008). Instructional designers' conceptualisations of learning objects. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(5), 475- 486.
- Gönen, S. ve Başaran, B. (2012). Learning objects and their applications. p. ghislandi (eds), eLearning – theories, design, software and applications, INTECH, Chapter 7, 109-129.
- Hodgins, W. (2002). The Future of Learning Objects. Ed: D. A. Wiley, *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*.
<http://dc.engconfintl.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=etechnologies>
- IEEE LTSC. (2006). IEEE P1484.12.3/D2: Draft standard for extensible markup language (XML) Schema definition language binding for learning object metadata. Retrieved August 8, 2004 from http://ltsc.ieee.org/wg12/files/IEEE_1484_12_03_d2.pdf adresinden erişilmiştir.
- Johnson, L. (2003). Elusive vision: challenges impeding the learning object economy. NMC: The New Media Consortium.
- Kaleci, D., & Kapıdere, M. (2014). MOODLE için web tabanlı SCORM Paketi tasarımı: Soru ve sınav hazırlama örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2).
- Kay, R., & Knaack, L. (2007). Evaluating the use of learning objects for secondary school Science. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(4), 261–289.
- Karademir, T. (2012). Öğretmenlerin öğrenme nesnesi öz-yeterlilik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, S., Özen, Ü., & Yıldırım, S. (2006). AtaNesA nesne ambarının yapısı ve işleyişi. *Eğitim Ve Bilim*, 31(140).
- Karashinoğlu, Ş. (2013). E-öğrenme uygulamalarında animasyon kullanımı ve temel hentbol kurallarını anlatan bir animasyon uygulaması. (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Namuth, D., Fritz, S., King, J. Ve Boren, A. (2005). Principles of sustainable learning object libraries. Interdisciplinary. *Journal of Knowledge and Learning Objects*, 1, 181-196, <http://ijklo.org/Volume1/v1p181-196Namuth.pdf>
- Muzio, J., Heins, T. ve Mundell, R. (2001). Experiences with reusable elearning objects: from theory to practice, centre for economic development and applied research (CEDAR). Royal Roads University.
- Polsani, P. R. (2003). Use and abuse of reusable learning objects. *Journal of Digital Information*, 3(4).
- SCORM (2004). Overview, SCORM 2004 3rd Edition Overview Version 1.0, <http://www.adlnet.gov/>, 12 Kasım 2007.

- Salas, K. ve Ellis, L. (2006). The development and implementation of learning objects in a higher education setting. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Object*, (2).
- Şimşek, A. , Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye’deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439.
- Türel, Y. K. (2008). Öğrenme nesnelere ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının öğrenci başarıları tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ozan, Ö. (2008). Öğrenme yönetim sistemlerinin (Learning Management Systems-LMS) Değerlendirilmesi. Inet-tr’08-XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri, 22-23.
- Öz, H. (2015). Fatih projesinin uygulama sürecindeki sorunların okul yöneticileri perspektifinden değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
- Yarar, S. (2010). Flash programında kavram karikatürleri ile desteklenerek hazırlanmış öğrenme nesnelerinin sosyal bilgiler dersinde kullanılması. (Yüksek Lisans Tezi) Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yıldırım, İ. (2011). Teknoloji destekli matematik öğretimi çerçevesinde alternatif ölçme araçlarının kullanımı. (Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücesan, C. (2011) Bilgisayar destekli öğretimin 6.sınıf kümeler konusunda öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Wagner, E. (2002). The new frontier of learning object design. *E-Learning Developers Journal*. 6(18).
- Weller, M. (2004). Learning objects and the e-learning cost dilemma. *Open Learning*, 19(3), 293-302.

EXTENDED ABSTRACT

The number of investigations in Turkey and in the World on the concept of learning objects which are developing very quickly with the computer and the internet is increasing day by day. Presenting the facts of the researches on the material of learning of which features are focused and which features are ignored with a holistic approach will contribute to the researches on this subject. This type of research requires content analysis. Learning objects are collections that can be used for educational purposes in order to use again and to reuse by updating in accordance with the different purposes of a file or small files independently that can be combined to form a whole within a certain subject. Although various researches have been done in Turkey with the learning objects, no holistic research has been identified. Research which has been done on learning objects evaluating the content in Turkey has not been identified as a result of searching with the key words of learning objects, learning object database of the Turkish Higher Education Council (YÖK). With this research, it will contribute to the field in terms of providing a holistic perspective on which features of learning objects are studied by conducting content analysis on learning objects. In this study, screening model was used. In the writing of the article, Content analysis was carried out in order to determine the characteristics features of learning objects mentioned about, and to identify the non-studied or less studied properties of the learning object concept. It is aimed to classify these features by identifying the characteristics of the theses with the learning objects which is discussed in the content analysis and to bring the features that are not studied to the agenda. Turkish theses have examined by coding them with the letters (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M) about learning objects and their features between the years of 2005-2019 with this research and it is aimed to provide a holistic perspective on the properties of learning objects. In this research, there are 13 Turkish learning object theses which are given permission to access from database that has been made in the field of Social Science Institute. 12 theses have been reached (1 of 13 theses is limited) regarding accessibility and searching ability of learning objects. It has been determined from direct or indirect references of this feature to except 1 of the 12 theses reached. It can be assumed that this feature is one of the features that should be included in the whole learning object whatever of its type and target audience. It is possible to find the granular structure feature (1 of 13 theses is limited) in 5 theses. This feature is mentioned in 7 of the 12 theses reached. It is taken into account of the related feature is referred to directly or indirectly. The reason why this feature is so low can be explained with requiring deep engineering knowledge. In terms of the diversity of learning objects, 12 theses were reached (1 of 13 theses was limited). In 9 of the 12 theses reached, it was determined by direct or indirect quotations that this property of learning objects was mentioned. The reason why this feature is considered in most of the theses can be assumed to be one

of the main objectives taken into consideration when preparing the learning object. The portability of learning objects (1 of 13 theses is limited) has been examined in 12 theses and it has been mentioned to this feature in three theses. 12 theses have been reached (1 of 13 theses is limited) related to the low cost and economic features of learning objects. In 4 of the 12 theses reached is mentioned with direct or indirect references to this feature. The reason why it was not mentioned in 8 theses may be that the research was not conducted in the field of engineering. 12 theses have been reached in terms of flexibility of learning objects (1 of 13 theses is limited). In 9 of the 12 theses reached was mentioned about diversity directly or indirectly and this feature was never mentioned in 3 theses. The learning object can be prepared in different disciplines, this feature may be mentioned more in these theses. 12 theses were reached as regarding the reusability of learning objects (1 of 13 theses was limited). This feature is not mentioned in only 2 theses of the 12 theses related to the mentioned feature. This feature is mentioned in 10 theses. Re-usability which can be over-emphasized is one of the basic characteristics of the learning object. As a result of the research, 7 characteristics of learning objects and their status in the theses; accessibility and searching feature were studied in 11 theses, reusability in 10 theses, diversity, flexibility in 9 theses, granular structure in 5 theses, and low cost and economical feature in 4 theses. While accessibility and searching” is the most studied feature, the least studied feature is “low cost and economical”. Again in 2011, more studies were conducted on learning objects (3 theses) compared to other years.

**TÜRKİYE’DE UYGULANAN NÜFUS POLİTİKALARININ COĞRAFYA DERSİNDEKİ
NÜFUS– KONULARINA YANSIMASI****Adem KARACA *****Ufuk KARAKUŞ******ÖZ**

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de uygulanan nüfus politikalarının lise coğrafya ders kitaplarında yer alan nüfus konularına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 1923-1963, 1964-1982, 1983 yılı ve sonrasında lise düzeyinde okutulan ders kitapları incelenmiştir. Araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler, nitel araştırma analizlerinden biri olan doküman incelemesiyle analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle birlikte 1923-1963 yılları arasındaki uygulanan nüfusu artırmaya yönelik politikaların ders kitaplarına yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu dönemde izlenen nüfus politikası ders kitaplarında, doğal nüfus artışının yeterli olmadığı ve kalkınma için daha fazla artışın sağlanması gerektiği şeklinde vurgulanmaktadır. 1964-1982 yılları arasında nüfus artış hızını azaltmaya yönelik politika yapılmıştır. Bu dönemde yapılan politikalar ilk yıllardaki ders kitaplarına yansımamış ancak sonraki yıllarda okutulan ders kitaplarında yer almıştır. Bu kitaplarda nüfusun hızlı artışının üzerinde durulması gereken bir sorun olduğu ve bağımlı nüfusu artırdığı gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir. 1983 ve sonrasındaki dönemde okutulan ders kitapları incelendiğinde belirli bir planlamanın yapılması gerekliliği üzerinde durulduğu görülmektedir. Sonuç olarak ders kitaplarında nüfusu artırmaya yönelik politikaların izlendiği dönemde nüfus artışının sürekli olarak olumlu yönlerinden, nüfusu artış hızını azaltma yönünde politikaların izlendiği dönemde ise nüfus artışının olumsuz yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Daha nitelikli bir eğitim süreci için öğretilecek konuların farklı boyutları birlikte ele alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: nüfus, nüfus politikası, ders kitabı, coğrafya

**THE REFLECTION OF POPULATION POLICIES APPLIED IN TURKEY ON
POPULATION TOPICS IN THE GEOGRAPHY COURSE****ABSTRACT**

The purpose of this research is to examine the effect of population policies enacted in Turkey on population topics in high school textbooks for geography course. For this purpose, the textbooks that were taught at high school level in 1923-1963, 1964-1982, and 1983 were examined. General screening model was used in the study. The data were analysed by document analysis which is one of the qualitative research analyses. As a result of the analysis of the data, it is seen that the policies towards increasing the population between the years 1923-1963 were reflected in the textbooks. For this period, the implemented population policy was reflected in textbooks stating that the natural increase of population was not sufficient and a steady increase in population was needed for development. Between 1964 and 1982, a policy was made to reduce the population growth rate. The policies made in this period were reflected in the textbooks during not the first years, but the following years. In the text books of those times, it is seen that the rapid increase in the population was regarded as a problem and it increased the dependent population. When we examine the textbooks that were taught in the year 1983 and later, it is seen that there is a need for a certain planning. As a result, in the textbook, in the periods when policies towards increasing population growth were observed, it was observed that population increase was reflected as positive, while in the periods when policies towards decreasing population growth were followed, negative aspects of population growth were emphasized. For a more effective education process, diverse aspects of the content to be taught need to be taken into consideration.

Keywords: population, population policy, textbook, geography

* Arş. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Antalya, adem.karaca@alanya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4110-6648>

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, ukarakus@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2915-464X>

GİRİŞ

Nüfus, sınırları belli olan bir alanda ve belirli bir zaman aralığında yaşayan insan sayısı olarak ifade edilmektedir. Sınırları belirlenmiş bu alandaki kültürel ve sosyo-ekonomik faaliyetlerin yapısal özellikleri insanların doğaya hâkim olabilmeye ve ayakta kalabilmelerini etkileyen önemli faktörlerden biridir (Şahin, 2015). İnsanın ilk ortaya çıkışı ve çoğalmasından 21. yüzyıl çağdaş toplumlarına kadar nüfus konusunun önem arz ettiği görülmektedir. Nitekim nüfus yaşanan çağın/mekânın gerekliliklerine göre öneme bürünmektedir. İnsanların birincil faaliyetlerden geçimini sağladığı bir dönemde/yerde insan sayısı daha çok ekonomik açıdan öneme sahip iken savaş dönemlerinde ise daha çok askerî açıdan bir önem arz ettiği söylenebilir. Dolayısıyla insan bulunduğu bölgedeki sosyo-ekonomik, kültürel imkânların farkında olmak ve hayatını bu imkânlar doğrultusunda devam ettirmek zorundadırlar. Nihayetinde insan bir güç kaynağıdır ve insan sayısı doğumlardan, ölümlerden, salgın hastalıklardan, doğal afetlerden ve göçlerden etkilenen dinamik bir yapıya sahiptir. Bu dinamik yapının nitelik-nicelik açısından bilinmesi de bir ihtiyaç haline dönüşmektedir. Bir yerde yaşayan insanların niteliği ve niceliği hakkında bazı özellikleri ortaya çıkarabilmek amacıyla nüfus sayımları yapılması gerekmektedir (Canbaba, 2018).

Nüfus doğrudan ya da dolaylı olarak birçok bilim dalının konusu olmuştur. Demografi, tarih, sosyoloji, ekonomi, tıp ve coğrafya bu bilim dallarından bazılarıdır. Coğrafya bilim dalı nüfusu, mekân, dağılım ve nedensellik çerçevesinde ele almaktadır. Coğrafyacı nüfusu mekân açısından ele alırken nüfusa ait nitelikleri ve varsayımlara dayanarak bu niteliklerin sonuçlarını ele almaktadır. Nüfusun mekân olarak dağılımının ve diğer niteliklerinin farklı yönleriyle ele alınması, çevre ile insan arasındaki karşılıklı ilişkileri ortaya koyduğu gibi sosyo-ekonomik planlamaların sistemli bir şekilde yapılmasına da katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda yöneticilerin de nüfus hakkında düzenleme yapma gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Yaman Kocadağlı, 2013). Eski dönemlerde nüfus, salgın hastalıklardan ve savaşlardan fazla etkilendiği için bu faktörler çerçevesinde daha çok nicel bakımdan kontrol edilmeye çalışılmıştır. Günümüzde ise insan faaliyetleri artmış olup nüfus, doğum oranı, ölüm oranı, göç gibi unsurların sosyal, ekonomik ve askerî alanlar üzerinde etkili olması nüfusun hem sayısal hem de nitelik yönünden kontrolünü gerekli kılmaktadır (Demir, 2016). Bu kontrol etme mekanizması nüfus politikası olarak tanımlanmaktadır. Nüfus politikası bir ülkenin bir bütün olarak menfaatlerinin korunması hususunda nüfus alanında aldığı tedbirlerin ve gerçekleştirdiği adımların bütünü olarak tanımlanabilir (Oktay, 2014). Nüfus politikalarını iki ana esas etrafında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi nüfusun nicel olarak artmasını ya da sınır getirilmesine olanak veren politikalar, ikincisi ise eğitimi birey yetiştirmek, sağlık koşullarını iyileştirmek, bireylerin mesleki bir donanıma sahip olmalarına olanak tanımak gibi yaşam koşulları çerçevesinde yapılan politikalar (Başar, 2010).

Doğan (2011) Türkiye'deki nüfus politikalarını 1927-1965 nüfus artırıcı dönem ve 1965 sonrası için ise nüfus artışını azaltmaya yönelik politikaların izlendiği iki dönem olarak ele almaktadır. 2014-2018 yılları arasında uygulanan onuncu kalkınma planıyla birlikte Türkiye'deki nüfus politikaları üç dönem halinde ele alınabilir. Birinci dönem salgın hastalıklar ve savaşlardan sonra ölüm oranının fazla olduğu 1923-1963 yılları arası dönemdir. Bu dönemde nüfusu artırıcı politikalar izlenmiştir. İkinci dönem ise 1964-1982 yılları arasındaki dönemdir. Bu dönem nüfus artışının getirdiği problemlerin görüldüğü ve belirli planlamaların gerçekleştirildiği dönem olup doğurganlığı azaltma yolunda politikalar yapılmıştır. Nitekim 1965 yılında 11976 sayılı resmî gazetede nüfus planlaması hakkında kanun yayımlanmış ve gebeliği önleyici ilaçlarla nüfus artışı hızının düşürülmesi gerektiği vurgulanmıştır (T.C. Resmi Gazete, 1965). Bu dönemde hazırlanan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1963-1967) ilk kez nüfus artışının sorunlarına dikkat çekilmiştir, bu tarih Türkiye demografisi açısından bir dönüm noktası niteliğindedir. Nitekim; nüfus konusunda başyapıt olarak bilinen ve Ord. Prof. Dr. Ali Tanoğlu tarafından yazılan 'Nüfus ve Yerleşme' adlı eserde de ilk kez nüfus artışının getirdiği problemler ifade edilmiştir (Tanoğlu, 1969). Son olarak ise 1983 ve sonrası dönemde ise aile planlaması kavramı anayasada vücut bulmuş, doğurganlığı önlemek için modern yöntemlerin uygulanması gerekliliği üzerinde durulmuştur (Eryurt, Canpolat & Koç, 2013). Bu dönemin sonlarına doğru ise tekrardan nüfus artırmaya yönelik politikalar yapılmaya başlanmıştır. Nitekim 2014-2018 yılları arasında uygulanan onuncu kalkınma planı içerisinde kadınların özellikle eğitim aracılığı ile iş hayatına ve sosyal yaşama katılım seviyesinin yükselmesi ülkenin ekonomik ve sosyal gelişimini etkileyecek önemli faktörlerden biri olacağına vurgu yapılmıştır. Sonuç olarak bu dönemde doğum yapan annelerin çalışma sürelerinin kısaltılması, doğum izinlerinin artırılması ve çocuk sayısına göre maddî desteğin verilmesi nüfusu artırmaya yönelik politikalarından bazıları olarak görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Gerçekleştirilen bu politikaların halka aktarımı da çeşitli toplumsal kurumlar tarafından yapılmaktadır. Başbakanlık bünyesinde işlevini yürüten Devlet Planlama Teşkilatı'nın dönem dönem hazırladığı kalkınma planlarında gelecek yıllar için belirli

öngörüler ve çözüm önerileri yer almaktadır (Soyak, 2003). Bu planların içinde nüfus politikalarına dair planlamalar da mevcuttur. Nüfus içerikli yapılan politikaların benimsenmesi hususunda eğitim kurumlarından da yararlanılmıştır. Zira eğitimin temel amacı nitelikli bireyler yetiştirmektir. Eğitim kurumları ise bu amaç için bireylere uygun öğrenme ortamı ve materyallerini sağlamakla yükümlüdür. Nitekim çağın gerektirdiği birey profiline ulaşma çabası o dönemde gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin etkililiği ölçüsünde sonuç bulmaktadır (Şişman, 2007). Eğitim, birçok eğitim bilimciye göre bireye istedik davranış kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Tezcan, 1985; Demirel, 2012; Fidan, 2012). Bu tanımdan yola çıkarak isteyen kim olduğunun sorgulanması halinde cevabın devlet ve devleti yönetme yetkisini elinde bulunduranların olduğu söylenebilir.

Siyasal alanda yaşanan değişimler ve gelişmeler, kamu yönetimi içerisinde vücut bulmaktadır. Ayrıca ekonomik, sosyal ve eğitimsel gelişmeleri de doğrudan etkilemektedir. (Üste, 2006). Bu bağlamda bir kamu hizmeti olan eğitim, politikaları belirleyen ve yürürlüğe koyan hükümetlerden fazlasıyla etkilenmektedir (Kaya, 2015). Nitekim her ülke kendi değerlerini yaşatabilen, kendi sosyoekonomik ve kültürel dokusuna ayak uydurabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemekte ve yöneticiler de bu doğrultuda politika yapmaktadırlar (Erbaş, 2018). Toplumsal kurumların birbirlerini tamamlayıcı özellikleri bulunmakta ve eğitim öğretim yılında okutulacak olan ders kitapları da bu değişimden etkilenmektedir. Eğitim müfredatları doğrudan devletin denetimi altında olduğu için devleti yönetme yetkisini elinde bulunduran sistemlerin eğitime müdahalesi kaçınılmaz olmaktadır (Bilton, ve diğerleri, 2008). Ancak bu etki doğrudan açık bir şekilde görülmemekte ve eğitim programlarında örtük bir şekilde yer almaktadır. Bu durumda eğitimin mevcut politikalarla olan ilişkisi eğitim süreci boyunca katılımcılara bir dizi bilgi aktarımını gerçekleştirme fırsatı doğurmaktadır (Emler & Frazer, 2010). Bu bağlamda eğitim sürecinin politikadan etkilendiği ve politika yapıcıların değişmesiyle birlikte öğretimi yapılan konularda da değişiklikler baş göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı politikanın eğitime etkisi çerçevesinde, izlenen nüfus politikalarının lise coğrafya ders kitaplarında yer alan nüfus konularının öğretimine etkisini incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi;

“Nüfus politikaları coğrafya ders kitaplarında yer alan nüfus konularına yansımakta mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu problem cümlesine ekseninde oluşturulan alt problemler ise;

-1923-1963 yılları arasındaki nüfus politikaları ders kitaplarına nasıl yansımaktadır?

-1964-1982 yılları arasındaki nüfus politikaları ders kitaplarına nasıl yansımaktadır?

-1983 ve sonrası yıllardaki nüfus politikaları ders kitaplarına nasıl yansımaktadır?

şeklinde belirlenmiştir.

Eğitim sürecinde öğretimi gerçekleştirilen konuların bütünsellik göstermesi gerekmektedir. Bu araştırmada da nüfus konularını tek bir boyutla ve dönemin gerektirdiği politik bakış açısıyla değil de bütünsel olarak verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu yönüyle araştırmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte var olan ya da halen daha varlığını devam ettiren bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada tarama modelinin türlerinden biri olan tekil tarama kullanılmıştır. Tekil taramada anlık durum belirlemenin yanında zamansal değişimler ve gelişimler de belirlenebilmektedir. Araştırmada zamansal tarama türlerinden kesit alma yaklaşımından yararlanılmıştır. Kesit alma yaklaşımında belirli bir örneklem grubundan ayrı ayrı veri toplanmakta ve genellenmektedir (Karasar, 2014).

Çalışma materyali

Araştırmanın çalışma materyali lise coğrafya ders kitaplarında nüfus konularını içeren bölümlerden oluşmaktadır. Materyal belirleme aşamasında nüfus politikalarının değişiklik gösterdiği dönemler, öğretim programlarında gerçekleştirilen değişiklikler, ders kitaplarının yenilenme durumu gibi faktörler dikkate alınmıştır. Dönem dönem ders kitapları değiştirilmiş olup beşer yıllık periyotlarla yinelenerek okullarda okutulması kararlaştırılmıştır. Örneklem belirleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi çalışmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin

durumların tercih edilerek derinlemesine araştırılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016).

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel araştırmalarda kullanılan doküman inceleme yoluyla analiz edilmiştir. Bu süreçte ders kitabında yer alan nüfus konuları o ders kitabının okutulduğu yıllardaki mevcut nüfus politikalarıyla karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırma sonrasında ders kitaplarından alıntı yapılarak mevcut durum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

1923-1963 Dönemi nüfus politikalarının ders kitaplarına yansımalarına ilişkin elde edilen bulgular

Cumhuriyet kuruluşundan itibaren 1960'lı yıllara kadar çıkarılan bazı kanunlar ve TBMM'de yapılan konuşmalar incelendiğinde, nüfus artışı destekleyici bir düşüncenin olduğu ortaya çıkmaktadır. (Aydoğan & Çoban, 2016). 1929 yılında lise üçüncü sınıf düzeyi için Faik Sabri (Duran: Kitap yazarı 1934 yılında çıkarılan soyadı kanunuyla birlikte bu soyadını almıştır) tarafından kaleme alınan ve devlet matbaası tarafından basımı yapılan Türkiye Coğrafyası adlı ders kitabında Türkiye'nin Beşerî Coğrafyası adlı bölümünde nüfus konuları ele alınmıştır. Nüfusa dair kitapta yer alan ibareler ve yorumlar aşağıda belirtilmiştir. Araştırmanın nüfus konusuna dayalı olması dolayısıyla istatistiki verilere dayandırılacağından ilk nüfus sayımı olan 1927 yılı sonrasında basılan kitaplar incelemeye tabi tutulmuştur.

“Türkiye genişliğine göre nüfusu az olan bir memlektir.” (Sabri, 1929, s.171).

“1927 yılında yapılan umumi tahriri nüfusa nazaran Türkiye'nin nüfusu 13,5 milyondan ziyadedir. Şimdiye kadar nüfusumuz muhtelif nüfus dairelerindeki kayıtlara istinat edilerek tahmin edilirdi. Resmi istatistikler neşredilmediği için bu tahminlere itimat edilmez, nüfusumuzun miktarı hakkında doğru bir fikir beslenemezdi. Hatta bu vaziyetten istifade eden Türkiye düşmanları memleketin bomboş bulunduğunu iddia ederler ve nüfusumuzun beş, altı milyonu bile bulmadığını ileri sürerlerdi.” (Sabri, 1929, s.172).

“Bu 13,5 milyon nüfusun 7 milyonundan fazlası kadın ve 6,5 milyonu erkek oluşuna nazaran Türkiye'de kadın miktarı erkekten ziyade demektir. Kadın nüfus miktarı 7.075,801 iken erkek nüfus miktarı ise 6.584,474'tür.” (Sabri, 1929, s.173).

Ders kitabında ele alınan hususlar dikkat edildiğinde Türkiye'nin arazisine oranla nüfusun azlığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Resmi olarak ilk kez 1927 yılında yapılan ilk nüfus sayımının nüfus hakkında daha sağlıklı bilgiler verdiğini, tahminlere göre hareket edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Nüfus sayımı öncesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin düşmanları tarafından daha düşük nüfuslu gösterilme amacı güdüldüğü görülmektedir. Nüfus sayımından sonra resmi olarak elde edilen verilere dayalı olarak ders kitabında diğer devletlerin nüfuslarıyla karşılaştırma yapılarak bu yanlış bilgilendirmenin önüne geçilmeye çalışıldığı görülmektedir. Karşılaştırma Resim 1'de verilmiştir. Diğer devletlerin nüfusuyla karşılaştırma yapmanın yanında nüfusun kendi içinde dağılımını da ders kitabında verildiği görülmektedir. Cinsiyet dağılımı ve bu dağılıma etki eden faktör olarak bir savaş dönemi sonrası olması dile getirilmiştir.



Resim 1: 1929 İtibariyle Türkiye Nüfusunun Bazı Devletlerle Karşılaştırılması
Kaynak: Faik Sabri, Türkiye Coğrafyası, 1929, s.172.

Faik Sabri tarafından yazılan bu kitap 1942 yılına kadar ders kitabı olarak okutulmuştur. Bu ders kitabından sonra Besim Darkot tarafından lise üçüncü sınıflar için hazırlanan ve maarif matbaası tarafından basımı yapılan Türkiye Coğrafyası adlı kitap ders kitabı olarak kabul edilmiş ve 1955 yılına kadar okutulmuştur. Kitapta her kabul edildiği dönemde belirli istatistiksel düzenlemeler yapılmıştır.

1942-1955 yılları arasında okutulan ders kitabında nüfus konularına dair bazı bulgular aşağıda verilmiştir.

“Memleketimizde doğru esaslara dayanan nüfus sayımları Cumhuriyet devrinde yapılmıştır. Daha eskiden nüfusumuzun ne kadar olduğunu ve ne gibi değişiklikler gösterdiğini kesin olarak bilemiyoruz. O zamanlar, Türkiye nüfusu için kitaplarda görülen rakamlar tahmine dayanır ve birbirini tutmazdı. Böyle olmakla beraber komşularımızdaki gibi Türkiye’de de nüfusun artma yoluna gittiği fakat birbiri ardına gelen harp yıllarında bu artmanın durarak hatta o sırada sayımızın azalmış olduğu söylenebilir.” (Darkot, 1942, s.67).

Nüfus artmasının geçici ve sürekli sebepleri vardır: 1-Son yıllarda memleketimize dışarıdan Türk ırkından göçmenler gelmektedir [Romanya, Bulgaristan, Yugoslavyadan]; 2- Son iki sayım arasında Hatay Anavatanına kavuşmuş, böylelikle son sayım bu vilayetin nüfusunu da içine almıştır; 3- Türkiye’de her yıl doğanların sayısı, o yıl içinde ölenlerin sayısından çoktur; yani memleketimizde bir doğum artımı vardır. Bu üç sebep arasında hem sayı bakımından hem de sürekli olduğu için en önemlisi doğanların ölenlerden fazla olmasından gelen artıştır.” (Darkot, 1942, s.67).

“Memleketimizin nüfusu yalnız doğum artımıyla her yıl ortalama 250.000 kişi olmak üzere çoğalıyor. Bu çoğalış 1000’de 15 gibi bir oranla gösterebiliriz. Türkiye’de her 1000 nüfus yıl sonunda 1015 oluyor demektir. Nüfusumuzda bu çoğalma pek önemlidir. Son yıllarda 6 milyonluk Bulgaristan yıllık nüfus artması 80 bin [binde 13], 42 milyonluk İtalya’nın nüfusu ise 380 bin [binde 9], idi. Şu hâlde Türkiye nüfusunun artma oranı, bize komşu olan yahut nüfusu çabuk arttığı söylenen birtakım memleketlerinden daha büyüktür.” (Darkot, 1942, s.67-68).

“Nüfusumuzun hızla artışıdaki başlıca sebep, doğanların çok oluşudur. Eğer çok olarak doğanların hemen hepsinin yaşaması sağlanırsa nüfusumuz daha da çabuk artabilir. Bugün, bazı bölgelerde bakımsızlık yüzünden, yeni doğan çocuklar arasında ölenler halâ çoktur. Cumhuriyetimizin arattığı barış ve rahatlık şartları devam ettikçe, ulusun sağlığını korumak için esaslı çarelere baş vuruldukça, bilgi köylere kadar yayıldıkça, çocuk bakımı daha iyi anlaşılınca ölüm sayısı şüphesiz daha azalacak, nüfusumuz da daha çabuk artacaktır.” (Darkot, 1942, s.68).

Ders kitabında vurgulanan hususlar dikkat edildiğinde bir önceki dönemde okutulan ders kitabında olduğu gibi bazı devletlerle karşılaştırmaların yapıldığı, komşularda olduğu gibi artık Türkiye’de de nüfusu artırma politikasının uygulandığı açıkça ifade edilmiştir. Nüfus artışının bazı sebeplerine

değnilerek doğal nüfus artışının bu sebepler içinde en önemli olduğunun vurgulanması, doğal nüfus artışının istatistiki olarak verilmesi ve daha fazla artışın gerçekleşmesi için yapılması gerekenlerden bahsedilmesinde o dönemde izlenen nüfus artırıcı (pronatalist) politikanın ders kitabındaki nüfus konularına etkisi olduğu görülmektedir. Bunların yanında önceki dönem okutulan ders kitaplarından farklı olarak bölge bölge nüfusun sıklığına da bu ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Bu değişimin 1941 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel başkanlığında toplanan Birinci Türk Coğrafya Kongresinin etkisinden söz edilebilir. Nitekim bu kongrede alınan kararlar neticesinde Türkiye 7 bölge ve 24 bölüme ayrılmıştır (Koç & Aksoy, 2012). Birinci Türk Coğrafya Kongresi, bu yıllardan sonra programlara temel teşkil etmiş olup coğrafya müfredatlarının özü konumundadır (Karakuş, 2012).

1955 yılına gelindiğinde ise Rauf Miral ve Nurettin Seçkin tarafından yazılan ve maarif basımevi tarafından hazırlanan ikinci sınıf düzeyindeki Türkiye Coğrafyası adlı ders kitabı köy öğretmen okullarında ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Bu yıllarda daha çok nüfus artışının yıllara göre dağılımının ve nüfusun artışının sebepleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu ders kitabında yıllara göre nüfus artışına ilişkin verilere detaylı bir şekilde yer verildiği görülmektedir.

“Bütün yönlerden memleketimizi ilgilendiren ve vatandaş sayımına dayanan bütün istatistik bilgilerimizi nüfus sayımlarından çıkan istatistik cetvellerinden almaktayız. Bugüne kadar yapılan 5 nüfus sayımının neticelerini gözden geçirecek olursak nüfusumuzun;

1927’den 1935’e kadar 2.510.000 kişi,

1935’den 1940’a kadar 1.660.000 kişi,

1940’dan 1945’e kadar 970.000 kişi,

1945’den 1950’ye kadar 2.110.000 kişi arttığı görülür. Buna göre bu artışların her yıla düşen ortalamalarını hesaplayacak olursak ilk sayım devresinde nüfusumuz; yılda ortalama 500.000’den fazla, 1935-1940’ta 300 binden fazla, 1940-1945 devresinde yılda 200.000 ve nihayet son devrede de yılda 400.000’den artış kaydetmiştir.” (Miral & Seçkin, 1955, s.95).

Yine aynı kitapta nüfus artışının sebeplerinden bahsedilirken aşağıdaki hususlara dikkat çekilmiştir.

“Nüfusumuzun bu artış sebeplerinin başında Türk milletinin çoğalma kabiliyetinin çok fazla olması gelmektedir. Fakat doğumun fazlalığı her zaman bu artışı sağlayamaz. Bunun için çocuk ölümlerinin önüne geçmek, yurttta sağlığı sağlamak lazımdır. Bataklıkların kurutulması suretiyle malaraya yuvalarının yok edilmesi, salgın hastalıklarla savaşılması, doğumların tehlikesiz olmasının temin edilmesi gibi devletçe ve milletçe hızlandırılan çalışmalar ilerledikçe ölüm ve bilhassa çocuk ölümleri azalmış, bu da nüfusun çoğalmasında en mühim bir âmil olmuştur.” (Miral & Seçkin, 1955, s.96).

“Devlet bu genel işlerde ödevini yaparken güzel yurdumuzu daha çok kalabalık ve mesut görmek için her yurt evladının kendi esenliğine ve etrafındakilerin esenliklerine itina göstermesi, devletin ve hekimlerin emirlerini ve öğütlerini tatbik etmesi ve ettirmesi icap eder. Çünkü bugünkü nüfusumuzun en az dört mislini barındıracak genişlikte ve imkânda olan topraklarımızın verimli alanları; gürbüz sıhhatli ve çok sayıda Türk nüfusu bekler.” (Miral & Seçkin, 1955, s.96).

Bu ders kitabında önceki yıllarda gerçekleşen nüfus artış oranları verilerek nüfusun daha fazla artması gerekliliği üzerinde durulduğu görülmektedir. Nitekim o dönemdeki nüfusun dört katı kadar insanı barındırabilecek nitelikte olduğunun belirtilmesi ve bu toprakların gürbüz Türk nüfusu beklemesi yine nüfusu artırıcı politikanın öğretim sürecine etkisini gözler önüne sermektedir. 1955 yılında basılan bu kitap 1975’e kadar ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Bu yıllar arasında 1963 yılı itibariyle hazırlanan birinci beş yıllık kalkınma planında nüfus artışının gittikçe artmasının ekonomik gelişmenin önünde engel olduğu bildirilmektedir (DPT, 1963). Dolayısıyla yönündeki ibarelerin değişen politikaların güncel bir şekilde ders kitaplarına yansımadağı görülmektedir.

1964-1982 Dönemi nüfus politikalarının ders kitaplarına yansımaya ilişkin elde edilen bulgular

1963 yılında hazırlanan birinci beş yıllık kalkınma planında hızlı doğal nüfus artışının sebep olduğu problemler dile getirilmiştir. Doğum oranlarındaki artışın önüne geçilmezse kişi başına düşen millî gelirin artmayacağı ve önü alınamaz problemlerle karşılaşılacağı ifade edilmektedir (DPT, 1963). Nüfusla ilgili alınan bu kararlar aynı dönemde okutulan ders kitaplarını etkilemediği ancak bir sonraki dönemdeki ders kitaplarına tesir ettiği görülmektedir. Nitekim 1955 yılında kabul edilen ders kitapları, 1959, 1963, 1967

ve 1971 yıllarında tekrar kabul edilmiş ve her baskıda yeni sayısal veriler eklenmiştir. 1975 yılından sonra ise ilk kez önceki yıllarda okutulan ders kitaplarındaki nüfusu artırma düşüncesinden vazgeçildiği ve nüfusun hızlı artışının getirdiği problemlerden bahsedildiği görülmektedir.

1975 yılında yazarlığını Sırrı Erinç ve Sami Öngör’ün yaptığı ve Milli Eğitim Basımevi tarafından çıkarılan Türkiye Coğrafyası adlı eser ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın amacına bağlı olarak incelenen bu kitapta nüfus konularına dair hususlar incelendiğinde nüfusun hızlı bir şekilde artışının getirdiği problemler üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu hususların ifade ediliş biçimi aşağıdaki gibidir.

“1970-1975 yılları arasında nüfusumuz 4.6 milyon kadar çoğalmıştır. Eğer bu artış oranı aynı değerde kalmışsa, nüfusumuzun yıllık artış miktarı bir milyonu bulmuştur. Bu gerçek üzerinde düşünülecek çok önemli bir konudur.” (Erinç & Öngör, 1977, s.126).

“Bir ülkenin milli sınırları içinde yaşayan insan sayısı onun başlıca güç kaynaklarından biri olduğuna göre, nüfusumuzun bu kadar büyük bir hızla artması sevilecek bir olay mıdır? Bu soruya olumlu veya olumsuz cevap verirken bazı noktaları iyice düşünmek, ilgili başka kaynakları da hesaba katmak gerekir.” (Erinç & Öngör, 1977, s.126).

“Nüfusumuzun yapısını incelerken faal nüfusumuzun miktarını, çalıştıkları ekonomik kesimleri ve eğitim durumlarını gözden geçirmeliyiz. Bütün bunların sonucu olarak şu mesele ortaya çıkıyor: Toplumumuzun genel ve ortalama yaşam seviyesi nasıldır? Başta besin maddeleri olmak üzere hayat için gerekli tüketim mallarını satın alabilecek bir kazanca, yeter derecede rahat yaşadığı bir konuta eğitim ve sosyal güvenliğini sağlayan güçlü kuruluşlara sahip midir?” Herhangi bir toplumda yukarıda kısaca belirtilen yaşama şartları ne derece elverişli ise, o toplumun mutluluk ve gelişmişliği de o oranda yüksektir. Görülüyor ki, nüfus sayısı ile o nüfusun yaşamakta olduğu ülkenin ekonomisi arasında sıkı bir ilişki vardır.” (Erinç & Öngör, 1977, s.126).

1975 yılı öncesine ait ders kitaplarında nüfusun artırılması yönünde olan ifadelerin bu yıl itibariyle okutulan ders kitaplarında yerini nüfus artışının birçok faktörü etkilediğini ve bu faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekliliği gibi ifadelere bıraktığı görülmektedir. Bunların yanında ders kitabında nüfusun arttığı gibi tarımsal faaliyetler, sanayi faaliyetleri ve hizmet sektörünün de artması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Resim 2’de 1934-1938 yılları ve 1970-1974 yılları arasındaki nüfus ile zirai ve madeni üretim arasındaki ilişkiye vurgu yapılmış ve geçen yıllar arasındaki değişime istatistiksel olarak yer verilerek bu tablo aşağıdaki gibi yorumlanmıştır.

	1934 - 1938 (ortalama)	1970 - 1974 (ortalama)
Nüfus	16 - 17 milyon	36 - 39 milyon
Başlıca tarımsal ürün. ort. (bin ton)		
Buğday	3.415	11.350
Baklagiller	321	580
Potates	175	2.140
Pirinç	63	153
Tütün	54	166
Pamuk (lif)	54	515
Şekerpancarı	400	5.400
Büyük ve küçükbaş hayvan	35 milyon	74 milyon
Maden ve enerji (bin ton)		
Linyit	75	9.000
Taşkömürü	2.350	7.600
Çimento	130	10.000
Petrol	—	3.500
Elektrik (milyon kws)	415	10.000

Resim 2: 1934-1938 ile 1970-1975 Yılları Arasındaki Nüfus ve Üretim Faaliyetleri Değişimi
Kaynak: Sırrı Erinç ve Sami Öngör, Türkiye Coğrafyası, 1977, s.127

“Yukarıdaki tabloda yaklaşık 35 yıl arayla iki dönem alınmıştır. İki dönem arasında Türkiye nüfusu iki kattan fazla artmıştır. Bu arada örnek olan seçilen zirai ve madeni üretimlerin artışları görüldüğü gibi çoğunda iki kattan fazladır. Hatta bazılarının artışı on beş katı bulmaktadır. İlk bakışta çok sevindirici bir sonuç olarak görülen bu durum üzerinde dikkatle durulacak bir nokta var. 1935-1938 döneminde ve cumhuriyetin daha önceki yıllarında Türkiye’nin her alanındaki üretimleri o derece sınırlı, o derecede

küçüktü ki, bu birkaç artışlar bundan ileri geliyor. Mesela 400 bin ton şeker pancarını on kattan fazla artırarak 5.4 milyon tona yükselmiş bir üretimin tekrar iki kata, yani 10 milyon tona çıkarılabilmesi aynı derecede kolay değildir. Türkiye nüfusu bu artış temposu ile yakın bir gelecekte tekrar iki kat olacağına göre bütün bu üretim dallarında olduğu gibi aynı zamanda ülkemizdeki okul, hastane, yol, ulaşım araçları vb. gibi sosyal hizmetleri de aynı tempo ile artırmak mecburiyeti ile karşı karşıya bulunuyoruz. İşte güç olan da budur.” (Erinç & Öngör, 1977, s.128).

Bu ders kitabında önceki yıllardan farklı olarak nüfus artışının tarımsal faaliyetler ve madeni üretim gibi bazı hususlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu ilişkilendirmeler nüfus artışının tek başına ülkenin gelişmişlik seviyesini ileriye taşıyamayacağını vurgulama amacı güttüğü şeklinde yorumlanabilir. Nüfus artırıcı politikaların izlenildiği yıllarda bu hususlara vurgu yapılmadığı nüfus artışını azaltmaya yönelik politikaların izlenildiği dönemde ise bu hususlar üzerinde hassasiyetle durulduğu görülmektedir. Nüfus artış hızını azaltmaya yönelik politikaların gerçekleştirildiği 1963-1984 yılları arasında politikaların yapılmaya başlandığı anda doğrudan ders kitaplarına etkisinin olmadığı ancak belirli bir süre geçtikten sonra 1975 ve sonrası için bu politikaların ders kitaplarında nüfus konularına doğrudan etkisinin olduğu görülmektedir. 1975 yılında kabul edilen ve 1977 yılından itibaren 1984'e kadar ders kitabı olarak okutulan bu kitabın sonraki yıllardaki baskılarında nicel veriler üzerinde değişiklikler yapılmış olup tekrar der kitabı olarak kabul edilmiştir. 1968-1972 yılları arasını kapsayan ikinci beş yıllık kalkınma planında ise hızlı nüfus artışı, kalkınmanın önündeki en önemli problemlerden biri olarak görülmektedir. Hızlı nüfus artışının bağımlı nüfus oranını artırdığı dolayısıyla kişi başına düşen milli geliri düşürdüğü belirtilmektedir (DPT, 1967).

1983'ten Sonra izlenen nüfus politikalarının ders kitaplarına yansımaya ilişkin elde edilen bulgular

1983 yılı itibariyle ders kitabı olarak Sırrı Erinç ve Sami Öngör'ün yazarlığını yaptığı ve bir önceki dönemde okutulan Türkiye Coğrafyası ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Bu kitapta bir önceki kitabın tıpkı basımı olup sadece istatistiksel veriler üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu dönemde birçok alanda etkisini hissettiren 1980 askeri darbesi eğitim sistemini de derinden etkilemiştir. Nüfus konularının 1987 yılına kadar Türkiye Coğrafyası dersiyle ortaöğretim kurumlarında öğretimi yapılmıştır. Türkiye Coğrafyası dersi 1987 yılından itibaren büyük ölçüde okullardan kaldırılmıştır. Fen bilimlerinde seçmeli olarak okutulmuş ve ticaret liseleri ve endüstri meslek liselerinin programlarından ise tamamen kaldırılmıştır (Taş, 2005).

Prof. Dr. Reşat İzbirak tarafından yazılan ve 1986 yılında Milli Eğitim Basımevi tarafından baskısı yapılan lise 2 ders kitabı incelendiğinde; köy nüfusunun kente göç etmesi sonucunda şehirlerde gecekondulaşma meydana geldiği, özellikle başta Federal Almanya olmak üzere dış ülkelere 2 milyona yakın insanın göç ettiği, nüfus artışının hızını düşürmek için çare olarak doğum kontrolü gibi tedbirlerin denemesinin yapıldığı vurgulanmıştır. Ders kitabından alınan belirli kesitler aşağıda yer almaktadır.

“Türkiye nüfusunun artmakta devam etmesi, artış hızının ne kadar olması gerektiği üzerinde durulmuş, bir nüfus politikası da düşünülmüştür. Daha şimdiden bugünkü ekonomik şartlar içinde bu artışların tesirleri belli olmuştur: Köyden kente şehre ve dış ülkelere göç.” (İzbirak, 1986, s.244).

“Hızlı nüfus artışı memleket içindeki kalabalıklaşmayı yine de sürdürecektir. O halde Türkiye’de nüfus artışının ile ekonomik gelişmenin gidişi arasında bir uyarlık sağlandığı zaman (yani en uygun yaşam standardında bulundurmak işi) şartı ile memleketimizde nüfus çoğalması kuvvet kazandırabilir. Buna göre, Türkiye’de bir nüfus politikası uygulanırken iyi düzenlemek ve bunu iyi bir yaşam standardına göre ayarlamak işleri (buna nüfus planlaması denmektedir), hatıra gelmektedir (İzbirak, 1986, s.245).

Ders kitabında yer alan ifadeler incelendiğinde, nüfus artışının sonucunda iç ve dış göçlerin meydana geldiği, nüfus artışı ile ekonomik gelişmelerin aynı doğrultuda ilerlemesi gerektiği ve bunun için iyi bir nüfus planlamasının yapılması gerektiği belirtilmektedir.

1990'lı yılların başından 2005'te değiştirilen öğretim programına kadar nüfus konularının öğretimi Türkiye Beşerî Ekonomik Coğrafyası dersiyle okutulmaya başlanmıştır. Bu ders kitabında önceki yıllara göre nüfus konularına daha detaylı olarak yer verilmiştir. Bunda önceki yıllarda ders kitabında konu başlığı olarak verilen beşerî coğrafyanın ayrıca bir ders olarak okutulmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. 2005 ve sonrasında ise eğitim programlarında köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Bu programda eğitim sürecinde öğretmenin bir rehber olduğu ve öğrencinin kendi zihinsel

ilişkilendirmeleriyle öğrenmesine imkân tanıyan yapılandırmacılık anlayışı benimsenmiştir (İlhan Beyaztaş, Kaptı, & Senemoğlu, 2013).

Sevâl Aras ve Vedat Çalışkan tarafından yazılan ve 2002 yılında Millî Eğitim Basımevi tarafından ikinci baskısı yapılmış olan liseler için Türkiye Beşeri Ekonomik Coğrafyası adlı ders kitabı nüfus konularının öğretimi açısından incelenmiş olup ders kitabından alınan belirli kesitler aşağıda verilmiştir.

“Nüfus artış oranının çok düşük olduğu ülkelerde hatta gerilediği bazı gelişmiş ülkelerde, nüfus giderek azalmaktadır. Yaşlı nüfusun arttığı, genç nüfusun azaldığı bu ülkelerde nüfusun yenilenmesi güçleşmektedir. Örneğin; Avrupa’nın birçok ülkesinde nüfus gittikçe dinamizmini kaybetmektedir. Ortalama yaşam süresi uzadığı için yaşlı ve emekli nüfus artış göstermekte, buna karşılık genç ve aktif nüfus azalmaktadır. Böylece çalışan nüfus, her geçen gün daha fazla insana bakmak zorunda kalmaktadır. Sonuç olarak nüfusun azalma eğilimi gösterdiği ülkelerde insanların çağdaş yaşam seviyesi yükselmekte ancak bu durum uzun vadede çeşitli sorunlara yol açmaktadır.” (Aras & Çalışkan, 2002, s.25).

“Bir ülkede nüfusun hızla artması da bazı olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Eskiden çok fazla ihtiyaç duyulan insan emeğinin yerini gittikçe gelişen teknolojik aletler almaktadır. Bu yüzden ülkelerin özellikle ekonomik ve askerî bakımdan çok güçlü olmalarında nüfuslarının fazla olması tek başına yeterli bir etken değildir” (Aras & Çalışkan, 2002, s.26).

Ders kitabında nüfus konularının bulunduğu üniteye konuya giriş yapılırken hem nüfus artış oranının düşük olduğu durumlarda karşılaşılan problemler hem de nüfus artış oranının yüksek olduğunda karşılaşılan problemler dile getirildiği görülmektedir. Nüfus artış oranının düşük olması halinde karşılaşılan problemlere örnek verilirken Avrupa ülkelerinden yararlandığı görülmektedir. Bu genel bilgi aktarımından sonra ülkemizin nüfusu hakkındaki bazı hususlara değinilmiştir. Bu ifadeler aşağıda sıralanmıştır.

“Yurdumuzda, son 25-30 yıllık dönemde nüfus artış hızında belirgin bir düşüş sağlanmıştır. Bununla birlikte, ülkemizde halen yıllık nüfus artış hızı %1,5’tir. Gelişmiş ülkelerdeki bu oranın %1’in altında olduğu göz önüne alınırsa nüfus artış hızımızın yüksek olduğu söylenebilir.” (Aras & Çalışkan, 2002, s.26).

“Ülkemiz, hızlı nüfus artışının neden olduğu birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

“-Hızlı nüfus artışı ülkemizin ekonomik kalkınma hızını yavaşlatmaktadır. Oysa bir ülkede kalkınma hızı ne kadar yüksekse, o ülkedeki insanların çağdaş yaşam koşullarına kavuşması o kadar kolaylaşır. Hızlı nüfus artışı, Her yıl elde edilen millî gelirin daha fazla insana paylaşılması demektir.” (Aras & Çalışkan, 2002, s.26).

“-Hızlı nüfus artışının yol açtığı sorunlardan biri işsizliktir. Ülkemiz hızlı nüfus artışı ve iş sahalarının yetersizliğinden dolayı işsizlik problemi ile karşı karşıyadır.

-Hızlı nüfus artışının yol açtığı sorunlardan biri de köyden kente göçün artmasıdır. Kırsal kesimde çok çocuklu ailelere ait tarım arazileri, miras yoluyla parçalanmakta ve çiftçi başına düşen tarım alanı gittikçe azalmaktadır. Geçim zorlukları ve işsizlik, insanları buldukları çevreden kentlere doğru göçe zorlamaktadır.

-Hızlı nüfus artışı, özellikle sanayi bölgelerinde çevre sorunlarına neden olmaktadır.

-Hızlı nüfus artışı, dengeli beslenmeyi güçleştirmektedir. Çünkü özellikle düşük gelirli ailelerde çocuk sayısı arttıkça kazanılan gelir daha fazla kişiye bölünmektedir.

-Hızlı nüfus artışı, eğitim ve sağlık hizmetlerinin zamanla yetersiz kalmasına yol açmaktadır.” (Aras & Çalışkan, 2002, s.27).

“Yukarıda belirtilenlerin dışında özellikle büyükşehirlerimizde konut yetersizliği ve gecekondulaşma, trafik sorunu ve doğal kaynakların aşırı kullanımı gibi sorunların ortaya çıkmasında da hızlı nüfus artışının payı büyüktür.” (Aras & Çalışkan, 2002, s.29).

“Nüfus artış hızının düşürülebilmesi için ülkemizde aile planlanması çalışmaları uygulanmaktadır. Aile planlanmasının temel hedefi; Ailelerin bakabilecekleri ve onların ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri sayıda çocuk sahibi olmalarıdır. Bu çalışmaları yürütme ve gerekli kuruluşları kurma yetkisi, bir yasayla Sağlık Bakanlığı'na verilmiştir. Aile planlaması çalışmaları ile nüfus artış hızında belirgin bir düşüş yaşanmıştır.” (Aras & Çalışkan, 2002, s.29-30).

Bu ders kitabında ülkemiz nüfusuna dair konuların ele alındığı bölümler incelendiğinde nüfus artış hızının getirdiği olumsuz sonuçlar detaylı bir şekilde verilmektedir. Önceki yıllarda da bu tür sorunların dile getirildiği görülmektedir. Fakat her geçen zaman diliminde nüfus artmakta yaşam karmaşık bir yapıya bürünmekte ve haliyle sorunlar da çeşitlenmektedir.

2009 ve 2013 yıllarında okutulan ders kitapları incelendiğinde ise aynı eserlerin ders kitabı olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu ders kitaplarında nüfus konularına dair bilgiler beşerî sistemler ünitesinde bulunmaktadır. Beşerî sistemler ünitesinde öncelikle nüfus politikalarına değinilmiştir. Daha sonra ise Dünya'nın çeşitli ülkelerinde izlenen nüfus politikalarına yer verildiği görülmektedir. Kitapta ülkeler arasındaki nüfus politikaların farklılığını etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kendilerinin bulması istenmektedir. Resim 3'te bu etkinliklerden biri örnek olarak verilmiştir.

Nüfus politikaları nüfusun niteliğini (eğitim), niceliğini (sağlık ve doğurganlık) ve dağılımını (kırsal, şehir, dış ülke) etkileyen bilinçli uygulamalardır.

Nüfus artış hızını azaltmaya yönelik olarak uygulanan nüfus politikası (Çin ve Hindistan gibi ülkelerde uygulanan nüfus politikası)

Nüfus artış hızını yükseltmek için uygulanan nüfus politikası (Son zamanlarda nüfusu hızla azalan Avrupa ülkelerinin uyguladığı nüfus politikası)

Nüfusun nitelik ve niceliğini iyileştirmek amacıyla uygulanan nüfus politikası (Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin nüfus politikası) (Gültepe, ve diğerleri, 2009, s.31).



Resim 3: Etkinlik Örneği

Kaynak: Gültepe vd., Ortaöğretim Coğrafya 11 Ders Kitabı, 2009, s.31

“Günümüzde gelişmekte olan ülkelerde nüfus artış hızının düşürülmesinin, bu ülkelerin iktisadi gelişmelerinin sekteye uğrayacağı görüşü hakîmdir. Bununla birlikte gelişmiş ülkelerde de nüfus artış hızının minimum düzeye inmesinin, hatta durma noktasına gelmesinin birçok probleme kaynak teşkil edeceği savunulmaktadır. Bu nedenle ülkeler, nüfus politikaları ile nüfusu kontrol altına alma girişimlerinde bulunmaktadır.” (Gültepe, ve diğerleri, 2009, s.31)

2009 ve 2013 yıllarında okutulan ders kitaplarında elde edilen bulgular incelendiğinde nüfus politikalarının yapılması amacını belirtildiği ve Türkiye’de hangi nüfus politikasının benimsendiği üzerinde durulmuştur. 2007 ve 2013 yılları arasında uygulanan Dokuzuncu Kalkınma Planında nüfus artış hızının giderek azaldığı ancak istihdam ve işsizlik sorunun ortaya çıktığı yönünde ibarelere yer verilmektedir. Bu planda istihdamın artırılması, işsizliğin azaltılması, eğitime ilişkin sorunların çözülmesi, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin yeterince kurgulanmadığına vurgu yapılmaktadır. Planda eğitim sistemi dahilinde ekonominin ve işgücü piyasasının taleplerine cevap verecek ve özellikle

gençlerin istihdam edilebilirliğini artıracak yeni mekanizmalara ihtiyaç bulunduğu belirtilmektedir (TBMM, 2006). Yine 2013 yılında nüfus politikalarının bir ülkedeki ekonomiyi nasıl etkilediğine dair öğrencileri düşündürmeye yönelik ifadeler ve görseller mevcut olduğu tespit edilmiştir. Bu görsellerden bazıları örnek olarak aşağıda verilmiştir.



Resim 4: Etkinlik Örneği

Kaynak: Ortaöğretim Coğrafya 11 Ders Kitabı, 2013, s.32.

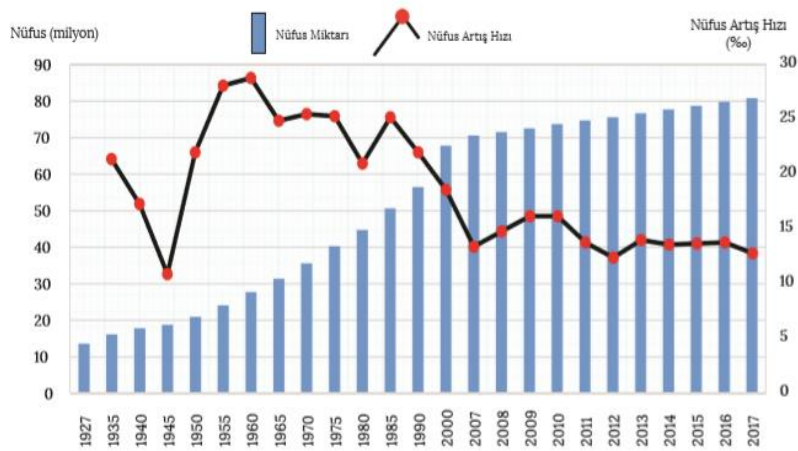
2013 ortaöğretim ders kitabında yer alan bu görselde nüfusun fazla olması halinde insanların fakir ve mutsuz olduğu, nüfusun az olması halinde ise insanların zengin ve mutlu olabileceği imajı verilmeye çalışılmıştır. Nüfusun ekonomiye etkisi yadsınamayacak biçimde bulunmaktadır. Ancak yalnızca nüfusun nicel boyutunu ele alarak bu etkiyi öğretmenin doğruluğu tartışma konusudur. Hem nüfusu hem de geliri fazla olan bir ülkenin öğrenciler tarafından öğrenilmesi durumunda kafa karışıklığına neden olma ihtimali bulunmaktadır.

Son olarak 2018’de 11.sınıflarda okutulan Coğrafya ders kitabı incelenmiştir. Bu ders kitabında elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

“Tarihin her döneminde askerî, siyasi, ekonomik ve sosyal alanlarda önemli bir kaynak olan nüfus, günümüzde miktar ve niteliksel özellikler bakımından ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle birçok ülke, sahip olduğu nüfus üzerinden kendi toplum şartlarına ve hedeflerine uygun nüfus politikaları geliştirmektedir. Nüfusun miktarına ve niteliğine yönelik alınabilecek önlemlerin tümüne nüfus politikası denir.” (Türkez, Karakoç, Balşen, & Pektaş, 2018, s.45).

“Türkiye’de doğum, ölüm ve göçler sonucu değişen nüfus özellikleriyle birlikte nüfus politikalarında da önemli değişiklikler olmuştur.” (Türkez, Karakoç, Balşen, & Pektaş, 2018, s.49).

Bu ders kitabında da 2009 ve 2013 yılları ders kitaplarındaki gibi nüfus politikaları hakkında bilgiler verilmeye devam edilmiştir. Türkiye’de uygulanan nüfus politikalarının tarihsel serüveni hakkında da bilgi aktarımı yapılmıştır. Grafikler aracılığıyla öğrencilerden önceki dönemlere ait politikaların nüfus yapısına nasıl etki ettiğini ve dönem dönem gerçekleşen dalgalanmaların sebepleri vb. gibi hususlarda çıkarım yapmaları istenmiştir. Resim 4’te bu grafiklerden biri yer almaktadır.



Resim 5: Türkiye’nin Belirli Yıllara Ait Nüfus Miktarı ve Nüfus Artış Hızı Grafiki

Kaynak: Türkez vd., Ortaöğretim Coğrafya 11 Ders Kitabı, 2018, s.51

-Cumhuriyet'ten bu yana uygulanan nüfus politikalarının Türkiye'nin nüfus yapısına ne gibi etkilerde bulunduğunu örnekler le açıklayınız.

-1965 yılına kadar nüfus artışına yönelik politikalar uygulanmasına rağmen 1945 yılında nüfus artış hızı düşmüştür. Bu durumun başlıca nedenleri nelerdir?

1985'ten bugüne kadar nüfus artış hızı düşme eğilimi gösterirken Türkiye ekonomisi ise büyümektedir. 2005'ten sonra nüfusun artmasına yönelik politikaların başarıya ulaşması durumunda Türkiye'nin kazanımları neler olacaktır?

“Hükümet yetkilileri, 1965'e kadar uygulanan ve nüfus artış hızını yükseltmeyi amaçlayan politikalara dönüş işareti veren bir söylem geliştirmiştir. Bunun yanı sıra doğum oranlarının artırılmasına yönelik özellikle 2014 yılından sonra yapılan bir dizi yasal düzenleme hayata geçirilmiştir. Doğum yapan annelere çocuk sayısına göre maddi destek verilmesi, çalışan anneler için çalışma sürelerinin kısaltılması, doğum izinlerinin artırılması ve bakıcı yardımı yapılması bu yasal düzenlemelerin bazılarıdır.” (Türkez, Karakoç, Balşen, & Pektaş, 2018, s.51).

1983 sonrasında ortaöğretim kurumlarında okutulan coğrafya ders kitapları incelendiğinde belirli bir döneme kadar nüfusun niteliğini artırıcı politikaların izleri görülmektedir. 2005 yılından sonra tekrar nüfusu artırma politikasının benimsenmesi bu yıldan sonra okutulan ders kitaplarında etkisini göstermemekle birlikte 2018 yılı itibariyle bu hususa ders kitabında dikkat çekilmektedir. Nitekim 2013 yılında hazırlanan ve 2014-2018 yılları arasında uygulanan onuncu kalkınma planında kadınlara yönelik hem iş hayatına atılmaları için doğum izni ve çalışma süresinde iyileştirmelere gidilmesi hem de çocuk sayısına göre maddi destek verilmesi gibi kararların alınması 2018 yılında okutulan ders kitaplarında doğrudan kendine yer edindiği görülmektedir. Bu bulgu yöneticilerinin aldığı politik kararların nüfus konularının öğretime doğrudan etki ettiğini göstermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Coğrafya ders kitaplarında nüfus konularının öğretimiyle ilgili kısımlar incelendiğinde tarihsel olarak nüfusu artırmaya yönelik politika izlendiği dönemde ders kitaplarında nüfus artışının sürekli olumlu yönlerinden, nüfusu artış hızını azaltma yönünde politikaların izlendiği dönemde ise sürekli olarak nüfus artışının olumsuz yönlerine değinildiği görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren 1960'lı yıllara kadar nüfus artırıcı politika izlendiği ve ders kitaplarında nüfusun artırılması için nelerin yapılması gerektiğiyle ilgili bilgiler verildiği görülmektedir. 1964-1982 yıllarında nüfus artışını azaltmaya yönelik politikalar izlendiği ancak alınan bu politik kararın doğrudan ders kitabına yansımadağı 1970'ler itibariyle yansıdığı görülmektedir. Bu hususta değiştirilen öğretim programının da etkisinin olduğu ifade edilebilir. Bu yıllarda okutulan ders kitaplarında nüfus artışı, üzerinde düşünülmesi gereken bir sorun olarak ifade edilmektedir. 1983 yılı ve sonrasında aile planlaması ekseninde politikalar geliştirilmiştir. Bu yıllardaki ders kitapları incelendiğinde ise hem nüfus artışının yüksek olduğu durumlarda hem de nüfus artış oranının düşük olduğu durumlarda karşılaşılabilecek durumlar genel hatlarıyla belirtilmiştir. Ders kitaplarında Türkiye nüfusuyla ilgili olan kısımda ise; son 30 yılda hızlı nüfus artış hızının olduğu, bu durumun ortaya çıkardığı problemler üzerinde durulduğu ve aile planlanmasına gidilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Politikaların ders kitaplarına etkisine ilişkin literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde; Sağlam, Özudoğru & Çıray (2011)'ın Avrupa Birliği (AB) sürecinde Türkiye'nin AB'ye üye olması yolunda izlenen politikaların eğitime etkisini inceledikleri araştırmada da politikalar doğrultusunda eğitim sisteminde değışiklikler meydana geldiği görülmektedir. Türkiye'de okullaşma oranının hızlı bir şekilde artan genç nüfus için yeterli olmadığı ve AB üyeliği için bu sayının artırılması gerektiği, ulusal bir yapıya sahip olan eğitim sisteminin temel değeri kaybetmeden evrensel değeri odaklı bir yapıya geçişinin sağlanması gerektiği yönünde adımlar atılması gerekliliği sonucu ortaya çıkmıştır. Başka bir araştırmada ise; (Akbaba, 2014), Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşundan itibaren Türk-Arap ilişkilerinin lise tarih ders kitaplarında verilme durumunu ele almış ve Türk-Arap ilişkilerinin dönemin siyasi iradesinin dünya görüşü ekseninde ders kitaplarında yer aldığı sonucu elde edilmiştir. Balta & Demir (2016)'in Rusya'daki Tarih ders kitaplarında Osmanlı-Türk imajını konu alan çalışmasında da Rusya'nın mevcut dış politikasının ders kitaplarındaki söylemlere yansıdığı tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar, politikaların ders kitapları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada elde edilen

sonuçlar Türkiye’de gerçekleştirilen nüfus politikalarının Coğrafya dersinde öğretilmesi amaçlanan nüfus konuları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ders kitaplarında yer alan bilgiler mevcut politikaları doğrular biçimde değil, bilimsel bilgi ışığında sunulması gerekmektedir. Nüfus konularının bütüncül bir şekilde öğrenciye sunulması, konunun anlamlandırılabilmesi açısından daha etkili olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akbaba, B. (2014). Türkiye cumhuriyetinin kuruluşundan günümüze lise tarih ders kitaplarında Türk-Arap ilişkilerinin sunumu ve arap imajı. *GEFAD / GÜJGEF*, 34(3), 337-356. Erişim adresi: <http://gefad.gazi.edu.tr/>
- Aras, S., & Çalışkan, V. (2002). *Türkiye'nin beşerî ve ekonomik coğrafyası*. İstanbul: Millî Eğitim.
- Aydoğan, E., & Çoban, E. (2016). Türkiye’de nüfus sayımları ve uygulanan nüfus politikaları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 113-126. Erişim adresi: HYPERLINK "<https://dergipark.org.tr/tr/pub/buyasambid>" <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buyasambid>
- Balta, E., & Demir, S. (2016). Tarih, kimlik ve dış politika: Rusya Federasyonu güncel tarih ders kitaplarında osmanlı-Türk imajı. *Bilgi*(76), 1-31. Erişim adresi: HYPERLINK "<https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig>" <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilig>
- Başar, E. (2010). *Demografiye giriş*. Ankara: Gazi.
- Bilton, T., Bonnet, K., Jones, P., Lawson, T., Skinner, D., Stanwort, M., & Webster, A. (2008). *Sosyoloji*. (K. İnal, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbaba, Z. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin nüfus ve göç kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemi ile incelenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Darkot, B. (1942). *Türkiye coğrafyası*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Demir, O. (2016). Nüfus politikaları ve çin, fransa ve türkiye örneklerinin değerlendirilmesi. *Social Sciences (NWSASOS)*, 11(1), 41-61. Erişim adresi: HYPERLINK "<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsasocial/article/view/5000164513>" <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsasocial/article/view/5000164513>
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke yöntemleri öğretme sanatı* (19. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, M. (2011). Türkiye’de uygulanan nüfus politikalarına genel bakış. *Marmara Coğrafya Dergisi*(23), 293-307. Erişim adresi: HYPERLINK "<http://dSPACE.marmara.edu.tr/handle/11424/2618>" <http://dSPACE.marmara.edu.tr/handle/11424/2618>
- DPT. (1963, Ocak). Kalkınma planı (Birinci beş yıl) 1963-1967.
- DPT. (1967). *İkinci beş yıllık kalkınma planı 1968-72*. Ankara: T.C Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.
- Emler, N., & Frazer, E. (2010). Politics: the education effect. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 251-273. doi: HYPERLINK "<https://doi.org/10.1080/030549899104242>" [10.1080/030549899104242](https://doi.org/10.1080/030549899104242)
- Erbaş, S. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi lisans öğrencilerinin millî kimlik algılarının incelenmesi. (*Yüksek Lisans Tezi*) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erinç, S., & Öngör, S. (1977). *Türkiye coğrafyası*. İstanbul: Millî Eğitim.
- Eryurt, M., Canpolat, Ş., & Koç, İ. (2013). Türkiye’de nüfus ve nüfus politikaları: öngörüler ve öneriler. *Amme İdaresi Dergisi*, 46(4), 129-156. Erişim adresi: HYPERLINK "<http://ammeidaresi.hacibayram.edu.tr/Dergiler>" <http://ammeidaresi.hacibayram.edu.tr/Dergiler>
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3.Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), 17-21. Erişim adresi: HYPERLINK "<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed>" <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed>
- Gültepe, A., Güncögürü, B., Kılıçarslan, S., Pural, A., Aydın, A., Turoğlu, B., Zeytçioğlu, S. (2009). *Ortaöğretim coğrafya ders kitabı II*. Ankara: İmaj İç ve Dış Tic. A.Ş.
- İlhan Beyaztaş, D., Kaptı, S., & Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 319-344. Erişim adresi: HYPERLINK "<https://www.researchgate.net/publication/312496362>" <https://www.researchgate.net/publication/312496362>
- İzbrak, R. (1986). *Liseler için coğrafya II* (2. b.). Ankara: Millî Eğitim.
- Karakuş, U. (2012). Coğrafya eğitimi için önemli bir kaynak: birinci türk coğrafya kongresi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 198-212. HYPERLINK "<http://dSPACE.marmara.edu.tr/handle/11424/2660>" <http://dSPACE.marmara.edu.tr/handle/11424/2660>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. b.). Ankara: Nobel Akademik.

- Kaya, Y. (2015). *İnsan yetiştirme düzenimiz* (6.Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, H., & Aksoy, B. (2012). Coğrafya eğitiminde bölge kavramı. *Marmara Coğrafya Dergisi*(25), 319-339. Erişim adresi: HYPERLINK "<https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/472/3867>"
- Miral, R., & Seçkin, N. (1955). *Türkiye coğrafyası*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Oktay, E. (2014). Türkiye’de cumhuriyet’in ilanından günümüze uygulanan nüfus politikaları. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 31-53. Erişim adresi: HYPERLINK "<http://yusbed.yalova.edu.tr/article/view/5000011253>"
- Sabri, F. (1929). *Türkiye coğrafyası*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Sağlam, M., Özudoğru, F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemi’ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII(I), 87-109. Erişim adresi: HYPERLINK "<http://efdergirevize.yyu.edu.tr/uploads/ebiepomedyyuefd1309201y-1542217711.pdf>"
- Soyak, A. (2003). Türkiye’de iktisadi planlama: DPT’ye ihtiyaç var mı? *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(2), 167-182. Erişim adresi: HYPERLINK "<http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/173>"
- Şahin, S. (2015). *Geçmiş, günümüz ve gelecekte nüfus gerçeği* (3.Baskı b.). Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş* (3. b.). Ankara: Pegem A.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu kalkınma planı 2014-2018. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Tanoğlu, A. (1969). *Nüfus ve yerleşme*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü.
- T.C. Resmi Gazete. (1965, 4.10). Nüfus plânlaması hakkında kanun (11976).
- Taş, H. İ. (2005). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze ilköğretim 11. kademe ve liselerde coğrafya dersi ve müfredatının değişimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(14), 311-330. Erişim adresi: HYPERLINK "<http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunidcd/issue/view/1021000427/showToc>"
- TBMM. (2006, Temmuz 1). Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013). *TBMM Kararı*. Resmi Gazete.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi* (4. b.). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Türkez, K., Karakoç, M., Balşen, N., & Pektaş, T. (2018). *Ortaöğretim coğrafya 11 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Üste, R. (2006). Türkiye’de siyasal iktidara gelen partilerin aet/at/ab ilişkileri hakkında görüşleri ve yönetim yapısına etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 332-349. Erişim adresi: HYPERLINK "http://www.sbe.deu.edu.tr/dergi/ARSIV_8_3.htm"
- Yaman Kocadağlı, A. (2013). Nüfus coğrafyası açısından bir inceleme: Beypazarı. *Sosyoloji Dergisi*, 3(27), 41-72. Erişim adresi: HYPERLINK "<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/540/4995>"

EXTENDED ABSTRACT

Human beings have sought to acquire knowledge using various methods. Any action that satisfies this query draws human beings closer to the ultimate aim of understanding their environment. When such an aim is achieved, human beings are able to shape their surroundings and take the power. This control of power, on the other hand, is under the influence of natural and human systems. Natural systems include climate, geography, vegetation, etc. while human systems cover aspects like population size, economic or political activities. Population size is among the important components of human systems. Considered in relation to the place and the time, population has always been an important topic throughout human history. While population is economically important during peaceful periods, it holds military significance in times of war. Therefore, human beings need to be aware of the socio-economic and cultural conditions around them; and then, adapt their lives accordingly in order to survive. Human power is an important resource and the number of people has a dynamic structure that is affected by birth and death rates, epidemics and migrations. Thus, it is necessary to acknowledge this dynamic structure in terms of its qualitative and quantitative features. In order to obtain information on qualitative and quantitative characteristics of people living in a region, there is a need to conduct population census, which has been directly or indirectly the focus of many science fields such as demographics, history, sociology, economy, medicine, geography and so on. Geography approaches population in relation to space, distribution and causality. A geographer considers population based on space while (s)he investigates the characteristics of this population and attempts to arrive at conclusions for specific

hypotheses related to these characteristics. Exploring various dimensions of population with respect to its characteristics and distribution uncovers the interactive relationships between human beings and the environment they live in. In addition, this enables socio-economic plans to be conducted more systematically. As a result, it is vital for authorities to regulate population. After the proclamation of the Turkish Republic, policies on population in Turkey can be divided into three periods. The first period is between 1923 and 1963 when population loss was high due to epidemics and wars. The policies for population were geared towards increasing the rate during this period. The second period is from 1964 to 1982. During this period, problems related to population growth were experienced; thus, policies towards regulating and decreasing population growth were adopted. The last period is from 1983 up until present when family planning has been included in the constitution and modern methods are suggested to decrease fertility. These policies are disseminated to the society through various means. One of the commonly used means has been the education system since education aims to raise eligible citizens. Educational institutions are responsible for providing the necessary conditions and resources for ultimate learning and development because raising eligible citizens in a society could only be achieved through educational activities. Changes and developments in political systems are reflected not only in public administration but in economic, social and educational developments as well. In this respect, the governments that determine and apply policies in a society affect education, as one of the public services. That is why education is directly affected by politics. When politicians change, the topics covered in the educational system changes as well. Moving from the assumption that politics affects education, the present study, thus, aims, to investigate the effects of adapted policies on population on the teaching topics related to population in geography course books. The study was designed following descriptive survey model, which is used in order to describe existing phenomena without any manipulation. As one of the general survey models, single screening model, which enables researchers to define the immediate situation as well as being able to explore changes and developments in a time line, was adapted. In order to obtain data separately from a single sample and to be able generalize findings, sectioning approach, as one of the temporal screening research models, was used. The sample of the study consisted of the chapters in high school geography course books that include topics related to population. Purposive sampling method was followed to determine the sample for the study. The data gathered from the course books were analysed in comparison to the population policies applied in the years when those course books were used in high schools. Considering the findings, it can be claimed that policies that aimed to increase population were pursued from the establishment of Turkish Republic until 1960s. Parallel to this, the course books used included topics to give information on the things should be done to increase population. However, between 1964 and 1982 population policies were geared towards decreasing population, yet, these political decisions were not directly reflected in the course books until 1970s. The course books used during these years mentioned population growth as a problem to be considered. After 1983, policies related to family planning changed; subsequently, the course books used during these years included information on the general conditions created by both population growth and fall. The results of the present research indicate that population policies influence education. When the sections in the geography course books related to population were analysed, it is found that positive aspects of population growth were included during the periods when population growth policies were pursued. However, in the times when the rate of population increase was aimed to fall, then the related sections highlighted negative aspects of population growth. When teaching new topics is not considered holistically, this can lead to teaching insufficient or inaccurate information or misguidance.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMIYLA İLGİLİ TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK OLARAK İNCELENMESİ

Nagihan TANIK ÖNAL*

Nezih ÖNAL***

ÖZ

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojileri (BT) kullanımıyla ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamına alınan 26 adet çalışma; yayın yılı, yayın türü, makalelerin yayımlandıkları indeks, anahtar kelimeler, çalışmaların amaçları, araştırma yöntemi ve deseni, katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analizi teknikleri temalarında incelenmiştir. Betimsel nitelikte bir tarama çalışması olan bu araştırmanın verileri doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar konu ile ilgili çalışmaların 2004 yılında başladığını ancak 2019 yılında yoğunlaştığını, yayın türlerine göre dengeli bir dağılım olduğunu ve makalelerin çoğunlukla ulusal veri tabanlarında taranan dergilerde basıldığını göstermektedir. Ayrıca araştırma sonucunda konu ile ilgili çalışmalarda diğer paydaşların ihmal edilerek genellikle özel yetenekli öğrenci grubu ile çalışıldığı ve çalışmaların en fazla BT kullanımını değerlendirmek amaçlı gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada incelenen çalışmaların verilerinin ölçek ve görüşme araçları ile toplandığı ve verilerin çoğunlukla ortalamalar arasındaki farklara dayalı istatistiksel yöntemler ve içerik analizi ile çözümlendiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre konu ile ilgili karma yöntemli araştırmaların artırılması ve örneklem grubunun farklılaştırılması gibi öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişim teknolojileri, özel yetenekli öğrenciler, sistematik analiz

A SYSTEMATIC REVIEW OF STUDIES ON THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF GIFTED STUDENTS IN TURKEY

ABSTRACT

The aim of this research is to make a systematic review of the research on the use of information technology (IT) in the training of gifted students in Turkey. The 26 studies included in the research were examined with regard to the year of publication, the type of publication, the index where the articles were published, the keywords, the purposes of the studies, the research method and pattern, the participants, the data collection tools and the data analysis techniques. The data of this research, which is a descriptive study, were collected by document analysis method. The results show that studies on the subject started in 2004, but concentrated in 2019, a balanced distribution according to the types of publications, and articles were published in journals mostly in national databases. In addition, as a result of the research, it was determined that other stakeholders were neglected in studies related to the subject and that they worked with a group of specially talented students and the studies were carried out to evaluate the maximum use of IT. It was determined that the data of the studies examined were collected by scale and interview. It was determined that the data were mostly analyzed by statistical methods and content analysis based on the differences between the averages. According to the results of the research, suggestions such as increasing mixed method researches and differentiating the sample group were brought.

Keywords: Information technologies, gifted students, systematic review

* Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Niğde, e-posta: nagihanta@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5926-521X>

** Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Niğde, e-posta: nezihonal@ohu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6979-262X>

GİRİŞ

Özel yetenekli bireyler tüm dünyada ülkeleri için kıymetli bir değer ve önemli bir güç kaynağı olarak düşünülmekte ve bu nedenle de *hediye* olarak adlandırılmaktadır. Marland Raporu'nda (1972) bu bireyler; genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı-üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde üst düzey kapasiteye sahip olan bireyler olarak tanımlanmıştır. Sadece bu tanıma bakıldığında bile adı geçen alanlarda olağanüstü başarı gösteren özel yetenekli bireylerin ülkeleri için ne denli önemli oldukları anlaşılmaktadır (Watters ve Diezmann, 2003). Bu nedenle özel yetenekli bireylerin üstün genetik kapasitelerinin üstün oldukları alanda doğru yöntem ve uyaranlar aracılığıyla beslenmesi dolayısıyla eğitimleri büyük önem taşımaktadır (Baykoç Dönmez, 2012). Aksi halde bu bireyler derslere karşı ilgisiz kalabilir, motivasyon kaybı yaşayabilir ve dahası eğitim-öğretim sürecinin dışına itilebilirler (Kök, 2012). Tamda burada önemli olan nokta bu eğitimin nasıl olması gerektiği sorusunun cevaplanmasıdır.

Alanyazında ve uygulamada özel yetenekli bireylerin eğitimi için farklı öneriler ve uygulamalar söz konusudur. Bunlardan biri özel yeteneklilerin eğitiminde teknoloji kullanımınıdır. Bir taraftan bakıldığında bu kaçınılmaz bir durumdur. Çünkü günümüz dünyasının Z kuşağı çocukları teknoloji ile iç içe büyümekte ve teknoloji ile yaşamaktadır. Dijital nesil olarak da adlandırılan Z kuşağı çocukları için teknoloji, bir lüks olmaktan çıkıp gereksinim haline almış ve haliyle bu durumun eğitime yansımaları eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımını şekline olmuştur. Nitekim Japonya gibi özel yetenekli bireylerin eğitiminde ileri düzeyde olan ülkelerin (eğitim politikaları incelendiğinde, bu bireylerin eğitiminde bilişim teknolojilerini yoğun ve etkili bir şekilde kullandıkları görülmektedir (Diffly, 2002). Bunu destekler şekilde alanyazında özel yeteneklilerin öğrenme sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin algılarının olumlu olduğu (Periathiruvadi ve Rinn, 2012), teknolojiye yönelik ilgilerinin yüksek olduğu (Sevgili Koçak, 2019), bilgisayar öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu (Kaplan vd., 2013), bilgisayar teknolojilerine yönelik olumlu tutum gösterdikleri (Özmen ve Kömürlü, 2011) ve bu teknolojilerin özel yetenekli bireylerin özelliklerine uygun olduğu (Gökdere vd., 2004) bildirilmektedir. Öte yandan Thomson (2010), özel yeteneklilerin eğitiminde çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanımının yüz yüze eğitime nazaran bu çocuklara daha çok bireyselleştirilmiş ve onlar için farklılaştırılmış eğitim sunma potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır. İngiliz Eğitim İletişim ve Teknoloji Ajansı [British Educational Communication and Technology Agency [BECTA]] (2001) göre ise özel yeteneklilerin eğitiminde BT kullanımı; özel yeteneklilerin bu üstün becerilerini sergileme ve geliştirme imkânı sağlar, eğitsel kaynaştırma desteği sunar. BT kullanımı ile bireyler üzerindeki akran baskısı hafifler, özel yetenekliler arasındaki iletişim gelişir, bireylerin eğitime evde destek ve özel yeteneklilerin öğretmenlerine de yardımcı olur. Özetle, özel yetenekli bireylerin eğitiminde BT kullanımının bu bireyler için bireyselleştirilmiş öğrenme ortamı sağlaması, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme fırsatı sunması ve ilgi alanlarına göre araştırma/çalışma yapma olanağına sahip olması gibi pek çok faydası olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'de özel yetenekli bireylerin eğitiminde bilişim teknolojileri kullanımının yetersizliği tam bir paradokstur (Keskin, 2006; Sezginsoy, 2007). Benzer şekilde ulusal alanyazında da özel yeteneklilere yönelik BT araştırmaları oldukça sınırlıdır (Köroğlu, 2015; Yavuz, 2018). Bu paradoksu çözmek için atılması gereken önemli adımlardan ilki, konu ile ilgili şu ana kadar gerçekleştirilen araştırmaları analiz ederek ve sentezleyerek konuya genel bir bakış ortaya koymaktır. Alanyazının sistematik analizi sonucu konu ile ilgili eğitimciler, aileler, sivil toplum kuruluşları, eğitim politikası uzmanları için detaylı bir bilgi sunulacağı ve ileride gerçekleştirilecek araştırmalar için bir alanyazın desteği sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu noktada Cohen, Manion ve Morrison (2007) eğitim araştırmalarının belirli peryotlarla incelenerek genel araştırma eğilimlerinin belirlenmesinin o alanda çalışacak diğer araştırmacılara rehberlik edeceğini belirtmektedirler. Var olan çalışma konularının detaylı analizi konu ile ilgili orijinal araştırmalar için zemin hazırlayacaktır. Ayrıca bu türden bir araştırma sonucunda konu ile ilgili şu ana kadar gerçekleştirilen araştırmalara ulaşmak da kolaylaşacaktır. Son olarak alanyazındaki çalışmaların sistematik olarak incelenmesinin ile ilgili alanın daha iyi anlaşılmasına destek olacağı da ifade edilebilir (Yücedağ ve Erdoğan, 2011).

Ulusal alanyazın tarandığında Türkiye'de özel yetenekliler konusunda gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin (Ayvacı ve Bebek, 2019; Özenç ve Özenç, 2013), özel eğitim alanında yapılmış çalışmaların (Coşkun, Dündar ve Parlak, 2014; Gül ve Diken, 2009; Melekoğlu vd., 2018), özel yeteneklilerin fen eğitimi ile ilgili çalışmaların (Dönmez ve İdin, 2017), erkek çocukluk döneminde özel yetenekli çocuklara ilişkin yürütülen lisansüstü çalışmaların (Koç ve Saranlı, 2017) ve yine erken çocukluk döneminde özel

yetenekli çocuklarla ilgili gerçekleştirilen ulusal çalışmaların incelendiği (Yılmaz, 2018) sistematik analiz çalışmaları görülmektedir. Ancak özel yetenekli bireylerin eğitiminde BT kullanımı ile ilgili çalışmaları sistematik olarak analiz eden bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Buna göre bu türden bir çalışmanın yukarıda sayılan pek çok faydasının yanında alanyazındaki bir boşluğu kapatacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, özel yeteneklilerin eğitiminde bilişim teknolojileri kullanımı ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların sistematik olarak incelenmesidir. Araştırmada cevap aranan sorular ise şunlardır:

1. Çalışmaların yıllara ve yayın türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Çalışmaların yayımlandıkları indekslere göre dağılımı nasıldır?
3. Çalışmalarda hangi anahtar kelimeler kullanılmıştır?
4. Çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Çalışmaların araştırma yöntemi ve desenine göre dağılımı nasıldır?
6. Çalışmaların katılımcılarına göre dağılımı nasıldır?
7. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
8. Çalışmaların veri analizi tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitiminde BT kullanımı ile ilgili başlangıç tarihi gözetmeksizin 2019 yılına kadar gerçekleştirilen çalışmaları sistematik olarak analiz etmeyi amaçlayan bu araştırmada var olan durum var olduğu hali ile herhangi bir müdahalede bulunmaksızın ortaya konulmuştur. Bu nedenle bu araştırma betimsel nitelikte bir tarama çalışmasıdır.

Veriler

Araştırmada ULAKBİM veri tabanı ve Google Scholar arama motorunda ayrıca YÖK Tezde “Üstün zekâ / Üstün yetenek / Özel yetenek” ve “Bilişim Teknolojileri / Bilişim Teknolojisi / BT / BİT / Bilgisayar / İnternet” anahtar kelimelerinin kombinasyonları ile tarama yapılmıştır. Yani üstün zekâ ve bilişim teknolojileri (BT/BİT/Bilgisayar/ İnternet), üstün yetenek ve bilişim teknolojileri (BT/BİT/Bilgisayar/İnternet), özel yetenek ve bilişim teknolojileri (BT/BİT/Bilgisayar/İnternet) şeklinde taramalar ile ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmada ulusal alanyazında sıklıkla birbiri yerine kullanılan üstün zekâ, üstün yetenek, özel yetenek, üstün zekâlı ve yetenekli kavramları yerine özel yetenek kavramı tercih edilmiş ve araştırma boyunca bütünlük olmasını sağlamak ayrıca olası bir kafa karışıklığını engellemek için hep özel yetenek ifadesi kullanılmıştır. Konu ile ilgili çalışmalarda yıl sınırlandırmasına gidilmemiş, yayında olan bütün çalışmalara ulaşılmaması hedeflenmiştir. Bununla birlikte tezler içerisinde incelenen bir çalışmayı makaleler içinde tekrar incelememek yani tekrara düşmemek için incelenen makale çalışmalarının tezden üretilmemiş olması ve bir örnekleme olan geçerliği/güvenirliği sağlanmış bir makale olması ölçüt olarak konmuştur. İlk taramada 12 makale, 17 tez olmak üzere toplam 29 çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmalardan makalelerin ikisi incelenen tezlerden üretildiği ve biri de etkinlik geliştirme çalışması olduğu için çalışma dışında tutulmuştur. Sonuç olarak bu çalışma 26 çalışmanın sistematik analizi ile gerçekleştirilmiş olup bu çerçevede sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, incelenen konu ile ilgili olan mevcut belgeleri toplayıp sonrasında belirli ölçütlere göre kodlama/inceleme işlemi olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da özel yeteneklilerin eğitiminde BT kullanımı ile ilgili makale ve tez çalışmaları toplanarak analiz edildiği için bu yöntem tercih edilmiştir. Bu süreçte araştırmacılar tarafından araştırma sorularına cevap arayacak nitelikte MS EXCEL programında bir İnceleme Formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formun kapsam geçerliğini sağlamak için biri özel yetenekliler eğitimi biri de öğretim teknolojileri eğitimi alanlarında iki öğretim üyesi alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlar formun araştırmanın amacına uygun olduğunu belirtmiş ve herhangi bir değişiklik önermemişlerdir. Formda incelenen çalışmanın yazarları, yılı, yayın türü, anahtar kelimeleri, yöntemi ve türü, katılımcıları, veri toplama aracı ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu süreçte araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına araştırmacı ve başka bir alan uzmanı öncelikle birbirinden bağımsız şekilde kodlama yapmış sonrasında da bu kodların karşılıklı kontrolü sağlanmıştır. Bu kontrollerde Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik=Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arası güvenirlilik %92 olarak hesaplanmıştır. Ardından görüş ayrılığı olan temalar tekrar tartışılarak görüş birliğine varılmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak içinse araştırma süreci detaylı olarak rapor edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmaların Yıllara ve Yayın Türlerine Göre Dağılımları

Araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. İncelenen çalışmaların yıllara ve yayın türüne göre dağılımları*

Yayın Yılı	Araştırma Türü					
	Makale		Yüksek Lisans		Doktora	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
2004	1	11,1				
2006			1	11,11		
2008			1	11,11		
2010					1	12,5
2014			1	11,11	1	12,5
2015	1	11,1				
2016			2	22,22	2	25
2017	1	11,1	1	11,11		
2018					2	25
2019	6	66,7	3	33,4	2	25
Toplam	9	100	9	100	8	100

*Tabloda sadece konu ile ilgili çalışmaların yapıldığı yıllar yer almaktadır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların dokuzu araştırma makalesi, dokuzu yüksek lisans ve sekizi doktora tezidir. Buna göre yayın türlerine göre dengeli bir dağılım olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada incelenen makalelerden ilki 2004 yılında yayınlanmıştır. Takip eden yıllarda uzun süre konu ile ilgili makale yayınlanmadığı sonrasında 2015 ve 2017 yıllarında birer makale yayınlandığı ama esas ivmenin altı çalışma ile 2019 yılında yaşandığı söylenebilir.

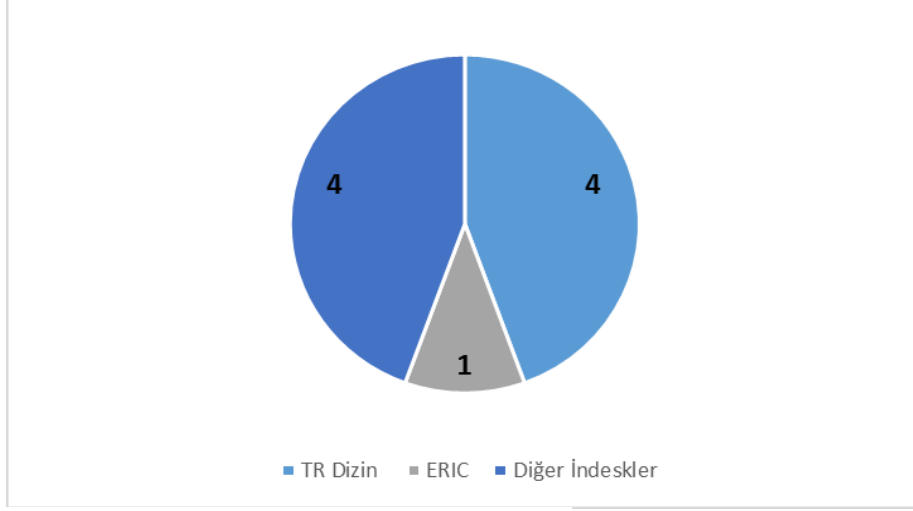
Konu ile ilgili yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde ise 2006 yılında bir çalışma ile başlayan sürecin 2008 ve 2014 yılında yine birer çalışma ile devam ettiği gözlenmektedir. Tıpkı makalelerde olduğu gibi yüksek lisans tezlerinde de üç çalışma ile 2019 yılı en fazla çalışma yapılan yıl olmuştur.

Doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde konu ile ilgili ilk çalışmanın 2010 yılında yapılmış olması dikkat çekicidir. Ancak sonrasında konu ile ilgili çalışmaların uzun ara verilmeden devam ettiği (2014, 2016, 2018, 2019) ifade edilebilir.

Sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde BT kullanımı ile ilgili çalışmaların yakın geçmişe dayandığı ve son bir iki yılda hız kazandığı görülmektedir.

Makale Çalışmalarının Yayınlandıkları İndekse Göre Dağılımları

Araştırma kapsamındaki makalelerin yayınlandıkları indekslere göre dağılımları Grafik 1’de yer almaktadır.

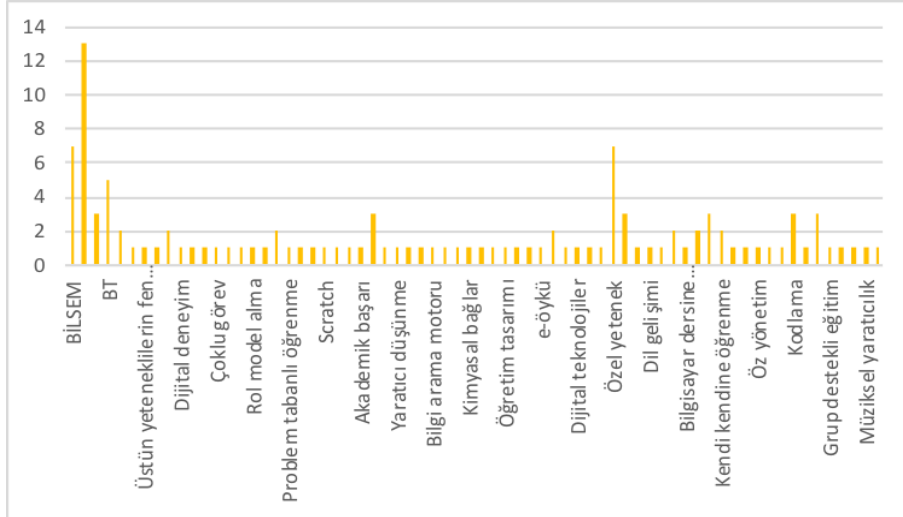


Grafik 1. Makalelerin yayınlandıkları indekse göre dağılımları

Grafik 1’e göre çalışmada incelenen makalelerin dördü TR Dizin, biri ERIC veri tabanında ve dördü de diğer indekslerde taranmaktadır.

Çalışmalarda Kullanılan Anahtar Kelimelerin Dağılımları

Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalarda yer alan anahtar kelimeler frekansları ile birlikte Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Çalışmalarda yer alan anahtar kelimelerin dağılımları

Grafik 2’ye göre çalışmalarda en sık tekrar tekrarlanan anahtar kelimeler sırasıyla; özel yetenekli öğrenciler (f=13), BİLSEM (f=7), özel yetenek (f=7), BT (f=5), özel yetenekli eğitimi (f=3), teknoloji (f=3), bilgisayar temelli eğitim (f=3), dijital öyküleme (f=3), kodlama (f=3), tutum (f=3), bilgisayar (f=2), sosyal medya (f=2), kendi kendine öğrenme (f=2), programlama öğretimi (f=2), teknoloji entegrasyonu (f=2), bilgi işlemsel düşünme (f=2) ve özel eğitim (f=2) olmuştur. Anahtar kelimelerin de işaret ettiği gibi incelenen çalışmalarda BT teknolojilerinden en fazla bilgisayar kullanılmıştır.

Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımları

Araştırmada ele alınan çalışmalar amaçlarına göre incelendiğinde; BT kullanım durumu, BT kullanımının etkisi, öğretim tasarımı, durum tespiti, öğretim tasarımı, özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin karşılaştırılması ile beklenti ve öneriler temalarında çalışmalar olduğu sonucuna varılmıştır. Tablo 2’de çalışmaların amaçlarına göre dağılımlarından elde edilen temalar ve örneklerle gösterilmiştir.

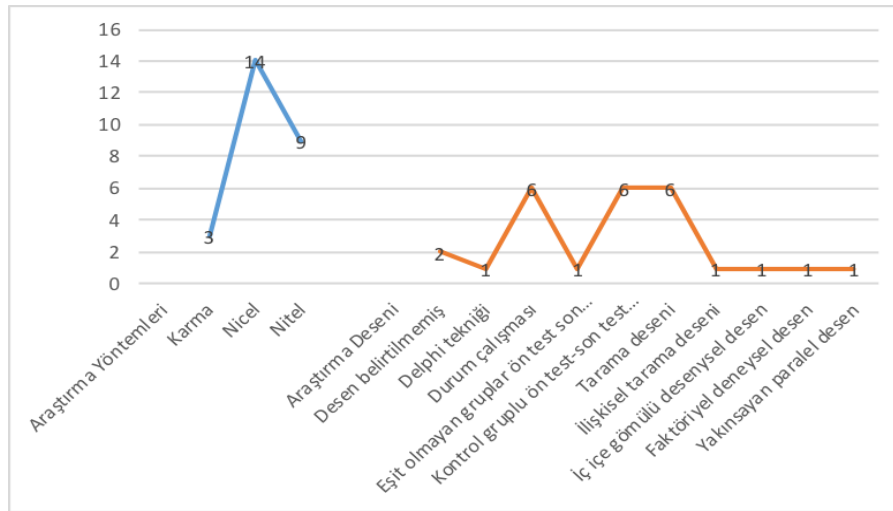
Tablo 2. Çalışmaların amaçlarına göre dağılımları

Temalar	Frekans (f)	Örnek Çalışma
*BT Kullanım Durumu	10	*BİLSEM öğretmenlerinin öğretimde BT kullanımı ile ilgili görüşleri
*BT Kullanımının Etkisini Belirlemeye Yönelik Çalışmalar	9	*Özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen bir öğretim tasarımının öğrencilerin bilgi-işlemsel düşünme, yaratıcı düşünme, tasarım odaklı düşünme becerileri ile programlama öz-yeterlilikleri üzerindeki etkilerini incelemek
*Durum Tespiti	8	*Özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar ve bilgisayar dersine yönelik tutumlarının incelenmesi
*Öğretim Tasarımı	2	*Özel yetenekli öğrencilerin “bilgisayar alanı” ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyacı karşılamaya yönelik öğretim tasarımını yapmak
*Özel Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencileri Karşılaştırmaya Yönelik Çalışmalar	2	*Özel yetenekli öğrencilerin PC oyun tercihlerinin akademik başarılarına etkilerini ve özel yetenekli öğrenciler ile normal öğrencilerin PC oyun algıları arasındaki farklılıkları saptamak
*Beklenti ve Öneriler	1	*Özel yetenekli öğrencilerin BT alanında alacakları derslerin kapsamı ve işleyişine ilişkin beklenti ve önerilerini ortaya koymak

Tablo 2’den de anlaşılacağı gibi araştırmada incelenen çalışmalar sıklıkla BT kullanım durumunu, BT’nin etkisini incelemeye ve BT ile ilgili var olan durumları betimlemeye yöneliktir.

Çalışmaların Yöntemleri ve Desenlerine Göre Dağılımları

Araştırma kapsamındaki çalışmaların yöntem ve desenlerine göre dağılımları Grafik 3’de gösterilmiştir.



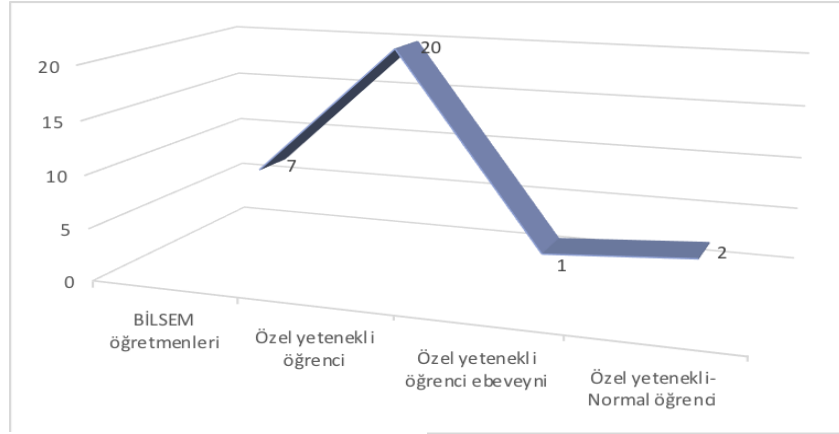
Grafik 3. Çalışmaların yöntem ve desenlerine göre dağılımları

Grafik 3 incelendiğinde çalışmaların sıklıkla nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yürütüldüğü bununla birlikte dokuz çalışmada nitel ve yalnızca üç çalışmada karma yöntemin benimsendiği

görülmektedir. Çalışmaların desenlerine göre dağılımları incelendiğinde ise sıklıkla nicel yöntemin kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desenin ve tarama deseninin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Nitel yöntemli çalışmalarda ise durum çalışması sıklıkla tercih edilmiştir. Ancak deneysel desenlerin diğer türleri de dikkate alındığında incelenen çalışmalarda genellikle deneysel desenin tercih edildiği ifade edilebilir. Delphi tekniği, eşit olmayan gruplar ön-test son test modeli, ilişkisel tarama deseni, iç içe gömülü deneysel desen, faktöriyel deneysel desen, yakınsayan paralel desen de çalışmalarda tercih edilen diğer desenler arasında yer almaktadır.

Çalışmaların Katılımcı Gruplarına Göre Dağılımları

Araştırmada incelenen çalışmaların katılımcılarına göre dağılımları Grafik 4’de yer almaktadır.



Grafik 4. Çalışmaların katılımcılara göre dağılımları

Grafik 4’e göre araştırmada incelenen çalışmalarda en fazla özel yetenekli öğrencilerle çalışılmıştır (f=20). Ardından BİLSEM öğretmenleri (f=7) ile çalışılmış ancak özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri (f=1) ve özel yetenekli olmayan akranları ile birlikte incelendikleri çalışmalar sınırlı sayıdadır (f=2). Ayrıca özel yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmaların 12 tanesi ilkokul ve ortaokul, üç tanesi lise düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ancak muhtemelen BİLSEM’lerde sınıf uygulaması olmadığı için diğer çalışmalarda katılımcılar sadece özel yetenekli öğrenciler olarak belirtilmişlerdir. Eldeki verilere göre araştırmada incelenen çalışmalarda genellikle ilkokul ve ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerle çalışıldığı ifade edilebilir.

Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı Grafik 5’de gösterilmiştir.



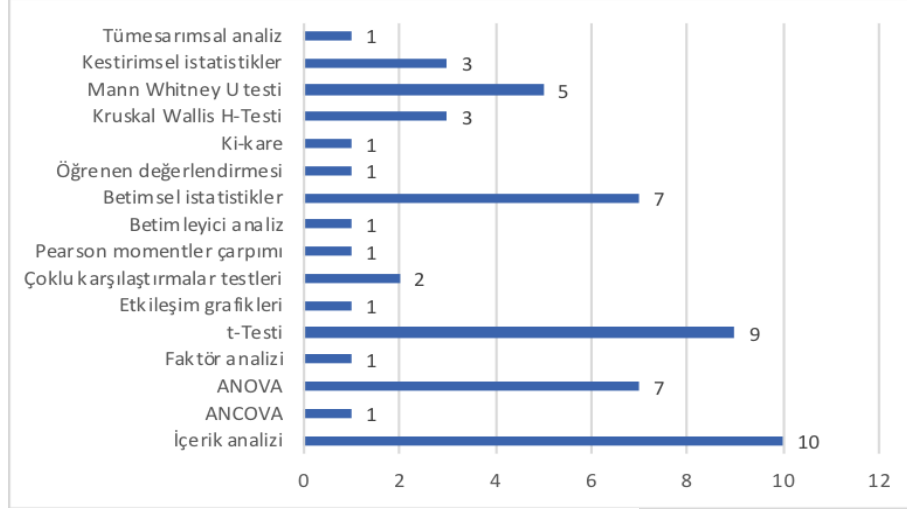
Grafik 5. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları

Grafik 5 incelendiğinde incelenen çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla ölçeklerin tercih edildiği görülmektedir (f=15). Ölçeklerin ardından sırasıyla görüşme (f=12), gözlem (f=6), çeşitli

dokümanlar (f=5) ve kişisel gözlem formu (f=3) da birden çok kullanılan veri toplama araçlarıdır. Diğer araçlar ise yalnızca bir kez kullanılmıştır.

Çalışmaların Kullanılan Analiz Tekniklerine Göre Dağılımları

Araştırmada incelenen çalışmalarda veri analizi teknikleri Grafik 6’da yer almaktadır.



Grafik 6. Çalışmaların kullanılan analiz tekniklerine göre dağılımları

Şekil 6’ya göre çalışmalarda en fazla nitel araştırmalarda veri analizi tekniği olan içerik analizi tercih edilmiştir. t-Testi (f=9), ANOVA (f=7), betimsel istatistikler (f=7), Mann Whitney U testi (f=5), Kruskal Wallis H-Testi (f=3) birden fazla tercih edilen diğer veri analizi teknikleri arasında yer almaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada özel yeteneklilerin eğitiminde BT kullanımı ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar sistematik olarak incelenmiştir. 2004 yılından itibaren belirli zamanlarda konu ile ilgili araştırmalar olsa da özel yeteneklilerin eğitiminde BT kullanımı konusuna ilginin 2019 yılı itibaren yoğunlaştığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bir başka deyişle bu konudaki çalışmalar oldukça yakın tarihlidir. Çalışmaların türlerine bakıldığında ise makale, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları arasında dengeli bir dağılım olduğu ancak konu ile ilgili doktora tezi çalışmalarının daha geç başladığı gözlenmiştir. Özenç ve Özenç (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada konu ile ilgili lisansüstü tezlerin az sayıda olduğu bunlar içinde doktora tezlerinin oldukça az olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmadan bir süre sonra gerçekleştirilen Ayvacı ve Bebek’in (2019) çalışmasında 2010 yılı sonrası üstün zekâlılar ve özel yetenekliler alanında yürütülmüş olan lisansüstü tezler konu ayırmaksızın incelenmiş ve yine özel yetenekliler ile ilgili yüksek lisans tezlerinin ağırlıklı olduğu saptanmıştır.

Araştırmada incelenen dokuz makaleden yalnızca biri ERIC veri tabanında taranmakta olup diğerleri TR Dizin ya da diğer indekslerde taranmaktadır. İncelenen çalışmalarda sıklıkla tekrarlanan anahtar kelimeler özel yetenekli öğrenci, BİLSEM, özel yetenek ve BT olmuştur. Anahtar kelimeler araştırmalarda en çok BİLSEM’de öğrenim gören özel yetenekli öğrenci grubu çalışmaların gerçekleştirildiğini işaret etmektedir. Dönmez ve İdin (2017)’in özel yeteneklilerin fen eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaları inceledikleri araştırmalarında ise en sık tekrarlanan anahtar kelimenin BİLSEM ardından üstün yetenekliler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada incelenen çalışmalar amaçlarına göre incelendiğinde amaçların sırasıyla özel yeteneklilerin eğitiminde BT kullanımı ile ilgili görüşleri tespit etmek, bir BT uygulamasının etkililiğini test etmek ve BT ile ilgili var olan bir durumu betimlemek ekseninde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum konu ile ilgili araştırmaların henüz başlangıç seviyesinde olduğunu düşündürmektedir. İncelenen çalışmalar genellikle nicel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde Ayvacı ve Bebek (2019), Dönmez ve İdin (2017) ve Güçin (2014) tarafından özel yeteneklilerin eğitimleri ile ilgili çalışmaların incelendiği araştırmalarda da nicel yöntem çalışmalarının ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde öğretim teknolojileri (Alper ve Gülbahar, 2009; Göktaş vd., 2012) ve özel eğitim alanı (Coşkun, Dünder ve Parlak, 2014; Yıldız, Melekoğlu ve Paftalı, 2016) ile ilgili çalışmaların genel eğilimlerini belirlemek üzere yapılan çalışmaların çoğunda nicel yöntemlerin sıklıkla tercih edildiği bildirilmektedir. Bunun sebebi; nicel yöntemlerin sahip olduğu geniş örnekleme ulaşma, sonuçların genellenebilirliği, fazla zaman almaması ve ekonomik olması gibi avantajlar olabilir (Göktaş vd., 2012). Bu çalışmada incelenen çalışmalarda araştırma deseni olarak nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenin; nitel araştırma yöntemlerinden ise durum çalışmasının en fazla tercih edilen desenler olduğu tespit edilmiştir. Bu durum BT’nin uygulamaya dönük doğasından kaynaklanıyor olabilir. Dönmez ve İdin (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çalışmalarda en fazla kontrol gruplu ön test son test model ve durum çalışması desenlerinin tercih edildiği belirtilmiştir. Özel eğitim alanında gerçekleştirilen sistematik analiz çalışmalarında ise bu alanda en fazla tarama deseni çalışmalarının olduğu karma yöntem ve eylem araştırması türünde çalışmaların sınırlı sayıda olduğu sonucuna varılmıştır (Aslan ve Özkubat, 2019; Coşkun, Dünder ve Parlak, 2014; Yıldız, Melekoğlu ve Paftalı, 2016).

Ele alınan çalışmalarda örneklem grubu olarak en çok ilkökul ve ortaokul seviyesinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerle çalışıldığı ardından ise BİLSEM öğretmenlerinin tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Özel yeteneklilerin eğitiminde BT kullanımı ile ilgili olarak ebeveynler ya da özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin birlikte yer aldığı bir örnekleme gerçekleştirilen çalışmalar oldukça azdır. Güçin (2014), Ayvaci ve Bebek (2019) ve Özenç ve Özenç’e (2013) göre de özel yeteneklilerle ilgili lisansüstü tezlerde özel yetenekli öğrencilerle çalışılan araştırmalar fazladır. Yine Dönmez ve İdin’in (2017) araştırmalarında da çalışmalarda çoğunlukla özel yetenekli öğrencilerin örneklem olarak tercih edildiği belirtilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise incelenen çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracının ölçekler olduğunu göstermektedir. Çalışmalarda nicel yöntemin sıklıkla tercih edildiği dikkate alındığında bu olağan bir sonuçtur. Nitel yöntem çalışmalarında ise görüşme en çok tercih edilen veri toplama aracı olmuştur. Ayvaci ve Bebek (2019) ile Özenç ve Özenç (2013) de çalışmalarında aynı noktaya vurgu yaparak özel yetenekliler eğitimi ile ilgili tezlerde ölçek ve anket gibi nicel veri toplama araçlarının sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir. Dönmez ve İdin (2017) de bu araştırmaya paralel şekilde inceledikleri araştırmaların büyük kısmında ölçek ve görüşme araçları ile veri toplandığını bildirmişlerdir. Ulusal alanyazında yer alan sistematik analiz çalışmalarının çoğunda bu bulguyu destekler şekilde çalışmalarda veri toplama aracı olarak görüşme ve ölçeğin sıklıkla kullanıldığı rapor edilmiştir (Alper ve Gülbahar, 2009; Aslan ve Özkubat, 2019; Seçer ve diğ., 2014).

Araştırmanın bulgularına göre incelenen çalışmalarda veri analizi tekniği olarak içerik analizinin sıklıkla kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Burada t-Testi, ANOVA gibi testler ayrı ayrı ele alınmıştır. Ancak bu testler ortalamalar arasındaki farka dayalı testler olarak gruplandırıldığında (non-parametrik karşılıkları da çalışmalarda kullanılmıştır) en fazla kullanılan istatistiksel yöntemler oldukları ifade edilebilir. İncelenen çalışmalar deneysel desen eksenli olduğu için bu sonuç şartıcı değildir.

ÖNERİLER

- Türkiye’de özel yetenekliler ve eğitimleri ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın konusu olan özel yeteneklilerin eğitiminde BT kullanımı ile ilgili çalışmaların sayısı artırılarak bu konuda bir çerçeve çizilmesi önerilebilir.
- Konu ile ilgili ileride yapılacak araştırmalarda sadece özel yetenekli öğrencilerle değil onların eğitiminin bir parçası olan aileleri, özel yetenekli olmayan akranları, BİLSEM öğretmenleri ve idarecileri, okullarındaki öğretmenleri ve idarecileri gibi diğer katılımcı grupların tercih edilmesi konuya farklı yönlerden bakılmasını sağlayacaktır.
- Yeni çalışmalarda konu ile ilgili karma yöntem dayalı araştırmaların artırılması ve belirtilen iller dışında da çalışmaların yaygınlaştırılması önerilebilir. Ayrıca veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi de konu ile ilgili daha güvenilir ve detaylı bilgilerin edinilmesine yardımcı olabilir.

- Son olarak araştırmalarda güçlü istatistiksel yöntemlerin kullanılması önerilebilir. Ancak bu noktada özel yetenekli öğrencilerin sayısının azlığı ve erişim zorluğu dikkate alındığında küçük örneklerle çalışılmak zorunda kaldığımızı da belirtmek gerekir.

Ek Bilgi

Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar

Sıra	Yıl	Tür	Yazar
1	2019	Makale (TR)	Alkan, A.
2	2019	Makale (TR)	Alkan, A.
3	2019	Makale (TR)	Alkan, A.
4	2019	Tez (DR)	Avcu, Y.E.
5	2019	Makale (TR)	Bozdağ ve Ağaoğlu
6	2019	Makale (TR)	Çoban vd.
7	2019	Tez (YL)	Gider, B.
8	2019	Tez (YL)	Güneş, B.Z.
9	2019	Makale (TR)	Körpeoğlu ve Ağaoğlu
10	2019	Tez (DR)	Maba, A.
11	2019	Tez (YL)	Toklu, E.
12	2018	Tez (DR)	Mercimek, B.
13	2018	Tez (DR)	Taş, N.
14	2017	Makale (TR)	Çalışkan, E.
15	2017	Tez (YL)	Taşdemir, L.
16	2016	Tez (DR)	Akkaya, G.
17	2016	Tez (YL)	Aksoy, D.A.
18	2016	Tez (YL)	Aydın, M.
19	2016	Tez (DR)	Durak, H.
20	2015	Makale (TR)	Öngöz, S. ve Aksoy, D.A
21	2014	Tez (YL)	Köroğlu, İ.Ş.
22	2014	Tez (DR)	Üstünel, H.
23	2010	Tez (DR)	Kurtulmuş, Z.
24	2008	Tez (YL)	Üstünel, H.
25	2006	Tez (YL)	Keskin, S.
26	2004	Makale (TR)	Gökdere, M., Küçük, M ve Çepni, S.

KAYNAKLAR

- Alper, A., & Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 124-135.
- Aslan, C. ve Özkubat, U. (2019). Ulusal özel eğitim kongresi bildirilerindeki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 535-554.
- Ayvacı, H.Ş. ve Bebek, G. (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 267-292.
- Baykoç Dönmez, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklar. *Özel gereksinimli çocuklar* (İçinde Edt. E. Nilgün Metin). Maya Akademi: Ankara.
- BECTA (2001). *Gifted and talented children and ICT*. Retrieved from http://homepages.shu.ac.uk/~edsjlc/ict/becta/information_sheets/gifted.pdf
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Çoşkun, İ., Dündar, Ş. ve Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Diffily, D. (2002). Project-based learning : Meeting social studies standards and the needs of gifted learners.. *Gifted Child Today*, 25(3), 40-43,59.
- Dönmez, İ. ve İdin, Ş. (2017). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 57-74.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research education* (6. Baskı). Boston: McGraw-Hill.

- Gökdere, M., Küçük, M. ve Çepni, S. (2004). Eğitim teknolojilerinin üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde kullanımı üzerine bir çalışma: Bilim sanat merkezleri örnekleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology– TOJET*, 3(2), 149-157.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000- 2009 Decade. *Educational Sciences:Theory and Practice*, 12(1), 191-199.
- Güçin, G. (2014). *Türkiye’de üstün yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, S. O. & Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(1), 46-78.
- Kaplan, A., Öztürk, M., Doruk, M. ve Yılmaz, A. (2013). Examining the computer self-efficacy perceptions of gifted students. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(4), 26-36.
- Keskin, S. (2006). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve bilgisayar ve bilgisayar dersine yönelik tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Koç, F. ve Saranlı, A. G. (2017). Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların çok boyutlu analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 163-183.
- Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köroğlu, İ. Ş. (2015). Üstün yetenekli dijital yerlilerin sosyal medya kullanımları üzerine nicel bir çalışma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 40(Bahar), 266-290.
- Marland, S.P.(1972). *Education of gifted and talented. report to congress*. Washington, DC:U.S. Government Printing Office.
- Melekoğlu, M. A., Kartal, M. S., Melekoğlu, M., Tosun, D. G., Çattık, E. O., Paftalı, A. T. Sağlam, A. (2018). *Geçmişten günümüze ulusal özel eğitim*. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sunulan bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özenç, M. ve Özenç, E. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 13-28.
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2011). *Üstün zekâlı-yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojisiyle ilişkisi*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Periathiruvadi, S., & Rinn, A. N. (2012). Technology in gifted education: A review of best practices and empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 153-169.
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C. & Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 49-60.
- Sevgili Koçak, S. (2019). Investigation of gifted children's opinions on digital games. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(2), 87-102.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Thomson, D. (2010). Conversations with teachers on the benefits and challenges of online learning for gifted students. *Gifted Child Today*, 34(3), 31-40.
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2003). The gifted student in science: Fulfilling potential. *Australian Science Teachers Journal*, 49(3), 46-54.
- Yavuz, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerde internet ve oyun bağımlılığı ile algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 281-296.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A., & Paftalı, A. T. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089.
- Yılmaz, İ. (2018). Erken çocukluk döneminde üstün yetenekliler ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Yücedağ, T. ve Erdoğan, A. (2011). 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 825-838.

EXTENDED ABSTRACT

The use of information technologies (IT) in the education of special talented students can be claimed to have numerous benefits such as providing these students with an individualized learning environment, with the learning opportunity that is independent of time and space, and with the opportunity to do research based on their interests. Thus, it is considered that a systematic review of the literature in this subject area will provide educators, families, non-governmental organizations, and educational policy experts with detailed information and will establish a theoretical foundation from the literature for future research studies. That is, a detailed analysis of the studies existent in the relevant literature will form a foundation for unique studies on the related subject area. Moreover, such a study will facilitate access to studies that have been conducted in this area so far. However, upon a review of the literature, it was observed that there was no research that systematically analysed studies on the use of IT in the education of special talented students. Accordingly, it was believed that such kind of a study should be conducted to not only generate the benefits mentioned above but also fill in this gap in the literature. Thus, the aim of the present study was to systematically analyse studies conducted in Turkey regarding the use of information technologies in the education of special talented students. To this end, the present study employed a descriptive review method. In the study, the combination of the keywords, namely “gifted / gifted talent / special talent” and “information technologies / information technology / IT / ICT”, were used to search for articles on the Google Scholar search engine and the ULAKBİM databases. Instead of the terms gifted, gifted talent, special talent, gifted and talented, which are used synonymously in the literature of the studies conducted in Turkey, the researchers of the present study preferred to use the term “special talent”, so throughout the entire study, “special talent” has been used for consistency purposes and to prevent any probable confusion. The present study was conducted with and is limited to the systematic analysis of 26 studies. Content analysis was employed to analyse the data collected within the scope of the present study. Within this process, to ensure the reliability of the study, the researcher and another expert in the field first made codings independent of each other and subsequently checked these codes against each other. In the analyses performed, it was observed that initial research in this area had started with an article published in the year 2004. Even though there have been studies conducted in this subject area at certain times since that year, it would not be wrong to state that research interest in the use of IT in the education of special talented students gained popularity as of the year 2019. That is, studies in this area are quite recent. In terms of the type of study, the present study revealed that there was a balance among articles, Master’s theses, and Ph.D dissertations, but that Ph.D. dissertations related to the area had started at a later point in time. In the study conducted by Ayvaci and Bebek (2010), in which they examined Master’s theses without making any topic distinction, it was found that it was the Master’s theses that stood out in the field of special talented students. Only one of the nine articles that was examined in the study was searched on the ERIC database while the others were searched on TR Index or other indexes. The keywords that were frequently repeated in the examined studies were special talented students, BİLSEM, special talent, and IT. The keywords indicate that studies were mostly conducted with the special talented student group receiving education at BİLSEM. When the studies examined in the present study were analysed in terms of their aims, it was observed that they were conducted with the purpose of identifying views regarding the use of IT in the education of special talented students, testing the effectiveness of a certain IT application, and to describe an existing IT-related condition, respectively. This implies that research studies in this area of topic are still in the stage of infancy. When the distribution of cities where the studies examined within the scope of the present study were conducted was taken into consideration, it was observed that they were conducted in 12 different cities, but mostly in Ankara. Then followed the cities of Balıkesir, Istanbul and Samsun. The studies examined were generally conducted based on quantitative research methods. As for research design, among the quantitative research methods used, the experimental research design, and among the qualitative research methods, the case study was preferred. In terms of the sample group, it was observed that mostly special talented students in primary and secondary schools, and then teachers working at BİLSEM were preferred as sample groups. The number of studies on the IT-assisted education of special talented students, where parents or special and non-special talented students co-exist are very limited. Another result that the present study yielded was that the most frequently used data collection instruments were scales. Considering that the quantitative method was most frequently preferred, this finding is not surprising. In qualitative studies, interviews were the most frequently used data collection tool. In terms of the data analysis technique, the results of the present study revealed that content analysis was most frequently used, and tests such as the t-Test and ANOVA were addressed separately. However, when these tests were grouped in terms of variances between means (their non-parametric equivalents were also used in

the studies), they were observed to be the most frequently used statistical methods. With the consideration of all the findings, the following recommendations can be made: a) Studies conducted in Turkey in the area of special talented students and their education are limited in number. Accordingly, it can be recommended that the number of studies on the use of IT in the education of special talented students can be increased to establish a theoretical foundation in this area. b) In future studies in this area, studies should include as participants not only special talented students but also their families, their non-special talented peers, BİLSEM teachers and administrators, and their school teachers and administrators as this would disclose different perspectives towards the topic. c) The number of studies that employ mixed-methods of research design could be increased. d) Conducting studies in cities other than the ones already mentioned can be recommended. e) Furthermore, a wider variety of data collection tools could be utilized to facilitate the collection of more reliable and comprehensive data.

ÇOKLU VERİ KAYNAĞINA DAYALI PERFORMANS DEĞERLENDİRME SİSTEMİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

Orhan KAHYA**
Vural HOŞGÖRÜR***

ÖZ

Bu çalışmada, öğretmenlerin birden fazla çoklu veri kaynağına dayalı olarak gerçekleştirilmek istenilen performans değerlendirme sistemi hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmış ve 10 öğretmenden görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Verilerin analizinde kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemi bir takım nesnellik ve tutarlılık sorunlarını beraberinde getirmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, özellikle öğrencilerin ve velilerin performans değerlendirmede veri kaynağı olarak kullanılmasını olumsuz karşılamaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme taslağında öğretmenlerin bir bütün olarak değerlendirildiği ve öğretmen performans alanlarının belirlenmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin performanslarının birden fazla paydaşın verilerine dayalı olarak değerlendirilmesi uygulamasının işlerlik kazanması halinde bunun, öğretmen ve değerlendiriciler arasındaki kişisel ilişkiler yerine öğretmenin akademik ve mesleki bilgisini ölçen performans alanlarına yönelik olması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: performans değerlendirme, çoklu denetim, öğretmen

IN TEACHERS' OWN WORDS: MULTIPLE MEASURES OF TEACHER PERFORMANCE EVALUATION

ABSTRACT

The purpose of this qualitative case study is to identify the views of teachers on multiple measures of teacher performance. Data were collected through semi-structured interview forms developed by the researchers from 10 participant teachers. Findings of the study show that the multiple measures of teacher performance evaluation system were argued to create objectivity and consistency problems. Besides, including student and parent evaluation to multiple measures of teacher performance has brought some concerns for teachers. Although the new system offers a contemporary teacher performance evaluation through multiple measures, teachers are evaluated without considering performance fields. An evaluation not based on the specific teacher performance fields, cannot help identifying strong and weak sides of teachers. The current study suggests that multiple measures of teacher performance should address specific teacher performance fields.

Keywords: performance evaluation, multiple measures, teacher

* Bu araştırmanın ön bulguları 26-28 Nisan 2018 tarihinde düzenlenen 2.Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla, e-posta: okahya1@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7932-2982>

***Doçent Doktor, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla, e-posta: vuralhosgorur@mu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8734-1171>

GİRİŞ

Dünyada öğretmen denetimi anlayışı ve uygulamaları politikalarının odağı, yüksek nitelikli öğretmenden yüksek nitelikli öğretim ve etkili öğretmeni daha fazla önemser hale gelmiştir (Martínez, Schweig ve Goldschmidt, 2016). Bu anlayış birden fazla kaynaktan elde edilen verilerin denetimde kullanılması uygulamasını gündeme getirmiştir. Eğitim ve öğretimin temelde karmaşık bir iş olduğu ve dolayısıyla tek bir veri kaynağına dayalı olarak öğretmen performansının belirlenemeyeceği düşüncesi, eğitimin paydaşlarını içeren birden fazla veri kaynağına dayalı değerlendirme alternatifini gündeme getirmiştir. Öğretimin niteliğine ve öğretmenin etkililiğine ilişkin bilgiler pek çok kaynak kullanılarak elde edilebilir. Öğretmenlerin performanslarının bir kaynaktan elde edilen bilgiler yerine birkaç kaynaktan gelen bilgiler kullanılarak değerlendirilmesi daha objektif ve daha adil sonuçlar elde edilmesine, doğru kararlar alınmasına katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme konusundaki görüşlerini belirlemektir.

Türkiye’de öğretmen denetiminde bugüne kadar çeşitli uygulamaların olduğu görülmektedir. Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sisteminde, denetimin öncelikli olarak müfettişler aracılığıyla yapıldığı, eğitim kademelerine göre çeşitlilik gösterdiği ve bir kontrol mekanizması olarak görüldüğü anlaşılmaktadır (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013). Bununla birlikte Türkiye’de eğitim denetiminde biçimsel denetime ağırlık verilmesi, denetimden beklenen katkının sağlanamaması, denetmenlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusunda eksiklikler vardır (Memduhoğlu, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014) Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği’ndeki değişiklik doğrultusunda öğretmenlerin ders denetiminin okul müdürleri tarafından yapılmaya başlandığı görülmektedir. 17 Nisan 2015 tarihli Resmî Gazete’de, 2015-2016 öğretim yılından itibaren tüm öğretmenler okul müdürlerince değerlendirmeye başlanmıştır. MEB’in performans değerlendirme yönetmeliğine ilişkin bilgi notuna göre (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) 2015-2016 eğitim öğretim yılı sonunda 787.988 öğretmen kurum müdürleri tarafından değerlendirilmiştir. Türkiye’de bir yıl süreyle uygulanan öğretmenleri müdürlerin değerlendirdiği bu sistemde öğretmenlerin %98,86’sı 80 ile 100 arasında puan almıştır. Müdürler öğretmenleri değerlendirirken çeşitli sebeplerden dolayı mümkün olan en yüksek puanı vermektedirler (Shaked, 2018). Yüksek puanlara rağmen kurum müdürlerince yapılan öğretmen performans değerlendirmesinin birçok tartışmaya yol açtığı söylenebilir. Tartışmalarda en çok kurum müdürünün tek başına değerlendirme yapmasının performans değerlendirmenin amacına hizmet etmeyeceği görüşünden bahsedilmiştir (Dilbaz Sayın ve Arslan, 2017; Özdoğan, Karip, Eroğlu ve Erdem, 2002). 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı sonunda bu uygulamadan vazgeçilmiştir (Bozan ve Ekinci, 2019).

Müdürün performans değerlendirmesi yaptığı bu sistemde denetimlerin nicelik odaklı bir şekilde sürdürüldüğü (Kış ve Yeşil, 2015; Tonbul ve Baysülen, 2017) ve öğretimin niteliğini, öğretmenin etkililiğini ve dolayısıyla öğrenci başarısını arttırmaya yararlı bir denetim mekanizmasının oluşturulamadığı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak geleneksel öğretmen değerlendirme yöntemlerinin seyrek yapılan denetimler, sınıf gözlemi yapmak için koşulların el vermemesi gibi kendine has problemlerinin olduğu bilinmektedir. Özen ve Hendekçi-Arslan’ın (2016) 2005-2015 yılları arasında Türkiye’deki denetim araştırmalarını incelediği çalışmaya göre Türkiye’de yapılan çalışmalarda denetimin rehberlik ve gelişimsel işlevinin sıklıkla yer almasına karşın rehberlik ya da gelişimi sağlayacakların kim/kimler olması gerektiği konusunda ve bu kişilerin yeterlilik alanlarına ilişkin çok az sayıda çalışma bulunmaktadır

Öğretim, oldukça karmaşık, etkileşimli, yapılandırılmış ve öğrencilerin mutlak başarısı ile sonuçlanmaması muhtemel bir süreçtir (Ağaoğlu, Şimşek ve Ceylan, 2001). Böylesine çok boyutlu bir işi üstlenen öğretmenlerin performansını değerlendirirken birden çok veri kaynağına dayalı bir performans değerlendirmesi daha objektif sonuçlar verebilir. Nitekim MEB tarafından 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmenlerin paydaşların da katılacakları çoklu denetime tabi tutulacakları öğretmen performans değerlendirmesinin bu yolla gerçekleştirileceği duyurulmuştur. Çoklu değerlendirme, öğretmenin hatalı denetim sonuçlarından korunmasına ve öğretmen performansını farklı bakış açılarından görmeye olanak sağlar. Bu tür değerlendirmede geribildirim genellikle belirli ölçütler ve standartlarla hazırlanmış anketler aracılığıyla sağlanır (Aygün, 2008). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmede hangi veri kaynaklarının kullanılacağı ve bu kaynaklardan alınan bilgilerin öğretmen performansını değerlendirirken hangi alana yönelik dikkate alınması gerektiği son derece önemlidir. Çoklu veri kaynağına dayalı öğretmen değerlendirmesi konusunda veri kaynaklarının kimler ya da neler olmasına

ilişkin çeşitli görüşlerin olduğu bilinmektedir. Örneğin Castetter (1968) (Akt. Aygün, 2008) öğretmenlerin performansını değerlendirmede kullanılacak veri kaynaklarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öz değerlendirme
- Öğrenci görüşleri
- Yönetici görüşleri
- Denetmenin değerlendirmesi
- Zümre arkadaşları tarafından değerlendirme
- Özel belirlenmiş komisyonlar tarafından değerlendirme
- Okul dışındaki uzmanlar tarafından değerlendirme
- Öğretmeni öğretimsel belgelere göre değerlendirme
- Öğrencideki değişimlere göre öğretmeni değerlendirme
- Öğretmenleri açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara göre değerlendirme
- Öğretmenleri yapılan sınavlara göre değerlendirme.

Nolan ve Hoover (2011) çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmede veri kaynaklarını ve bu veri kaynaklarının hangi performans alanına yönelik değerlendirilmede kullanılması gerektiği belirtmektedir. Benzer şekilde çoklu veri kaynakları ve performans alanları Peterson (2000) tarafından da önerilmiştir. Peterson (2000), her veri kaynağından öğretmenin her performans alanına yönelik verinin elde edilemeyeceğine vurgu yapmıştır. Önerilen bu çoklu veri kaynakları ve performans alanları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 1. Çoklu veri kaynakları ve performans alanları

	Planlama	Öğretim	Smif iklimi	Yaşam boyu öğrenme	Öğrenme olanağı sunma	Öğrenci kazanımı	Akademik nitelik	Bölge ve eyalet kurallarına uyma	Okulda aktif olma	Sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürme	Etik davranma	Veli ilişkileri
Yönetici gözlemi	X	X	X					X	X	X	X	
Öğrenci görüşleri		X	X		X							
Veli görüşleri			X									X
Öğretim materyallerini kullanma	X	X		X								
Mesleki gelişim ile ilgili belgeler		X		X								
Öğrenci başarısı		X			X	X						
Sistemik gözlem					X							
Ders materyallerinin diğer öğretmenler tarafından değerlendirilmesi					X	X	X					
Öğretmen testleri						X						
Profesyonel etkinlikler						X		X				

Kaynak: Hanover Research (2012); Nolan ve Hoover (2005); Peterson (2000).

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere performans alanları ve bu alanlara ilişkin veri kaynakları çok çeşitli olabilmektedir. Dolayısıyla, müfettişler öğretmeni değerlendirirken yukarıda belirtilen veri kaynaklarından ve performans alanları doğrultusunda bir kanıya varabilirler. Çeşitli veri kaynaklarından elde edilecek veriler ise öğretmenin niteliğine ilişkin daha doğru bilgiler sunabilir. Peterson (2000) bu veri kaynaklarını, model önerisinde detaylı olarak ele almıştır. Örneğin öğretmenlere uygulanacak testlerin, öğretmenlerin alan bilgisini, mesleki bilgisini ve akademik yeteneğini ölçmesi gereken standart testler olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak denetim sistemine uygun, öğretmeni tüm kaynaklardan gelen veriler doğrultusunda, performans alanına yönelik, doğru veri kaynağından elde edilen veriler ışında değerlendirmek son derece önemlidir.

Türkiye’de öğretmenlerin çoklu veri kaynağına dayalı olarak değerlendirilmesi 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında (BYKP) (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001), kamu örgütlerinde performans değerlendirmesine geçilmesi öngörüsü ile gündeme gelmiştir. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerekli çalışmalar ve pilot uygulamalar yapılmış, öğretmenler için performans değerlendirmesinin, çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme olarak yapılmasına karar verilmiştir. Onuncu Kalkınma Planında ise Millî Eğitim sisteminde çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin gerekliliği açık bir şekilde ifade edilmiş ve ulusal düzeyde çoklu değerlendirme ve denetleme mekanizmasının geliştirileceği vurgulanmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013). Ayrıca öğretmen performans değerlendirme, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak amacıyla, 10. BYKP’nin Eğitim Politikalarına ilişkin 152. paragrafı çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Öğretmen Strateji Belgesi’nde de yer almaktadır.

Çoklu veri kaynağına dayalı olarak gerçekleştirilen öğretmen performans sistemine ilişkin ilk somut adım 23-31 Ekim 2017 tarihleri arasında 12 ilde ve 132 okulda pilot bir çalışma ile atılmış ve buna uygun olarak MEB tarafından öğretmen performans değerlendirme sitesi oluşturulmuştur. Bu site üzerinden öğretmenler, okul müdürü veya il yöneticisi, veli, öğrenci, diğer öğretmen, zümre öğretmeni ve öz değerlendirme olmak üzere 6 kaynak tarafından performans değerlendirmesine tabi tutulacaktır. Öğretmen performans değerlendirme sisteminin eğitim kalitesini arttırmak ve eğitim politikalarına yön verecek veri toplamak amacıyla mesleğin genel yeterliklerine dayalı olarak gerçekleşeceği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu sistem sayesinde öğretmenlerin görevindeki gayreti, verimliliği, başarısı, bilgi ve beceri düzeyinin belirlenerek gerekli eğitim ihtiyacının tespiti ve buna yönelik tedbirlerin alınması hedeflenmektedir. 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu hükümlerine göre hazırlandığı belirtilen MEB öğretmen performans değerlendirme yönetmelik taslağında, sistemin işleyişine ilişkin detaylar kamuoyuna duyurulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu çalışmanın amacı birden fazla veri kaynağı kullanılarak (öğrenci, veli, meslektaş v.b) performans değerlendirmesi konusunda öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkartmaktır. Buna göre aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmen görüşlerine göre;

1. Daha önce uygulanan öğretmen değerlendirme sistemi neden değiştirilmeye gerek duyulmuştur?
2. Öğretmen performans değerlendirme sistemi nasıl tanımlanmaktadır?
3. Yeni uygulanacak olan öğretmen performans değerlendirme sisteminin eğitim ve denetim sistemine nasıl bir katkısı olacaktır?
4. Performans değerlendirme sisteminin sonuçları nasıl değerlendirilmelidir?

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, nasıl ve niçin sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma grubu

Bu araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme farklılıkları belirlemek için geniş çaplı durumları ve önemli ortak örüntüleri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Baltacı, 2018). Araştırmada 8 farklı branştaki öğretmene ulaşılmıştır. Bu sayede performans değerlendirilen öğretmenlerin farklı branşlardan olmasına dikkat edilerek çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmeyle ilgili bütüncül bir bakış açısı sağlamaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla ilindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Aşağıda katılımcılara ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik bilgileri

Görüşmeci Kodu	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Okul türü	Mezun olduğu üniversite	Medeni durum
G1	Kadın	Türkçe	5	Ortaokul	Gaziantep Üniversitesi	Evli
G2	Kadın	Beden Eğitimi	7	Ortaokul	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Evli
G3	Kadın	Sınıf	21	İlkokul	Marmara Üniversitesi	Evli
G4	Kadın	Görsel Sanatlar	5	Ortaokul	Muğla Sıtkı Koçman	Evli
G5	Erkek	Müzik	8	Ortaokul	Mehmet Akif Ersoy	Evli
G6	Kadın	Sosyal Bilgiler	18	Ortaokul	İstanbul Üniversitesi	Evli
G7	Kadın	İngilizce	7	Lise	Eskişehir Anadolu	Evli
G8	Kadın	Fen Bilimleri	9	Lise	Pamukkale Üniversitesi	Evli
G9	Kadın	İngilizce	7	İlkokul	Ufuk Üniversitesi	Evli
G10	Erkek	Fen Bilimleri	8	İlkokul	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Bekâr

Veri toplama ve analizi

Bu araştırmada çoklu veri kaynağına dayalı performans sistemine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde durulduğundan araştırma sorularına paralel olarak görüşme soruları geliştirilmiştir. Sorular geliştirilirken görüşme yapmak için hazırlık sorusuna yer verilmiş; aynı zamanda demografik bilgiler sağlayan sorulara öncelik verilmiştir. Katılımcılardan veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Söz konusu görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında nitel araştırma ilkelerine sadık kalınmıştır. Bu çerçevede soruların yönlendirici, yargılayıcı, karmaşık olmamasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan görüşme formu eğitim yönetimi (2) ve sosyoloji (1) alanlarından uzmanlarının görüşüne sunulmuştur ve ilgili düzeltmelerin ardından son halini almıştır. Geliştirilen form üzerindeki düzeltmeler daha çok dilbilgisi düzeltmelerini içermektedir. Geliştirilen formu test etmek amacıyla iki pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler çalışmada kullanılan veri setine dâhil edilmemiştir. Asıl görüşmeler için öncelikle katılımcıların her birinden randevu alınmış ve uygun oldukları zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları ortalama 18 dakika sürmüştür. En kıs görüşme kaydı dokuz dakika, en uzun ses kaydı ise 28 dakikadır. Ardından görüşmelerdeki ses kayıtları deşifre edilmiştir.

Analizler bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme olduğu gibi ve eksiksiz bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtları deşifre edilirken, katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, her bir katılımcı için takma isim (G1, G2 gibi) kullanılmıştır. Ardından verilerin düzenlenmesinde Microsoft Word ve Excel programları kullanılmıştır. Kodların ve temaların oluşturulması aşamasında ise Nvivo 8 analiz programından yararlanılmıştır. Paylaşılan ve tanımlanan bilgileri anlamlı hale getirmek için kodlar oluşturulmuştur. Demografik bilgiler için öznel ve elde edilen veriler için yapısal ve betimsel kodlamalar kullanılmıştır.

Etik

Bu araştırmada katılımcılarla ilgili bilgi toplanması, yorum yapılması ve hatta karar alınması söz konusu olduğu için araştırma bir dizi etik ilkeler ve kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle görüşme soruları oluşturulurken katılımcıların ötekileştirilmesini ve güç yitimine uğramasını engellemek adına pilot görüşmeler yapmışlar ve görüşme sorularını bu çerçevede şekillendirmişlerdir.

Veri toplama aşamasında görüşmeler öncesinde araştırmacı kendisini tanıtmış, katılımcıların nasıl seçildiğini, araştırmanın amacı ve kapsamı, görüşmenin ses kaydına alınacağı, verilerin güvenliği için uygulanacak tedbirleri, katılımcının istediği zaman görüşmeyi sonlandırabileceği ve araştırmadan çekilebileceği anlatılmıştır. Görüşme başlangıcında araştırma katılımcısının haklarının korunacağına dair açıklamalarda bulunulmuş ve katılımcıların görüşme için aydınlatılmış rızası alınmıştır. Katılımcıların görüşmeler dolayısıyla herhangi bir risk almalarını önlemek adına görüşmeler sırasında doğrudan kimliklerini ifşa edebilecek bilgiler sorulmamıştır. Görüşmeler esnasında böyle bilgiler verildiyse de bu bilgiler araştırma metninde sunulmamıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırma sorularına paralel olarak bulgular dört temada incelenmiştir. Bu temalar sırasıyla önceki değerlendirme sisteminden vazgeçilme nedenleri, performans değerlendirme sisteminin öğretmenler tarafından tanımlanması, yeni öğretmen performans değerlendirme sisteminin eğitim ve denetim sistemine katkıları ve performans değerlendirme sisteminin sonuçlarının değerlendirilmesi şeklindedir.

Müdür değerlendirmesinden vazgeçilme nedenleri

Araştırma kapsamında ilk olarak daha önceden uygulanan öğretmen denetimi sisteminden neden vazgeçildiği üzerinde durulmuştur. Araştırmada, öğretmenlere göre müdürün değerlendirme yaptığı denetim sisteminden vazgeçilmesinin temel nedeni, müdür değerlendirmelerinde tutarlılık ve nesnellik sorunlarının olmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlere göre müdürler sendika, siyasi nedenler, kişisel sorunlar gibi gerekçelerle not verirken yanlı davranabilmektedir. Bu durumun da değerlendirme ve denetim sisteminin adil ve nesnel sonuçlar vermesini engellediği söylenebilir. G9 kodlu görüşmeci bu konu hakkında şunları belirtmiştir:

G9: Müdürler iyi geçindikleri öğretmenlere ve sevmediği öğretmenlere farklı değerlendirme yaptıkları için (sistemden vazgeçildi). Kişisel olaylar. Sen benim sendikama girmedin, girseydin daha iyi not alırdın. Aynı sendikada olmadığı için. (Müdür değerlendirmesinin) Adil olmadığını düşünüyorum. Öznel ve kişisel, insan ilişkilerine dayalı bir sistemdi.

Bir başka katılımcı ise müdürlerin yaptığı değerlendirmenin bir takım nesnellik ve profesyonellik sorunları içerdiğini şu kelimelerle ifade etmektedir:

G10: Güvenilir değildi, müdürlerin öğretmene göre değil, tavra göre davrandığından dolayı.

Bu katılımcı ifadelerinden de anlaşıldığı üzere tek bir veri kaynağına dayalı değerlendirme sistemi mesleki profesyonellikten uzak bir yapı ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan, müdürlerin öğretmen denetimi yaptığı bir sistemde müdürün rol algısı değişebilmektedir (Arar ve Oplatka, 2011). Denetçi rolündeki bir okul yöneticisinin örgüt yönetimi ve liderliği rollerinin bu anlamda karmaşık bir hal alacağı savunulabilir. Diğer bir ifade ile okul yöneticisi kimliği, denetçi kimliğiyle birlikte bir üst otoriteye dönüşebilmektedir. Böyle bir rol kargaşası okul içinde yönetsel anlaşmazlıklar doğurabilir. Örneğin katılımcı G7, müdürün değerlendirdiği sistemde değerlendirme puanlarının öğretmenin akademik başarısına göre değil, ikili ilişkilere göre şekillendiğini ifade etmektedir.

G7: O sistem güvenilir değildi, müdürlerin öğretmene göre değil, tavra göre davrandığından dolayı. Etik olmadığı için kaldırıldı. Sevdiği öğretmene iyi not, zıtlaştığı öğretmene düşük not.

Sezgin, Tınmaz ve Tetik'in (2017) müdürlerin denetim yaptığı sisteme ilişkin yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan okul müdürlerinin ve öğretmenlerin çoğu performans değerlendirme sürecinde müdürlerin yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Altun ve Memişoğlu'nun (2008) araştırmasına göre müfettişlerin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tek veri kaynağına dayalı öğretmen değerlendirmesinin beklentileri karşılamadığı; bu sistemin çağdaş denetim ilkeleriyle tutarlı olmadığı ve öğretmenlere rehberlik etmediği vurgulanmıştır.

Performans değerlendirme sisteminin tanımlanması

Öğretmenler genel olarak çoklu veri kaynağına dayalı performans sisteminin amacının öğretmen denetiminde nesnellığı sağlamak olduğunu belirtmektedir. Bu sayede denetim sisteminin daha net sonuçlar üretebileceği söylenebilir. Dolayısıyla çoklu veri kaynağının belki de en güçlü yanlarından birisi, nesnellığı artırılmış bir öğretmen denetimi oluşturmasıdır. Öte yandan çoklu veri kaynakları arasında öğrencilerin ve velilerin olması, öğretmenler tarafından endişeyle karşılanmaktadır. Aşağıda bu durumu özetleyen katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

G1: Öğrenciler sevmediği, dersinden kaldığı öğretmene düşük not verebilir.

G2: Veli ile ya da öğrenci ile ters düşmek düşük not almak demektir. Sadece ders açısından düşünülmemeli. Öğretmenlik çocukların her şeyiyle ilgilenmek demektir. Bu değerlendirme ders bazlı olmamalı. Bizi sürekli görmeyenler, çocukların durumunu bilmeyenler bize nasıl not verebilir?

G3: Bizi değerlendirebilecek kişileri, müfettişleri ve müdürleri, bir kenara atmış olduk veli ve öğrencinin değerlendirmesine kaldık.

Öğretmenler veri kaynağı olarak en fazla okul müdürlerini ve zümre öğretmenlerini benimsemektedir. Öğretmenlerin en az benimsediği gruplar ise öğrenciler ve velilerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı çoklu değerlendirme sisteminde veri kaynağı olarak müdürlerin ve velilerin olmasını savunurken, 7'si ise velilerin ve öğrencilerin veri kaynağı olmamasını istediklerini belirtmiştir. Müdürlerin okulu, öğrencileri ve öğretmenleri daha yakından tanıyor olmalarından dolayı değerlendirmenin daha sağlıklı yapılacağını düşünüldüğü söylenebilir. Aygün (2008) de çalışmasında çoklu veri kaynakları içinde öncelikli olarak müdür değerlendirmesinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu veri kaynaklarının sürekli olarak sistemin içinde olduğu düşünüldüğünde daha güvenilir sonuçların ortaya çıkması beklenebilir. Master'ın (2013), velilerin de çoklu veri kaynaklarından biri olarak değerlendirildiği araştırmasında velilerin öğrencilerin görüşüne paralel değerlendirmelerde bulunduğu belirlenmiştir. Akşit (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlere kimler tarafından değerlendirilmek istediklerini sormuştur. Benzer şekilde öğrenci ve veli denetimi öğretmenler tarafından büyük oranda istenmemiştir. Öğrenci değerlendirmesi konusunda öğretmenlerin endişelerine rağmen Hanover Research'a göre ise (2012) çoklu veri kaynaklarından biri olarak öğrenci değerlendirmesi öğretmen performansı hakkında doğru sonuçlar verebilmektedir.

Öğretmenlerin performans sistemine ilişkin çeşitli görüşleri olduğu söylenebilir. Örneğin bir başka bakış açısına göre değerlendirme ve denetim mekanizması arttıkça öğretmenlerin iş kaygısı artacak ve bu durum etkili ve verimli çalışmayı engelleyebilecektir. Gündüz ve Ömür'e (2016) göre öğretmenlerdeki denetim kaygısı, öğretmenlerin örgüte karşı geliştirdiği olumsuz tutumun (sinizm) güçlü bir

yordayıcısıdır. Öğretmen denetimi, öğretmenin etkililiği ve adanmışlık düzeyi konusunda önemli etkiye sahiptir (Ebmeier, 2003). Bu etkiler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin çeşitli kaynaklardan veri toplanarak değerlendirilmesinin onları birtakım endişelere sürüklediği sonucuna ulaşılabılır. Aşağıda katılımcıların bu konuya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

G5: Sadece öğretmenlere daha fazla kuşku ve şüphe duymasına yol açacaktır ve gelecek kaygısı duyacaklarını düşünüyorum. Ben bile düşünüyorum yol yakinken başka bir memuriyete mi geçsem, gelecek kaygısı var sonuçta. En ufak bir olumsuz davranışınızda memuriyetten atılabilmenize gidecektir.

G6: Yelpaze çok genişledi gibi görünüyor ama bize not verilmesi rahatsız edici, diğer kurum ve kuruluşlarda böyle bir şey yokken neden bize yapılıyor. Böyle not sisteminin olması benim özgürlüğümü engelliyor. Vizyon, değer ve saygı yok ama o kişiler bana not verecekler, onlar neye göre verecek bana notu?

Cuevas, Ntoumanis, Fernandez-Bustos ve Bartholomew'a göre (2018) öğretmenlerin motivasyonu ve psikolojik sağlığı, öğrencilerin öğretmenleri değerlendirdiği bir sistemde olumsuz yönde etkilenmektedir. Dolayısıyla öğretmen değerlendirmesinde veri kaynağı olarak kullanılacak ve değerlendirmede bulunacak kişilerin yeterliliği ayrıca bir tartışma konusudur. Önceki yıllarda uygulanan müfettişlerin denetim yaptığı sistemde müfettiş yeterlilikleri konusunda çalışmalar yapılmış ve denetimlerde yeterliğin önemli rol oynadığı ortaya konmuştur (Erdem ve Eroğul, 2012). Ancak çoklu veri kaynağına dayalı öğretmen değerlendirme sisteminde veri kaynaklarının yeterliği konusunun göz ardı edildiği söylenebilir.

Çoklu veri kaynağına dayalı öğretmen değerlendirme sistemine ilişkin bir diğer bulgu da değerlendirme alanlarının ve kriterlerinin net olarak tanımlanmamış olmasıdır. Bu konudaki belirsizliğin öğretmenleri sisteme karşı önyargılı olmaya sürüklediği anlaşılmaktadır. Aşağıda G8 kodlu katılımcının bu konudaki görüşlerine yer verilmiştir.

G8: Sonuçta yaptığımız işe yönelik bizi denetlemek istiyorlar ama ne şekilde değerlendirilecek, öğretmenin neyi değerlendirilecek, öğretmenlik etkinliği mi, iletişim becerisi mi? Çünkü öğretmen çok iyi ders anlatıyor olabilir, çok iyi bilgi aktarıyor olabilir ama öğrencilerle iletişim sıkıntısı olabilir. Bunu tespit etmek zor. Veli öğretmeni zaten günah keçisi olarak görüyor. Dolayısıyla çok doğru değerlendireceklerini düşünmüyorum.

Çoklu veri kaynaklarından veri toplamak kadar toplanan verilerin belirli performans alanlarına ilişkin bilgiler sunması da son derece önemlidir. Bu durumda öğretmenler bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin güçlü ve zayıf yanlarını net olarak belirlemek oldukça güç olacaktır. Bu durumda öğretmeni geliştirmeye yönelik atılacak adımlar hedefine ulaşmayabilir. Ayrıca, öğretmen değerlendirilmesinde çalışma koşullarındaki çeşitliliği göz önünde bulundurmak için bağlamsal değerlendirme (Ralph, 2002) yöntemi de ele alınabilir. Bu bakış açısına göre, öğretmen denetiminde belirli bir modeli tüm okullara uygulamak yerine, denetim modelinin okullara uyarlanması söz konusudur.

Öğretmen performans değerlendirme sisteminin eğitim ve denetim sistemine katkıları

Bu temada çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme sisteminin eğitim ve denetime getirileri üzerinde durulmuştur. Öğretmenler genel olarak bu sistemin bir takım adaletsiz uygulamalar ve haksız değerlendirmelere açık olduğunu vurgulamaktadır. Sistemin amacına uygun, adil ve objektif çıktılar üretebilmesi için öncelikle uygulamada karşılaşılabilecek bu tür kaygıların giderilmesi gerektiği savunulabilir. Bu kaygıları öğretmenler aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

G4: Sağlıklı bir değerlendirme yapılacaksa, amacına uygun bir şekilde değerlendirme olursa eksiklikler giderilebilir. Ancak bu sistemin sağlıklı olacağını düşünmüyorum.

G6: Öğretmenlerin eksiklerinin tamamlanması açısından güzel bir düşünce ama sistemin adil bir şekilde yürütülmesi gerekir.

G8: Denetim katkısının olması için objektif değerlendirme ve standart bir değerlendirme olması gerekiyor. İdareci, veli ve öğrenci profili her yerde birbirinden farklı dolayısıyla puanlar da değişecektir. Sonuç olarak denetime bu sistemin katkısı olacağını düşünmüyorum.

Çoklu veri kaynağına dayalı öğretmen değerlendirmesindeki amaçlardan birisi de düşük performans sergileyen öğretmenleri belirlemek ve o öğretmenlere geri bildirimler ve destek sağlayarak öğretmen etkililiğini ve öğrenci başarısını arttırmaktır (Jia, Cummings, Jackson, Clifford ve Hoch, 2016). Ne var ki

katılımcı öğretmenler böyle bir sisteme ilişkin kaygılarından dolayı performans değerlendirme sisteminin katkılarına yönelik görüş bildirmemişlerdir.

Performans değerlendirme sisteminin sonuçlarının değerlendirilmesi

Bu temada, performans değerlendirme sisteminde öğretmenlerin aldıkları değerlendirme sonuçlarının ne şekilde bir uygulamayla karşılık bulması gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğretmenlere göre mevcut yasal düzenlemeler çerçevesinde özellikle düşük performans sergileyen öğretmenlere herhangi bir yaptırım uygulanmamaktadır. Katılımcılardan G3 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

G3: Kesin ve net sonuçlar bulunmalı. Sağlıklı bir şekilde eğiterek döndürmelisiniz. Örneğin çürük elmaları çıkarmalısınız ama bunu uygulamak çok zor. Memurları işten çıkaramıyorsunuz, kanunen bunu yapmaya hakkınız yok, sadece yer değiştiriyorsunuz ama sistem orada da aynı işleyecektir.

Bununla birlikte değerlendirme sonucunda öğretmenlerin yüksek veya düşük performans sergilemesinin bir karşılığı olmalıdır. Görüşme yapılan öğretmenler yüksek performans gösteren öğretmenlerin maaş artışı, başarı belgesi, atamalarda etkili olması ve kademe yükseltilmesi gibi uygulamalarla ödüllendirilebileceğini savunmaktadırlar. Düşük performans gösteren öğretmenler için ise seminer ya da hizmet içi eğitimlerle düşük performans gösterdiği alanda bilgi birikiminin artırılması önerisi getirilmiştir. Aygün (2008) çalışmasında çok kişiden elde edilen verilere dayalı olarak ortaya konulacak performans sonuçlarının nerede ve nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenlerin bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Araştırmamızda ise, öğretmenler bu performans değerlendirme şekline ilişkin pek çok kaygı taşımalarına rağmen elde edilecek sonuçların nasıl kullanılması gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Dolayısıyla çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme sistemine ilişkin çalışmaların yapıldığı süre içinde öğretmenlerin kendilerini çok yakından ilgilendiren çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme sistemi konusunda bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Denetim, eğitim sisteminin gerekli ve önemli alt sistemlerinden birisidir. Ancak Türkiye’de eğitim denetiminde kontrol odaklı, değerlendirmeye sınırlı biçimsel denetime ağırlık verildiği dolayısıyla böyle bir sistemin öğretim sürecini geliştirmekten uzak olduğu görülmektedir (Memduhoğlu, 2012). Bu sistem içerisinde denetimin amacına ulaşması ve denetim mekanizmasının etkili kullanılabilmesi için yeni bir yaklaşım olarak öğretmen değerlendirmesinde birden çok kaynaktan elde edilecek verilere dayalı olarak performans değerlendirmesi yapılması konusu gündeme gelmiştir. Bu sistem sayesinde öğrenci başarısı üzerinde en çok etkili kişi olan öğretmenlerin (Steele, Hamilton ve Stecher, 2011) performansları hakkında bütünsel bir değerlendirme yapmak mümkündür. Çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre bu sistem çeşitli yönlerden değerlendirilmiştir.

Öncelikle daha önce kısa bir süre uygulanan müdür değerlendirme sisteminden neden vazgeçildiği üzerinde durulmuştur. Buna göre öğretmenler temel olarak müdürlerin yaptığı değerlendirmenin tek başına tutarlı ve nesnel sonuçlar üretmediği kanısındadır. Dolayısıyla değerlendirme sürecinde öğretmenin verimliliğine ve etkililiğine değil, siyasi veya ikili ilişkiler dolayısıyla profesyonellikten uzak ölçütler temel alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Müdürlerin yaptığı değerlendirme sürecine ilişkin çalışmalara bakıldığında Tonbul ve Baysülen (2017) öğretmenlerin müdürlerin yapacağı ders denetimlerinde yanlılığın artabileceği kaygısını taşıdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ergen ve Eşiyok (2017) müdürün yaptığı tekli veri kaynağına dayalı değerlendirmeye ilişkin okulun başarısının ortaya çıkarılması bakımından, bu şekilde yapılan denetimin kendi kendini denetlemek anlamı taşıyacağından okul müdürünün denetimde yansız olup olamayacağı sorunsalı üzerinde durmuşlardır.

Türk Milli Eğitim tarihi açısından görece yeni olan performans değerlendirme sisteminin temelleri, 8. ve 10. Beş yıllık kalkınma planlarında atılmıştır. Öğretmenlerin çok kişi tarafından denetlenmesi uygulaması, denetim tarihinde klasik tek kişinin yaptığı değerlendirme sistemine alternatif olarak ortaya çıkmış bir sistemdir. Bu araştırmanın bulgularına göre, çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme sistemi amacına uygun ve nesnel bir şekilde uygulandığı takdirde adil değerlendirme sonuçları sunabilir. Ancak bu durum öğretmenler tarafından bir takım kaygılarla karşılanmaktadır. Öncelikle değerlendirmelerde performansa yönelik puanların yerine, değerlendirmelerin ikili ilişkiler ya da değerlendirme alanı göz önünde bulundurulmadan yapılması öğretmenleri kaygılandırmaktadır. Bu tür kaygılar giderildiğinde eğitim sistemindeki başarıyı arttırmak adına öğretmen denetiminin daha etkili ve verimli şekilde yapılacağı söylenebilir. Aydın (2005) çoklu kaynaklara dayalı denetimde verilerin kimlerden alındığı

konusunun dikkat edilmesi gereken durumlardan biri olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla veri kaynaklarının yeterlilik düzeyi de son derece önemlidir. Aygün'ün (2008) yaptığı bir çalışmada, performans değerlendirmenin yüksek performans gösterenler ile göstermeyenleri birbirinden ayırt etme gücüne ilişkin soruya öğretmenler en az düzeyde katılmışlardır. Aynı araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, ön yargılı değerlendirmeler olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Soydan'a göre (2012) yönetici ve öğretmenler, genel olarak, eğitim alanında performans sisteminin hakkaniyetli bir şekilde işletebileceğine dair olumsuz bir kaniya sahiptirler. Türkiye'de öğretmenlere yönelik uygulanması planlanan performans değerlendirme sistemi taslağına göre öğretmenler bir bütün olarak değerlendirilmiş, öğretmenlerin performans alanları net olarak ayrıştırılıp belirtilmemiştir. Hâlbuki denetim sistemine uygun veri kaynakları ve performans alanları belirlemek önemlidir. Performans alanlarına yönelik değerlendirme yapılmadığında öğretmenlerin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek, dolayısıyla sonrasındaki gerekli düzenleme ve uygulamaları yapmak oldukça güçtür. Öğretmen profesyonelliği, profesyonel yollarla denetlenmelidir. Adil, nesnel ve üzerinde hem fikir olunan kriterler ve değerlendirme sistemi olmalıdır. Çoklu veri kaynağına dayalı öğretmen performans değerlendirme sisteminde öğretmen ve değerlendiriciler arasındaki ilişki yerine, öğretmenin mesleki bilgisi, okulun işleyişi hakkındaki bilgisi, öğrencilere uygun şekilde rehberlik edebilmek gibi becerilerin değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Bu araştırmanın başlıca sınırlılığı çoklu veri kaynağına dayalı öğretmen performans değerlendirme sistemine ilişkin yalnızca öğretmenlerden görüş alınmasıdır. Okul idarecilerinden, ailelerden ve öğrencilerden bu konu hakkında veri toplanmamıştır. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğretmenler devlet okullarında görev yapmaktadırlar. Özel okullardaki çalışan öğretmenlerin görüşleri bu çalışmada yansıtılmıştır.

KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, E., Şimşek, Y. ve Ceylan, M. (2001). Çoklu değerlendirme modeli ve eğitim denetimine uygulanabilirliği. *Education and Science*, 26(122), 11–18.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2, 76–101.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Theory and Practice*, (53), 7–24.
- Arar, K. ve Oplatka, I. (2011). Perceptions and applications of teachers' evaluation among elementary school principals in the Arab education system in Israel. *Studies in Educational Evaluation*, 37(2–3), 162–169. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.006 adresinden erişildi.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Aygün, S. Ç. (2008). *Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Bozan, S. ve Ekinci, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yetkililiklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 142–161.
- Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G. ve Bartholomew, K. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *Journal of School Psychology*, 68(May 2016), 154–162. doi:10.1016/j.jsp.2018.03.005
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2001). *Sekizinci kalkınma planı*. Ankara. http://www.bilgitoplumu.gov.tr/wpcontent/uploads/2015/01/Sekizinci_Kalkinma_Planı.pdf adresinden erişildi.
- Dilbaz Sayın, S. ve Arslan, H. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1222–1241.
- Ebmeier, H. (2003). How supervision influences teacher efficacy and commitment: An investigation of a path model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(2), 110–141.
- Erdem, A. R. ve Eroğul, M. G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin ders denetim yeterlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 97–109.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 2–19.
- Gündüz, H. B. ve Ömür, Y. E. (2016). Supervision anxiety as a predictor for organizational cynism in teachers. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1381. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3626
- Hanover Research. (2012). *Best practices for including multiple measures in teacher evaluations*.

Hanover Research – District Administration Practice.

Jia, Y., Cummings, T., Jackson, C., Clifford, M. ve Hoch, S. (2016). Analyzing and improving multiple measure teacher evaluation systems. SDP Fellowship Capstone Report.

Kıış, A. ve Yeşil, D. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27–45.

Martínez, J. F., Schweig, J. ve Goldschmidt, P. (2016). Approaches for combining multiple measures of teacher performance: Reliability, validity, and implications for evaluation policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(4), 738–756. doi:10.3102/0162373716666166

Master, B. (2013). *What can parents tell us about teacher quality? Examining the contributions of parent perspectives in comparison to a portfolio of alternative teacher evaluation measures*. Stanford University.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen performans değerlendirme ve aday öğretmenlik iş ve işlemleri yönetmeliği (taslak)*. MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Performans değerlendirme yönetmeliği bilgi notu. MEB. https://www.memurlar.net/haber/741152/meb-peformans-caismasinda-son-asamaya_geldi.html adresinden erişildi.

Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(1), 135–156.

Nolan, J. ve Hoover, L. A. (2011). *Teacher supervision and evaluation*. Hoboken, New Jersey: John Wiley.

Özdoğan, H., Karip, E., Eroğlu, E. ve Erdem, D. (2002). *Okulda performans yönetimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özen, F. ve Hendekçi-Arslan, E. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005-2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *International Journal of Society Researches*, 6(11), 620–650.

Peterson, K. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Corwin.

Ralph, E. G. (2002). Mentoring beginning teachers: Findings from contextual supervision. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(3), 191–210. doi:10.1023/A:1020809206376

Sezgin, F., Tımmaz, A. ve Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1647. doi:10.14687/jhs.v14i2.4557

Shaked, H. (2018). Why principals often give overly high ratings on teacher evaluations. *Studies in Educational Evaluation*, 59(Mart), 150–157. doi:10.1016/j.stueduc.2018.07.007

Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 1–25.

Steele, J. L., Hamilton, L. S. ve Stecher, B. M. (2011). *Using student performance to evaluate teachers*. Santa Monica, CA.

Şahin, S., Elçiçek, Z. ve Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 1105–1126. doi:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1336

T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu kalkınma planı 2014-2018*. Elektronik. http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma_Planlar/Attachments/12/Onuncu_Kalkinma_Planı.pdf adresinden erişildi.

Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 16(1), 299–311.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Teaching is a complex phenomenon and a single measurement may not provide correct results on teacher performance evaluation. Teacher evaluation systems around the world are shifting policy focus away from the idea of the highly qualified teacher to that of high-quality teaching and highly effective teachers. This shift activated multiple measures of teacher performance in Turkish education system. Teaching is a complex phenomenon and single measurement may not provide correct results on teacher performance

evaluation. However, multiple measures of teacher performance can provide indicators based on varied sources on teaching quality and teacher effectiveness. Multiple sources can also provide more objective results on teacher performance evaluation. Besides, practitioners, researchers, and policy makers agree that most current teacher evaluation systems do little to help teachers improve or to support personnel decision making. It is concluded that new approaches to teacher evaluation should take advantage of research on teacher effectiveness. Likewise, the findings emphasize that there are no uniform consensus or standards concerning the establishment of an evaluation culture in the school as an organization or a clear definition of a “good teacher”. Yet, it is still argued that teacher effectiveness is the most significant variable to student learning. Minister of National Education announced to apply multiple measures of teacher performance in Turkish education system. The purpose of this qualitative case study is to identify the views of teachers on multiple measures of teacher performance. The purpose of this qualitative case study is to identify the views of teachers on multiple measures of teacher performance. Data were collected through semi-structured interview forms developed by the researchers. 10 teachers working in varied schools in Muğla province of Turkey were interviewed. NVivo 8 software was used to help editing and analyzing the data. Attribute coding for participants features, descriptive and magnitude coding were used to analyze data. Parallel with the secondary research problems, four main themes emerged from the interviews. The themes are discussed here in detail. Firstly, reasons of the shift from principle evaluation to multiple measures of teacher performance evaluation are reviewed. Participant teachers claim that the primary reason of this shift is due to the biased and unreasonable principle evaluations. Besides, the principles’ roles and functions are questioned when principles also evaluate teacher performance. Secondly, multiple measures of teacher performance evaluation are discussed. Findings of the study show that including student and parent evaluation to multiple measures of teacher performance has brought some concerns for teachers. Teachers are worried that multiple measures of teacher performance system may not work in an objective way. Thirdly, expected contributions of multiple measures of teacher performance system are discussed. As participant teachers stated to be anxious about the objectiveness and justice of the new evaluation system, they asserted no contributions to be expected from the new system. Finally, results of that multiple measures of teacher performance system are discussed. Teachers argue that there are varied views on evaluating teacher performance results. As discussion and conclusion, teacher evaluation is a critical issue in education systems. Yet, in Turkey, education supervision has long been applied with an understanding of control mechanism of educational activities (Memduhoğlu, 2012). Recently, Ministry of National Education raised a new teacher evaluation system based on multiple measures of teacher performance. This study explored the views of teachers on multiple measures of teacher performance. Although the new system offers a contemporary teacher performance evaluation through multiple measures, teachers are evaluated without considering performance fields. This is concluded to be an unfavorable side of the new evaluation system. Since an evaluation not based on the specific teacher performance fields, cannot help identifying strong and weak sides of teachers. The current study suggests that multiple measures of teacher performance should address specific teacher performance fields.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TELAFFUZ HATALARI ÜZERİNE BİR İNCELEME***Ahmet SEVER******Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL*******ÖZ**

Konuşma insan iletişimde en etkili, en hızlı ve en pratik yollardan biridir. Toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir ögesidir. Etkili bir iletişim başarı için, etkili ve düzgün bir konuşma da etkili iletişim için elzemdir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşma esnasında yaptıkları telaffuz hataları incelenmiştir. Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya ilinin Domaniç ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden rastgele yöntemle seçilen 25 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış gözlem tekniğinden faydalanılmıştır. Ses kaydı ve konuşma gözlem formlarıyla verilerin toplanması sağlanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi ile yapılmış, öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarındaki hatalarının oranı, türleri ve bunların cinsiyete göre oranı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerde telaffuz hataları tespit edilmiştir. Öğrencilerin tamamında yerel ağız kullanımı görülmüştür. Bunu atlama (%64), gevşeklik (%52), gereksiz ses kullanımı (%52), vurgu ve tonlama hatası (%36) takip etmektedir. Yerel ağız kullanımından kaynaklı hataların başında ise çoğul ekinin yanlış kullanımı (%95), sert sessizlerin yumuşak söylenmesi (%95) ve şimdiki zaman ekinin yanlış kullanımı (%85) gelmektedir. Konuşma süresi bakımından erkekler kızlardan 8 saniye daha uzun konuşmuş, telaffuz hatası yönünden de kızlar %5 daha başarılı çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma, konuşma becerisi, telaffuz hataları, yerel ağız

A RESEARCH ON THE PRONUNCIATION ERRORS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS**ABSTRACT**

Speaking is one of the fastest, most effective and practical ways in human communication. An effective communication is compulsory for being successful and also an effective and fluent speaking is necessary for an effective communication. In this study, the pronunciation errors of middle school students during impromptu speech were examined. The research was designed in the screening model. The study group consisted of 25 students randomly selected from 7th grade students in a state secondary school in the Domaniç district of Kütahya province. Semi-structured observation technique was used for data collection. Data collection is conducted by voice recording and speech observation forms. The data were analyzed by content analysis where the ratio of errors in students' impromptu speeches and their ratio according to gender were examined.

At the end of the research the pronunciation mistakes of the students were identified. During their speech it was observed that all students used local dialect. Furthermore, skipping (64%), slurring (52%), unnecessary word use (52%), errors in emphasis and intonation (36%) were also observed. The most frequently observed error resulting from the use of local dialect were the wrong use of plural suffix (95%), uttering hard consonants as soft (95%) and the present continuous tense suffix (85%). In terms of speech duration, boys talked 8 seconds longer than the girls and girls were 5% more successful than boys regarding pronunciation mistakes.

Keywords: Local dialect, pronunciation mistakes, speech, speech ability

* Bu çalışma "Ortaokul Öğrencilerinin Telaffuz Hataları Üzerine Bir İnceleme" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Türkçe Öğretmeni, MEB, Kütahya, ahmetsever43@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5052-2865>

*** Doç. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, fulyatopcuoglu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3981-9841>

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan çevresindekilerle iletişim kurmak mecburiyetindedir. 21. yüzyılda artan üretim ve tüketim, gelişen ticarî, sosyal ve kültürel paylaşımlar iletişimi düne göre daha da zorunlu kılmaktadır. Modern teknoloji ise bu iletişimi kolaylaştırmak için her geçen gün yenilikler üretmektedir. İletişim ne kadar etkili olursa başarı da o kadar yüksek olur. Başarılı bir iletişimin temel noktası ise güzel ve etkili konuşmadır.

Kişi, dili ne kadar iyi kullanıyorsa, kelime dağarcığı ne kadar genişse ve sözcükleri ne kadar yerli yerinde kullanıyorsa, iletmek istediği mesajı o kadar kolaylıkla iletir. Bu açıdan bakıldığında konuşma becerisinin gücü iletişimi, iletişimin gücü başarıyı getirmektedir. Ancak sadece sözcük bilgisi iyi bir sözlü iletişim için yeterli değildir. Konuşma sırasında yapılan ses tonlamaları, doğru telaffuz, vurgular, duraklamalar, konuşma hızı, doğru nefes alma, iletişimin kalitesini çok büyük oranda etkileyen dil ötesi öğelerdir (Onur, 2016, s. 10). Bu dil ötesi öğeler ne kadar başarılı olursa konuşma ve iletişim de o denli başarıya ulaşır. Bu öğeler içinde telaffuzun ayrı bir önemi vardır. Çünkü kişinin telaffuzu başarılı olmazsa konuşmasından istenilen mesajı net bir şekilde almak pek de mümkün olmayabilir. Özellikle kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi çoğu zaman onların anlaşılmasının yanında yanlış anlamlara gelmesine de yol açmaktadır. İletişim kopukluklarının yanlış anlaşılmanın nedenleri arasında bu durum da yer almaktadır (Sağlam, 2010, 35).

Telaffuz, dilimizde kullanılan harflerin asıl oluşma yerlerinde çıkış noktalarında sağlam bir biçimde üretilmesi demektir (Karadağ, 2000, s. 51). Telaffuz, dil seslerinin çıkarılışları sırasında ses organlarının yaptığı hareketlerin bütünü, kelimelerin, seslerin boğumlanma hareketlerine bağlı söylenişidir (Korkmaz, 2007, s. 212-213). Telaffuz, birtakım simgelerin itibari anlamlar yüklenerek ses halinden kelime haline getirilmesidir. Seslere yüklediğimiz manaların doğru anlaşılması telaffuzla ilgilidir. Ses simgelerine yüklenen itibari anlamların karşımızdakiler tarafından doğru ve tam olarak anlaşılabilmesinin ön şartı doğru telaffuzdur (Orhan, 2010, s. 18). Bilindiği üzere Türkçenin okullarda doğru telaffuzu, öğrencinin öğrenim etkinliklerini yerine getirmesi ve onun toplumda kendine özgü bir yer edinmesi açısından çok önemlidir. Bu sebeple telaffuz, dil yapılanmasında üzerinde özellikle durulması gereken temel etkendir (Çiçek, 2005, s. 78).

Konuşma, bir iletişim olduğuna göre konuşma esnasında dinleyicide rahatsızlık oluşturacak zihinsel ve fiziksel bozuklukların olması durumunda bir konuşma bozukluğundan söz edilebilir (Temizyürek vd., 2007, s. 191). Öğrencilerdeki ana dilini iyi kullanamamaktan kaynaklanan konuşma yanlışları çoğunlukla ilk ve ortaöğretim sınıflarında görülmesine rağmen, günümüzde yükseköğretim sıralarına kadar taşınmaktadır. Söz konusu yanlışlar, konuşma sırasındaki davranışlardan, ses tonuna, sözcüklerin söylenişinden bilgi eksikliğine kadar çeşitlilik gösterirler (Aktaş ve Gündüz, 2009, s. 107). Başlıca konuşma bozuklukları; boğumlanma tembelliğinden kaynaklanan gevşeklik, seslerin birbirlerinin yerine çıkarılmasıyla oluşan pelteklik, bir hece üzerine takılıp o heceyi tekrarlama durumu olan tutukluk, hızın kontrol edilememesi ve kelimelerin yuvarlanıp yutulmasından kaynaklanan hızlı konuşma, acelecilik ve konuşmaya önem vermeyişten kaynaklanan atlama, istem dışı hareketle hecelerin tekrarlanmasını içeren kekemelik, konuşma akışında gereksiz ses ve kelime kullanımı, mahallî söyleyişlerin konuşmaya yerleşmesinden kaynaklanan yöresel ağız kullanımı, konuşma akışında yer alan asalak sözler ve sesler ile konuşmada argo sözlerin yer almasıdır. Bahsi geçen konuşma bozuklukları bir konuşmada yer aldığı anda o konuşmanın telaffuzunda oluşacak sorunlar iletişimi aksatacaktır.

Sözel ifade becerileri ilköğretim düzeyinde kazanılması gereken en etkili becerilerden biridir. İlköğretim döneminde kazanılmayan ya da kazanılamayan beceriler, eksikliğini hemen her öğretim kademesinde, sosyal hayatın her evresinde kendini hissettirmektedir (Gökkaya, 2008, s. 153). Arslan (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşmaya istekli olduğu belirlenmiş ancak, Türkçeye olan hâkimiyetlerinin yetersiz olması, özgüven eksiklikleri, utangaç mizaca sahip olmaları, diksiyon problemleri yaşamaları gibi nedenlerden dolayı konuşma imkânı bulmalarına rağmen konuşmaktan kaçındıkları tespit edilmiştir. Bu kaçınmaların temeli ise ilköğretim seviyesinde atılmaktadır.

Konuşma becerisinin bireyin yaşantısındaki önemi düşünüldüğünde ve yaş ilerledikçe bu becerinin kazanılmasının da güçleşeceği düşünülürse ortaokulda konuşma eğitiminin önemi ortaya çıkar. Eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2009, s. 99).

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisini mevcut kullanma durumları, hataları ve eksikliklerinin tespit edilmesi, bu alanda atılacak adımlar bakımından yol gösterici bir rol üstlenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hatalarının nelerden oluştuğunu, hangi nedenlerden kaynaklandığını tespit etmek bu araştırmanın temel amacıdır.

Problem Cümlesi

“Öğrenciler telaffuz hatası yapmakta mıdır?” cümlesi bu araştırmanın temel problem cümlesini teşkil etmektedir.

Alt Problemler

Aşağıdaki problem cümleleri bu araştırmanın alt problemlerini içerir.

- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma esnasında en çok yaptıkları telaffuz hataları nelerdir?
- Telaffuz hatalarının cinsiyete göre oranı nedir?
- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma sürelerinin ve kullandıkları sözcük sayılarının cinsiyete göre oranı nedir?

YÖNTEM

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma sürecinde, en sık yaptığı telaffuz hatalarını belirlemeyi amaçlayan araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet Ortaokulunda 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden 25 öğrenci oluşturmaktadır. Gözleme dayanan çalışmalarda araştırmacılar, anket çalışmalarının tersine daha küçük örneklerle çalışmak zorundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 174). Örneklemenin seçiminde araştırma kaynağına kolay ulaşılabilirlik etkili olmuştur. Kolaylıkla ulaşılabilen örnekleme (convenience sampling), bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2011, s. 106). Araştırmaya katılan öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Verilerin toplanmasından, analizine ve yorumlanmasına kadar olan tüm süreçte, öğrenciler, kendilerine verilen numaralarla araştırmaya yansıtılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmıştır. Bu tür çalışmalar, yapılandırılmamış alan çalışmaları yoluyla elde edilen sonuçları doğal ortamlarda test etme aracına hizmet edebilir. Bu durumda araştırmacı, genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 172).

Veri toplama tekniği olarak gözlemden, çoğu kez, karmaşık davranışların (öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, doktor-hemşire ve doktor-hasta ilişkilerinin...) araştırılmasında; bazen de varlık-yokluk bildiren basit (sıra ve sandalye sayıları gibi) sınıflamalı verilerin toplanmasında yararlanır. Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır. Birçok davranış, ancak bu şekilde, objektif olarak belirlenebilir (Karasar, 2009, s. 157). Erkuş'a (2006) göre gözlem için şu sıralama izlenmelidir: Gözlem konusunun çerçevesi belirlenmelidir, belirlenen davranış(lar)ın ne zaman ve ne kadar süreyle gözleneceği belirlenmelidir, gözlemin nasıl yapılacağı belirlenmelidir, davranışın ne gibi bir araçla gözleneceği belirlenmelidir, gözlemin nasıl kayıt edileceği belirlenmelidir.

Araştırmada ses kaydı ve konuşma gözlem formlarıyla verilerin toplanması sağlanmıştır. Ses kayıt cihazları, gözlenen ortamda oluşan sözel iletişim sürecini kaydetmede kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 183). Fiziki kayıt araçları ile, gözlenmek istenen olgudaki gelişmelerin tümüyle kaydedilebilme

ve bunların, sonradan ayrıntılı olarak, yeniden gözlenebilme olasılığı vardır. Amaca uygun olduğu sağlanabildiği sürece, bu araçlardan yararlanılmalıdır (Karasar, 2009, s. 161). Gözlem kaydı verilerin sağlamlığı açısından çok önemlidir. Gözlem yapmadan önce her şey düşünülüp planlanmalıdır. Özellikle gözlenecek bazı davranışların bir kez olup bittikten sonra geri dönüştürülemez nitelikte olduğu durumlarda, pek çok emek boşa gidebilir (Erkuş, 2011, s. 124). Ayrıca bu araçlarla araştırma sırasında araştırmacının dikkatinden kaçmış olan detaylar da kayıt altına alınmış olmaktadır (Baş ve Akturan, 2008, s. 102).

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapacakları konular, 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan Türkçe Öğretimi Programı'ndaki konuşma amaç ve kazanımları, Türkçe ders kitaplarındaki temalar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu yöntemle oluşturulan 44 adet konuşma konusu hazırlanan uzman görüşü formuyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu konular şu şekildedir:

En Sevdiğim Hayvan, Sevdiğim Oyunağım, Bu Kişinin Hayranıyım, Ülkemi Seviyorum, Atatürk'le Konuşsam, Atatürk Olmasaydı, Atatürk Gibi Olmak İçin, Milli Bayramlarımız, Okuduğum Kitaplar, Dinlediğim Müzikler, Bence Kıskançlık, Bence Çalışkanlık, İlgilendiğim Sanat Dalı, İlgilendiğim Spor Dalı, Arkadaşlarım, Akrabalarım, Ailem, Ülkeyi Bir Günlüğüne Yönetsem, Kanunlar/Kurallar, Hayallerim/Rüyalarım, Okul Hatıralarım, Unutamadığım Anılar, Ne Olmak İstiyorum, Sihirli Değneğim Olsa, Geleceğe Yolculuk, Geçmişe Yolculuk, Keşke Olmasaydı, Bir Uçan Balon Olsam, Görünmez Olsaydım, Kızdığım Davranışlar, Sevdiğim Davranışlar, Bizim Dügünlerimiz, Bizim Bayramlarımız, Ben Karagöz Olsam Hacivat O Olurdu, Bildiğim Masal/Efsane, Oynadığım Oyunlar, TV Dizileri/Filmler, Günlük İşlerim, Vazgeçemediğim Alışkanlıklarım, Çevrem/Doğa, Köyüm/Mahallem, Teknoloji/Bilişim, Hiç Yağmur Yağmasa, Deprem Olduğunda.

Uzman görüşü formunda yer alan çok uygun, uygun, uygun olabilir ve uygun değil seçeneklerinden, uzman görüşü dönüşleri sonrası sadece çok uygun ve uygun olarak belirlenen 20 konu başlığı hazırlıksız konuşma konusu olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilere, yaptıkları hazırlıksız konuşmalar süresince seslerinin kaydedileceği söylenmiştir. Ayrıca isteyen öğrencilerin ses kayıtlarının kendileriyle paylaşılacağı ve isteyenlerin kayıtlarının deşifre edildikten sonra silineceği teminatı verilmiştir. Ayrıca velilere gönderilen "Araştırma Veli İzin Formu" ile bu araştırma verilerinin elde edilmesinde kullanılan kayıtlar için öğrenci velilerinin yazılı izni alınmıştır. Araştırmanın tamamı bir devlet okulunda yapılacağı için yetkili kurumlardan izin alınmış ve bu izin uyarınca araştırma yapılmıştır.

Bu araştırma çerçevesinde yapılan incelemelerde öğrencilerin Standart Türkçe ile yaptıkları konuşmalar, konuşma dilinin ahenk, ton ve vurgu özellikleri dikkate alınarak incelenmiştir. Tespit edilen hatalar bu incelemenin ürünüdür.

Uygulama

Çalışma uygulamasında uzman görüşlerine göre oluşturulan 20 konuşma başlığı küçük kâğıtlara yazılarak bir torbaya atılmıştır ve öğrencilerin çektikleri konu hakkında konuşmaları istenmiştir. Araştırma çalışmaları süresince bir bilgisayar sınıfa getirilmiş ve mikrofon sistemi bilgisayara bağlanmıştır. Kendi sırasında oturarak konuşmak isteyen öğrenciler için bilgisayar sıraya taşınmıştır. Bunun dışındaki tüm konuşmalar, öğretmen masasından sınıfa karşı yapılmıştır. Uygulama esnasında sınıfta azami sessizlik temin edilmiş ve böylece öğrenciyi olumsuz etkileyecek faktörler en aza indirilmiştir. Öğrencilerin alışkın olmadıkları bu yöntem karşısında heyecan, çekinme, tutukluk vb. gibi olumsuz duygulara kapılmamaları için araştırma süreci öncesinde çeşitli uygulamalarda kısa süreli ses kayıtları alınıp öğrencilere dinletilerek yönetime alışmaları sağlanmıştır. Mikrofon başına gelme sırası kendini hazır hisseden öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenmiştir. Ancak öğrenci konuşma için kendisini hazır hissedinceye kadar kayda başlanmamıştır. Konuşma bitiminde kaydın başarılı olup olmadığı kısaca kontrol edildikten sonra bir diğer öğrenci ile süreç devam ettirilmiştir. Uygulama süresince yöntem ve tekniklerden kaynaklı herhangi bir olumsuzluk yaşanmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analiziyle incelenmiştir. Eldeki kayıtların benzer olanlarını gruplamaya içerik analizi denir (Erkuş, 2011, s. 129). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Araştırmada elde edilen ses kayıtları, yazıya geçirilirken iki farklı kişi tarafından dinlenmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış gözlem formuyla da uygulama esnasında diksiyon bozuklukları tespit edilmiştir. Gözlemlerde, gözlem ve gerektiğinde verilerin kaydedilmesini (sayısallaştırılmasını) kolaylaştırmak amacı ile bir “gözlem kılavuzu” geliştirilir ve kullanılır (Borg, 1963; Akt: Karasar, 2009, s. 159). Gözlem formundan başka, teyp gibi araçlarla gözlem kaydı yapıldığı durumlarda, gözlemden sonra kayıtların çözümlenmesi (konuşma çözümlenmesi –discourse analysis-, içerik çözümlenmesi gibi) yoluna gidilir. Bu tür durumlarda, yapılandırılmamış materyal, öncelikle ortak özelliklerine göre gruplandırılıp, her grup içindeki frekanslar sayılarak genellikle de nitel-süreksiz değişken (sınıflama düzeyinde ölçme) şeklinde verileştirilmiş olur (Erkuş, 2011, s. 124). Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre de içerik analizinin dört aşaması vardır. İlk aşama verilerin kodlanması, ikinci aşama ilk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunmasıdır. Üçüncü aşama verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanmasıdır. Dördüncü ve son aşama ise ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanmasıdır. Ancak bu araştırmada kodlama verilerin çözümlenmesinden önce yapılmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan bir kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda, veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarmak mümkündür. Bu kod listesi hem temalar hem de temalar altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde olabilir (Strauss ve Corbin, 1990; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 229). Sonuçlar üzerinde frekans analizleri yapılmış, en sık yapılan hatalar yüzdelik dilimlerle gösterilmiştir.

Araştırmacı elde ettiği veriyi nicelleştirerek veya sayısallaştırarak sunmayı tercih ediyorsa bunu, ilgili kategori dokümanda varsa “1” yoksa “0” değeri verilebilir ya da kategori tekrarları yüzde anlamında sayılır ve sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 200). Sonuçlar tablolaştırılmış ve sözcüklerin doğru hâli ve öğrencilerin söyledikleri yanlış hâli sunulmuştur. Ayrıca çıkan sonuçlar cinsiyete göre de incelenmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, öğrencilerin yaptıkları telaffuz hataları, uygun konu başlıklarında yorumlanmış ve cümle örnekleriyle somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Bazı cümleler birden fazla telaffuz hatasına örnek teşkil eden sözcük içermektedir. Bu tip örnekler sadece tek bir başlık için kullanılmıştır. Ayrıca bazı kelimeler de birden fazla telaffuz hatası içermektedir. Bu kelimeler de yalnızca bir başlık için örnek olarak kullanılmış ancak diğer telaffuz hatalarına da kısaca değinilmiştir.

1-Öğrencilerin hazırlıksız konuşma esnasında en çok yaptıkları telaffuz hataları üzerine bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaptıkları hazırlıksız konuşmaların tümünde telaffuz hatalarına rastlanmıştır. Az ya da çok tüm öğrenciler hatalı telaffuzda bulunmuşlardır. Ancak tüm öğrencilerin belirlenen süre zarfında eşit sayıda cümle kurmaları ve sözcük kullanmaları mümkün değildir. Dolayısıyla yapılan hatalar kullanılan kelime sayısına göre değişecektir. Bu durumda daha sağlıklı ölçme sonuçlarına erişmek ve sağlıklı yorumlarda bulunabilmek için hata oranları hesaplanmış ve tüm yorumlar bu söz konusu hata oranları üzerinden yapılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin telaffuz hata oranları

Öğrenci No	Cinsiyet	Toplam		Hatalı Telaffuz	
		Kelime Sayısı	Edilen Kelime Sayısı	Hata Oranı (%)	
Ö1	k	19	3	43,2	
Ö2	e	73	7	9,6	
Ö3	k	34	4	11,8	
Ö4	k	45	6	13,3	
Ö5	e	79	11	13,9	
Ö6	e	65	8	12,3	
Ö7	e	87	17	19,6	
Ö8	e	60	9	15	
Ö9	e	62	25	40,3	
Ö10	k	25	1	4	
Ö11	k	100	4	4	
Ö12	e	43	3	7	
Ö13	e	51	16	31,4	
Ö14	e	89	10	11,2	
Ö15	e	75	8	10,7	
Ö16	e	80	5	6,3	
Ö17	e	56	4	7,1	
Ö18	k	114	8	7	
Ö19	k	39	3	7,7	
Ö20	k	73	9	12,3	
Ö21	k	56	4	7,1	
Ö22	k	55	3	5,5	
Ö23	k	196	20	10,2	
Ö24	k	94	3	3,2	
Ö25	k	116	7	6	

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir dakikalık süre içinde hazırlıksız konuşmalarda yaptıkları telaffuz hataları ve bu hataların, kullandıkları toplam kelimeye oranları yukarıdaki gibidir (Tablo 1). Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerin konuşmalarında en az %4, en çok %43,2 hatalı telaffuzlara rastlanmıştır.

Tablo 2. Hazırlıksız konuşma esnasında en çok yapılan telaffuz hataları

Telaffuz Hataları	Hatanın Görüldüğü Öğrenci Sayısı	Oran (%)
Gevşeklik	13	52
Atlama	16	64
Gereksiz Ses Kullanımı	13	52
Yerel Ağız Kullanımı	25	100
Vurgu ve Tonlama Hataları	9	36

Öğrencilerin hazırlıksız konuşmada yaptıkları en yaygın telaffuz hatası yerel ağız kullanımınıdır (%100). Bunu atlama (%64), gevşeklik (%52), gereksiz ses kullanımı ve vurgu ve tonlama hataları (%36) takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler içinde pelteklik ya da kekemelik bulgularına rastlanmamıştır (Tablo 2).

Tablo 3. Yerel ağız kullanımından kaynaklanan telaffuz hataları

Telaffuz Hataları	Oran
Şimdiki zaman ekinin yanlış telaffuzu	%85
Gelecek zaman ekinin yanlış telaffuzu	%35
Çoğul ekinin yanlış telaffuzu	%95
Yumuşak sessizlerin sert söylenmesi	%15
Nazal n kullanımı	%80
Kişi eklerinin yanlış kullanımı	%65
Kelime sonlarının gereksiz uzatılması	%10
Sert sessizlerin yumuşak söylenmesi	%95
Açık e kullanılması	%40

Öğrencilerin yerel ağız kullanımından kaynaklanan telaffuz hataları ise şu şekildedir: Çoğul ekinin yanlış telaffuzu (%95), sert sessizlerin yumuşak söylenmesi (%95), şimdiki zaman ekinin yanlış telaffuzu (%85), nazal “n” kullanımı (%80), kişi eklerinin yanlış kullanımı (%65), açık e kullanılması (%40), yumuşak sessizlerin sert söylenmesi (%15) ve kelime sonlarının gereksiz uzatılması (%10)’dır.

Yapılan telaffuz hatalarını genel başlıklar altında toplayacak olursak eklerin yanlış telaffuzu, sessiz harflerin yanlış telaffuzu, vurgu ve tonlama hataları, nazal “n” kullanımı ve açık e kullanımı şeklinde gruplandırabiliriz.

Eklerin yanlış telaffuzu

Öğrencilerin sıklıkla yaptıkları telaffuz hataları incelendiğinde sözcük sonlarına getirilen çeşitli eklerin telaffuzunda hatalar tespit edilmiştir. Eklerin yanlış kullanımı genel olarak zaman, şahıs ve çoğul

eklerinin yanlış kullanılması şeklindedir. Daha detaylı bir inceleme için bu hatalar ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

Şimdiki zaman ekinin yanlış telaffuzu

Birçok mahallî ağızda farklı şekillerde söylenen bu ek Batı Grubu ağızlarının hepsinde ya aslı ya da tâli şimdiki zaman eki olarak “-yo” eki kullanılır. Kullanılış alanının yaygınlığında şüphesiz yazı dilinin rolü vardır (Karahana, 1996, s. 142).

Şimdiki zaman ekinin araştırma bölgesindeki kullanımında “geliyorlar” demek isteyen bir öğrenci “gelyola:” şeklinde bir telaffuzda bulunmaktadır. Bu durumda hem şimdiki zaman eki olan “-yor” ekini hem de üçüncü çoğul kişi eki olan “-lar” ekini yanlış seslendirmektedir. Ayrıca “i” sesi de söyleyişte yok edilmiştir. Ancak bu hususlar diğer başlıklar altında inceleneceğinden burada yalnızca şimdiki zaman ekindeki hatalar üzerinde durulacaktır. Ayrıca ediyoruz > ediyoz, oynuyorum > oynuyon, geçiriyorum > geçiriyon, ilgileniyor > ilgileniyo, gidiyorsunuz > gidiyorsunuz, ilgileniyor > ilgileniyo, diyor > deyo, geçiyoruz > geçyo, okuyor > okuyo, bilmiyordum > bilmiyodum, yazmıyor > yazmıyo, istemiyor > istemiyo, yapıyor > yapıyo, okuyodum > okuyordum, yağmıyodu > yağmayodu, çiseliyordu > çiseyodu.

Geniş zaman ekinin yanlış telaffuzu

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaptıkları telaffuz hatalarından biri de geniş zamanın yanlış söylenmesidir. İlerleyen başlıklarda daha detaylı incelenecek olan “r” sesinin telaffuzu ile ilgili sıkıntı burada da kendini göstermiştir. Ancak burada durum belirli bir düzenlilik göstermemektedir. Öğrenci cümlelerinden yapılan örnek alıntılar konuyu daha anlaşılır hale getirebilir.

Gelecek zaman ekinin yanlış telaffuzu

Araştırmada “çağıracağız>çağırcez, anlatacağız>anlatcez, alacaktır>alcaktır” örneklerine rastlanmıştır. Öğrencilerin gelecek zaman ekini telaffuz etmede de bazı hataları tespit edilmiştir. Gülensoy’a (1988, s. 106-107) göre Kütahya ve yöresi ağızlarında görülen gelecek zaman ekleri dil açısından bölgenin dikkati çeken eklerindedir. Bu eklerin özelliklerini şöyle belirleyebiliriz:

- Teklik birinci şahısta genellikle hece kaynaşmasına veya hece yutumuna uğramış şekiller görülür.
- Teklik birinci şahıs eki –m, çoğu zaman, eski kullanışı gibi –n şeklinde de devam etmektedir.
- Bu ekin ünlü uyumuna pek uymadığı görülür. Kalın ünlülü köklere ince ünlülü ekin, ince ünlülü köklere kalın ünlülü ekin getirildiği olur.
- Teklik ve çokluk ikinci şahıslardaki şahıs eki Osmanlıcadaki gibi nazal n (ñ)’lidir.

Geçmiş zaman ekinin yanlış kullanımı

Geçmiş zaman ekleri basit zamanlı fiillerde doğru telaffuz edilmektedir ancak “öğrendimdi” örneğinde olduğu gibi birleşik zamanlı fiillerin kullanımında sıkıntılar vardır. Duyulan geçmiş zamanın hikâyesi biçiminde, yani “öğrenmiştim” şeklinde olması gereken söyleyiş; duyulan geçmiş zamanın hikâyesi şeklindedir. Bu hatanın yalnızca bir öğrencide görülmesi idiyolekt kavramını akla getirmektedir. Dildeki varyasyonlardan kişiye has olanı diyalekt terimi örneksenerek geliştirilen idiyolektir. İdiyolekt kişiye özgü söyleyiş, söz varlığı, sözdizimi gibi alanlarda ortaya çıkabilir (Demir, 2010, s. 104).

–Lar/ler ekinin yanlış teleffuzu

Hem çoğul eki hem de 3. çoğul kişi eki olarak kullanılan –ler/-lar ekinin her iki kullanımına yönelik hatalar mevcuttur. “bindile:>bindiler, attıla:>attılar, yaptıla:>yaptılar, formala:nan>formalarla, arkadaşla:m>arkadaşlarım”. “r” ünsüzünün teşekkülü sırasında, serbest olan dil ucu titreşir. Bu ünsüzün kolay düşebilir bir ses olması, onun titreş ve akıcı bir ünsüz oluşundan kaynaklanmaktadır. Afyon, Kütahya, Isparta, Burdur’da “r” düşmesi yaygındır (Karahana, 1996, s. 129). Ayrıca bindile:, attıla:, yaptıla: sözcükleri de araştırmada, bu ekin hatalı kullanıldığının diğer örnekleridir.

Harflerin yanlış telaffuzu

Öğrencilerin sessiz harfleri kullanımlarındaki yanlışlıklar çeşitlilik göstermektedir. Bazı kelimelerde başta, bazılarında ise ortada aynı harfin sert ya da yumuşak söylendiğini gözlemlemek mümkündür. Ayrıca bazı sessiz harfler ise sözcüğün telaffuzu sırasında yutulmuş hiç söylenmemektedir.

Sert söylenen yumuşak sessizler

Araştırma kapsamında incelenen öğrencilerin “gidiyorum” yerine “kitiyon” şekline bir telaffuzda buldukları gözlenmiştir. Burada yumuşak bir sessiz olan “g” harfinin “k” şeklinde söylendiği görülmektedir. Kelimenin diğer yanlışları diğer başlıklarda detaylı inceleneceğinden buraya sadece yumuşak ünsüzün sert söylenmesi hususu alınmıştır.

Bu başlık altında incelenebilecek bir diğer örnek de “çocuk” sözcüğüdür. Öğrenciler “çocuk” sözcüğünü “çoçuk” şeklinde telaffuz etmektedirler. Özden’in (2009) “Bilecik İli Ağız İncelemesi” adlı doktora tezinde de aynı durum söz konusudur. Bilecik ve Domaniç’in coğrafi yakınlığının ağız benzerlikleri meydana getirdiği söylenebilir.

Yumuşak söylenen sert sessizler

Öğrencilerin sıklıkla yaptıkları telaffuz hatalarından biri de sert sessizlerin yumuşatarak kullanılmasıdır. Şaşkın, gardeş, tüvek gibi kelimeler aslında şaşkın, kardeş, tüfek şeklinde telaffuz edilmesi gerekirken “k” sessizi yumuşatılarak “g” şeklinde söylenmektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerde görülen bazı k>g değişimi içeren kelimeler şu şekildedir: kırıldı>gırıldı, korktum>korktum, kale>gale, kaptan>gaptan, kandırdık >gandırdık, konuşma >gonuşma.

Yazı dilimizde kelime başında kullanılan tonsuz, art damak ünsüzü k-, diğer Anadolu ağızlarındaki gibi, bölgemiz ağızlarında da genellikle tonlulararak g-‘ye dönüşmüştür (Gülensoy, 1988, s. 53). Ayrıca “dükkan” sözcüğünde de ünsüz yumuşamasına bağlı ünsüz aykırılışması görülmektedir. Balcı’nın (2013) yaptığı araştırma sonuçlarına göre benzer bir durum da Seydişehir Ortaöğretim Kurumları’nda okuyan öğrencilerde “bakgal” sözcüğünde görülmektedir. “Karpuz” yerine kullanılan “garpız” sözcüğünde de hem sert sessizin yumuşak söylenmesi hem de ünlü düzleşmesi görülmektedir. Cin (2011) “Arıkuyusu/Kuşak (Gülner) Ağız” çalışmasında bölge ağzının ünsüz değişimleri bakımından Batı Grubu ağzına çok benzediğini söyler ve şu örneği verir: k->g- değişimi, kelime başında görülen bir ses değişimidir. Birkaç kelime de görülmektedir: gişi “kişi”; göprü “köprü”; gendi “kendi”.

Ünsüz dışilleşmesi

Çalışma yöresinin ağzı ile konuşan öğrencilerde ünsüz dışilleşmesine bağlı olarak m>n değişimi görülmektedir. “sevmiyon, bilmiyon” örneklerinde olduğu gibi kişi eklerinin kullanımında bu hata görülmektedir. Gülensoy (1988) da bölge ağzında 1. şahsın teklik ekini –m, -n, -yun olarak tespit etmiştir.

R>l değişimi

Öğrencilerde görülen telaffuz hatalarından biri de bir harfin yerine başka bir harfi seslendirmektir. Örneğin “ba:ri” yerine “ba:li” denmesi sıkça görülen bir telaffuz hatasıdır. Kıbrıs (2011, 162), r>l değişimini ünsüzleri değiştirme başlığı altında işlemiş ve boğumlama kusuru olarak nitelendirmiştir. Ayrıca “gayrı” sözcüğünde birden fazla ses olayı meydana gelerek “ga:li” şekline gelmiştir. Gülensoy (1988, s. 59) bölge ağızlarında akıcı ünsüzler arasında değişme olayına rastlandığını belirterek ga:li sözcüğünü örnek verir. Bu sözcük çok sık kullanılmaktadır. Kartalcık ve Gümüş’ün (2012) araştırmasında da bu telaffuza rastlanmıştır.

N>l değişimi

Öğrencilerin telaffuz hatalarından bir diğeri de “n” harfinden sonra gelen “l” harfini de “n” gibi söylemeleridir. Gülensoy’a (1988, s. 61) göre bu tam benzeşmedir. Tam benzeşme, boğumlanma yeri, tınlama rengi, ağız kanalının açıklığı gibi bazı özellikleri olan ve yalnız bir noktada ayrılık gösteren veya hiç bir benzer noktaları bulunmayan ünsüzlerin her yönden birbirine benzemesi demektir. Öğrencilerin “onlar” yerine “unna:” demesi bu hataya örnektir. Ayrıca bu örnekte hem geniş ünlülerin daralması hem de çoğul ekinin yanlış telaffuzu görülmektedir.

Hece düşmesi/kırılması

Araştırma kapsamında konuşmaları incelenen öğrencilerde gözlenen telaffuz hatalarından biri de “geleyim” demek isterken “gele:n” demeleridir. Burada kelime sonundaki “m” sesinde ünsüz dışilleşmesi başlı başına bir telaffuz hatasıdır ancak bu konu yukarıda ayrı bir başlık altında detaylı şekilde

İncelendiğinden burada değinilmemiştir. Burada üzerinde durulan nokta sözcük içindeki “-yim” hecesinin kırılmasıdır. Bu konuda Karahan (1996, s. 132), “y” ünsüzü yarı ünlü karakteri ile yakınındaki ünlülerin bünyesinde eriyip düşebilen bir sestir demekte ve şöyle devam etmektedir: Kelime içinde, kök veya gövde ile ek-fiil ve “ile” edatı arasında, ünlü ile biten fiillerle, gelecek zaman ekinin bağlantı noktasında “-layın/- leyin” ve teklik 1. şahıs emir ekinde yanındaki ünlü ile birlikte düşerek, hece kaynaşmasına sebep olmaktadır.

Orta hecedeki düz-geniş (a, e) ünlülerin düşmesi

Öğrencilerin sıklıkla yaptıkları telaffuz hatalarından biri de kelimenin orta hecesindeki düz-geniş ünlüler olan a ve e ünlü harflerini söylememektir. Araştırmadaki “gelcez>geleceğiz, anlatcez>anlatacağız” örneklerinde olduğu gibi gelecek zaman ekini kullanırken orta hecedeki düz-geniş ünlüler düşmektedir. Bu da yine mahallî ağız kullanımının bir sonucudur. Gülensoy’a (1988, s. 41) göre, Kütahya ve yöresi ağızlarında genellikle vurgusuz olan orta hece ünlülerinin kısaldığı ve bazen de düştüğü görülür. Akıcı, yarı ünlü, sızıcı ve patlayıcı ünsüzlerden birisinin arasında bulunan “e” sesi düşebilir.

Bu durum Karahan’ın (1996, s. 122) çalışmasında yer alan I. II. III. ve IV. gruptaki ağızlarla kısmen de IX. grup ağızlarında -Afyon, Kızılcahamam, Çamlıdere, Beypazarı, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bartın, Bilecik, Bolu, Burdur, Bursa, Çanakkale, Denizli, Eskişehir, Isparta, İçel, İzmir, İzmit, Kastamonu, Kütahya, Manisa, Muğla, Uşak, Zonguldak- görülmektedir. Geniş orta hece düşmesine Batı Ağızlarının I. II. ve III. gruplarıyla IV. grubun bazı yörelerinde yer vermiştir.

Geniş ünlülerin daralması

Araştırma bulgularında yedi > yidi, ondan>undan gibi telaffuz hatalarına rastlanmıştır. Bu durum geniş ünlülerin daralması olarak adlandırılmaktadır. Gülensoy’a (1988, s.37) göre bu kullanım bölge ağızlarında oldukça sık görülmektedir.

Ses ya da hece düşmesine bağlı ünlü uzaması

Domaniç ağızını yoğun olarak konuşmalarına yansıtın öğrencilerde birçok örnekte tespit edilen telaffuz bozukluklarından biri de ses ya da hece düşmesine bağlı ünlü uzamasıdır.

“R” sesi düşmesiyle oluşan ünlü uzaması

Araştırmada rastlanan sonra > so:na örneği bu duruma örnektir. Ayrıca diğer başlıklarda sunduğumuz “r” harfini kapsayan tüm hatalarda yine bu durum görülür.

Bazı kelimelerde r sesinin yutularak söylenmemesi kendinden önceki hecedeki ünlünün uzun söylenmesine yol açmaktadır. Ayrıca bazı kelimelerde peş peşe gelen açık hecelerde bir ünlünün düşerek iki hecenin birleştiği görülür. Bu durum genelde “r” ünsüzünün bir ünlüyle hece oluşturduğu hallerde görülür (Er, 2011, s. 219). “r” ünsüzünün teşekkül sırasında, serbest olan dil ucu titreşir. Bu ünsüzün kolay düşebilir bir ses oluşu, onun titreşim ve akıcı bir ünsüz oluşundan kaynaklanmaktadır. Afyon, Kütahya, Isparta ve Burdur’da da “r” düşmesi yaygındır. Bu olayın yaygınlık derecesi ilçelere göre farklılık arz etmektedir (Karahan, 1996, s. 129).

“Ğ” sesi düşmesiyle oluşan ünlü uzaması

“Ğ” sesi Türkiye Türkçesinde yazıda gösterilir ancak konuşmada ayrıca bir ses olarak kullanılmaz (Topçuoğlu ve Özden, 2012, 60). Türkçemizde “ğ” ünsüzü kendinden önce gelen ünlü üzerinde etki yaparak bulunduğu hecenin uzamasına neden olur (Şenbay, 2011, s. 121). Akbayır’a (2007, s. 219) göre “ğ” sesi, “o-a” ve “o-u” arasındaysa düştüğünde bu ünlüler kaynaşır. Kıbrıs (2011, s. 160) “ğ” ünsüzüyle ilgili bilgiler verdikten sonra “dağa>daa” örneğine boğumlama kusurları bölümünde yer vermiştir. Diğer bir ifadeyle “dağa” yerine “daa” demeyi, “ğ” ünsüzünü düşürülerek “a”nın uzun okunmasını bir boğumlama kusuru saymıştır. Araştırma bulgularında bu durum doğru>do:ru, direğin>dire:en örneklerinde görülmektedir.

“Y” sesi düşmesiyle oluşan ünlü uzaması

Öğrencilerde tespit edilen bir başka telaffuz hatası da “y” sesinin düşürülüp bu sestem önceki ünlünün uzun söylenmesidir. Öğrencilerin yanlış telaffuz ettiği hızlıydı > hızlı:dı, yaptırmaya > yaptırma:a, böyle > bö:le, öyle > ö:le, iyi > i:i sözcükleri bu duruma örnek oluşturur. “Y” sesi, yumuşak, sürekli ve çıkış yerine göre de ön damak ünsüzüdür. Dilin ortasının üst damağa doğru yükselmesiyle seslendirilir. Ağız yayvanlaşır (Topçuoğlu ve Özden, 2012, s. 71). İlk hecelerde “y”nin de gevşeyip kendinden önceki ünlüye etki yaparak ünlüyü uzattığı görülür (Şenbay, 2011, s. 121). Karahan’da (1996, s. 132) “y” ünsüzünün, yarı ünlü karakteriyle yakınındaki ünlülerin bünyesinde eriyip düşebilen bir ses olduğunu söyler.

“H” sesi düşmesiyle oluşan ünlü uzaması

Araştırma kapsamında incelenen öğrencilerde tespit edilen bir diğer telaffuz yanlışı da sözcük içindeki “h” sesinin düşürülerek bu sestem önceki sesli harfin uzatılarak söylenmesidir. Araştırmadaki bulgularda “Mehmet” yerine “Meemet” denilmesi buna örnektir. Bu kullanım Kütahya yöresinde bolca bulunur. “h” sesi düşerken bu örnekte olduğu gibi yanındaki ünlüyü uzattığı gibi, uzatmadığı durumlar da vardır (Gülensoy, 1988, s. 65).

“R” sesinin yutulması

Araştırmada ortaya çıkan “verdim” yerine “vedim”, “bir” yerine “bi” gibi telaffuzlar “r” sesinin yutulmasına örnektir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre “r” sesinin yutulmasının kelimenin telaffuzunda meydana getirdiği yanlışlıklar önceki başlıklarda detaylı olarak incelenmiştir. Ancak buradaki durumda “r” sesinin yutulması herhangi başka bir harfi etkilememekte yalnızca kelimenin telaffuzunda standart Türkçeden sapma meydana getirmektedir. Karahan (1996, 150) Batı Grubu ağızlarında – Afyon, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bilecik, Burdur, Bursa, Çanakkale, Denizli, Eskişehir, Isparta, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla, Uşak ve Nallıhan (Ankara)- “r” düşmesi ve “r”li hecelerde hece düşmesinin yaygın olduğunu belirtir.

Nazal n (ñ) kullanımı

Anadolu ağızlarının pek çoğunda bulunan nazal n (ñ), araştırmaya katılan öğrencilerin telaffuzlarında da sıkça gözlenmektedir. Yanında bulunan ünlünün ince veya kalınlığına bağlı olarak ortaya veya arka damakta teşekkül eden ñ geniz ünsüzü Türkçenin en eski dönemlerinden beri mevcut olan bir sestir. ñ ünsüzü, bugün Batı Grubu ağızlarında korunurken, Doğu Grubu ve Kuzeydoğu Grubu ağızlarında değişerek veya düşerek kaybolmuştur (Karahan, 1996, s. 19). Balcı (2013), bu sesin Türkçenin en eski dönemlerinden beri mevcut olmasının standart Türkçeden sapma olup olmayacağı hususunda soru işaretleri uyandırdığını; ancak yine de günümüz Standart Türkçesinde bu sesin yer almamasından dolayı “ñ” kullanımı standart Türkçeden sapma olarak çalışmasında yer verdiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin telaffuzlarında “ñ” sesine çok sık rastlanmaktadır. Napyoñuz, unuñ, bakce:señiz, alıñ sözcükleri bu kullanımın örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Açık e kullanımı

Araştırma verilerine göre öğrencilerin yaptıkları telaffuz hatalarından biri de kapalı e ile söylenmesi gereken kelimeleri açık e ile söylemeleridir. Bu durum çok fazla kelime için geçerli olmasa da araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını için geçerlidir. Konuşma eğitime ve ses bilgisine-ses bilime yönelik hazırlanan kitaplarda açık e ve kapalı e’ye değinilmiş, kapalı e’nin “i” ünlüsüne yakın bir ses değeri olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında “e” ünlüsünün söylenişi esnasında farklı adlandırmalar olduğu görülmüştür. Adlandırmada görülen farklılık kapalı e’nin sesletiminde görülmemektedir (Tosun, 2012, s. 344). Bu ses de dilimizin ana seslerinden biridir. Sözcük başında, ortasında ve sonunda bulunur. Orta Anadolu’nun bazı yörelerinde ve çoğunlukla kadınların yapmacık konuşmalarında, yanlış olarak kapalı [ɛ] gibi seslendirildiği görülmektedir (Önen, 2007, s. 102). Aynı fonemin temsil ettiği ses değışkelerine (varyasyonlarına) "alofon" denir. Alofonlar, aynı foneme ait benzer seslerdir, o fonemin temsil ettiği grubun üyeleridirler. Bir başka deyişle, aynı anlama gelen (anlam ayırıcı olmayan) farklı seslerdir. Örnek verirsek; “ben” sözcüğünün içindeki açık e’yi, kapalı e ile değıştirerek telaffuz ettiğimizde sözcüğün anlamı değışmeyecek, fakat sözcük, dinleyenin algılayabileceği bir aykırılıkla

telâffuz edilmiş olacaktır (Davutoğlu, 2010, s. 87). Öğrencilerin birçoğunda ev, ödev ve benim sözcüklerinde açık e kullanıldığı tespit edilmiştir.

Vurgu ve tonlama hataları

Araştırmada öğrencilerin birçok sözcükte vurgu ve tonlama hatası yaptıkları görülmüştür.

Öğrenciler konuşma esnasında vurgu ve duraklara dikkat etmemektedir. Sözcük bazında ise kelimelerin gereksiz uzatılması söz konusudur. Örneğin “hayır” kelimesi “ha:yır” şeklinde tonlanmaktadır. Kelime örneklerinin ve öğrenci frekanslarının sayıca azlığı bu durumun yerel bir ağız özelliği olmayıp araştırmaya katılan öğrencilerin yanlış birer kullanımı olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Korkmaz’ın (2005) “Batı Anadolu Ağızları’nda Aslı Ünlü Uzunlukları Hakkında” adlı çalışmasında Tavşanlı yöresinde uzun ünlü kullanımının genel bir kullanım kanısı oluşturmayacak kadar az olduğu belirtilmektedir.

2- Telaffuz hatalarının cinsiyete göre oranı ile ilgili bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin 12’si erkek 13’ü ise kızdır.

Tablo 4. Telaffuz Hatalarının Cinsiyete Göre Oranları

Cinsiyet	<i>f</i>	Hata Oranları
Erkek	12	15,36
Kız	13	10,40

Cinsiyete göre hata oranlarını karşılaştırdığımızda kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark %5’tir. Bu sonuç da araştırmaya katılan öğrencilerin telaffuz hatalarında cinsiyetin farklılık unsuru oluşturmadığını göstermektedir.

3- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma sürelerinin ve kullandıkları sözcük sayılarının cinsiyete göre oranıyla ilgili bulgular

Tablo 5. Hazırlıksız Konuşma Sürelerinin ve Kullanılan Toplam Kelime Sayısının Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğrenci No	Cinsiyet	Toplam Süre (Sn)	Toplam Kelime
Ö1	k	84	19
Ö2	e	71	73
Ö3	k	42	34
Ö4	k	41	45
Ö5	e	127	79
Ö6	e	62	65
Ö7	e	88	87
Ö8	e	34	60
Ö9	e	55	62
Ö10	k	41	25

Ö11	k	82	100
Ö12	e	50	43
Ö13	e	78	51
Ö14	e	132	89
Ö15	e	58	75
Ö16	e	102	80
Ö17	e	52	56
Ö18	k	134	114
Ö19	k	37	39
Ö20	k	85	73
Ö21	k	34	56
Ö22	k	32	55
Ö23	k	145	196
Ö24	k	56	94
Ö25	k	68	116

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma süreleri değişiklik göstermektedir. Öğrencilere konuşmalarını en fazla üç dakikada tamamlamaları söylenmiştir. Ancak öğrencilerin yalnızca ikisi iki dakikayı aşabilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde en kısa konuşmayı 32 saniye ile 22 numaralı öğrenci; en uzun konuşmayı ise 145 saniye ile 23 numaralı öğrenci yapmıştır. Öğrencilerin genel durumları bu şekilde iken cinsiyet değişkeni açısından baktığımızda durum daha farklıdır.

Tablo 6. Cinsiyete Göre Ortalama Konuşma Süreleri ve Ortalama Kelime Kullanım Sayısı

Cinsiyet	Ortalama	Ortalama
	Konuşma Süresi	Kelime Sayıları
Erkek	75,75	68,33
Kız	67,76	74,30

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma sürecinde ortalama konuşma süreleri ve kullandıkları sözcük ortalamaları çok büyük bir farklılık arz etmese de durum kız öğrenciler lehine daha olumludur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda tüm öğrencilerde telaffuz hatalarına rastlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir dakikalık süre içinde hazırlıksız konuşmalarda yaptıkları telaffuz hataları ve bu hataların, kullandıkları toplam kelimeye oranları en az %4, en çok %43,2 hatalı telaffuzla tespit edilmiştir. Balcı'nın (2013) araştırmasında da 18 katılımcının tamamı en az iki kez standart Türkçe sapması yapmıştır. Bu bakımdan iki araştırmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Çalışmamızda öğrencilerin hepsinde telaffuz hatalarının çıkmasının sebeplerinin başında yerel ağız kullanımının yaygın olması gelmektedir. Çünkü

araştırma bir ilçede yapılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde de telaffuz hatalarının, kelimelerin büyük oranda yerel ağızla söylenmesiyle oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin hazırlıksız konuşmada yaptıkları en yaygın telaffuz hatası (%100) gibi bir oranla başta yerel ağız kullanımınıdır. Sonra sırasıyla, atlama (%64), gevşeklik (%52), gereksiz ses kullanımı ile vurgu ve tonlama hataları (%36) gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerde pelteklik ya da kekemelik bulgularına ise rastlanmamıştır. Öğrencilerin yerel ağız kullanımından kaynaklanan telaffuz hataları ise şu şekildedir: çoğul ekinin yanlış telaffuzu (%95), sert sessizlerin yumuşak söylenmesi (%95), şimdiki zaman ekinin yanlış telaffuzu (%85), nazal “n” kullanımı (%80), kişi eklerinin yanlış kullanımı (%65), açık e kullanılması (%40), yumuşak sessizlerin sert söylenmesi (%15) ve kelime sonlarının gereksiz uzatılması (%10)’dır.

Öztürk ve Altuntaş’ın (2012) öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitimi değerlendirdikleri çalışmalarına katılan öğretmenler de yerel ağız kullanımını en büyük sorunlardan biri olarak belirtmişlerdir. Ayrıca Bıçakçı’nın (2007) Burdur’da ve Çiçek’in (2005) Erzincan’da yaptığı araştırmalarda da yerel ağız kullanımından kaynaklı telaffuz hataları görülmüştür. Yerel ağızla konuşma sonucu kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi sorunu örneklem dâhilindeki her okulda gözlemlenmiştir. Öğrenciler, bazı kelimeleri yaşadıkları çevrede ve ailelerinde kullanıldığı gibi söylemektedir. Ancak bu kullanımların çoğu yanlış ifadeler ortaya çıkarmaktadır (Önder, 2009, s. 46). Türkçe öğretmenleri “Öğrencilerinizde gözlemlediğinize göre öğrencilerinizin mahallî ağızlarla dayalı olarak konuşmaları nelerden kaynaklanıyor?” sorusuna %80,3’ü aileden kaynaklandığı; %14,3’ü arkadaş çevresinden kaynaklandığı cevabını vermişlerdir (Arhan, 2007, s. 148). Yeşiltepe Sağlam’ın (2010) araştırma sonuçları yerel ağız kullanımı bakımından farklılık göstermektedir. Çünkü bahsi geçen çalışmada öğrencilerin telaffuz hatalarının yerel ağız kullanımından değil konuşma dilinin özelliklerinden kaçınamamalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Dülger (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de yerel ağız kullanımı %60.2 ile orta düzeydedir.

Cinsiyete göre hata oranları karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrenciler arasındaki fark %5’tir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğrencilerin telaffuz hatalarında cinsiyetin farklılık unsuru oluşturmadığını göstermektedir. Balcı’nın (2013) araştırmasının sonuçları da bu sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak Çiçek’in (2005) yaptığı araştırma sonuçlarında telaffuz problemi kızlarda % 2.6 iken erkeklerde % 68.4’tür. Aradaki farkın büyüklüğü bakımından araştırma sonuçları Çiçek’in (2005) sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Vatansever Bayraktar’a (2012, s. 172) göre kızların, konuşma becerilerinde erkeklerden daha iyi oldukları söylenebilir. Bu, kızların erkeklere göre boş zamanlarında okumaya karşı daha çok ilgi duymalarına dolayısıyla çok okudukça daha fazla kelime ile tanışıp konuşurken bu kelimeleri kullanmalarına bağlı olabilir. Ayrıca gelişim açısından incelendiğinde erkek çocuklarının gelişimi kız çocuklarına göre daha yavaş seyretmektedir (Aydın, 2005, s. 83). Yavuzer’e (2005) göre de cinsiyet dil gelişimine etki eden faktörlerden birisidir. Konuşma konusunda erkek çocuklar her zaman kızlara göre geride kalırlar. Onların cümleleri daha kısa ve daha çok hatalı, sözcük dağarcıkları ise daha kısırdır. Demirel ve Şahinel’e (2006, s. 102) göre de bu çalışmanın sonuçlarına tezat olarak cinsiyet, konuşmayı etkileyen faktörlerdendir.

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma sürecinde ortalama konuşma süreleri ve kullandıkları sözcük ortalamaları çok büyük bir farklılık arz etmese de durum kız öğrenciler lehine daha olumludur. Sargın’ın (2006) Muğla ilinde eğitim-öğretim gören ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları da; Vatansever Bayraktar’ın (2012) İstanbul ilindeki 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçları da bu sonuçlarla örtüşmektedir. Fakat Girmen’in (2007) yaptığı 5. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma becerilerinin ölçüldüğü araştırmada erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Yıldırım’ın (2015) yaptığı araştırma sonuçlarına göre de kızların konuşma kaygılarının, erkeklere göre daha fazla olduğu şeklindedir. Bu açıdan çalışma bu sonuçlarla da örtüşmemektedir.

Yapılan araştırma sonrası, literatürde yer alan benzer çalışmaların da katkısıyla bazı öneriler geliştirilebilir. Yerel ağız kullanımının gitgide azalıyor olması bugün bu sorunla mücadele edilmemesi anlamına gelmemektedir. Yerel ağızla konuşan öğrencilerle özel olarak ilgilenmek gerekmektedir. Bu öğrenciler liderlik özelliği taşıyorsa diğer öğrenciler tarafından taklit edilebilirler. Ya da komik buldukları için örnek alınabilirler. Bu durum kültür diline zarar verir. Okullarda böyle yaklaşımlara sistemli bir şekilde eğilmek gerekir. Böyle konuşan öğrenciler arkadaşlarının yanında uyarılmamalı, birebir görüşmelerle ikna edilmeye çalışılmalıdır (Kuşçu, 2010, s. 56). Barın’a (2009, s. 56) göre mahallî ağızlardan kaynaklanan hataların giderilmesi gerekir. Bunun için, örgün eğitimin başladığı ilk yıllarda bunların üzerinde önemle durmak gerekir. Öğretmenlerimizin, verdikleri ders ne olursa olsun mahallî ağız

kullanımından kaçınılması böyle bir eğitim için ilk şarttır. Salmış (2011) da konuşma dilinin de yazı dili gibi belirli standartlara kavuşması gerektiğini söylerken yerel ağız kullanımından kaçınılması gerektiğini ifade eder. Şenbay (2011) İstanbul ağzının diksiyon çalışmalarındaki doğru söyleyişi oluşturduğunu belirtirken İstanbul ağzının sesi “maske” denilen yüzün yanaklar ve dudaklar bölgesine yerleştirmedeki kolaylığından, taşra söyleyişlerinin daha çok “boğaz sesi” olduğunu ve sesi zorladığından bahseder. Tüm bu veriler ışığında değerlendirdiğimizde araştırma kapsamında incelenen öğrencilerde ölçünlü dilden ciddi bir uzaklaşma göze çarpmaktadır. Ancak bu yanlış telaffuz tüm kelimelerde olmamakta, öğrenciler birçok kelimeyi Standart Türkçe ile söyleyebilmektedir. Bu noktada da eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır.

Telaffuz hatalarının düzeltilmesinde okula, dolayısıyla da öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorunun ilköğretimin sonunda çözülmesi gerekir. Ağız ve şive ile konuşan öğrencilere “Standart Türkçe”yi kazandırmak için uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır. Derslerde konuşmadaki olumsuzlukları gidermek için mutlaka telaffuz çalışmaları, vurgu ve tonlama uygulamaları, tekerleme ve şiir ezberleme çalışmaları, ünlü ve ünsüz harflerle ilgili boğumlanma çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin “Standart Türkçe” ile konuşmalarını sağlamak için diksiyon çalışmalarına da yer verilmelidir (Arhan, 2007, s. 179).

Yöresel konuşma biçimiyle standart konuşma biçimlerinin öğrencilere tam olarak öğretilmesi gerekmektedir. Zira yöresel konuşma ve ağızların kusur ya da ayıp sayılmayacağı ancak standart Türkçeden yapılan sapmaların tepki gösterilmesi gereken bir husus olduğu öğrencilere öğretilmelidir (Balcı, 2013, s. 72). Yerel söyleyişleri engellemek için yapılan hataların farkına varılması gerekir. Özellikle boğazdan çıkarılan “k” ve “h” sesleri gibi seslerde Türkçede boğaz sesi olmadığı vurgulanmalı, telaffuzları düzeltilmelidir. Özellikle tekerleme çalışmalarıyla seslerin doğru boğumlandırılma çalışmaları yaptırılmalıdır (Erdem ve Deniz, 2008, s. 89). Tekerleme etkinlikleri konuşmanın fiziksel unsurlarının eğitimi ve geliştirilmesine yönelik de önemli bir çalışmadır. Tekerlemeler her ses için yapılabilmektedir. Özellikle öğrencilerin hatalı ya da eksik yaptıkları seslerin boğumlama ve telaffuzuna yönelik çalışmalar yapılabilir (Kurudayıoğlu, 2003, s. 303). Gökkaya (2008) da konuşma eğitiminde tekerlemelerin kullanılmasını önermektedir.

Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012, s. 748), yöresel ağızla konuşmanın önüne geçebilmek ve kelime hazinesi geliştirebilmek için öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanması gerektiğini belirtmektedirler. Demirel ve Şahinel (2006, s. 105) de yöresel ağzın düzeltilmesi için çocuğa düzeyine uygun bol bol kitap okutulması gerektiğini, özellikle yüksek sesle okutulmasının, okurken çocuğun sesinin teybe alınıp sonra dinletilmesinin etkili olacağını belirtmektedirler.

Çeşitli diyaloglar yardımıyla da konuşma ve telaffuz eğitiminin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaptırılabilir. Bu diyaloglarda öğrenciler, öğretmen-öğrenci, satıcı-müşteri, yüz yüze veya telefonla konuşan iki arkadaş, anne-çocuk, baba-çocuk vs. arasında geçebilecek konuşmaları hazırlıksız olarak yaparlar. Bu çalışma, öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapabilme alışkanlığını kazanmalarını sağlamak yanında, onların topluluk karşısında rahat bir şekilde konuşabilmelerini de sağlar (Uçgun, 2007, s. 66). Öğrencilerin, kelimeleri doğru seslendirme eğitimleri sırasında ikili-üçlü gruplar teşkil edilerek birbirlerini denetlemeleri yöntemi de kullanılır. Ayrıca öğrenci, seviyesine uygun bir metni okuyarak sesini kaydeder ve bunu dinleyerek, dinleterek de hatalarını görüp bundan kurtulabilir (Ağca, 2006, s. 148).

Konuşma eğitimi iletişimde en çok kullanılan beceri olduğu için bu becerinin gelişmesi büyük önem teşkil etmektedir. Bu becerinin de temelinde telaffuz eğitimi bulunmaktadır. Öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmek için gereken azami önem gösterilmeli ve alanda yapılacak çalışmalar artırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ağca, H. (2006). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2007). *Dil ve diksiyon yazılı ve sözlü anlatım bozuklukları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim ikinci kademede konuşma eğitimi (Ankara İli örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7 (3), 221-231.

- Balcı, M. (2013). *Seydişehir ortaöğretim kurumları (SOÖK) öğrencilerinin okul ortamındaki konuşmalarında standart Türkçe kullanım durumları ve bunun yazımlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bıçakçı, R. (2007). Burdur'da temel eğitim 1. kademe öğrencilerindeki yerel ağız özelliklerinin ölçünlü dile yaklaştırılması için teknik ve etkinlikler. *1. Burdur Sempozyumu Bildiriler Kitabı*: 1. Cilt (s. 313-322). Burdur: Fakülte Kitabevi
- Cin, A. (2011). Arıkuyusu/Kuşak (Gülнар) ağızı. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1 (2), 21-46.
- Çiçek, A. (2005). Erzincan merkez ilköğretim okulları ikinci kademedeki okuyan bazı öğrencilerdeki telaffuz problemleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 77-89.
- Davutoğlu, A. Y. (2010). *Standart Türkçedeki ünlülerin akustik analizi ve fonetik altyapı* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, N. (2010). Türkçede varyasyon üzerine. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, 17 (2), 93-106.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Er, S. (2011). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Erdem, İ. ve Deniz, K. (2008). Güzel konuşma kurslarında verimliliği artırmaya yönelik bir alan araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 75-90.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gülensoy, T. (1988). *Kütahya ve yöresi ağızları (inceleme, metinler, sözlük)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karahan, L. (1996). *Anadolu ağızlarının sınıflandırılması*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 342-356.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kartalcık, V. ve Gümüş, İ. (2012). Burdur ağızında çok şekilli kelimeler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 179-184.
- Kıbrıs, İ. (2011). *Türkçe 2 sözlü anlatım güzel konuşma-diksiyon*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2005). *Türk dili üzerine araştırmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Tübar*, 13, 287-309.
- Onur, Ö. (2016). *Yaratıcı dramada forum tiyatrosu tekniğinin kullanılmasının annelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Önder, N. (2009). *İlköğretim okulları 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları (Bitlis örneği)* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Önen, A. (2007). *Türkçeyi Türkçe konuşmak*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özden, M. (2009). *Bilecik ili ağız incelemesi* (Doktora tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şenbay, N. (2011). *Söz ve diksiyon sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Topçuoğlu, F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (7), 735-750.
- Tosun, D. (2012). *Konuşma eğitimine yönelik kitapların ses bilimsel ve ses bilimsel görünüşleri üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 59-67.
- Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Speaking is one of the fastest, most effective and practical ways in human communication. An effective communication is compulsory for being successful and also an effective and fluent speaking is necessary for an effective communication. The more effective the communication, the more effective the success. The key point of successful communication is good and effective speech. When considered from this perspective, power of speech ability brings communication and power of communication brings success. In verbal lecture the level of clarity depends on the correct pronunciation of the sounds of a language; therefore, on the correct pronunciation of the words. Turkish is a language in which words are pronounced as they are written. However, as a requirement of fluency and harmony in speech, written language and oral language may not have the same pronunciation. In other words it is a fact that there is a difference between written language and oral language in terms of pronunciation. There is no word in Turkish which is not pronounced the way it is written and vice versa (except those containing soft g: ‘ğ’). While evaluating the students’ pronunciation mistakes we should consider the information referred to here. In this study, the pronunciation mistakes of secondary school students during an unprepared speech were examined. The speech of 25 students, randomly chosen among 7th grade students who study in a public school in Domaniç, Kütahya, was examined and the results were the variation of the pronunciation mistakes, duration of the unprepared speech and their ratio regarding the students’ gender. In this study the students used standard Turkish and their speech was studied in terms of harmony, intonation and stress of the oral language. The detected mistakes were the products of this study. In this research descriptive survey model was used. Data were collected with the help of semi-structured observation technique and recordings and speech observation forms were deployed for data collection. The topics of the students’ speech which was supposed to be unprepared were formed by both the goals and the learning outcomes of the Turkish lesson curriculum and the themes in the Turkish lesson course books. 44 topics were selected and these topics were referred to an expert for opinion and 20 speech topics that were best for the students were determined. Data of the study was analyzed by the use of content analysis method. Voice recordings in the study were listened to two times while they were being transferred into a tape script. Moreover, diction defects were determined by semi-structured observation forms during the application. The results were presented on charts in a visual harmony. Also, the results were studied in terms of genders of the students. The pronunciation mistakes of the students were stated and interpreted under different titles and made concrete by giving sentence examples. Some sentences contained more than one word with pronunciation mistakes. These kind of examples were used under only one title. Research related to speech skills are different from research on other language skills. In this type of research, we should use voice or video recording devices which are different from the classical measuring instruments such as classical tests. However, using this technique may result in anxiety in students. Moreover, as it can affect students’ emotional readiness, the results of the research can be influenced negatively. Additionally, collecting the data and analyzing the recordings may take time. Because of this, using this method on bigger student groups is not practical and economical. Studies depending on observational research are used for smaller sample groups. For this reason, in this study our sample group consisted of 25 students. Students were chosen randomly considering their genders. At the end of the research pronunciation mistakes were seen in all students’ speeches. The most common mistake in the students’ unprepared speeches was the usage of local dialect (100%), which was followed by skipping words (64%), slurring words (52%), unnecessary voice usage and emphasis and intonation mistakes (36%). The most frequently observed error resulting from use of local dialect were the wrong use of plural suffix (95%), uttering hard consonants as soft (95%) and the present continuous tense suffix (85%). In terms of speech duration, boys talked 8 seconds longer than girls and girls were 5% more successful than boys regarding pronunciation mistakes. In the students’ speeches there was no evidence of lisping or stammering. At the end of the study, it was observed that all students’ analyzed speech had pronunciation mistakes. These mistakes generally resulted from the usage of local dialect. However, the students did not pronounce all the words in their local dialect. This result is important as it shows us the influence of the school on the usage of standard Turkish. In speech education or diction studies the source of the problem should be diagnosed exactly and the precautions should be determined accordingly. The students’ ages and genders should be considered and it should not be forgotten that there might be a retardation in the students’ ability of perception, learning and practice during the puberty. Again, it should not be forgotten that linguistic skills, as a whole, are influenced by each other. That is why, we should not ignore the fact that other skills are influential on the improvement of speech skills. The students take the people around them as models until they complete their mental progress. One of the most important models is the teacher for these school-age children. From this point of view the teachers should be a role model to the

students with their linguistic performance as they are with their behaviours. Identifying the existing speech disorders are important for identifying the problem and its type. However, the number of studies that will bring a solution to these problems should be increased. Methods and techniques, which can be used in improving speaking skills, should be practiced in different grades, regions and school types. After that, their strengths and weaknesses should be identified. So, there will be an opportunity to use more functional methods in solving the problems.

DİYALOJİK ÖĞRETİM VE ANA DİLİ EĞİTİMİ**Duygu YÜCEER*****ÖZ**

Konuşmanın düşünme, anlama ve öğrenmeyi teşvik etme gücünden faydalanan pedagojik bir yaklaşım olan diyalojik öğretim güncel yaklaşımlar arasında dikkat çekmektedir. Diyalojik öğretim, olumlu etkileri nedeniyle eğitimin pek çok alanında uygulanmaktadır. Müzik, fen bilimleri, sağlık, beden eğitimi, özel eğitim ve eğitimde teknoloji uygulamaları olmak üzere bu yaklaşımın geniş bir kullanım alanı vardır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarını kapsayan ana dili eğitiminde de diyalojik öğretimden faydalanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı diyalojik öğretimin ana dili eğitiminde kullanımının katkılarını yapılan makale çalışmaları üzerinden temel dil becerilerine göre sınıflandırarak ortaya koymaktır. Çalışma içerik analizi yönteminin meta-sentez yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Sonuç olarak diyalojik öğretimin ana dili eğitiminde kullanımının dört temel dil becerisinin gelişimine katkı sağladığı ve bu beceri alanlarında daha derin ve etkili anlama, üst düzey düşünme ve üst bilişi geliştirme ile motivasyonu artırma konusunda etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Diyalojik öğretim, ana dili eğitimi, temel dil becerileri

DIALOGIC TEACHING AND MOTHER TONGUE EDUCATION**ABSTRACT**

Dialogic teaching as a pedagogical approach that utilizes the advantages of talk to encourage thinking, understanding and learning is one of the recent striking approaches. Dialogical teaching is implemented in many areas of education because of its positive effects. It has a wide range of use in these areas including music, science, health, physical education, special education and technology applications in education. Dialogic teaching is also used in mother tongue education which includes speaking, writing, listening and reading skills. The aim of this study is to present the contributions of the use of dialogic teaching in mother tongue education by classifying them according to basic language skills through the article studies. The study was carried out using the meta-synthesis approach of the content analysis method. As a result, it has been observed that the use of dialogic teaching in mother tongue education contributes to the development of basic language skills and is effective in enhancing deeper and more effective comprehension, high-level thinking, metacognition and motivation.

Key Words: Dialogic teaching, mother tongue education, basic language skills

* Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Adıyaman, yuceerduygu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3963-2756>

GİRİŞ

Öğrenme ve öğretme faaliyetinin başarıyla gerçekleşmesi anlama ve anlatma becerileri olarak nitelendirilen okuma, dinleme, yazma ve konuşmanın etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasıyla ilişkilidir. Diğer dil becerileri arasında konuşma, sınıf içi öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin en temel aracı olduğundan bir adım öne çıkmaktadır. Gerek büyük oranda öğretmen-öğrenci etkileşimini ön plana çıkaran geleneksel yaklaşımda gerekse bu etkileşimi öğrenci-öğrenci iletişimi yönünde de genişleten güncel yaklaşımlarda konuşma, eğitim ve öğretimin merkezine konumlanır. Sınıflarda iletişim, etkileşim ve anlatımın en temel ve işlevsel vasıtası konuşmadır. Bu bağlamda düşünülürse eğitim ve öğretim sürecinde anlamın inşasında konuşmanın önemli bir yeri olduğu göz ardı edilemez.

Son yıllarda yapılan pek çok araştırma anlamın yapılandırılmasında konuşmanın rolüne dikkat çeker niteliktedir. Mortimer ve Scott (2003) çalışmalarında konuşmanın, anlam oluşturma sürecinin ve dolayısıyla da öğrenmenin merkezinde yer aldığını ifade eder. Bir iletişim biçimi olarak kapsayıcılık ve rasyonellik vadedmesiyle tanımlanan diyalog uzunca bir süredir eğitimciler tarafından da öğrencilerin daha iyi düşünürler olmalarına yardımcı bir araç olarak görülmektedir (Reznitskaya ve Gregory, 2013). Slavin'in (2015) de vurguladığı gibi iş garantisi sunan meslekler yok olmuş ve yerlerini zihinsel becerilerin etkili kullanımını gerektiren mesleklere bırakmışlardır. Bununla birlikte yeni mesleklerin ihtiyaç duyduğu birey özellikleri; iş birliği içinde çalışabilme, problemlere değişik çözüm yolları bulabilme ve hızlı değişimlere uyum sağlayabilmeye dönüşmüştür. Bu bağlamda diyalogu eğitime yardımcı bir araç olarak gören düşünceye hak vermemek olanaksızdır.

Alexander (2008a, 37) konuşmanın güçlü bir eğitimin merkezine oturtulmasının yedi gerekçesi olduğundan bahseder. Bunlar psikolojik, politik, sosyal ve kültürel alanlara ek olarak sinir bilim, eğitim bilim ve iletişim alanlarını ilgilendiren gerekçelerdir. Bunlar arasında eğitim bilimin gerekçesi öğrenme ve öğretme açısından dikkat çekmektedir. Yazar bu gerekçeyi şöyle ifade eder: Süreç ve süreç-ürün odaklı araştırmalar göstermektedir ki bilişsel olarak zenginleştirilmiş bir konuşma öğrencilerin dikkatini çekip motivasyonunu artırmakta, hedefle ilgilenme süresini yükseltmekte ve ölçülebilir öğrenme kazanımlarını üretmektedir. Bu bilgiler ışığında konuşmayı merkeze alan ve güncel yaklaşımlardan biri olan diyalogik öğretim öne çıkmaktadır.

Diyalojik Öğretim

Diyalojik öğretim; öğrencileri düşünme, anlama ve öğrenmeye teşvik etmek için konuşmanın gücünden yararlanan pedagojik bir yaklaşımdır (Alexander, 2008b). Diyalojik öğretimde konuşmalar öğrencilerin ve öğretmenlerin dili bir ağ gibi öreerek öğrenmelerine katkı sağlar (Haworth, 1999, 115). Fisher (2011) diyalojik öğretim kavramının, konuşmanın öğrenme ve öğretmedeki rolü üzerine uzun bir teorik ve ampirik araştırma geleneğine dayandığını ve diyalogun öğrenmedeki rolü üzerine etkili bakış açıları sağladığını ifade etmiştir.

Temel olarak diyalojik öğretim teorik kökenleri bakımından Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırmacı yaklaşımı ve Bakhtin'in (1981, 1984) felsefik yaklaşımına dayanmaktadır. Vygotsky, insan türüne özgü olan bütün üst düzey zihinsel işlevlerin öncelikle iş birlikli aktiviteler aracılığı ile oluştuğunu ve sonrasında içsel zihinsel süreçlere dönüştüğünü ifade etmiştir. Onun deyimi ile zihnin sosyal boyutu zaman ve gerçeklikte birincil; bireysel boyutu ise türetilmiş ve ikincildir (Berk ve Winsler, 1995, 20). Bakhtin (1984, 110) ise kısaca gerçekliğin kişinin ferdi zihninde bulunmadığını ya da doğmadığını; diyalojik etkileşim sürecinde insanların iş birliği içinde gerçeği aramasından doğduğunu ifade etmiştir.

Diyalojik Öğretimin İlkeleri

Diyalojik öğretim diyaloga dayalı bir etkileşimi gerektirir. Öte yandan diyalog içeren her öğretim diyalojik olarak tanımlanamaz. Diyalojik öğretimden bahsetmek için öğretimin bazı temel ilkeleri de taşınması gerekir. Bu ilkeler ortaklaşalık, karşılıklılık, destekleyicilik, birikimlilik ve amaçlılıktır (Alexander, 2008a, 37-38). Ortaklaşalık, öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin birlikte hareket etmesi, sorumlulukları paylaşmasıdır. Karşılıklılık, otoriter söylemin olduğu sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasında sınırlı kalan iletişimin öğrenci-öğrenci arasına da genişletilmesidir. Bunun için öğretmen

ve öğrencilerin birbirlerini dinlemeleri, fikirlerini paylaşmaları ve alternatif bakış açılarını değerlendirmeleri gerekir. Destekleyicilik ise fikirlerin özgürce ifade edilip, sınıfın ortak bir anlayışa ulaşmada yardımlaşması anlamına gelir. Bunun için öğrenciler yanlış cevap verme korkusu taşımamalıdır. Birikimlilik; ortaklaşalık, karşılıklılık ve destekleyicilik ilkelerinin karşılanması sayesinde anlamın güncellenmesi, geliştirilmesi ve yeniden üretilmesini kapsar. Öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin ve sınıftaki diğer öğrencilerin fikirleri üzerine eklemeler yaparak konuyu geliştirirler. Bu süreçte katılımcılar fikirlerini düşünce ve sorgulamaları ile uyumlu bir çizgide buluşturur. Amaçlılık ise öğretmenin sınıf konuşmalarını eğitimin özel hedeflerine göre planlaması demektir. Alexander (2008a) bu beş ilkenin herhangi birini karşılamayan konuşmanın diyalojik sayılamayacağını ifade etmiştir.

Diyalojik öğretime göre öğretmen sınıfta diyalogun etkili bir şekilde kullanılmasına rehberlik ederse öğrencilerin bilişsel süreçlerini açığa vurmasını ve düşünmenin yeni yolları aracılığıyla sosyalleşmesini de sağlar (Reznitskaya, Kuo, Clark, Miller, Jadallah, Anderson ve Nguyen-Jahiel, 2009). Burada ifade edilen “diyalog” sadece ne düşündüğünü söylemenin çok ötesindedir. Fisher (2007), diyalogun kişinin fikirlerinin diğerlerinin fikirleri üzerine inşası aracılığıyla yapılandığını belirtir. Her diyalog paylaşılan düşüncelerin olasılığında yeni bir bilişsel yapılanma alanı yaratır. Sandora, Beck ve McKeown’un (1999) araştırma bulguları da bu savı destekler niteliktedir. Araştırmacılar iki tartışma stratejisinin (büyük kitaplar ve yazarın sorgulanması) öğrencilerin anlatı metinlerini anlama ve yorumlamadaki etkilerini karşılaştırmıştır. Sonuç olarak her tartışma ve diyalogun anlamlandırma sürecinde etkili olmadığını ortaya koymuşlardır. Anlamlandırma için tartışmaların anlam odaklı ve iş birliğine dayalı olması gerekmektedir.

Reznitskaya (2012) diyalojik öğretim ile ilgili yapılan araştırmalardan hareketle diyalog öğretimini karakterize eden uygulamaları ve temel sözel davranışları sıralamıştır: Bunlardan ilkinde göre sınıfta güç ilişkileri esnek olmalıdır. Ayrıca söylemin içeriği ve şekli üzerindeki otorite grup üyeleri arasında paylaşılmalıdır. Yani, tartışmanın akışı içinde öğrenciler kilit sorumluluklar üstlenebilmelidir. Bu sorumluluklar söz sırasını yönetmeye, soru sormaya, birbirlerinin cevaplarını değerlendirmeye, yeni konular başlatmaya ve usule ilişkin değişiklikleri önermeye katılmadır. Diyalojik öğretimde yeni anlamlandırma süreçlerine ilham vermesi açısından açık uçlu sorular ve farklı soru türleri işe koşulmalıdır. Öğretmenler anlamlı ve amaca yönelik geri bildirimler vererek öğrencileri hem teşvik etmeli hem de çaba sarf etmeye itmeli. Diyaloga katılanlar üst düzey yansıtma yapmalıdır. Bu ise açıklamanın detaylandırılması ve gerekçelendirilmesi yoluyla mümkündür. Son olarak diyalojik öğretimin olmazsa olmazı tartışmalar sırasında, öğrencilerin bilginin iş birlikli yapılandırmasına katılmalarıdır. Katılımcılar birbirlerinin fikirlerini ve gerekçelerini dinlemeli, bunlara tepki vermeli ve grubun gerekçelendirmesini daha da geliştirmek için önceki katkılara eklemelerde bulunmalıdırlar.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yukarıda güncel bir yaklaşım olarak tanıttığı yapılan diyalojik öğretimin ana dili öğretiminde kullanımının sonuçlarını yapılan makale çalışmaları üzerinden temel dil becerilerine göre sınıflandırarak ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Çalışma içerik analizi yönteminin meta-sentez yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada öncelikle diyalojik öğretimin ana dili eğitiminde kullanımına dair makaleler taranmıştır. Ardından diyalojik öğretimin ana dili eğitiminde kullanımının sonuçları temel dil becerilerine göre sınıflandırılarak ayrı başlıklarda ele alınmıştır.

İçerik analizi terimi hem araştırma yöntemi hem de veri analizi türünü ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu durumun yarattığı tartışma ve kavram yanılgısını ele aldığı çalışmasında Dinçer (2018), terimin araştırma yönteminin çatısı mı yoksa veri toplama ve analizinin bir parçası olarak mı kullanıldığına bakmanın sorunun çözümü olabileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmada içerik analizi, araştırma yönteminin çatısını oluşturmaktadır.

İçerik analizi çalışmaları meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Mevcut çalışma kapsamında içerik analizi, meta-sentez yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Çalık ve Sözbilir (2014, 34) meta-sentezi aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanması olarak ifade etmiştir.

Bu çalışma kapsamında dört tema belirlenmiştir. Bu temaları temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme oluşturmaktadır. Kategoriler ise diyalojik öğretim uygulamalarının bu beceri alanlarına yansımalarına göre belirlenmiştir. Okuma becerisi temasında belirlenen kategoriler *daha derin ve etkili anlama, üst düzey düşünme ve üst bilişi geliştirme ile motivasyonu artırmadır*. Yazma becerisi teması için belirlenen kategoriler *daha derin ve etkili anlama ve motivasyonu artırmadır*. Konuşma becerisi ve dinleme becerisi temaları genellikle ortak araştırmalara dayandığı için aynı başlıkta ele alınmıştır. Bu temalar için belirlenen kategoriler ise *üst bilişi geliştirme ve üst düzey düşünmedir*.

BULGULAR VE YORUM

Etkili bir yaklaşım olması nedeniyle diyalojik öğretim ve öğrenciler üzerindeki etkileri eğitimin farklı alanlarındaki araştırmaların odağında yer almıştır. Bu alanlar müzik eğitiminden (Camlin, 2015; Major, 2008) fen bilgisi (Glackin, 2018; Kumpulainen ve Rajala, 2017), biyoloji (Chen, Benus ve Yarker, 2016; Luz, Oliveira ve Poian, 2013) kimya (Demirbağ ve Kingir, 2017), fizik (Ruthven, Mercer, Taber, Guardia, Hofmann, Ilie ve Riga, 2017) ve matematiği (Bakker, Smit ve Wegerif, 2015; Otten, Engledowl ve Spain, 2015) kapsayan fen bilimleri eğitime; sağlık eğitiminden (Carneiro, Souza, Godinho, Faria, Silva ve Gazzinelli, 2012; Forsyth, 2009) beden eğitimine (Chang, Wallian, Nachon ve Gréhaigine, 2006); eğitimde teknoloji kullanımından (Agbatogun, 2012; Engin ve Donanci, 2015; Galitskih, Zalutskaya, Nikonova, Sosnovskaya ve Yurieva, 2018; Pifarré ve Kleine Staarman, 2011) özel eğitime (Diaz-Greenberg, Thousand, Cardelle-Elawar ve Nevin, 2000; Englert ve Raphael, 1988) kadar uzanmaktadır.

Bütün bu alanların yanında diyalojik öğretim ana dili eğitimindeki araştırmaların da konusu olmuştur. Ana dili eğitimi kapsamında dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde bu yaklaşımın katkısını ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine diyalojik öğretim uygulamalarının yansımaları şöyledir:

Tema 1: Okuma Becerisi

Okuma becerisinin geliştirilmesi ele alındığında diyalojik öğretimin bu alanda etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Okuma eğitiminde diyalojik öğretimin uygulandığı araştırmalar incelendiğinde bu yaklaşımın okuma becerisi üzerindeki etkilerinin; *daha derin ve etkili anlama, üst düzey düşünme, üst bilişi geliştirme ve motivasyonu artırma* alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Daha Derin ve Etkili Anlama

Diyalojik öğretim, okuma eğitiminin geliştirilmesinde daha derin ve etkili bir anlamlandırma sürecine ulaşmak için kullanılan yeni bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Günümüzde öğrenme ve öğretme üzerine yapılan araştırmalarda anlama öğretimi artık diyalojik bir yaklaşımla yürütülmektedir ve bu dönüşümün temelinde anlamanın daha dinamik ve esnek bir yaklaşım gerektiren, daha akışkan, içeriğe duyarlı bir süreç olduğunun kabul edilmesi bulunmaktadır (Wilkinson ve Hye Son, 2011, 367). Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde diyalojik öğretimin okumada daha etkili ve derin bir anlamlandırma sağladığı görülür (Sandora vd.,1999; Reznitskaya vd., 2009).

Okuma eyleminin temel amacının anlamlandırmak olduğu göz önünde bulundurulursa diyalojik öğretimin bu alandaki değeri ortaya çıkacaktır. Paris ve Hamilton (2009, 32) anlama olmaksızın okumanın, dilin seslerini taklitten öteye gitmeyeceğini ifade etmiştir. Onan (2011, 9) dilin en önemli işlevlerinden birinin anlama olduğunu vurgularken dil aracılığıyla anlama ulaşmanın okumadan geçtiğini belirtmiştir. Genel olarak okuma tanımları incelendiğinde de okumanın fiziksel yönünden ziyade zihinsel yani anlamlandırma yönünün ön plana çıktığı görülür. Akyol (2016, 33) okumayı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlar ve okumada en önemli noktanın anlamı yapılandırma olduğunu söyler. Özbay (2011, 2) okumayı bir bakıma gördüğünü

anlama faaliyeti; fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi şeklinde açıklar. Güneş (2013, 127) okumayı, dil becerileri yanında zihin becerilerine de önemli katkılar sağlayan bir öğrenme alanı olarak nitelendirmiştir. Dil eğitimi alanına temel teşkil eden eski tarihli kaynaklarda bile okumanın fiziksel yönünün zihinsel yönünden ayrı düşünülmemeyeceği vurgulanmıştır (Göğüş, 1978).

Üst Düzey Düşünme

Diyalojik öğretimin okuma eğitiminde kullanımının katkılarında biri de üst düzey düşünmeyi tetikleme ve geliştirmesidir. İş birlikli akıl yürütülen tartışmaların kullanıldığı bir okuma dersinde, katılımın daha fazla olması yanında üst düzey bilişsel süreçlerin kullanımının da yaygın olduğu görülür (Chinn, Anderson ve Waggoner, 2001). Ayrıca otantik sorular öğrencinin daha fazla konuşmasına fırsat yaratırken çoğu zaman öğrenciler tarafından söylenenlerin daha fazla ayrıntılandırılması için zemin oluşturur ve bunun sonucunda da mantıklı, üst düzey düşünme ortaya çıkar (Soter vd., 2008).

Diyalojik öğretimin ana dili eğitimi faaliyetlerine uygulanmasının temel yollarından biri sınıf içi tartışmalardır. Bu bağlamda sınıf içi tartışmaların metin anlamlandırmasına etkisini inceleyen Murphy, Soter, Wilkinson, Hennessey ve Alexander'ın (2009) yaptıkları meta analiz çalışmasının sonuçları dikkat çekicidir. Kırk iki çalışma üzerinden yapılan meta analiz çalışması, tartışmanın öğrencilerin edebî veya çıkarımsal anlama, eleştirel düşünme ve muhakeme düzeylerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında diyalogik öğrenme sürecinin diyalogik olmayan süreçlerle karşılaştırıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha olumlu bir etki yarattığı da dile getirilmektedir (Frijters, Dam ve Rijlaarsdam, 2008).

Resnick'e (1987, 44) göre üst düzey düşünme, her zaman eğitim kurumlarının ana hedefi olmuştur. Bu kurumların yaşadığı temel zorluk tüm nüfusu eğitecek ve onlara üst düzey düşünme becerilerini kazandıracak yaklaşımlar üretmektir. Diyalogik öğretim bu hedefe hizmet edecek temel yaklaşımlardan biridir. Diyalogik öğretimin okuma eğitiminde kullanımının üst düzey düşünmeyi geliştirmesi ana dili eğitimi programının hedefleriyle de uyumludur. Çünkü Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) kazanımların yapı ve hiyerarşisinden başlayarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımına kadar öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Üst Bilişi Geliştirme

Diyalojik öğretimin önemli avantajlarından biri de üst bilişi geliştirme konusundaki etkililiğidir. Fisher (2007) ergenlerde bilişsel ve üst bilişsel gelişim ile diyalog arasındaki önemli ilişkiyi incelediği araştırmasında, diyalogik sorgulamanın çocukların bilişsel ve üst bilişsel kapasitelerini destekleyip geliştirdiği sonucuna varmıştır. Kong ve Fitch (2002/2003) ise diyalogik tartışmalara katıldıktan sonra öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesinin yanı sıra kendi kendini sorgulama, özetleme ve strateji kullanımına dair üst bilişsel stratejilerinin arttığını ortaya koymuştur.

Baker ve Brown (1984, 353) üst bilişi “çocuğun kendi düşünme ve öğrenme faaliyetleri üzerine sahip olduğu bilgi ve kontrol” olarak tanımlar. Bu düşünme ve öğrenme faaliyetleri okumayı da kapsamaktadır. Üst bilişsel yetenekleri olan öğrenciler, belirledikleri öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenme süreçlerini izleyebilir ve düzenleyebilirler (Griffith, P.L. ve Ruan, J., 2005, 16). Bu durumda üst bilişin, başarılı öğrenmeye giden yolda ve nitelikli okuma-anlama sürecinde en önemli becerilerden biri olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Motivasyon Artışı

Diyalojik öğretimin okuma becerisiyle ilgili etkili olduğu bir başka alan da öğrenci motivasyonudur. Diyalogik yaklaşımın okuma eğitiminde kullanılmasının derse katılımı (Chinn vd., 2001), iş birliği içinde ve üretken olarak çalışma istekliliğini (Gillies, 2014) ve bağımsız okumaya yönelik motivasyonu (Davis, Resta, Davis ve Camacho, 2001) artırdığına dair çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim-öğretimin her alanında olduğu gibi dil öğretiminin okuma alanında da motivasyon gereklidir. Motivasyon çocukların okuduğunu anlamasını doğrudan etkilemez ancak çocukların motivasyonu onları daha fazla okumaya yönlendirir. Bu da onların okudukları metinleri anlamaları bakımından daha verimli bir süreç yaratır. Çünkü çocukların

motivasyonu, hangi faaliyetin yapılacağına dair seçimlerini, faaliyete başlarken duydukları istek ve enerjiyi, etkinlik onları zorlamaya başladığı zaman bile buna devam edebilme arzularını, yani sebatlarını etkiler. Bu, okumaya motive edilen çocukların daha sık okuyacağı anlamına gelir (Wigfield ve Tonks, 2004, 261). Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie'nin (2013, 601) çalışmaları da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Araştırmacılar içsel olarak motive olmuş bir okuyucunun okuma konusunda daha özverili olduğunu ve bu nedenle de daha iyi anladığını ifade etmiştir. Yani öğrencilerde okuma için içsel bir motivasyon mevcutsa ve bu desteklenirse okuyucunun üst bilişsel faaliyetlerinin aktif hâle gelmesi kolaylaşır ve öğrencilerin metni anlama düzeyleri artar.

Tema 2: Yazma Becerisi

Yazma becerisi alanında farklı yaş gruplarıyla yapılan araştırmalar diyalojik öğretimin yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Kesler, 2012; Reznitskaya, Anderson, McNurlen, Nguyen-Jahiel, Archodidou, ve Kim, 2001; Tompson ve Kleine, 2015). Yazma eğitiminde diyalojik öğretimin uygulandığı araştırmalar incelendiğinde bu yaklaşımın yazma becerisi üzerindeki etkilerinin *daha derin ve etkili anlama ve motivasyonu artırma* alanlarında olduğu görülmektedir.

Daha Derin ve Etkili Anlama ile Motivasyon Artışı

Diyalojik öğretim uygulamalarının okuma becerisine daha derin ve etkili bir anlamayı artırarak tesir ettiğine ve bunun da öğrencilerin motivasyonunda artışı sağladığına değinilmişti. Diyalojik öğretimin yazma becerisinin gelişimine etkisi de aynı biçimdedir. Ancak bu, okuma becerisinde olduğu gibi doğrudan değil dolaylı bir yoldadır. Tompson ve Kleine (2015) diyalojik öğretimin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini yaptıkları araştırmayla ortaya koymuştur. Ancak araştırmacılar diyalogun sadece yazma becerisini değil okuma ve konuşma becerisini de geliştirdiğini belirtmiştir. Diyalojik öğretim sürecinde öğrenciler derinlemesine okuma yapmaya başlamış, böylece derin ve etkili anlama geliştirmişlerdir. Bununla ilişkili olarak konuşma ve yazma becerileri de gelişmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu yaklaşımda kendilerini sınıfın bir parçası olarak görmeleri motivasyonlarını ve dolayısıyla da öğretimin etkililiğini artırmıştır. Bu sonuç anlama ve anlatma becerilerinin birbirinden ayıramayacağını, bunların birinde meydan gelen gelişim ve değişimin diğerlerine de yansıtacağını göstermektedir. Araştırmada anlama becerisi olan okumadaki gelişimin anlatma becerisi olan yazmaya da yansıdığı görülmektedir. Bunun temelinde ise gelişen derin ve etkili anlama yer almaktadır. Öğrenci motivasyonunun yükselmesinin de isteklilik ve katılımı artırarak sürece etki ettiği görülmektedir.

Kesler (2012) de çalışmasında diyalojik ortamlar oluşturmanın öğrencilerin iyi yazarlar olmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bunun temelinde ise diyalojik ortamların yarattığı açık söylemleri koymuştur. Diyalojik yaklaşımda öğrenciler öğretmenleri ve diğer arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunma fırsatı yakalar. Sözel yolla başlayan fikir alışverişi ve anlamın ortak yapılandırılması öğrencilerin yazılı ürünlerinde de hayat bulur. Araştırmacı bu çalışmasında ayrıca öğretmenlere yazma becerisinin geliştirilmesinde diyalojik ortamları nasıl kullanabileceklerine dair birtakım tavsiyelerde bulunmuştur. Bunlar:

- Diyalojik etkileşimin teşvik edildiği yazma toplulukları oluşturulabilir.
- Öğrencilerin zihinlerinde diyalogu harekete geçirecek rehber sorulardan faydalanılabilir.
- Yazarken öğrencilere rehberlik edilebilir.
- Öğrencilere yazılarını paylaşma ortamları sağlanabilir.
- Öğrenci yazıları bütüncül bir bakış açısıyla okunup değerlendirilebilir.

Reznitskaya vd. (2001) de araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşmıştır: Diyalojik öğretimle eğitim alan öğrencilerin yazma becerileri gelişmektedir. Bu çalışmaya göre öğrenciler diyalojik yaklaşımla eğitim aldıklarında ürettikleri ikna edici metinler daha fazla sayıda destekleyici ya da karşıt tartışmaları içermekte ve öğrenciler iddiaları çürütmeye yönelik kanıtlardan daha fazla yararlanmaktadır. Araştırmacılar bu durumun zihinsel süreçlerden biri olan akıl yürütmenin altında sosyal ve bilişsel süreçlerin bulunduğu şeklinde yorumlanabileceğini ifade eder.

Tema 3 ve Tema 4: Konuşma Becerisi ve Dinleme Becerisi

Diyalojik öğretim yaklaşımının kullanılmasının konuşma ve dinleme becerisini geliştirdiğini ifade eden çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmaların bir kısmında hem konuşma hem dinleme becerisindeki gelişim bir arada ele alınırken (Jones, 2007, Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999) bir kısmında yalnızca konuşma becerisindeki gelişime (Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger, ve Edwards, 2008; Tompson ve Kleine, 2015) değinilmiştir. Konuşma ve dinleme eğitiminde diyalojik öğretimin uygulandığı araştırmalar incelendiğinde bu yaklaşımın bu beceriler üzerindeki etkilerinin *üst bilişi geliştirme ve üst düzey düşünme* alanlarında olduğu görülmektedir.

Üst Bilişi Geliştirme

Diyalojik öğretimin olumlu yanlarından birinin üst bilişi geliştirmedeki etkililiği olduğundan bahsedilmiştir. Jones (2007) öğretmenlerin etkili konuşmayı teşvik etmek için kullanabilecekleri bir yaklaşım olan diyalojik öğretimin konuşma ve dinlemeyi geliştirdiğini, bunun yanında üst bilişsel farkındalığı da artırdığını belirtmiştir. Diyalojik öğretimle planlı olarak konuşma ve dinleme becerisinin geliştirilmesi, öğrenme ve öğretmenin temelinde yer alan bu beceriler aracılığıyla üst bilişsel farkındalığın artması sonucunu da doğurmaktadır. Araştırmacı bu durumu Vygotsky'nin yakınsal gelişim bölgesi terimi ile açıklar. Çocuklar, diyalojik yaklaşımdaki ortaklaşalık ile birbirlerinin ve öğretmenin yardımıyla tek başlarına yapabildiklerinden daha yüksek bir başarı seviyesine ulaşabilir. Dahası konuşmanın değerlendirme ve öz değerlendirilmede kullanımının teşviki ile üst bilişsel farkındalık gelişir.

Üst Düzey Düşünme

Diyalojik öğretim konuşma ve dinleme becerisinin geliştirilmesi yanında üst düzey düşünmeyi tetikleme konusunda da etkilidir. Lonigan vd. (1999) yürüttükleri deneysel çalışmada diyalojik yaklaşımla gerçekleştirilen uygulamaların çocuğun konuşma ve dinleme becerisini geliştirdiğini tespit etmiştir. Uygulama sonrası öğrencilerin sözlü anlatımlarında betimsel ifadeleri etkili şekilde kullandıkları, dinleme anlamalarının ve aliterasyon algılarının geliştiği görülmüştür. Soter vd. (2008) ise diyalojik yaklaşıma uygun tartışmaların öğrencilere üst düzey düşünme ve akıl yürütme fırsatları sunduğunu tespit etmiştir. Böylece bu tartışmalar öğrencilerin konuşma becerisini de geliştirmektedir.

Temeli konuşmaya dayanan diyalojik öğretimde konuşma becerisinin gelişmesi şaşırtıcı değildir. Konuşmanın gücünden yararlanarak düşünmeyi, anlamlandırmayı sağlayan bu yaklaşım öğrencilerin dinleme becerilerini de etkili bir şekilde kullanmalarını gerektirir. Çünkü birey diyalog sürecinde düşüncüyü ve anlamı yeniden üretmek için farklı bakış açılarını iyice anlamalı, bunun için de doğal olarak etkili dinlemelidir. Diyalojik öğretimin temel ilkelerinden olan karşılıklılık ve ortaklaşalığın karşılanmasında da dinleme becerisi temel oluşturur. Yazma becerisi için de durum farklı değildir. Düşüncenin yeniden yapılandırılması ve anlamın inşası dilin anlatma boyutunda yer alan yazma becerisini de etkisi altına almaktadır.

SONUÇ

Sonuç olarak, konuşmanın anlamayı ve öğrenmeyi teşvik eden gücünden yararlanan bir yaklaşım olan diyalojik öğretimden pek çok farklı alanda olduğu gibi ana dili eğitimi alanında da faydalanılmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde diyalojik öğretimin ana dili eğitimine katkısının dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi geliştirme yönünde olduğu görülmektedir. Diyalojik öğretim okuma becerisine *daha derin ve etkili anlama, üst düzey düşünme ve üst bilişi geliştirme ile motivasyonu artırma* alanında etki ederken yazma becerisine *daha derin ve etkili anlama ve motivasyonu artırma* alanında etki etmektedir. Ortak başlıkta ele alınan konuşma ve dinleme becerisine ise diyalojik öğretimin etkisi *üst bilişi geliştirme ve üst düzey düşünme* alanlarındadır. Dil becerilerinin temel anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri olduğu göz önünde bulundurulduğunda bahsi geçen bu bilişsel yapılarla karşılıklı etkileşimi anlam kazanmaktadır. Bu bağlamda anlama ve anlamlandırmaya katkısı bakımından diyalojik öğretimden ana dili eğitimi derslerinde faydalanmanın yerinde olacağını söylemek mümkündür.

KAYNAKLAR

- Agbatogun, A. O. (2012). Exploring the efficacy of student response system in a subsaharan African country: A sociocultural perspective. *Journal of Information Technology Education: Research*, 11(1), 249-267.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, R. (2008a). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos.
- Alexander, R. J. (2008b). *Essays on pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). New York: Longman.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics (Vol. 8)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Bakker, A., Smit, J., & Wegerif, R. (2015). Scaffolding and dialogic teaching in mathematics education: Introduction and review. *ZDM-Mathematics Education*, 47(7), 1047-1065. doi:10.1007/s11858-015-0738-8
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Camlin, D. A. (2015). 'This is my truth, now tell me yours': Emphasizing dialogue within participatory music. *International Journal of Community Music*, 8(3), 233-257. doi:10.1386/ijcm.8.3.233_1
- Carneiro, A.C.L.L., Souza, V., Godinho, L.K., Faria, I.C.M., Silva, K.L. & Gazzinelli, M.F. (2012). Health promotion education in the context of primary care. *Revista Panamericana De Salud Publica-Pan American Journal Of Public Health*, 31(2), 115-20.
- Chang, C. W., Wallian, N., Nachon, M., & Gréhaigine, J. (2006). Language productions and action strategies: Towards a semioconstructivist approach of the basketball in Taiwan. *Staps*, 72(2), 63-77.
- Chen, Y. -, Benus, M. J., & Yarker, M. B. (2016). Using models to support argumentation in the science classroom. *American Biology Teacher*, 78(7), 549-559. doi:10.1525/abt.2016.78.7.549
- Chinn, C. A., Anderson, R. C. & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378-411.
- Davis, B. H., Resta, V., Davis, L., I., & Camacho, A. (2001). Novice teachers learn about Literature Circles through collaborative action research. *Journal of Reading Education*, 26, 1-6.
- Demirbağ M. & Kingir S. (2017). Promoting pre-service science teachers' conceptual understanding about boiling by dialogic teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 16, 459-471.
- Diaz-Greenberg, R., Thousand, J., Cardelle-Elawar, M., & Nevin, A. (2000). What teachers need to know about the struggle for self-determination (consentization) and self-regulation: Adults with disabilities speak about their education experiences. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 873-887.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7 (1), 176-190. DOI: 10.14686/buefad.363159
- Engin, M., & Donanci, S. (2015). Dialogic teaching and iPads in the EAP classroom. *Computers and Education*, 88, 268-279.
- Englert, C. S., & Raphael, T. E. (1988). Constructing well-formed prose: Process, structure, and metacognitive knowledge. *Exceptional Children*, 54(6), 513-520. <https://doi.org/10.1177/001440298805400604>
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.
- Fisher, R. (2011). Dialogic teaching. In A. Green (ed.), *Becoming a reflective English teacher* (pp.90-109). Berkshire: MG-Hill Open University Press.
- Forsyth, R. (2009). Distance versus dialogue: Modes of engagement of two professional groups participating in a hospitalbased video ethnographic study. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(3), 276-289.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri (Parameters of content analysis). *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 39(174), 33-38.
- Frijters, S., Dam, G. & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18, 66-82.
- Galitskih, E., Zalutskaya, S., Nikonova, N., Sosnovskaya, I., & Yurieva, O. (2018). Humanistic technologies in education: The dialogue-building experience. [Tecnologías humanísticas en educación: La experiencia de construcción de diálogo] *Espacios*, 39(40).

- Gillies, R. M. (2014). Developments in cooperative learning: Review of research. [Avances en el aprendizaje cooperativo: Revisión de la investigación] *Anales De Psicología*, 30(3), 792-801. doi:10.6018/analesps.30.3.201191
- Glackin, M. (2018). 'Control must be maintained': Exploring teachers' pedagogical practice outside the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 61-76. DOI: 10.1080/01425692.2017.1304204
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Griffith, P.L. & Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? In Susan E. Israel & Cathy Collins Block & Kathryn L. Bauserman & Kathryn Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 3-18). Lawrence Erlbaum Associates.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Haworth, A. (1999). Bakhtin in the classroom: What constitutes a dialogic text? Some lessons from small group interaction. *Language and Education*, 13(2), 99-117. DOI:10.1080/09500789908666762.
- Jones, D. (2007). Speaking, listening, planning and assessing: The teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care*, 177(6 & 7), 569-579.
- Kesler, T. (2012). Writing with voice. *The Reading Teacher*, 66 (1), 25–29.
- Kong, A., & Fitch, E. (2002/2003). Using Book Club to engage culturally and linguistically diverse learners in reading, writing, and talking about books. *The Reading Teacher*, 56, 352–362.
- Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2017). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning and Instruction*, 48, 23-31. DOI:10.1016/j.learninstruc.2016.05.002
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22, 306-322.
- Luz, M. R. M. P., Oliveira, G. A., & Poian, A. T. D. (2013). Glucose as the sole metabolic fuel: Overcoming a misconception using conceptual change to teach the energy-yielding metabolism to brazilian high school students. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 41(4), 224-231. DOI:10.1002/bmb.20702
- Major, A. E. (2008). Appraising composing in secondary-school music lessons. *Music Education Research*, 10(2), 307-319. DOI: 10.1080/14613800802079171
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202018.pdf> adresinden alınmıştır.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Murphy, P.K., Soter, A.O., Wilkinson, I.A., Hennessey, M.N., & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740–764.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel.
- Otten, S., Engledowl, C. & Spain, V. (2015). Univocal and dialogic discourse in secondary mathematics classrooms: The case of attending to precision. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 47(7), 1285-1298.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Dufy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York, NY: Routledge.
- Pifarré, M., & Kleine Staarman, J. (2011). Wiki-supported collaborative learning in primary education: How a dialogic space is created for thinking together. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(2), 187-205. doi:10.1007/s11412-011-9116-x
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65, 446-456.
- Reznitskaya, A. & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133.
- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32(2&3), 155-175.

- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A. M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C. & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29-48.
- Ruthven, K., Mercer, N., Taber, K. S., Guardia, P., Hofmann, R., Ilie, S., Luthman, S. & Riga, F. (2017). A research-informed dialogic-teaching approach to early secondary school mathematics and science: The pedagogical design and field trial of the epiSTEMe intervention. *Research Papers in Education*, 32(1), 18-40. doi:10.1080/02671522.2015.1129642
- Sandora, C., Beck, I., & McKeown, M. (1999). A comparison of two discussion strategies on students' comprehension and interpretation of complex literature. *Journal of Reading Psychology*, 20, 177–212.
- Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama* (Galip Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Soter, A., Wilkinson, I.A., Murphy, P.K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47, 372-391.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2013). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, N., & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Thompson, C., & Kleine, M. (2015). An interdisciplinary dialog about teaching and learning dialogically. *Innovative Higher Education*, 40(2) 173-185.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher order processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wigfield, A. & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 249-272). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wilkinson, I.A. & Hye Son, E. (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.) *Handbook of reading research* (Vol. iv, pp. 359–387). New York: Routledge.

EXTENDED ABSTRACT

The most basic and functional means of communication, interaction and expression in classrooms is talk. In this context, talk is at the center of education, both in the traditional approaches that emphasize teacher-student interaction and in the current approaches that expand this interaction towards student-student interaction. The fact that talk is the basic material for the construction of meaning in the education process is another factor that provides this central position to the talk. Recent researches point to the role of speech in structuring meaning (Mortimer and Scott, 2003; Reznitskaya and Gregory, 2013). Dialogical teaching is a current approach that gives central role to talk. Conversations in dialogic teaching contribute to the learning of students and teachers (Haworth, 1999, 115). Dialogic teaching can be defined as a pedagogical approach that utilizes advantages of talk to encourage students to think, understand and learn (Alexander, 2008b). Fisher (2011) stated that the concept of dialogical teaching is based on a long tradition of theoretical and empirical research on the role of talk in teaching and learning, and that it provides effective perspectives on the role of dialogue in learning. Fundamentally, dialogic teaching is based on Vygotsky's (1978) social constructivist approach and the philosophical approach of Bakhtin (1981, 1984) in terms of theoretical origins. Dialogic teaching requires a dialogue-based interaction. On the other hand, every teaching through dialogue cannot be defined dialogic. In order to talk about dialogic teaching, teaching must also have some basic principles. These principles are being collective, reciprocal, supportive, cumulative and purposeful (Alexander, 2008a, 37-38). Being collective is that teachers and students act together and share responsibilities in the learning process. Being reciprocal is the extension of the communication between teacher and student in the classroom environment where authoritarian discourse exists between student and student. For this, it is both a need and a natural outcome that teachers and students listen to each other, share ideas and evaluate alternative perspectives. Being supportive is the expression of ideas freely and cooperating in reaching a common understanding in the class environment. This leads to the elimination of fear of wrong answers. Being cumulative involves updating, developing and regenerating meaning in the light of these three principles. In this process, the students question their ideas and bring them together in a harmonious way. Being purposeful is that the

teacher plans the class talk according to the specific objectives of the education. Alexander (2008a) states that the speech which does not match up with any of these five principles cannot be considered dialogic. Dialogical teaching and its effects on students are examined in different areas of education as it is an effective approach. Music, science, health, physical education, special education and technology applications in education are among these areas. In addition to all these areas, dialogic teaching is also the focus of mother tongue education. There are many researches showing that this approach is effective in the development of four basic language skills (speaking, listening, writing and reading). The aim of this study is to present the contributions of the use of dialogic teaching in mother tongue education by classifying them according to basic language skills through the article studies. The study was carried out using the meta-synthesis approach of the content analysis method. For this purpose, first of all, articles on the use of dialogical teaching in mother tongue education were determined. Then, the results of the use of dialogical teaching in mother tongue education are classified according to basic language skills and discussed in separate titles: reading, writing, speaking and listening. When the researches are examined on reading, it is seen that the use of dialogic teaching in reading education provides a deeper and more effective comprehension (Sandora et al., 1999; Reznitskaya et al., 2009). Considering that the main purpose of reading action is to make sense, the value of dialogic teaching in this field will be revealed. Paris and Hamilton (2009, 32) stated that the word reading without understanding would not go beyond imitation of language. One of the contributions of the use of dialogic teaching in reading education is to trigger and develop high-level thinking. In a reading lesson with co-operative arguments, it is seen that the use of high-level cognitive processes is common, as well as the number of the participants increases (Chinn, Anderson and Wagoner, 2001). In addition, authentic questions provide the opportunity for the student to talk more, while often providing the basis for further elaboration of what is said by the students, and as a result, rational, high-level thinking arises (Soter et al., 2008). Similar results are observed in the meta-analysis of Murphy, Soter, Wilkinson, Hennessey and Alexander (2009), who examined the effect of class discussion on text interpretation, one of the most important form of dialogic teaching in language teaching practices. The meta-analysis study, which was conducted over forty-two studies, showed that the discussion was effective in increasing students' level of literary or inferential comprehension, critical thinking and reasoning. In addition, it is stated that the dialogic learning process has a more positive effect on students' critical thinking skills compared to non-dialogic processes (Frijters, Dam and Rijlaarsdam, 2008). One of the important advantages of dialogic teaching is its effectiveness in developing metacognition. Fisher (2007), in his study that examines the important relationship between cognitive and metacognitive development and dialogue in adolescents, concluded that the dialogic inquiry supports and develops the cognitive and metacognitive capacities of children. Kong and Fitch (2002/2003) found that after participating in dialogical discussions, students' upper cognitive strategies for self-questioning, summarizing and strategy use increased as well as the students' capacity of vocabulary develops. Another area where dialogic teaching is effective in reading skills is students' motivation. There are studies suggesting that the use of dialogic approach in reading education increases the attendance (Chinn et al., 2001), willingness to work productively in collaboration (Gillies, 2014), and motivation for independent reading (Davis, Resta, Davis and Camacho, 2001). As in all areas of education, motivation is also required in the field of reading of language teaching. Researches with different age groups in the field of writing skills show that dialogic teaching is effective in developing writing skills (Kesler, 2012; Reznitskaya, Anderson, McNurlen, Nguyen-Jahiel, Archodidou, ve Kim, 2001; Tompson ve Kleine, 2015). When the studies in which dialogic teaching is applied in writing education are examined, it is seen that the effects of this approach on writing skill are in the areas of deeper and more effective understanding and increasing motivation. There are also studies stating that the use of the dialogic teaching approach improves speaking and listening skills. In some of these studies, both the development of speaking and listening skills are addressed together (Jones, 2007, Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999), while in others, only the development of speaking skill (Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger, ve Edwards, 2008; Tompson ve Kleine, 2015) is mentioned. When the researches in which dialogic teaching is applied in speaking and listening education are examined, it is seen that the effects of this approach on these skills are in the fields of developing metacognition and higher level thinking. To summarize, it has been observed that the use of dialogic teaching in mother tongue education contributes to the development of basic language skills and is

effective in enhancing deeper and more effective comprehension, high-level thinking, metacognition and motivation.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARAR ALMA YAKLAŞIMLARI: VERİYE DAYALI KARAR ALMAYA GEÇİŞ**Hasan TABAK*****Fatih ŞAHİN******Burcu YAVUZ TABAK*******ÖZ**

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerin karşılaştıkları karar alma yaklaşımlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma olgubilim (fenomenoloji) deseninde nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun örneklemeğe göre belirlenmiştir. Bu kapsamda Türkiye'nin farklı illerinden ve eğitimin farklı kademelerinden 19 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, görüşmeler daha çok elektronik ortamda uzaktan görüşmelerle sağlanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan kodların ortalama derinlik seviyelerine incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin karar vermede kanun veya yönetmeliğin dışına çıkmadıkları ve yasa koyucunun çizdiği sınırların dışına çıkılmaması yönünde eğilim gösterdikleri görülmüştür. Elde edilen bulgular veriye dayalı karar almanın oldukça sınırlı olduğunu ve veriye dayalı karar vermede daha çok iş birliği, tecrübeye başvurma veya tarafları dinleme yönünde bir eğilimin olduğu görülmüştür. Karar almada bakış açısının değiştirilmesine ve Türkiye'de dijital dönüşümle birlikte kurulacak okul merkezli veri sistemlerinin etkili bir şekilde kullanılmasına gerek olduğu ve veri kullanımı konusunda okul çalışanlarının yeterlik kazanması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, karar alma, veriye dayalı karar alma

SCHOOL ADMINISTRATORS DECISION MAKING APPROACHES: TRANSITION TO DATA-BASED DECISION MAKING**ABSTRACT**

In this study, it was aimed to examine how school administrators solve the problems they encounter and how they decide on macro or micro-level issues with a data-based approach according to the opinions of teachers. The research is a qualitative study in the phenomenology pattern. The study group was determined according to the appropriate sampling from purposeful sampling techniques. In this context, 19 teachers from different provinces of Turkey and different levels of education were included in the study group. In the research, a semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool, and remote interviews in a virtual environment mostly provided the interviews. Research data were analyzed by using content analysis method. When the average depth levels of the codes revealed in the study were examined, it was seen that school administrators did not go beyond the law or regulation and the limits drawn by the legislator according to the perceptions of teachers. Findings revealed that data-based decision making was minimal, and there was a tendency towards more collaborative, experience-based, or listening stakeholders in data-based decision-making. It is thought that there needs to be a change of perspective in decision making and effective use of school-based data systems to be established in Turkey with digital transformation, and that school employees should gain competence in data use.

Keywords: School administrator, decision making, data-based decision making

*Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, hasantabak@aksaray.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3923-5133>

**Dr. Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, sahinfatih@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6579-2550>

***Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aksaray, burcutabak@aksaray.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8153-2767>

GİRİŞ

Örgütlerde karar alma nadiren bir kişi tarafından yerine getirilir. İnsanlar yeni stratejiler belirlemek, gelecek için planlar yapmak, başarı faktörlerini açığa çıkarmak veya sadece sosyalleşmek için bir araya gelebilirler. Bu etkileşimler fiziksel veya sanal ortamlarda gerçekleşebilmektedir. Diğer taraftan ise karar alma genellikle tabiatı gereği çoğulcu ve bütüncül şekilde olması gerekmektedir. Bu nedenle çoğu durumda; küçük bir karar verici grup, ortak bir hedefe ulaşmak için bir ekip oluşturmak üzere bir araya gelir. Ancak büyük gruplarda karar alma teknoloji kullanımını zorunlu kılabilir. Teknolojik desteğin ve yapılandırılmış grup işlemlerinin (beyin fırtınası, nominal grup tekniği, delphi yöntemi vb.) birlikte kullanılması, ortak karar alma sürecinin etkililiği için bilişsel çatışmayı azaltan bir iş birliği grupla karar alma süreci ile iyi yönetilebilir (Papamichail, 1997). Karar sürecinin etkililiğini sağlayan bir başka unsur kararların uygulamaya yansımaya derecesidir. Kararların eyleme dönüştürülmesinde de veri kullanımını önemli bir unsur olarak karşımıza çıkarmaktadır (Spillane, 2012).

Eğitim örgütlerinde öğrenci sonuçlarına odaklanıldığı sürece veriye karşı artan bir ilginin olacağı ileri sürülebilir. Schildkamp, Poortman ve Handelzalts (2016) eğitim örgütlerinde verinin etkili bir şekilde kullanılmasının okul gelişimi ve öğrenci başarısı açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin nasıl bir desteğe ihtiyaçlarının olduğunu belirlemek ve sınıfta geliştirilmesi gereken yönleri açığa çıkarmak için de veriye ihtiyaç duyulmaktadır (Dunn, Airola, Lo & Garrison, 2013). Ancak veriye başvurma sürecinin de kolay olmadığını belirtmek gerekmektedir.

Mevcut ekonomik iklim göz önüne alındığında, tüm seviyelerdeki yöneticiler kıt kaynakların veri kullanımını desteklemek için yatırım araçlarına nasıl dönüştürüleceği konusunda zor seçimlerle karşı karşıya kalacağı söylenebilir. Liderlerin veri kullanımına ilişkin fikir öne sürerken veya sistemler tasarlarlarken öğretmenlerin bu konuya ilişkin bilgi veya becerilerini de dikkate almaları gerekir. Öğretmenler verilere nasıl erişileceği ve verilerin nasıl toplanacağı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip değilse, yöneticilerin veri yönetimi sistemlerine yatırım yapmaları uygun bir çözüm olabilir (Marsh & Farrell, 2015). Veri kullanımı konusunda karşılaşılan sorunların başında bilişsel yanlılık gelmektedir. Veriye dayalı karar vermenin de ötesinde daha iyi kararlar almak için onaylama/doğrulama önyargısının üstesinden gelinmelidir. Bu ön yargıya düşmeden ilk tercihlerimize aykırı olan fikirleri de göz önünde bulundurmamak ve dikkatle değerlendirmek karar ekibini güçlendirecek ve etkili kararların alınmasına katkı sağlayacaktır. Ekip üyelerinin fiili katkılarını belirli alternatifleri destekleyici veya zorlayıcı olarak görmesi onaylama eğilimini azaltabilir. Bu nedenle karar verirken bilişsel yanlılığın iyi yönetilmesi gerekmektedir (Minas, Potter, Dennis, Bartelt & Bae, 2014).

Veriye dayalı karar almada iki unsura dikkat etmek gerekmektedir. İlk olarak, veri kullanımı sosyal bir faaliyettir. Öğrenme ortamlarında birlikte gerçekleştirilen eylemlerin eğitimsel gelişimi daha iyi sağlayacağı açıktır. İkincisi ise, verilerin kullanımına ilişkin sistemik düzenliliğe sahip bir kapasite oluşturmak ve bunu bireysel kapasite ile ilişkilendirmektir. Bireylerin gelişmesi için fırsatlar yaratan ve bunu yaparken, tüm eğitimcilere özgü olan yaratıcılığı ve bireyselliği benimseyen kuruluşlar, sorunları belirleme ve etkili çözümler üretme konusunda daha çevik olan organizasyonlardır (Wayman, Jimerson & Cho, 2012). Prenger ve Schildkamp (2018), veriye dayalı bulguları dikkate alarak gerçekleştirilmek istenen etkinliklerde sosyokültürel normların, kontrol ve öz-yeterlik algılarını etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Bu değişkenler veriye dayalı karar almayı %24'lük varyansla açıklamakta ancak diğer bazı faktörlerin de etkili olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle veriye dayalı karar almanın daha fazla araştırılması gerektiği ileri sürülmüştür (Prenger & Schildkamp, 2018). Liderliğin grup düzeyine aktarıldığı durumlarda grupların gerçekleştirdiği iş birliklerinde en verimli şekilde bir karara vardıkları söylenebilir. Çünkü bu durumda liderin karar alan değil, karar sürecini etkili yönetebilmek için gerekli yeterlik ve beceriye sahip olan kişi olması gerekmektedir. Grup düzeyinde alınan kararlarda, kararların etkili bir şekilde uygulanması sorunuyla karşılaşılabilir. Buna karşın, bu tip lider-grup çalışmalarında karar verme süreci uzun zaman alırken kararlara ilişkin uygulamaların hızlı olduğu söylenebilir (Supovitz & Tognatta, 2013).

Veriye dayalı karar verme, okul düzeyinde birden fazla aktör tarafından yerine getirilmektedir. Okullarda veriye dayalı alınan kararların uygulanmasında üç farklı eğitimin olduğu ileri sürülebilir. Birincisi, her seviyedeki liderlerin veriye dayalı karar alma vizyonu oluşturmaları ve kararların nasıl uygulanacağına ilişkin bir strateji belirlemeleridir. İkincisi, veriye dayalı karar almada bilgi ve uzmanlığın dikkate alınması ve örgüt içinde liderlik rolünün bu doğrultuda belirlenmesidir. Üçüncüsü ise, okulun veriye dayalı karar alma kapasitesinin, tek tek üyelerinin kapasitesine bağlı olduğu düşüncesidir (Park & Datnow, 2009).

Okulda veriye dayalı karar alma rutin haline gelebilir mi?

Veriye dayalı karar verme, eğitim ortamının her aşamasında olması gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak veri veriye dayalı karar vermede özellikle benimsenen yöntemin önemli olduğu görülmektedir. Kapsamın belirlenmesi, değişkenler arasındaki ilişkilerin sağlıklı kurulması ve sınırlılıkların göz önünde bulundurulması veriye dayalı karar vermede özellikle önem taşımaktadır (Cosner, 2011). Literatürde verilere dayalı karar vermenin yanında araştırmaya dayalı öğretim uygulamaları ifadesi de kullanılmaktadır. Bunlar, eğitim örgütleri ve ilgili paydaşlar tarafından kanıta dayalı gelişim için kullanılan iki yaklaşımdır. Bu iki yaklaşım eğitimdeki kararların kişisel yargı, bilimsel araştırma kanıtları ve yerel okul verilerinin bir bileşimine dayanmasının önemli olduğunu savunmaktadır. Bunun nedeni, böyle bir bileşimin değerler ve tercihler tarafından ifade edilen, bağlam içinde temellendirilen ve başka alanlarda etkililiği uygulamalarla kanıtlanan karar süreçleriyle desteklenmesi gerekmektedir (Brown, Schildkamp & Hubers, 2017). Süreç ve sonuçlar arasındaki bağlantıların daha iyi anlaşılmasını sağlayan araştırmalarda, veri kullanımı genellikle teşvik edilmekte ve istenen sonuçların elde edilmesinde veri kullanımı önemli görülmektedir. Okul liderleri, öğretmen rutinlerini anlamak için okul içi verilerden hareketle bir sonuca ulaşabilirler. Ancak, öğretmene ilişkin verilerin sosyal etkileşimde yorum ve tartışma dinamiklerini nasıl etkilediği veya benzer şekilde, yöneticilerin öğretmenlerin dikkatini çekmede ve eylem için çıkarımlar geliştirmede nasıl bir rol oynayabileceği gibi soruların cevaplarına sistemli veriyle ulaşmak mümkün görülmektedir. Ancak, bu süreçler ve sonuçlar yöneticilerin öğretmenlere ilişkin verilerden yararlanırken etkileşimde buldukları kolaylaştırıcıların bilgisine bağlı olarak değişebilmektedir (Coburn & Turner, 2011).

Veriye dayalı karar almada ulusal kültürü aşan boyutta çalışma ekipleri oluşturmanın büyük etkileri bulunmaktadır. Kültürlerarası karar alma bağlamı temel kültürel farklılık, derinlemesine anlayış ve ideal olarak yöneticilerin ve ekip üyelerinin başkalarının tutumlarına, normlarına ve değerlerine karşı empati duymasını gerektirir (Zhang, Lowry, Zhou & Fu, 2007). Veriye dayalı karar almada temel sorunların başında bilgilerin eşit dağılmadığı durumlarda bilgi asimetrisi problemi ortaya çıkmaktadır. Eyleme en yakın olan öğretmen okul müdürüne göre bilgi avantajına (öğrenciler ve aileleri hakkında bilgi gibi) sahiptir (Wohlstetter, Datnow & Park, 2008). Okul tabanlı veri sisteminin kurulması veriye dayalı karar mekanizmasının ilk aşaması olarak görülmektedir. Ayrıca kurulan bu mekanizmanın eğitim yöneticilerinin, planlamacıların, veri analistleri, politika belirleyiciler ve akademik uzmanlarla etkileşimde bulunması beklenmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin kendi deneyimlerini paylaşabildikleri ve eğitim alanındaki bilginin paylaşımını sağlayan ortamların da oluşturulması bu mekanizmanın zenginleşmesini sağlayabilir (Weiss, 1998).

Veri kullanımı çalışmalarında yapı, kurum ve uygulama arasında devam eden ilişkilere odaklanılarak kayda değer bir ilerleme sağlanabilir. Ancak okul düzeyinde kurulacak veriye dayalı sistemde daha geniş kurumsal ortamdan kurallar ve kaynaklardan nasıl yararlandırıldığına odaklanacaktır (Spillane, 2012). Veri kullanımı karmaşık bir süreçtir. Pek çok okul, verinin gücünden çok az yararlanmaktadır. Kendilerine hazır olarak sunulan verilerin ötesinde neredeyse hiç sistematik veri toplamıyorlar. Bu yüzden verilerin sınıf ortamına pratik yansımaları konusunda çok az olanağa sahip oluyorlar. Bu nedenle okullarda kurulacak veri ekipleri ile (a) okuldaki belirli sorunları çözme ve böylece eğitimi iyileştirme ve (b) eğitimi geliştirmek için verilerin nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenleri ve okul liderlerini eğitmek yönüyle önemli başarılar sağlanabilir. Ayrıca bu prosedürün zaman içinde sürdürülebilir hale getirilmesi de okul etkililiği açısından önemlidir (Schildkamp vd., 2016). Ayrıca, okulların veri toplamalarına ve saklamalarına ve bu verileri görselleştirmelerine ve analiz etmelerine yardımcı olacak yeni araçlar geliştirilmektedir (veri ambarları, gösterge panoları, veri dolapları vb.). Bu durum okulların kalitesini arttırmak için veri kullanım potansiyelini ortaya çıkarmayı hedefleyen yeni fırsatların yanı sıra önemli zorlukları da beraberinde getirmektedir (Schildkamp, 2019).

Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretim stratejilerini ve sınıf uygulamalarını öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına, ilerlemelerine ve öğrenme sonuçlarına bağlamak için önemli bir stratejidir. Bununla birlikte, tamamen etkili olabilmek için, öğrenmenin değerlendirilmesinin sadece sınıf ve okul düzeyinde bir strateji olarak değil, aynı zamanda okulların, ilçelerin ve devletin öğrenci için ortak hedeflere yönelik birlikte çalıştığı bütünsel bir strateji olarak da düşünülmesi gerekir. Veriye erişmek, veriyi anlamak ve kolektif bir akıl ile veriyi uygulamaya yansıtmak için beceri ve kapasiteyi geliştirmek gerekir (Campbell & Levin, 2009). Verileri kullanmak, sadece kişisel çabalara bağlı olmamalıdır aynı zamanda okuldaki işbirliğine de bağlı olmalıdır. Çünkü veri tabanlı karar vermenin işbirliğinden, okulun örgütsel özelliklerinden, veri özelliklerinden ve kullanıcı özelliklerinden etkilendiği bilinmektedir. Ancak, hesap verebilirlik, okul gelişimi ve öğretimi iyileştirme gibi farklı alanlara ve kanıt sunma ihtiyacına bağlı

olarak veri kullanımı farklılaşabilmektedir (Schildkamp, Poortman, Luyten & Ebbeler, 2017). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin günlük çalışmalarını ifade eden bir rutin olarak öğrencilerin öğrenmesine odaklanan ayrıntılı veri analizinin yöntem olarak kullanıldığı bir gelecek öngörülmektedir. Veri olarak neyin önemli olduğuna dair sorulara karşı artan ilgi, verilerin anlaşılmasında yeni gelişmişlik ve verilerin manipüle edilmesine yönelik teknolojiler, liderler için önemli olanaklar ve okul ve bölge sistemlerinde liderlik uygulama olanağı sağlamaktadır (Knapp, Copland & Swinnerton, 2007). Örneğin öğretmeni değerlendirmek amacıyla öğrenci performans verilerinin öğretmenlerle ilişkilendirilmesini gerektiren yeni bir politika tartışılmaktadır. Temel ilke, öğretmenleri, verilere dayalı olarak öğrencilerinin performanslarından sorumlu tutmaktır. Ancak başarıyı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Diğer faktörlerin de değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerekmektedir (Mandinach, 2012).

Araştırmanın amacı

Uluslararası araştırmalara bakıldığında Türkiye’den farklı olarak veriye dayalı karar almanın daha eski bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir (Campbell & Levin, 2009; Cosner, 2011; Knapp, Copland & Swinnerton, 2007; Minas, Potter, Dennis, Bartelt & Bae, 2014; Papamichail, 1997; Schildkamp vd., 2016; Supovitz & Tognatta, 2013; Wohlstetter, Datnow & Park, 2008). Buna karşın ilgili konunun literatürde tam anlamıyla bir açıklığa kavuşturulduğunu veya eğitim örgütlerinde veri kullanımının yaygın olduğunu iddia etmek güçtür. Schildkamp vd. (2016) okul gelişimi için önemli bir unsur olan veri kullanımının eğitim örgütlerinde yaygın olmadığını ve veri ekipleri oluşturma şeklinde bir mesleki gelişim planı ile bunu yaygınlaştırmanın mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durum bireysel öğrenmenin ötesine geçecek bir uygulamayı, yani örgütsel öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (Şahin, 2019). Diğer taraftan eğitim örgütlerinde karar verme süreçlerini şekillendiren unsurların farklılaştığını ön plana çıkabilmektedir. Bu unsurların başında bilgiye dayalı karar verme ve bu süreçleri işler hale getirme gelmektedir (Çelikten, Gılıç, Çelikten & Yıldırım, 2019). Dolayısıyla bilgiden hareketle karar alma için rasyonel ve veriye başvurulma gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Reynolds, Triant ve Reeves’in (2019) öğretmen adaylarının kanıt dayalı karar alma süreçleriyle ilgili yaptıkları araştırmada genellikle bir referans çerçevesinin sunulmamasından kaynaklı bir sorunun olduğu ifade edilmektedir. Kanıtların ilişkili olmasıyla ilgili olarak ise, birçok kişi referans verilen değerlendirme ögesinin tasarladığı içeriği açıklamada yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu nedenle veriye dayalı karar almada teorik arka plan ve bağlamın önemli olduğu görülmektedir. Politika yapıcılar eğitimcileri veriye dayalı karar almayı takip etmeye teşvik etmek istemektedirler. Bu nedenle (1) veriye dayalı karar almanın basit bir işlem olmadığını kabul ederek, (2) verilerin kullanılabilir, uygun zamanlı ve kapsamlı olduğunu bilerek, (3) eğitimcilerin kapasitesini arttırmaya yönelik mesleki gelişim sağlayarak ve (4) eğitimcilerin dış ortaklara, uzmanlığa ve araçlara erişmesine yardımcı olmaya vurgu yaparak teşviki kolaylaştırmaya çalışmaktadırlar (Ikemoto & Marsh, 2007).

Ulusal düzeyde veriyle ilişkili çalışmalarda okul yönetiminde veriye dayalı karar almanın liderlik beceriyle ilişkisi (Aslan & Karip, 2014), okul yöneticilerinin öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik kararlarında veriyi kullanma durumları (Demir, 2009), veriye dayalı değerlendirmelerin okul iklimiyle ilişkisi (Altun & Memişoğlu, 2011), okullarda problem çözmeye ilişkin kanıt dayalı yaklaşım (Sezgin & Erdoğan, 2017) gibi konuların incelendiği görülmektedir. Ancak doğrudan inceleme konusu olmasa da birçok çalışmada veriye dayalı yönetim veya veriye dayalı karar vermenin önemi üzerinde durulmuştur (Balcı, 2011; Balyer, 2012). Makro düzeyde ise Bakanlığın politika belgesi özelliği taşıyan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde “*veriye dayalı yönetim anlayışı çerçevesinde, süreçler iyileştirilerek başta okullarımız olmak üzere tüm yönetim kademelerinde bürokratik iş yükü azaltılacaktır.*” (MEB, 2018, s. 30) vurgusu yapılarak aynı zamanda okul tabanlı eğitsel veri ambarının geliştirileceği belirtilmiştir. Son zamanlarda teorik araştırmalar ve politika belgelerine bakıldığında okullarda veriye dayalı karar alma ve veriye dayalı karar almanın gerekliliği gündeme gelmeye başlamıştır. Eğitim örgütlerinde gerek makro gerekse mikro düzeyde veri kullanımına ilişkin duyulan ihtiyaç bu alanda önemli bir literatür boşluğunun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerin karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüklerini ve makro veya mikro düzeydeki konulara ilişkin nasıl karar aldıklarını veriye dayalı bir yaklaşımla incelemek amaçlandı. Bu amaçla, “Okul yöneticileri karar alma yaklaşımlarında nasıl bir yol izlemektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlere göre okul yöneticilerin karar alma yaklaşımlarını ele almayı amaçlayan bu araştırma olgubilim (fenomenoloji) (Marton, 1988) deseninde nitel bir çalışmadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtılabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.20).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Uygun örnekleme, katılımcı olarak hizmet vermek için en yakın bireylerin seçilmesini ve o sırada ulaşılabilir olanlardan gerekli örnek büyüklüğü elde edilene kadar bu sürece devam ettirmeyi içerir (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Bu doğrultuda araştırma çalışma grubu demografik özelliklerine bakıldığında Türkiye'nin çeşitli il, branş ve eğitim kademesinden uygun örnekleme kriterine göre katılımcıların yer aldığı söylenebilir. Öğretmenlerin 3 yıl ile 34 yıl arasında ve 31 yıl ranjında mesleki kıdeme sahip olma özellikleri dikkati çekmektedir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri

Katılımcı kod	Çalıştığı il	Öğretmenlik kıdemi	Branş	Eğitim kademesi	Görüşme Şekli	Görüşme Dakika (dk)
Ö ₁	Adana	16	Fizik	Ortaöğretim	İnternet	24'
Ö ₂	Aksaray	34	Matematik	Ortaöğretim	Yüz yüze	33'
Ö ₃	Adıyaman	14	Türk Dili ve Edebiyatı	Ortaöğretim	İnternet	23'
Ö ₄	Mersin	11	İngilizce	İlköğretim	İnternet	17'
Ö ₅	Kayseri	10	Sınıf	İlkokul	İnternet	27'
Ö ₆	Şanlıurfa	33	Sınıf	İlkokul	İnternet	20'
Ö ₇	İzmir	12	Sınıf	İlkokul	İnternet	21'
Ö ₈	İğdır	3	Okul öncesi	İlkokul	İnternet	19'
Ö ₉	Gaziantep	4	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	Ortaokul	İnternet	20'
Ö ₁₀	Kahramanmaraş	18	Tarih	Ortaöğretim	İnternet	26'
Ö ₁₁	Konya	8	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	İnternet	29'
Ö ₁₂	Osmaniye	4	İngilizce	Ortaokul	İnternet	31'
Ö ₁₃	Niğde	5	Türk Dili ve Edebiyatı	Ortaöğretim	Yüz yüze	39'
Ö ₁₄	Denizli	14	Fizik	Ortaöğretim	İnternet	23'
Ö ₁₅	Şırnak	3	Türkçe	Ortaokul	İnternet	34'
Ö ₁₆	Bitlis	4	Okul öncesi	İlkokul	İnternet	25'
Ö ₁₇	Nevşehir	30	Almanca	Ortaöğretim	İnternet	33'
Ö ₁₈	Kütahya	17	Biyoloji	Ortaöğretim	Yüz yüze	38'
Ö ₁₉	İstanbul	13	Sınıf	İlkokul	Yüz yüze	45'

Veri Toplama Aracı

Okul yöneticilerinin aldıkları kararlardan sıklıkla etkilenen bir taraf olmalarından dolayı görüşmelerin öğretmenlerle gerçekleştirilmesi planlanmış ve bu doğrultuda veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından “Okul Yöneticilerin Karar Alma Yaklaşımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Veriye Dayalı Karar Verme” başlıklı bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme sürecinde bazı temel aşamalar izlenmiştir. Öncelikle karar almaya ilişkin araştırmacının amacında bahsedilen teorik, bulguya dayalı ve yöneticiler üzerinde yapılan araştırmaları kapsayan literatür taranarak araştırmacılar tarafından sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular araştırmacılarından farklı iki alan uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme ile bir dil uzmanı görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler neticesinde sekiz maddeden oluşan sorular beş maddeye indirilerek üç öğretmenle ön uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerin verdiği dönütler neticesinde ise iki soru birleştirilerek tek bir soru maddesine dönüştürülmüştür. Sonuç olarak açık uçlu dört sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir. İlk soru giriş sorusu olup analize dâhil edilmemiştir. Bu soru ile katılımcılar kendilerini rahat hissetmeleri, görüşmeyi yapan ile katılımcı arasında nitelikli bir etkileşimin sağlanması ve ilerleyen sorulara katılımcının derinlemesine cevap vermesi amaçlanmıştır. Genel olarak öğretmenler ilk soru kapsamında meslek hayatlarında karşılaştıkları bir olayı anlatmışlar ve görüşmenin devamını bu olaydan hareketle yapılandırmışlardır. Görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almıştır:

1. Şu ana kadar ki öğretmenlik hayatınızda okul veya sınıfınızda yaşadığınız ancak eğitim-öğretimi aksatacak düzeyde veya okul yönetiminin de olayın içinde olmasını gerektiren aklımızdan çıkmayan bir olayı kısaca anlatabilir misiniz? (*analize tabii tutulmayan*)
2. Genel olarak okul yöneticileri makro veya mikro düzeydeki konularda kararları nasıl almaktadırlar?
 - a. Anlattığınız olayda okul yöneticilerinin bir problemle karşılaştıklarında izledikleri yolu açıklayabilir misiniz?
 - b. Okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde veriye dayalı nasıl bir yol izlemektedir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunda farklı illerden öğretmenlerin yer almasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin büyük bir çoğunluğuyla elektronik ortamda çeşitli ara yüz programları kullanılarak internet aracılığıyla görüntülü aramalarla uzaktan görüşme sağlanmıştır. Veri toplama sürecinde hem yüz yüze hem de internet aracılığıyla yapılan görüşmeler öğretmenlerin ders programları dikkate alınarak kendilerinin belirledikleri bir zaman diliminde olacak şekilde planlı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 28 dakika sürmüş olup en az 17 en fazla 45 dakika sürmüştür (bkz. Tablo 1). Katılımcıların özlük ve kişilik haklarının korunması ve gizliliğinin sağlanması amacıyla katılımcı onam formu hazırlanıp görüşmeciler tarafından imzalanarak katılımcılara gönderilmiştir. Araştırmada gizliliğin sağlanması için katılımcılara ilişkin sadece kıdem, branş ve eğitim kademesi gibi demografik bilgilere ver verilmiş, katılımcının kimliğini açık edecek bilgiler saklı tutulmuştur.

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Temel anlamda içerik analizi, elde edilen görüşme deşifre verilerinin ilgili konunun teorik kavramları doğrultusunda sistemleştirilmesidir. Bu analizde dikkat edilecek husus birbirine benzeyen kavramlardan kodlar ve kodlardan temalara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda öncelikle görüşme verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğretmenlerin cevapları genel olarak kontrol edilerek tekrarlı, imla veya anlamsız söz öbekleri bakımından taranarak ayıklanmıştır. Araştırma analizinin güvenilirliğini sağlamak adına iki alan uzmanı tarafından dosyalar bağımsız bir şekilde okunarak kod ve temalar çıkarılmıştır. Araştırmacılar arasında oluşan kod ve temaların benzerlik oranı ($r: .75$) yüksek düzeyde ilişki vermiştir. Son olarak fikir birliğine varılamayan kod ve temalarda bağımsız bir alan uzmanı görüşü alınmış uygun veya önerilen kod ve temalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu sayede *puanlayıcı güvenilirliği* sağlanarak nitel araştırmanın bir diğer güvenilirlik alanı olan inandırıcılığa da katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü *inandırıcılığı* artırmanın bir yolu puanlayıcı güvenilirliğini sağlayabilmekten geçmektedir. Kod ve tema oluşturulma aşamalarının tamamında teorik bağlamın sağlanmasına dikkat edilmiştir. Hem teorik bağlamın sağlanması hem de araştırma süreci ve veri toplama sürecinin detaylı olarak aktarılması nitel araştırma güvenilirlik türlerinden *aktarılabirliğin* sağlanmasına önemli ölçüde katkı sağladığı öne sürülebilir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin okul müdürlerinin problemi çözme, geleneksel karar alma ve veriye dayalı karar alma temalarında ortaya çıkan kodlar tek bir tabloda gösterilerek devamında tema bazında bulgular ele alınmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin karar alma yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin tema ve kodları

Tema	Kod	n
Problem çözme	Resmi prosedür	10
	Çözüm odaklı değil	9
	Paydaş görüşü	8
	Çatışma yönetimi	6
	Çoklu veri kaynağı	5
	Tedbir alma	5
	Koordinasyon sağlama	4
	Korku kültürü	4
	Mevzuat	12
Geleneksel karar alma	Okul yöneticileri arasında iş birliği, öğretmenleri ihmal etme	7
	Merkeziyetçilik	5
	Makam kaygısı	4
Veriye dayalı karar alma	İş birliği	10
	Tecrübeye başvurma	8
	Çoklu veri kaynağı	6
	Sayısal veri	4
	Risk alma	3

Problem çözme

Öğretmenler okul yöneticilerinin var olan problemleri çözme biçimlerinde sıklıkla resmi prosedürleri (n=10) uyguladıklarını, prosedürlerin dışına çıkmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca okul yöneticileri tarafından problemlerin çözüm odaklı olarak ele alınmadığı (n=9) görüşünü ileri sürmüşlerdir. Ö₅ kodlu öğretmenin “Eğitim ve öğretimin aksamaması konusunda müdürlerin hiçbir çabasının olmadığı dönemde birçok öğretmenimiz ilçeyi terk etmek zorunda kaldı. Uzun yıllar boyunca doğuda ve güneydoğuda eğitim öğretimin aksamaması, oradaki yerel yöneticilerin yanlış tavırları yüzünden oldu. Hiçbir zaman bizim yanımızda durmadılar.” görüşü sorunların çözüm odaklı olarak ele alınmadığı görüşünü destekler niteliktedir. Çözüm odaklılıktan farklı olarak ise okul yöneticilerinin problemleri çözmede Ö₃ kodlu öğretmenin görüşünden de anlaşılacağı üzere sorunların çözümünde tarafların görüşüne başvurulduğu (n=8) görülmektedir: “Okul yönetimi bu problemi çözme noktasında aile ile zaman zaman görüşmeler yaptı. Rehberlik servisinden de ayrıca çocuk ile ilgili gösterilmeyen gelişimler aileye bildirilirdi. Rehberlik araştırma merkezine raporlar gönderiliyordu, onların istediği bir aşamaydı bu.” Katılımcı görüşlerinde belirtildiği üzere okul müdürlerinin problemleri ele alırken çatışma yönetimi (n=6) başvurdukları görülmektedir. Örneğin Ö₉ kodlu öğretmenin “Okul yönetiminin de müdahalesiyle öğrencimiz daha sonra benden de özür diledi. ‘Hocam benim yaptığım yanlıştı, kusura bakmayın, sizi de zor durumda bıraktım’ dedi. Hayatta hal olunmayacak hiçbir şeyin olmadığını hiçbir şeyin candan daha kıymetli olmadığını ifade ettik. Çocuk yaptığının yanlış olduğunu anlayıp özür diledi” görüşü, okul yönetiminin de teşviğiyle kişiler arası sorunların çözümünde okul yönetiminin aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri problemlerin çözümünde çoklu veri kaynağına başvurma (n=5), tedbir alma (n=5) ve koordinasyon sağlama (n=4) gibi yollar da izlemektedir. Son olarak, farklı bir bulgu olarak Ö₂ kodlu öğretmenin “Problemi çözmede sorun ve öğrenci merkezli hareket etmeyip korku kültürüyle çevredeki insanlar ne der düşüncesiyle hareket ettiklerini düşünüyorum” görüşünden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, okul yöneticilerinin korku kültürüne (n=4) dayalı bir yönetim anlayışı gösterdikleri de belirtmişlerdir.

Geleneksel karar alma

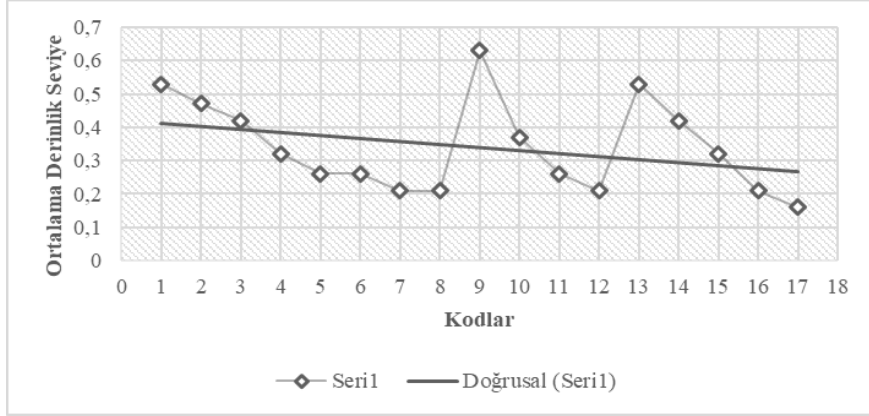
Öğretmenlerin okul yöneticilerinin geleneksel karar alma biçimlerinde Ö₁₂ kodlu öğretmenin de belirttiği üzere, “Genel işleyişte yasa ve yönetmeliklere uyulmakta, gerek görüldüğünde diğer personellere danışılmaktadır. Bunlar memur, personel gibi kişiler. Bilginin işleyişinde en çok dikkat dikkat edilen husus ise var olan müfredat ve kurallardır”, mevzuat (n=12) sıklıkla ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler okul yöneticilerinin yasa, yönetmelik, müfredat gibi yazılı kuralların veya belgelerin dışında hareket edemeyeceklerini, yasa koyucunun uygun gördüğü biçimde kararlar alarak uygulamaya geçirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, geleneksel karar almada eşgüdümün sağlanması bakımından okul yöneticilerin kendi arasında iş birliği (n=7) ile kararlar aldıkları, ancak bu süreçte öğretmenlerin görüşüne başvurulmadığı belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin yapısına vurgu yapan görüşleri de çarpıcıdır. Örneğin Ö₁ kodlu öğretmenin “Okul yönetimimiz milli eğitim bakanlığına bağlı olduğu için bakanlıktan gelen yönetmenliklere göre yönetilmektedir. Bakanlıktan gelen yönetmenlikler makro plan çerçevesinde uygulanmaktadır.” görüşü makro düzeyde alınan kararların bakanlık nezdinde okullara ulaştığı ve uygulamakla yükümlülük arz ettiği görüşleri eğitimde merkezîyetçi (n=5) yapılanmadan dolayı kararların okul temelinde bağımsız olarak alınmadığı da belirtmişlerdir. Son olarak, alınan kararlarda okul yönetiminin makam kaygısı (n=4) yaşayarak çözüm odaklı olmama veya inisiyatif almama yönünde bir yaklaşımı benimsedikleri de öğretmen görüşleri arasında yer almıştır.

Veriye dayalı karar alma

Araştırmanın son teması olan veriye dayalı karar almaya ilişkin öğretmen görüşlerinde iş birliğinin (n=10) daha çok vurgulandığı görülmektedir. Nitekim Ö₅ kodlu öğretmenin “Kanun ve yönetmelikte bulunmayan bir durum karşısında istişare dediğimiz, başta müdür ve müdür yardımcısıyla beraber ortak bir karar alınmalıdır ve bu karar alınırken konu kimi ilgilendiriyorsa onların görüşleri de alınarak bu görüşler doğrultusunda karar verilmelidir” görüşü veriye dayalı karar almada iş birliğinin önemini göstermektedir. Devamında ise veriye dayalı karar almada tecrübeye başvurmanın (n=8) referans alındığı görülmektedir. Ö₆ kodlu öğretmenin “İnsan hayatına nasıl ki deneyimler ışık tutuyorsa kamu kurumlarının idaresinde de öyledir. Geçmişe dayalı tecrübeler ve deneyimli insan görüşlerine başvurmak gelecek planlaması ve mevcut durumun yönetilmesine katkı sağlayacaktır” ifadeleri tecrübenin önemini ortaya koymaktadır. Veriye dayalı karar almanın temelini oluşturan çoklu veri kaynağı (n=6) ve sayısal verilerden (n=4) hareketle karar almanın katılımcıların görüşlerinde yeterli kadar yer almadığı dikkat çekici bir bulgudur. Ö₈ kodlu öğretmenin “Geçmiş yaşantılar hakkında bilgi toplayarak daha çok şimdi ve burada ne oluyorsa ona odaklanmak gerekmektedir. Sayısal verilerden ve tecrübeli bir kişiden yararlanmak bir okulda karar alınmadan önce de karar alınırken de başvurulması gereken iki önemli stratejidir” görüşü her ne kadar tecrübe önemli olsa da sayısal verilerin gücünün önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu durum okul yönetiminin risk alma (n=3) eğiliminin düşük olmasıyla ilişkili olabilir. Çünkü okul yöneticileri kararlarını daha çok yasadan aldıkları güçle alırlar ve inisiyatif almayı riskli bulurlar.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin karar alma yaklaşımlarını ortaya koymak ve veriye dayalı olarak nasıl kararlar aldıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma bulguları (1) problemi çözme, (2) geleneksel karar alma, (3) veriye dayalı karar alma temalarına göre ele alınmıştır. Araştırmada sıklıkla okul yöneticilerinin mevcut problemleri çözerken yasal prosedürlere başvurdukları, geleneksel karar alma süreçlerinde mevzuatı dikkate aldıkları ve veriye dayalı karar vermede iş birliğine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin problem çözme, karar verme ve veriye dayalı karar verme eğilimleriyle ilgili genel bir resim vermesi bakımından öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan kodların ortalama derinlik seviyeleri hesaplanmıştır (bkz. Grafik 1).



Grafik 1. Okul yöneticilerinin karar alma yaklaşımlarına ilişkin kodların ortalama derinlik seviyeleri

Kodlar: 1: Resmi prosedür, 2: Çözüm odaklı değil, 3: Paydaş görüşü, 4: Çatışma yönetimi, 5: Çoklu veri kaynağı, 6: Tedbir alma, 7: Koordinasyon sağlama, 8: Korku kültürü, 9: Mevzuat, 10: Okul yöneticileri arasında iş birliği, öğretmeni ihmal etme, 11: Merkeziyetçilik, 12: Makam kaygısı, 13: İş birliği, 14: Tecrübeye başvurma, 15: Çoklu veri kaynağı, 16: Sayısal veri, 17: Risk alma

Tema kod dağılımı: Problem çözüme (1. ve 8. kodlar arası); Geleneksel karar alma (9. ve 12. kodlar arası); Veriye dayalı karar alma (13. ve 17. kodlar arası)

Not: Ortalama derinlik seviyesi kodların ifade edilme sayısının (n) toplam katılımcı sayısına ($\sum n$) bölünmesiyle belirlenmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlere ilişkin nasıl bir karar alma yaklaşımı ortaya koyduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin karar vermede sıklıkla kanun veya yönetmeliğin dışına çıkmadıkları ve yasaların belirlediği sınırlara bağlı kaldıkları görülmektedir. Bu eğilimleri resmi prosedürleri izleme ve alınan kararların çözüm odaklı olmadığı yönünde görüşler izlenmektedir. Bu bulgu araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Nitekim Çalık, Tabak ve Tabak Yavuz'un (2018) araştırmasında okullarda problem çözüme sürecinde ortaya çıkan engellerin üstesinden gelmek için mevzuatın gerekliliklerinin yerine getirilmesi önerilmektedir. Eğitim örgütlerinde problem çözüme yaklaşımı olarak mevzuata uygunluğun yanı sıra başka faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Pridmore ve Phillips-Wren (2011) iş birliği ile karar almanın etkililiği üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada bireylerin başlangıçta zorluk yaşasalar da sonraki süreçte birlikte çalışma yoluyla daha fazla verim elde ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcıların, yöneticilerin problem çözerken paydaş görüşüne ve çoklu veri kaynaklarına başvurma yönündeki görüşleri de bu iddiayı desteklemektedir. Ayrıca, sanal ağlar aracılığıyla da bu iş birliğini sağlamak mümkündür. Ancak sanal ekipler oluşturmadan önce çalışanların sanal teknolojileri kullanma yeterliklerinin dikkate alınması, bu konuda eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Mevcut durum her ne kadar okul yöneticilerinin sorunların çözümünde ve karar almada kendilerini daha çok mevzuat ile sınırlandırdıklarını gösterse de liderlik becerileri ile bu sınırlar içerisinde iş birliği ile karar alınmasının önünde engel bir durumun olmadığı gerçeği de dikkate alınmalıdır. Katılımcılar bazıları ayrıca yöneticilerin problem çözümüne ilişkin çözüm odaklı olmadıkları veya korkuyla davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun da pozitif okul iklimi oluşturma açısından riskler barındırdığı düşünülmektedir. Problem çözümüne ilişkin bir diğer görüş de çatışma yönetimidir. Anlaşmazlıkların giderilmesinde ve okul gelişimine katkı sağlayacak şekilde bir çözüme kavuşturulmasında çatışma yönetiminin de iyi yapılması gerektiği ileri sürülebilir. Bu doğrultuda benzer şekilde mevzuatın sıklıkla ölçüt alındığı görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenleri karar sürecinin dışında bırakarak kendi aralarında iş birliği ile kararlar almaya çalıştıkları da görülmektedir. Bu yönde bir eğilimin katılımcı bir anlayışı eksik yansıttığı ileri sürülebilir. Katılımcılar tarafından ileri sürülen merkeziyetçi bir anlayış ve makam kaygısı da resmi prosedürlerle ve mevzuatla ilişkilendirmek mümkündür.

Araştırma sonuçları veriye dayalı karar almanın oldukça sınırlı olduğunu ve veriye dayalı karar vermenin algısal olarak daha çok iş birliği yapma, tecrübeye veya çoklu veri kaynağına başvurma olarak anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek düzeyde performans sergileyen okullarda verinin etkili bir şekilde kullanıldığı (Arnold, 2007) düşüncesi dikkate alındığında bu sonucun uygulama bağlamında dikkate alınması gerekmektedir. McNamara, Dennis ve Carte (2008) araştırmalarında veriye ilişkin uygulama için üç sonuç ortaya koymuşlardır. Birincisi, kullanıcıları bilgiyi kategorilere ayırmaya ve bilginin önemi

konusunda açık bir şekilde yargılarda bulunmaya teşvik eden işbirliği teknolojisinin bilgi entegrasyonunu iyileştirebileceğini ve daha kaliteli kararlara yol açabileceğini göstermektedir. İkinci olarak, bilgi entegrasyonunun karar kalitesi üzerinde büyük ve önemli, memnuniyet üzerinde ise önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır. Son olarak, bilgiye dikkat edilmesi ve bilgi güvenilirliğinin daha yüksek algılanması, daha fazla entegrasyona yol açmıştır. Bu yüzden bunları artırmaya yönelik eylemler, hem karar kalitesi hem de katılımcı memnuniyeti açısından uzun vadede yararlı sonuçlar üretebilir. Literatürde veriye dayalı karar alma tek bir değerlendirme paradigmasına dayandırılmamakta, çok düzeyli bir etkileşimi ve çoklu veri kaynağına başvurmayı gerekli kılmaktadır. Böylece veriye dayalı karar almanın niteliğini arttırmanın yanında sürecin etkililiğiyle ilgili de takip de kolaylaşabilir. Bu durumda okul çalışanları, öğrencinin öğrenmesini yönlendirmek ve geliştirmek için okulda, sınıfta ve bireysel seviyelerde sürekli geri bildirim sağlayabileceklerdir (Van der Kleij, Vermeulen, Schildkamp & Eggen, 2015). Araştırmada veriye dayalı karar almada sayısal verilerin önemi üzerinde de durulduğu görülmektedir. İçinde bulunduğumuz çağın büyük veri çağı olduğu, her probleme ilişkin arşivlerde kayıtlı veriler, dijital içerikler veya medya içerikleri gibi işe koşulabilecek birçok verinin olduğu dikkate alındığında bu verilerin gücünden yararlanmak okul gelişimi açısından faydalı sonuçlar üretebilir. Ancak bu verilerin beraberinde taşıdığı gizliliğin ihlali, çıkar çatışmaları gibi riskleri de dikkate almak gerekmektedir (Yenel, 2019). Bu yüzden katılımcılar tarafından veriye dayalı karar vermeye ilişkin ileri sürülen risk faktörünün de önemli olduğu düşünülmektedir.

Literatürde veriye dayalı karar vermenin ve bir yaşam biçimi olarak eğitim ortamlarında bunu teşvik etmenin bir takım kolay yolları bulunmaktadır (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2013; Kerr, Marsh, Ikemoto, Darilek & Barney, 2006; Marsh & Farrell, 2015; Young, 2006). Okul çalışanlarına veri analizi konusunda ve veri analizi sonucunda öğretim uygulamalarında uygun müdahaleler ve değişikliklerin belirlenmesi ile ilgili temel düzeyde eğitimlerin verilmesi önerilebilir. Araştırmalar, birçok okul çalışanın, hem verileri kullanarak soruları uygun bir şekilde sorma ve cevaplama becerisi kazanma hem de bu çalışma için gereken ilgili teknik beceriler açısından, veriyi etkili bir şekilde kullanma yönünde gerekli kapasiteye sahip olunmadığını göstermektedir. Bu nedenle verileri analiz etme ve karar vermeyi yönlendirmek için sonuçları kullanma uzmanlığı veya becerisinden yoksun olunması şartıdır (Kerr, Marsh, Ikemoto, Darilek & Barney, 2006). Öğretmenlerin veri sistemleri konusunda eğitilmesi gibi teknik çözümlerin yanı sıra öğretmenlerin ellerinde bulunan verileri ortak olarak anlamalarını sağlayacak şekilde etkileşime girmeleri ve bu konuda onlar için fırsatlar oluşturulması gerekir (Young, 2006). Öğretmenlerden veri kullanımı konusunda işbirliği yapmaları istenildiğinde, bu çalışmanın bulgularından hareketle öğretmenlerin işbirliği kültürleri hakkında bilgileriyle olan bağlantılarının da dikkate alınması gerekir. Öncelikle, liderlerin öğretmenlerin sınıf öğretiminde veri bazında değişiklik yapmak için esneklik ve kapasiteye sahip olmaları sağlanmalıdır (Datnow, Park & Kennedy-Lewis, 2013). Okuldaki mevcut veri okuryazarlığı düzeyinin ortaya koyulması da önerilebilir. Bu bağlamda veri birimi ve veri ekipleri kurularak işlerlik sağlanabilir. Schildkamp vd. (2016) okula ilişkin problemlerin belirlenmesi, bu problemlere ilişkin verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz edilerek sistematik hale getirilmesi ve yorumlanmasının okul gelişimi için önemli olduğunu, bunun da veri ekipleri aracılığıyla daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceğini iddia etmişlerdir. Ayrıca bu ekibin yılın belirli zamanlarında okul yöneticisi ve öğretmenlerle toplantı ve eğitimler düzenlemesi etkililiği arttıracaktır. Literatüre bağlı olarak geliştirilen öneriler karar almada bakış açısının zenginleştirilmesini ve Türkiye’de dijital dönüşümle birlikte kurulacak okul merkezli veri sistemlerinin etkili kullanılması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Altun, S. A., & Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Arnold, J. G. (2007). *School capacity for data-driven decision making and student achievement*. Doctoral dissertation, University of South Carolina, UMI Number: 3280295
- Aslan, H., & Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 255-279.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154-172. DOI: 10.1080/00131881.2017.1304327

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, C., & Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 47-65.
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 173-206. DOI: 10.1080/15366367.2011.626729
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th Edition). Routledge.
- Cosner, S. (2011). Teacher learning, instructional considerations and principal communication: Lessons from a longitudinal study of collaborative data use by teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 568-589. DOI: 10.1177/1741143211408453
- Çalık, T., Tabak, H., & Tabak Yavuz, B. (2018). School Violence: School Administrators' Perspectives and Ways of Solution in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 611-620.
- Çelikten, M., Gılıç, F., Çelikten, Y., & Yıldırım, A. (2019). Örgüt yönetiminde karar verme süreci: bitmeyen bir tartışma. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 581-592. DOI: 10.17860/mersinefd.596817
- Datnow, A., Park, V., & Kennedy-Lewis, B. (2013). Affordances and constraints in the context of teacher collaboration for the purpose of data use. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 341-362. DOI 10.1108/09578231311311500
- Demir, K. (2009). İlköğretim okullarında verilere dayalı karar verme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59, 367-398.
- Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W. J., & Garrison, M. (2013). Becoming data driven: The influence of teachers' sense of efficacy on concerns related to data-driven decision making. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 222-241.
- Güçlü, N., Şahin, F., Tabak Yavuz, B., & Sönmez, E. (2016). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici aday görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-71.
- Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). Cutting Through the "Data-Driven" Mantra: Different Conceptions of DataDriven Decision Making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 105-131.
- Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H., & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons from three urban districts. *American Journal of Education*, 112(4), 496-520.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., & Swinnerton, J. A. (2007). Understanding the Promise and Dynamics of Data-Informed Leadership. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 74-104.
- Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, 47(2), 71-85. DOI: 10.1080/00461520.2012.667064
- Marsh, J. A., & Farrell, C. C. (2015). How leaders can support teachers with data-driven decision making: A framework for understanding capacity building. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 269-289. DOI: 10.1177/1741143214537229
- Marton, F. (1988). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. In R. R. Sherman & R.B.Webb (Eds). *Qualitative research in education: Focus and education* (pp. 140-160). London: Routledge.
- McNamara, K., Dennis, A. R., & Carte, T. A. (2008). It's the thought that counts: The mediating effects of information processing in virtual team decision making. *Information Systems Management*, 25(1), 20-32. DOI: 10.1080/10580530701777123
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). 2023 eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Minas, R. K., Potter, R. F., Dennis, A. R., Bartelt, V., & Bae, S. (2014). Putting on the thinking cap: using NeuroIS to understand information processing biases in virtual teams. *Journal of Management Information Systems*, 30(4), 49-82. DOI: 10.2753/MIS0742-1222300403
- Papamichail, G. P. (1997). An experimental investigation on the impact of mediated group memory on collaborative small group decision-making. *Journal of Decision Systems*, 6(4), 333-351. DOI: 10.1080/12460125.1997.10511733
- Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School Leadership and Management*, 29(5), 477-494. DOI: 10.1080/13632430903162541

- Prenger, R., & Schildkamp, K. (2018). Data-based decision making for teacher and student learning: a psychological perspective on the role of the teacher. *Educational Psychology, 38*(6), 734-752. DOI: 10.1080/01443410.2018.1426834
- Pridmore, J., & Phillips-Wren, G. (2011). Assessing decision making quality in face-to-face teams versus virtual teams in a virtual world. *Journal of Decision Systems, 20*(3), 283-308. DOI: 10.3166/jds.20.283-308
- Reynolds, K. A., Triant, J. H., & Reeves, T. D. (2019). Patterns in how pre-service elementary teachers formulate evidence-based claims about student cognition. *Journal of Education for Teaching, 45*(2), 140-154. DOI: 10.1080/02607476.2018.1548170
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research, 1-17*. DOI:10.1080/00131881.2019.1625716
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(2), 228-254. DOI:10.1080/09243453.2015.1056192
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(2), 242-258. DOI: 10.1080/09243453.2016.1256901
- Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2017). Okullarda problem çözmede kanıta dayalı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(1), 427-455.
- Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision-making phenomena. *American Journal of Education, 118*(2), 113-141.
- Supovitz, J. A., & Tognatta, N. (2013). The impact of distributed leadership on collaborative team decision making. *Leadership and Policy in Schools, 12*(2), 101-121. DOI: 10.1080/15700763.2013.810274
- Şahin, F. (2019). Veriye dayalı karar verme ve örgütsel öğrenme. İçinde, N. Cemaloğlu (Ed.), *Veriye dayalı yönetim* (ss. 207-226). Ankara: Pegem Akademi.
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. (2015). Integrating data-based decision making, assessment for learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22*(3), 324-343. DOI: 10.1080/0969594X.2014.999024
- Wayman, J. C., Jimerson, J. B., & Cho, V. (2012). Organizational considerations in establishing the data-informed district. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(2), 159-178. DOI: 10.1080/09243453.2011.652124
- Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation?. *American Journal of Evaluation, 19*(1), 21-33.
- Wohlstetter, P., Datnow, A., & Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision-making: Applying the principal-agent framework. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(3), 239-259. DOI: 10.1080/09243450802246376
- Yenel, K. (2019). Veri kültürü oluşturma. N. Cemaloğlu (Ed.), *Veriye dayalı yönetim içinde* (ss. 123-138). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education, 112*(4), 521-548.
- Zhang, D., Lowry, P. B., Zhou, L., & Fu, X. (2007). The impact of individualism—collectivism, social presence, and group diversity on group decision making under majority influence. *Journal of Management Information Systems, 23*(4), 53-80. DOI:10.2753/MIS0742-1222230404

EXTENDED ABSTRACT

Recently, data-based decision making and the necessity of this have started to be brought to the agenda both in theoretical researches and policy documents. The need for data use at both macro and micro levels in educational organizations reveals a critical literature gap in this area. In this study, it was aimed to examine how school administrators solve the problems they encounter and how they decide on macro or micro-level issues with a data-based approach according to the opinions of teachers. This research is a qualitative study in the phenomenon (phenomenology) pattern. The study group of the study was determined by a purposeful sampling method. The appropriate sampling method was used, and 19 teachers from different provinces of Turkey were included in the study. The research data were obtained through a semi-structured interview form. The majority of the teachers were contacted electronically via the internet, and the interviews lasted by an average of 28 minutes. The data obtained in the research were

analyzed by using content analysis method. In the result of the study, regarding problem-solving, which is the first theme of the research, teachers stated that school administrators frequently apply formal procedures in the way they solve existing problems and do not go beyond the procedures. The teachers also argued that school administrators did not consider the issues as solution-oriented. According to the opinions of the teachers, school administrators also follow ways such as using multiple data sources, taking measures, and providing coordination in solving the problems. Regarding the second theme of the research, decision making, teachers stated that school administrators frequently apply to legislation in decision making. The teachers indicated that school administrators could not act outside the written rules or documents such as laws, regulations, curricula, and that they made decisions and implemented them as the policymakers deemed appropriate. Participants stated that school administrators made decisions in collaboration among themselves to ensure coordination in decision-making, but teachers were not consulted in this process. Unlike these views, some of the teachers stated that school administrators used the opinions of stakeholders such as teachers, parents, school assistant staff, and multiple data sources in decision making. They also said that due to the centralization of education, decisions were not taken independently on a school basis. Finally, it was stated by the teachers that school administrators take an approach not to be solution-oriented or take the initiative by having anxiety about authority in the decisions made. It was determined that collaboration was more emphasized in the opinions of teachers regarding data-based decision making, which is the last theme of the research. Subsequently, it was observed that criteria for applying to experience in data-based decision making were taken. It is a remarkable finding that decision-making based on multiple data sources and numerical data, which form the basis of data-based decision making, is not sufficiently involved in the opinions of the participants. As conclusion and discussion, in the research, it was aimed to reveal the problem solving and decision making approaches of school administrators according to the opinions of teachers and to determine how they made decisions based on data. Accordingly, research findings were handled according to (1) problem solving, (2) decision making, (3) data-based decision making themes. In the research, it was concluded that school administrators frequently use legal procedures in solving existing problems, consider legislation in decision-making processes, and attach importance to cooperation in data-based decision making. Studies show that many school members do not have the necessary capacity to both use the data and gain the ability to ask and answer questions appropriately, and to use the data effectively in terms of technical skills. In addition to technical solutions such as training teachers on data systems, they should also interact. In addition to technical solutions such as training teachers on data systems, they need to communicate and have a variety of opportunities to enable them to understand the data they have in common. For this, data teams can be created in schools. It is claimed in the literature that identifying problems related to school, collecting data about these problems, analyzing and systematizing, and interpreting the collected data is essential for school development, which can be realized more effectively through data teams.