

OPUS

sayı
13

OPUS ▶

*International Journal of
Society Researches*

Uluslararası Toplum
Araştırmaları Dergisi

Cilt Vol 7 • Sayı Issue 13 • Aralık December 2017 • ISSN 2528-9527 E-ISSN 2528-9535



sayı
13

ADAMOR

ADAMOR

OPUS ▶

Cilt Volume 7, Sayı Issue 13, 2017/2



Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Society Researches

Sayı Issue 13 • Aralık December 2017/
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

Sahibi • Owner

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. şti. adına
Yusuf Sunar

Yazı İşleri Müdürü • General Director
Emir Osmanoglu

Editör • Editor

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Erciyes Üniversitesi)

Editör Yardımcısı • Assistant Editor

Dr. Emre Toprak (Erciyes Üniversitesi)

Uluslararası Danışma Kurulu • International Advisory Board*

Abdullah Topçuoğlu (Selçuk Üniversitesi – Türkiye), Åsa Kajsdotter (Folk Universitetet – İsveç), Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portekiz), Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia –İtalya), Dariusz Trzmielak (University of Lodz -Polonya), Dezso Jozsef (University of Pecs – Macaristan), Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan), H.Yunus Taş (Yalova Üniversitesi – Türkiye), Hakkı Büyükbař (Ardahan Üniversitesi – Türkiye), Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenya), Mustafa Çelikten (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Durmuşçelebi (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Güçlü (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa şanal (Giresun Üniversitesi – Türkiye), Péter Mezei (Szeged University -Macaristan), Said Akbaşlı (Hacettepe Üniversitesi – Türkiye), Susran Erkan Eroğlu (Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi- Türkiye), şahin Kesici (Necmettin Erbakan Üniversitesi- Türkiye), Verda Canbey Özgüler (Anadolu Üniversitesi – Türkiye), Verena Perko (University of Ljuljana -Slovenya), Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye), Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)

* Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*



Hakem Kurulu • Board of Reviewing Editors*

Ali Ünal (Necmettin Erbakan Üniversitesi – Türkiye),
Ahmet Avcı (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi – Türkiye),
Alpaslan Gözler (Erciyes Üniversitesi – Türkiye),
Arif Yavuz (İstanbul Üniversitesi – Türkiye),
Aşkın Keser (Uludağ Üniversitesi – Türkiye),
Elisa Valia (University of Valencia- İspanya),
Engin Yıldırım (Sakarya Üniversitesi – Türkiye),
Ersin Kavi (Yalova Üniversitesi – Türkiye),
Fevzi Demir (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye),
Irene Monsonís (University of Valencia -İspanya),
İbrahim Yenen (Karabük Üniversitesi – Türkiye),
Javier Sánchez García (University of Jaume -İspanya),
Jose Ruiz Mass (University of Granada -İspanya),
Katarzyna Łobacz (University of Szczecin Polonya),
Levent Kardağ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi),
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaristan),
Mehmet Merve Özaydın (Gazi Üniversitesi – Türkiye),
Mehmet Murat (Gaziantep Üniversitesi – Türkiye),
Memet Memeti (South East European University -Makedonya),
Murat Sezik (Adıyaman Üniversitesi – Türkiye),
Musa Yavuz Alptekin (Karadeniz Teknik Üniversitesi – Türkiye),
Mustafa Altunoğlu (Anadolu Üniversitesi – Türkiye),
Mustafa Aykaç (Kırklareli Üniversitesi – Türkiye),
Mustafa Kılıç (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi – Türkiye),
Naci Gündoğan (Anadolu Üniversitesi – Türkiye),
Nuray Karaca (Anadolu Üniversitesi – Türkiye),
Oğul Zengingönül (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye),
Savaş Karagöz (Aksaray Üniversitesi – Türkiye),
Sevda Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye),
Simona Tripa (University of Oradea -Romanya),
Sunhilde Cuc (University of Ordea -Romanya),
Süleyman Özdemir (İstanbul Üniversitesi – Türkiye),
Tunç Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye),
Türker Kurt (Gazi Üniversitesi – Türkiye),
Uğur Dolgun (Çanakkale 18 Mart Üniversitesi – Türkiye),
Veysel Bozkurt (Uludağ Üniversitesi – Türkiye),
Yusuf Alper (Uludağ Üniversitesi – Türkiye),
Zekeriya Bingöl (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Türkiye),
Zeki Parlak (Marmara Üniversitesi – Türkiye)

Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*

Yayın Danışmanı

Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

Abonelik

Yıllık: 30 TL

Kurumsal Yıllık: 50 TL

Yapı Kredi Bankası Kızılay Şubesi

IBAN:TR61 0006 7010 0000 0083 7963 30

Yayın Türü

Altı Aylık, Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş *Publisher*

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

W: www.adamor.com.tr

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Baskı

Aralık *December* 2017

İletişim *Correspondence*

Nasuh Akar Mah. 1403. Sok. No:10 D:5

Balgat Çankaya

ANKARA * Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

W: www.opusjournal.net

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Haziran ve Aralık olmak üzere yılda 2 sayı olarak yayımlanan hem Türkçe hem de İngilizce dillerindeki çalışmalara yer veren akademik, uluslararası hakemli bir dergidir.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 2011-2015 yılları arasında 2146-5177 ISSN numarasıyla OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi olarak yayımlanmıştır.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Türk Eğitim indeksi-*tei*, ASOS, SOBIAD, DRJI, ACARINDEX, SIS ve Journalindex.net tarafından indekslenmektedir.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is an academic, international and refereed journal which is published twice a year in June and December and accepts either Turkish or English studies.

OPUS- International Journal of SocietyResearches was published with ISSN number 2146-5177 between years 2011-2015 with the name OPUS-Journal of Turkish Social Policy and Working LifeResearches.

All responsibilities of the articles published belong to the authors.

*OPUS- International Journal of SocietyResearches is indexed by Türk Eğitim indeksi-*tei*, ASOS, SOBIAD, DRJI, ACARINDEX, SIS and Journalindex.net*

Araştırma Makaleleri

- 324 *Keşer Baykara Özaydınlık – Mukaddes Erdem*
Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Algıları ve Öğretimsel Karar Süreçleri
Reflective Thinking Level Perceptions and Instructional Decision Processes of Pedagogical Formation Students
- 347 *Ramazan Demir - Mehmet Murat*
Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi
Investigating Teacher Candidates' Happiness, Optimism, Meaning in Life and Life Satisfaction
- 379 *Fatmanur Özen*
Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adayı Öğrencilerin Zamanla Öğretmenlik Meslek Etiği Algılarındaki Değişme
Change in the Perception of Teaching Profession Ethics by Primary School Teachers and Student Primary School Teachers Over Time
- 399 *Eray Demirçelik - Ayşe Sena Karacabey - Esra Dilara Canan*
Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examination of Leadership Skills of Special Talented Students in Terms of Some Variables
- 426 *Adile Tümer - Baran İlhan - Asiye Kartal*
Gençlerde İnsomni Görülme Sıklığı
Prevalence of Insomnia in Young People
- 440 *Aysegül Turan - Zeliha Traş*
Ergenlerde Çocukluk Örselenme Düzeyleri ile Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
An Investigation of The Relationship Between Childhood Trauma Experience of Adolescents And Perceived Social Support
- 459 *Coşkun Erdağ - Engin Karadağ*
Öğretmenler ve Okul Müdürleri Perspektifinden Okul Hesap Verebilirliği Politikaları
School Accountability Policies: Teacher and Principal Perspectives
- 497 *Hasan Bilgehan Yavuz*
Aktif İşgücü Piyasası Politika Uygulamalarının Etkilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meta Analiz Çalışması
Assessment of the Impacts of Active Labor Market Policy Practices: A Meta Analysis Study

- 524 *Muhammet Kayra - Ahmet Alpay Dikmen*
Cezaevlerinde Görev Yapan İnfaz ve Koruma Memurlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of Relationship Between Job Satisfaction and Burnout Levels of Guardians in Prisons
- 552 *Murat Türk - Ergün Kara*
Konaklama İşletmelerinde Stratejik Yönetim Süreci : Yöneticiler Üzerine Bir Araştırma
Strategic Management Process in Accomodation Business: A Study on Executives
- 557 *Volkan Demir*
Dışavurumcu Sanat Terapisinin Psikolojik Belirtiler ile Bilişsel İşlevlere Etkisi
The Effects of An Expressioe Art Therapy Program on Psychological Symptoms and Cognitive Functions
- 599 *Emre Toprak – Özden Taşşım*
Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Yapmama Nedenlerinin İncelenmesi
Investigation Of The Reasons Why Teachers Do Not Make Graduate Education
- 616 *Hasan Hüseyin Aksu – Tuğçe Durmuş*
Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecini Değerlendirmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması
A Scale Development Study on Evaluation of the Training Process of Novice Teachers
- 632 *Mustafa Durmuşçelebi – Sine Temircan*
MEB (Eğitim Bilişim Ağı) EBA'daki Eğitim Materyallerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Determining the Views of Students on Teaching Materials and Course Content in the Education and Information Network (EBA)
- 653 *Hanife Akgül*
Nineden-Dededen, Toruna Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Metaforik Algılar
From Grandparents to Grandchildren: Metaphoric Perceptions Concerning Information and Communication Technologies
- 678 *Melike Gülyaşar*
Suriyeliler ve Vatandaşlık: Yerel Halk ve Suriyeli Sığınmacılar Çerçevesinde Bir Değerlendirme
Examination of Leadership Skills of Special Talented Students in Terms of Some Variables
- 706 *Erinç Tozlu Özhan*
Engelli Bireylerin Turizm Faaliyetlerine Yönelik Motivasyon ve Beklentilerinin Analizi: Muğla Örneği
The Analysis of Motivation and Expectations of Disabled Persons on Tourism Activities: The Case of Muğla

726 *Sait Akbaşı, Mehmet Durnalı*
Halk Eğitim Merkezlerinde Çalışan İşgörenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlik Algıları
The Perception of Public Education Centers' Personnel Regarding Lifelong Learning Key Competencies

742 *Banu Öztürk Kurtaslan*
Başarılı Kent Parkı Planlama ve Yönetimi Yaklaşımının Teardrop Park (New York) Örneğinde Araştırılması
Investigating the Successful Urban Park Planning and Management Approach on the Sample of Teardrop Park- New York

Derleme Makaleler

761 *Yiğit Anıl Güzelipek*
"Kosova ABD'nin 51. Eyaleti" Söyleminin Medeniyetler Çatışması ve (Neo)Realizm Özetinde Karşılaştırmalı Tahlili
A Comparative Analyze of "Kosovo Is The 51. State Of The USA" Discourse in the Frame of Clash of Civilizations Thesis and (Neo) Realism

780 *Sedat Doğan*
Politika ve Tarih Arasında Mitos: Aristoteles ve Nietzsche
Mitos Between Politics and History: Aristotle and Nietzsche on Tragedy

798 *Mehmet Münir Dedeoğlu*
Bir Zihniyet Tutumu ve Düşünme Formu Olarak Dogmatizm ve Dogmatik Tutum
Dogmatism and Dogmatic Attitude as a Mentality and a Thinking Form

824 *Susran Erkan Eroğlu*
University Students' Future Career Opportunities: Career Maturity, Career Decision Making Self Efficacy & Socioeconomic Status
Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kariyer Fırsatları: Kariyer Olgunluğu, Kariyer Karar Verme Yetkinliği & Sosyoekonomik Statü

836 *Nehir Ağırseven – Armağan Örki*
Evaluating Turkish TV Series as Soft Power Instruments
Türk Televizyon Dizilerinin Yumuşak Güç Aracı Olarak Değerlendirilmesi

854 *Mustafa Güçlü*
Örgütsel İletişim: Eğitim Kurumlarındaki Yeri ve Önemi Açısından Bir Değerlendirme
Organizational Communication: An Assessment in Terms of Place and Priority in Educational Institutions

871 *Erdi Topçuoğlu*
Multiculturalism as a Defensible Ideal
Savunulabilir Bir Gaye Olarak Çokkültürlülük

- 889 *Yavuz Bayram*
Gençlerin Siyaset Gündemi Konularına Yaklaşımı ve Medya Kullanım Alışkanlıklarının Belirlenmesi: 15 Temmuz Darbe Girişimi Örnek Olayı
Approaching On The Issues Of Political Agenda And Identification Of Media Usage Habits Of The Youths: The Case Of The July 15 Coup Attempt
- 912 *Emrah Aydemir*
Assessment of the Civil Society Dialogue Program between European Union and Turkey as a Public Diplomacy Implementation
Avrupa Birliği ve Türkiye Arasında Bir Kamu Diplomasisi Uygulaması Olarak Sivil Toplum Diyaloğu Programı'nın Değerlendirilmesi
- 927 *Esra Özhancı – Hasan Yılmaz*
Köy Ölçeğinde Yerel Değerler ve Kırsal Alan Kimliği Analizi; Bayburt Örneği
Local Values in Village Scale and Analysis of Rural Area Identity; Sample of Bayburt
- 965 *Hasan Hüseyin Özkan – Yeliz Çelikten*
Milli Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı ve Maarif Müfettişleri Alt Sisteminin İşleyişi
The Organizational Structure of National Education System and The Sub-structural Operations of Supervisors
- 991 *Levent Yaycı*
Grupla Psikolojik Danışmada Direnç: Önleme ve Müdahale Yolları
Resistance In Group Counseling: Prevention And Intervention Methods
- 1017 *Cemal Güven*
Mustafa Kemal Paşa'nın Sovyet Rus ve Azerbaycan Büyükelçileri ile 5. Süvari Koloradusunu Teftişi ve İlgin'ı Ziyaretleri
Inspection of the 5th Cavalry Corps of Mustafa Kemal Pasha with the Soviet Russian and Azerbaijani Embassies and their Ilgin Visits
- 1031 *H. Yunus Taş – Mehmet Demirdöğmez – Mahmut Küçükoğlu*
Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri
Possible Effects of Future Architects' Z Generation on Business Life

Bu sayının Hakem Listesi (List of Reviewers for Vol. 7 Issue 13)

Editör olarak bu sayımızda yayınlanan makalelere 1 Temmuz 2017 ile 30 Aralık 2017 tarihleri arasında anonim hakemlik yapan aşağıdaki hakemlere teşekkür ederiz.

The Editor wish to thank the following reviewers for their anonymous evaluations of papers on which decisions were made from 1 July 2017 through 30 December 2017.

Prof. Dr. Abdullah Kelkit	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Şanal	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Osman Akandere	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Şahin Kesici	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Çelikten	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Ünal	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. H. Yunus Taş	Yalova Üniversitesi
Doç. Dr. Susran Erkan Eroğlu	Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
Doç. Dr. Özden Taşgın	NH BV Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Durmuşçelebi	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Sait Akbaşlı	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut Hakkı Akın	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Sezai Özçelik	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Metin	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Şule Yüksel Özmen	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Çağla Girgin Büyükbayraktar	Selçuk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ejder Ulutaş	Muş Alparslan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Savaş Karagöz	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Emre Toprak	Erciyes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülay Yiğitoğlu	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Türkan Turan	Adnan Menderes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömür Kaya Kalkan	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Alpaslan Gözler	Erciyes Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Murat	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat Sezik	Adıyaman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Meryem Derya Yeşiltaş	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bengü Hırlak	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Haluk Aşar	Erciyes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Vedat Çelebi	Erciyes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Savaş Karagöz	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özgehan Özkan	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat Ellez	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer Atabeyoğlu	Ordu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hatice Özteke Kozan	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Çağatay Benhür	Selçuk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Levent Yakar	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esra Oğuzhan	Medipol Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nalan Demircioğlu Yıldız	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Levent Karadağ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Taner Dalgın	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Öğr. Gör. Ali Bostancıoğlu	NHBV Üniversitesi

Editörden

Değerli Bilim İnsanları,

13. sayımızı çıkarmanın mutluluğunu yaşamaktayız. Dergimiz her geçen gün aştığı basamaklarla kendisini geliştirmekte, daha geniş kitlelere ulaşmakta, nitel ve nicel anlamda ilerlemektedir. Bugüne kadar yüzlerce çalışmanın yayınlandığı OPUS'un 13. Sayısında farklı alanlarda 33 ayrı makalenin yayımlanmış olması bunun en güzel örneğidir. Dergi yazarlarının, hakemlerinin ve okuyucularının gösterdiği ilgi ve özen bu gelişimin en büyük kaynağıdır.

Dergimizin bilimsel yayıncılık bağlamında tüm bileşenleriyle sergilediği çaba karşılık bulmaya başlamıştır. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 2018 yılından itibaren ULAKBİM TR Dizin tarafından taranan dergiler listesine alınmıştır. Bu başarı hepimizindir.

OPUS'un tarandığı indexlerin sayısını arttırmak amacıyla çeşitli Uluslararası Indexlerle görüşmelerimiz devam etmektedir. Bu kapsamda OPUS danışma kurulu tarafından OPUS'un yayın periyodu ve makale şablonunda 2018 yılından itibaren değişiklikler yapılması kararı alınmıştır.

Öncelikle Haziran ve Aralık şeklinde iki sayı olarak yayınlanan OPUS'un 2018 yılından itibaren Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç sayı olarak çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece daha çok eseri yayımlama ve daha çok okuyucuya ulaştırma hedefine erişilmesi amaçlanmaktadır.

Ayrıca başvuru yaptığımız uluslararası Indexler tarafından istenen makale dilinin İngilizce olması şartı kapsamında bundan sonra yayımlanacak sayılarda İngilizce makalelere daha geniş yer verilmesi düşünülmektedir. Türkçe yazılmış makalelerden de genişletilmiş İngilizce özet talep edilecektir.

OPUS Danışma ve Yayın Kurulu'nun aldığı diğer bir karar da yayın platformu ile ilgilidir. Bugüne kadar hem basılı hem de elektronik ortamda yayınlanan OPUS'un 13. sayısı dahil 2018'den itibaren çıkacak sayılarının sadece elektronik ortamda yayınlanması düşünülmektedir. Dergi basımının zahmetli ve maliyetli bir iş olduğu ve OPUS'un herhangi bir geliri olmadığı düşünüldüğünde, E-Dergi olarak yayına devam etmenin en uygun yol olduğu muhakkaktır.

OPUS'un 13. Sayısında emeği geçen tüm yazar, hakem ve çalışanlara teşekkür ederiz.

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Algıları ve Öğretimsel Karar Süreçleri

DOI: 10.26466/opus.329317

*

Kevser Baykara Özaydınlık* - Mukaddes Erdem**

*Yard. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla/Türkiye

E-posta: baykara@mu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6747-3644](https://orcid.org/0000-0001-6747-3644)

**Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-posta: erdem@hacettepe.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8724-3923](https://orcid.org/0000-0002-8724-3923)

Öz

Bu çalışma, pedagojik formasyon öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin algılarını ve öğretimsel karar süreçlerini incelemek üzere gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Pedagojik Formasyon Eğitimi Programında öğrenim gören 193 kadın ve 161 erkek olmak üzere toplam 354 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Karma yöntem kullanılan araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen 15 soruluk yarı yapılandırılmış öğretimsel karar gerekçe testi ve Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Başol ve Evin Gencil (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmada, Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği'nin yansıtma ve kritik yansıtma alt ölçeklerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Buna göre; öğrencilerin yansıtma alt ölçeği puan ortalaması 17.37, kritik yansıtma alt ölçeği puan ortalaması ise 14.88 bulunmuştur. Öğrencilerin yansıtma düzeylerinin "oldukça yüksek", kritik yansıtma düzeylerinin ise "yüksek" olduğu söylenebilir. Öğrencilerin kritik yansıtma düzeyi algıları cinsiyetlerine göre, yansıtma düzeyi algıları ise bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretimsel Karar Gerekçe Testi verileri ise nitel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve öğrencilerin yansıtma ve kritik yansıtma düzeylerinin "düşük ve oldukça düşük" olduğu görülmüştür. Öğretimsel Karar Gerekçe Testinden elde edilen değerlere göre, öğrenciler arasında öğrenim durumlarına bağlı anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı düşünme düzeyi, öğretimsel karar gerekçesi, pedagojik formasyon

Reflective Thinking Level Perceptions and Instructional Decision Processes of Pedagogical Formation Students

DOI: 10.26466/opus.329317

*

Abstract

This study was conducted in order to investigate the reflective thinking level perceptions and reasons for instructional decision of pedagogical formation students. The study was conducted on a total number of 354 students, 193 of which were female whereas 161 of which were male, who have been studying in the Pedagogical Formation Education Program of Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education. Mixed method was applied in the study. The data of the study were collected by a semi-structured Instructional Reasoning Test consisting of 15 questions developed by the researchers and "Reflective Thinking Level Determination Scale", which was developed by Kember and his colleagues (2000) and adapted into Turkish by Başol and Evin Gencil (2013). In the study, the subscales of reflection and critical reflection belonging to the Reflective Thinking Level Determination Scale were utilized. According to the results of the study, the mean score of the reflection subscale of the students was found to be 17.37 while the mean score of the critical reflection subscale was determined to be 14.88. It can be asserted that the reflection levels of the students were quite high whereas their critical reflection levels were high. Moreover, it was also identified that while students' perceptions of critical reflection level differed according to gender, their reflection level perceptions differed in terms of their departments; none of the aforementioned two subscales differed according to the students' educational status. As a result of the qualitative analysis, it was determined that according to the scores they got from the Instructional Reasoning Test, the reflection and critical reflection scores of the students were at a "low or very low" level. In addition, students' scores of reflection and critical reflection did not differ in terms of their genders whereas they differed according to the students' educational status.

Key Words : *Reflective thinking level, reasons for instructional decision, pedagogical formation*

Giriş

Düşünme, bilgi edinme, anlama ve öğrenme sürecinin en önemli bileşenini oluştururken, bilgileri sorgulama, değerlendirme ve yeni bilgiler üretme çalışmalarının da temelini oluşturmaktadır. Aynı zamanda düşünme, sorunları çözmek, zihinsel bağımsızlığı geliştirmek ve geleceğe yön vermek açısından bir zorunluluktur (Romano, 1992, Akt.: Güneş, 2012).

Sınırları oldukça geniş olan düşünme kavramı yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme, derinlemesine düşünme gibi düşünme türlerini kapsayan bir kavramdır. Günümüzde eğitimin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek ve açık düşünebilecek bireyler yetiştirmektir. Günümüz toplumlarında açık görüşlü, bilimsel ve eleştirel düşünebilen bireylerin varlığı yaşanan sorunlara çözüm önerileri üretilmesi ve sağlıklı kararlar verilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Akbiyık ve Kalkan Ay, 2014; Seferoğlu ve Akbiyık, 2006).

Yansıtıcı düşünme kavramı 1910 yılında John Dewey'in öğretmenler için tasarladığı "Nasil Düşünürüz" adlı kitabında yer almış ve bir inanış ya da bilgi üzerine, onu destekleyen temel fikirler ve üretmesi olası sonuçlar ışığında etkin, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamıştır (Dewey, 1933). Yansıtıcı düşünmenin "karışıklık, şüphe ve tereddüt" ile "gerçeğe ulaşmak için inceleme ya da araştırma yapmak" olmak üzere iki bileşeni vardır. Öğrenciler, yansıtıcı düşünürken, aktif olarak katılarak kendi öğrenmelerini kontrol ederler ve farkındalıklarını yükseltirler. Neyi bilmeye ihtiyaçları olduğu konusunda değerlendirme yaparlar. Yansıtma, mevcut deneyimin yeniden organize edilmesi ve yapılandırılması yoluyla deneyime anlam kazandırır ve sonraki deneyimlerin gerçekleştirilmesine ön ayak olur. Yansıtma öğrenenin sonuçtan ziyade sürece odaklanmasını gerektirir. Öğrenmenin gerçekleşmiş olması ve bireyin öğrendiğini davranışa dönüştürebilmesi yansıtıcı düşünmenin gerekliliğidir. Daha sonrasında ise öğrenci tarafından, ortaya konulan davranışın yine öğrenci tarafından değerlendirilmesi söz konusudur (Dewey, 1933; Shermis, 1992).

Dewey (1933), yansıtıcı düşünmenin dört temel ölçütü olduğunu ifade etmiştir;

1. Yansıtma, bireyin diğer düşünce ve yaşantılarla bağ kurma yoluyla derin anlayışlar kazanarak hareket ettiği bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Yansıtma, köklerini bilimsel araştırmalardan alan sistematik, mantıklı disipline edilmiş bir düşünme yoludur.
3. Yansıtma, toplumdaki diğer kişilerle etkileşim içinde olmaya gereksinim duyar.
4. Yansıtma, kendinin ve diğerlerinin kişisel ve zihinsel gelişimine değer vermeyi gerektirir. (Akt.: Rodgers, 2002).

Başol ve Evin Gencel'e (2013) göre, süreçte aldığı yolun farkına varabilen ve sonuç olarak ortaya koyduğu ürün hakkında yorum yapabilen bireyin sonraki performanslarında bu deneyimden faydalanacağı düşünülebilir. Bu anlayışa göre birey aldığı öğrenimi hayata yansıtılabildiği ölçüde öğretim başarılı olmuştur.

Bu denli önemli bir becerinin kazandırılması sürecinde öğretmenler kritik öneme sahiptir. Scheffler'e (1968) göre öğretmenler sadece öğrencileri eğiten sınıf içi uygulayıcılar değildir. Aynı zamanda öğrencilerini geliştirmeye de çalışmaktadır ve bu durum ancak kendi düşüncelerini geliştirmesi ile olanaklıdır. Öğretmenlerin bu özelliklerini ön plana çıkarmanın en iyi yolu ise yansıtıcı düşünme becerileridir. (Akt.: Alkan ve Gözel, 2012).

Dewey'in görüşlerini temele alan çalışmasında Schön (1987, Akt.: Carter, Cividanes, Curtis ve Lebo, 2009), etkili öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarda, çocuklarla çalışırken hızlı ve doğal bir yansıtma içinde olduklarını ortaya koymuştur. Her öğrenci ve öğretme durumu özeldir. Bütün durumlarda, bütün öğrencilerle, bütün öğretmenler için çalışacakları tek bir strateji ya da teknik yoktur. Öğretme, ısrarlılık, beceriklilik, duyarlılık ve yansıtıcı karar vermeyi gerektiren bir süreçtir. Dewey'e göre öğrenme-öğretme ortamlarında rutin eylemler, alışkanlık, gelenekler, dürtüler, yetki, kurumsal tanımlama ve beklentiler yoluyla yönlendirilir. Diğer taraftan yansıtıcı eylemler, sürekli öz-değerlendirme ve gelişim için istekle meşgul olmayı gerektirir. Bu durum titiz analizler, sosyal farkındalık ve esnekliği getirir. Yansıtıcı olmayan öğretmenler, okullardaki günlük gerçeklikleri eleştirmeden kabul ederler ve büyük ölçüde başkaları tarafından tanımlanan problemleri pek çok alternatifi görmeksizin çözmek için

uğraşırlar. Çalışmalarındaki amaçlarını unutma eğilimindedirler (Grant ve Zeichner, 1984; Pollard ve Collins, 2005). Bir öğretmenden eylemlerine yönelik bir planı hazırlaması beklenen bir durumdur. Yansıtıcı öğretmen buna ek olarak, kendisi ve çocukların eğilimleri, eylemleri ve duyguları üzerine gözlemlene, izleme ve veri toplamak zorundadır. Elde edilen bu veriler eleştirel gözle analiz edilerek değerlendirir. Böylece öğretmenin sınıf politikalarını, planlarını ve kararlarını gözden geçirme ve yeniden düzenleme süreci başlar. Bu süreç, ardışık döngülerle ya da spiral bir süreçle yüksek nitelikli öğretim standartlarına doğru ilerlemeyi amaçlayan dinamik bir süreçtir (Pollard, Anderson, Maddock, Swaffield, Warin ve Warwick, 2008).

Dewey (1933; Akt.: Grant ve Zeichner, 1984) yansıtıcı eylem için açık fikirlilik, sorumluluk ve samimilik olmak üzere üç önkoşul tutum gerektiğini ifade etmiştir. Açık fikirlilik, karşıt ya da benzer bir fikirle ilgili olarak, tüm dikkati vererek aktif dinlemeyi, çok değerli görünen inançların dahi yanlış olabileceği düşüncesini gerektirir. Yansıtıcı öğretmen, sınıf içinde kullanılan içerik, yöntem ve işlemler hakkında açık fikirlidir. Sorumluluk, eylemlerin ne ve neden yapıldığına ilişkin soruların sorulması ve sonuçları üzerinde dikkatli düşünmeyi içerir. Yansıtıcı öğretmen kendi eylemlerinin sorumluluğunu alır. Samimilik ise, açık fikirlilik ve sorumluluğun yansıtıcı öğretmenin hayatının merkezi olması anlamına gelmektedir. Öğretmen her bir öğrencinin benzersizliğini kabul eder. Yansıtıcı öğretmen, öğrencilerin neyi, nicin yaptığını anlayabilir, sadece çözümler aramaz ve her gün aynı şekilde davranmak yerine eylemlerinin etkisinin ve kaynağının farkındadır. Uygulamalarından ve öğretim tekniklerinden yeni anlamlar çıkarmaya çalışır (Rodgers, 2002, Akt.: Tok, 2008)

Dolayısıyla, kendini sürekli yenilemek ve hızlı kararlar almak durumunda olan öğretmen için; dikkatli, odaklı ve eylemlerin gerisindeki varsayımları görerek düşünme olarak yansıtıcı düşünme son derece önemlidir.

En genel anlamıyla, bir bireyin erişmeye çalıştığı hedefe götüreceğini düşündüğü yollardan birini seçmesi süreci olarak kabul edilen karar verme (Kuzgun, 1993) özünde, problem çözme sürecidir. Karar verme çok genel olarak; problemi tanımlama, alternatifler üretme ve kararı gerektiren aşamalarından oluşur (Jonassen, 2012; Malakooti, 2012, Akt.: Taşkın ve Erdem, 2017). Başka bir ifadeyle yansıtıcı düşünmeyi zorunlu

kılar. Zira rasyonel kararlar, problem durumunun yeterince analiz edilmesini, beklenmeyen ve istenmeyen durumlarda yeni bilgiler kullanılmasını, aceleci olmaktan kaçınılmasını gerektirir (Mann, Harmoni & Power, 1989, Akt.: Taşkın ve Erdem, 2017). Dolayısıyla öğretim süreçlerinde öğrencilerini de bağlayan kararlar almak yani, rasyonel olmak durumunda olan bir öğretmen yansıtıcı düşünmeyi bir düşünme geleneğine dönüştürmek durumundadır. Öğretmenin aldığı karara getirdiği gerekçe, onun yansıtıcı düşünme düzeyine ilişkin önemli bir gösterge olabilir.

Gerek yansıtıcı düşünme gerekse karar verme konusunda sözü edilen her şey, bu iki becerinin de üzerinde çalışılarak geliştirilecek beceriler olduğuna işaret etmektedir. Bu ise öncelikle yansıtıcı düşünen öğretmenler gerektirir. Yani süreç öğretmen eğitimiyle başlamalıdır. Altınok (2002) ve Korthagen (2008), öğretmen eğitimi programlarının temel sorunu olarak kuram ve uygulama arasındaki kopukluğu gösterirken, Korthagen (2008), öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasındaki bağı yansıtıcı düşünmenin ve onun öğrenme öğretme sürecinde uygulanışı olan yansıtıcı öğretimin güçlendireceğini savunmaktadır (Akt.: Özden, Önder ve Kabapınar, 2015).

Ülkemizde, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından bu yana uygulanan yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı öğretim programlarının, gerektiği gibi uygulanabilmesi için de, yansıtıcı düşünen öğretmenlere ihtiyaç olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Aydın ve Çelik, 2013; Moon, 1999; Tok, 2008). Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre, birey birçok iç ve dış koşulun sonsuz kombinasyonunun etkisiyle kendi öznel bilgi ve anlamını oluşturur (Erdem ve Kocadere 2015) ve öğrenme hakkında kestirimsel de olsa bir şeyler söyleyebilmek, yansıtıcı ve kritik düşünme becerileri gelişmiş öğretmenler gerektirir.

Bu gerekçelerle bu çalışmada; öğretmen adayı pedagojik formasyon öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerinde durulmuştur. Zira konunun önemi, öğretmen eğitimi sürecinde yansıtıcı düşünme becerisi ve ilişkili değişkenler, bu beceriyi geliştirmeye yönelik uygulamalar, eğitim programlarının bu beceriyi geliştirme konusundaki niteliği gibi konular üzerine, süreklilik gösteren çalışma ve araştırmalar yapılmayı zorunlu kılmaktadır.

Yöntem

Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, hem nitel hem de nicel verileri birleştiren bir araştırma yöntemidir. Felsefi varsayımı, nitel ve nicel yaklaşımların kullanılması ve bir çalışmada her iki yaklaşımın karıştırılması veya bütünleştirilmesini içerir. (Creswell ve Plano, 2014).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Pedagojik Formasyon Eğitimi Programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1. Çalışma grubunu oluşturan formasyon öğrencilerinin cinsiyet ve öğrenim durumlarına göre dağılımı

		CİNSİYET					
		Kadın		Erkek		TOPLAM	
		n	%	n	%	n	%
ÖĞRENİM DURUMU	Öğrenci	151	42.7	129	36.4	280	79.1
	Mezun	42	11.9	32	9.0	74	20.9
	TOPLAM	193	54.5	161	45.5	354	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma, pedagojik formasyon eğitimi programında öğrenim gören 193 kadın ve 161 erkek olmak üzere toplam 354 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Kadın öğrencilerin 151'i (%78.2), erkek öğrencilerin ise 129'u (%80.1) halen lisans öğrencisi iken; kadın öğrencilerin 42'si (%21.8) ve erkek öğrencilerin 32'si (%19.9) mezundur. Diğer taraftan, kadın öğrencilerin 52'si (%26.9) erkek öğrencilerin ise 66'sı (%34.1) toplamda ise 118'si (%33.3) çalışmaktadır. Çalışan öğrencilerden 14'ü (%12) öğretmenlik mesleğini sürdürmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Kember ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen, Başol ve Evin Gencil (2013)'in Türkçe'ye uyarladığı "Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği-YDDÖ" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış, "Öğretimsel Karar Gerekçe Testi-ÖKGT" ile toplanmıştır. Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği, 16 maddeden ve beşli likert tipi dereceleme ile oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 80'dir. Puanlar yükseldikçe, öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi de yükselmektedir. Ölçek; alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. (Başol ve Evin Gencil, 2013). Bu çalışmada, Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği'nin 3, 7, 11 ve 15. maddelerini içeren "Yansıtma" ile 4, 8, 12 ve 16. maddelerini içeren "Kritik Yansıtma" alt ölçekleri kullanılmıştır. Alt ölçeklerin her birinden alınan en düşük puan 0, en yüksek puan 20'dir.

Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Belirleme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ilgili olarak; Başol ve Evin Gencil (2013) tarafından yapılan analizlerde, ölçeğin test-tekrar test korelasyonları ölçeğe verilen cevapların kararlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı 0.77 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından bu çalışma için yapılan analizde Cronbach Alpha katsayısı, ölçeğin tamamı için 0.75, Yansıtma alt ölçeği için 0.57 ve kritik yansıtma alt ölçeği için 0.62 olarak bulunmuştur.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretimsel Karar Gerekçe Testi (ÖKGT); öğretmen adaylarının öğretimsel kararlar verme durumlarında, kararlarını nasıl gerekçelendirdiklerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Test, yarı yapılandırılmış, 5 seçenekli 15 maddeden oluşmaktadır. Maddelerden 8'i yansıtma, 7'si ise kritik yansıtma gerektirecek biçimde oluşturulmuştur. Öğrencilerden her bir soruda doğru olduğunu düşündükleri seçeneği işaretledikten sonra, verdikleri yanıtın gerekçesini belirtmeleri istenmiştir. Değerlendirmede seçimle gerekçenin tutarlılığına puan verilmiştir. Puanlama 0-4 arasındadır. Öğrencinin testten alacağı puan Yansıtma için 0-32, kritik yansıtma için 0-28 arasında değişmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, grupların dağılımın homojenliği için Levene testi uygulanmış, dağılımının normalliğine ilişkin olarak ise Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanmış, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış, çarpıklık ve basıklık değerleri +3 ile -3 aralığında olan grupların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Kalaycı, 2008). Ayrıca Tüm analizlerde alfa değeri $p=.05$ olarak alınmıştır.

Tablo 2. ÖKGT Puanlama Tablosu

Yansıtma Düzeylerinin açıklaması	Puan
Hiçbir gerekçe belirtmeme	0
Cevabını, diğer seçenekleri eleyerek ya da ifadeyi önermeye dönüştürerek gerekçelendirme.	1
Cevabını bir kavram ya da ilkeyle ilişkilendirerek gerekçelendirme.	2
Cevabını bir kişisel öğretim düşüncesiyle ilişkilendirerek gerekçelendirme	3
Cevabını kapsamlı bir öğretim anlayışıyla ilişkilendirerek gerekçelendirme	4

Açık uçlu cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. 354 öğrenci içerisinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 100 öğrenci belirlenmiştir. Her öğrencinin kağıdı üç uzman tarafından okunmuş ve öğrencinin cevapları 0-4 arasında puanlanmıştır. Puanlama ölçütleri, yansıtma becerileri için; "bir kavram ya da ilke belirtmek ve cevabını bununla ilişkilendirmek, kritik yansıtma için ise; "bir öğretimsel anlayış ortaya koymak ve cevabını bununla ilişkilendirmek" olarak oluşturulmuş ve öğrencilerden gelen yanıtların açıklığı ve ilişkilendirmesine bağlı olarak uzmanlardan puanlama yapması istenmiştir. Üç uzmanın verdiği puanların ortalaması alınarak öğrencilerin nihai puanları oluşturulmuştur. ÖKGT için kullanılan panlama tablosu Tablo 2'de verilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programların çok sayıda ve çeşitli olması nedeniyle programların gruplandırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Buna göre, Tarih ve Adalet programları "Sosyal", Muhasebe Matematik,

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Fizik programları “Sayısal”, Çağdaş Türk Lehçeleri ve İngilizce programları “Sözel”, Hemşirelik ve Konaklama-Seyahat programları “Hizmet”, Beden Eğitimi, Güzel Sanatlar ve Mobilya - Mekan Tasarımı programları “Estetik”, Kimya, Su Ürünleri ve Biyoloji programları ise “Yaşam” başlıkları altında toplanmıştır.

Bulgular

Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Ölçeği İle Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin, yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak kullanılan ölçek, öz raporlamaya dayalı bir ölçektir ve öğrencinin kendisini ölçülen özellik açısından nasıl algıladığını göstermektedir. Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi Ölçeğiyle (YDDÖ) belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma puan ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Formasyon öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Düzeyi (YDDÖ) Ölçeğiyle belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma puan ortalamaları

	n	\bar{X}	ss
Yansıtma	354	17.37	1.74
Kritik Yansıtma		14.88	2.56

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğrencilerin yansıtma alt ölçeği puan ortalaması 17.37, kritik yansıtma alt ölçeği puan ortalaması ise 14.88 bulunmuştur. Yansıtma ve kritik yansıtma düzeyinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. YDDÖ’den belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma düzeylerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılması

YDD	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd.	p
Yansıtma	Kadın	193	17.28	1.68	-1.197	352	.232
	Erkek	161	17.50	1.81			
Kritik Yansıtma	Kadın	193	15.18	2.39	2.404	352	.017*
	Erkek	161	14.52	2.73			

*p<.05

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, öğrencilerin cinsiyetlerine göre, "yansıtma" alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı değilken; "kritik yansıtma" alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farklılık kadınların lehine anlamlıdır.

Öğrencilerin, YDDÖ'den belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, bağımsız gruplar için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. YDDÖ'den belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma düzeylerinin öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması

YDDÖ	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	t	sd.	p
Yansıtma	Öğrenci	280	17.31	1.77	-1.369	352	.172
	Mezun	74	17.62	1.63			
Kritik Yansıtma	Öğrenci	280	14.80	2.54	-1.254	352	.211
	Mezun	74	15.22	2.66			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin yansıtma ve kritik yansıtma puan ortalamaları arasında mezun ya da öğrenci olmalarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğrencilerin, YDDÖ'den belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma düzeylerinin bölümlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. YDDÖ'den belirlenen yansıtma düzeylerinin bölümlere göre karşılaştırılması

Değişimin Kaynağı	KT	KO	F	p
Gruplar arası	54.35	10.87		
Gruplar içi	1014.68	2.92	3.73	.00*
TOPLAM	1069.03			

*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğrencilerin yansıtma puan ortalamaları bölümlerine göre değişmektedir (p<.05). Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. YDDÖ'den belirlenen yansıtma düzeylerinin bölümlere göre karşılaştırılması (LSD)

Bölümler	Bölümler	Ortalama Farkı	Sh	p
Sosyal	Sayısal	.82500*	.30614	.007
	Sosyal	-.82500*	.30614	.007
Sayısal	Sözel	-.81181*	.35613	.023
	Estetik	-.97768*	.28712	.001
Sözel	Sayısal	.81181*	.35613	.023
Hizmet	Estetik	-.71276*	.26517	.008
	Sayısal	.97768*	.28712	.001
Estetik	Hizmet	.71276*	.26517	.008
	Yaşam	.98125*	.41971	.020
Yaşam	Estetik	-.98125*	.41971	.020

Tablo 7'de görüldüğü gibi, Sözel, Estetik ve Sosyal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin yansıtma puan ortalamaları Sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarından, Estetik bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin yansıtma puan ortalamaları ise Sayısal, Hizmet ve Yaşam bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin, YDDÖ'den belirlenen kritik yansıtma düzeylerinin bölümlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, tek yönlü varyans analizi ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. YDDÖ'den belirlenen kritik yansıtma düzeylerinin bölümlere göre karşılaştırılması

Değişimin Kaynağı	KT	KO	F	p
Gruplar arası	60.01	12		
Gruplar içi	2260.23	6.49	1.84	.10
TOPLAM	2320.25			

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğrencilerin kritik yansıtma puan ortalamaları bölümlerine göre değişmemektedir.

Öğretimsel Karar Gerekçe Testi İle Elde Edilen Bulgular

Öğretimsel Karar Gerekçe Testi (ÖKGT) öğrencilerin öğretmen olarak alacakları bir öğretimsel kararın dayanağı olan düşüncelerini belirleyecek biçimde hazırlanmıştır ve öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Düşüncelerin derinliği ve algılarıyla tutarlılığı önemlidir.

Formasyon öğrencilerinin ÖKGT'den belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma puan ortalamalarına ilişkin ulaşılan sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Formasyon öğrencilerinin ÖKGT'den belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma puan ortalamaları

Düzy	n	\bar{X}	ss
Yansıtma	100	14.71	4.33
Kritik Yansıtma		13.45	4.01

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğrencilerin yansıtma alt ölçeği puan ortalaması 14.71, kritik yansıtma alt ölçeği puan ortalaması ise 13.45 bulunmuştur. Bu bulguya göre öğrencilerin ÖKGT'den elde ettikleri puanlara göre yansıtma düzeyleri "düşük", kritik yansıtma düzeyleri ise "oldukça düşük" tür.

ÖKGT'de yer alan ve yansıtma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak sorulan 8 sorudan, 4. Sorusu ve verilen yanıtlar incelendiğinde;

"Aşağıdakilerden hangisi öğretim materyali hazırlamanın **temel** amaçlarından biri **olamaz?**" **Gerekçelendirerek belirtiniz.**

- A) Birden fazla duyu organına hitap etmek.
- B) Bireysel farklılıklara cevap vermek.
- C) Bilgiyi farklı formatlarda sunmak.
- D) Öğrenme zamanını kısaltmak.
- E) Öğretmen kaynaklı sınırlılıkları aşmak. "

uzmanlardan 4 üzerinden 1.67 puan alan ve düşük düzeyde yansıtma yaptığı belirlenen Ö29, doğru yanıt olarak D seçeneğine gitmiş ve gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir:

"Çünkü bazı öğretim materyalleri konunun uzun süre işlenmesine neden oluyor"

Benzer şekilde, uzmanlardan 0.33 puan alan Ö36, doğru yanıt olarak D seçeneğine gitmiş ve gerekçesini,

“Bence hepsi de olabilir, en zayıf şık D” şeklinde ifade etmiştir.

Diğer taraftan aynı soruya verdiği yanıtla uzmanlardan 3 puan alan yüksek düzeyde yansıtma yaptığı belirlenen Ö54, doğru yanıt olarak B seçeneğini belirlemiş ve gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretim materyali hem öğrencinin bilgilerinin kalıcılığını artırır hem de kolay öğrenmesini sağlar. Öğrenme zamanını kısaltmak sonraki amaçlardandır.”

Uzmanlardan 3 puan alan Ö75 ise yine B seçeneğine gitmiş ve gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenmenin kalıcı olması için materyal kullanırız. Bireysel farklılıklar da önemlidir fakat temel amaçlardan değildir.”

ÖKGT’de yer alan yedi kritik yansıtma sorusundan biri olan 13. soru aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

“Öğrenme sürecinde bireyin kendisine sunulanı olduğu gibi almadığına, onu kendisine göre yorumladığına inanan bir öğretmen için aşağıdakilerden hangisi en az önemlidir? Gerekçelendirerek belirtiniz.

- A) Bireysel farklılıklar
- B) Ön öğrenmeler
- C) Motivasyon
- D) Algı ve öğrenme
- E) Tekrar

Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar incelendiğinde, uzmanlardan 3 puan alan ve doğru yanıt olarak E seçeneğine giden Ö54, gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenme süreci bireyle ilgili olduğu için öğrenme birey odaklıdır. Ne kadar tekrar yaparsa yapsın birey algıladığı şekilde öğrenir.”

Uzmanlardan 3.67 puan alan ve doğru yanıt olarak B seçeneğini belirleyen Ö219, gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Her öğrenci verilen bilgiyi kendine göre yorumladığı için daha önce verilen bilgilerin hatırlanması pek önem taşımaz. Çünkü ortak bir ön öğ-

renme yoktur. Öğretmen her öğrenciye göre ayrı bir hatırlatma yapamayacağı için daha az önemlidir. Ayrıca her ön koşul öğrenmenin her öğrenci üzerindeki etkisi farklıdır."

3 puan alan ve E seçeneğine giden Ö191, gerekçesini şu şekilde belirtmiştir:

"Öğretmen öğrenmenin bireysel farklılıklar gösterdiğini, öğrencinin algı, ön öğrenme gibi özelliklerine ve öğrencinin ilgisini çekip çekmediğine göre değişiklik gösterdiğini düşünüyor. Tekrar etmenin bireysel özelliklerle ilgisi yoktur."

Uzmanlardan 4 üzerinden 1.67 puan alan Ö121, doğru seçenek olarak B seçeneğine gitmiş ve gerekçesini de şu şekilde belirtmiştir:

"Böyle düşünen bir öğretmen diğer şıkları daha çok benimserken, ön öğrenmeleri daha az belirleyeceğini düşünüyorum."

Uzmanlardan 2.33 puan alan ve C seçeneğinin doğru yanıt olduğunu düşünen Ö25, gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir:

"Ders motivasyonu olmayan öğrenci ders çalışma tekrarı yapmaz, dersi dinlemez."

Öğrencilerin ÖKGT'den elde ettikleri puanlara göre, yansıtma ve kritik yansıtma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, bağımsız gruplar için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. ÖKGT'den belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma düzeylerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılması

Düzy	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd.	p
Yansıtma	Kadın	58	15.30	4.08	1.62	98	.108
	Erkek	42	13.89	4.57			
Kritik Yansıtma	Kadın	58	13.88	3.96	1.26	98	.211
	Erkek	42	12.86	4.05			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğrencilerin yansıtma ve kritik yansıtma puan ortalamaları cinsiyetlerine göre değişmemektedir ($p>.05$).

Öğrencilerin, ÖKGT'den belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, bağımsız gruplar için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. ÖKGT’den belirlenen Yansıtma ve Kritik Yansıtma Düzeyi Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Düzyey	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	t	sd.	p
Yansıtma	Öğrenci	81	15.12	4.29	2.00	98	.048*
	Mezun	19	12.95	4.12			
Kritik Yansıtma	Öğrenci	81	13.90	4.12	2.33	98	.022*
	Mezun	19	11.56	2.92			

*p<.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenim durumlarına göre ÖKGT’den belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma düzeyleri arasında anlamlı fark vardır (p<.05).

Öğrencilerin, ÖKGT’den belirlenen yansıtma puan ortalamalarının bölümlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. ÖKGT’den Belirlenen Yansıtma Düzeyi Puanlarının Bölümlerine Göre Karşılaştırılması

Değişimin Kaynağı	KT	KO	F	p
Gruplar arası	265.544	66.386		
Gruplar içi	1586.573	16.701	3.975	.005*
TOPLAM	1852.117			

*p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin bölümlerine göre yansıtma puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır (p<.05). Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13’te görüldüğü gibi, öğrencilerin ÖKGT’den belirlenen yansıtma düzeyi puanlarına göre, “sosyal” ve “sayısal” bölümlerin puan ortalamaları, “sözel” ve “hizmet” bölümlerinin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 13. ÖKGT'den Belirlenen Yansıtma Düzeyi Puanlarının Bölümlere Göre Karşılaştırılması (LSD Testi)

Bölümler	Bölümler	Ortalama Farklılık	sh	p
Sosyal	Sözel	5.16187*	1.37154	.000*
	Hizmet	2.84137*	1.15003	.015*
Sayısal	Sözel	3.68004*	1.48745	.015*
Sözel	Sosyal	-5.16187*	1.37154	.000*
	Sayısal	-3.68004*	1.48745	.015*
Hizmet	Sosyal	-2.84137*	1.15003	.015*
	Sayısal	-1.35954	1.28606	.293

*p<05

Öğrencilerin ÖKGT'den belirlenen kritik yansıtma düzeyi puan ortalamalarının bölümlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. ÖKGT'den Belirlenen Kritik Yansıtma Düzeyi Puanlarının Bölümlerine Göre Karşılaştırılması

Değişimin Kaynağı	KT	KO	F	p
Gruplar arası	95.571	23.893		
Gruplar içi	1496.929	15.757	1.516	.204
TOPLAM	1592.500			

Tablo 14'te de görüldüğü gibi, öğrencilerin kritik yansıtma puan ortalamaları bölümlerine göre değişmemektedir (p>.05).

Tartışma

Bu çalışma, pedagojik formasyon öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyi algıları, öz raporlamaya dayalı Yansıtıcı Düşünme Düzeyi ölçeği ile, yansıtıcı düşünme düzeyleri ise uzman değerlendirmesine dayalı Öğretimsel Karar Gerekçe Testi ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

YDDÖ'den elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin yansıtma puanları "oldukça yüksek", kritik yansıtma puanları ise "yüksek" düzeydedir. Bu

durum bazı araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir (Alkan ve Gözel, 2013; Aydın ve Çelik, 2013; Duban ve Yanpar Yelken, 2010; Keskin-kılıç Yumuşak, 2015). Bu sonuçlar, öğrencilerin kendilerine ilişkin olumlu bir algıya sahip olduklarına işaret etmektedir.

YDDÖ'den aldıkları puanlara göre; öğrencilerin kritik yansıtma puanlarının cinsiyetlerine göre ve kadın öğrencilerin lehine değiştiği belirlenmiştir. YDDÖ'ye göre, öğrencilerin yansıtma ve kritik yansıtma düzeylerine ilişkin algılarında, mezun ya da öğrenci olma durumlarına bağlı anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bölgümlere göre karşılaştırmada ise, kritik yansıtma düzeyi algıları açısından hiçbir bölüm lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yansıtma düzeyi algıları açısından ise sözel, estetik ve sosyal bölümlerde öğrenim gören öğrenciler, sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden; estetik bölümlerde öğrenim gören öğrenciler sayısal, hizmet ve yaşam bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek değerler elde etmişlerdir.

Öğrencilerin ÖKGT'den aldıkları puanlara göre; yansıtma puan ortalamaları “düşük”, kritik yansıtma puan ortalamaları ise “oldukça düşüktür.” Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlara oluşturdukları gerekçeler incelendiğinde, yansıtma becerisine dayalı temel ölçüt olan “bir kavram ya da ilke belirtmek ve cevabını bununla ilişkilendirmek” boyutunda başarılı olamadıkları belirlenmiştir. Özellikle pek çok öğrencinin gerekçe kısmını boş bıraktığı, soruyla ilişkisiz ilke ya da kavram kullandığı ve bunları ilişkilendiremediği ya da kısa ve yüzeysel cevaplar verdiği gözlenmiştir. Kritik yansıtma sorularına verilen yanıt ve gerekçelendirmede de benzer durumlar görülmüştür.

Öğrencilerin ÖKGT'den aldıkları yansıtma ve kritik yansıtma puan ortalamaları cinsiyetlerine göre değişmediği, öğrenim durumlarına göre ise değiştiği belirlenmiştir. Her iki yansıtma becerisine göre de öğrenimleri devam eden pedagojik formasyon öğrencileri, mezun öğrencilerden daha yüksek puanlar almışlardır. Bu durum, öğrencilerin halen hem kendi bölümlerinde hem de pedagojik formasyon programında öğretme-öğrenme sürecine dayalı yaşantılar geçirmesi ve teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi görmeleri açısından, mezun olanlara göre daha avantajlı konumda olmaları ile açıklanabilir.

Öğrencilerin yansıtma puan ortalamaları bölümlerine göre değişmektedir. Ancak Sosyal” ve “sayısal” bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ÖKGT’den elde ettikleri yansıtma puan ortalamaları, “sözel” ve “hizmet” bölümlerinin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, YDDÖ’dekine benzer olarak, elde edilen verilerle açıklanamamakta ve grupların özelliklerine dayalı derinlemesine yapılacak araştırmaları gerekli kılmaktadır.

Sonuç olarak, öğrencilerin algılarına göre belirlenen yansıtma ve kritik yansıtma düzeyleri, “yüksek ve oldukça yüksek” kabul edilebilecek değerler alırken; uzman değerlendirmesine göre “düşük ve oldukça düşük” değerler almışlardır. Pedagojik formasyon öğrencilerinin yansıtma ve kritik yansıtma düzeylerine ilişkin algıları, uzman değerlendirmelerine oranla çok daha yüksektir. Öğrencilerin, yansıtıcı düşünme düzeyi algıları ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki bu farklılık alanyazında yer alan, öğrencilerin öz değerlendirme sürecinde kendilerini daha olumlu değerlendirdikleri yönündeki görüşlerle örtüşmektedir (Falchikov ve Boud,1989, Shrauger and Osberg, 1981, Akt.: El-Koumy, 2010). Bu anlamda doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ancak konunun öğretmen adayları ve yansıtıcı düşünme düzeyleri olduğu hatırd tutulmalıdır.

Öğrencilerin, öğretmen olarak alacakları bir öğretimsel kararın dayanağı olan düşüncelerini belirleyecek biçimde hazırlanan ve uzmanlar tarafından değerlendirilen ÖKGT’den elde edilen bulguların belirlenmesinde, öğrencilerin düşüncelerin derinliği ve algılarıyla tutarlılığı, temel ölçüt olarak alınmıştır. YDDÖ ve ÖKGT’den aldıkları puanlar arasındaki farklılık, öğrencilerin kendilerini olduklarından daha olumlu algılama eğilimlerinden, bir şeyi düşündüğünü ifade etmekle gerçekten düşünmek arasındaki farktan, ÖKGT’de verilen durumların o an yaşanan durum olmaması nedeniyle derin düşünmemiş olmalarından ya da bu tarz bir test durumuna ilk kez girmiş olmaları nedeniyle yaşadıkları acemilikten kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, öğretim elemanlarının değerlendirme ölçütlerini çok katı uygulamalarından, cevapla gerekece arasındaki tutarlılığa puan verilecek olmasına karşın, kesinlikle yanlış olduğunu düşündükleri bir cevap karşısında yansız olmayı başaramamış olmalarından, cevabın niteliğinin yanında ifade edilmiş biçimini de değerlendirmeye yansıtmuş olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Bütün bu olasılıklar rağmen ve daha önemli olarak sonuçlar; pedagojik formasyon öğrencilerinin, üniversite eğitimlerinin sonucu olarak yansıtıcı düşünebildikleri ancak konu öğrenme-öğretme olduğunda aynı niteliği gösteremedikleri yönünde değerlendirilmektedir. Öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin üniversite öğrenimlerinin etkisiyle gelişmesi doğal ve beklenen bir sonuç olabilir. Ancak öğrencilerin öğretim süreçlerine ilişkin düşünme becerileri ve kararlarına yönelik gerekçeleri çok da güçlü görünmemektedir. Öğrencilerin öğretmen olduklarında, öğretme-öğrenme süreçlerinin planlanması, uygulanması ve geliştirilmesi ile ilgili olarak dikkatli, odaklı, derinlemesine, eylemlerin yakın ve uzak erimli sonuçlarını görerek düşünme ve karar vermede güçlükler yaşama olasılıkları yüksektir. “Öğretim” özel bir süreçtir ve bu sürece yönelik düşünme becerileri için özel çabalar harcanması gerekir. Schön (1987) eğitim kurumlarının bireyi, karmaşık ve tam tanımlanamamış problemlerle başa çıkabilmeleri için yansıtma becerileri gelişmiş bireyler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Çiğdem ve Kurt, 2012).

Yansıtıcı düşünme, kendiliğinden gerçekleşen bir düşünme biçimi değildir geliştirilmesi, öğretilmesi gereken bir yapıdır (Urhan, 2016). Gerçek durum örnekleri ve problemleri üzerinden gerçekleştirilecek tartışmalarla öğrencilerin, duruma özgü yansıtıcı düşünme becerileri geliştirmeleri sağlanabilir (Tepe, Işık, Ay ve Erdem 2016). Brabeck’e (1983) göre, yansıtıcı düşünme, öğrenmedeki başarının temel bir göstergesi de olabilir (Akt.: Afshar&Rahimi, 2015). Ayrıca, Tok (2008) ve Ersozlu ve Kozlu (2011) tarafından yapılan çalışmalarda, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin, öğrencilerin performanslarını ve öğrenme düzeylerini geliştirdiğini göstermiştir.

Öğrenmenin görünür yüzü, davranışlara yansıyan değişmedir. Başka bir ifadeyle öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği davranışlardan yordandır. Dolayısıyla öğrenme hakkında söylediğimiz hiçbir şey kestirimlerden öteye gidemez. Sorun bu kestirimlerin, varsa ve erişilebilirse gerçeğe yaklaşmasını sağlamaktır. Bunun için yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı pratikler etkili araçlar olabilir. Yansıtıcı düşünme dikkatli bir düşünme sürecidir. Dolayısıyla yansıtıcı düşünen bireyler öğrenme süreçlerinde, anlam arayışının bir sonucu olarak, daha güçlü ve açık anlam ya da görüşler oluştururlar. Karşılaştıkları sorulara öznel ve derinlemesine bir yaklaşımla güçlü yanıtlar üretirler.

Sonuç olarak denilebilir ki; yansıtıcı düşünme, başta öğretmenler olmak üzere toplumdaki her bireye kazandırılması gereken temel bir 21. Yüzyıl becerisi, bir temel eğitimsel sorumluluktur. Kısa süreli pedagojik formasyon programları yoluyla öğretme-öğrenme süreçlerinin bu zorunlu becerisini kazandırmak olanaklı değildir.

KAYNAKÇA

- Akbıyık, C. ve Kalkan Ay (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik algıları: bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18.
- Alkan, V. ve Gözel, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 1-12
- Afshar, H.S. & Rahimi, M. (2015) Reflective thinking, emotional intelligence, and speaking ability of efl learners: Is there a relation? *Thinking Skills and Creativity* 19, 97–111
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2) 169-181
- Başol, G. ve Evin Gencil, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(2), 929-946
- Carter, M., Cividanes, W., Curtis, D. & Lebo, D., (2009). Becoming a reflective teacher. *Teaching Young Children* 3(4).https://www.naeyc.org/files/tyc/file/TYC_V3N4_Reflective-teacherexpanded.pdf
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çiğdem, H. ve Kurt, A.A. (2012). Yansıtıcı düşünme ölçeğinin Türkçe'ye yyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 475-493.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.

- Duban, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343 - 360
- El-Koumy, A.S.A.K.(2010). Student self-assessment in higher education: Alone or plus? CPLA Conference, Lebanese American University, Lebanon, October 29-30.
- Erdem, M. ve Kocadere, S. A. (2015). Yapılandırmacı öğrenme inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1260-1275.
- Ersozlu, N.Z. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24 (1), 141-159
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR-XXXII-II*, 127-146
- Grant, C. A. ve Zeichner, K.M. (1984) On becoming a reflective teacher. In C. Grant (ed) (1984). *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn & Bacon, 1-18
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, İstanbul: Asil Yayın Dağıtım Ltd.Sti.
- Keskinkılıç Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 466-481.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J. ve Sinclair, K. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381-395
- Moon, J. (1999). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London, Routledge
- Özden, B., Önder, A. ve Kabapınar, Y. (2015). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerileri ve becerileri kullanma sıklıklarına etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 459-471
- Pollard, A. ve Collins, J. (2005). *Reflective teaching*. London: Bloomsbury Publishing.

- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S. ve Warwick, P. (2008). *Reflective teaching: evidence-informed professional practice*. (3rd ed.) London: Continuum International Publishing Group.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Seferoğlu ve Akbıyık (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 193-200.
- Shermis, S. S. (1992). "Critical thinking: Helping students learn reflectively." Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Bloomington, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341954.pdf> adresinden 8 Şubat 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Taşkın, B. ve Erdem, M. (2017). Karmaşık Bir Bilişsel Süreç: Karar Verme. *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017*. Ed. Odabaşı, H. F., Akkoyunlu, B., İşman, A., 18. Bölüm, 321-342.
- Tepe, T., Işık, N., Ay, K. ve Erdem, M. (2016). Developing a Reflective Thinking Focused Online Environment and Investigation Its' Effectiveness. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (3), 134-164.
- Falchikov, N. ve D. Boud. (1989). Student self assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395-430
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (149), 104-117
- Urhan, N. (2016). İşbirlikli proje tabanlı öğrenme sürecinde dijital belgesel üretiminin yansıtıcı düşünmeye katkısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Baykara, Özaydınlık, K. ve Erdem, M. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyi algıları ve öğretimsel karar süreçleri. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 324-346.

Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.347656

*

Ramazan Demir* - Mehmet Murat**

*Uzm., Nurten Öztürk Ortaokulu, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: rd_1991@hotmail.com ORCID: [0000-0002-3864-558X](https://orcid.org/0000-0002-3864-558X)

**Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: mmurat6147@gmail.com ORCID: [0000-0003-3946-7006](https://orcid.org/0000-0003-3946-7006)

Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu düzeylerinin belirlenmesi ve demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama türünde olup çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde bulunan farklı bölümlerden pedagojik formasyon eğitimi alan 687 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu oluşturan bireylerin demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak için Kişisel Bilgi Formu, mutluluğu ölçmek için Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, iyimserliği ölçmek için Yaşam Yönelimi Testi, yaşam anlamını ölçmek için Yaşamın Anlamı Ölçeği, yaşam doyumunu ölçmek için Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde betimsel istatistikler ile birlikte, t testi, ANOVA, tukey HSD, korelasyon, çoklu regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda; öğretmen adaylarında mutluluğun algılanan anne-baba tutumları, amaçladığı bölümde okuyup/okumama açısından anlamlı farklılık gösterdiği; iyimserliğinin algılanan anne-baba tutumları, amaçladığı bölümde okuyup/okumama açısından anlamlı farklılık gösterdiği; yaşam anlamının algılanan anne-baba tutumları, amaçladığı bölümde okuyup/okumama açısından anlamlı farklılık gösterdiği; yaşam doyumunun ise cinsiyet, algılanan anne-baba tutumları, amaçladığı bölümde okuyup/okumama açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Mutluluk puanlarının yordanmasına ilişkin adimsal regresyon analizi üç aşamada tamamlanmıştır. Yaşam doyumu, iyimserlik ve yaşam anlamı değişkenlerinin mutluluk puanlarındaki toplam varyansın %45,6'sını açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı, yaşam doyumu

¹ Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilen çalışmanın bir kısmıdır.

Investigating Teacher Candidates' Happiness, Optimism, Meaning in Life and Life Satisfaction

DOI: 10.26466/opus.347656

*

Abstract

In this study it is aimed to identify the teacher candidates' happiness, optimism, meaning in life and life satisfaction levels and to examine these levels according to demographic variables. This research is a relational screening model, which is a kind of general screening model, and the study group consists of 687 teacher candidates who has got pedagogical formation from various departments of Gaziantep University in 2015-2016 academic year. In the research Personal Information Form is used to gather information about the demographic characteristics of the people who form the study group; Short Form of the Oxford Happiness Questionnaire is used to measure happiness; Life Orientation Test is used to evaluate optimism; Meaning in Life Questionnaire is used to measure the meaning in life; Life Satisfaction Scale is used to measure life satisfaction level. During the data analyzing process descriptive statistics, t test, ANOVA, tukey HSD, correlation and multiple regression technics are utilized. As a conclusion of the analysis it is found out that the happiness of the teacher candidates shows significant difference according to parents' attitudes, whether he/she studies in the department he/she desired; the optimism of the teacher candidates shows significant difference according to parents' attitudes, whether he/she studies in the department he/she desired; meaning in life shows significant difference according to parents' attitudes, whether he/she studies in the department he/she desired; life satisfaction shows significant difference according to sex, parents' attitudes, whether he/she studies in the department he/she desired. Stepwise regression analysis related to predicting the happiness scores is completed in three stages. It is confirmed that life satisfaction, optimism and meaning in life variables explain 45.6 % of the total variance of the happiness scores.

Key Words : *Happiness, optimism, meaning in life, life satisfaction*

Giriş

Öğretmenlik mesleği halen kutsal olarak nitelendiren ve değerli görülen bir meslektir. Çünkü öğretmenler toplumu oluşturan bireylerin eğitimi üzerinde doğrudan etki bırakan kişilerdir. Bu çerçeveden bakıldığı zaman eğitimin en önemli parçalarından olan öğretmenlerin nitelikleri de önem kazanmaktadır. Eğitim problemleri içerisinde üzerinde önemle durulması gereken boyutlardan birisi de öğretmenlerin nitelikleridir. Bu araştırmada da ileride öğretmenlik mesleğini icra edecek olan öğretmen adaylarının nitelikleri araştırılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının psikolojik özellikleri üzerinde durulmaktadır. Öğretmenler başta öğrenciler olmak üzere toplumun her kesimini etkileyebilecek rol model bireylerdir. Bu bireylerin de pozitif bakış açısına sahip olması, genel olarak hayatta mutlu olan, karşılaştıkları problemlere iyimser bakış açısı ile yaklaşabilen, yaşamını anlamlı kılan uğraşlarla meşgul olan, yaşamını değerlendirdiği zaman yaşamından doyum alan bireyler olması; bu olumlu niteliklere sahip öğrenciler yetiştirmesi ve onlara olumlu model oluşturması açısından önemlidir.

Psikoloji tarihine bakıldığında, yirminci yüzyılın ortalarında insan doğasını olumsuz olarak nitelendiren psikoanalitik yaklaşım ve nötr olarak nitelendiren davranışçı yaklaşım olmak üzere iki temel bakış açısının olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlardan farklı olarak insancıl yaklaşımın savunucuları sadece ruhsal hastalıklara odaklanan bir anlayışının yeterli olmadığını öne sürmüşlerdir. İnsancıl yaklaşıma göre psikoloji olumlu nitelikleri dikkate almadığı için insanın pek çok erdem ve gücünü görmezden gelmiştir. İnsancıl psikoloji bu anlayıştan yola çıkarak, psikolojide üçüncü bir güç olarak nitelendirilen ve insan doğasına iyi olarak bakan bir bakışla doğmuştur. İnsancıl psikoloji insan doğasının şimdiye dek ihmal edilen pozitif yönleri üzerinde durmayı amaçlamıştır (Burger, 2006).

İnsanın pozitif yönleri üzerinde durulması gerektiği konusunda en büyük atılımı ise Seligman yapmıştır. Seligman kızı ile bahçede temizlik yaptıkları günü şöyle anlatmaktadır: Kızı “Baba beşinci yaş günümden önce-sini hatırlıyor musun? Üç yaşından beş yaşına kadar bir mızımızdım. Her gün mızımızlanırdım. Beş yaşına geldiğimde artık sızlanmayı bırakmaya karar verdim. Bu benim yaptığım en zor şey oldu. Eğer sızlanmayı bırakırsam sen de homurdanmayı bırakacaktın” der. Bu olayla birlikte Seligman, çocukları yetiştirirken, onların sadece yanlışlarını düzeltmekle değil güçlü yönlerini de dikkate almak gerektiğini anlamıştır (Seligman, 2002).

Pozitif psikoloji insanın olumlu tarafları üzerinde odaklanan birçok konu ile ilgilenmektedir. Araştırmanın konusu olan mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu da bu konular arasında yer almaktadır. İnsanlığın var olduğu andan itibaren mutluluk sürekli istenilen şey olmuştur. Sadece kişiler değil kişilerin oluşturduğu ortak amaçlara hizmet eden her çeşit topluluk da mutluluğa ulaşma gayreti içerisinde olmuştur. Geçmişten beri insanlık bu amaca ulaşmak için mutluluğun ne olduğu ve nasıl elde edilebileceği soruları üzerinde merakla durmuştur (Acaboğa, 2007). Mutluluk, bireyi tüm yönleriyle; psikolojik, fizyolojik, bilişsel, sosyal, dinsel vs. çevreleyen bir kavramdır. Mutluluk, Arapçada “saadet”, İngilizcede “happiness”, Türkçede “mesut olma” kavramı ile eş anlamlıdır. Genel anlamda “bireyin arzu ve amaçlarına, isteklerine kavuşmasıyla gelen neşe ve bahtiyarlıktır.” Felsefede mutluluk, “insanın eylemlerinin son ereği, kendisinden başka hiçbir şeye ihtiyaç olmayan temel gaye” olarak ifade edilirken psikolojide mutluluk ise “duygulanımlardır.” Bu duygulanımlar üç boyutta ele alınmıştır. Bunlardan birincisi olan olumlu duygulanımlar; neşe, heyecan, gurur, ümit, ilgi, güven gibi kavramlar ile ifade edilirken, ikincisi olan olumsuz duygulanımlar; kaygı, umutsuzluk, güvensizlik ve hayal kırıklığı olarak açıklanmaktadır. Üçüncüsünü ise yaşam doyumu oluşturmaktadır ki, bu da bireyin kendi mutluluğu, öznel iyi olma noktasında bilişsel değerlendirmede bulunabilmesidir (Çakıcı, 2015). Bireyin olumlu duyguları sık yaşaması olumsuz duyguları ise daha

az yaşaması, yaşam alanlarının tümünden doyum alması ise mutluluğun göstergeleri olarak kabul edilebilmektedir (Eryılmaz, 2011). Mutlu bir insan ruhsal olarak iyimser, huzurlu, sevinçli, kendisi ve çevresiyle uyumlu aynı zamanda bedensel olarak da canlı ve enerjiktir (Tarhan, 2006).

İnsanların yaşam koşullarına ve yaşam olaylarına bakışları, kişilik özelliklerine ve olayları değerlendirmelerine göre farklılık göstermektedir. Olaylara olumlu bakan kişiler sorunlarla rahatlıkla mücadele edebilirken, olumsuz bakan kişiler sorunlarla mücadele edememektedir. Böyle durumlarda insan davranışlarında genellenmiş beklentilerinden birisi olarak iyimserlik eğilimi önemli rol oynamaktadır (Balci ve Yılmaz, 2002). İyimserlik, belirli olaylardan ziyade kişinin karşılaştığı tüm olaylarda olumlu bakış sergilemesi ve olabilecek sonuçların en iyisini beklemeye yatkın olması demektir. Bu olumlu bakış ise öz yeterlilik inancının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Gillham ve Reivich, 2004). İyimser bireylerin kişisel özelliklerine bakıldığı zaman bu kişilerin eylem insanları oldukları görülmektedir. Bu kişiler sorunla karşılaştığı zaman sorunun geçmesini beklemek yerine sorunun çözümünde aktif rol almayı istemekte ve çözüm arayışı içerisine girmektedirler. Sorunları halledilmek için var oldukları inancı ile görerek buldukları alternatif çözümlerden birinin mevcut sorunu gidereceğine olan inançları tamdır (Fellman, 2000). Scheier ve diğerleri (1989) iyimserlerin yaşadıkları sıkıntılı durumlarda durumu denetlenemez algıladıklarında var olan gerçekleri kabul ettiklerini ancak kendileri açısından durum denetlenebiliyorsa sorun odaklı başa çıkma yöntemlerini uygulamaya koyduklarını belirtmektedir (Akt. Açıkgöz, 2006). İyimserler hayatta karşıladıkları güçlüklerle rahatlıkla karşı koyabilirler, öz güvenleri yeterlidir, mutludurlar, çok fazla beklenti içerisinde değillerdir, kendilerinin gerçekçi değerlendirirler, rahat şekilde iletişim kurabilirler, sağlıklı ilişki yürütebilirler (Kutlu vd., 2004). İyimserler düşüncelerinin olumsuz şekilde ilerlemesini engellerler ve mantıklı çerçevede olumlu şekilde görmeye çalışırlar (McGinnis, 1998). Bu olumlu bakış

açısı kişinin gerek kendisi gerekse çevresi ile sürtüşmelerini azaltacağı için kişi daha mutlu, huzurlu ve rahat bir hayat sürdürecektir (Kasatura, 1998).

Yaşam deneyimlerinde anlama sahip olup olmadığımız ve anlama sahip isek nasıl olduğumuz sorusu sadece psikologların değil aslında tüm insanlığın ilgisini çeken konulardan olmuştur (King ve Hicks, 2009). İnsanoğlu yaşamı boyunca yaşamın kendisi için ne anlam ifade ettiğini arayıp durmuştur. Yaşam anlamı; “güç, yoğunluk ve insanların anlam, önem ve hayatlarının amaçlarını şekillendirme ya da onları güçlendirme çabaları ya da arzuları” olarak tanımlanmaktadır. İnsanoğlu hayatının ne anlam ifade ettiğini ararken bu arayışı hayatının doğal bir parçası olarak yapmalı ve bu arayış insanoğlu için yeni fırsatların kapısını aralamaya teşvik edici olmalıdır (Steger vd., 2008). Frankl, yaşam anlamını öznel olarak ele almaktadır. Onun bakış açısına göre herkes için geçerli, genel, tüm toplum tarafından benimsenmiş bir anlam arayışı yoktur. Tam aksine yaşam anlamının kişiden kişiye değiştiğini, öznel olduğunu, duruma ve ana göre sürekli yenilendiğini savunmaktadır. Bunun için yaşamın anlamına genel bakılamayacağını ortaya koymaktadır (Frankl, 2010). Yaşamın anlamı yaratılmaz, yaşamın anlamı ancak bir arayışa girmek şartıyla bulunabilir. Yaşam anlamının farkında olunmasa da anlam, bulunduğumuz her an ve her yerde birçok biçim ve formda bulunmaktadır. Yaşamın anlamının ne olduğu sorusu sorulmadan önce, ne yaptığımız, ne için yaptığımız, yaşadığımız hayatın, işimizin bizim için anlamının ne olduğu soruları cevaplanmalıdır. Yaşadığımız her gün anlamlı cevaplarla doludur. Ancak bu anlamlar, bir süre durup anlama gerekli değer verilerek fark edilir. Anlamı algılamak ve kavrayabilmek için bulunulan yerde ve anda tam olarak olunmalıdır. Ev ve iş yaşamındaki çılgın tempo ve hareket yoğunluğu varlığın doğasını zorlamaktadır. Eğer varlığı aramak için bu tempoya bir ara verilmezse anlam ulaşılmaz bir rüyaya dönüşür. Anlam en basit tanımıyla dünyadaki yaşamın ritmidir ve bizim için her an ulaşılabilir (Pattakos, 2010).

Yaşam doyumundan önce doyum kavramına bakmak gerekirse doyum; “beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanmasıdır.” Yaşam doyumunu ise, “bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuçtur.” Yaşam doyumunu, kişinin hayata dair beklentilerinin, hayattaki gerçek durumları ile kıyaslanması sonucu ortaya çıkmaktadır. Yaşam doyumunu, kişinin tüm yaşamı ile ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında yaşam doyumunu ile bir ana ilişkin doyumdan ziyade tüm yaşantılardaki doyum işaret edilmektedir (Vara, 1999; Akt. Özer ve Karabulut, 2003). Yaşam doyumunu kişinin geçmişteki, şu andaki ve gelecekteki doyumunu, yaşamını farklılaştırma isteğini ve yakınlarının onun yaşamı hakkındaki görüşlerini içermektedir. Doyum alanları iş, serbest zaman, aile, benlik, para, sağlık ve kişinin yakın çevresidir (Diener vd., 1999).

Öğretmenlik mesleği, bilindiği üzere değişik demografik yapılara sahip her türlü insan profili ile sürekli etkileşim halinde olmayı gerekli kılan bir meslektir. Bundan dolayıdır ki öğretmenler toplumun her kesimini etkileyebilecek potansiyele sahiptir. Özellikle öğrencileri her türlü yaşam alanında şekillendirmek durumunda olan öğretmenlerin birinci dereceden etkileri de kuşkusuz öğrencilerine olacaktır. Bu çerçeveden bakıldığı zaman toplumun her kesiminde özellikle öğrenciler üzerinde bu kadar etkisi bulunabilen öğretmenlerin ruh sağlığının yerinde olması büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin kendilerine, çevresinde ilişki kurdukları bireylere, öğrencilerine ve bir bütün olarak hayata dair bakış açılarının olumlu olması gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında da ileride bu mesleği icra edecek olan öğretmen adaylarının ne derecede pozitif bakış açısına sahip oldukları irdelenmektedir. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumunu düzeyleri, bu değişkenler arasındaki ilişki ve bu değişkenler üzerinde hangi demografik değişkenlerin etkili olabileceği saptanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemine göre yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi'nde bulunan farklı bölümlerden pedagojik formasyon eğitimi alan tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiş 687 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan bireylerin demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak için Kişisel Bilgi Formu, mutluluğu ölçmek için Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, iyimserliği ölçmek için Yaşam Yönelimi Testi, yaşam anlamını ölçmek için Yaşamın Anlamı Ölçeği, yaşam doyumunu ölçmek için Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu ve tüm ölçme araçlarını içeren bir kitapçık hazırlanmıştır. Kitapçığın uygulanabilmesi için Gaziantep Üniversitesi'nden ve ilgili derslerin hocalarından izin alınmıştır. Veriler gönüllü katılımında bulunan öğretmen adaylarından araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır. Katılımcıların veri toplama kitapçığını yanıtlamalarının ortalama 5 dakika sürdüğü gözlenmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, ANOVA, post hoc, tukey HSD, LSD, korelasyon, adimsal regresyon tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp/Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp/farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp/farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	ss	t	p
Mutluluk	Erkek	213	23.25	4.89	-1.646	.100
	Kadın	474	23.88	4.46		
İyimserlik	Erkek	213	27.49	7.07	-.878	.380
	Kadın	474	27.97	6.28		
Yaşam anlamı	Erkek	213	49.91	8.04	.673	.501
	Kadın	474	49.45	8.37		
Yaşam doyumu	Erkek	213	20.96	6.68	-2.671	.008*
	Kadın	474	22.38	6.29		

*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmen adayları arasında mutluluk, iyimserlik ve yaşam anlamı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı; yaşam doyumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarında mutluluk, iyimserlik ve yaşam anlamı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı; kadın öğretmen adaylarının yaşam doyumununun erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Algılanan Anne-Baba Tutumlarına Göre Farklılaşp/Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu düzeylerinin algılanan anne-baba tutumlarına göre farklılaşp/farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu düzeylerinin algılanan anne-baba tutumlarına göre farklılaşım/farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları

Boyutlar	Algılanan anne-baba tutumları	N	X	ss	F	p	Fark
Mutluluk	(1)otoriter	94	21.88	5.80	9.128	.000*	2>1
	(2)demokratik	241	24.01	4.70			2>4
	(3)koruyucu	333	24.13	3.87			3>1
	(4)ilgisiz	19	20.74	5.70			3>4
	toplam	687	23.68	4.60			
İyimserlik	(1)otoriter	94	26.14	7.44	4.558	.004*	2>1
	(2)demokratik	241	28.74	7.04			
	(3)koruyucu	333	27.76	5.61			
	(4)ilgisiz	19	25.47	8.26			
	toplam	687	27.82	6.53			
Yaşam anlamı	(1)otoriter	94	48.00	8.28	3.122	.025*	2>1
	(2)demokratik	241	50.77	7.69			
	(3)koruyucu	333	49.24	8.45			
	(4)ilgisiz	19	48.58	10.43			
	toplam	687	49.59	8.27			
Yaşam doyumu	(1)otoriter	94	19.72	6.87	8.988	.000*	2>1
	(2)demokratik	241	22.68	6.14			2>4
	(3)koruyucu	333	22.30	6.20			3>1
	(4)ilgisiz	19	17.10	8.12			3>4
	toplam	687	21.94	6.44			

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, algılanan anne-baba tutumuna göre öğretmen adayları arasında mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre; demokratik anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının mutluluk düzeyinin otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına; koruyucu anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının mutluluk düzeyinin otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına; demokratik anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının iyimserlik

düzeyinin otoriter anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına; demokratik anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının yaşam anlamı düzeyinin otoriter anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına; demokratik anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının yaşam doyumunu düzeyinin otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına; koruyucu anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının yaşam doyumunu düzeyinin otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Amaçladığı Bölümde Okumaya Göre Farklılaşma/Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumunu düzeylerinin amaçladığı bölümde okumaya göre farklılaşma/farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumunu düzeylerinin amaçladığı bölümde okumaya göre farklılaşma/farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Amaçladığı bölümde okuma	N	X	ss	t	p
Mutluluk	evet okuyorum	358	24.23	4.43	3.242	.001*
	hayır okumuyorum	329	23.09	4.72		
İyimserlik	evet okuyorum	358	28.99	6.49	4.989	.000*
	hayır okumuyorum	329	26.54	6.35		
Yaşam anlamı	evet okuyorum	358	50.90	7.82	4.389	.000*
	hayır okumuyorum	329	48.16	8.51		
Yaşam doyumunu	evet okuyorum	358	23.38	5.72	6.317	.000*
	hayır okumuyorum	329	20.36	6.81		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, amaçladığı bölümde okuduğunu ve okumadığını belirten öğretmen adayları arasında mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre amaçladığı bölümde okuduğunu belirten öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumunun okumadığını belirten öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmen Adaylarının İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Mutluluk Düzeyini Yordayıp/Yordamadığına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu düzeylerinin mutluluk düzeylerini yordamasına ilişkin analizler çoklu doğrusal regresyon ile yapılmıştır. Öğretmen adaylarının iyimserlik, yaşam doyumu ve yaşam anlamı puanları bağımsız değişken; mutluluk puanları ise bağımlı değişken olarak analize dâhil edilmiştir. Regresyon analizinde değişken seçimi için adimsal metot kullanılmıştır. Adimsal regresyon yapılmadan önce bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan mutluluk ile ilişkisi korelasyon katsayıları ile Tablo 4'te incelenmiştir.

Tablo 4. İyimserlik, yaşam anlamı, yaşam doyumu ve mutluluk arasındaki ilişkilere yönelik korelasyonlar

	İyimserlik	Yaşam anlamı	Yaşam doyumu	Mutluluk
İyimserlik	1	.195**	.355**	.437**
Yaşam anlamı		1	.250**	.311**
Yaşam doyumu			1	.620**
Mutluluk				1

** : $p < 0.01$

Tablo 4 incelendiğinde, tüm bağımsız değişkenler ile mutluluk bağımlı değişkeni arasında korelasyon olduğu, bağımsız değişkenlerin kendi aralarında regresyon varsayımlarını (çoklu bağlantı probleminin olmaması) ihlal edecek düzeyde çok yüksek bir korelasyon olmadığı görülmektedir.

Her bir adımdaki belirleyicilik katsayısı ve belirleyicilik katsayısındaki değişimler Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Mutluluk düzeyi puanlarına uygulanan adımsal regresyon analizinde her bir adımdaki belirleyicilik katsayıları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	R ² Değişim	F Değişim	p
1	.620 ^a	.384	.383	.384	427.517	.000
2	.662 ^b	.438	.436	.054	65.374	.000
3	.675 ^c	.456	.454	.018	22.977	.000

a.: (Sabit), Yaşam doyumunu

b.: (Sabit), Yaşam doyumunu, iyimserlik

c.: (Sabit), Yaşam doyumunu, iyimserlik, yaşam anlamı

Tablo 5'te görüldüğü gibi mutluluk puanlarının yordanmasına ilişkin adımsal regresyon analizi üç aşamada tamamlanmıştır. İyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumunu anlamlı yordayıcılar olarak bulunmuştur.

Birinci adımda, mutluluğun en güçlü yordayıcısı ya da mutluluk puanlarındaki varyansın en büyük açıklayıcısı olarak yaşam doyumunu değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın %38,4'ünü açıklamıştır.

İkinci adımda, yaşam doyumunu değişkenine ilaveten mutluluk ile ilgili varyansa katkı sağlayan iyimserlik önemli bir yordayıcı olarak analize girmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %5,4 olup iki değişken birlikte mutluluk puanlarındaki toplam varyansı %43,8'e yükseltmiştir.

Üçüncü adımda ise; yaşam doyumunu ve iyimserlik değişkenlerine ek olarak yaşam anlamı değişkeni analize girmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %1,8 olup üç değişken birlikte mutluluk puanlarındaki toplam varyansı %45,6'ya yükseltmiştir.

Sonuç olarak; yaşam doyumu, iyimserlik ve yaşam anlamı değişkenlerinin mutluluk puanlarındaki toplam varyansın %45,6'sını açıkladığı görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizde erkek ve kadın öğretmen adayları arasında mutluluk, iyimserlik ve yaşam anlamı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı; yaşam doyumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarında mutluluk, iyimserlik ve yaşam anlamı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı; kadın öğretmen adaylarının yaşam doyumunun erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Literatür incelendiğinde mutluluğun cinsiyet açısından farklılaşmadığına dair birçok çalışma bulunmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2009; Saygın ve Arslan, 2009; Kara, 2010; Eryılmaz ve Aypay, 2011; Şahin vd., 2012; Toprak, 2014; Duman, 2014; Tingaz ve Hazar, 2014; Şahin, 2015; Sevindik, 2015). Bu çalışmaların yanı sıra mutluluğun cinsiyet açısından kadınların lehine farklılaşma olduğunu öne süren çalışmalar da mevcuttur (Atay, 2012; Gülcan, 2014; Şaşmaz, 2016). Akın ve Şentürk (2012) ise yaptıkları araştırmada erkeklerin kadınlara göre daha mutlu olduğunu saptamışlardır.

Literatür incelendiğinde iyimserliğin cinsiyet açısından farklılaşmadığına dair birçok çalışma bulunmaktadır (Aydın ve Tezer, 1991; Puskar vd., 1999; Eryılmaz, 2012; Erdoğan, 2013; Gülcan, 2014; Uzun, 2014; Oda, 2014; Gençoğlu vd., 2014; Katanalp-Biroğul, 2015; Kökseven, 2015; Şahin, 2015; Ergen, 2016). Bu çalışmaların yanında iyimserliğin cinsiyete göre farklılaştığını öne süren çalışmalar da azımsanmayacak derecededir. Kadınların lehine farklılık olduğunu öne süren çalışmaların yanı sıra (Aymir, 2004;

Parmaksız, 2011; Karaçam ve Pulur, 2016) erkeklerin lehine farklılık olduğunu öne süren çalışmalar da (Açıkgöz, 2006; Puskar vd., 2010) mevcuttur.

Literatür incelendiğinde yaşam anlamına cinsiyetin anlamlı şekilde etki etmediğine dair çok fazla araştırma mevcuttur (Steger vd., 2006; Steger ve Kashdan, 2007; Demirbaş, 2010; Arda, 2011; Yüksel, 2013; Baş, 2014; Kızıllırmak, 2015; Baş ve Hamarta, 2015). Bu çalışmaların yanında yaşam anlamının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını saptayan çalışmalar da mevcuttur. Taş (2011) mevcut yaşam anlamı açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı, aranan yaşam anlamı açısından erkeklerin kadınlardan daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bektaş (2012) ise yaptığı bir çalışmada otomotiv sektöründe çalışan orta ve üst düzey yöneticilerde yaşam anlamının mevcut anlam alt boyutunun cinsiyet faktörüne göre incelendiğinde kadınların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Literatür incelendiğinde yaşam doyumunun kadınlarda anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların çokluğu dikkat çekmektedir (Köker, 1991; Ünal vd., 2001; Deniz ve Yılmaz, 2004; Keser, 2005; Tuzgöl-Dost, 2007; Gençay, 2009; Receptoğlu, 2013; Gülcan, 2014; Sarıkadıoğlu, 2016). Elkin (2016) ise çalışmasında erkeklerin yaşam doyumunun anlamlı düzeyde yüksek olduğunu görmüştür. Literatürde cinsiyet açısından yaşam doyumunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ileri süren çalışmaların çokluğu da dikkat çekmektedir (Diener ve Diener, 1995; O'Conner ve Vallerand, 1998; Vara, 1999; Erdem vd., 2004; Şahin, 2008; Toprak, 2014; Gümüşbaş, 2008; Gün ve Bayraktar, 2008; Kırtıl, 2009; Şahin, 2010; Ünal, 2011; Telef, 2011; Tümkaya vd., 2011; Giusta vd., 2011; Tümkaya ve Çelik, 2012; Altundağ, 2013; Akyol, 2013; Günaçtı-Atasoy, 2014; Kıvılcım, 2014; Kumar, 2014; Toprak, 2014; İnci, 2014; Duy ve Yıldız, 2014; Akgün, 2015; Sarıdemir, 2015; Receptoğlu ve Ülker Tümlü, 2015; Ezerçe, 2016; Özbek, 2016; Kermen vd., 2016; Söylemez, 2016).

Öğretmen adaylarında mutluluk, iyimserlik ve yaşam anlamı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmamasının beklendiği bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü mutluluk, iyimserlik ve yaşam anlamının bireylerin cinsiyetleri ile değil iç dünyaları ve kişilik özellikleri ile ilgili olacağı düşünülebilir. Ayrıca çalışmanın cinsiyet faktörünün herhangi bir ayrışmaya sebebiyet verecek bir örneklem grubu üzerinde yapılmamış olması da bu sonucu ortaya çıkarabilir. Kadınların erkeklerden daha fazla yaşam doyumuna sahip olmasında ise kadınların erkeklere göre daha fazla yaşam alanı (iş hayatı, çocuk bakımı, ev işleri, sosyal ilişkiler, etkinlikler vb.) ile ilgili faaliyetler yapacak olmasının ve bu faaliyetlerin getireceği sorumlulukları aşıyor olmanın vereceği hazdan kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanında toplumun cinsiyet üzerine yüklediği roller açısından kadınların duygularını daha rahat ifade edebilmeleri, sosyal ilişkilerinin daha kuvvetli olması, işlerini yaparken kendilerine yetebilecek olmaları, daha üretken olmaları; erkeklerin ise duygularını ifade etmede daha çekingen davranmaları, sosyal ilişkilerinin daha yüzeysel olması, bazı ihtiyaçlarının karşılanmasında kadınlara muhtaç olmaları, ailenin maddi yükünün birinci derecede erkeklere yüklenmesi gibi etkenlerin etkili olacağı düşünülebilir.

Yapılan analizde algılanan anne-baba tutumuna göre öğretmen adayları arasında mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumunu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre; demokratik anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının mutluluk düzeyinin otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına; koruyucu anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının mutluluk düzeyinin otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına; demokratik anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının iyimserlik düzeyinin otoriter anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına; demokratik anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının yaşam anlamı düzeyinin otoriter anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına; demokratik anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının yaşam doyumunu

düzeyinin otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına; koruyucu anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarının yaşam doyumu düzeyinin otoriter ve ilgisiz anne-baba tutumuna sahip öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Literatürde algılanan anne-baba tutumuna göre mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu açısından anlamlı farklılık olduğunu ve olmadığını saptayan çalışmalar mevcut olmasına rağmen bu çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Duman (2014) öğretmen adaylarında ebeveyn tutumunun mutluluk ile anlamlı bir ilişki gösterdiğini tespit etmiştir. Ezerçe (2016) yaşam doyumu ile ebeveyn tutumları arasında ilişki tespit edememiştir. Yüksel (2013)'in araştırmasında genç yetişkinlerin ebeveyn tutumuna göre aranan yaşam anlamlarında anlamlı farklılık görülürken; mevcut yaşam anlamı ve genel yaşam anlamında anlamlı farklılık görülmemektedir. Otoriter ebeveyn tutumuna sahip ailelerin çocukları demokratik, ilgisiz ve koruyucu ailelerin çocuklarına göre daha fazla aranan yaşam anlamı puanına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Söylemez (2016)'in araştırmasında grupların yaşam anlamları arasında anne baba tutumlarına göre anlamlı fark yoktur. Çivitçi (2009)'nin araştırmasında algılanan baba tutumu sadece okul doyumunda anlamlı fark oluşturmazken; algılanan anne tutumu yaşam doyumunun tüm boyutlarında ve genel yaşam doyumunda anlamlı farklılığa yol açmıştır. Gruplar arasında ise, anne ve babalarının tutumlarını anlayışlı-demokratik olarak algılayan öğrencilerin yaşam doyumları ilgisiz ve baskıcı-otoriter olarak algılayanlara göre daha fazla bulunmuştur. Tümkaya ve diğerleri (2011) yaşam doyumlarında anne-baba tutumuna göre demokratik anne-baba-tutumu lehine farklılık olduğu sonucuna varmışlardır. Tuzgöl-Dost (2007) araştırmasında üniversite öğrencilerinin genel yaşam doyumlarının anne ve babalarının tutumlarına göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Anne-baba tutumu olarak bireyi belli kurallara göre denetleyen, bireye değer veren, bireyle ilgilenen demokratik tutumun; baskı unsuru olan oto-

riter tutuma ve umursamayan nitelikte olan ilgisiz tutuma göre daha yüksek puanlara sahip olması beklenilir bir durum olarak görülebilir. Bunun yanında koruyucu tutumun da otoriter ve ilgisiz tutuma göre yüksek bulunmasında bireylerin alakadar olmayan ya da iletişime kapalı yaklaşımlar yerine, koruyan kollayan bir tutumu yeğlediklerinin etkili olacağı düşünülebilir.

Yapılan analizde amaçladığı bölümde okuyan ve okumayan öğretmen adayları arasında mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre amaçladığı bölümde okuyan öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumunun okumayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Literatür incelendiğinde çalışmaların az olmasına rağmen amaçladığı bölümde okuyan öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Gündoğar ve diğerleri (2007) okuduğu bölüme açıkta kalmamak için girdiğini düşünen öğretmen adaylarının yaşam doyumunun düşük olduğunu bulmuşlardır. Gençay (2009) mesleklerini istemeyerek seçen öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Kabasakal ve Uz-Baş (2013) okuduğu bölümden memnun olan öğretmen adaylarının yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İnci (2014)'nin araştırmasında yaşam doyumu değişkeni açısından istediği bölümde okuyan öğretmen adaylarının görüşleri ile istediği bölümde okumayan öğretmen adaylarının görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. İsteddiği bölümde okuyan öğretmen adaylarının görüşlerinin, istediği bölümde okumayan öğretmen adaylarının görüşlerinden belirgin bir şekilde farklılaştığı ve daha olumlu olduğu görülmektedir.

Amaçladığı bölümde okuyan bireylerin mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumların daha yüksek olması üzerinde bireylerin isteğine göre bu bölümlere yerleşmiş olmasının ve hedefine ulaşmış olmasının verdiği olumlu duyguların etkili olduğu ifade edilebilir.

Yapılan analizde mutluluk puanlarının yordanmasına ilişkin adimsal regresyon analizi üç aşamada tamamlanmıştır. Birinci adımda, mutluluğun en güçlü yordayıcısı olarak yaşam doyumunu değişkeni; ikinci adımda, yaşam doyumunu değişkenine ilaveten mutluluk ile ilgili varyansa katkı sağlayan iyimserlik; üçüncü adımda ise yaşam doyumunu ve iyimserlik değişkenlerine ek olarak yaşam anlamı değişkeni modele girmiştir. Bu üç değişken birlikte mutluluk puanlarındaki toplam varyansın %45,6'sını açıklamıştır. Sonuç olarak yaşam doyumunu, iyimserlik ve yaşam anlamının mutluluğu pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Literatür incelendiğinde mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumunu birlikte ele alan çalışmaların olmadığı görülmektedir. Ancak benzer çalışmalar mevcuttur. Harju ve Bolen (1998) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada üniversite öğrencilerinde iyimserliğin yaşam doyumunu ile pozitif yönde ilişkilere sahip olduğu ortaya konulmuştur. Kümbül Güler ve Emeç (2006) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada yaşam doyumunu ve iyimserlik arasında korelasyon bulmuşlardır. Steger ve Kashdan (2007) psikoloji öğrencileri ile yaşamın anlamı ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda demografik değişkenler açısından bir fark bulunmamıştır. Yaşamın anlamı ölçeğinin alt boyutları ve yaşam doyumunu arasında ilişki bulunmuş olup; yaşamın anlamı arasındaki ilişki pozitif iken anlamın aranmasıyla ilgili ilişki negatif yönde olmuştur. Yalçın (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada üniversite öğrencilerinde iyimserliğin yaşam doyumunu anlamlı bir biçimde yordadığı ortaya konulmuştur. Taş (2011) araştırmasında öğretmenlerde yaşam doyumunu, yaşamın anlamı, iç-dış kontrol odağı ve sosyal karşılaştırma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda yaşam doyumunu ile yaşam anlamının mevcut anlam alt

boyutu arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sapmaz ve Doğan (2012)'in çalışmasında mutluluk ve yaşam doyumu üzerinde iyimserliğin yordayıcı rolü araştırılmıştır. Sonuçlar, mutluluk ve yaşam doyumu ile iyimserliğin pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca iyimserliğin yaşam doyumuna ilişkin varyansın ise % 60'ını, mutluluğa ilişkin varyansın % 59'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Uğurlu (2013)'nin çalışmasında iyimserlik, yaşam doyumu ile anlamlı düzeyde korelasyon göstermektedir. Ayrıca iyimserlik yaşam doyumunu doğrudan yordamaktadır. Gülcan (2014)'in araştırması, yaşam doyumu ve mutluluk ile iyimserlik arasında anlamlı düzeyde pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir. İyimserliğin her iki değişkeni de anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. İyimserlik hem mutluluğu hem de yaşam doyumunu olumlu etkilemektedir. Yıkılmaz ve Demir-Güdül (2015) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalığın ve yaşamda anlam varlığının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığını, anlam arayışının ise yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir. Ünal (2015)'in araştırmasında iş doyumu, yaşam doyumu ve yaşam anlamının birlikte mesleki bağlılığı anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir. Şahin (2015) mutluluk ile iyimserlik arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

İyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumunun mutluluğu yordadığı görülmektedir. Bu ilişkide en fazla yaşam doyumu etkili olmaktadır. Tüm bu olumlu boyutların diğer bir olumlu boyut olan mutluluk üzerinde yordayıcı olması olağan görülebilir. En çok yaşam doyumunun etkili olmasında da yaşam doyumunun hayatın tüm alanları ile ilişkili olması ve bireyin yaşadığı hayat ile beklentileri arasındaki değerlendirmelerinin etkili olduğu düşünülebilir. Yani birey beklentilerine uygun bir hayat yaşıyorsa ve hayatının tüm alanlarında doyum sahibi ise dolayısıyla mutlu olarak görülebilecektir.

Öneriler

1. Bu çalışmada pozitif psikolojinin birbiriyle ilişkili olabileceği öngörülen kavramlarından sadece dördü ele alınmıştır. Pozitif psikoloji açısından birbiri ile ilişkisi olabileceği düşünülen diğer kavramlar birlikte ele alınarak çalışmalar yapılabilir.
2. Bu araştırma Gaziantep Üniversitesinde eğitim gören öğretmen adayları ile yapılmıştır. Benzer çalışmaların farklı popülasyonlarda yapılması literatüre katkı sağlayabilir.
3. Bu çalışmada mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu kavramları söz konusu çalışmada yer alan değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın dışında kalan ve söz konusu kavramlarla ilişkili olabileceği düşünülen diğer değişkenlerle ilgili çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Daha detaylı sonuçlar elde etmek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir.
5. Bu araştırma öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Benzer bir araştırma da öğretmenler üzerinde yapılarak karşılaştırılabilir.
6. Bu araştırma genel anlamda öğretmen nitelikleri ile ilgili ipucu veren bir araştırmadır. Bu araştırmanın sonuçlarından öğretmen nitelikleri ile ilgilenen paydaşlar bilgilendirilebilir ve böylelikle öğretmen nitelikleri ile ilgili çalışmalar planlanabilir.
7. Araştırmada kadınların yaşam doyum düzeyi erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu açıdan erkek öğretmen adaylarının yaşam doyum düzeylerini arttıracak çalışmalar yapılabilir. Ayrıca erkeklerin yaşam doyumlarının düşük olmasının sebepleri araştırılabilir.
8. Anne-baba tutumlarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda anne-babalara sağlıklı ebeveyn tutumları konusunda eğitimler verilebilir.

9. Amaçladığı bölümde okuyan öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumu düzeylerin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bireyler üniversite tercihi yaparken amaçladıkları bölüme öncelik verebilirler.
10. Bu çalışmada iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumunun mutluluğu yordadığı görülmektedir. Sonraki çalışmalarda mutluluğu yordayabileceği düşünülen başka değişkenler üzerinde de araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acaboğa, A. (2007). *Din-mutluluk ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkgöz, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ile özyeterkinlik ve iyimserlik ilişkisi: Ankara Üniversitesi örneği*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Akgün, E. (2015). *Lise öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, H.B. ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri*,10(37), 183-193.
- Akyol, S.U. (2013). *Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerin yalnızlık, yaşam doyumu, sosyal destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altundağ, Y. (2013). *Anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arda, Ş. (2011). *Kanser hastalarında yaşamda anlamın incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Atay, B. (2012). *Happiness in East Europe in comparison with Turkey*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, G. ve Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 2-9.
- Aymir, C. (2004). *Optimistic VS. pessimistic explanatory (attributional) style as a predictor of job performance in insurance sector*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baş, V. (2014). *Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, V. ve Hamarta, E. (2015). Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 369-391.
- Bektaş, A. (2012). *Yöneticilerin iş tatmini ve motivasyon düzeylerinin yaşam anlamı düzeyi üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. İ.D. Erguvan Sarıoğlu. (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.
- Çakıcı, S. (2015). *Kutadgu Bilig'de mutluluk ile ahlak ilişkisi (psikososyal bir analiz)*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiviçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Deniz, M.E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*.
- Diener, E. and Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life-satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. and Smith, H.L. (1999). Subjective well being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Duman, S. (2014). Öğretmen adaylarında özgünlük ve öz-duyarlılığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duy, B. ve Yıldız, M.A. (2014). Farklı zorbalık konumunda olmak empatik eğilim ve yaşam doyumunu bağlamında bir fark yaratır mı?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 31-47.
- Elkin, N. (2016). Bir aile sağlığı merkezine başvuran yaşlı bireylerde depresyon sıklığı ve yaşam doyumunun değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi*, (9)1, 9-21.
- Erdem, N., Karabulutlu, E., Okanlı, A. ve Tan, M. (2004). Hemodiyaliz hastalarında umutsuzluk ve yaşam doyumunu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Erdoğan, O. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergen, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Eryılmaz A. (2011). Investigating adolescents' subjective well-being with respect to using subjective well-being increasing strategies and determining life goals. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24, 44-51.
- Eryılmaz, A. ve Aypay, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 167-179.
- Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ezerçe, E. (2016). *Eşlerin suçu affetmesi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fellman, E. (2000). *Olumlu düşünme gücü*. B. Başak ve S. Özçalı. (Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Frankl, V.E. (2010). *İnsanın anlam arayışı*. S. Budak. (Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Gençay, S. (2009). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının umutsuzluk ve yaşam doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 380-388.
- Gençoğlu, C., Alkan, E. ve Koçyiğit, M. (2014). Bir mit olarak iyimserlik; kızlar mı erkekler mi daha iyimser?. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 129-138.
- Gillham, J. ve Reivich, K. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 146-163.
- Giusta, M.D., Jewell, S.L. and Kambhampati, U.S. (2011). Gender and life satisfaction in the UK. *Feminist Economics*, 17(3), 1-34.

-
- Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüüşbaş, B. (2008). *Stresle başa çıkma yollarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gün, Z. ve Bayraktar, F. (2008). Türkiye’de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 167-176.
- Günaçtı-Atasoy, D. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumu düzeyleri ve serbest zamana yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğar D., Gül S.S., Uskun E., Demirci S. ve Keçeci D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10,14-27.
- Harju, B.L. and Bolen, L.M. (1998). The effects of optimism on coping and perceived quality of life of college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(2), 185-200.
- İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zeka ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kabasakal, Z. ve Uz-Baş, A. (2013). Öğretmen adaylarında yaşam doyumunun yordayıcısı olarak problem çözme becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-35.
- Kara, M.M. (2010). *İş tatmini ile mutluluk ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karaçam, A. ve Pulur, A. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve özgüven*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Katanalp-Biroğul, H. (2015). *Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kermen, U., Tosun-İlçin, N. ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-29.
- Keser, A. (2005). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4,77-96.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumu ilişkisinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılırmak, Ö. (2015). *Genç yetişkinlerde yaşamda anlamın, maneviyat ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- King, L.A. and Hicks, J.A. (2009). Detecting and constructing meaning in life events. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 317-330.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kökseven, Ç. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kumar, M. (2014). Study of life satisfaction among primary, middle and secondary schools teachers of Diristrict Kathua. *International Journal of Research*, 1(5), 492-498.
- Kutlu, M. Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2004). İletişim beceri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kümbül-Güler, B. ve Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(2), 129-149.
- McGinnis, A.L. (1998). *İyimserliğin gücü*. A. Kayaş. (Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- O'Conner, B.P. and Vallerand, R.J. (1998). Psychological adjustment variables as predictors of mortality among nursing home residents. *Psychology and Aging*, 13, 368-374.
- Oda, B. (2014). *11–13 yaş grubundaki spor yapan ve yapmayan öğrencilerin iyimserlik ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özbek, M. (2016). *Evlü bireylerde yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşlarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, M. ve Karabulut, Ö.Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatri*, 6(2), 72-74.
- Parmaksız, İ. (2011). *Öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pattakos, A. (2010). *Prisoners of our thoughts*. California: Berrett-Koehler Publishers.
- Puskar, K.R., Bernardo, L.M., Ren, D., Haley, T.M., Tark, K.H., Swıtala, J. and Siemon, L. (2010). Selfesteem and optimism in rural youth: Gender differences, *Contemporary Nurse*, 34(2), 190-198.

- Puskar, K.R., Sereika, S.M., Lamb, J., Tusaie-Mumford, K. and McGuinness, T. (1999). Optimism and its relationship to depression. Coping, anger, and life events in rural adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, 20, 115-130.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 311-326.
- Recepoğlu, E. ve Ülker-Tümlü, G. (2015). Üniversite akademik personelinin mesleki ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1851-1868.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 63-69.
- Sarıdemir, T. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve bazı kişisel değişkenlerin öğretmenlerin yaşam doyumunu üzerindeki etkisi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıkadioğlu, H. (2016). Yetişkinlerde vücut algısı ve kendini kabul düzeyi ile yaşam doyumunu ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saygın, Y. ve Arslan, C. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 207-222.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. C. Synder and S. Lopez. (Ed.). *Handbook of Positive Psychology* in. New York: Oxford.
- Sevindik, D. (2015). Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık- mutluluk ilişkisi: Denizli örneği. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

-
- Söylemez, A. (2016). *Manevi zekânın yaşamın anlamı ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Steger, M.F. and Kashdan T.B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 161-179.
- Steger, M.F., Frazier, P., Oishi, S. and Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93.
- Steger, M.F., Kashdan, T.B., Sullivan B.A. and Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S.V., Kaya S. ve Pala H. (2012) Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şaşmaz, Ş.C. (2016). *Çocuğu olan evli ve evli olmayan bireylerin psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tarhan, N. (2006). *Kendinizle barışık olmak, duyguların eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı, yaşam doyumu, sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Telef, B.B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 10(1), 91-108.
- Tingaz, E.O. ve Hazar, M. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırması. *International Journal of Science Culture and Sport*, Special Issue 1, 745-756.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143.
- Tümkaya, S. ve Çelik, M. (2012). Öğretim elemanlarının evlilik uyumu ve yaşam doyumlarının iş değişkenleri ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 223-238.
- Tümkaya, S., Çelik, M. ve Aybek, B. (2011). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar, otomatik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 77-94.
- Uğurlu, O. (2013). Pozitif ve negatif duyguların iyimserlik-karamsarlık ve yaşam doyumları arasındaki ilişkide ara bulucu etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 497-504.

- Uzun, E.B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, A. (2015). *İş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, A.Ö. (2011). *Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, S., Karlıdağ, R. ve Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin yaşam doyumunu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(2), 113-118.
- Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumunu ve genel yaşam doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, İ. (2011). Social support and optimism as predictors of life satisfaction of college students. *International Journal of Advance Counseling*, 33(2), 79-87.
- Yıkılmaz, M. ve Demir-Güdül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, (16)2, 297-315.
- Yüksel, R. (2013). *Genç yetişkinlerde aşk tutumları ve yaşamın anlamı*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adayı Öğrencilerin Zamanla Öğretmenlik Meslek Etiği Algı- larındaki Değişme¹

DOI: 10.26466/opus.331158

*

Fatmanur Özen*

* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun/Türkiye
E-Posta: fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr ORCID: [0000-0002-3232-7484](https://orcid.org/0000-0002-3232-7484)

Öz

Öğretmenlik mesleğinde etik, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken öğrenciler, toplum ve aynı meslek grubundaki bireylerle olan ilişkilerinde uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünü, yerine getirilmesi gereken sorumluluklardır. Bu çalışmada, Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile halen Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenimlerini sürdüren öğrenci sınıf öğretmenlerinin zamanla öğretmenlik meslek etiği algılarında ki değişme incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama türündedir. Verilerin toplanmasında aslı Manolova-Yalçın'a ait "Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Ölçeği" izni dâhilinde kullanılmıştır. Ölçek, topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik öğretmenlik mesleği etik ilkelerine ilişkin görüşleri içeren maddelerden oluşmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik meslek etiğine ilişkin görüşlerinde, pedagoji eğitimleri ilerledikçe ve alandaki uygulama deneyimleri artkça oluşan değişme incelenmiştir. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin: Alanda çalışma, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta olma durumlarının öğretmenlik meslek etiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı düzeyde fark yarattığını, alanda ilk on yılını çalışan öğretmenlerin görüşlerinin araştırmada kullanılan ölçeğin topluma yönelik etik ilkeler dışındaki tüm boyutları için eğitim fakültesinde öğrenimlerini sürdüren öğrenci sınıf öğretmenlerin görüşlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, alanda çalışan öğretmenlerin öğrenimleri süren öğrenci öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik meslek etiği, öğretmenlik meslek etiği kuralları, sınıf öğretmeni aday öğrenci, sınıf öğretmeni

¹ Bu araştırmanın bir kısmı IX. International Congress of Educational Research (11-14 May 2017/Ordu/TURKEY)'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Change in the Perception of Teaching Profession Ethics by Primary School Teachers and Student Primary School Teachers Over Time

DOI: 10.26466/opus.331158

*

Abstract

The ethics in the teaching profession is, while doing the teaching profession, the rules, principles and responsibilities that must be fulfilled with in relation to the students, society and individuals in the same profession group. In this study, the changes in the perceptions of professional ethics were investigated according to opinions of elementary school teachers who are still working in elementary schools affiliated to Giresun Provincial Directorate of National Education and student elementary teachers who continue their education at Giresun University Education Faculty, Elementary Education Department, Elementary School Teachers Program. Research is the screening method of quantitative research methods. "The Teacher Professional Ethical Principles Scale" originally belonging to Manolova-Yalçın was used within the scope of her permission. The scale consists of items that include ethics principles toward the society, the school, the profession, the colleagues, the students and the parents. In the survey, the changes in the views of elementary school teachers regarding teaching profession ethics, as their pedagogy training progresses and the application experiences in the area are reshaped. The results of the research showed: Being a novice teachers; first, second, third and fourth grade students in education faculty makes significant difference in the views of participants about teacher professional ethic codes. Except the ethical codes toward the society, for the all dimensions of scale there are significant difference in the views of the elementary school teachers who have been working in their first ten years and student teachers who pursue their education at the education faculty in different class. The elementary teachers who are working on the field have more positive views than the students who are still educated in the faculty.

Key Words : *Professional ethics for teachers, code of professional ethics for teachers, student primary school teacher, primary school teacher*

Giriş

Öğretim yüzde elli bilim, yüzde elli “eğitim sanatıdır”. Öğretme katı bir şekilde tekniğe dayalı/rasyonel, beceri ile yönetilebilen bir görev değildir. Bu yüzden de yeterli miktarda özerlik ve öz-yönetişim (kendini yönetme=self-governance) sağlanmadan, mesleki uygulamalara ilişkin standartlar tespit etmek ve uygulamak oldukça güçtür (Seghedin, 2014). Yabancı literatür incelendiğinde Türkçeye *meslek* olarak aktarılan, ancak farklı anlamlarda kullanıldığı anlaşılan iki kelimenin olduğu anlaşılmaktadır: *Occupation* ve *profession*. Bu iki kelimenin, öğretmenlik mesleğini açıklamak için kullanıldığında, yabancı literatürün “profession”ı “occupation” dan farklı olarak, öğretimi bir meşgale olmaktan kurtarıp, erbabını da *uzman* olarak tanımlarken kullanıldığı anlaşılmaktadır. Uzman (*profession*) anlamındaki meslek için Pratte ve Rury (1991) dört ölçüt belirlemiştir: Ücret, sosyal statü, özerlik ya da yetki gücü, hizmet. Aynı yıl Burbules ve Desmore (1991) ise, uzman anlamındaki meslek özelliklerine odaklanan bir taksonomi oluşturmuştur. Taksonomiye göre, uzmanın belirgin özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler: mesleki özerklik, açıkça tanımlanmış ve gelişmiş teorik bilgi alt yapısı, düzenli yetiştirme, yeni başlatacaklar için sertifikasyon ve lisans gerektirme, özellikle *mesleki etik* açısından öz-yönetim ve kendi kendini denetleme yetisi ve son olarak kamu hizmetine bağlılık. Öğretme sanatı, hem bilimsel, hem teknik, hem de insan ilişkilerine dayalı yönüyle ahlaki özellikleri olan bir uygulama olduğundan, ifa eden meslek erbaplarının da, yani öğretmenlerin de, birer uzman olarak tanımlanması, durumun doğal sonucu kabul edilebilir.

Bir uzmanlık alanı (*professionalism*) olarak meslek ya da profesyonellik ise, ilk defa 1975’de Hoyle tarafından kullanılan bir terimdir. Hoyle profesyonelliği “... statü, maaş ve koşullarını iyileştirmek için bir meslek mensubu tarafından kullanılan strateji ve retorikler...” olarak tanımlamaktadır (s. 315). Hoyle (1975) meslek yaşamını öğretmenler açısından ikiye ayırır: Profesyonelleşme ve profesyonellik. Profesyonelleşme özerlik, bilgi ve sorumluluk gibi öğretmenlik işinin statü ile ilgili olan yanlarını açıklarken; profesyonellik ise, öğretmenin öğretirken kullandığı bilgi, beceri ve izlekleri içeren meslek pratikleridir. Evans (2008) profesyonelliği bir adım daha ileri taşıırken, profesyonellik için şu tanımlamaktadır:

“...profesyonellik bir kişinin ait olduğu mesleği ile ilgili mesleki uygulamalarını etkileyen, kişiliğinin ideolojik, tutumsal, entelektüel ve epistemolojik parçasıdır.”(s.26).

Öğretmen yetiştirme anlamı, mesleki yeterlilikler geliştirmek için meslek eğitimi sağlamadır. Mesleğe ilişkin gereklilikleri yerine getirmek ve pek çok zorlukla başa çıkacak davranışlar şekillendirmek için öğretmenler, kendi eylemlerinin sonuçlarını irdeleyebilmeli, ötesinde misyonlarının farkında olmalıdırlar (Seghedin, 2014). Pek çok eğitim bilimci *öğretimi*, ahlaki bir etkinlik olarak tanımlar. Çünkü, öğretim iki ya da daha fazla kişi arasında kurulmuştur. Bu nedenle ahlak bu ilişkiye rehberlik etmelidir. Öğretmenler tanımlanmış nihai kazanımlara diğerlerini ulaştırmak için, diğerlerinin davranışlarını değiştirmeye çalışırlar. Öngörülen bu davranışların öğrenene kazandırılması için öğretmenin, öğrenenlerin ne bilmesi ve ne olması gerektiğine karar vermesi, neyin *değerli* ya da *değer* olduğunu sorgulaması gerekmektedir. Tüm bu değer ve değerli sorgulamaları nihayetinde, ahlaki yargılamalardır. Uzanmalaşma, mesleğe ilişkin ahlaki bir yapı (ethos) gerektirir. Ahlaki yapı, ortak inançlar, hatta mesleğe ilişkin önyargılar üretir. Bir uzmanlık alanı olarak meslek, mesleğin erbabı açısından, kişiliğinin inşası, benlik saygısı, tutumu, değerlerinin oluşumu açısından belirleyicidir. Ahlaki yapının mesleğin tüm erbaplarınca benimsenmesi ve uygulanması ise, zamanla mesleğe ilişkin prestij artmasını sağlar (Tom, 1984). Prestij beklentileri de, doğru bir meslek etiği algısının tüm alanda çalışan öğretmenler ve öğretmen adayı öğrencilerce benimsenmesini ve hatta geliştirilmesini gerekli kılar.

Bir felsefe disiplini olan etik, “...bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan ilişkileri, kuralları, doğru yanlış ya da iyi kötü gibi ahlaki açıdan araştırır.” (Kirel, 2000, s. 2). Etik her ne kadar evrensel doğrulara ulaşmayı hedeflese ve “...belli bir ahlaktan bağımsız olarak ahlaklılık...” anlamında (Sakin, 2007, s. 68) kullanılsa da; temeli olan ahlak algısı kişinin yaşadığı zamana, yere, içinde yaşadığı topluma göre (Özen ve Durkan, 2016), hatta kişinin dini inancına göre şekillenebilmektedir (Barrett, 2015; Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010). Neyin doğru olduğuna ilişkin kavrayışımız epistemolojik, aksiyolojik ve ontolojik inançlarımızca belirlense de, tüm insanlığın doğasında olduğu gibi, öğretmenlerinde deneyim ve uygulamalarının çerçevesini oluşturmaktadır (Fisher, 2013). Ancak,

etik ve temeli olan ahlaka ilişkin bu son derce kaygan zemine rağmen, öğretmenlik mesleği açısından hem öğretmenler, hem de öğretmen aday öğrenciler açısından etik konuları tartışma fırsatları oldukça sınırlıdır. Örneğin Türkiye’de öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin lisans programlarında meslek etiğine ilişkin ders bulunmamaktadır. Halbuki her gün tek tek öğrencileri, meslektaşları, öğrenci velileri, diğer kurum ve toplum ile iletişim halinde olan, ilişkiler kuran öğretmenlerin, üstelikte öğretimin tamamını ahlaki sorumluluklar içerir, güçlü etik kurallara ihtiyaç duyuyor olmaları söz konusu iken...

Son yıllarda üzerinde önemle durulan konulardan biri olan meslek etiği, çeşitli meslek dalları için etik ilkeler belirlenmekte ve meslek üyelerinin de bu ilkelere uymaları beklenmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2009). Meslek etiği, özellikle insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kuralları olarak da tanımlanmaktadır (Aydın, 2003; Aydın, 2014). DeSensi ve Rosenberg’e göre (1996) mesleki etik ilkelerin geliştirilmesi şu yararları sağlamaktadır (Akt: Aydın, 2003): Bu ilkeler, meslektaş baskısı sağlayarak, bireyleri etik davranış göstermeye güdülemekte, bireylere doğru ya da yanlış eylemler konusunda tutarlı bir rehberlik sağlamakta, belirsiz durumlarda nasıl davranılacağı konusunda fikir vermekte, yöneticilerin hükümran gücünü kontrol altına almakta, örgütlerin toplumsal sorumluluklarını tanımlamakta, örgütün ya da mesleğin çıkarlarına hizmet etmektedir.

İş hayatındaki davranışları yönlendiren, onlara rehberlik eden; belirli bir meslek grubunun, meslek üyelerine emreden, onları belli kurallar dahilinde davranmaya zorlayan, böylece kişisel eğilimlerini sınırlandıran, meslektaşlarınca yetersiz ve ilkesiz üyelerin meslekten dışlanmasını sağlayan, mesleki rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan ilkeler olan meslek etiğinin (Aydın, 2014) öğretmenler için tanımladığı bazı etik kurallar bulunmaktadır. Amerikan Eğitimciler Derneğinin (The Association of American Educators) tanımladığı şekli ile bu kurallar: Öğrencilere karşı etik davranış (profesyonel bir eğitimci, öğrencileri kasıtlı olarak kötülemez), performans ve uygulamalarda etik davranış (profesyonel bir eğitimci mesleki gelişimini sürdürür); meslektaşlara karşı etik davranış (profesyonel bir eğitimci, okulu ve meslektaşları hakkında olumsuz açıklamalar yapmaz) ve topluma ve velilere karşı etik davranış (pro-

fesyonel bir eğitimci okul-toplum ilişkilerine aktif ve olumlu katkılar getirir) başlıkları altında toplamıştır (www.aeteachers.org). Aydın'ın (2003) belirlemiş olduğu öğretmenlik mesleği etik ilkeleri ise: Profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmama, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı, kaynakların etkili kullanımınıdır. Van Nuland (2009) ise, meslek etiğine ait kuralların ikiye ayrıldığına dile getirir: Düzenleyici (regulatory) yani deontolojik tipteki kurallar ve nefes aldırıcı (aspirational) tipteki kurallar. Düzenleyici tipteki kurallar meslek ahlakınca sınırları belirlenmiş, uyulmadığı durumlarda cezayı ya da meslekten dışlanmayı gerektiren kurallar (Banks, 2003) iken, nefes aldırıcı kurallar profesyonellerin mesleğe ilişkin idealleri (örneğin, adalet, eşitlik, doğruluk) gerçekleştirmeleri için onlara ilham veren kurallardır (Foster, 2012). Bu iki tip kural dizinin birbirinin tamamlayıcısı olduğu kabul edilebilir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği etik kurallarına ilişkin görüşlerinde, pedagoji eğitimi ve alandaki uygulama deneyimleri artıkça oluşan değişimi incelemektir. Bu amaçla araştırma kapsamında,

1. Sınıf değişkeni (sınıf öğretmenin alanda çalışıyor olması ya da eğitim fakültesi birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta olması) öğretmenlik mesleği etik kurallarına ilişkin görüşleri arasında fark yaratmakta mıdır?
2. Sınıf değişkenine (sınıf öğretmenin alanda çalışıyor olması ya da eğitim fakültesi birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta olması) öğretmenlik mesleği etik kurallarına ilişkin hangi grubun görüşleri daha olumludur?

sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma *betimsel* türde bir tarama çalışmasıdır. "Betimsel araştırma, var olan durumu, var olduğu şekli ile aynen resmetmek amacıyla kullanılan yöntemdir." (Balcı, 2004, s. 228; Karasar, 2002, ss: 89-90). Eğitim fakültesinde öğrenimlerini sürdüren bir grup sınıf öğretmeni adayları ile alanda mesleğinin ilk on yılını çalışan sınıf öğretmenlerinin zamanla öğretmenlik

mesleği etik ilkelerine ilişkin görüşlerindeki değişimin incelenmesi amacı ile tarama yapılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan ve farklı gruplara ait birden fazla bağımlı değişken için, gruplar arasında farkın olup olmadığının test edilmesinde çok değişkenli ANOVA (MANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2013). Araştırma kapsamında veriler, daha önce yalnızca alanda çalışan öğretmenlerden veri toplamak için kullanılan, Manolova-Yalçın (2011) tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarına kullanılabilirliği tekrar sınanan “Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Ölçeği” (ÖMEİÖ) ile toplanmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenimlerini sürdüren 1, 2, 3, 4. sınıf öğretmenliği öğrencileri ile Giresun İlinde mesleğinin ilk on yılını çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu minvalde evrendeki kişi sayısı ile geri dönen ölçek sayılarına ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Evren sayısı ve dönen ölçek sayısı

Grup	Evrendeki sayı	Dönen ölçek sayısı	Yüzde %
1. Sınıf	90	57	63.3
2. Sınıf	90	79	71.1
3. Sınıf	148	109	73.7
4. Sınıf	222	107	48.2
Toplam	550	352	64.0
İlk on yılını çalışan sınıf öğretmeni sayısı	208*	120	57.7

*İlde 1085 tane sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yirmi yılın üzerinde süredir görevlidir. Bu sayı Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan tahmini sayıdır.

Veri Toplama Aracının Geçerlilik, Güvenirlik, Normallik ve Homojenlik Sayıltılarına İlişkin Analizler

Araştırma kapsamında kullanılan ölçek olan “Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Ölçeği”nin (ÖMEİÖ) aslı Manolova-Yalçın (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek öğretmenlerin topluma, okula, mesleğe, meslektaşlara,

öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkeler olmak üzere altı alt ölçekten (Tablo 2) oluşturulmuştur. Ölçekte topluma yönelik etik ilkeler bağlamında “Öğretmen, toplum içinde bireylerin haklarına saygı gösterir.” (madde 6), okula yönelik “Öğretmen, okul malzemelerini kişisel amaçları için kullanmaz.” (madde 8), mesleğe yönelik “Öğretmen, ders süresini nitelikli eğitim etkinlikleri ile değerlendirir.” (madde 22), meslektaşlara yönelik “Öğretmen, meslektaşlarının düşüncelerine saygılıdır.” (madde 31), öğrencilerine yönelik “Öğretmen, öğrencisine zarar verecek eylemlerden kaçınır.” (madde 46), velilere yönelik “Öğretmen, tüm velilere yeterli zaman ayırır.” (madde 65) tamamı olumlu içerikli maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin aslı 71 maddedir. Manolova-Yalçın’ın (2011) hesapladığı ÖMEİÖ için alpha değeri $\alpha=.98$ ’dir. Bu değer ölçeğin “yüksek derecede güvenilir” olduğunu (Tavşancıl, 2006, s. 29) göstermektedir.

Tablo 2. ÖMEİÖ alt ölçekleri

Alt Ölçek	Maddeler	Bölümdeki Toplam Madde Sayısı	Alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar
Topluma yönelik etik ilkeler	TY1-TY7	7	35-7
Okula yönelik etik ilkeler	OY8-OY15	8	40-8
Mesleğe yönelik etik ilkeler	MY16-MY27	12	60-12
Meslektaşlara yönelik etik ilkeler	MTY28-MTY38	11	55-11
Öğrencilere yönelik etik ilkeler	OGY39-OGY59	21	105-21
Velilere yönelik etik ilkeler	VY60-71	11	55-11

Manolova-Yalçın (2011) ÖMEİÖ’yü alanda çalışan öğretmenler için düzenlemiştir. Bu nedenle ölçeğin bu araştırma kapsamında üniversitede öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adayı öğrenciler için de kullanılabilirliğinin tekrar değerlendirilmesi gerektiğinden, araştırmacı tarafından ölçeğe bir doğrulayıcı faktör analizi yapılması ve aynı yapının doğrulanıp doğrulanmadığına bakılması uygun görülmüştür. Asıl uygulama öncesi, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimlerini sürdüren bir grup öğrenci üzerinden (N=289) elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Jöreskog ve Sörbom, (1993), Kline, (2005), Sümer, (2000) Özdamar, (2013) Şimşek, (2007) bu değerlerin mükemmel uyuma işaret ettiğini belirtmektedir. Bu sonuçlara bakılarak ÖMEİÖ ile eğitim fakültelerinde öğrenimleri süren öğretmen adaylarından da geçerli ve güvenilir biçimde

öğretmenlik mesleği etik ilkeleri hakkında veri toplanabileceğine karar verilmiştir.

Tablo 3. Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

Uyum İndeksi	Değer
Ki-Kare (X^2)	223.825
Serbestlik Derecesi (sd)	113
X^2/sd	1.98
Goodness of Fit Index (GFI)	0.951
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.955
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.056
Root Mean Square Residual (RMR)	0.066
Güvenirlilik (Cronbach Alpha)	0,892

Alanda ilk on yılını çalışan sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenimleri süren sınıf öğretmeni aday öğrencilerin, öğretmenlik mesleği etik ilkelerine ilişkin algılarında zamanla anlamlı farkın olup olmadığının araştırıldığı bu çalışmada temel merak konusu şudur: Eğitim fakültesinde öğrenimleri süren öğretmen adayları (öğrenci öğretmenler) öğrenimleri boyunca, öğretmenlik meslek bilgisi, becerileri ve özellikleriyle ilk yıldan başlayarak karşılaşmaktadır. Öğrenimde geçen süre arttıkça, hatta mesleğe geçilince bilgi, becerilerde gelişme olmakta, uygulamaları zenginleşmekte böylece öğretmenlik mesleği etik kurallarına ilişkin algılarının da olumlu geliştiği öngörülmektedir. Eğer bu durum doğru ise, geçen zaman öğretmenlik meslek algısında da farklılık yaratıyor olabilir mi? sorusu araştırmacının temel motivasyon kaynağını oluşturmuştur.

Bu araştırma sorusunun analizi Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ile yapılmıştır. Çok değişkenli varyans analizi, en az üç seviye oluşturan, bağımsız değişken durumundaki değişkenin (bu çalışmada üniversite 1, 2, 3 ve 4. sınıf olma ile meslekte çalışma durumudur) iki veya ikiden çok değişkene ait veride (bu çalışmada öğretmenlik meslek etiğinin altı alt boyutundan elde edilen toplam puanlar) farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek üzere kullanılmıştır (Alpar, 2011; Kalaycı, 2005; Özdamar, 2013).

Çok değişkenli varyans analizinin yapılabilmesi için elde edilen verilerin (altı değişik alt alana ait öğretmenlik mesleği etik kuralları) çok değişkenli normal dağılım göstermesi ve varyans kovaryans matrislerinin eşit olması gerekmektedir (Alpar, 2011; Özdamar, 2013).

Çok değişkenli normal dağılım testi SPSS 22 istatistik programı aracılığı ile yapılamamaktadır. Bu nedenle çok değişkenli normallik testi yapılabilmesi için veriler STATA 14 istatistik programına aktarılmıştır. Çok değişkenli normal dağılım testi STATA 14, varyans kovaryans matrislerinin eşitliği testi SPSS 22 istatistik programı aracılığıyla yapılmıştır. Doornik-Hansen Çok Değişkenli Normal Dağılım Testi sonuçları Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4. Doornik–Hansen çok değişkenli normal dağılım testi sonuçları

Değişkenler	X ²	sd	p
Topluma yönelik etik ilkeler*Okula yönelik etik ilkeler*Mesleğe yönelik etik ilkeler*Meslektaşlara yönelik etik ilkeler*Öğrencilere yönelik etik ilkeler*Velilere yönelik etik ilkeler	350,315	12	0,000

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlik mesleği etik algılar ölçeğinin altı alt boyutunun birlikte çok değişkenli normal dağılım göstermediği ($p < .05$) anlaşılmaktadır.

Varyans kovaryans matrislerinin eşitliğini test eden “Box Mueller Testi” sonuçları Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. Box Mueller varyans kovaryans matrisleri eşitliği testi sonuçları

Değişkenler	Box’s M	F	sd	p
Topluma yönelik etik ilkeler*Okula yönelik etik ilkeler*Mesleğe yönelik etik ilkeler*Meslektaşlara yönelik etik ilkeler*Öğrencilere yönelik etik ilkeler*Velilere yönelik etik ilkeler	171,354	1,967	84	0,000

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlik mesleği etik algılar ölçeğinin altı alt boyutu puanlarının varyans kovaryans matrislerinin eşit olmadığı ($p < .05$) anlaşılmaktadır.

MANOVA çok değişkenli parametrik yöntemlerden birisidir. Analizin çok değişkenli normal dağılım ve varyans kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı altında uygulanması en sağlıklı sonuçları verir. Alpar'a (2011) göre MANOVA testinde "Pillai Trace", "Wilks' Lambda", "Hotelling's Trace" ve Roy's Largest Root'a göre anlamlılık değerleri hesaplanır. Bunlardan "Pillai Trace" ve "Wilks' Lambda" anlamlılık değerleri varsayımların karşılandığı, "Hotelling's Trace" ve "Roy's Largest Root" anlamlılık değerleri ise varsayımların karşılanmadığı durumlarda daha güçlü sonuç vermektedir. Varsayımlar karşılanmadığı için MANOVA Test sonucunda "Hotelling's Trace" anlamlılık değeri dikkate alınmıştır.

Bulgular

Aşağıda gruplar arasında çoklu karşılaştırma yapmaya izin veren MANOVA test sonuçları tabloları ile birlikte sunulmaktadır.

Öğrenim aşaması-öğretmenlik mesleği etik algılar ölçeğinin altı alt boyutu karşılaştırması. Araştırma sorusu gereği farklı üniversite 1, 2, 3 ve 4. sınıfta okuma ile mesleğinin ilk on yılında çalışıyor olma durumuna göre öğretmen/öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği etik algılar ölçeğinin altı alt boyutundan elde ettikleri puanlar için MANOVA Testi yapılmıştır. MANOVA Test sonuçları tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. MANOVA test sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Sabit	Hotelling's Trace	84,551	5312,602	6,000	377,000	0,000
Sınıf	Hotelling's Trace	0,107	1,672	24,000	1502,000	0,022

Tablo 6 incelendiğinde yapılan MANOVA Testi sonucunda;

- Sabitin anlamlı olduğu ($p > .05$) belirlenmiştir. Bu durumda modele alınmayan bazı değişkenlerin de öğretmenlik mesleği etik algısında farklılık yarattığı söylenebilir.
- Üniversite 1, 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencisi olma ya da mesleğinin ilk on yılında çalışıyor olma durumu öğretmenlik mesleği etik algısında anlamlı düzeyde farklılık (Hotelling's Trace=0,107, $F_{(6-24)}=2,672$, $p < .05$) yaratmaktadır.

MANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık yaratan sınıf değişkenine göre öğretmenlik mesleği etik algılar ölçeğinin altı alt boyutundan elde edilen puanlara ait karşılaştırma sonuçları ise Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7. Sınıfagöre öğretmenlik mesleği etik algılar ölçeğinin altı alt boyutunun karşılaştırması

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	sd	KO	F	p
Sınıf	Topluma yönelik etik ilkeler	166,864	4	41,716	2,938	0,021*
	Okula yönelik etik ilkeler	157,340	4	39,335	1,892	0,111
	Mesleğeyönelik etik ilkeler	598,218	4	149,554	3,545	0,007*
	Meslektaşlarayönelik etik ilkeler	618,072	4	154,518	4,279	0,002*
	Öğrencilereyönelik etik ilkeler	2108,993	4	527,248	3,760	0,005*
	Velilere yönelik etik ilkeler	620,515	4	155,129	3,156	0,014*

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde sınıf değişkenine göre okula yönelik etik ilkeler alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu (p<.05) belirlenmiştir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi (Tablo 8) sonucunda;

- Alanda çalışan öğretmenlerin topluma yönelik etik ilkelere ilişkin görüşleri, sınıf öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları öğrencilerden anlamlı biçimde yüksektir.
- Alanda çalışan öğretmenlerin mesleğe yönelik etik ilkeleri sınıf öğretmenliği ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları öğrencilerden anlamlı biçimde yüksektir.
- Alanda çalışan öğretmenlerin meslektaşlara yönelik etik ilkeleri sınıf öğretmenliği ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları öğrencilerden anlamlı biçimde yüksektir.
- Alanda çalışan öğretmenlerin öğrencilere yönelik etik ilkeleri sınıf öğretmenliği ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları öğrencilerden anlamlı biçimde yüksektir.
- Alanda çalışan öğretmenlerin velilere yönelik etik ilkeleri sınıf öğretmenliği ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları öğrencilerden anlamlı biçimde yüksektir.

Tablo 8. Sınıfa göre öğretmenlik mesleği etik algılar ölçeğinin altı alt boyutlarının sınıflara göre çoklu karşılaştırma (Tukey) test sonuçları

Betimsel İstatistikler					
Alt boyut ve bu alt boyuttan alınabile-Sınıf		Ortalama Ss.		N	
cek en düşük en yüksek puanlar					
Topluma yönelik etik ilkeler	35-7	Alanda Çalışıyor	30,5051	3,87397	99
		1. Sınıf	29,7500	3,87488	52
		2. Sınıf	29,1094	3,54167	64
		3. Sınıf	29,4138	3,82024	87
		4. Sınıf	28,7059	3,68660	85
		Toplam	29,5323	3,80562	387
Okula yönelik etik ilkeler	40-8	Alanda Çalışıyor	35,1010	5,09801	99
		1. Sınıf	35,5769	4,55617	52
		2. Sınıf	34,0625	4,83662	64
		3. Sınıf	35,8161	3,67433	87
		4. Sınıf	34,4588	4,50278	85
		Toplam	35,0129	4,58114	387
Mesleğe yönelik etik ilkeler	60-12	Alanda Çalışıyor	52,9394	6,68965	99
		1. Sınıf	52,5769	7,05815	52
		2. Sınıf	49,5313	6,16691	64
		3. Sınıf	51,9080	5,71541	87
		4. Sınıf	50,5765	6,88749	85
		Toplam	51,5762	6,58041	387
Meslektaşlara yönelik etik ilkeler	55-11	Alanda Çalışıyor	48,7202	6,17994	99
		1. Sınıf	48,5385	5,88605	52
		2. Sınıf	45,7500	5,88784	64
		3. Sınıf	48,2644	5,12735	87
		4. Sınıf	46,0941	6,76233	85
		Toplam	47,5253	6,11079	387
Öğrencilere yönelik etik ilkeler	105-21	Alanda Çalışıyor	96,0404	9,62132	99
		1. Sınıf	93,5385	13,67187	52
		2. Sınıf	90,0469	11,96215	64
		3. Sınıf	92,8046	11,22791	87
		4. Sınıf	90,2353	13,40988	85
		Toplam	92,7106	12,00988	387
Velilere yönelik etik ilkeler	55-11	Alanda Çalışıyor	53,6970	6,68299	99
		1. Sınıf	52,8077	6,27175	52
		2. Sınıf	50,5313	7,36351	64
		3. Sınıf	52,2759	6,63271	87
		4. Sınıf	50,6353	7,86167	85
		Toplam	52,0620	7,08836	387

Tablo 8’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin araştırma ölçeğinin alt boyutlarına verdikleri yanıtların ortalamaları, o alt boyuttan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlara göre değerlendirildiğinde ise, araştırmaya katılan alanda çalışan sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin, ÖMEİÖ’nin her alt boyutunu tamamen ya da büyük ölçüde benimsedikleri anlaşılmakla birlikte, ölçeğin alt boyutlarını en çok benimseyen grubun alanda hali hazırda çalışan öğretmenler olduğu, görece daha az benimseyen grubun ise ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adayı öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılan ve alanda çalışan sınıf öğretmenlerinin halen öğrenimleri devam eden sınıf öğretmeni adayı öğrencilere göre öğretmenlik mesleği etik ilkeleri bağlamında daha olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Sınıf öğretmeni adayı öğrenci öğretmenlerinin öğretmenlik meslek etiği ilkelerine ilişkin görüşlerinin, aldıkları pedagojik eğitim ilerledikçe, alanda ki deneyim miktarları arttıkça (öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi çalışmaları) artması beklenmiş, ancak beklenen bu artışın en azından öğrenimleri devam ettiği müddetçe düzenli sağlanmadığı anlaşılmıştır. Alanda çalışan sınıf öğretmenlerinin ise, sınıf öğretmeni adayı öğrencilerden öğretmenlik mesleği etik ilkelerini benimseme düzeyleri oldukça yüksektir. Alanda çalışan sınıf öğretmenleri ile öğrenimleri süren sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik meslek etiğine ilişkin görüşleri arasında, okula yönelik mesleki etik ilkeler dışında, topluma, mesleğe, meslektaşlara, öğrencilere ve velilere yönelik etik ilkeleri benimseme düzeylerine göre fark olduğu; alanda çalışan sınıf öğretmenlerin bu boyutları, öğrenci sınıf öğretmenlerine göre daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Bu sonuç, Şişman ve Acat’ın (2003) araştırma sonuçları ile uyumludur. Araştırmacıların, öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisini araştırdıkları tarama araştırması sonuçları da, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görece meslekte kıdemli olan öğretmenlere göre, mesleki etik değerlere ilişkin algılarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları her ne kadar hem alanda çalışan, hem de öğrenimleri süren sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik meslek etiği ilkelerine

ilişkin benimseme düzeylerinin yüksek olduğunu, konuya ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını gösterse de araştırma sonuçları, likert tipinde hazırlanmış, tüm katımlı ölçek uygulamalarının sağladığı kısıtlı bilginin ötesine geçememektedir. Türkiye’de öğretmenlik meslek etiğine ilişkin pek çok alan çalışmasında nicel araştırma yöntemleri kullanılmış, öğretmenlik meslek etiğine ilişkin olması gerekenler (etik davranışlar) ve olmaması gerekenlere (etik dışı davranışlar) ilişkin elde edilen bulgular, araştırmalarda seçilen bağımsız değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen program, ...) göre yorumlanmıştır (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Kentsu, 2007; Küçükkaraduman, 2006; Obuz, 2009; Özen-Kutanis, Bayraktaroğlu ve Özdemir, 2005; Uğurlu, 2010; Pelit ve Güçer, 2006; Yılmaz ve Altinkurt, 2009..., Akt. Altinkurt ve Yılmaz, 2011). Hâlbuki öğretmenler hemen her gün kendi uygulamalarında etik problemlerle karşılaşmaktadır: Eğitim için ayrılan kaynakların sınırlı olması, öğrencilerin kendi aralarında yaşadıkları olumsuz durumların öğrenme ortamına yansımaları, sorumsuz davranan diğer öğretmenlerin ürettiği sorunlarla her gün karşılaşan öğretmenlerden, bu sorunları mesleki etik kurallarına uygun çözümleri beklenmektedir. Hatta çelişkili durumlarda bazen doğruyu yapmak, öğretmenler için stres kaynağına bile dönüşebilmektedir (Husu ve Tirri, 2007). Etik kurallar bu noktada kabul edilebilir davranışları tanımladıkları, uygulamalarda ne yapılması gerektiğini gösterdikleri ve doğru davranışı tanımladıkları için son derece önemlidir. Nitekim mesleki etik kurallar "...meslekte mükemmelliğe ve doyuma ulaşmak için gerekli mesleki idealler ve prensipler.." olarak tanımlana bildiği gibi (Naaz, 2015), daha dar anlamda "... bir grubun özellikle müşterileri, tüketicileri yada meslektaşları ile kurdukları ilişkilerde davranışlarına rehberlik eden kurallar..." olarak da tanımlanabilmektedir. Bu kurallar grup için değerli ve önemli olanın açık hale gelmesini sağladığı için de önemlidirler (Torda, 2004).

Öğretmenlerin diğer meslektaşlarının meslek etiğine ilişkin davranışlarını değerlendirdikleri araştırma sonuçları, öğretmenlerin kendi uygulamalarında etik davrandıklarını düşünseler de, diğer öğretmenlerin etik dışı davranışlarda bulduklarını tespit ettiklerini göstermektedir. Örneğin, Barrett ve arkadaşları (2012) bir grup öğretmen eğitimcisi ve öğretmene, hangi davranışların öğretmenlik mesleği profesyonellik standartla-

rına ciddi zarar verdiğini ve bunu diğer öğretmenlerde ne sıklıkla gözlemlediklerini sormuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleği profesyonellik standartlarına ciddi zarar veren davranışlar dört tiptir: Öğrenciye fiziksel ve duygusal zarar verme, değerlendirme sonuçlarını manipüle etme, ihmal (kayıtsızlık)/profesyonellik dışı davranışlar, kamusal ve özel alana zarar verme. Araştırmaya katılanların, diğer öğretmenlerde bu davranışlardan en sık gözlemledikleri davranış: İhmal (kayıtsızlık)/profesyonellik dışı davranıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler ihmal/profesyonellik dışı davranışlar kapsamında: “Doğruluğunu kontrol etmeden sınıfta bilgi sunmak, hatalarını düzeltmeden ödevleri öğrencilere iade etmek, diğer öğretmenlerle öğrenci hakkında dedikodu yapmak, derse hazırlıksız gelmek, sınıfta diğer öğretmenleri küçümseyen yorumlar yapmak, meslektaşlarının malzemelerini izinsiz kullanmak” davranışlarını okullarında sıkça gözlemlediklerini dile getirmişlerdir.

Alan araştırmaları etik ikilemde kalan öğretmenlerin, durumun çözümünde inandıkları dinin kurallarından etkilendiklerini (Barrett, 2015); uygulamalarında önce bireysel, sonra sosyal, en sonda evrensel değerleri göz önünde bulundurduklarını göstermektedir (Fisher, 2013). Mesleki etik kuralların uygulanmasına ilişkin bir başka durum ise, etik ikilemle karşılaşan çalışanın, duruma yaklaşımının içinde bulunduğu örgüt ikliminden etkilenmesidir. Özen ve Durkan’ın Türk öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırma sonuçları, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği algıları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Barrett ve arkadaşlarının (2015) araştırma sonuçları ise, konuya ilişkin daha ayrıntılı bilgiler vermektedir. Araştırma sonuçları, etik ikilemde kalan öğretmenlerin, bu ikileme çözüm üretir ve okul standartlarını uygular iken görev yaptıkları okulda algıladıkları örgütsel iklimin koruyucu, resmi, dağıtımçı olmasından etkilendiklerini; meslektaşlarına okul normlarına göre davrandıklarını; velilerin talepleri yerine getirmektense eğitim standartlarını uyguladıklarını göstermektedir. Problemlili öğrencilerle başa çıkmada resmi iklime sahip okullarda öğretmenler kuralları katı şekilde uygular iken, koruyucu ve daha az resmi iklime sahip okullarda öğretmenlerin kişisel değerlerine göre problemlili öğrenciye yaklaştıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle bundan sonra yapılacak öğretmenlik meslek etiği çalışmalarında, öğretmenlik meslek etiğinin mesleki etik algıyı etkileyen durumlar ile birlikte değerlendirilmesi, anket ya da ölçek

ile toplanan ve değerlendirilen veriler yerine nitel araştırma yöntemlerine dayalı çalışmaların yapılmasının daha uygun olacağı anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Alpar, C. R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Detay.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışları ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113-128.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: PegemA.
- Aydın, İ. (2014). *Yönetmelik, mesleki ve örgütsel etik*. (6. Baskı). Ankara: PegemA.
- Balçı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (4. Baskı). Ankara: PegemA.
- Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133-144.
- Barrett, D. E. , Casey, J. E., Visser, R. D., Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgements about ethical and unethical behaviors? Towards the development of code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 890-898.
- Barrett, S. E. (2015). The impact of religious beliefs on professional ethics: a case study of new teacher. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1-21.
- Burbules, N., Densmore, K. (1991), The limits of making teaching a profession. *Educational Policy*, 5(1), 44-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

- Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeli teachers' professional ethics. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 16(2), 297-315.
- Forster, J. D. (2012). Codes of ethics in Australian education: towards a national perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 1-17.
- Green, S. B., Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh (analyzing and understanding data)*. (Fifth Edition). New Jersey: Pearson.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. V. Houghton (Ed.). *Management in education: The management of organisation and individuals*. London: Ward Lock Educational in Association with Open University.
- Husu, J., Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teacher and Teacher Education*, 19, 345-357.
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: structural equation modeling with the simplis command language*. Hillsdale: Erlbaum Associates.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11.baskı). Ankara: Nobel.
- Kirel, Ç. (2000). *Örgütlerde etik davranışlar, yönetimi ve bir uygulama çalışması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NewYork: The Guilford.
- Manolova-Yalçın, O. (2011). Mesleki etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Naaz, I. (2015). A study of perception of professional ethics of students teachers. *The Signage*, 3(1), 1-9.
- Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi* (9. Baskı, 1. Cilt). Eskişehir: Nisan.
- Özen, F. ve Durkan, E. (2016). Algılanan örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 593-627. doi: 10.14527/kuey.2016.023
- Pratte, R., Rury, J.L. (1991). Teachers, professionalism, and craft. *Teachers College Record*, 93, 59-72.

- Sakin, A. (2007). Okulöncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Seghedin, E. (2014). From the teachers professional ethics to personal professional responsibility. *Acta Didactica Napocensia*, 7(4), 13-22.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 6(3), 49-73.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E. ve Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-50.
- Torda, A. (2004). Acceptable behaviour. *Training Agenda*, 12(3), 15-16.
- Van Nuland, S. (2009). *Teacher codes: Learning from experience*. Paris: UNESCO.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(2), 71-88.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özen, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve öğrenci sınıf öğretmenlerinin zamanla öğretmenlik meslek etiği algılarındaki değişme. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 379-397.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.361971

*

Eray Demircelik* - Ayşe Sena Karacabey** - Esra Dilara Cenan***

*Dr., Çetin Şen Bilim Sanat Merkezi, Kayseri/Türkiye

E-Posta: eraydemircelik@gmail.com ORCID: [0000-0002-3165-7211](https://orcid.org/0000-0002-3165-7211)

**Çetin Şen Bilim Sanat Merkezi, Kayseri/Türkiye

E-Posta: aysesenakaracabey@gmail.com ORCID: [0000-0001-6556-6222](https://orcid.org/0000-0001-6556-6222)

***Çetin Şen Bilim Sanat Merkezi, Kayseri/Türkiye

E-Posta: dilara05.02@gmail.com ORCID: [0000-0003-0726-807X](https://orcid.org/0000-0003-0726-807X)

Öz

Bu araştırmada, Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin ve liderliğe ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Kayseri Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezine devam eden, 5.6.7 ve 8. sınıf seviyesinde toplam 135 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, Ogurlu (2012) tarafından geliştirilen Liderlik Becerileri Ölçeği, yarı yapılandırılmış form ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS istatistik paket programı ve içerik analizi tekniğinden faydalanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin liderlik becerisi düzeyleri cinsiyet, okul türü, sınıf, etkinliklere katılım durumu ve aile geliri değişkenleri açısından ele alınmıştır. Nitel boyutta ise, özel yetenekli öğrenciler tarafından "liderlik" kavramı ile ilgili olarak toplam 68 adet geçerli metafor üretilmiş ve bu metaforlar üç kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli çocuklar, liderlik becerileri, liderlik algısı, liderlik metaforları

¹ Bu çalışma, aynı adla TÜBİTAK 48. Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Kayseri Bölge Finalinde sergilenen projeden üretilmiştir.

Examination of Leadership Skills of Special Talented Students in Terms of Some Variables

DOI: 10.26466/opus.361971

*

Abstract

This study is aimed to examine the perceptions of leadership skills and leadership of special talented students attending to Science and Art Centers in terms of some variables. The Mixed method was used in the study. The sample consisted of 135 students from 5th.6th.7th and 8th grade, attending to Kayseri Çetin Şen Science and Art Center in 2016-2017 academic year. The Leadership Skills Scale by Ogurlu (2012) and a semi-structured form and personal information form were used. The data were analyzed using SPSS 22 software and content analysis technique. In the quantitative dimension of the study, the leadership skill levels of the students were examined in terms of gender, school type, class, participation in active participation and family income variables. In the qualitative dimension, a total of 68 valid metaphors were created by special talented students regarding the concept of "leadership" and these metaphors were grouped under three conceptual categories.

Key Words : *Special talented students, leadership skills, perception of leadership, leadership metaphors*

Giriş

Özel yetenekli bireylere tüm toplumlarda rastlamak mümkündür. Özel yetenekli bireyler kimi zaman yetenekleri ile toplumun dikkatini çekmiş, kimi zaman ise keşfedilememiş kabiliyetler olarak hayatlarını sürdürmüşlerdir. Günümüz rekabet dünyasında, devletler hayatta kalabilmek ve refah seviyelerini artırabilmek için bilim, sanat, spor gibi birçok alanda nitelikli ve yetişmiş insan gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Beyin gücü, bilgi çağı olarak adlandırılan bu çağda en önemli ekonomik girdiler arasında sayılmaktadır (Levent, 2012). Özellikle son yıllarda birçok ülkenin, özel yetenekli insanların bilgi ve kabiliyetlerinden yararlanma ve onları en iyi şekilde yetiştirmeye yönelik eğitici faaliyetlere hız verdiği görülmektedir (Baykoç Dönmez, 2005). Genel nüfusun %2'si oranında özel yetenekli birey olduğu düşünülürse, bu bireylerin eğitimlerine erken yaşlarda başlanması ve yeteneklerinin gelişimi büyük önem taşımaktadır (Davaslıgil, 2004).

Türk eğitim sisteminde yükseköğretimi bitiren bir birey için yaşamın ortalama 15 yılı, yaşamın ana hedefinin başarı olduğu okullarda geçmektedir (Toprak ve Selçuklu, 2012). Türk eğitim tarihinde Enderun gibi özel eğitim alanında çok özel bir kurum geçmişine sahip olunmasına rağmen, özel yeteneklilerin eğitime yönelik çalışmaların ancak son yıllarda hız kazandığı görülmektedir. Türkiye’de özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik en önemli uygulamalardan birisi, 80 ilde 106 merkezde hizmet veren ve yaklaşık 25 bin özel yetenekli öğrencinin eğitim aldığı Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) kurulmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi’ne göre, özel yetenekli birey; yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016a). Özel tanılama sınavlarıyla BİLSEM’lere gelen öğrencilere, ilkokul ikinci sınıf seviyesinden başlayarak lise son sınıf seviyesine kadar ilgi, yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda farklı alanlarda eğitim alma ve kendini geliştirme imkânları verilmektedir. Liderlik eğitimleri de bu alanlardan birisidir. Özel yetenekli bireyler, gerek zekâları, gerek mizah anlayışları gerekse ileri

görüşlü olmaları sayesinde, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilme, empatik dinleme, aldıkları sorumlulukları yerine getirme, grup ruhu oluşturma, girişken olma ve karar alırken objektif olma gibi liderlik becerileri açısından gelişime açık bir grup olma özelliği gösterirler (Ersoy ve Avcı, 2004).

Liderlik alanında çalışma yapan birçok araştırmacı liderliğin sonradan geliştirilebilen bir özellik olduğunu ve liderlik becerilerinin öğretilebileceği ve standart okul müfredatında uygulanmasının mümkün olduğunu savunmaktadır (Bennis, 1999; Fertman ve Long, 1990; Goldsmith 2000'den akt. Ogurlu, 2012). Liderlik becerilerinin ölçülmesi son dönem araştırmacılarının üzerinde düşünmeye başladığı bir konudur (Can, 2007; Demirçelik ve Korkmaz, 2017; Korkmaz, 2006). Cubba (2004), liderliğin ölçülmesini; kendini değerlendirme, grup dinamikleri becerileri üyelerinin lideri değerlendirmesi, birlikte olduğu kişilerce yapılan değerlendirme ve bağımsız gözlemcilerin değerlendirmeleri olmak üzere dört şekilde ele almıştır (Akt. Emir ve Acar, 2007). Liderlik tanılama ve tarama ölçekleri üzerinde akademik çalışmalar devam etmektedir (Döş, 2016; Kılınc ve Özdemir, 2016; Ogurlu, 2012). Çocuk ve gençlerin liderlik özelliklerine yönelik alan araştırmalarının sayısının artırılması yönünde çalışmalar yapılmaktadır (Clark ve Clark, 1994'den akt. Ogurlu, 2012).

Yapılan literatür taramasında, üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerileri (Ersoy ve Deniz, 2016), devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları (Aslan ve Doğan, 2016), iletişim becerileriyle ilgili görüşleri (Koç, 2015), üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Çamdeviren, 2014), mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010), psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Doğan, 2015) gibi farklı değişkenlere yönelik çalışmalar olmasına karşın özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri üzerine (Emir ve Acar, 2007) alanda çok az çalışma olduğu görülmüştür. BİLSEM'lerin sayısının gelecek yıllarda artacağı düşünüldüğünde, bu kurumların araştırmacılar tarafından her yönden incelenmesi, özel yetenekli öğrencilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların bilimsel bulgularla ortaya konulması, verilen eğitimin nitelik ve niceliği açısından önem taşımaktadır. Çünkü bilindiği üzere Türkiye'nin

yaşam koşulları ve mevcut sınav sistemleri öğrencilerin kişilik özelliklerine göre tercih yapmalarını zorlaştırabilmektedir (Çetinkaya ve Toprak, 2016). Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören özel yetenekli çocukların liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve liderliğin önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın özel yetenekliler alanındaki tüm paydaşlara, politika belirleyicilerine ve alan araştırmacılarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin liderlik beceri düzeylerini belirleyebilmek ve liderlik becerileri ile farklı değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını ortaya çıkarabilmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır.

1. Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri düzeyleri nasıldır?
2. Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri etkinliklere katılma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri ailelerin gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada, nitel ve nicel boyutlu karma yöntem kullanılmıştır. Greene, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde, iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada amaçlı olarak kullanılmasını karma yöntem olarak tanımlamışlardır (Akt. Beycioğlu ve Aslan, 2012). Araştırmanın nicel boyutunda, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlihazırda var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2002). Araştırmanın nitel boyutunda, özel yetenekli öğrencilerin liderlik kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını metaforlar yardımıyla belirleyebilmek için nitel

araştırma desenlerinden olgubilim (phenomenology) deseni kullanılmıştır. Metaforlar zengin bulgular elde etmek adına kullanılabilen nitel veri toplama araçlarıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Kayseri Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezine devam eden, 5.6.7 ve 8. sınıf seviyesinde toplam 135 özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 58 (%43,0)'i kız, 77 (%57,0)'si erkektir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında, öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu, öğrencilerin liderlik kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için "Liderlik denilince aklınıza gelen ilk ifadeyi, kelime/kelimeleri yazınız" sorusunun yer aldığı yarı yapılandırılmış form ve Liderlik Becerileri Ölçeğini (Ogurlu, 2012) içeren veri toplama seti kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından, 170 adet form dağıtılmış ve geri dönen 146 forma tek tek numara verilerek veri girişi yapılmıştır. Toplanan 11 form hata ve eksiklikler nedeniyle iptal edilmiştir. Hatasız ve eksiksiz doldurulan 135 adet formdan elde edilen bilgiler ile analizler yapılmıştır.

Liderlik Becerileri Ölçeği (LİBÖ)

Ogurlu (2012) tarafından geliştirilen Liderlik Becerileri Ölçeği (LİBÖ), 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerin liderlik becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve bu yaşlara uygulanabilecek, toplam 41 maddeden oluşmaktadır (Ek-1). Ölçekte 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Olumlu maddeler "Bana her zaman uygun =5", "Bana çoğunlukla uygun =4", "Bana bazen uygun = 3", "Bana çok az uygun =2" ve "Bana hiçbir zaman uygun değil =1" şeklinde 5' den 1'e doğru puanlanmış; olumsuz maddeler ise tersten hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliliği .89 düzeyinde

yüksek bir değer olarak bulunmuştur. Ölçeğin; 1,3,5,6,7,11,28,30. maddeleri sorun çözme; 20,21,23,24,25,40,41. maddeleri grup dinamikleri, 10,14,15,16,17,18. maddeleri hedef belirleme; 38,39,29. maddeleri azim; 37,35,26. maddeleri öfke kontrolü; 33,34,32,12. maddeleri çekingenlik; 2,22,19. maddeleri önderlik; 4,31. maddeleri yaratıcılık; 36,27,8. maddeleri empati, 9,13. maddeleri hitabet faktörleri için puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'dir. 10, 12, 15, 19, 26, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39. maddeler ters madde olarak belirlenmiştir (Ogurlu, 2012).

Verilerin Analizi

Bu çalışmadaki istatistiksel analizler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Liderlik becerileri ölçeğinin tüm boyutlarından elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını incelemek için bağımsız grup T-testi, sınıf değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis-H testi, ilgili alt boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi, ölçek puanlarının aile gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşım durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, özel yetenekli öğrencilerin liderlik kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, word programı aracılığıyla bilgisayara aktarılmış, adlandırma, eleme, gruplandırma ve geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması süreçlerinden oluşan beş aşamalı bir değerlendirme yapılmıştır (Saban, 2008). Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında, üretilen metaforların kategorilerinin onaylanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda geçerli bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008). Yaptığımız bu araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994)'nın formülü (Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı x 100) ile hesaplanmıştır (Akt. Şenel ve Aslan, 2014). Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda "liderlik" kavramı ile ilgili olarak ortaya

çıkan 68 metafordan üç tanesinde (lider, taht, bilmek) araştırmacılar ve uzman tarafından görüş ayrılığı olmuştur. Hesaplamalar sonucunda liderlik kavramına ait metafor sonuçlarının güvenilirliği yaklaşık % 95.7 olarak hesaplanmıştır. Frekansların hesaplanması ve verilerin yorumlanması aşamasında oluşturulan kategoriler tablolaştırılmış ve özel yetenekli öğrencilerin bu metaforları kullanma sıklıkları frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre veriler yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen verilerin ışığında ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerinin frekans ve yüzdelerle dağılımlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kız	58	43.0
	Erkek	77	57.0
Sınıf	5.sınıf	29	21.5
	6.sınıf	29	21.5
	7.sınıf	59	43.7
	8.sınıf	18	13.3
Okul Türü	Özel Okul	64	47.4
	Devlet Okulu	71	52.6
Etkinlik	Katılmıyorum	62	45.9
	Düzenli sportif etkinliğe devam ediyorum	55	40.7
	Düzenli sanat etkinliğine devam ediyorum	18	13.3
Gelir Düzeyi	Orta	37	27.4
	Orta üstü	37	27.4
	Yüksek	31	23.0
	Çok yüksek	30	22.2
Toplam		135	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 135 özel yetenekli öğrencinin, 58'i (%43.0) kız, 77'si (%57.0) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, 29'u (%21.5) 5. sınıfa, 29'u (%21.5) 6. sınıfa, 59'u (%43.7) 7. sınıfa ve 17'si (%12.6) 8. sınıfa gitmektedir. Araştırma grubu öğrencilerinin, 64'ü (%47.4) özel okulunda, 71'i (%52.6) devlet okulunda eğitim görmektedir.

Herhangi bir etkinlik yapıyor musunuz sorusuna öğrencilerin 62'si (%45.9) hayır, 55'i (%40.7) düzenli sportif etkinlik, 18'i (%13.3) düzenli sanat etkinliklerine katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin 37'si (%27.4) orta, 37'si (%27.4) orta üstü, 31'i (%23) yüksek, 30'u (%22.2) çok yüksek gelir grubunda olduğunu belirtmiştir.

Tablo 2'de özel yetenekli öğrencilerin LİBÖ'nün alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2. LİBÖ'nün alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	N	En düşük	En yüksek	\bar{x}	S
Sorun çözme	135	19.00	40.00	33.30	4.74
Grup dinamikleri	135	23.00	35.00	31.99	2.92
Hedef belirleme	135	12.00	30.00	24.62	3.76
Azim	135	3.00	15.00	12.13	2.72
Öfke kontrolü	135	3.00	15.00	8.83	3.42
Çekingenlik	135	4.00	20.00	13.95	3.90
Önderlik	135	3.00	15.00	11.15	2.86
Yaratıcılık	135	4.00	10.00	8.84	1.33
Empati	135	3.00	15.00	12.94	2.43
Hitabet	135	2.00	10.00	8.62	1.46
Toplam	135	106.0	199.0	166.42	17.23

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 135 özel yetenekli öğrencinin, sorun çözme puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 33.30; standart sapma değeri (S) 4.74, grup dinamikleri puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 31.99; standart sapma değeri (S) 2,92'dir. Hedef belirleme puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 24.62; standart sapma değeri (S) 3,76, azim puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 12.13; standart sapma değeri (S) 2,72'dir. Öfke kontrolü puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 8.83; standart sapma değeri (S) 3,42, çekingenlik puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 13.95; standart sapma değeri (S) 3,90'dir. Yaratıcılık puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 8.84; standart sapma değeri (S) 1,33, empati puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 12.94; standart sapma değeri (S) 2,43'dir. Hitabet puanlarına ait aritmetik ortalama değeri (\bar{x}) 8.62; standart sapma değeri (S) 1,46'dir. Elde edilen ortalama değerler gözönüne alındığında, ölçeğin öfke kontrolü alt

boyutunda orta düzey, diğer tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te özel yetenekli öğrencilerin LİBÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız grup T- Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. LİBÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız grup t- testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss.	t	p
Sorun çözme	Kız	58	34,08	4,60	1,675	,096
	Erkek	77	32,71	4,78		
Grup dinamikleri	Kız	58	32,68	2,53	2,521*	,013
	Erkek	77	31,46	3,09		
Hedef belirleme	Kız	58	25,25	3,89	1,698	,092
	Erkek	77	24,15	3,61		
Azim	Kız	58	12,79	2,54	2,485*	,014
	Erkek	77	11,63	2,77		
Öfke kontrolü	Kız	58	8,84	3,52	,023	,982
	Erkek	77	8,83	3,36		
Çekingenlik	Kız	58	14,55	3,38	1,549	,124
	Erkek	77	13,50	4,21		
Önderlik	Kız	58	11,79	2,93	2,277*	,024
	Erkek	77	10,67	2,74		
Yaratıcılık	Kız	58	8,89	1,18	,393	,695
	Erkek	77	8,80	1,44		
Empati	Kız	58	13,41	2,27	1,946	,054
	Erkek	77	12,59	2,50		
Hitabet	Kız	58	8,81	1,33	1,298	,197
	Erkek	77	8,48	1,55		
Toplam	Kız	58	171,13	17,11	2,830*	,005
	Erkek	77	162,87	16,56		

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre liderlik becerilerinin sorun çözme, hedef belirleme, öfke kontrolü, çekingenlik, yaratıcılık, empati ve hitabet alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bununla birlikte ölçeğin grup dinamikleri alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının 32,68 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 31,46 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,521$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin grup dinamikleri, erkek öğrencilerin grup dinamiklerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Ölçeğin azim alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının 12,79, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 11,63 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,485$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin azim alt boyutu puanları, erkek öğrencilerin azim alt boyutu puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Ölçeğin önderlik alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının 11,79 erkek öğrencilerin ortalamasının ise 10,67 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,277$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin önderlik becerileri, erkek öğrencilerin önderlik becerilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Ölçeğin tüm alt boyutlarının genel ortalamasında, kız öğrencilerin ortalamasının 171,13, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 162,87 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,830$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin liderlik becerileri, erkek öğrencilerin liderlik becerilerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4'te özel yetenekli öğrencilerin LİBÖ puanlarının okul türü değişkenine göre bağımsız grup T- Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin okul türlerine göre liderlik becerilerinin sorun çözme, hedef belirleme, azim, öfke kontrolü, önderlik, yaratıcılık, empati, hitabet alt boyutlarında ve genel puanda gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Ölçeğin grup dinamikleri alt boyutunda özel okula giden öğrencilerin ortalamasının 31,12 devlet okuluna giden öğrencilerin ortalamasının ise 32,77 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-3,404$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4. LİBÖ puanlarının okul değişkenine göre bağımsız grup t- testi sonuçları

Boyutlar	Okul türü	N	\bar{x}	Ss.	t	p
Sorum çözme	Özel okul	64	33,07	5,158	-,523	,602
	Devlet okulu	71	33,50	4,358		
Grup dinamikleri	Özel okul	64	31,12	3,359	-3,404*	,001
	Devlet okulu	71	32,77	2,205		
Hedef belirleme	Özel okul	64	24,29	3,684	-,976	,331
	Devlet okulu	71	24,92	3,829		
Azim	Özel okul	64	12,00	2,719	-,538	,592
	Devlet okulu	71	12,25	2,750		
Öfke kontrolü	Özel okul	64	8,89	3,357	,172	,864
	Devlet okulu	71	8,78	3,500		
Çekingenlik	Özel okul	64	14,73	3,497	2,235*	,027
	Devlet okulu	71	13,25	4,132		
Önderlik	Özel okul	64	11,06	3,049	-,357	,722
	Devlet okulu	71	11,23	2,712		
Yaratıcılık	Özel okul	64	8,82	1,375	-,135	,893
	Devlet okulu	71	8,85	1,301		
Empati	Özel okul	64	12,53	2,672	-1,905	,059
	Devlet okulu	71	13,32	2,156		
Hitabet	Özel okul	64	8,56	1,510	-,448	,655
	Devlet okulu	71	8,67	1,432		
Toplam	Özel okul	64	165,10	19,284	-,839	,403
	Devlet okulu	71	167,60	15,198		

Bulgulara göre devlet okuluna giden öğrencilerin grup dinamikleri, özel okula giden öğrencilerin grup dinamiklerinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Ölçeğin çekingenlik alt boyutunda, özel okula giden öğrencilerin ortalamasının 14,73 devlet okuluna giden öğrencilerin ortalamasının ise 13,25 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,235$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre özel okula giden öğrencilerin çekingenlik alt boyutu puanları, devlet okuluna giden öğrencilerin çekingenlik alt boyutu puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 5’de özel yetenekli öğrencilerin LİBÖ Puanlarının sınıf değişkenine göre Kruskal Wallis-H Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. LİBÖ puanlarının sınıf değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Boyutlar	Sınıflar	N	Sıra Ort.	χ^2	p	FARK
Sorun çözme	5. sınıf	29	72,53	8,23	,041	6. Sınıf > 7. Sınıf 7. Sınıf < 8. Sınıf
	6. sınıf	29	77,69			
	7. sınıf	59	57,40			
	8. sınıf	17	80,26			
Grup dinamikleri	5. sınıf	29	72,08	6,02	,111	
	6. sınıf	29	78,74			
	7. sınıf	59	59,12			
	8. sınıf	17	73,29			
Hedef belirleme	5. sınıf	29	63,70	4,15	,245	
	6. sınıf	29	73,40			
	7. sınıf	59	63,33			
	8. sınıf	17	82,59			
Azim	5. sınıf	29	78,18	6,07	,108	
	6. sınıf	29	76,26			
	7. sınıf	59	60,29			
	8. sınıf	17	62,71			
Öfke kontrolü	5. sınıf	29	78,45	9,18	,027	5. Sınıf > 8. Sınıf 6. Sınıf > 8. Sınıf 7. Sınıf > 8. Sınıf
	6. sınıf	29	68,79			
	7. sınıf	59	69,47			
	8. sınıf	17	43,12			
Çekingenlik	5. sınıf	29	67,23	,52	,913	
	6. sınıf	29	64,43			
	7. sınıf	59	70,54			
	8. sınıf	17	66,62			
Önderlik	5. sınıf	29	74,80	4,84	,183	
	6. sınıf	29	72,16			
	7. sınıf	59	59,81			
	8. sınıf	17	77,32			
Yaratıcılık	5. sınıf	29	78,27	8,30	,040	5. Sınıf > 7. Sınıf 6. Sınıf > 7. Sınıf
	6. sınıf	29	77,29			
	7. sınıf	59	58,19			
	8. sınıf	17	68,06			
Empati	5. sınıf	29	78,82	6,94	,074	
	6. sınıf	29	75,09			
	7. sınıf	59	58,77			
	8. sınıf	17	68,85			
Hitabet	5. sınıf	29	77,75	3,82	,281	
	6. sınıf	29	71,74			
	7. sınıf	59	63,23			
	8. sınıf	17	60,97			

Tablo 5 incelendiğinde LİBÖ puanlarının sınıf değişkenine göre, grup dinamikleri, hedef belirleme, azim, çekingenlik, önderlik, empati, hitabet

alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte sorun çözme, öfke kontrolü, yaratıcılık alt boyutlarında, sınıf değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. İlgili alt boyutlardaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Buna göre LİBÖ ölçeğinin sorun çözme alt boyutunda; 6. ve 7. sınıflar ile 7. ve 8. sınıflar, öfke kontrolü boyutunda; 5. ve 8. sınıflar, 6. ve 8. sınıflar ile 7. ve 8. sınıflar, yaratıcılık boyutunda; 5. ve 7. sınıflar ile 6. ve 7. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle sıra ortalamaları dikkate alındığında, 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerinden ve 8. sınıf öğrencilerinin 7.sınıf öğrencilerinden daha iyi sorun çözme becerisine sahip olduğu söylenilebilir. Öfke kontrolü sıra ortalamaları dikkate alındığında, 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin 8. sınıfa giden öğrencilere göre daha iyi durumda oldukları söylenilebilir. Yaratıcılık boyutu sıra ortalamaları dikkate alındığında, 5. ve 6. sınıfların 7. sınıflara göre üstün bir durumda olduğu söylenilebilir.

Tablo 6'da özel yetenekli öğrencilerin LİBÖ puanlarının etkinlik değişkenine göre Kruskal Wallis-H Testi değerleri verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde LİBÖ puanlarının etkinlik değişkenine göre, grup dinamikleri, hedef belirleme, azim, öfke kontrolü, önderlik, yaratıcılık ve empati alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir

Bununla birlikte sorun çözme, çekingenlik ve hitabet alt boyutlarında, etkinlik değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. İlgili alt boyutlardaki grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre sorun çözme, çekingenlik ve hitabet alt boyutlarında; herhangi bir etkinliğe düzenli katılmayanlar ile düzenli spor etkinliklerine devam edenler, hitabet alt boyutunda ise düzenli spor etkinliklerine devam edenler ile düzenli sanat etkinliklerine devam edenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle sıra ortalamaları dikkate alındığında, düzenli spor etkinliklerine devam edenlerin düzenli olarak herhangi bir etkinliğe devam etmeyenlere göre daha iyi sorun çözme becerisine sahip olduğu söylenilebilir.

Tablo 6. LİBÖ puanlarının etkinlik değişkenine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Boyutlar	Etkinlik	N	Sıra Ort.	χ^2	p	FARK
Sorun çözme	Katılmıyorum	62	57,40	8,74	,013	Katılmıyorum >
	Düzenli spor etkin devam ed.	55	78,38			Düzenli spor et.
	Düzenli sanat etkin devam ed.	18	72,78			Devam ed.
Grup dinamikleri	Katılmıyorum	62	66,12	,293	,864	
	Düzenli spor etkin devam ed.	55	69,97			
	Düzenli sanat etkin devam ed.	18	68,44			
Hedef belirleme	Katılmıyorum	62	63,35	1,63	,441	
	Düzenli spor etkin devam ed.	55	71,95			
	Düzenli sanat etkin devam ed.	18	71,94			
Azim	Katılmıyorum	62	60,27	4,58	,101	
	Düzenli spor etkin devam ed.	55	74,59			
	Düzenli sanat etkin devam ed.	18	74,47			
Öfke kontrolü	Katılmıyorum	62	60,44	4,53	,103	
	Düzenli spor etkin devam ed.	55	73,21			
	Düzenli sanat etkin devam ed.	18	78,14			
Çekingenlik	Katılmıyorum	62	56,17	11,29	,004	Katılmıyorum <
	Düzenli spor etkin devam ed.	55	80,26			Düzenli spor et.
	Düzenli sanat etkin devam ed.	18	71,28			Devam ed.
Önderlik	Katılmıyorum	62	59,43	5,92	,052	
	Düzenli spor etkin devam ed.	55	73,75			
	Düzenli sanat etkin devam ed.	18	79,97			
Yaratıcılık	Katılmıyorum	62	61,99	4,04	,133	
	Düzenli spor etkin devam ed.	55	75,59			
	Düzenli sanat etkin devam ed.	18	65,50			
Empati	Katılmıyorum	62	64,62	3,51	,173	
	Düzenli spor etkin devam ed.	55	66,77			
	Düzenli sanat etkin devam ed.	18	83,39			
Hitabet	Katılmıyorum	62	61,82	7,03	,030	Katılmıyorum <
	Düzenli spor etkin devam ed.	55	78,27			Düzenli spor et.
	Düzenli sanat etkin devam ed.	18	57,89			Devam ed.

Düzenli olarak herhangi bir etkinliğe katılmayanların çekingenlik alt boyutunda düzenli spor etkinliklerine devam edenlere oranla daha iyi ortalamaya sahip olduğu söylenilebilir. Hitabet alt boyutunda düzenli spor etkinliklerine devam edenlerin, düzenli sanat etkinliklerine devam edenlerden daha iyi bir ortalamaya sahip olduğu dolayısıyla hitabet becerilerinin yüksek olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin, LİBÖ puanlarının aile gelir durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde sorun çözme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 35,7333 ile aile gelir durumu çok yüksek olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 33,3784 ile orta, 32,4516 ile yüksek ve 31,9730 ile orta üstü gelir seviyelerinin izlediği görülmektedir.

Grup dinamikleri alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 32,4667 ile aile gelir durumu çok yüksek olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 32,4595 ile orta, 31,9459 ile orta üstü ve 31,0323 ile yüksek gelir seviyelerinin izlediği görülmektedir.

Hedef belirleme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 26,3000 ile aile gelir durumu çok yüksek olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 24,3784 ile orta üstü, 24,2581 ile yüksek ve 23,8378 ile orta gelir seviyelerinin izlediği görülmektedir.

Azim alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 12,2903 ile aile gelir durumu yüksek olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 12,2162 ile orta, 12,0811 ile orta üstü ve 11,9333 ile çok yüksek gelir seviyelerinin izlediği görülmektedir.

Öfke kontrolü alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 9,2162 ile aile gelir durumu orta üstü olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 9,1290 ile yüksek, 8,9459 ile orta ve 7,9333 ile çok yüksek gelir seviyelerinin izlediği görülmektedir.

Çekingelik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 15,5333 ile aile gelir durumu çok yüksek olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 14,2581 ile yüksek, 13,6486 ile orta üstü ve 12,7297 ile orta gelir seviyelerinin izlediği görülmektedir.

Önderlik alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 12,0000 ile aile gelir durumu çok yüksek olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 11,2258 ile yüksek, 10,8919 ile orta üstü ve 10,6757 ile orta gelir seviyelerinin izlediği görülmektedir.

Yaratıcılık alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 9,2000 ile aile gelir durumu çok yüksek olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 9,1935 ile yüksek, 8,9459 ile orta ve 8,1622 ile orta üstü gelir seviyelerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 7. Aile gelir durumu LİBÖ puanlarına ilişkin n, x ve S değerleri

Boyutlar	Gelir	N	\bar{x}	S.
Sorun çözme	Orta	37	33,3784	4,75132
	Orta üstü	37	31,9730	5,09077
	Yüksek	31	32,4516	4,33466
	Çok yüksek	30	35,7333	3,88572
Grup dinamikleri	Orta	37	32,4595	2,83426
	Orta üstü	37	31,9459	2,48267
	Yüksek	31	31,0323	3,28110
	Çok yüksek	30	32,4667	3,02556
Hedef belirleme	Orta	37	23,8378	4,64587
	Orta üstü	37	24,3784	3,06731
	Yüksek	31	24,2581	3,52106
	Çok yüksek	30	26,3000	3,18564
Azim	Orta	37	12,2162	2,87842
	Orta üstü	37	12,0811	2,61808
	Yüksek	31	12,2903	2,67324
	Çok yüksek	30	11,9333	2,85190
Öfke kontrolü	Orta	37	8,9459	3,31617
	Orta üstü	37	9,2162	3,66769
	Yüksek	31	9,1290	3,10636
	Çok yüksek	30	7,9333	3,55191
Çekingenlik	Orta	37	12,7297	3,98364
	Orta üstü	37	13,6486	3,45781
	Yüksek	31	14,2581	4,19498
	Çok yüksek	30	15,5333	3,58862
Önderlik	Orta	37	10,6757	3,09169
	Orta üstü	37	10,8919	2,42423
	Yüksek	31	11,2258	2,83678
	Çok yüksek	30	12,0000	3,06257
Yaratıcılık	Orta	37	8,9459	1,22352
	Orta üstü	37	8,1622	1,59013
	Yüksek	31	9,1935	1,07763
	Çok yüksek	30	9,2000	1,06350
Empati	Orta	37	13,2162	2,05663
	Orta üstü	37	13,4595	1,65990
	Yüksek	31	12,4516	2,83829
	Çok yüksek	30	12,5000	3,09337
Hitabet	Orta	37	8,4054	1,58919
	Orta üstü	37	8,5946	1,30084
	Yüksek	31	8,4194	1,82161
	Çok yüksek	30	9,1333	,93710

Empati alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 13,4595 ile aile gelir durumu orta üstü olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 13,2162

ile orta, 12,5000 ile çok yüksek ve 8,4194 ile yüksek gelir seviyelerinin izlediği görülmektedir.

Hitabet alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 9,1333 ile aile gelir durumu çok yüksek olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 8,5946 ile orta üstü, 8,4194 ile yüksek ve 8,4054 ile orta gelir seviyelerinin izlediği görülmektedir.

Aile gelir durumuna göre, özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde LİBÖ’nün grup dinamikleri, azim, öfke kontrolü, önderlik, empati, hitabet alt boyutlarında aile gelir düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte sorun çözme alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=4,217$; $p<,05$), hedef belirleme alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=2,782$; $p<,05$), çekingenlik alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,134$; $p<,05$) ve yaratıcılık alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,172$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu alt boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testi yapılmıştır.

Aile gelir durumu açısından, sorun çözme alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde çok yüksek gelir durumu ile orta üstü gelir ve yüksek gelir durumları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 8’de görülmektedir. Bu bulguya göre aile gelir durumu çok yüksek olan öğrencilerin, sorun çözme düzeylerinin aile gelir durumu orta üst ve yüksek gelir grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aile gelir durumu açısından, hedef belirleme alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde çok yüksek gelir durumu ile orta gelir durumları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 8’de görülmektedir. Bu bulguya göre aile gelir durumu çok yüksek olan öğrencilerin, hedef belirleme düzeylerinin aile gelir durumu orta gelir grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Aile gelir durumuna göre liderlik beceri düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gelir	KT	sd	KO	F	p	TUKEY
Sorun çözme	Gruplar Arası	265,328	3	88,443	4,217*	,007	Çok yüksek > Orta Çok yüksek > Yüksek
	Grup İçi	2747,220	131	20,971			
	Toplam	3012,548	134				
Grup dinamikleri	Gruplar Arası	43,477	3	14,492	1,727	,165	
	Grup İçi	1099,515	131	8,393			
	Toplam	1142,993	134				
Hedef belirleme	Gruplar Arası	113,516	3	37,839	2,782*	,044	Çok yüksek > Orta
	Grup İçi	1781,965	131	13,603			
	Toplam	1895,481	134				
Azim	Gruplar Arası	2,319	3	,773	,102	,959	
	Grup İçi	995,281	131	7,598			
	Toplam	997,600	134				
Öfke kontrolü	Gruplar Arası	32,902	3	10,967	,936	,425	
	Grup İçi	1535,513	131	11,721			
	Toplam	1568,415	134				
Çekingenlik	Gruplar Arası	136,601	3	45,534	3,134*	,028	Çok yüksek > Orta
	Grup İçi	1903,132	131	14,528			
	Toplam	2039,733	134				
Önderlik	Gruplar Arası	32,638	3	10,879	1,333	,266	
	Grup İçi	1069,095	131	8,161			
	Toplam	1101,733	134				
Yaratıcılık	Gruplar Arası	25,176	3	8,392	5,172*	,002	Orta > Orta üstü Yüksek > Orta üstü Çok yüksek > Orta üstü
	Grup İçi	212,558	131	1,623			
	Toplam	237,733	134				
Empati	Gruplar Arası	26,000	3	8,667	1,473	,225	
	Grup İçi	770,637	131	5,883			
	Toplam	796,637	134				
Hitabet	Gruplar Arası	10,880	3	3,627	1,716	,167	
	Grup İçi	276,853	131	2,113			
	Toplam	287,733	134				

Aile gelir durumu açısından, çekingenlik alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde çok yüksek gelir durumu ile orta gelir durumları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre aile gelir durumu çok yüksek olan öğrencilerin çekingen olma düzeylerinin aile gelir durumu orta gelir grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Aile gelir durumu açısından, yaratıcılık alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde orta, yüksek ve çok yüksek gelir du-

rumları ile orta üstü gelir durumu arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre aile gelir durumu orta, yüksek ve çok yüksek olan öğrencilerin, yaratıcılık düzeylerinin aile gelir durumu orta üstü gelir grubunda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen nitel bulgulara göre, özel yetenekli öğrenciler tarafından “liderlik” kavramı ile ilgili olarak toplam 68 adet geçerli metafor üretilmiş ve bu metaforlar üç kavramsal kategori altında toplanmıştır. Tablo 9’da araştırmaya katılan öğrencilerin, “liderlik” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorilere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. Liderlik kavramına ilişkin metaforların kategorilere göre dağılımı

Liderlik Metafor Kategorileri	f (%)	Liderlik Metaforları	f (%)
Kişi ve Meslek	162 (53,28)	Önder (40), Yönetici (34), Atatürk (26), Başkan (17), Rehber (8), Kendim (7), Kaptan (7), Öğretmen (6), Komutan (3), Lider (2), Padişah (2), İzci (2), Hitler (1), Rütbe (1), Taht (1), Görev (1), Kurtarıcı (1), Vazife (1), Babam (1), Emir (1)	20 (29,42)
Davranışsal Özellikler	115 (37,83)	İleri görüşlülük (15), Adil (11), Sorumluluk (7), Cesaret (7), Güç (6), Kararlı (6), Dürüstlük (6), Güven (5), Beyin gücü (4), Saygı (4), Hoşgörü (4), Hızlı çözüm bulabilme (3), Özgüven (3), Fedakârlık (3), Başarı (3), Çalışkan (3), Beceri (2), Azimli (2), Sözün geçmesi (2), Yaratıcı (2), Planlı (2), İrade (2), Sadakat (2), Soğukkanlılık (1), Koruyucu (1), Harika (1), Kusursuz (1), İkna yeteneği (1), Mutlu (1), Geleceği gören (1), Bilmek (1), Şahsiyet (1), Güzel davranış (1), Disiplin (1),	34 (50,00)
Sosyal Özellikler	27 (8,89)	Düzen (7), Eşitlik (3), Kontrol (3), Toplum (2), Seçim (2), Üstünlük (2), Millet sevgisi (1), Oy (1), Demokrasi (1), Dayanışma (1), Farklılık (1), Terbiye (1), Grup (1), Yardımlaşma (1)	14 (20,58)

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcılar tarafından en çok tercih edilen “kişi ve meslek” olarak liderlik (%53.28) kategorisidir. Katılımcılar tarafından kullanılan metaforlarla ikinci sırada “davranışsal özelliklere” göre liderlik (%37.83), üçüncü sırada “sosyal özelliklere” göre liderlik (%8.89) kategorisi gelmektedir. Öğrencilerin “liderlik” kavramını en fazla, önder

(40), yönetici (34), Atatürk (26), başkan (17) ve ileri görüşlülük (15) metaforlarıyla anlattıkları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin liderlik beceri düzeylerini belirleyebilmek ve liderlik becerileri ile bazı değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Özel yetenekli çocukların liderlik becerileri ölçeği puan ortalamaları değerlendirildiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarında yüksek değerler aldıkları görülmektedir. Yapılan alan araştırmalarında, ortalama üstü zekânın liderliğin ön şartı olduğu, liderlerin yönettikleri gruptan daha fazla zekâyâ sahip olmalarının gerekliliğinin (Edmunds ve Yewchuk, 1996; Stogdill, 1981; Tannenbaum, 1983'den akt. Ogurlu, 2012) önemi vurgulanmıştır. 2013-2017 yıllarını kapsayan Üstün Yetenekli Öğrenciler için Meclis Araştırma Komisyonu Stratejik Eylem Raporunda da, özel yetenekli öğrencilerin yaşlarına göre daha üst liderlik becerilerine sahip olduğunu belirtilmektedir (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2012). İnsanın doğuştan getirdiği yetenekleri, potansiyeli, gizilgüçleri vardır (Bozgeyikli, Derin ve Toprak, 2016). "Altının kıymetini sarraf bilir" atasözü gereği, özel yetenekli öğrencilerde var olan liderlik yetisini geliştirecek eğitim programlarının ve eğiticilerin geliştirilmesi, ülke genelinde ortak uygulanması geleceğimiz açısından önemlidir. Liderlik geliştirmenin önemi günümüzde daha belirginleşmekte ve liderlik geliştirme stratejik bir gereklilik halini almaktadır.

Özel yetenekli çocukların cinsiyetleri açısından LIBÖ puanları değerlendirildiğinde, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Özellikle grup dinamikleri, azim ve önderlik alt boyutlarında kız öğrenci becerilerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Acar (2007) tarafından 11 yaş grubu öğrencileriyle yapılan çalışmada Roets Liderlik Değerlendirme Ölçeği'ne göre kız öğrencilerin liderlik beceri puanları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Karnes ve D'Ilio (1989) ve Winter v.d. (2001)'lerinin yaptıkları araştırmalarda liderlik becerileri açısından kızlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Akt. Ogurlu, 2012). İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin liderlik davranışlarına göre cinsiyet açısından bir farkının olmadığını savunan çalışmalar da

mevcuttur (Kouzes ve Posner, 1997; McGhee, 2000; Posner ve Brodsky, 1994'den akt. Tüysüz, 2007).

Özel yetenekli çocukların gittikleri okul türü açısından LİBÖ puanları değerlendirildiğinde, grup dinamikleri ve çekingenlik alt boyutlarında devlet okuluna giden öğrenciler lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Ogurlu (2012)'nin yapmış olduğu araştırmada liderlik becerisi ile okul türleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Özel yetenekli çocukların soyut ve iraksak düşünce yetenekleri erken yaşlardan itibaren geliştiği için zaman zaman grup içi iletişim ve farklı düşünce sorunları yaşayabilirler. Bu durumdaki çocuklar düşüncelerini kendilerine saklama yolunu tercih edebilirler (Ogurlu ve Yaman, 2010). Bu duruma göre, özel okula giden özel yetenekli öğrencilerin duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmada güçlük yaşadıkları düşünülebilir.

Özel yetenekli çocukların sınıf değişkeni açısından LİBÖ puanları değerlendirildiğinde, sorun çözme alt botunda 6. ve 8. sınıf öğrencileri ile 7. sınıfa giden öğrenciler arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Öfke kontrolü alt boyutunda ise 5,6. ve 7. sınıfa giden öğrenciler ile 8. sınıfa giden öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaratıcılık alt boyutunda 5 ve 6. sınıfa giden öğrenciler ile 7.sınıfa giden öğrenciler arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bütün toplumlarda ergenlik dönemi problemlerin yoğunlaştığı bir dönem olarak gösterilmektedir (Kulaksızoğlu, 1990). Ergenlik döneminde yaşanan fiziksel, duygusal ve sosyal değişimler ergenlerin stresli olmalarına neden olmaktadır. Bu duruma bir de TEOG sınav stresi ve özel yetenekli çocuklardan beklentinin yüksek olması durumları eklenince üst sınıfların alt sınıflara göre öfke kontrolü sorunu yaşadığı ortaya çıkmıştır (Ersoy ve Deniz, 2016). Yaşanan dönemsel sıkıntıların yaratıcılık ve diğer boyutlara olan etkisi düşünüldüğünde, ergenlerin bu dönemi sorunsuz olarak atlatabilmesinin yollarının araştırılması gerekmektedir (Toprak ve Bozgeyikli, 2011).

Özel yetenekli çocukların kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk değişkenleri ile liderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Day (1980) tarafından yapılan bir çalışmada, ilk doğan ya da son doğanın, arada doğanlara göre liderlik açısından daha avantajlı olduğu görülmüştür (Akt. Ogurlu, 2012). Ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin liderlik becerisi katılmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında katılanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okul meclisi, kulüp çalışmaları, spor etkinlikleri

gibi imkânlar öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebileceği imkanlar olarak görülmektedir (Smith, Smith, ve Barnette, 1991'den akt. Ogurlu, 2012). Çalışmamızda düzenli sportif etkinliklere katılanların katılmayan öğrencilere göre liderlik becerileri puan ortalamalarının yüksek çıkması, okullarda ders dışı etkinliklerin önemini göstermektedir. Özel yetenekli çocukların aile gelir durumu açısından incelediğimizde, sorun çözme, hedef belirleme, çekingenlik ve yaratıcılık alt boyutlarında gelir durumu çok yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Eskicumalı ve Eroğlu (2001) araştırmalarında, ailenin gelirinin çocuklarının problem çözme yeteneklerinin gelişimine olumlu etkisi olduğunu yüksek gelire sahip aileler lehine anlamlı bir fark bulunduğunu belirtmişlerdir. Yaptığımız araştırmada özel yetenekli çocukların anne-baba eğitim durumu değişkenleri ile liderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çamdeviren (2014) yapmış olduğu araştırmada özel yetenekli çocukların ailelerinin, çocuklarının özel yeteneklerini fark etme, sorularını cevaplandırabilme, zihinsel, sosyal, duyuşsal ve kişilik özelliklerinin farkında olabilme, iletişim becerileri ve sorunlarını çözebilme gibi konularda güçlükler yaşadıklarını saptamıştır.

Özel yetenekli öğrenciler "liderlik" kavramına yönelik toplam 68 adet geçerli metafor üretmiştir. Öğrenciler ürettikleri metaforlarda oldukça etkili ifadeler kullanmışlardır. Bu durum liderlik ile ilgili metafor üretebilen öğrencilerin liderliğin anlamını derinlemesine düşünebildiklerini göstermektedir. Araştırma katılımcılarının 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencileri olduğu dikkate alınırsa bu çocukların Piaget'nin gelişim kuramına göre soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Bu dönemin özelliği olarak, analiz etme, karşılaştırma, soyut ilişkileri bulma, özgün bir şey üretme, eleştirel düşünme gibi özelliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Senemoğlu, 2007). Öğrenciler en fazla önder (40), yönetici (34), Atatürk (26), başkan (17), ileri görüşlülük (15) metaforlarını üretmişlerdir.

Her bilimsel araştırmanın konusu ve kapsamı açısından bazı sınırlılıkları bulunur (Bozgeyikli, Toprak ve Derin, 2016). Bu araştırma da Kayseri ilinden yalnızca 135 kişilik bir örneklem ile sınırlıdır. Bunun yanında liderlik eğitimi ile ilgili ülkemizde yeterince çalışma yapılmadığı görülmektedir. Özellikle ilköğretim düzeyinde daha fazla ve geniş ölçekli çalışmalar yapmak alan ve ülkemiz açısından çok faydalı olacaktır. Liderlik bece-

rileri yüksek ve kabiliyetli kişilerin gelecekte önemli görevlere gelmesi geleceğimiz için büyük önem taşımaktadır. Özel yetenekli nesillerinin kabiliyetlerinden en üst düzeyde faydalanabilmesi için okullarda ve BİLSEM'lerde uzman kişiler tarafından özel yetenekli öğrencilere liderlik ile ilgili grup etkinlikleri ve seminer çalışmaları yapılabilir. BİLSEM'lerin hem nitelik hem de niceliksel açıdan gelişmesi desteklenmelidir. Belediyeler ve sivil toplum kuruluşları da özel yetenekli çocuklara ve velilerine liderlik becerileri konusunda alan uzmanı kişiler tarafından seminerler vermesi sağlanabilir. Araştırma BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. BİLSEM'lere devam edemeyen nice gizli kalmış özel kabiliyetlere sahip bireylerinde keşfedilmesi gerekmektedir. Bu bireylere ulaşmaya ve sahip oldukları kabiliyetlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların erken yaşlardan itibaren başlatılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2007). Raven SPM Plus Testi ve Roets liderlik değerlendirme ölçeğinin 10-11 yaş geçerlik, güvenirlik, on-norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, H. ve Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları: karşılaştırmalı durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 335-350.
- Baykoç Dönmez, N. (2005). Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve bilim sanat merkezleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 84-89.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bozgeyikli, H., Doğan, H. ve Işıklar, A. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 133-149.

- Bozgeyikli, H., Derin, S. ve Toprak, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin mesleki değer algıları. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 139-156.
- Bozgeyikli, H., Toprak, E. ve Derin, S. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki değer algılarının sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 204-225.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Çetinkaya, Yıldız, E. ve Toprak, E. (2007). Psikolojik danışman adaylarının empatik eğilim, utangaçlık, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, VI(2), 513-530.
- Çamdeviren, Ş. (2014). Bilim ve Sanat Merkezine (Bilsem) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler: Sakarya ili örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Davashgil, Ü. (2004). *Üstün çocuklar, 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 211-218.
- Demirçelik, E. ve Korkmaz, M. (2017). The relationship between the leadership styles of school managers and organizational cynicism according to the perceptions of secondary school teachers. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 7(12), 33-53.
- Doğan, S. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Döş, İ. (2016). Lise öğrencilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 113-139.
- Emir, S. ve Acar, S. (2007). Zekâ-Liderlik İlişkisi: Üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 189-201.

- Ersoy, E. ve Deniz, M.E. (2016). Üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1017-1030.
- Eskicumalı A. ve Eroğlu, E. (2001). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 165-189.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kılınc, A. Ç. ve Özdemir, S. (2016). *Liderlik kapasitesi*, Pegem Yayın, Ankara.
- Koç, İ. (2015). Bilim ve sanat merkezi'ne devam eden özel yetenekli öğrencilerin iletişim becerileriyle ilgili görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 39-53.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 199-226.
- Kulaksızoğlu, A. (1990). Gençlik çağı ve ülkemizde gençlik sorunları. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 133-144.
- Levent, F. (2012). Bilsen öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal özellikleri. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu*. Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, 27 Nisan, Tekirdağ.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2016). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Seçim Süreci Başladı*, Erişim tarihi: 20.11.2016, <http://www.meb.gov.tr/ozel-yetenekli-ogrenci-secim-sureci-basladi/haber/12270/tr>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2016a). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*, Erişim tarihi: 06.11.2016, <http://orgm.meb.gov.tr/>
- Ogurlu, Ü. (2012). Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ogurlu, Ü ve Yavuz, Y. (2010). Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar ve iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 213-223.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-495.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2).
- TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). (2012). Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu, Erişim tarihi:10.11.2016, <http://acikerisim.tbmm.gov.tr:8080/xmlui/handle/11543/129>
- Toprak E. ve Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 125-147.
- Toprak E. ve Selçuklu, A. E. (2012). Öğretmen adaylarının sosyoekonomik düzeyleri ile LYS puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Turkish Journal of Social Policy and Labour Life Studies*, 2(3), 44-61.
- Tuncer, M. (2016). Yetenek mi? Zekâ mı? Üstün niteliklileri seçmeye eleştirel bir bakış. *Eğitime Bakış*, 12(37), 3-10.
- Tüysüz B. (2007). Öğrenci Liderliği Programı'nın 6. sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Demirçelik, E., Karacabey, A. S. ve Cenani, A. D. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 399-425.

Gençlerde İnomni Görülme Sıklığı

DOI: 10.26466/opus.337353

*

Adile Tümer* - Baran İlhan** - Asiye Kartal***

*Yrd. Doç. Dr., MSKÜ, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Muğla/Türkiye

E-Posta: tadile@mu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-3078-6468](https://orcid.org/0000-0002-3078-6468)

**Adıyaman Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Adıyaman/Türkiye

E-Posta: baranilhanince@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7469-0030](https://orcid.org/0000-0001-7469-0030)

***Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Denizli/Türkiye

E-Posta: akartal@pau.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7475-0013](https://orcid.org/0000-0001-7475-0013)

Öz

En sık görülen uyku bozukluklarından birisi olan insomni, uykuya dalma, uykuyu devam ettirmede zorluk veya istenilenden önce uyanma durumudur. Kısa, yetersiz, yüzeysel, kolay bölünebilir veya dinlendirici olmayan uyku ile karakterizedir. Bu çalışma, gençlerde insomni sıklığı ve etkileyebilecek olası faktörlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı tipte tasarlanan bu çalışma 20 Şubat-30 Mayıs 2015 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde, 374 hemşirelik öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde kurumdan, etik kuruldan ve öğrencilerden izin alınmıştır. Veri toplama aracı olarak, Tanımlayıcı Özellikler Formu, Aydın ve ark.(2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Pittsburgh İnomni Değerlendirme Ölçeği (PİDÖ) kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 60 olup, 30 puan ve üzeri insomni şüphesi olarak kabul edilmektedir. Araştırma kapsamına alınan gençlerin yaş ortalamasının 20.99±2.06 ve PİDÖ puan ortalamasının 16.20±11.79 olduğu saptanmıştır. Katılımcıların %32.6'sının erkek olduğu, %23'ünün ortalama 6 saatten az uyuduğu, %12.6'sının hekim tanıli hastalığının olduğu, %23.7'sinin sigara içtiği ve %13.9'unun çay/kahve tüketiminin yüksek olduğu belirlenmiştir. Altı saatten az uyuyan, sigara içen, çay/kahve tüketimi fazla ve hekim tanıli hastalığı olan öğrencilerin PİDÖ puan ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Sonuç olarak, araştırmaya katılan gençler arasında insomni şüphesinin yüksek oranlarda (%38.23) olduğu dikkat çekmiştir. Özellikle risk altındaki gençlerin uyku sorunlarının önlenmesinde ve tedavisinde uyku hijyeni eğitimi, bilişsel ve davranışsal tedavi yöntemlerinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Genç, insomni, uyku

Prevalence of Insomnia in Young People

DOI: 10.26466/opus.337353

*

Abstract

One of the most common sleep disorders is insomnia difficulty in falling asleep, maintaining sleep or state of waking up earlier than required. It is characterized by short, poor, shallow, easily divisible or non-restful sleep. This study was conducted to investigate the frequency of insomnia on young people and the potential factors which may effect. The study which was conducted in descriptive design was carried out with 374 nursing students in Muğla Sıtkı Koçman University during the February 20 to May 30, 2015 period. Before the procedure, ethical permissions were provided and students responded voluntarily. The data were obtained through Descriptive Characteristics Form and Pittsburgh Insomnia Rating Scale (PIRS) adopted by Aydın et al. (2014) the Turkish. 0 points can be taken from the lowest scale, and the highest score being 60; 30 points and above is considered to be suspicion of insomnia. It was found out that the mean value of the participant students' ages was 20.99±2.06 and PIRS mean value was 16.20±11.79. It was also found out that 32.6% of the participants were male, 23% slept less than 6 hours a day, 12.6% had a disease diagnosed by physicians, 23.7% were smokers and tea/coffee consumption of 13.9% was determined to be at a high level. Average PIRS score of the students who sleep less than six hours, who smoke, whose tea/coffee consumption is high, who has a disease diagnosed by physicians was determined to be statistically significantly higher ($p < 0.05$). As a result, high rates (38.23%) of insomnia suspicion were noted among young people who participated in the survey. In particular, sleep hygiene education and the treatment of cognitive behavioral therapy is considered to be effective in the prevention and treatment of the sleep problems of young people who are at risk.

Key Words : Young, insomnia, sleep

Giriş

Uyku, bireylerin yaşam kalitesini ve sağlığını önemli ölçüde etkileyen fizyolojik, psikolojik ve sosyal boyutları olan bir kavramdır. İnsan yaşamında temel ve vazgeçilmez etkinliklerden biri olup, yeme, içme, nefes alma, boşaltım kadar önemli bir fizyolojik gereksinimdir (Aktürk, 2013). Bu nedenle bireyin yaşam kalitesini ve iyilik durumunu etkileyen sağlığın önemli bir değişkeni olarak görülmektedir (Aktürk, 2013; Aysan, Karaköse, Zaybak & İsmailoğlu, 2014). Fiziksel ve psikolojik yapının onarım ve yenilenmesi, enerji depolanması, hafızanın güçlendirilmesi, somatik büyüme ve gelişme, beyin gelişimi, bağışıklık sisteminin güçlendirilmesi gibi birçok faaliyet uyku sırasında gerçekleştirilmektedir (Sarı vd., 2015).

Uykunun miktarı, niceliği ve zamanlamasındaki bozukluklar uyku bozukluğu (dissomni) olarak adlandırılmaktadır. Uyku bozukluğu, uykusuzluk, uyku kalitesinde bozukluk, tekrarlayan uyku bölünmeleri, aşırı uyuma ihtiyacı, gece-gündüz sikluslarına uygun olmayan uyku hali gibi kavramları içermektedir (Sarı vd., 2015). Uyku kalitesi; yaşam şekli, çevresel faktörler, iş, sosyal yaşam, ekonomik durum, genel sağlık durumu ve stres gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Şenol, Soyer, Akça ve Argün, 2012).

Toplumlara ve yaş gruplarına göre değişmekle birlikte, uyku bozukluklarının oranı %5 - %71 arasında değişmektedir (Aysan vd., 2014). ABD’de toplam nüfusun % 10’unun klinik olarak belirgin bir uyku bozukluğu yaşadığı bilinmektedir (Ram, Seirawan, Kumar & Clark, 2010). Türkiye’de Erişkin Toplumda Ulusal Uyku Epidemiyolojisi Araştırması’na (TAPES) göre insomni görülme sıklığı %15’tir (Erkek: %10.5, Kadın: %20.2) (Demir vd., 2015).

Uyku bozuklukları beden ve ruh sağlığını, sosyal yaşamı olumsuz etkileyen, akademik başarıda ve iş verimliliğinde düşüğe, kazalarda artışa neden olabilen, sıklığı açısından dikkat çekici bir halk sağlığı sorunudur (Demir, 2010; Young, 2004). Son yıllarda, üniversite öğrencilerinin uyku miktarı ve kalitesinin önemli ölçüde değiştiği, uyku süresinin azaldığı (7.75 saatten 6.65 saate düştüğü), uyku konusundaki rahatsızlıkların arttığı (%24’den %71’e yükseldiği) bildirilmektedir (Aysan vd., 2014). Sarı ve arkadaşlarının (2015) yurttan kalan 277 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, katılımcıların %41,1’inin uyku kalitesinin düşük olduğu

belirlenmiştir. Amerika'da yapılan bir çalışmada kötü uyku kalitesine sahip öğrencilerin fiziksel ve psikososyal sağlık problemlerini anlamlı şekilde daha fazla deneyimledikleri saptanmıştır (Lund, Reider, Whiting & Prichard, 2010).

En sık görülen uyku bozukluklarından birisi olan insomni; uykuya dalmada, uykuyu sürdürmede ve sonlandırmada güçlük ya da uyuduğu halde uykusunu alamama, dinlenmiş hissedememe ile karakterizedir (Pıçak, İsmailoğulları, Mazıcıoğlu, Üstünbaş & Aksu, 2010). Yetersiz olan gece uykusuna ek olarak, bunun sonucu meydana gelen aşırı yorgunluk, performansta azalma veya emosyonel değişiklikler gibi gündüz belirtileri de vardır (Oral, 2012). İnsomni, bir semptom olarak görülebildiği gibi, hastalıkların habercisi, tetikleyicisi, hastalık sonrasında kalıcı olabilen bir belirti şeklinde de ortaya çıkabilir. İnsomni, yaygınlığı ve sonuçları açısından insan sağlığı için önem taşımaktadır (Pıçak vd., 2010). İnsomni kadınlarda erkeklere oranla daha fazla görülür. İnsomniyle ilgili prevalans bildirimleri, kullanılan tanıma göre değişmektedir. Erişkinlerde prevalans yaklaşık %15-20 oranındadır. Ayrıca yaşla birlikte prevalans da artmaktadır (Aktürk, 2013; Oral, 2012). Ankara'da uykusuzluk ve ilgili semptomları belirlemek amacıyla, 1034 kişinin katılımı ile gerçekleştirilen bir çalışmada, katılımcıların %23.7'sinin bir veya daha fazla insomni semptomu tanımladığı belirlenmiştir (Aslan vd., 2006).

Ülkemizde gençlerin uyku bozukluklarına ilişkin yapılmış çalışmalar yok denecek kadar azdır ve insomni görülme sıklığı ile ilgili, ölçek kullanılarak yapılmış bir çalışmaya ulaşılamamıştır. İnsomniyi klinik dışında, sahada tarama çalışmalarıyla belirlemek, bireylerde farkındalık oluşturmak ve sorunun çözümüne yönelik girişimlerde bulunmak büyük önem taşır. Aydın, Ünal, Uzuner, Erdinç & Metintaş (2014) Türkçe'ye uyarladıkları Pittsburgh İnsomni Değerlendirme Ölçeğinin (PİDÖ) farklı gruplarda tarama amaçlı kullanılabileceğine vurgu yapmışlardır. Bu çalışmada PİDÖ ile gençlerin uykusuzluk durumunun ilk defa değerlendiriliyor olması önemlidir. Araştırma sonuçlarının hem literatüre hem de gençlere yönelik verilecek sağlık hizmetlerinin geliştirilmesine, dolayısıyla toplum sağlığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma; gençlerde insomni sıklığı ve etkileyebilecek olası faktörlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Gençlerde insomni yaygın mıdır?
2. Cinsiyet, günlük uyku süresi, hekim tanılı bir hastalığın olup olmaması, sigara kullanma durumu ve günlük tüketilen çay/kahve düzeyine göre Pittsburgh İnsomni Değerlendirme Ölçeği (PIDÖ) puan ortalamasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma tanımlayıcı tipte tasarlanmış olup, 2015 yılında gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Hemşirelik Bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem seçme yöntemine gidilmemiş, veri toplama sürecinde sınıfta bulunan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 374 öğrenciden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçlar

Veriler 15-30 Nisan 2015 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından sınıf ortamında anket yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Tanımlayıcı Özellikler Soru Formu" ve "Pittsburgh İnsomni Derecelendirme Ölçeği (PIDÖ)" kullanılmıştır.

Tanımlayıcı Özellikler Soru Formu. Literatür doğrultusunda hazırlanan tanımlayıcı özellikler formunda; yaş, cinsiyet, sınıf, annenin ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu, günlük uyku süresi, hekim tanılı bir hastalığının olup olmaması, varsa düzenli kullanılan ilaçlar, sigara kullanma durumu, günlük tüketilen çay/kahve düzeyi olmak üzere toplam 11 soruya yer verilmiştir.

Pittsburgh İnsomni Derecelendirme Ölçeği (PIDÖ). Aydın ve arkadaşları (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, 20 sorudan oluşan 4'lü likert

tipi bir ölçektir. 12 soru uyku nedenli kişisel sıkıntılarla, 4 soru uyku parametreleri ve 4 soru ise yaşam kaliteleri ile ilgilidir. PİDÖ, en düşük puan 0, en yüksek puanın 60 olabileceği bir ölçektir. Ölçeğin chronbach's alfa değeri 0.90 bulunmuştur. Bu çalışmada chronbach's alfa değeri 0.91'dir. Ölçekten alınan puan arttıkça insomni şüphesi artmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında 30 puan ve üzeri insomni kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 20.0 paket programında, tanımlayıcı istatistikler (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma), normal dağılıma sahip değişken ortalamalarının karşılaştırılması için iki grup kıyaslamasında **t testi**, iki-den fazla grup ortalamasının kıyaslamasında "Tek Yönlü Varyans Analizi" (*One-Way ANOVA*), ANOVA ile anlamlı fark bulunan değişkenlerde alt grupların arasındaki farkların yorumlanması için alt grupların ikili kıyaslamalarında da post-hoc "Tukey HSD" testi kullanılmıştır. Araştırmada yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, aile gelir durumu, günlük uyku süresi gibi tanımlayıcı özellikler bağımsız değişken iken, Pittsburgh İnsomni Derecelendirme Ölçeği puan ortalaması ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Etiği

Araştırma için ölçek kullanım izni, etik kurul izni, araştırmanın yapıldığı kurumdan ve öğrencilerden yazılı izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaş ortalamasının 20.99 ± 2.06 ve %67.4'ünün kız öğrenci olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %58.0'ünün anesinin, %49.3'ünün babasının ilköğretim düzeyinde eğitim aldığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %23'ünün ortalama 6 saatten az uyuduğu, %12.6'sının hekim tanılı hastalığının olduğu, %23.7'sinin sigara içtiği ve %13.9'unun çay/kahve tüketiminin yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri (n=374)

Değişkenler	Özellikler	n	%
Yaş	Ort.±SS:20.99 ± 2.06 (Min=17-Max=30)		
Cinsiyet	Kız	252	67.4
	Erkek	122	32.6
Sınıf	1.Sınıf	92	24.6
	2.Sınıf	66	17.6
	3.Sınıf	101	27.0
	4.sınıf	115	30.7
Annenin Eğitim Durumu	Okuryazar değil	43	11.5
	Sadece okuryazar	17	4.5
	İlköğretim	217	58.0
	Lise	77	20.6
Babanın Eğitim Durumu	Okuryazar değil	20	5.3
	Sadece okuryazar	7	1.9
	İlköğretim	16	4.3
	Lise	184	49.3
Aile Gelir Durumu	Üniversite	126	33.7
	Gelir giderden az	41	11.0
	Gelir gidere denk	80	21.4
	Gelir giderden fazla	242	64.7
Günlük Uyku Süresi	6 saatten az	52	13.9
	6 saat ve daha fazla	86	23
Hekim Tanılı Hastalık	6 saatten az	288	77.0
	6 saat ve daha fazla	47	12.6
Sigara İçme Durumu	Evet	327	87.4
	Hayır	85	22.7
	Düşük	289	77.3
Çay Kahve Tüketimi	Orta	162	43.3
	Yüksek	160	42.8
		52	13.9

Çalışmaya katılan öğrencilerin PİDÖ puan ortalamasının 16.20±11.79 (mak-min:0.00-55.00) olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında 30 puan ve üzeri insomni kabul edilmiş, bu değerlendirmeye göre öğrencilerin %38.23'ünde insomni şüphesi olduğu belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Öğrencilerde PİDÖ Puan Ortalamasına Göre İnsomni Şüphesi

PİDÖ Puan Aralığı	n	%
30 puan altı	231	61.76
30 puan ve üzeri	143	38.23

Öğrencilerin cinsiyetine göre PİDÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır ($t=1.94$, $p>0.05$) (Tablo 3).

Tablo 3: Öğrencilerin Cinsiyetine Göre PİDÖ Puan Ortalamasının Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Kız	252	26.81	11.69		
Erkek	122	24.94	11.95	1.94	0.15

Öğrencilerin günlük uyku süresine göre PİDÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında 6 saatten az uyuyanların puanının 6 saatten daha fazla uyuyanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiş olup, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t=2.35$, $p<0.05$) (Tablo 4).

Tablo 4: Öğrencilerin Günlük Uyku Süresine Göre PİDÖ Puan Ortalamasının Karşılaştırılması

Uyku Süresi	n	\bar{X}	ss	t	p
6 saatten az	86	28.81	11.50		
6 saatten daha fazla	288	25.42	11.78	2.35	0.01

Öğrencilerin hekim tanıli hastalıklarının olma durumuna göre PİDÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında evet diyenlerin puanlarının hayır diyenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t=2.28$, $p<0.05$) (Tablo 5).

Tablo 5: Öğrencilerin Hekim Tanılı Hastalık Durumuna Göre PİDÖ Puan Ortalamasının Karşılaştırılması

Hasta Olma	n	\bar{X}	ss	t	p
Evet	47	29.85	11.75		
Hayır	327	25.67	11.72	2.28	0.02

Öğrencilerin sigara içme durumuna göre PİDÖ puan ortalamaları karşılaştırıldığında sigara içenlerin içmeyenlere göre PİDÖ puan ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=3.57$, $p<0.05$) (Tablo 6).

Tablo 6: Öğrencilerin Sigara İçme Durumuna Göre PİDÖ Puan Ortalamasının Karşılaştırılması

Sigara İçme	n	\bar{X}	ss	t	p
Evet	85	30.16	11.21		
Hayır	289	25.03	11.72	3.57	0.00

Öğrencilerin çay/kahve tüketimleri ile PİDÖ puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p\leq 0.05$). Farklılığı meydana getiren grupları belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, ikili karşılaştırmalarda, çay/kahve tüketimi yüksek olan öğrencilerin çay/kahve tüketimi düşük olanlarla kıyaslandığında daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$) (Tablo 7).

Tablo 7: Öğrencilerin Çay/Kahve Tüketimine Göre PİDÖ Puan Ortalamasının Karşılaştırılması

Çay kahve Tüketimi	n	\bar{X}	ss	f	p
Düşük	162	25.12	11.22		
Orta	160	26.16	11.70		
Yüksek	52	29.69	10.13	2.95	0.05

Tartışma

Uyku genç bireylerin sağlığında önemli yer tutar. Yetersiz uyku sağlık için tehdit oluşturmasının yanında bilişsel, psikomotor ve duygusal fonksiyonlarda azalmaya neden olur (Aysan vd., 2014). Gençlerde insomni görülme sıklığının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada Pittsburgh İnsomni Derecelendirme Ölçeği (PİDÖ) kullanılmış ve katılımcıların PİDÖ puan ortalamasının 16.20 ± 11.79 (mak-min:0.00-55.00) olduğu saptanmıştır. Aydın ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında PİDÖ'den alınan puan ortancası ve uç değerleri 22 (1-56) olarak bildirilmiştir. Ölçeğin Türkçe

uyarlamasında 30 puan ve üzeri insomni kabul edilmiş ve buna göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin %38.23'ünde insomni şüphesi olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de Erişkin Toplumda Ulusal Uyku Epidemiyolojisi Araştırması'na (TAPES) göre uyku bozukluklarının prevalansı %21.8 (E:%17.0, K:%26.3) olarak bildirilmiştir (Demir, 2010). Erişkinlerde insomni prevalansı ise yaklaşık %15-20 oranındadır. Ayrıca yaşla birlikte prevalans da artmaktadır (Aktürk, 2013; Oral, 2012). Aslan ve arkadaşlarının (2006) araştırmasında katılımcıların %23.7'sinin bir veya daha fazla insomni semptomu tanımladığı belirlenmiştir. Literatürde Pittsburgh Uyku Kalitesi İndeksi (PUKİ) ile yapılan değerlendirmelerde, üniversite öğrencilerinin kötü uyku kalitesi sıklığı ise %19.9 ile %57.5 arasında değişmektedir (Saygılı vd., 2011; Tsui ve Wing, 2009). Stres, değişken-uygun olmayan çalışma saatleri, alkol, kafeinli içecek tüketimi, yetersiz veya aşırı egzersiz yapma, ortamda rahatsız edici ses, ışık gibi çevresel uyaranların bulunması gibi durumların öğrencilerde uykusuzluğa neden olabileceği bildirilmektedir (Sarı vd., 2015).

Çalışmada, öğrencilerin cinsiyetine göre PİDÖ puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin puanlarının (26.81±11.69) erkek öğrencilerin puanlarına (24.94±11.95) göre daha yüksek olduğu, ancak farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır ($p>0.05$). Cinsiyetin uykuya etkisi konusunda literatürde, kadınların erkeklere göre daha fazla uyku sorunlarını dile getirdikleri bildirilmektedir (Potter ve Perry, 2009). Bu bilgiyi destekleyen çalışmaların (Keshavarz ve ark; 2009; Orzech ve ark; 2011) yanı sıra, cinsiyetin uykuyu etkilemediğini (Eliasson ve Lettieri, 2010; Şenol ve ark; 2012) veya erkeklerin uyku kalitesinin kadınlardan daha kötü olduğunu bildiren (Liu ve ark; 2008) çalışmalar da bulunmaktadır (Aysan vd., 2014).

Araştırmada gençlerin %23'ünün ortalama 6 saatten az uyuduğu belirlenmiştir. Uyku gereksinimi yaşa göre değişebilmektedir ve yetişkinlerde bu süre ortalama olarak 7-8 saattir (Potter ve Perry, 2009). Gençlerin günlük uyku süresine göre PİDÖ puan ortalamaları incelendiğinde; 6 saatten az uyuyanların puan ortalamasının (28.81±11.50) 6 saat ve daha fazla uyuyanlara (25.42±11.78) göre daha yüksek olduğu belirlenmiş, farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Çalışmanın bulgusu Aydın ve arkadaşları'nın (2014) çalışma bulgusuyla benzerlik göstermek-

tedir. Üniversite öğrencilerinde uyku kalitesi üzerine yapılan çalışmalarda da benzer şekilde günde ortalama 6 saatten az uyuyanların uyku kalitesinin düşük olduğu bildirilmiştir (Aysan vd., 2014; Sarı vd., 2015).

Çalışmada öğrencilerin %12.6'sının hekim tanılı hastalığının olduğu belirlenmiştir. Hekim tanılı hastalığı olan gençlerin PİDÖ puan ortalamasının, hastalığı olmayanlara göre daha yüksek bulunduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Fiziksel ve ruhsal problemlere sahip olmanın (Lund vd., 2010; Saygılı vd., 2011; Şenol vd., 2012) ve ilaç kullanmanın (Sarı vd., 2015) uyku üzerinde olumsuz etkileri olduğu birçok çalışmada gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan gençlerin %23.7'sinin sigara içtiği saptanmıştır. Sigara içme durumuna göre PİDÖ puan ortalamaları incelendiğinde; sigara içenlerin (30.16 ± 11.21), içmeyenlere (25.03 ± 11.72) göre PİDÖ puan ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Sigara kullanımı ve uyku ilişkisi, pek çok çalışmada incelenmiştir. Literatürde, sigaranın içinde bulunan nikotinin uyarıcı etkisine bağlı olarak, uykuya dalmada güçlüğü (Altıntaş vd., 2006; Wetter ve Young, 1994) ve uykunun bölünmesine neden olduğu bildirilmiştir (Altıntaş vd., 2006). Aysan ve arkadaşları (2014) ise, üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, sigara kullanma durumunun uyku kalitesini etkilemediğini belirlemişlerdir.

Uyku kalitesi üzerinde etkili olan etmenlerden bir diğeri de kafeinli içecek alımıdır. Çay, kahve gibi kafein içeren içeceklerin uykuya dalmayı zorlaştırdığı, uyku bölünmesine neden olduğu (Shcao, Chou, Yeh ve Tzeng, 2010) ve uyku kalitesini kötüleştirdiği bildirilmektedir (Aysan vd., 2014). Bu çalışmada gençlerin %13.9'unun çay/kahve tüketiminin yüksek olduğu belirlenmiştir. Çay/kahve tüketimi yüksek olan öğrencilerin, çay/kahve tüketimi düşük olanlarla kıyaslandığında daha yüksek PİDÖ puan ortalamasına sahip oldukları ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Çalışmanın bulgusu literatür bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, araştırmaya katılan gençler arasında insomni şüphesinin yaygın olduğu (%38.23); altı saatten az uyuyan, sigara içen, çay/kahve tüketimi fazla olan ve hekim tanılı hastalığı bulunan öğrencilerin PİDÖ puan ortalamasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda gençlerde insomni görülme sıklığını en aza indirmek için bilinçlendirme ve tarama çalışmalarının yapılması önerilebilir. Özellikle risk altındaki gençlerin uyku sorunlarının önlenmesinde ve tedavisinde uyku hijyeni eğitimi, bilişsel ve davranışsal tedavi yöntemlerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Üniversitelerin birinci basamak sağlık hizmeti veren birimlerinin geliştirilmesi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılarak işlevsel hale getirilmesi, bu kapsamda akran danışmanlığı programlarının yapılandırılması ve yürütülmesi yararlı olabilir. Gençlerde uyku bozukluğunun değerlendirilmesi, önlenmesi ve tedavisi için daha fazla araştırmaya gereksinim vardır.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, H., Sevensan, F., Aslan, T., Cinel, M., Çelik, E., ve Onurdağ, F. (2006). HÜTF dönem dört öğrencilerin uyku bozukluklarının ve uykululuk hallerinin epworth uykululuk ölçeği ile değerlendirilmesi. *Sted*, 15 (7), 114.
- Aktürk, B. (2013). Birincil insomni olgularında BDT'nin etkinliği ve bu olguların genel klinik özellikleri (Uzmanlık Tezi, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Psikiyatri Ana Bilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, R., Ünal, E., Uzuner, G. T., Erdinç, O. ve Metintaş, S.(2014). Pittsburg İnomni Derecelendirme Ölçeği Türkçe Uyarlanması: Bir Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması. 15. Ulusal Uyku Tıbbı Kongresi, *Türk Uyku Tıbbi Dergisi*, Özel Sayı:1, s.103.
- Aslan, S., Gulcat, Z., Selda, A. F., I., Yetkin, S., Sutçigil, L.,... Aydın H. (2006). Prevalence of insomnia symptoms: results from an urban district in Ankara, Turkey. *International Journal of Psychiatry Clinical Practice*. 10(1), 52-8. doi: 10.1080/13651500500410364.

- Aysan, E., Karaköse, S., Zaybak, A. ve İsmailoğlu, E. G. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Uyku Kalitesi ve Etkileyen Faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(3),193-198.
- Demir, A. U., Ardic, S., Firat H., Karadeniz, D., Aksu, M., Ucar, Z. Z.,...Akozer M. (2015). Prevalence of sleep disorders in the Turkish adult population epidemiology of sleep study. *Sleep and Biological Rhythms*, 13:298-308. doi:10.1111/sbr.12118.
- Eisendrath, S., Lichtmachr, J., Sleep Disorders, Eds:Queen G, Papadakis M, McPhee S, İn: Current Medical Diagnosis and Treatment, 51st edition, Lange&Mc Graw Hill, United States of America, 2013; p:1075-1078.
- Lund, H. G., Reider, B. D., Whiting, A. B. ve Prichard, J. R. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep in a large population of college students. *Journal of Adolescent Health*. 46(2), 124-32. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.06.016. Epub 2009 Aug 3.
- Oral, F. Z. (2012). Uzun yol otobüs sürücülerinde uyku bozukluğu sıklığının belirlenmesi (Tıpta Uzmanlık Tezi, Erciyes Üniversitesi, Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Ana Bilim Dalı, Kayseri). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Pıçak. R., İsmailoğulları, S., Mazıcıoğlu, M. M., Üstünbaş, H. B. ve Aksu, M. (2010). Birinci Basamakta Uyku Bozukluklarına Yaklaşım ve Öneriler. *Turkish Journal of Family Medicine & Primary Care*, 4(3), 12-22.
- Ram, S., Seirawan, H., Kumar, S. K. ve Clark, G. T. (2010). Prevalence and impact of sleep disorders and sleep habits in the United States. *Sleep Breath*, 14(1), 63-70. doi: 10.1007/s11325-009-0281-3. Epub 2009 Jul 24.
- Sarı, Ö. Y., Üner, S., Büyükakkuş, B., Bostancı, E. Ö., Çeliksöz, A. H. ve Budak, M. (2015). Bir üniversitenin yurttan kalan öğrencilerinde uyku kalitesi ve etkileyen bazı faktörler. *Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 14(2), 93-100.
- Saygılı, S., Akıncı, A., Arıkan, H. ve Dereli, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Uyku Kalitesi Ve Yorgunluk, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, December, 88-94.

- Shcao, M. F., Chou, Y. C., Yeh, M. Y. ve Tzeng, W. C (2010). Sleep quality and quality of life in female shift working nurses. *Journal Advanced Nursing*, 66 (7), 1565-72.
- Şenol, V., Soyer, F., Akça, R. ve Argün, M. (2012) Adolozanlarda Uyku Kalitesi ve Etkileyen Faktörler. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 14, 93–102.
- Tsui, Y.Y. ve Wing, Y.K. (2009). A study on the sleep patterns and problems of university business students in Hong Kong, *Journal of American College Health*, 58:167–176, DOI: 10.1080/07448480903221418.
- Young, T. B. (2004). Epidemiology of daytime sleepiness: definitions, symptomatology, and prevalence. *Journal of Clinical Psychiatry*, 65(16), 12-6.
- Wetter, D. W., ve Young, T. B. (1994). The relation between cigarette smoking and sleep disturbance. *Preventive Medicine*, 23 (3), 328-334.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Tümer, A., İlhan, B. ve Kartal, A. (2017). Gençlerde insomni görölme sıklığı. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 426-439.

An Investigation of The Relationship Between Childhood Trauma Experience of Adolescents and Perceived Social Support¹

DOI: 10.26466/opus.349223

*

Ayşegül Turan* - Zeliha Traş**

*Uzm. Psi. Dan., MEB, Bursa/Türkiye

E-Posta: pdr_aysegul@hotmail.com ORCID: [0000-0002-3491-3778](https://orcid.org/0000-0002-3491-3778)

**Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye

E-Posta: ztras@konya.edu.tr ORCID: [0000-0003-2670-0868](https://orcid.org/0000-0003-2670-0868)

Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between childhood traumatic experiences and perceived social support in adolescents. The research was carried out in the high school located in the districts of Osmangazi and Yıldırım in Bursa. The study conducted on 9th, 10th, 11th, 12th grade students, the age range 15-18 ($X=16.37$, $Ss=1.06$). The sample consisted of 348 female (%58), 219 male (%36,5) total 567 adolescents. To collect data "Childhood Trauma Questionnaire" and "Scale of Perceived Social Support" have been applied to the students. T test and Pearson Product Momentum Coefficient statistical techniques have been calculated in the analysis of the data. The results of the research show that there is significant difference in physical, emotional and sexual abuse in favour of male adolescents by gender. All variables correlations coefficients were significantly correlated at $p<.001$ negative direction moderately level significant relation.

Key Words : *Childhood traumatic experience of adolescents, child abuse, social support, adolescents*

¹ Bu çalışma, 3-5 Ekim 2017'de düzenlenen I. Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Ergenlerde Çocukluk Örselenme Düzeyleri ile Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi²

DOI: 10.26466/opus.349223

*

Öz

Bu araştırmanın amacı, ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma Bursa ili Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde bulunan lise-lerde yapılmıştır. 9,10, 11 ve 12. sınıfa devam eden, 15-18 yaş arasındaki ($X= 16.37$, $Ss= 1.06$) 348'i kız (%58), 219'u erkek (%36,5) toplam 567 ergen üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği Ergen Formu ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları fiziksel, duygusal ve cinsel istismarın cinsiyete göre erkek ergenlerin lehine anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Ergenlerde fiziksel, duygusal ve cinsel istismar yaşantıları ile aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyleri arasında $p<.001$ düzeyinde negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk örselenme yaşantıları, çocuk istismarı, sosyal destek, ergenler

²Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2014 yılında tamamladığı "Ergenlerde Çocukluk Örselenme Yaşantıları ve Yılmazlık Düzeyinin Algılanan Sosyal Destek Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

Introduction

Abuse is an important social problem that can be encountered for various reasons in every environment (at home, school, street and playgrounds) since the birth of the child (Çağlarırnak, 2006). Child abuse is the result of physical, sexual, and emotional harm to the child under the age of 18, in a way that is perceived to be damaging to his or her development in every way, by the person or institutions responsible for him (Yavuzer, 2000). Abuse can be classified as physical, emotional, sexual abuse and neglect (Bilge, 2006). Child abuse is the most difficult type of trauma to be diagnosed and treated because it is usually carried out by the closest people to the child, because of repeatability and the long-term effects that will affect even the later years of life on the child (Yildiz, 2007).

Physical abuse is the physical harm of children, namely it is the deterioration of the physical integrity of them in the hands of those responsible for taking care of them (Polat, 2001). In the broadest sense, physical abuse is defined as a child's injury except for accidental, which includes a wide range of activities ranging from simple slapping to using a tool that may injure or kill the child (Atamer, 2005; Hilal, 2005, Polat, 2001). A great deal of physical abuse is observed in infants and pre-school. It is because at that time period, children are defenceless and cannot express their troubles. Approximately two-thirds of physically abused children are the ones under three years of age (Byers, 1999). Story telling is very important in child abuse cases, yet a child rarely can tell it by himself. Therefore, it is usually tried to be kept as secret most of time by saying that was just an accident (Büke, 2006).

Emotional abuse is a condition in which children are exposed to negative attitudes and behaviours of those who care for them and deprived of the love that they need (Büke, 2006). Emotional abuse includes verbal abuse that will cause the psychological development of children and adolescents to stop, depriving them of the interest, love and care they need, attitudes that impair the child's identity. Emotional abuse collects all other forms of abuses as an umbrella. Emotional abuse can exist alone; furthermore, it can continue even if the damage of physical and sexual abuse disappear (Polat, 2001). Behaviors considered as emotional abuse include: re-

jection of child, disavowal of child, excessive protection, showing no emotional reaction, discrimination and comparison, communication based on violence and fear, demand of over capacitive things and using the child for self-interest, humiliation, making child turn into crime, isolation, neglect (Kars, 1995). Emotional abuse has more bad effects than physical abuse on children and it is seen as depression, sense of self, aggression, guilt and interpersonal problems which occur especially in adulthood (Arıçoğlu, 2003). In addition to psychopathological disorders such as social phobia, depression, obsessive-compulsive behaviours and anxiety, eating disorders and suicide, emotional abuse cause personal, social and general non-conformity, academic failure, low sense of self, and decrease in self-acceptance level (Özcan, 2009).

Sexual abuse is defined as the use of a child or adolescent who has not yet completed sexual development, by an adult to meet sexual desire and needs using force, threat or deception. Sexual abuse is the sexual activity between a child and an adult; however, when the age difference is 4 years or older, it is also called sexual abuse in situations where the young child is subjected to forced or convicted sexual pleasure-intentional activities (İşeri, 2008). Childhood sexual abuse is a kind of violence that has psychological and physiological effects that can reach to the child's illness or even death and whose negative process can last until adulthood (Atamer, 1998, Keskin and Çam, 2005).

One of the crucial points of the abuse is that it is transferred from generation to generation. Even though it is not certain that children who exposed to violence in the family will become violent partners or parents in their adulthood, most of the violent adults have history of exposure to violence (Unal, 2008). This is called "generation hypothesis" (Kars, 1996). Factors that cause the child to be neglected and abused can be grouped as Internal and External Stress Factors:

1. Internal Stress Factors: This can be categorized as the parent's personality, the characteristics of the child and over-demanding from the child depending on the environment. Neglect and abuse by parents, witnessing the violence between father and mother, having a broken family or emotions created by different family problems may significantly affect

the child's lifestyle and relationships and thereby can cause the child to be an abusive personality (Bal, 2010).

2. External Stress Factors: Some economic, social, environmental, and cultural features can cause disruption to the family and lead to neglect and abuse of the child. Economic inadequacy is one of the most important stress sources for the family and can manifest itself in the form of poverty, unemployment and borrowing. At the same time, it may bring problems such as poor nutrition, inadequate house conditions, and unhealthiness (Deniz, 2006). Child-rearing attitudes and discipline methods applied to their children are also vary in parents with different socio-economic levels. It has been observed that the families in the lower socio-economic level use penalties such as, physical punishment, reprimanding, mocking, shouting, deprivation of their rights as discipline methods (Aral and Gürsoy, 2001).

Adolescence requires the presence and help of other people in order to share experiences and to find solutions to the problems encountered during adolescence. The most important of these people are the adolescent's family, friends and teachers. The adolescent tries to cope with the difficulties faced in this period thanks to their support (Expert, 2001). Social support is a multidimensional concept seen in the form of social attention, giving advice and giving information, emotional support, financial assistance, appreciation, helping an individual to cope with problems, modelling an individual (Yıldırım, 2004). Social support, on the other hand, can be defined as social, psychological and economic support such as information and financial assistance in addition to the interest from the environment, love, respect, appreciation, trust (Traş and Arslan, 2011).

While trying to be independent on the one hand, the adolescent does not want to be deprived of the support of its immediate surroundings on the other hand. Family, friends, relatives, neighbours, teachers, ideological and ethnic groups constitute the sources of social support during this period when adolescent's life based on struggling and making important decisions. The main source of social support is the family (Montenegro, 2007). Social support can be a powerful source for the individual to cope with difficult life events (Budak, 1999). Children who are abused learn that they are less likely to be harmed when they are not heard or seen.

As a result, they begin to stay behind, to deny their own feelings and ideas, and to show more insensitive reactions (Kırımsoy, 2003).

It is argued that social support systems help individuals in three ways: They help individuals by partially or wholly buffering the effects of environmental stressors, by eliminating or diminishing some of the items that negatively affect an individual's life situation, by increasing an individual's stamina in the face of adverse life situations and thus contributing to a better health condition (Yıldırım, 1997).

In this context, it is considered that adolescents will contribute to the understanding of the psychological reflections on adolescents by examining the traumatic experiences and social support perceptions they had during their childhood and adolescence period. In response to the information given above, the following questions were tried to be answered in the study:

1. Are the mean scores of childhood traumatic experiences (physical, emotional, sexual abuse) differed significantly by gender?
2. Are the perceived social support levels of family, friends and teachers of adolescents significantly differentiated according to their experiences to physical, emotional, sexual abuse?
3. Is there a significant relation between childhood trauma experiences (physical, emotional, sexual abuse) and perceived social support levels (family, friends, teacher support) by gender?

Methodology

In this study "relational screening model" was used (Karasar, 1994). The study's study group consists of adolescents who are in six different high schools selected by random sampling from different classes of high schools in Bursa Osmangazi and Yıldırım districts.

In the research, 600 students were applied to the scale and statistical analyzes were carried out considering the scales filled by 567 students, as the scales of the 33 students who were found to have undergone incomplete marking were eliminated, 348 female students (61.4%) and 219 male students (38.6%). The study was carried out with the permission of Bursa Provincial National Education Directorate in 2012-2013 academic year.

Adolescents who were included in the study were in 9th, 10th, 11th, 12th grades and 147 (%25.9) of 15-18 ($M=16.37$ $Ss=1.06$) age group adolescents were 15 years old, 167 (29.5) of them were 16 years old, 147 (%25.9) of them were 17 years old and 106 (%18.7) of them were 18 years old.

Data Collection Tools

Childhood Trauma Questionnaire (CTQ)

The scale was made by Bernstein, Fink, Handelsman, Foote and Lovejoy (1994). The adaptation of the Childhood Trauma Questionnaire to Turkish was done by Aslan and Alparslan (1999). The Turkish version of the scale consists of three subscales. The Cronbach's alpha coefficients of the Physical Abuse subscale was 0.94, Emotional Abuse subscale was 0.95, Sexual Abuse was .094 and the total scale was .096. The scoring of the scale was done with 1-5 likert-type assessments corresponding to "never," "rarely," "sometimes," "frequently" and "very often" answers (Aslan and Alparslan; 1999).

Scale of Perceived Social Support

The purpose of the development of the perceived social support scale is to draw attention to the relationship between the individual's social support system and functioning and to help the client cope with the problems within the social support system and, if so, to change the negative elements in the social support system and to develop the system (Yıldırım, 1997). The scale consists of a total of 50 items consisting of family support subscale 20, friend support subscale 13, and teacher support subscale 17 items. The scale was prepared by writing three total likert type grades (suitable for me = 3, partially appropriate = 2, not suitable for me = 1) and three reversed items, one for each subscale. The validity and reliability studies of the scale were conducted on 660 students aged 14-17 years, who were randomly selected from two primary school and five high school in the central districts of Ankara. In order to examine the structure of the scale and its subscales, a reanalysis factor analysis was performed on the

data and the factors, and the factor structure of each subscale was examined and the factors were named. Besides the factor analysis, validity of the scale were tested with similar scales as well (Yıldırım, 2004). The Cronbach's alpha coefficients of the Social Support from Friends subscale was 0.74, Social Support from Family subscale was 0.79 Social Support from Teacher subscale was 0.75, and the total scale was 0.93 (Yıldırım, 1997).

Analysis of Data

SPSS 16.00 package program was used for statistical analysis of the data. The t test was used for independent groups to investigate status of physical, emotional and sexual abuse about traumatic experiences whether family, friends and teacher support differed according to gender and experiencing or not and Pearson Moments Product Correlation Coefficient methods were used to calculate the relations between variables. The significance level of .05 was taken as the criterion for the meaningfulness of the results. Accordingly, the "never" response to the scale items indicates that the child / adolescent has not been abused and "rarely, sometimes, often, and often" answers were coded as having been abused (Korkut, 2012).

Findings

Childhood Trauma Experiences: Physical ($X = 17.77$, $Ss = 6.88$) Emotional ($X = 27.19$, $Ss = 11.87$), Sexual ($X = 5.96$, $Ss = 2.90$) abuse subscales, Perceived Social Support Family ($X = 53.21$; $Ss = 8.29$), Friend ($X = 35.08$; $Ss = 4.86$), teachers ($X = 40.85$; $Ss = 9.21$). The data were analyzed with one-factor ANOVA and the results are shown in Table 1.

Table 1: Results of t Test Analysis on Average of Scores of Physical, Emotional and Sexual Abuse Subscales by Gender of the Adolescents

Social Support Subscales	Gender	N	X	Ss	t	P
Physical Abuse	Female	348	16.77	4.75	-3.89	.000** p<0,01 significant
	Male	219	19.36	9,11		
Emotional Abuse	Female	348	26.28	11.38	-2.24	.025* p <0,05 significant
	Male	219	28.62	12.51		
Sexual Abuse	Female	348	5.324	1.32	-2.24	.025* p <0,05 significant
	Male	219	6.98	4.16		

*p<.05, **p<.01

When Table 1 is examined, the average of physical abuse subscale scores of female students was 16.77 and male students was 19.36. Whether the difference between the average of points is meaningful or not was examined by t test and the obtained value of -3,89 t was found significant at the level of 0,01 significance. According to this result, physical abuse subscale of male students is significantly higher than that of female students.

According to the above table, the average scores of female students' emotional abuse subscale were 26.28 and male students 28.62. Whether the difference between the averages of the points is meaningful or not was examined by t test and the obtained value of -2,242 t was found to be significant at the 0.05 significance level. According to this result, male students' emotional abuse subscale scores are significantly higher than female students.

When Table 1 is examined, average of sexual abuse subscale scores of female students was 5,32 and that of male students was 6,98. Whether the difference between the averages of the points is meaningful or not was examined by t test and the value obtained at -5.72 t was found to be significant at p <0.01 significance level. According to this result, sexual abuse

subscale scores of male students are significantly higher than female students.

Table 2: Results of t Test Analysis on Average of Perceived Social Support Subscales Score by Adolescents with and without Physical Abuse Experience in the Past

Social Support Subscales	Physical Abuse	N	X	Ss	t	P
Family Support	Experienced	244	33.61	5.806	-6.09	.000** p<0.01 Sig-nificant
	Not Experienced	323	36.19	3.65		
Friend Support	Experienced	244	49.36	9.92	-9.70	.000* p <0.01 Sig-nificant
	Not Experienced	323	56.13	5.18		
Teacher Support	Experienced	244	38.14	9.49	-6.16	.000* p <0.01 Sig-nificant
	Not Experienced	323	42.89	8.46		

*p <0,01

When Table 2 is examined, when the scores of family, friends and teacher support subscales of adolescents are checked, the difference between the arithmetic mean of the groups of the students in the study group according to their physical abuse experience was found to be significant at p <0.01 in favor of those not having experienced physical, emotional and sexual abuse in the past.

Table 3: Results of t Test Analysis on Average of Perceived Social Support Subscale Scores of Adolescents with and without Emotional Abuse Experience in the Past

Social Support Sub-scales	Emotional Abuse	N	X	Ss	t	P
Family Support	Experienced	376	34.41	5.11	-5.074	.000** p<0.01 Significant
	Not Experienced	191	36.40	4.03		
Friend Support	Experienced	376	51.28	8.65	-9.221	.000* p <0.01 Significant
	Not Experienced	191	57.01	5.95		
Teacher Support	Experienced	376	39.56	9.17	-4.816	.000* p <0.01 Significant
	Not Experienced	191	43.38	8.79		

When Table 3 is examined, when the scores of family, friends and teacher support subscales of adolescents are checked, the difference between the arithmetic mean of the groups of the study group students who experienced emotional abuse and not was found to be significant at $p < 0.01$ in favor of those not having experienced emotional abuse.

Table 4: Results of t Test Analysis on the Average of Perceived Social Support Subscale Scores of Adolescents with and without Sexual Abuse Experience

Social Support Sub-scales	Sexual Abuse	N	X	Ss	t	P
Family Support	Experienced	99	32.40	6.54	-4.73	.000** p<0.01 Significant
	Not Experienced	468	35.65	4.22		
Friend Support	Experienced	99	47.26	11.47	-6.03	.000* p <0.01 Significant
	Not Experienced	468	54.47	6.83		
Teacher Support	Experienced	99	36.10	10.43	-5.12	.000* p <0.01 Significant
	Not Experienced	468	41.85	8.62		

*p <0,01

When Table 4 is examined, when the scores of family, friend and teacher support subscales of adolescents are checked, the difference between the arithmetic mean of the groups of the students in the study group according to their sexual abuse experience was found to be significant at the level of $p < 0.01$ in favor of the ones not having experienced sexual abuse in the past.

Table 5: Results of Pearson Correlation Coefficients Related to Perceived Social Support among Childhood Trauma Questionnaire Subscales

		Family	Friend	Teacher
Physical Abuse	R	-.557**	-.443**	-.267**
	P	.000	.000	.000
	N	567	567	567
		Family	Friend	Teacher
Emotional Abuse	R	-.562**	-.401**	-.270**
	P	.000	.000	.000
	N	567	567	567
		Family	Friend	Teacher
Sexual Abuse	R	-.320**	-.324**	-.244**
	P	.000	.000	.000
	N	567	567	567

The results in Table 5 reveal that there is a negative mean significant relationship ($p < .001$) between physical, emotional, sexual abuse and social support perceived by family, friends and teachers.

Discussion, Conclusion And Suggestion

First, as a result of statistical analyzes made in response to the question whether childhood traumatic experiences differ according to sex, it was determined that physical, emotional and sexual abuse subscale scores were significantly different according to sex. This study reveals that the levels of physical, emotional and sexual trauma experiences during childhood significantly differ in favor of male adolescents. According to some researches, the level of physical abuse differs according to sex, and the level of physical abuse of male students is higher than that of female students (Çağlarımak, 2006; Bekçi, 2006; Yenibaş, 2002; Kulaksızoğlu, 1993; Ziyalar, 1993; Kars, 1996; Karaca, 2001). However, according to some studies, physical abuse subscale does not show any significant difference according to sex (Kaya and Çeçen-Eroğul, 2011; Yılmaz-Irmak, 2008). In this study, it was found that male adolescents were significantly exposed to childhood emotional abuse experiences more than females. Some studies

have shown that emotional abuse makes a meaningful difference in favor of males (Bulut-Ateş and Çeçen-Eroğul, 2011), while some researches show that emotional abuse in females shows a significant difference (Siyez, 2003). Since emotional abuse and neglect are not easily recognised problems, it is stated that the rate of incidence is not definite, that the rates of girls and boys are equal, and that such abuse is enforced to children between the ages of six and eight and remains at a certain level until adolescence (Taner and Gökler, 2004). The results of this study revealed that the levels of sexual abuse experiences, in favor of male adolescents, differed significantly. Some research results (Bulut-Ateş and Çeçen-Eroğul, 2011) reported that sexual abuse experience of male adolescents differed significantly compared to female, in the research conducted by Aydemir (1994), it was stated that 57.6% of those exposed to sexual abuse were female and 42.4% were male; in the study conducted by Atamer (1998), it was stated that 82% of the students who were exposed to sexual abuse were female and 18% were male. Sexual abuse is often hidden because of the reactions such as guilt and shame caused by abuse, and sexual abuse is four times more common in females than in males (Topcu, 2009). However, revealing the abuse for male children can be less frequent than in females (Finkelhor, 1993). Significant results of exposure of male adolescents to physical, emotional and sexual abuse experiences compared to females emphasizes that male children should also be protected like female children because of abuse suspicion. The fact that less attention is paid to the abuse of male children in the society than females might be one of the reasons for bringing about more abuse experiences for male children. According to the researches, the incidence of domestic abuse in Turkey is higher than the incidence of abuse outside the family. The average age of family abuse varies between 5 and 7 years, and outside of the family it is between the ages of 7 and 10 years. It is pointed out that especially male children are exploited to abuse at younger ages than females, but female children are more often exposed to abuse in general (Tokay, 2013).

Secondly, in the study, the answer was sought in the question of whether there was a significant difference in the level of social support perceived by family, friends and teachers according to whether they have physical, emotional and sexual abuse experience in childhood. As a result of the analysis, the social support scores perceived by family, friends and

teachers of students who haven't experienced physical, emotional and sexual abuse have been found significantly higher than the ones who experienced. When the related literature is examined, Dayioglu (2008) found that adolescents who have high level of perceived social support scores of adolescents prepared for the university entrance examination have also higher indomitableness scores.

Finally, in the study, the question of whether there is a significant relation between physical, emotional, sexual abuse and perceived social support from family, friends and teachers is tried to be answered. According to this, there is a moderate negative relation between physical, emotional, sexual abuse and social support perceived by family, friends and teachers. If the developmental periods and developmental tasks of the children and adolescents are taken into consideration, adolescents who perceive the support of family, friends and teachers in the immediate surroundings have less physical, emotional and sexual abuse experiences. It is understood that the social circle is the primary protective function here. It is submitted that social support systems help individuals in three ways: By eliminating or reducing the effects of certain items that adversely affect the life situation of the individual, increasing the endurance of the individual in the face of adverse life situations and thereby contributing to the improvement of the health condition it helps individuals by partially or totally buffering the effects of environmental stressors (Yıldırım, 1997). The perception (Güngör, 1996) that individuals are loved and valued by those whom they care and value their opinions may protect individuals from the experience of abuse.

When all these results are checked, it is understood that social support perception of adolescents can be an important reason which affects childhood abuse experiences. Another consequence is that unlike what is known, male children are more exposed to abuse than females, so male children also need to be protected from abuse. In this context, it can be stated that the perceived social support is has a vital importance; therefore, it can be said that living in a safe environment with family, friends and teachers during childhood and adolescence can be an important barrier to abuse experiences.

1. Psychosocial support programs can be prepared and implemented as protective, preventive and interventional primary, secondary and tertiary protection.
2. Family education activities for parents can be given by non-governmental organizations, school psychological counsellors, and other practitioners to prevent childhood traumatic experiences seen in adolescents and to be able to cope with it.
3. Adolescents, parents and teachers can be informed by the school counselor about child rights and abuse and when they encounter such a situation, they can be elucidated what kind of way they need to follow.
4. Students at risk can be identified by doing researches about abuse in schools.

REFERENCES

- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). Çocuk Hakları Çerçevesinde Çocuk İhmal ve İstismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 36–39.
- Arıcioğlu, A. (2003). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Duygusal İstismarın Yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, S.H. ve Alparslan, N. (1999). The Validity, Reliability and Factor Structure of the Childhood Trauma Questionnaire Among a Group of University Students. *Turkish Journal of Psychiatry*, 10 (4), 275–285.
- Atamer, A. A. (1998). *Characteristics of Childhood Sexual Abuse Among Turkish University Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atamer A. A. (2005). *Çocuk İstismarı Tarama Anketi: Geliştirme, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Bal, S. (2010). *Çocukluk Örselenme Yaşantıları, Ana-Baba-Ergen İlişki Biçimleri ve Sosyal Destek Algısının, Kural Dışı Davranışlarla İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Bekçi, B. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı ve Öfke Tetikleyicileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilge, F. (2006). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu*, (Editör: Ş. Şule Erçetin). Ankara: HEGEM Yayınları, 216-260.
- Budak, B. (1999). *Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Büke, A. S. (2006). Travma. *Çocukluk Çağı Travmaları*, (Editör: Rıza Doğan, İrfan Taştepe, Tuba Liman). Ankara: MN Medikal ve Nobel Tıp Kitap Sarayı, 767-788.
- Byers, J. (1999). *Çocuk İstismarını Önleme: Önleyici Programlar ve Halk Eğitimi, Çocuk İstismarı ve İhmali*. Ankara: Pelin Ofset.
- Çağlarırnak, A. (2006). *Yerleşik Olan ve Olmayan Ailelerde Çocuk İstismarı Yayınlığının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dayıoğlu, B. (2008). *Resilience in University Entrance Examination Applicants: The Role of Learned Resourcefulness, Perceived Social Support, and Gender*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M. E. (2006), Ergenlerde Bağlanma Stilleri İle Çocukluk İstismarları ve Suçluluk-Utanç Arasındaki İlişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 89-99.
- Finkelhor, D. (1993). Epidemiological Factors in the Clinical Identification of Child Sexual Abuse. *Child Abuse and Neglect*, 17, 67-70.
- Higgins, G. O'Connell (1994). *Resilient Adults: Overcoming A Cruel Past*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Hilal, A. (2005). Çocukta Fiziksel İstismar. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 14, 403- 409.
- Karaca, N. (2001). *Duygusal İstismara Uğramış Ergenlerin Bazı Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kars, Ö. (1996a). *Çocuk İstismarı ve İhmalinin Nedenleri ve Okul Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kars, Ö. (1996b). *Çocuk istismarı: Nedenleri ve Sonuçları*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Keskin, G. ve Çam, O. (2005). Çocuk Cinsel İstismarına Psikodinamik Hemşirelik Yaklaşımı. *Yeni Symposium*, 43(3), 118-125.
- Kırımsoy, E. (2003). *Suç İşlemiş ve Suç İşlememiş Ergenlerin Algıladıkları Duygusal İstismarın ve Benlik Saygılarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, Ş. (2012). *Lise Öğrencilerinde Çocukluk Örselenme Yaşantıları ve Öfke İfade Biçimleri ile Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özcan, K. (2009). *Yetişkin Bireylerin Algılanan Duygusal İstismar Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve Şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Siyez, D. M. (2003). *Duygusal İstismara Maruz Kalan ve Kalmayan Ergenlerin Benlik Algıları ile Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk İstismarı ve İhmal: Psikiyatrik Yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- Tokay, M. (2013). <http://www.turkpaylasim.com/board/archives.php/internet-cocuk>
- Topçu, S. (2009). *Çocuk ve Gençlerin Cinsel İstismarı*. Ankara: Phoneix Yayınları.
- Traş, Z. ve Arslan, E. (2011). Ergenlerde Sosyal Yetkinliğin Algılanan Sosyal Destek Açısından İncelenmesi. 11. PDR Kongresi Bildiriler Kitabı. 3-5 Ekim. İzmir.
- Uzman, E. (2001). Sosyal Destek Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Kimlik Statüleri. *Eğitim Araştırmaları*, 15, 110-121.

- Ünal, F. (2008). Ailede Çocuk İstismarı ve İhmali. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (3), 9-18.
- Yavuzer, H. (2000). *Anne-Baba ve Çocuk* (13.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenibaş, R. (2002). *Aile İçi İstismarın Ergenin Umutsuzluk Düzeyi İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, İ. (2004). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250.
- Yıldız, S. (2007). *İlköğretim İkinci Kademesindeki Çocuklara Yönelik İstismarın ve İhmalin Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ziyalar, N. (1993). *Çocukta Fiziksel İstismar ve Bunun Adli Tıp Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Turan, A. & Traş, Z. (2017). An investigation of the relationship between childhood trauma experience of adolescents and perceived social support. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 7(13), 440-458.

Öğretmenler ve Okul Müdürleri Perspektifinden Okul Hesap Verebilirliği Politikaları *

DOI: 10.26466/opus.292614

*

Coşkun Erdağ* - Engin Karadağ**

* Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aksaray/Türkiye

E-Posta: coskunerdag79@gmail.com ORCID: [0000-0002-6173-6340](https://orcid.org/0000-0002-6173-6340)

* Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya/Türkiye

E-Posta: engin.karadag@hotmail.com ORCID: [0000-0002-9723-3833](https://orcid.org/0000-0002-9723-3833)

Öz

Batı kültüründe okul gelişimine yönelik ortaya çıkan ve dünyaya yayılan hesap verebilirlik politikası son yıllarda Türk eğitim sisteminin de reform gündemine girmiştir. Yanlız, planlanan değişimin başarısı hesap verebilirlik politikalarına ilişkin farklı görüş ve inançların farkında olunması ve bunlara uygun mekanizmaların üretilmesine bağlı olacaktır. Öğretmen ve yöneticilerin çeşitli hesap verebilirlik politikalarına ilişkin düşüncelerini belirlemeyi ve farklılaşmaları ortaya koymayı amaçlayan bu nedensel karşılaştırma çalışması; Kütahya ili ilköğretim, ilköğretim ve lise düzeyinde tabakalı örnekleme yöntemi ile rastgele belirlenen 357 öğretmen ve 154 yöneticinin Okul Hesap Verebilirlik Politikaları ölçeği aracılığıyla elde edilen görüşlerinin ne düzeyde olduğu, bunların bazı bireysel ve kurumsal değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına cevap aramaktadır. Sonuç olarak, öğretmen ve okul yöneticileri öğretmen özerkliği, mesleki yeterlilik ve mesleki gelişimi amaçlayan güçlü politikalara ihtiyaç duyulduğu, performansla ilgili bilgi üretimine gerek olduğuna güçlü bir şekilde inanmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler; velilerin hem idari hem de öğretim uygulamalarına ve karar verme süreçlerine katılımını desteklemekte; profesyonel hesap verme politikalarının okullardaki akademik performansı artırmanın en iyi yolu olduğunu inanmaktadırlar. Ayrıca; müdürler, özel okullarda görev yapan öğretmenler, erkek öğretmenler, fen ve anadolu liselerindeki öğretmenler diğer öğretmenlere kıyasla öğretmenlerin sonuçlardan sorumlu tutulması, kazanım değerlendirme sınavları, performans değerlendirme, ödül ve ceza mekanizmalarını içeren performans hesap verebilirlik politikasının gerekliliğine inanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hesap verebilirlik, Kalite, Kontrol, Reform, Başarı, Performans, Okul

* Bu çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Engin Karadağ danışmanlığında tamamlanan doktora tez çalışmasının kısmi bir parçası olarak hazırlanmış, 22-24 Kasım 2016 tarihlerinde Endonezya Malang'da düzenlenen "International Conference on Education" adlı uluslararası kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

School Accountability Policies: Teacher and Principal Perspectives

DOI: 10.26466/opus.292614

*

Abstract

As a popular policy for school improvement in western culture, accountability for academic performance at schools is now in the reform agenda of Turkish educational system. Since developed in a different educational culture, it is important for the policymakers to be aware of the differences and similarities among Turkish teachers' beliefs in and views on the different accountability policies for higher academic achievement in core school subjects. Aiming to evaluate the thoughts of teaching staff on various accountability policies, this study of causal-comparative design revealed that, based on the data obtained from the stratified sample of 357 teachers and 154 administrators from the primary, elementary and high schools in Kütahya, Turkey, via the Accountability Policies for Academic Performance questionnaire, the principals and teachers mostly agree with the need of teacher autonomy, professional qualification and professional development practices as well as the need for the generation of information about performance. While the teaching staff doesn't support the parents' participation both in administrative and instructional practices and decision making, they rather see professional accountability policies are the best for schools to increase academic performance. Additionally, those teachers; working as principal, male, teaching at private schools, and at schools with science program more support than other groups the performance accountability policy; the sum of teacher responsibility, student assessments, performance evaluations, rewards and punishment policies. Differently, all the teachers and principals strongly agree with the professional accountability policy; comprising teacher autonomy, teacher qualifications and professional development practices.

Key Words : *Accountability, Quality, Control, School, Achievement, Performance*

Giriş

Modern zamanların beraberinde getirdiği küreselleşme, kapitalizm, teknolojik gelişmeler ve bilgi toplumu gerçekleri ülkeler ve kamu yönetimleri için birçok yeni problem üretmiştir. Ülkelerin gelişimi ve toplumların refahı insan sermayesinin niteliğine bağlanmış, eğitim sistemlerinden yeni nesillerin üretken bireyler olarak ülke ekonomik yaşamına katılımlarının sağlanması beklenmeye başlamıştır. Diğer taraftan, Türk eğitim sistemi hem YGS ve LYS gibi ulusal hem de PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası değerlendirmelerde öğrenci akademik kazanımlarının istenen düzeyde olmamasından dolayı sıklıkla eleştirilmektedir (Aydın, Erdağ & Taş, 2011; Aydın, Sarier & Uysal, 2012; Dinçer, 1998; EARGED, 2003; 2004; Eryılmaz, 1997; Göksu, 2002). Öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına amacıyla özellikle 1990'lı yıllardan itibaren Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MGEP), okullarda Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulaması, Müfredat Laboratuvar Okulları, Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP), Okul Performans Yönetim Modeli ve Planlı Okul Gelişim Modeli, Öğretmen yeterlilikleri gibi çeşitli girişimler uygulamaya konulmalarına rağmen arzu edilen sonuçların üretilmesinde etkisiz kalmıştır (MEB, 2002; 2009, Akt. Kantos, 2010). Son yıllarda ise, özellikle 2001'de yaşanan ekonomik kriz sonrası Türkiye'de Dünya Bankası ve IMF gibi uluslararası kuruluşların telkinleri ile yönetimlerin yeniden yapılandırılması, yerelleşme, hizmet üretimi ve sunumu vatandaşlar seviyesine indirilmesi, demokrasinin bir gereği olarak vatandaşlar ile devlet arasında hesap sorma ve hesap verme mekanizmaları kurulması, böylece kamu kurumlarının hem mali performanslarının hem de hizmet performanslarının kontrolünün sağlanması gündeme gelmiştir (Akçakaya & Yücel, 2009; Balcı, 2003; Bilgiç, 2008; Kızıltaş, 2005). Eğitim harcamalarını ve düşük öğrenci başarısını eğitim sisteminin ürettiği temel problemler olarak gören "yeni kamu yönetimi" anlayışı, çözümü daha hesap verebilir okullarda aramaktadır. Özellikle Anglo-sakson ülkelerde ortaya çıkan

hesap verebilirlik akımı ile, okullar üzerinde farklı kontrol mekanizmaları geliştirilmiş, böylece okullarda arzu edilen akademik performans artışı sağlanmaya çalışılmaktadır (Kuchapski, 2001; Levin, 1994; McEwen, 1995; Sullivan, 1973, *Akt.* McNelis, 1998, s. 12).

Alanyazın incelendiğinde, günümüzde kaliteli eğitim hizmeti ve yüksek öğrenci performansı için yüksek kapasiteye sahip okullara, okul kapasitesinin geliştirilmesi için de okul üzerinde kurulacak dış performans baskısına ihtiyaç duyulduğunu savunan hesap verebilirlik politikalarının birçok dış güç odağı belirlediği, bu odaklar ile okullar arasında hesap sorma ve verme sürecini içeren sosyal mekanizmalar ürettiği görülmektedir. Bu bağlamda kimin, kime, hangi konuda, hangi sonuçlarla ve nasıl açıklama yapacağı, kendini savunarak eylemlerini nasıl haklı çıkaracağını kapsayan sosyal bir süreç oluşturulmaktadır. Oluşturulma farklı dış güç odaklarıyla okullar üzerinde politik, yasal, bürokratik, performans, piyasa ve profesyonel olmak üzere farklı hesap verebilirlik mekanizmaları oluşturulmuştur (Adams & Kirst, 1999; Darling-Hammond, 1989; Darling-Hammond & Ascher, 1991; Heim, 1995; Kuchapski, 2001; Stecher & Kirby, 2004; Wagner, 1989). Bunlardan bürokratik ve performans hesap verebilirliği okullar üzerinde üst yönetimlerin, piyasa hesap verebilirliği veli ve öğrencilerin, profesyonel hesap verebilirlik ise öğretmenlerin güçlendirilmesini içeren sosyal mekanizmalarıyla öğrenci kazanım düzeylerinin artırılmasını hedeflemektedir.

Bürokratik hesap verebilirlik modeli, ödüllendirme ve cezalandırma yetkisine sahip üst yönetimlerin kendi tercih ve kararlarına göre eğitim hizmetlerine ilişkin okullarda neyin nasıl yapılacağına ilişkin standartları ve kuralları belirlediği, okulların ise girdi ve süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesinden sorumlu tutulduğu, üst yönetimin belirlediği hedefleri ve kuralları benimseyerek tam olarak yerine getirmeye çalıştığı, davranışlarına göre ödüllendirildiği veya cezalandırıldığı hiyerarşik yapıya dayalı bir hesap sorma ve verme mekanizmasını ifade etmektedir (Adams & Kirst, 1999; Bovens, 2010; Darling-Hammond, 1990; O'Day, 2002).

Performans hesap verebilirliği modeli standartı yüksek matematik ve okuma becerileri öğretim programlarının geliştirilmesi, belirli standartlar ve amaçlara göre oluşturulan standart sınavlar ile öğrenci başarısının belirlenmesi ve izlenmesi, sınav sonuçları ışığında yapılan öğrenci ve okul başarı değerlendirmelerinin velilere ve topluma bilgi olarak sunumu, okulların öğrencilere kazandırdıkları başarıya göre ödül ve cezalarla motivasyonunun artırılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme konusunda standartların belirlenmesini kapsamaktadır (Spencer, 2006). Diğer taraftan, az maliyetle arzu edilen eğitim sonuçlarının üretilmesini sağlayacak öğretmen performans sözleşmeleri, performansına göre ödeme sistemi gibi araçları kapsayan öğretmen teşvik sistemleri uygulamaya konulmuştur (Bruns, Filmer & Patronas, 2011; Fuhrman, 1999; Mintrop, 2002).

Piyasa hesap verebilirliği modeli, okul yönetiminin ve kontrolünün toplumla paylaşılması, merkezi disiplin düzenlemelerinin kaldırılarak okuldaki program, bütçe ve personel konularında yerel topluma ve okula gerekli yetkilerin devredilmesini, başarının artırılmasında ev ve çevre faktörlerinden yararlanılmasını savunmaktadır. Bu model velilere okul seçme olanağı sağlamakta, memnuniyetsizlik halinde öğrenciyi başka bir okula nakledebilmeleri, öğretim programı, bütçe ve personel konuları ile öğretim süreçlerinde seslerini duyurabilme ve okul karar alma süreçlerine katılım hakkı getirmektedir. Öte taraftan, okulları düzenleyen kurallar kaldırılarak okulların serbest piyasa koşulları içerisinde kendi problemlerine kendilerinin çözüm bulması beklenmektedir. Bu kapsamda, bir taraftan özel eğitim hizmetinin verildiği sözleşmeli ve miknats okulların açılması, öğrenci başına kupon (voucher) uygulaması ve vergi desteği gibi rekabetçi finans sisteminin faaliyete geçirilmesi sağlanırken, diğer taraftan da, okulların uyguladıkları programların tanıtımı ve performans sonuçlarının ilanyla veli ve öğrencilerin ikna edilmesini böylece öğrenciyle beraber gelen finansmanı okula kazandıran mekanizmalar kullanılmaktadır (Bruns, Filmer & Patronas, 2011; Chavkin & Williams, 1987, Akt. Parker & Leithwood, 2000; Hill, 1996; Kuchapski, 2001;

Leithwood & Earl, 2000; Spencer, 2006).

Profesyonel hesap verebilirlik modeli, fazla karışık ve teknik olan eğitim öğretim sürecinin bürokratik kurallar ve düzenlemeler vasıtasıyla yönetilemeyeceği, bunun yerine yüksek alan ve mesleki becerilere sahip donanımlı öğretmenlere uygun yetki ve destek sağlandığında öğrencilerin başarısının artacağını savunmakta, bu kapsamda öğretmenlerin mesleki yeterliliği ve mesleki özerkliğine vurgu yapmaktadır. Yüksek alan ve mesleki bilgiye sahip öğretmenlerin sistemde yer alabilmesi için öğretmenlik mesleği standartlarının geliştirilmesi ve uygulanmasının zorunlu olduğu savunulmaktadır. Diğer yandan, yetenekli ve becerikli öğretmenlerin mesleği icraları esnasında öğretime ilişkin problemleri belirlemesi ve çözüm yollarını tartışarak kendi kararlarını alma, bunları velilere, topluma ve yönetim kurullarına açıklama yaparak ve savunarak uygulama yetkisinin verilmesi, böylelikle çalışma ortamının hiyerarşiden uzaklaştırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca, bütçe, öğretim programı ve öğretmenler ile ilgili kritik kararlarda öğretmenlerin mesleki bilgisinden daha çok yararlanması, öğretmenlik uygulamalarında desteklenmeleri ve öğretmenler arası işbirliğinin geliştirilmesi beklenmektedir (Bruns, Filmer & Patronas, 2011; Darling-Hammond, 1985; Hess, 1991; Kuchapski, 2001; Leithwood & Earl, 2000; O'Day, 2002; Ranson, 2003).

Bu çalışmada, okul geliştirmeye dönük hesap verebilirlik politikalarına temel teşkil eden varsayımlara ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya konulması, görüşler arasındaki farklılıkların muhtemel bireysel ve kurumsal nedenlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda (i) öğretmen ve okul yöneticilerinin bürokratik, performans, piyasa ve profesyonel hesap verebilirlik politikalarının varsayımlarına katılım düzeylerinin hangi düzeyde olduğu, (ii) görüşlerinin kurumsal (okul tipi, okul türü) ve bireysel (cinsiyet, görev, branş, sendika) özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına cevap aranmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, akademik başarının artırılmasına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerinin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşlerinin bireysel ve görev yeri özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemek ve muhtemel nedenlerini belirlemek amacıyla *nedensel-karşılaştırma deseni* kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2012-2013 öğretim yılında Kütahya ili merkez ilçesi sınırlarındaki kamu ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 242'si okul yöneticisi ve 2310'u öğretmen olmak üzere toplam 2552 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi *tabakalı örnekleme* yöntemi olarak rastgele yöntemle belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi (1999) kapsamında Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tüm merkez okullarını üç tabakaya ayırmış, bu kapsamda, her eğitim tabakasında yer alan okullar öncelikle türlerine göre (i) birleştirilmiş sınıflı ilkokullar, (ii) ilkokullar, (iii) ortaokullar, (iv) genel liseler, (v) anadolu ve fen liseleri, (vi) meslek liseleri olmak üzere alt kümelerle ayrılmıştır. Örneklem oluşturacak okullar kendi okul tabakaları ve kümeleri arasından evren büyüklüğüyle orantısal olarak kendi içinde yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar rassal olarak belirlenmiştir. Örnekleme işlemi sonucu 357 öğretmen ve 154 okul yöneticisi çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin akademik performansın artırılmasına olanak sağlayacak hesap verebilirlik politikalarına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin düşüncelerini ölçmek amacıyla *Okul Hesap Verebilirlik*

Mekanizmaları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Bradshaw (2003) ve Too'nun (1989) çalışmaları temel alınarak, ilgili okul hesap verebilirliğine ilişkin literatür değerlendirmesi sonucu araştırmacı tarafından otuzyediden oluşturulmuştur. Maddelerin oluşturulmasında eğitimde hesap verebilirlik politikaları, okullarda öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılması hedefine yönelik motivasyonu artırmayı amaçlayan dış kaynaklı kontrol ve baskı mekanizmaları olarak tanımlanmıştır. Örneklem tepkileri kesinlikle katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılıyorum (5) arası cevaplama skalası üzere 5'li Likert tipinde değerlendirilmiştir. Taslak ölçeğin yapı geçerliği (i) açımlayıcı faktör analizi ve (ii) doğrulayıcı faktör analizi olarak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öncelikle 511 okul yöneticisi ve öğretmen grubundan elde edilen veriler rassal olarak ikiye ayrılmıştır. İlk 256 birim veri üzerinde açımlayıcı faktör analizi, diğer 255 birim üzerinde ise doğrulayıcı faktör analizi işlemleri yürütülmüştür. Taslak ölçeğin KaiserMeyerOlkin=.89 ve Bartlett [$p<.01$] test analizleri sonuçlarına dayanılarak çok faktörlü muhtemel yapısından dolayı Varimax dik eksen döndürme tekniği kullanılarak (Kline, 1994; Rennie, 1997; Stapleton, 1997; Stevens, 1996) açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, analiz sonucunda ölçeğin otuzyediden maddesinin öz değeri 1'den büyük onbir alt ölçek oluşmuştur. Ölçeğin alt ölçeklerdeki öz değer toplamı 22.16 ve açıklanan varyans yüzdesi toplamı 59.89'dur. Alt ölçek maddelerinin faktör yükleri ise 0.36 ile 0.76 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise, düşük Ki-kare (χ^2) değeri [$\chi^2=926.18$, $df=542$, $p<.01$] ve diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.90, AGFI=0.89, PGFI=0.91, RMSEA=0.07, CFI=0.90] ölçek için önerilen modelin uygun olduğu, modellenen faktör yapısının doğruladığını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.71 ile 0.91 arasında değişmektedir. Sonuç olarak ölçek, Profesyonel Hesap Verebilirlik (Mesleki Gelişim [8 madde, $\alpha = .91$], Öğretmen Otonomisi [2 madde, $\alpha = .79$],

Mesleki Yeterlilikler [2 madde, $\alpha = .77$]), Performans Hesap Verebilirliği (Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri [2 madde, $\alpha = .75$], Performans Değerlendirmeleri [3 madde, $\alpha = .77$], Sorumluluk ve Ödül [4 madde, $\alpha = .82$], Ceza ve Yaptırımlar [5 madde, $\alpha = .85$]), Piyasa Hesap Verebilirliği (Katılım [5 madde, $\alpha = .81$], Akademik standartlar [2 madde, $\alpha = .76$], Bilgi [2 madde, $\alpha = .75$]), Bürokratik Hesap Verebilirlik (Mevzuata Uyma [2 madde, $\alpha = .74$]) politikaları olmak üzere dört bileşen ve on bir alt ölçek olarak düzenlenmiştir. Bunlar:

(i) Mesleki Gelişim: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin görevlerine ilişkin alan, pedagoji ve yöneticilik niteliklerini artırmaya yönelik öğrenme ortamlarını ve uygulamalarını desteklediklerinin göstergesidir.

(ii) Öğretmen Otonomisi: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğretim süreçlerinin ve programlarının planlanması ve yürütülmesinin öğretmenlerin uzmanlıklarına ve takdirlerine bırakılması ile öğretim süreçlerinde öğretmenlerin güçlendirilmesi yönündeki uygulamalara destek verildiğini göstermektedir.

(iii) Mesleki Yeterlilikler: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev alanlarında ve öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını göstermeleri gerektiği düşüncesinin desteklendiğini göstermektedir.

(iv) Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, okulların öğretim süreçleriyle öğrencilere kazandırdıkları kazanımların izlenmesi, kazanım seviyelerinin tespit edilmesi, öğrencilerin akademik performanslarının ortaya çıkartılması ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi gibi uygulamaların desteklendiğini göstermektedir.

(v) Performans Değerlendirmeleri: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğretmenlerin öğrencilere kazandırdıkları akademik başarı düzeyine ilişkin üst yönetime rapor verilmesi, öğretmenlerin öğrencilerin akad-

emik gelişimine göre okul müdürü tarafından değerlendirilmesi uygulamasına destek verildiğini göstermektedir.

(vi) Sorumluluk ve Ödül: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik başarısının artırılması konusunda öğretmenlerin sorumlu olduğu düşüncesine ve öğrencilerin akademik başarısını artıran öğretmen ve okulların ödüllendirilmesi uygulamasına destek verildiğini göstermektedir.

(vii) Ceza ve Yaptırımlar: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik başarısını artırma konusunda düşük performans gösteren okul yöneticileri ve öğretmenlere öncelikle akademik performansın artırılmasına yönelik gelişim desteğinin sağlanması, sonrasında düşük performans göstermeye devam eden öğretmenlere ve okul yöneticilerine çeşitli ceza ve yaptırımlar uygulanması görüşünün desteklediğini göstermektedir.

(viii) Katılım: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğretim programlarının hazırlanmasında velilerin tercihlerinin dikkate alınması, öğretim etkinliklerini gözleme ve etkinliklere katılımcı olma konusunda velilere imkan sağlanması, okulun yönetimine ilişkin kararlarda ise veli ve öğrencilere daha çok söz hakkının verilmesini içeren uygulamaların desteklediğini göstermektedir.

(ix) Akademik Standartlar: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, okullar üzerinde öğrencilerin akademik başarısının artırılmasına yönelik oluşan veli, vatandaşlar ve üst yönetim birimleri kaynaklı dışsal beklentilerin ve standartların öğretmenleri sorumlu kılacağı, okulları bu standartların karşılanması konusunda gerekli çalışma süreci içerisine sokacağı düşüncesinin desteklediğini göstermektedir.

(x) Bilgi: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin akademik performansları ve olumsuz performans nedenlerine ilişkin bilgi üretilmesi, üretilen performans bilgisinin velilere ve kamuoyuna sunulması düşüncesinin ve uygulamalarının desteklediğini göstermektedir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(xi) Mevzuata Uyuma: Bu alt ölçekten alınan yüksek puan, öğretim süreçlerinin üst yönetim birimlerince oluşturulan ve uygulamaya konulan yasal mevzuat, kurallar ve talimatların izin verdiği bir çerçeve içerisinde yürütülmesi gerektiği düşüncesi ve uygulamasına destek verildiğini göstermektedir.

İşlem

Öğretmen ve okul yöneticilerinin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin düşüncelerinin bazı demografik ve görev değişkenlerine göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yürütülen bu çalışma üç aşamada gerçekleşmiştir.

- (i) Araştırmada istatistiksel çözümlere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, bunun ardından uygulanan veri toplama aracı 5'li Likert sistemiyle puanlandırılmıştır.
- (ii) Araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans (n) ve yüzde (%) değerleri çıkarılarak ölçeklerin tüm alt ölçek puanları için ortalama (X) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır.
- (iii) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin alt ölçek puanlarının çeşitli demografik değişkenlere göre test etmeden önce araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları tek örneklem *Kolmogorov-Smirnov Testi* ile analiz edilmiş, sonucunda da dağılımların normal dağıldığı saptanmıştır [$p>0.05$]. Buna göre, dağılımlarının analizinde parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda;
 - Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin alt ölçek puanlarının; *cinsiyet* ve *okul tipi* değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t-testi*;

- Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin alt ölçek puanlarının; *görev, branş, okul kademesi* ve *sendika* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA;
- ANOVA sonrasında elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için *Scheffe testi* kullanılmıştır.

Bulgular

Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeğine İlişkin Genel Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin *Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeğine* ait alt ölçek puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşlerini ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 2.42 ile 4.15 arasında değişmektedir. Eğitim personeli hesap verebilirlik politikalarının gerekliliğini en yüksek ortalama ile *mesleki gelişim* alt ölçeğinde değerlendirirken, en düşük ortalamayla *ceza ve yaptırımlar* alt ölçeğinde değerlendirmiştir.

Tablo 1: Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçeklerinin N, X ve SS Değerleri

Alt Ölçekler	N	X	SS
1–Mesleki Gelişim	511	4.15	.52
2–Ceza ve Yaptırımlar	511	2.42	.82
3–Sorumluluk ve Ödül	511	3.81	.64
4–Katılım	511	2.97	.68
5–Öğretmen Otonomisi	511	3.77	.77
6–Bilgi	511	3.99	.70
7–Akademik Standartlar	511	3.11	.80
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	511	3.79	.79
9–Performans Değerlendirmeleri	511	3.31	.66
10–Mevzuata Uyuma	511	3.10	.85
11–Mesleki Yeterlilikler	511	3.79	.79

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin *Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği* nin bileşenlerine vermiş oldukları puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları bileşenlerine ilişkin görüşlerini ifade eden puanların aritmetik ortalamaları 3.10 ile 3.90 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, hesap verebilirlik politikalarının gerekliliği en yüksek ortalama ile *profesyonel hesap verebilirlik politikaları* bileşeninde değerlendirilirken, en düşük ortalama ile *bürokratik hesap verebilirlik politikaları* bileşeninde değerlendirilmiştir.

Tablo 2: Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği Bileşenlerine İlişkin N, X ve SS Değerleri

Bileşenler	N	X	SS
1–Profesyonel Hesap Verebilirlik Politikaları	511	3.90	.51
2–Performans Hesap Verebilirliği Politikaları	511	3.24	.49
3–Piyasa Hesap Verebilirliği Politikaları	511	3.36	.49
4–Bürokratik Hesap Verebilirlik Politikaları	511	3.10	.85

Hesap verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Bireysel ve Kurumsal Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi.

Tablo 3’te verilen Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarına ilişkin görüşlerin *mesleki gelişim, sorumluluk ve ödül, öğretmen otonomisi, bilgi, akademik başarı beklentisi, mevzuata uyma* alt ölçeklerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *ceza ve yaptırımlar, katılım, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleri, mesleki yeterlilikleri* alt ölçeklerinde erkek okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p < .05$].

Tablo 3: Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	X	SS	t	P
1–Mesleki Gelişim	Erkek	351	4.16	.51	1.13	.25
	Kadın	150	4.10	.55		
2–Ceza ve Yaptırımlar	Erkek	351	2.51	.83	3.89	.00
	Kadın	150	2.20	.75		
3–Sorumluluk ve Ödül	Erkek	351	3.81	.65	.88	.37
	Kadın	150	3.76	.62		
4–Katılım	Erkek	351	3.07	.66	5.10	.00
	Kadın	150	2.73	.67		
5–Öğretmen Otonomisi	Erkek	351	3.78	.77	.05	.95
	Kadın	150	3.77	.75		
6–Bilgi	Erkek	351	3.96	.70	-1.26	.20
	Kadın	150	4.04	.68		
7–Akademik Standartlar	Erkek	351	3.13	.79	1.26	.20
	Kadın	150	3.03	.83		
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	Erkek	351	3.85	.76	2.39	.01
	Kadın	150	3.66	.83		
9–Performans Değerlendirmeleri	Erkek	351	3.37	.66	3.73	.00
	Kadın	150	3.13	.67		
10–Mevzuata Uyuma	Erkek	351	3.12	.89	.75	.44
	Kadın	150	3.06	.77		
11–Mesleki Yeterlilikler	Erkek	351	3.85	.76	2.39	.01
	Kadın	150	3.66	.83		

SD=499

Tablo 4’te verilen Hesap Verebilirlik Politikaları ölçek puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşlerinde *sorumluluk ve ödül*, *öğretmen otonomisi*, *bilgi*, *akademik standartlar* alt ölçeklerinde okullarındaki görevlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *mesleki gelişim* [$F=6.84$; $p < .05$], *ceza ve yaptırımlar* [$F=25.04$; $p < .05$], *katılım* [$F=10.56$; $p < .05$], *öğrenci kazanım değerlendirmeleri* [$F=4.08$; $p < .05$], *performans değerlendirmeleri* [$F=17.46$; $p < .05$], *mesleki yeterlilikler* [$F=4.08$; $p < .05$] alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık

saptanmıştır. ANOVA sonrası Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır [$p>.05$]. Buna göre, Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucu mesleki gelişim, ceza ve yaptırımlar, katılım, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleri ve mesleki yeterlilikler puanlarının görev değişkeni okul müdürü grubuyla öğretmen grubu arasında okul müdürü grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Aynı zamanda, ceza ve yaptırımlar, katılım ve performans değerlendirme ölçek puanlarının görev değişkeni müdür yardımcısı grubuyla öğretmen grubu arasında müdür yardımcısı grubu lehine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4: Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Görev Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Görev	N, X ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Mesleki Gelişim	Müdür	51	4.38	.43	G. Arası	3.68	2	1.84	6.84	.00
	M. Yard.	103	4.19	.50	G. İçi	136.93	508	.27		
	Öğretmen	357	4.10	.53	Toplam	140.62	510			
	Toplam	511	4.15	.52						
2-Ceza ve Yaptırımlar	Müdür	51	2.94	.85	G. Arası	31.07	2	15.53	25.04	.00
	M. Yard.	103	2.70	.79	G. İçi	315.12	508	.62		
	Öğretmen	357	2.26	.77	Toplam	346.20	510			
	Toplam	511	2.42	.82						
3-Sorumluluk ve Ödül	Müdür	51	3.91	.68	G. Arası	.67	2	.33	.80	.44
	M. Yard.	103	3.82	.63	G. İçi	213.18	508	.42		
	Öğretmen	357	3.79	.64	Toplam	213.85	510			
	Toplam	511	3.81	.64						
4-Katılım	Müdür	51	3.21	.62	G. Arası	9.45	2	4.72	10.56	.00
	M. Yard.	103	3.16	.61	G. İçi	227.17	508	.44		
	Öğretmen	357	2.88	.68	Toplam	236.62	510			
	Toplam	511	2.97	.68						
5-Öğretmen Otonomisi	Müdür	51	3.79	.81	G. Arası	.29	2	.14	.24	.78
	M. Yard.	103	3.72	.75	G. İçi	305.94	508	.60		
	Öğretmen	357	3.78	.77	Toplam	306.24	510			
	Toplam	511	3.37	.77						
6-Bilgi	Müdür	51	4.02	.72	G. Arası	.23	2	.11	.24	.78
	M. Yard.	103	4.02	.63	G. İçi	249.79	508	.49		
	Öğretmen	357	3.98	.71	Toplam	250.03	510			
	Toplam	511	3.99	.70						

7–Akademik Standartlar	Müdür	51	3.15	.71	G. Arası	.15	2	.07	.11	.88
	M. Yard.	103	3.08	.72	G. İçi	333.62	508	.65		
	Öğretmen	357	3.11	.84	Toplam	333.78	510			
	Toplam	511	3.11	.80						
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	Müdür	51	4.09	.68	G. Arası	5.06	2	2.53	4.08	.01
	M. Yard.	103	3.79	.79	G. İçi	315.06	508	.62		
	Öğretmen	357	3.75	.79	Toplam	320.13	510			
	Toplam	511	3.79	.79						
9–Performans Değerlendirmeleri	Müdür	51	3.66	.63	G. Arası	14.68	2	7.34	17.46	.00
	M. Yard.	103	3.51	.61	G. İçi	213.56	508	.42		
	Öğretmen	357	3.20	.65	Toplam	228.25	510			
	Toplam	511	3.31	.66						
10–Mevzuata Uyuma	Müdür	51	3.30	.80	G. Arası	4.06	2	2.03	2.78	.06
	M. Yard.	103	3.20	.83	G. İçi	371.37	508	.73		
	Öğretmen	357	3.05	.86	Toplam	375.44	510			
	Toplam	511	3.10	.85						
11–Mesleki Yeterlilikler	Müdür	51	4.09	.68	G. Arası	5.06	2	2.53	4.08	.01
	M. Yard.	103	3.79	.79	G. İçi	315.06	508	.62		
	Öğretmen	357	3.75	.79	Toplam	320.13	510			
	Toplam	511	3.79	.79						

Tablo 5’te verilen Hesap Verebilirlik Politikaları ölçek puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşlerde *mesleki gelişim, ceza ve yaptırımlar, sorumluluk ve ödül, katılım, öğretmen otonomisi, bilgi, akademik standartlar, performans değerlendirmeleri, mevzuata uyuma* alt ölçeklerinde branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p > .05$]; *öğrenci kazanım değerlendirmeleri* [$F=3.28; p < .05$] ve *mesleki yeterlilikler* alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$F=3.28; p < .05$]. ANOVA sonrası Levene’s testi ile varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p > .05$]. Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ise, öğrenci kazanım değerlendirmeleri ve mesleki yeterlilikler puanlarının her birinin branş değişkeni sosyal bilimler öğretmeni grubuyla sınıf öğretmeni grubu arasında sosyal bilimler öğretmeni grubu lehine istatistiksel olarak [$p < .05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 5: Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Branş	N, X ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları				
		N	X	SS	Var.K.	K.T.	SD	K.O.	F	P
1- Mesleki Gelişim	Sınıf	161	4.11	.57	G. Arası	1.77	6	.29	1.07	.37
	Türkçe	57	4.06	.52	G. İçi	138.85	504	.27		
	Sosyal Bil.	47	4.24	.50	Toplam	140.62	510			
	Matematik	45	4.12	.50						
	Fen Bil.	44	4.16	.53						
	Meslek D.	44	4.26	.42						
	Diğer	113	4.17	.50						
	Toplam	511	4.15	.52						
2- Ceza ve Yaptırımlar	Sınıf	161	2.39	.78	G. Arası	4.35	6	.72	1.07	.37
	Türkçe	57	2.37	.78	G. İçi	341.84	504	.67		
	Sosyal Bil.	47	2.67	.87	Toplam	346.20	510			
	Matematik	45	2.27	.86						
	Fen Bil.	44	2.46	.92						
	Meslek D.	44	2.43	.76						
	Diğer	113	2.42	.84						
	Toplam	511	2.42	.82						
3-Sorumlu- luk ve Ödül	Sınıf	161	3.70	.72	G. Arası	3.01	6	.50	1.20	.30
	Türkçe	57	3.79	.65	G. İçi	210.83	504	.41		
	Sosyal Bil.	47	3.89	.59	Toplam	213.85	510			
	Matematik	45	3.84	.58						
	Fen Bil.	44	3.88	.60						
	Meslek D.	44	3.92	.58						
	Diğer	113	3.84	.60						
	Toplam	511	3.81	.64						
4-Katılım	Sınıf	161	2.96	.63	G. Arası	2.33	6	.38	.83	.54
	Türkçe	57	2.99	.72	G. İçi	234.28	504	.46		
	Sosyal Bil.	47	3.02	.78	Toplam	236.62	510			
	Matematik	45	2.80	.70						
	Fen Bil.	44	2.99	.69						
	Meslek D.	44	3.11	.70						
	Diğer	113	2.96	.65						
	Toplam	511	2.97	.68						
5-Öğretmen Otonomisi	Sınıf	161	3.74	.77	G. Arası	2.37	6	.39	.65	.68
	Türkçe	57	3.70	.71	G. İçi	303.87	504	.60		
	Sosyal Bil.	47	3.77	.92	Toplam	306.24	510			
	Matematik	45	3.76	.74						
	Fen Bil.	44	3.98	.77						
	Meslek D.	44	3.76	.72						
	Diğer	113	3.77	.77						
	Toplam	511	3.77	.77						
6- Bilgi	Sınıf	161	3.98	.73	G. Arası	5.16	6	.86	1.77	.10
	Türkçe	57	3.85	.70	G. İçi	244.86	504	.48		

	Sosyal Bil.	47	4.21	.55	Toplam	250.03	510			
	Matematik	45	4.00	.69						
	Fen Bil.	44	3.89	.78						
	Meslek D.	44	4.15	.57						
	Diğer	113	3.96	.70						
	Toplam	511	3.99	.70						
7–Akademik Standartlar	Sınıf	161	3.08	.82	G. Arası	1.76	6	.29	.44	.84
	Türkçe	57	3.14	.81	G. İçi	332.01	504	.65		
	Sosyal Bil.	47	3.08	.80	Toplam	333.78	510			
	Matematik	45	3.17	.76						
	Fen Bil.	44	3.26	.96						
	Meslek D.	44	3.14	.75						
	Diğer	113	3.05	.76						
	Toplam	511	3.11	.80						
8–Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	Sınıf	161	3.63	.82	G. Arası	12.02	6	2.00	3.28	.00
	Türkçe	57	3.83	.61	G. İçi	308.10	504	.61		
	Sosyal Bil.	47	4.14	.67	Toplam	320.13	510			
	Matematik	45	3.79	.75						
	Fen Bil.	44	3.77	.84						
	Meslek D.	44	3.99	.77						
	Diğer	113	3.80	.82						
	Toplam	511	3.79	.79						
9–Performans Değerlendirmeleri	Sınıf	161	3.28	.68	G. Arası	.26	6	.04	.097	.99
	Türkçe	57	3.33	.58	G. İçi	227.99	504	.45		
	Sosyal Bil.	47	3.35	.76	Toplam	228.25	510			
	Matematik	45	3.32	.63						
	Fen Bil.	44	3.30	.64						
	Meslek D.	44	3.28	.64						
	Diğer	113	3.32	.69						
	Toplam	511	3.31	.66						
10–Mevzuata Uyuma	Sınıf	161	3.13	.94	G. Arası	8.06	6	1.34	1.84	.08
	Türkçe	57	3.05	.77	G. İçi	367.37	504	.72		
	Sosyal Bil.	47	3.12	.88	Toplam	375.44	510			
	Matematik	45	3.33	.81						
	Fen Bil.	44	3.32	.79						
	Meslek D.	44	3.06	.78						
	Diğer	113	2.93	.80						
	Toplam	511	3.10	.85						
11–Mesleki Yeterlilikler	Sınıf	161	3.63	.82	G. Arası	12.02	6	2.00	3.28	.00
	Türkçe	57	3.83	.61	G. İçi	308.10	504	.61		
	Sosyal Bil.	47	4.14	.67	Toplam	320.13	510			
	Matematik	45	3.79	.75						
	Fen Bil.	44	3.77	.84						
	Meslek D.	44	3.99	.77						
	Diğer	113	3.80	.82						
	Toplam	511	3.79	.79						

Tablo 6’da verilen Hesap Verebilirlik Politikaları ölçek puanlarının üye olunan sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikalarına ilişkin görüşleri *mesleki gelişim, ceza ve yaptırımlar, sorumluluk ve ödül, öğretmen otonomisi, bilgi, akademik standartlar, öğrenci kazanım değerlendirmeleri, performans değerlendirmeleri, mevzuata uyma, mesleki yeterlilikler* alt ölçeklerinde üye olunan sendikaya göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p>.05$]; *katılım* [$F=2.78$; $p<.05$] alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. ANOVA sonrası Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır [$p>.05$]. Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucu katılım puanlarının üye olunan sendika değişkenine göre Türk-Eğitim-Sen grubuyla, Eğitim-Sen, Eğitim-Bir-Sen ve diğer sendika grupları arasında Türk-Eğitim-Sen grubu aleyhine istatistiksel olarak [$p<.05$] düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 6: Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Üye Olunan Sendika Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Ölçek	Üye Olunan Sendika	N, X ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
		N	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	P	
1– Mesleki Gelişim	Eğit.S.	13	4.38	.49	G. Arası	2.21	5	.44	1.59	.16	
	Eğit.B.S	147	4.15	.52	G. İçi	134.44	484	.27			
	Türk Eğ.S.	138	4.09	.53	Toplam	136.65	489				
	Eğitim İş	18	4.38	.35							
	Diğer	29	4.20	.58							
	Üye Değil	145	4.14	.52							
	Toplam	490	4.15	.52							
2– Ceza ve Yaptırımlar	Eğit.S.	13	1.96	.73	G. Arası	3.73	5	.74	1.10	.35	
	Eğit.B.S	147	2.47	.85	G. İçi	327.82	484	.67			
	Türk Eğ.S.	138	2.36	.78	Toplam	331.55	489				
	Eğitim İş	18	2.44	.76							
	Diğer	29	2.47	.77							
	Üye Değil	145	2.37	.84							
	Toplam	490	2.40	.82							
3–Sorumlu- luk ve Ödül	Eğit.S.	13	3.92	.67	G. Arası	1.82	5	.36	.85	.50	
	Eğit.B.S	147	3.74	.68	G. İçi	205.80	484	.42			

	Türk Eğ.S.	138	3.80	.66	Toplam	207.63	489			
	Eğitim İş	18	4.05	.51						
	Diğer	29	3.81	.65						
	Üye Değil	145	3.82	.61						
	Toplam	490	3.80	.65						
4– Katılım	Eğit.S.	13	3.30	.74	G. Arası	6.25	5	1.25	2.78	.01
	Eğit.B.S	147	3.01	.67	G. İçi	217.47	484	.44		
	Türk Eğ.S.	138	2.84	.66	Toplam	223.72	489			
	Eğitim İş	18	3.13	.60						
	Diğer	29	3.20	.65						
	Üye Değil	145	2.91	.66						
	Toplam	490	2.96	.67						
5–Öğretmen Otonomisi	Eğit.S.	13	4.23	.72	G. Arası	6.01	5	1.20	2.03	.07
	Eğit.B.S	147	3.81	.77	G. İçi	285.83	484	.59		
	Türk Eğ.S.	138	3.67	.80	Toplam	291.85	489			
	Eğitim İş	18	3.75	.79						
	Diğer	29	4.01	.69						
	Üye Değil	145	3.75	.74						
	Toplam	490	3.77	.77						
6– Bilgi	Eğit.S.	13	4.18	.82	G. Arası	1.42	5	.28	.58	.71
	Eğit.B.S	147	3.99	.64	G. İçi	237.08	484	.49		
	Türk Eğ.S.	138	3.93	.69	Toplam	238.51	489			
	Eğitim İş	18	4.13	.68						
	Diğer	29	4.03	.76						
	Üye Değil	145	4.00	.73						
	Toplam	490	3.99	.69						
7–Akademik Standartlar	Eğit.S.	13	2.93	1.01	G. Arası	1.18	5	.23	.36	.87
	Eğit.B.S	147	3.09	.80	G. İçi	319.59	484	.66		
	Türk Eğ.S.	138	3.15	.82	Toplam	320.78	489			
	Eğitim İş	18	3.22	.82						
	Diğer	29	3.05	.95						
	Üye Değil	145	3.07	.76						
	Toplam	490	3.10	.80						
8– Öğrenci Ka- zanım Değer- lendirmeleri	Eğit.S.	13	3.73	.83	G. Arası	4.45	5	.89	1.42	.21
	Eğit.B.S	147	3.86	.83	G. İçi	302.64	484	.62		
	Türk Eğ.S.	138	3.67	.77	Toplam	307.09	489			
	Eğitim İş	18	4.08	.69						
	Diğer	29	3.70	.87						
	Üye Değil	145	3.80	.74						
	Toplam	490	3.78	.79						
9–Performans Değerlendir- meleri	Eğit.S.	13	3.25	.59	G. Arası	3.18	5	.63	1.42	.21
	Eğit.B.S	147	3.23	.69	G. İçi	216.27	484	.44		
	Türk Eğ.S.	138	3.31	.69	Toplam	219.46	489			
	Eğitim İş	18	3.65	.56						
	Diğer	29	3.39	.63						
	Üye Değil	145	3.27	.63						
	Toplam	490	3.29	.66						

10-Mevzuata Uyma	Eğit.S.	13	3.26	1.09	G. Arası	3.79	5	.75	1.01	.40
	Eğit.B.S	147	3.16	.87	G. İçi	360.25	484	.74		
	Türk Eğ.S.	138	3.07	.87	Toplam	364.04	489			
	Eğitim İş	18	3.25	.66						
	Diğer	29	2.84	1.07						
	Üye Değil	145	3.04	.78						
	Toplam	490	3.09	.86						
11-Mesleki Yeterlilikler	Eğit.S.	13	3.73	.83	G. Arası	4.45	5	.89	1.42	.21
	Eğit.B.S	147	3.86	.83	G. İçi	302.64	484	.62		
	Türk Eğ.S.	138	3.67	.77	Toplam	307.09	489			
	Eğitim İş	18	4.08	.69						
	Diğer	29	3.70	.87						
	Üye Değil	145	3.80	.74						
	Toplam	490	3.78	.79						

Tablo 7’de verilen Hesap Verebilirlik Politikaları Ölçek puanlarının okul tipine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hesap verebilirlik politikaları ve uygulamalarına ilişkin görüşleri *mesleki gelişim, sorumluluk ve ödül, katılım, öğretmen otonomisi, bilgi, mevzuata uyma* alt ölçeklerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [$p>.05$]; *ceza ve yaptırımlar, akademik standartlar, öğrenci kazanım değerlendirilmeleri, performans değerlendirmeleri, mesleki yeterlilikleri* alt ölçeklerinde özel okullar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p<.05$].

Tablo 7: Hesap Verebilirlik Politikaları Alt Ölçek Puanlarının Okul Tipi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Okul Tipi	N	X	SS	t	P
1-Mesleki Gelişim	Kamu	462	4.14	.52	-1.26	.20
	Özel	49	4.24	.50		
2-Ceza ve Yaptırımlar	Kamu	462	2.37	.81	-4.33	.00
	Özel	49	2.90	.79		
3-Sorumluluk ve Ödül	Kamu	462	3.80	.65	-.99	.32
	Özel	49	3.89	.57		
4-Katılım	Kamu	462	2.96	.67	-1.30	.19
	Özel	49	3.09	.76		

5-Öğretmen Otonomisi	Kamu	462	3.77	.76	.18	.85
	Özel	49	3.75	.90		
6-Bilgi	Kamu	462	3.99	.68	-.36	.71
	Özel	49	4.03	.83		
7-Akademik Standartlar	Kamu	462	3.08	.80	-2.39	.01
	Özel	49	3.37	.76		
8-Öğrenci Kazanım Değerlendirmeleri	Kamu	462	3.77	.77	-2.09	.03
	Özel	49	4.02	.88		
9-Performans Değerlendirmeleri	Kamu	462	3.28	.67	-3.02	.00
	Özel	49	3.58	.50		
10-Mevzuata Uyuma	Kamu	462	3.08	.85	-1.61	.10
	Özel	49	3.29	.82		
11-Mesleki Yeterlilikler	Kamu	462	3.77	.77	-2.09	.03
	Özel	49	4.02	.88		

SD=509

Tartışma veYorum

Bulgulara göre, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla okul temelli olarak geliştirilen hesap verebilirlik politikalarına öğretmen ve okul yöneticilerinin farklı düzeylerde destek verdiği, verilen desteğin ise kurum ve öğretmen özelliklerine bağlı alt gruplar arasında farklılaştığı tespit edilmiştir. İlk olarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha çok profesyonel hesap verebilirlik politikalarını öğrenci başarısının artırılmasında bir çözüm yaklaşımı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bürokratik, piyasa ve performans hesap verebilirliği politikalarına karşı öğretmen ve okul yöneticilerinin desteği ise daha düşük düzeyde kalmıştır. İkinci olarak, akademik başarıya ilişkin standartların belirlenmesi, performans değerlendirmelerinin yapılması, velilerin öğretim süreçlerine ve kararlarına katılımlarının sağlanması ile mevzuata uygunluk mekanizmalarının gerekliliğine kısmen desteklenirken, başarısız öğretmenlere ve okullara ceza ve yaptırım uygulamasına destek verilmemektedir. Üçüncü olarak, hesap verebilirlik mekanizmalarına verilen destek cinsiyet, görev,

üye olunan sendika gibi bireysel özelliklerine bağlı olarak oluşan alt gruplar arasında farklılaşmaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri mesleki yeterlikler mekanizmasının gerekliliğini yüksek düzeyde desteklemektedir. Erkekler kadınlara, okul müdürleri öğretmenlere ve özel okullarda görev yapanlar kamuda görev yapanlara kıyasla bu politikaya daha çok destek göstermektedirler. Literatürde de, nitelikli ve başarılı bir öğretim için öğretmenlerin mesleki bilgi, beceriler ve tutumlarına ilişkin yeterliklerin çok önemli olduğu, öğretmenler ve adaylarının da genel olarak öğrencilerin akademik başarılarının artırılması konusunda öğretmenlerin yüksek mesleki yeterliklere sahip olmaları gerektiği, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin artırılmasının gerekliliğine inandıkları gösterilmiştir (Ekici, 2014; Koçak, Turan & Aydoğdu, 2012; Mete & Gürsoy, 2014). Bunun bir yansıması olarak, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu yeterlikleri ne derece sahip oldukları sorulduğunda da çoğunlukla mesleki olarak kendilerini yeterli gördüklerini bildirmektedir (bkz. Aktağ & Mirzeoğlu, 2007; Taşar, 2012). Genel olarak yapılan çalışmalar, öğretmenler ve öğretmen adaylarının alan bilgisi (Baybınar, Tarım & Keklik, 2015; Özgen, 2016), alan öğretimi (Çimen & Yılmaz, 2014; Dinçer, Akarsu & Yılmaz, 2016), bilgisayar ve teknoloji kullanımı (Sezer, Yıldırım & Pınar, 2012; Hark Söylemez & Oral, 2014), ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileri (Gencil & Özbaşı, 2014; Yaman & Karamustafaoğlu, 2011; Yavuz, 2011; Yeşil, 2009; Şahin & Uysal, 2014) konularında öğretmenlerin kendilerinin ortalamanın üstünde bir yeterlik düzeyine sahip olduğunu belirtmektedir. Coğrafya öğretmenlerinin yeterliklerinin gözleme dayalı ölçümünde ise hem alan hem de öğretiminde yeterli düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir (Öztürk & Eroğlu, 2013).

Öğrenci başarısının artırılmasında öğretmenlere gerekli özerkliğin sağlanması gerektiği düşüncesi okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yüksek düzeyde desteklenmektedir. Bu destek öğretmen ve okul özelliklerine göre oluşan alt gruplar arasında farklılaşmamaktadır. Literatürde de öğretmen özerkliğine verilen destek ampirik olarak da

gösterilmiştir. Öğretmenler mesleklerinin icrası konusunda özerklik talep etmekte (Üzüm & Karslı, 2014), üst yönetimce belirlenen kazanımlara ulaşma konusunda yapılacakların belirlenmesinin kendilerine bırakılmasını istemekte, yönetim kararlarında söz sahibi olma, hatta kendi yöneticilerini seçebilme, öğrencilere disiplinsizlik ve başarısızlık durumlarında yaptırım uygulayabilme konularında yetki talebinde bulunmaktadır (Özaslan, 2015). Friedman (1999) Birleşik Devletler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim, okulun işleyişi, çalışanların gelişimi ve müfredatın geliştirilmesi hususlarında özerklik talep ettiklerini bildirmektedir. Özellikle öğretmenlerin program özerkliği talepleri öğretmenlerin okul kademesi ve branşlarına göre farklılaşmaktadır (Koçak, Turan & Aydoğdu, 2012).

Öğrenci başarısının artırılmasında öğretmenlerin sorumlu tutulması gerektiği düşüncesi okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yüksek düzeyde desteklenmektedir. Verilen destek ise okul ve öğretmen özelliklerine göre oluşan alt gruplar arasında farklılaşmamaktadır. Bu destek literatürde de ampirik olarak gösterilmiştir. Öğretmen adayları öğrencilerin akademik başarı veya başarısızlığında ilk sorumluluğun öğretmene ait olduğu görüşünü paylaştıklarını belirtmektedir (Ekici, 2014). Bu açıdan bakıldığında öğretmenler, öğrenci başarısını artırmak için gerekli olan öğretim etkinliklerinin belirlenmesi ve kararların alınmasında hem özerklik talep etmekte, hem de sorumluluğu üstlenmeye hazır olduklarını beyan etmektedir. Diğer taraftan, Türkiye’deki bir çalışmada öğretmenlerin sorumluluklarını pozisyonları ile sınırlandırma eğiliminde oldukları, başarısızlık durumunda sorunu başkalarında aradıkları ve sorumluluk üstlenme konusunda isteksiz davrandıkları, karşılaştıkları sorunların çözümünü yöneticilerden bekledikleri sonucuna ulaşmıştır (Turhan, Karabatak & Polat, 2014). Buradan hareketle, öğretmenlerin başarıdan sorumlu olmaları bir retorik olarak desteklendiğini, fakat, pratikte üstlenilmesinin çok arzu edilen bir durum olmadığı şeklinde

yorumlanabilir. Bu ikilemin, çalışma ortamında sahip olunan olumsuz değer ve inançların bir yansıması olduğu düşünülmektedir.

Öğrenci başarısının artırılmasında öğrenci başarısının izlenmesi ve performans bilgisinin üretilmesi ve yayılması mekanizmalarının gerekliliği düşüncesi okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yüksek düzeyde desteklenmektedir. Performans bilgisinin üretilmesi ve yayılması politikasına verilen destek öğretmen ve yönetici alt gruplarına göre farklılaşmazken, öğrenci başarısının izlenmesi politikasına erkekler kadınlara, okul müdürleri öğretmenlere ve özel okullarda görev yapanlar kamuda görev yapanlara kıyasla daha çok desteklemektedir. Benzer olarak, okulların ulusal ve bölge şartlarına göre başarı düzeylerinin sürekli olarak izlenmesi ve sonuçların okulun tüm paydaşlarına belli aralıklarla rapor edilmesini öğretmenler desteklediği literatürde de rapor edilmiştir (Sumak & Roşan, 2015). Başka bir çalışmada, öğretmenler öğrenmenin ve öğretimin izlenmesi olgusunu kaliteli okulların bir özelliği olarak görmekte, bu durum cinsiyet, kıdem ve okul kademesine göre değişmemektedir (Türkyılmaz & Kuş, 2010). Diğer taraftan, hesap verebilirlik sistemlerinde önemli bir araç olarak yer verilen standart sınavlar, öğretim programının yetiştirilmesi ve öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanması konusunda öğretmenler üzerinde kaygı yarattığı rapor edilmiştir (Certo, 2006; Valli & Buese, 2007).

Öğretmen ve okul yöneticileri, öğrencilerin başarısının artırılmasını sağlayan öğretmen ve okulların ödüllendirilmesi politikasına destek vermektedir. Literatürde de öğretmenler ve yöneticiler başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi politikasına destek vermektedir (Sabancı, 1999; Seyhani, Özder & Konedralı, 2009). Öğretmenler başarılarının çalıştıkları kurumları tarafından takdir edilmesini ve ödüllendirilmeyi istemekte (Çelebi, Vuranak & Turgut, 2015), ödüllendirmelerde ise öğrenci akademik başarısını belirleyen dış faktörlerin etkisinin izole edilmesi gerektiğini savunmaktadır (Bakioğlu & Salduz, 2014).

Öğretmenler ve okul yöneticileri mesleki gelişim mekanizmasının gerekliliğini yüksek düzeyde desteklemektedir. Mesleki gelişim mekanizmasına verilen bu destek literatürde ampirik olarak da gösterilmiştir. Türkiye’de öğretmenler mesleki gelişimi yeniliklere ayak uydurma, kendini güncel tutma, değişimlere ayak uydurma, kendini yenilemek, kendini geliştirme, alana ilişkin bilgi ve beceriyi artırma, akademik başarıyı artırma ve okulu geliştirme olarak algulamakta ve bir gereklilik olarak görmektedir (Altun & Vural, 2012; Ceylan & Özdemir, 2016; Gökmenoğlu ve diğerleri, 2015; Boydak-Özan ve diğerleri, 2014; Kayabaş, 2008; Türkyılmaz & Kuş, 2010; Uştu, Mentiş & Sever, 2016; Gültekin & Çubukçu, 2008; Runhaar, 2008). Diğer taraftan, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması politikasına verilen desteğin görev değişkenine göre farklılaşmadığı yönündeki hipotez kabul edilmemiştir. Buna göre, okul müdürleri öğretmenlere kıyasla mesleki gelişim mekanizmasının gerekliliğine daha çok destek sağlamaktadır. Literatürde bu bulguyu destekleyen bir çalışmaya rastlanmaz iken, mesleki gelişimin gerekliliği cinsiyet ve okul kademesine göre değiştiği gösterilmiştir (Türkyılmaz & Kuş, 2010).

Yüksek öğrenci başarısı için uygun başarı standartlarına sahip olmasının gerektiği düşüncesi öğretmenler ve okul yöneticilerince kısmen destek görmektedir. Verilen destek kamuda görev yapanlara kıyasla özel okulda görev yapan öğretmenler arasında daha çok desteklemektedir. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin başarılı okulları yüksek standartlarla nitelendirme eğiliminde oldukları bulgusuyla örtüşmemektedir. Standartlara verilen önem cinsiyete göre değişmezken, ilkokullardaki öğretmenler arasında ortaokullara kıyasla daha çok önemseddiği bildirilmektedir (Türkyılmaz & Kuş, 2010).

Öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirme politikasına yeterince destek vermediği tespit edilmiştir. Kadınlar erkeklere, öğretmenler okul müdürlerine ve kamu okullarında görev yapanlar özel

okulda görev yapanlara kıyasla bu politikaya daha az destek vermektedirler. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin performans değerlendirmelerinin gerekliliğine ilişkin kafa karışıklığı ve ayrışma literatürde de gösterilmektedir. Öğretmenler, performans değerlendirmelerinin okullara rekabet, iş yükü, baskı ve endişe getirdiğini bildirmekte, performans değerlendirmelerinin nerede, kim tarafından, nasıl yapılacağını bilinmediğinden sonucunun da adil olamayacağı endişeleri taşıdıkları, faydalarının daha az olacağından dolayı da desteklemedikleri rapor edilmiştir. Verilen desteğin ise cinsiyet, görev alt gruplarına göre farklılaştığı bildirilmektedir (Alay, 2006; Aygün, 2008; Ball, 2003; Ball & Youdell, 2007; Buyruk, 2014; Mahony & Hextall, 2000; Soydan, 2012; Soydan, Abalı & Kalsen, 2014; Üstüncal, 2013).

Akademik başarının artırılması için okul yöneticileri ve öğretmenler veli katılımı politikasına yeterince destek vermemektedir. Okul yöneticileri öğretmenlere, erkekler kadınlara, fen/anadolu liselerinde görev yapanlar ortaokula, Türk Eğitim-Sen üyeleri Eğitim-Sen ve Eğitim-Bir-Sen üyelerine kıyasla veli katılımı politikasına daha çok destek vermektedir. Literatürde ise veli katılımının gerekliliğine ilişkin farklı düşüncelerin olduğu görülmektedir. Bir taraftan, öğretmenlerin ve velilerin yönetim süreçlerine katılımlarını okul müdürlerinin engellediği, öğretmenlerin ve velilerin ise isteksiz davrandığı (Şahin & Çeper, 2013), diğer taraftan da velinin öğrencinin öğrenmesine olan desteğinin ilkokullarda düşük seviyede kaldığı, öğrencilerin ev öğrenmelerinde anne ve babalarının yeterince katkı sağlamadıkları (Saban & Şeker, 2010; Aksu & Karaçöp, 2015), öğretmen ve yöneticilerin ailelerin eğitim sürecine katılımının gereği konusunda hemfikir olduğu (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010) rapor edilmiştir. Velilerin okul süreçlerine katılımına ilişkin düşüncelerinde cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin etki yaratmadığı, öte taraftan ortaokullara kıyasla ilkokullardaki öğretmenlerin veli katılımını daha çok önemsedikleri, anadolu liseleri ve ilkokullarda velilerin kararlara

katılımlarının diğer okullara kıyasla daha fazla olduğu bildirilmiştir (Kartal, 2008; Türkyılmaz & Kuş, 2010).

Öğretmenler ve okul yöneticileri öğrenci başarısının artırılması için başarısız öğretmen ve okullara ceza ve yaptırımların uygulanması politikasına destek vermemektedir. Bu politikaya, kadınlar erkeklere, öğretmenler okul müdürlerine ve kamuda görev yapanlar özel okullarda görev yapanlara, tecrübeli olmayanlar olanlara ve ön lisans mezunları lisans mezunlarına kıyasla başarısız okul ve personele ceza uygulanması politikasına daha az destek vermektedir. Ayrıca, ortaokullardaki öğretmenler fen lisesi/anadolu lisesinde görev yapan öğretmen ve yöneticilere kıyasla başarısız okulların cezalandırılması ve yaptırımlar uygulanması politikasına daha az destek vermektedirler. Bu bağlamda bazı öğretmen ve yönetici gruplarının başarısızlık halinde ceza uygulamasından daha çok endişe ve kaygı duydukları sonucu çıkarılabilir. Literatürde bu bulgular desteklenmektedir. Öğretmenler öğrencilerin başarısızlıkları nedeniyle kendilerinin cezalandırılmasının adil bir muamele olmadığı, buna karşın öğrencinin akademik başarısını belirleyen dış faktörlerin etkisinin arındırılması halinde daha adil bir uygulama olacağını düşünmektedir (Bakioğlu & Salduz, 2014). Başka bir çalışmada ise, eğitimcilerin ceza uygulamalarını destekledikleri, bu desteğin öğretmenlere kıyasla okul yöneticileri tarafından daha çok desteklediği bildirilmektedir (Seyhani, Özder & Konedralı, 2009).

Sonuç olarak, okullar veli, öğrenci, öğretmenler ve üst yönetim birimlerinin güçlendirilerek okullar üzerinde performans baskısı yapmaya yarayan bazı mekanizmaların hayata geçirilmesine destek verirken bazılarına ise destek vermemektedirler. Piyasa, performans ve profesyonel hesap verebilirlik mekanizmalarına daha yüksek destek verilmektedir. Önemli tecrübelerle sahip olan yönetici ve öğretmenlerin politika yapıcılara verdiği temel mesaj şu şekilde okunabilir: Öğretim, öncelikle, yüksek niteliklere sahip öğretmenlerin bilgi ve becerisine emanet

edilmelidir. İkinci olarak, yüksek yeterliklere sahip olan kaliteli bu öğretmenlerin değişen iç ve dış koşullara uyumlarının sağlanmalı, yeni bilgi ve becerilerin kazanmalarına olanak sağlayacak mekanizmalar veya yapılar geliştirilmelidir. Bu anlamda, okullar akademik başarının artırılmasının temel kaldıraç olarak yüksek öğretmen niteliklerine işaret etmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında ise, bu mesaj günümüz öğretmen nitelikleri konusunda öğretmenlerin şüpheleri olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Üçüncü olarak, öğrencilerin başarısında temel sorumluluğu öğretmenin üstlenmesi, öğrencilerinin elde ettiği kazanımların sürekli izlenerek öğrenciye ne kazandırdığının dış etkilerden arındırılarak tespit edilmesi, performansının bu anlamda değerlendirilmesi, başarılı olanların ise ödüllendirilmesinin başarıyı artıracaklarını düşünmektedir. Dördüncü olarak, öğretmenler velilerin öğretim süreçlerine doğrudan veya dolaylı katılımlarına da kısmi olarak direnç göstermektedir. Öğrencilerin performansına ilişkin bilgi üretimi ve yayılımını desteklerken, velilerin okullar üzerinde başarı baskısı üretme, öğretim süreçlerinde ve kararlarında müdahil olmalarına sıcak bakmamaktadır.

Tüm bu çıkarımlar birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye eğitim sisteminde yaşanan akademik başarının düşüklüğünün temel sebebinin bir kapasite ve motivasyon sorunu olduğu alandaki en tecrübeli kişiler olan öğretmenler ve yöneticiler tarafından bir kez daha teyit edilmektedir. Bir kapasite sorunudur, çünkü akademik başarının artırılması öğretmenlerin kapasitesinin artırılmasına bağlanmıştır. Bir motivasyon sorunudur, çünkü öğretmenler nitelikli öğretmenleri motive edecek sorumluluk duygusuna ve ödüllere olan ihtiyacı işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, akademik başarı probleminin çözümü öncelikle öğretmenlerin kapasitesinin artırılması, onunla beraber motivasyonlarının artırılmasına imkan sağlayacak hesap verebilirlik mekanizmalarının etkili bir kombinasyonu ile mümkün olacaktır. Bu anlamda, (i) nitelikli öğretmenlerin mesleğe girmesine imkan sağlayacak aday öğretmenlerin eğitim kurumlarına seçilmesi, eğitilmesi ve mesleğe girişleri yeniden

yapılandırılmalı, (ii) üst yönetim ile okullar arasında öğrenci başarısının artırılmasına yönelik okulların öğretim sorumluluğu üstlendiği ve bu konuda yetkilendirildiği bir hesap verebilirlik mekanizması kurulmalıdır. Buradan hareketle, bundan sonraki araştırmalar okul kapasitesi ve öğretmen nitelikleri üzerinde etkisi olan yapısal faktörlerin tespiti ve sonrasında bütüncül bir yaklaşımla etkili bir öğretmen yetiştirme ve geliştirme modelinin oluşturulması üzerine odaklanmalıdır. Diğer taraftan, okul geliştirme araştırmaları okullarda başarının artırılmasına yönelik bir motivasyon mekanizmasının kurulması üzerine yoğunlaşmalıdır. Özellikle performans, piyasa ve profesyonel hesap verebilirlik mekanizmalarının öğrenci başarısı ve öğrenci başarısına temel olan öğrenme ortamları, okul iklimi, kültürü, öğretmen davranışları ve yönetici davranışları üzerindeki etkileri test edilmelidir.

Kaynakça

- Adams, J. E. ve Kirst, M. (1999). New demands for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. In J. Murphey ve K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (2nd ed., pp. 463–489). San Francisco: Jossey-Bass.
- Akçakaya, M. ve Yücel, N. (2009). *Küreselleşme sürecinde ulus devletin dönüşümü ve çok aktörlü yönetim tartışmaları*. Retrieved from <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/yonetim/yonetim7.pdf>
- Aksu, F. ve Karaçöp, A. (2015). Ev Temelli Fen Öğrenme Etkinliklerine Aile Katılımının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 154-179.
- Aktaş, I. ve Mirzeoğlu, D . (2007). Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Duygularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bolu İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (15), 34-44.
- Alay, G. (2006). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin

- görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, T. ve Vural, S. (2012). Bilim Ve Sanat Merkezinde (Bilsem) Görev Yapan Öğretmen Ve Yöneticilerin Mesleki Gelişim Ve Okul Gelişimine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 152-177
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)*, 11 (2), 651-673.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından Pisa matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 20-30.
- Aygün, S. Ç. (2008). Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakioğlu, A. ve Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, Pp: 13-29.
- Balcı, A. (2003). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik anlayışı, A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk ve B. Coşkun (Editörler), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ball, S. J. ve Youdell, D. (2007). Hidden privatization in public education, preliminary report. Education International 5th World Congress.
- Ball, S. J. (2003). Theteacher's soul and the terrors of performavity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Baypınar, K.; Tarım, K. ve Keklik, G . (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adiyaman University Journal Of Social Sciences*, 2015 (3), 846-870
- Bilgiç, V. (2008). Yeni kamu yönetimi anlayışı, A. Balcı, A. Nohutçu, N.K. Öztürk, ve B. Coşkun (Editörler), *Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*, 33 (5), 946-967.

- Boydak Ö. M.; Polat, H. ve Şener, G. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 167-180.
- Bradshaw, M. D. (2003). *A case study: Views of Bermudian stakeholders in education on the accountability of an outcome-based accountability system* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3117857)
- Bruns, B., Filmer, D. ve Patronas, H. A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, Washington DC. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar Ve Eğitimde Performans Değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), Pp:
- Certo, J. L. (2006). Beginning teacher concerns in an accountability-based testing environment. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 331–349.
- Ceylan, M. ve Özdemir, S. (2016). Türkiye Ve İngiltere’deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişime İlişkin Görüşlerinin Ve Katılım Durumlarının İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 397-417.
- Çelebi, N.; Vuranok, T. ve Turgut, I . (2015). İlk Ve Ortaokullarda Öğretmenlerin Ödül Sistemine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (34), 75-104.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M . (2014). An Investigation Of Biology Preservice Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding The Application Of Teaching Methods And Techniques. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 51-65.
- Darling-Hammond, L. ve Ascher, C. (1991). *Creating accountability in big city school systems-Urban diversity series no. 102*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education. (Eric Document Reproduction Service No: ED334339).
- Darling-Hammond, L. (1985). Valuing of teachers: The making of a profession. *Teachers College Record*, 87, 205-218.

- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teachers College Record*, 91 (1), 59–80.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how?. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25–50), Bristol, PA: Falmer Press.
- Dinçer, B.; Akarsu, E. ve Yılmaz, S. (2016). The Investigation Of Perceptions Of Math Literacy Self-Efficacy And Mathematics Teaching Efficacy Belief Levels Of Preservice Primary Mathematics Teachers. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education (Turcomat)*, 7 (1), 207-228
- Dinçer, Ö. (1998). Yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılması ihtiyacı. D. Dursun, H. Al (Ed.), *Türkiye’de yönetim geleneği, kurumlar, sorunlar ve yeniden yapılanma arayışları*, İstanbul: İlke Yayınları.
- EARGED [Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı]. (2003). *Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS-1999)-Ulusal Rapor*. Retrieved from http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/timss_1999_ulusal_raporu.pdf
- EARGED [Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı]. (2004). Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA-2003), Ulusal Rapor. Retrieved from http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA_2003_Ulusal_Nihai.pdf
- Ekici, G. (2014). Öğretmenin Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Başarısızlığından Sorumluluk Algısı Konusunda Görüşler: Biyoloji Öğretmen Adayları Örneği. *İlköğretim Online*, 13(4), Pp: 1414-1448.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Teachers’ And School Administrators’ Views Of Parent Involvement İn Education Process. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (3), 399-431.
- Eryılmaz, B. (1997). *Yerel yönetimlerin yeniden yapılandırılması*, İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Frideman, I. (1999). Teacher Perceived Work Autonomy: The Concept And Its Measurement. *Educatoinal And Psychological Measurement*, 59 (1): 58-76
- Fuhrman, S. H. (1999). *The New Accountability-CPRE policy brief*. Philadelphia, University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research

- in Education. Retrieved from http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb27.pdf
- Gencil, İ. ve Özbaşı, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 12 (1), 190-201.
- Gökmenoğlu, T.; Beyazova, G. ve Kılıçoğlu, A. (2015). Mesleki Gelişim: Öğrenen Olarak Öğretmen Eğitimcileri. *İlköğretim Online*, 14(2).
- Göksu, T. (2002). Türkiye’ de yönetim anlayışı ve polis davranışı, H.H. Çevik ve T. Göksu (Eds.), *Türkiye’de devlet, toplum ve polis*, Ankara: Seçkin Yayınları, 69-90.
- Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Hark Söylemez, A. ve Oral, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 2 (1), 44-60.
- Heim, M. (1995). Accountability in education: A primer for school leaders. HSLA Monograph. *Pacific Resources for Education and Learning*. Honolulu: HI.; Hawaii State Dept. of Education, Honolulu. (Eric Document Reproduction Service No: ED444267).
- Hess, G. A., Jr. (1991). *School restructuring Chicago style*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Hill, P. (1996). The education consequences of choice. *Phi Delta Kappan*, 671-675.
- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kartal, S . (2008). İlk Ve Ortaöğretim Kurumlarında Velinin Okul Yönetimine Katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 23-30.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi Ve Esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Kızıldaş, E. (2005). *Bütçe hakkının kullanımında gelinen aşama: Doğrudan demokrasi*. 20. Türkiye Maliye Sempozyumu Türkiye’de Yeniden Mali

-
- Yapılanma. *Pamukkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü* (Yayın No:1).
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Koçak, E, Turan, S. ve Aydoğdu, E . (2012). Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi Ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, (5), 117-148.
- Kuchapski, R. P. (2001). *Reconceptualizing accountability for education*. (Doctoral dissertation), Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NQ63889).
- Leithwood, K. ve Earl, L. (2000). Educational accountability effects: An international perspective. *Peabody Journal of Education*, 75 (4), 1-18.
- Levin, H. M. (1994). Education and workplace needs. *Theory into Practice*, 33(2), 132-137.
- Mahony, P. ve Hextall, I. (2000) *Reconstructing Teaching: standards, performance and accountability*. London: Routledge.
- McEwen, N. (1995). Accountability in education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 20 (1), 1-17.
- McNelis, R. H. (1998). *The school improvement plan as a model for school-level accountability: An investigation of the Pittsburg public schools' planning requirements*, (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9906286).
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28-3), 343-356
- Mintrop, H. (2002). The limits of sanctions in low-performing schools: A study of Maryland and Kentucky schools on probation. *Education Policy Analysis Archive*, 11 (3), 1-30.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72 (3), 293-329.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Mesleki Özerklik Düzeyine İlişkin Algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal Of Qualitative Research In Education*, 3(2), 25- 39.
- Özgen, K. (2016). Primary Prospective Mathematics Teachers' Self-Efficacy Beliefs Towards Mathematical Literacy. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 4 (7).

- Öztürk, M. ve Eroğlu, E . (2013). Coğrafya Öğretmen Yeterlikleri Ve Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, Pp: 630-659.
- Parker, K. ve Leithwood, K. (2000). School councils' influence on school and classroom practice. *Peabody Journal of Education*, 75 (4), 37-65.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 18 (5), 459-480.
- Rennie, K. M. (1997). *Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED406446).
- Runhaar, P. (2008). Promoting Teachers' Professional Development. Doctoral Dissertation. Universiteit Twente, Enschede, Netherlands.
- Saban, Y. ve Şeker, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları İle Ailelerinin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 361-390.
- Sabancı, A. (1999). İlköğretim Okullarındaki Ödül Sisteminin Öğretmenler Ve Müdür Yardımcıları İçin Önem Derecesi, Gereksinimleri Karşılama Ve İş Doyumu Sağlama Düzeyi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seyhani, M.; Özder, H. ve Konedralı, G.(2009). An Evaluation Of The Reward-Punishment Policies Applied To Trnc Primary School Teachers. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57 (57), 109-131.
- Sezer, A.; Yıldırım, T. ve Pınar, A. (2012). Examination Of Computer Self-Efficacy Perceptions Of The Students Of Geography Education. *Journal Of Education Faculty*, 12 (2), 162-176.
- Soydan, T. (2014). Eğitim Alanında Performans Değerlendirme Sisteminin Geçerliliği Üzerine Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 13 (1), 1-25.
- Soydan, T.; Abalı, H. ve Kalsen, C. (2014). Eğitim Alanında Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Journal of Education and Future*, 6, 91-114

- Spencer, B. L. (2006). *The will to accountability: Reforming education through standardized literacy testing*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. NR15947).
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts in exploratory factor analysis as a tool to evaluate score validity: A right-brained approach*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407419).
- Stecher, B. ve Kirby, N. (2004). *Organizational improvement and accountability: Lessons for education from other sectors*. Rand Cooperation. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2004/RAND_MG136.pdf
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sumak, M. ve Roşan, Ş. (2015). Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi (Gaziantep Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 317-334.
- Şahin, M. ve Uysal, İ. (2014). Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Konusundaki Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 2 (2), 190-207.
- Şahin, S. ve Çeper, B. (2013). Study About The Effectiveness Of Primary Education Institutions' Standards. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (46), 84-111.
- Taşar, H. (2012). The Assessment Of Professional Competency Perception Of Teachers Working İn Primary Schools. *Verimlilik Dergisi*, 2012 (4), 67-77.
- Too, D. R. (1989). *Accountability in Hong Kong Secondary Education: The Attitudes of Principals and Vice-Principals in Anglican Schools*, Master's Thesis, University Of Hong Kong, Hong Kong.
- Turhan, M., Karabatak, S. ve Polat, M. (2014). Okullarda Örgütsel Öğrenme Engellerinin Vignette Tekniği İle İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1).
- Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin Okul Kalitesini Algılamalarındaki Farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 285-304.

- Uştu, H., Mentiş T. A. ve Sever, B.(2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 82-104.
- Üstüncal, F. T. (2013). Eğitim örgütlerinde performans değerlendirmenin öğretmenler üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üzüm, P. ve Karşlı, M. (2014). Awareness Levels Of Classroom Teachers About Teacher Authonomy (An Example Of The Province Of Izmir). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 79-94.
- Valli, L. ve Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44, 519–558.
- Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education: A philosophical inquiry*. New York: Routledge.
- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Investigating Prospective Teachers' Perceived Levels Of Efficacy Towards Measurement And Evaluation. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 44 (2), 53-72.
- Yavuz, G. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci Ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıfıçı Öğretim Yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 23-48.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erdağ, C. ve Karadağ E. (2017). Öğretmenler ve okul müdürleri perspektifinden okul hesap verebilirliği politikaları. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 459-496.

Aktif İşgücü Piyasası Politika Uygulamalarının Etkilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meta Analiz Çalışması

DOI: 10.26466/opus.338656

*

Hasan Bilgehan Yavuz*

*Yrd. Doç. Dr., Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İşletme Fakóltesi, Adana/Türkiye
E-Posta: hbyavuz@adanabtu.edu.tr ORCID: [0000-0003-4011-7126](https://orcid.org/0000-0003-4011-7126)

Öz

Bölüşüm sorunları ile birlikte 18.Y.Y dan itibaren ekonomilerin en önemli sorunlarından biri haline gelen işsizlik sorununun çözümü için gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde en fazla uygulanan politika Aktif İşgücü Piyasası Politikalarıdır. Ülke bazında ve program çerçevesi kapsamında değişiklikler gösterse de, Aktif işgücü piyasası politikaları genellikle iş arama yardımları, mesleki eğitimler, kamu ve özel sektör iş yaratma sübvansiyonlarından oluşmaktadır. Bu çalışma ile farklı programlar kapsamında uygulanan politikaların etkileri konusunda meta analiz çalışması yapılmıştır. 77 farklı çalışmanın derlenmesi ile yapılan analizde hem pozitif hem negatif etkilerin varlığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşsizlik, istihdam, aktif işgücü piyasası politikaları, meta analiz, etki değerlendirmesi

Assessment of the Impacts of Active Labor Market Policy Practices: A Meta Analysis Study

DOI: 10.26466/opus.338656

*

Abstract

Active labor market policies are the most applied policy for developed and developing countries to solve the problem of unemployment that has become one of the most important problems of the economies since 18th century with the problems of distribution. Active labor market policies often consist of job search assistance, vocational training, public and private sector job creation subsidies, although they vary from country to country and from program framework to scope. In this study, a meta-analysis study was carried out on the effects of the policies applied within different programs. The analysis of 77 different studies showed that both positive and negative effects were found.

Key Words : *Unemployment, employment, active labor market policies, meta analysis, impact evaluation*

Giriş

Feodalitenin varlığını sürdürdüğü tarım toplumlarında, bugünkü anlamıyla bir işsizlik probleminden bahsetmek mümkün değildir. Ancak 18. Ve 19. Y.Y. lar da bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin yanı sıra sanayi devrimi ile birlikte ekonomilerde üretim artmaya başlamıştır. Artan üretim ile birlikte yeni ekonomik aktiviteler gündeme gelmiş ve elde edilen gelirin bölüşülmesi sorunlar baş göstermiştir. Bu bölüşüm sorunları ile birlikte işsizlik bir sorun olarak toplumsal hayatta konuşulmaya başlanmıştır.

Tarihsel olarak genellikle düşük seviyelerde seyreden işsizlik oranları özellikle 1929'da ABD'de başlayan büyük buhran ile önemli bir sosyal problem olarak ortaya çıkmıştır. Dönemin hakim iktisadi anlayışı olan Keynesyen iktisat kamu yatırımlarını ve dolayısıyla kamu istihdamını arttıracak tedbirlerle hem krizin atlatılacağını hem de ekonomik büyüme sağlanarak işsizlik gibi diğer problemlerin de çözüleceğini ileri sürmüştür.

Keynesyen iktisadın politika önerileri ve II.Dünya Savaşı sebebiyle bir süre gündemden düşen işsizlik sorunu, 1973 yılında yaşanan petrol şoku ile yeniden dünya ekonomilerinin çok önemli bir sorunu olarak gündeme gelmiştir. Özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler başka sosyal problemlere de sebep olan bu sorunun çözümü için adımlar atmaya başlamıştır.

İşsizlik sorununun çözümü için aktif ve pasif olarak sınıflandırılacak pek çok politika önerisi ortaya atılmıştır. Pasif politikalar genellikle bir transfer ödemesi niteliğinde harcama gerektirdiğinden etkinliği eleştirilmiş ve çok fazla uygulama alanı bulamamıştır. Buna karşın ilk olarak 1973 yılında İsveç istihdam bürosu şefi olan Gösta Rehn tarafından ileri sürülen Aktif İşgücü Piyasası Politikaları (A.İ.P.P.), işgücü piyasalarına işlerlik kazandırmak ve istihdamı arttırmak üzere gelişmiş ve gelişmekte olan pek çok ülke tarafından benimsenerek uygulanmaya başlanmıştır (Martin, 2014).

İlk uygulamalarını İsveç'te gördüğümüz A.İ.P.P. lerin Avrupa Birliği, OECD, Dünya Bankası gibi uluslararası örgütler tarafından da benimsenerek işsizliği azaltacak ve istihdamı arttıracak tedbirler olarak benimsendiği görülmektedir. Özellikle Avrupa Birliği tarafından yapılan çalışmalar

sonucunda 1989 yılında yayınlanan İşçilerin Temel Sosyal Hakları Avrupa Komisyonu Şartı belgesindeki işçi deklarasyonu ile işgücü piyasaları ile ilgili oluşturulan stratejilerin temelinde A.İ.P.P. larının olduğu görülmektedir (Addison & Siebert, 1999). Oluşturulan bu strateji ile; insan kaynağının geliştirilmesi için fonlar oluşturulması gerektiği, işyerinde kalite ve verimliliği geliştirecek tedbirlerin alınması, tam istihdamın sağlanması ve yeni iş yaratma potansiyelinin artırılarak işgücü piyasasının kapsamının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Franzese & Hays, 2006).

Avrupa Birliği İstihdam Stratejisinin belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi için uygulanacak politika uygulamaları Aktif ve Pasif olarak ikiye ayrılmıştır. Pasif politikalar; genellikle işsizlik yardımları ve emeklilik ödemeleri gibi işgücü piyasalarına işlerlik kazandırma amacından çok, işçilerin hayat standartlarında yaşanabilecek aşırı düşmelerin engellenmesine yönelik politikalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Yavuz, 2015).

Türkiye’de işsizlik sorununu çözümü için yapılan çalışmalara baktığımızda ise; uzun yıllar boyunca işsizlik sorunun çözecek etkin bir istihdam politikası uygulanmamış olmakla beraber, 2002 yılında İŞ-KUR tarafından başlatılan istihdam politikaları kapsamında, Avrupa İstihdam Stratejisine uygun olarak Aktif İşgücü Piyasası Politikalarını uygulanmaya başlamıştır (Eser & Terzi, 2008).

İşsizlik sorunu ve bu sorunun çözümü için oluşturulan A.İ.P.P. lerin tarihsel gelişimine kısaca baktıktan sonra, çalışmanın ikinci bölümünde aktif işgücü piyasası politikalarına daha ayrıntılı bakılacaktır. Çalışmanın son bölümünde A.İ.P.P. lerin işsizlik sorununun çözümüne yaptığı katkılara ilişkin yapılmış değerlendirme çalışmalarının incelendiği bir meta analiz yapılmıştır.

1. Aktif İşgücü Piyasası Politikaları:

İşsizlik sorununun çözümü için yoğun çaba harcayan sanayileşmiş ülkeler özellikle son on yılda GSYİH’larının önemli bölümlerini Aktif istihdam politikalarına ayırmıştır. Bu politikalar pek çok ülke açısından, uzun dönemli işsizliği azaltmak amacıyla, düzenli işsizlik yardımları olarak bilinen pasif politikaları ikame etmek üzere kullanılmıştır. Uygulamalar ço-

ğunlukla uzun dönemli işsiz kalanlar, firma kapanması sebebiyle işsiz kalanlar ve toplu olarak işten çıkarılan çalışanlar açısından dizayn edilmiştir (Dar, Gill, 1998).

Aktif İşgücü Piyasası Politikaları genel anlamda yeni iş yaratacak, iş aramayı kolaylaştıracak, işçi niteliğini böylece de verimlilik ve ücretleri arttıracak politikalar olarak karşımıza çıkar. Bengsston (2012) çalışmasında A.İ.P.P. lerin sosyal ve demokratik refah devletinin bir gereği olarak geliştiğini ileri sürmüştür. AİPP'lerin evrensel amacı; işgücü niteliğini arttırmak, işgücü arzını arttırmak ve işgücü piyasalarının işleyişini iyileştirmektir. Ancak farklı ülke uygulamalarında daha spesifik alanlarda, özellikle engelliler, gençler, eğitim almamış olanlar vb. dezavantajlı kişiler açısından farklı amaçlarla da AİPP'lerin uygulandığı görülmektedir. Örneğin bu programlar Günay Avrupa ve Anglosakson ülkelerinde sıkı istihdamı koruma yasaları ile birlikte uygulanırken, İskandinav ülkelerinde güvenceli esneklik politikaları benimsenerek uygulamalar yapılmıştır (Greve, 2012; Bengsston, 2012; Bergeman, Berg, 2006; Calmfors vd., 2001).

Aktif işgücü piyasası politikaları konusunda ülke uygulamalarına bakıldığında, engellilere, kadınlara, gençlere, eğitimsiz bireylere ve bunlara benzer dezavantajlı kesimlere yönelik yapılan özel uygulamalar da dikkati çekmektedir. Genel uygulama açısından benzer programlar, dezavantajlı kesimler açısından pozitif ayrımcılık yapılarak, küçük değişiklik ve avantajlarla uygulandığı görülmektedir. Bu uygulamalardan bazıları, dezavantajlı kişilerin işgücü piyasalarına katılımını sağlamak amacı güderken, bazı uygulamaların sadece sosyal devletin bir gereği olarak sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulandığı görülmektedir. Bu tür uygulamalar aktif olarak tanımlanmasına rağmen, barındırdığı amaç açısından pasif işgücü piyasası politikası olarak görülebilir (Islam vd., 2001; Hogelund, Pederson, 2002).

Bununla beraber, genel kabul gören dört alanda A.İ.P.P. uygulamalarından bahsedebiliriz. Bu alanlar (Spevacek, 2009);

1. Özel işletmelere verilen, ücret ve istihdama ilişkin sübvansiyonlar ile ek istihdam sağlanması,
2. Kamu kesiminde ek istihdam yaratılması,
3. Eşleştirme, iş danışmanlığı ve iş arama yardımları,
4. Beceri geliştirecek eğitimler.

1.1. Ücret ve İstihdam Sübvansiyonları:

Belirli sektörler için getirilen uygulama ile, ilgili sektörde çalışan işletmelere, çalıştıracakları her ek işçi için, hükümet tarafından sağlanan sübvansiyonları içerir. Bu sübvansiyonlar, sigorta ödemelerinin hazine tarafından karşılanması, vergi indirimleri gibi uygulamaları içerir. Bu sübvansiyonlarla firma açısından işgücü maliyetleri düşürülerek, hem üretilen mal ve hizmetlerin fiyat artışları kontrol altına alınarak rekabet avantajı yaratılmakta, hem de firmalar açısından düşük maliyetle ek istihdam yaratılması amaçlanmaktadır.

Bu politika uygulamasında bazı dışlama etkilerinden de söz etmek gerekir. Örneğin firma söz konusu sübvansiyonlardan yararlanmak için mevcut çalışanlarını işten çıkarma eğiliminde olabilir. Yine sübvansiyondan yararlanamayan firmalar açısından maliyet artışları, bu firmaların işçi çıkarmasına veya üretim azalmasına sebep olabilir (Karabulut, 2007).

1.2. Kamu İstihdam Hizmetleri:

A.İ.P. kapsamında özellikle desteklenen sektörler açısından iş ve ücret imkanı sağlamak üzere kamuda işe alımlar yapılabilir. Burada temel amaç, iş bulabilecek niteliklere sahip olamayan kişilerin, belirli ve özellikle niteliksiz işler açısından, kamuda istihdam edilmesini sağlayarak işsizliğin azaltılması ve kişilere iş ve gelir sağlanarak talebin ve dolayısıyla üretimin artırılmasıdır.

Uygulanan bu programlar ile geçici de olsa istihdam yaratılmasının yanı sıra, katılımcıların uzun süre çalışma hayatından koparak yaşanabilecek uzun dönemli olumsuz etkilerinde ortadan kaldırılması mümkün olmaktadır. Yine bu programların temel amaçlarından birisi olarak, dezavantajlı (engelli, eğitimsiz, yaşlı vb.) kişilere yönelik olarak uygulanan sosyal bir program olma özelliği taşımaktadır (Karabulut, 2007).

1.3. Eşleştirme ve İş Danışmanlığı Hizmetleri:

Hükümet tarafından kurulan istihdam büroları aracılığıyla, iş arama konusunda bilgi eksikliği olan kişiler ile işçi aramak konusunda bilgi eksik-

liği olan firmaların bir araya getirilerek (eşleştirilerek) istihdam sağlanması amaçlanmaktadır. Bu uygulama ile, iş uzmanları tarafından hem firmalara hem kişilere danışmanlık hizmeti verilerek, uygun işlere uygun işçilerin yerleştirilmesi yani iş ile işçinin eşleşmesi sağlanmaktadır.

İş uzmanları tarafından verilecek danışmanlık hizmeti ile işgücü piyasalarında oluşan asimetrik bilgi probleminin çözümüne de katkı sağlanacaktır. Çünkü; firmalar işe alacakları kişilerin nitelikleri hakkında tam bilgiye sahip olmak isterler, yine işçiler de işe girecekleri firmalar hakkında bilgi sahibi değildir. İşte iş uzmanları bu bilgi eksikliklerini giderecek uygun kurumsal yapılar oluşturabilirler. Böylelikle, iş uygun eleman bulma konusundaki maliyetler ile, iş arama maliyetleri minimuma indirilebilecektir (Yavuz, 2017).

1.4. Mesleki Eğitim Programları:

Üretim sektöründe ihtiyaç bulunan alanların tespit edilerek, bu alanlara uygun nitelikte eleman temin etme konusunda önemli bir politika uygulamasıdır. Burada sektörel incelemeler yapılarak firmaların ihtiyaç duyduğu nitelikler tespit edilir. Bu tespitlere istinaden mesleki eğitim programları düzenlenir. Bu programları başarı ile tamamlayan bireylerin hem iş bulmaları hem de etkin ve verimli çalışmaları sağlanmış olur. Yine firmalar açısından değerlendirdiğimizde, firmalar ihtiyaç duyulan alanlarda daha kalifiye elemanlar ile üretim yapılmış olur.

Belirli niteliklerden (özellikle işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu alanlarda) yoksun olma, uzun dönemli işsizliği en önemli sebeplerinden birisidir. Bu eksiklik aynı zamanda üretim piyasaları açısından da etkinlik kaybı anlamına gelmektedir. Kamunun sağlayacağı mesleki eğitim programları bu açıdan bakıldığında hem işgücü hem de üretim piyasaları açısından en faydalı program uygulamaları arasında yer almaktadır. Ancak bu eğitim programlarının amaçlarına ulaşabildiği konusunda tartışmalar mevcuttur (Kluve, 2014).

Mesleki becerilerin geliştirilmesi programı, Avrupa'da bütün hükümetler tarafından kullanılan ve en yüksek bütçelerin tahsis edildiği programlardır. Bu programlar işgücü piyasasında çalışan olsun işsiz olsun her-

kesin becerilerinin korunması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu programlar özellikle açık ekonomilerde uzun dönemli işsizliği engelleyecek önemli politika uygulamalarıdır (Blache, 2011).

2. Aktif İstihdam Politikalarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi:

Genellikle uygulanan bir programın değerlendirilmesi için, programın özelliğine göre farklı yöntemler önerilir. Örneğin süreç değerlendirme, fayda-maliyet analizi, performans izleme, etki değerlendirmesi gibi yöntemler programın amaçlarına ve yapılan değerlendirmenin amaçlarına göre yapılan farklı uygulamalardır. A.İ.P.P. perspektifinden baktığımızda, politika uygulamalarının amaçları ve yapılacak değerlendirme çalışmasının amaçları göz önüne alındığında, bizim de bu çalışmada ki amacımız A.İ.P.P. uygulamalarının işsizliği azaltma veya istihdamı arttırma şeklinde ortaya çıkacak etkinliğinin değerlendirilmesidir.

Etkinlik değerlendirmesi iki açıdan yapılabilir. Birincisi makro ekonomik açıdan ikincisi ise mikro ekonomik açıdan yapılan değerlendirmelerdir. Makro ekonomik açıdan yapılan değerlendirmede, programların istihdam, işsizlik, ücretler, verimlilik gibi makro ekonomik değişkenler açısından bir değerlendirme yapılır ve politika uygulamalarının sosyal etkilerine odaklanılır. Mikro ekonomik değerlendirmede ise; program katılımcıları perspektifinden bir değerlendirme yapılarak katılımcıları istihdam edilmesi, elde ettikleri gelirler açısından sağlanan artışlar gibi konular değerlendirmeye tabi tutulur (Tachizadeh, 2014; Forslund, Krueger, 2008).

Yapılacak değerlendirme çalışmalarında sonuçların hatalı çıkmasını sağlayan bazı kısıtlar söz konusu olabilmektedir. Akbaş (2015) tez çalışmasında, Aktif İstihdam Politikalarının etkileri konusunda yapılacak çalışmalarda, sonuçların hatalı çıkmasına sebep olacak bazı program etkilerinden bahsetmiştir. Bu etkilere kısaca bakacak olursak;

1. Programa katılan bir kişinin aslında programa katılmayan ancak işe alınacak kişinin yerine istihdam edilmesini açıklayan **ikame etkisi**,
2. Sübvansiyon olmadan da işe alınarak çalışacak bir kişi için sübvansiyon ödenmesi durumunu açıklayan **etkinlik kaybı**,

3. Sübvansiyon sağlanan sektörlerde çalışan firmaların rekabet avantajı elde ederek, sübvansiyondan yararlanamayan firmaları piyasadan kovmasına sebep olan **yer değiştirme etkisi**,
4. Değerlendirme yapılmak üzere seçilecek deney ve kontrol gruplarının seçimlerinde yaşanan **seçim yanlılığı** problemi,
5. Değerlendirme aşamasında seçilmiş olan katılımcıların oluşturduğu deney grubunun, bunun bir deney çalışması olduğunu bildiği için davranışlarını değiştireceğini söyleyen **Howtrone etkisi**,
6. Programın uygulanmadığı coğrafi bölgelerde veya sektörlerin olduğu yerlerde yaşayan işsiz bireylerin, programın uygulandığı bölgelere göç etmesine sebep olan **kilitlenme etkisi**,
7. Uygulanan programlar sayesinde işgücü arzının artarak ücretlerin düşmesine sebep olacak **çekme etkisi**,

Aktif işgücü piyasası politikalarının dışsallıkları olarak ta adlandırılabilir bu etkiler, değerlendirme çalışmaları açısından göz ardı edilmiştir.

Bu çalışma ile, Aktif İstihdam Politikası uygulamaları konusunda yapılan mikro analizlerin, ikinci bölümde sayılan politika uygulamaları konusunda yapılmış uygulamalar konusunda bir meta analiz yapılması amaçlanmıştır. Yapılacak analiz ile uygulanan politika araçlarından hangilerinin daha etkin sonuçlar verdiği konusu incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle meta analiz konusunda kısa bir bilgilendirme yapılarak sonuçlar paylaşılacaktır.

3. Meta Analiz

Meta Analiz; belirli bir konuda birbirinden bağımsız olarak yapılmış çalışmaların sonuçlarının birleştirilerek yeni bir istatistiksel analiz yapılmasıdır. Meta analiz literatür taraması yöntemine istatistik yöntemlerinin eklenmesi ile ortaya çıkar. Meta analiz yapabilmek için öncelikle sistematik bir derleme yapılması gerekir. Bu derlemede hangi çalışmaların analize dahil edileceği, analizin amaçlarına uygun kriterlerle belirlenerek, sonuçları etkileyecek kapsamda olan çalışmaların analiz dışı bırakılması gerekmektedir (Tachizadeh, 2014).

Meta analiz çalışmalarına konu edilen bağımsız çalışmalarda, A.İ.P.P.'nin katılımcılarına, katılımcı olmayanlara kıyasla nasıl sonuçlar

alındığı araştırılmıştır. Bu çalışmalarda genellikle yukarıda sayılan dört A.İ.P.P.'nin katılımcılarının istihdam durumları, yeniden istihdamları ve ücret seviyeleri üzerindeki etkileri analiz edilmektedir (Calmfors vd., 2014).

Yapılan literatür taramasında ülke bazlı, bölge bazlı ve genel meta analizlerin yapıldığı görülmüştür. Örneğin Calmfors vd. (2001) çalışmasında A.İ.P.P. lerin mikroekonomik ve makroekonomik etkilerini analiz eden çalışmalar ayrı ayrı incelenmiştir. Mikro analize konu olan çalışmalara katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, gelir durumu gibi değişkenleri dikkate alınarak politika uygulamalarından nasıl etkilendiği konusunda bir yargıya varılmaya çalışılmıştır. Makro ekonomik analizlerde ise A.İ.P.P. harcamalarının işsizlik oranlarını, istihdam seviyesini ve ücretleri nasıl etkilediği konusundaki çalışmalar derlenmiştir. Yine Betcherman vd. (2004) çalışmalarında daha önceden yapılmış meta analizlerde kullanılan 87 çalışma yeniden incelenmiş, bu çalışmalara yeni yapılmış 39 çalışma daha eklenerek bir meta analiz yapılmıştır. Bu çalışmada yapılan analizde A.İ.P.P. lerin bütün detaylı uygulamaları, yani kadınlara yönelik veya düşük eğitimlilere yönelik programlar yada belirli bir coğrafyada yaşayanlara yönelik olarak uygulanan farklı program uygulamaları dikkate alınarak bir analiz yapılmıştır.

Caro vd. (2010) çalışmasında da dönemsel program uygulamalarını dikkate almak suretiyle, 1995-2007 yılları arasında yapılan çalışmaları dikkate alarak 199 programın etkisini inceleyen 97 çalışma ile ilgili bir meta analiz yapmıştır.

Vooren vd. (2016) çalışmalarında 1990-2015 yılları arasında yapılmış 35 çalışmayı inceledikleri analizlerinde analize dahil edilen çalışmalarla ilgili eleme kriterleri belirlemişlerdir. Örneğin yarı deneysel değerlendirme çalışmaları, İngilizce basılmış çalışmalar gibi kriterlerle meta analiz yapılmıştır.

Tachizadeh (2004) çalışmasında 1997-2013 yılları arasında uygulanan 53 programın değerlendirildiği 22 çalışma derlenerek meta analiz yapılmıştır. Seçilen çalışmalar A.İ.P.P uygulamalarından eğitim programları, iş arama yardımları ve istihdam yaratma etkinliklerini değerlendiren çalışmalar dikkate alınmıştır.

Bu çalışmada da ülke, tarih, yaş, cinsiyet, eğitim vb kriterler dikkate alınmamıştır. İkinci bölümde belirtilen A.İ.P.P. uygulamalarının biri veya

birden fazlasını istihdam, işsizlik ve ücretler açısından değerlendiren çalışmalar dikkate alınmıştır. Genellikle Avrupa Birliği ve OECD ülkelerinde uygulanan A.İ.P.P. ler için değerlendirme çalışmaları da bu ülkeleri kapsamaktadır. Çalışmaya dahil edilen analizlerle ilgili ayrıntılı bilgiler sonuç bölümünde verilmektedir. Analiz kapsamında incelenen çalışmalar ve sonuçlarını gösteren tablo ek- de verilmiş ve yararlanılan kaynaklar çalışmanın kaynakçasından ayrı olarak ek-2 de verilmiştir.

4. Sonuç ve Yorum

Analiz çalışmasına dahil edilen 77 çalışmanın çoğunluğu 2000'li yıllardan sonra yapılan çalışmalardır. Yine bu çalışmaların 52 tanesi Avrupa ülkeleri 15 tanesi Amerika kıtasında bulunan ülkeler ile ilgili uygulanmış A.İ.P.P. lerin değerlendirme çalışmalarını içermektedir.

İncelenen çalışmalarda kısa dönem-uzun dönem, erkek-kadın, yaş grubu, özür grubu gibi farklı kriterlerde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Programlardan toplam 117 etki hakkında sonuç verilmiştir. Bu 117 etkinin % 74,2 si istihdamla ilgili, % 25,8 i ise ücretlerle ilgilidir.

İstihdamla ilgili çalışmaların % 58,9 sinde pozitif, % 13,8 sinde negatif etki bulunmuştur. Çalışmaların geri kalan kısmında % 3,3 oranında önemli pozitif etki, % 10,3 sında önemsiz pozitif etki bulunmuş ve % 13,7 sinin etkisiz sonuç bulunduğu görülmüştür.

A.İ.P.P. lerin ücretlere olan etkisini inceleyen çalışmalarda ise; % 65,6 oranında pozitif etki, % 4,1 negatif etki % 4,2 önemli pozitif etki, % 8,7 önemsiz pozitif etki ve %17,4 oranında ise etkisiz sonuç bulunduğu görülmüştür.

Pozitif etki uygulanan A.İ.P.P. larının istihdamı arttırdığı (işsizliği azalttığı) veya ücretleri arttırdığı anlamına gelmektedir. Çalışmaların incelenmesi neticesinde pozitif etkilerin genellikle dezavantajlı kişiler üzerine uygulanan çalışmalardan elde edildiği görülmüştür. Örneğin hiç eğitim almamış kişilerin veya çalışma çağına yeni girmiş kişilerin, engellilerin, çok fakir bölgelerde yaşayanlarla ilgili yapılmış çalışmalarda pozitif sonuçlar bulunmuştur.

Negatif sonuç ise A.İ.P.P. lerin dışallıklarına vurgu yapmaktadır. Yani uygulanan A.İ.P.P. sonucunda işten çıkarmaların yada ücret seviyelerinin düşmesi söz konusudur. Bu sonuçlar ise en fazla belirli bir eğitim yada

gelir seviyesine sahip kişilerin veya yeniden istihdam sağlanan kişilerin katılımcı olduğu programlarda gözlenmektedir. Bir örnek vermek gerekirse; programın uygulandığı bölge yada sektördeki firmalar, programların parasal getirilerinden faydalanabilmek için mevcut çalışanlarını işten çıkararak düşük maliyet ve ücretlerle program katılımcılarını ile almaları sonucunu doğurmaktadır.

Yine analizde gözlemlenen bir diğer sonuç ise; program uygulamalarının kısa dönemlerde yaptırımları nedeniyle pozitif sonuçlar verdiği, ancak uzun dönemde yükümlülükler ortadan kalkınca istihdam ve ücretlerin eski seviyelerine gerilediği görülmektedir.

Program uygulanan ülkelerin özelliklerine bakıldığında nüfus yoğunluğu ve işsizlik oranları düşük olan ülkelerde daha fazla olumlu sonuç alındığı görülmektedir. Ülke uygulamaları içerisinde en fazla dikkat çeken İsveç'tir. Burada ki politika uygulamaları genellikle aktif ve pasif önlemlerin karma olarak uygulandığı ve birkaç programın aynı anda uygulanarak katılımcısı için bazı yükümlülükleri de içerdiği görülmektedir.

Aktif işgücü piyasası politikalarının işsizliği azaltma, istihdamı artırma ve ücretleri iyileştirme konularında pozitif etkisi yadsınamaz, ancak bu politika uygulamaları açısından fayda maliyet analizlerinin yapılması ve uzun dönemli istihdama katkı sağlayacak önlemlere öncelik verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Addison, J.T. & Siebert, S. (1999). Recent development in social policy in the New European Union, *Industrial and Labour Relation Review*, 48(1), 5-27.
- Akbaş, S. (2015). Aktif İşgücü Piyasası Politikalarının Etki Değerlendirmesi: Denizli İli Örneği. *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstriyel İlişkiler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.
- Bengsston, M. (2012). Transformation of labour market policies in the Nordic Countries: Towards a regime shift in Sweden and Denmark. *University of Gottenborg, Department of Sociology and work science*
- Bergeman, A.& Berg, G.J. (2006). Active Labour Market Policy Effect For Women in Europe. A Survey. *IZA Discussion Paper No:2365*

-
- Calmfors, L., Forslund, A. & Hemström, M. (2004). The effect of active labour market policies in Sweden. What is the evidence? *Erişim Tarihi: 18.08.2017, Erişim: www.mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/content*
- Caro, D., Kluge, J. & Weber, A. (2010). Active Labour Market Policy Evaluation: A Meta Analysis. *NBER Working Paper 16173*
- Dar, A. & Gill, I.S. (1998). Evaluating retraining programs in OECD countries: Lessons, Learned. *The World Bank Research Observer, Vol.13, No.1, P.79-101*
- Eser, B.Y. ve Terzi, H. (2008). Türkiye’de işsizlik sorunu ve Avrupa İstihdam Stratejisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 30,229-250.*
- Fawcett, C.S. (2002). Latin America youth in transition: A policy paper on youth unemployment in Latin America and The Caribbean. *Inter-American Development Bank*
- Forslund, A. & Krueger, A.B. (2008). Did active labour market policies help Sweden rebound from depression of the early 1990s? *CEPS Working Paper No:158*
- Franzese, R.J. & Hays, J.C. (2006). Strategic interaction among EU governments in Active labour market policy making. *European Union Politics, 7(2), 167-189.*
- Greve, B. (2012). Denmark a Nordic welfare state. Are the active labour market policy withering away? *The Open Social Science Journal, 5, 15-23*
- Hogelund, J. & Pederson, J.G. (2002). Active Labour Market Policies for disabled people in Denmark. *The Open Labour Market Working Paper 18*
- Islam, R., Krishnamurty, J. & Puri, S. (2001). Active Labour Market Policy in East and South Asia: What has been done and what can be done? *The World Bank ILO-JMOL-PDOLE Seminar on Labour Market Policies*
- Karabulut, A. (2007). Türkiye’de İşsizliği Önlemede Aktif İstihdam Politikalarının Rolü ve Etkinliği. *Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü Uzmanlık Tezi*

-
- Kraus, F., Patrick, P. Ve Steiner, V. (1999). Employment effects of publicly financed training programs-The East German Experience. *Journal of Economics and Statistics, Vol.219, Issue 1-2, 216-248*
- Martin, J. P. (2014). Activation and Active Labour Market Policy in OECD Countries: Stylized Facts and Evidence on Their Effectiveness. *IZA Policy Paper No:84*
- Spevacek, A.M. (2009). Effectiveness of Labour Market Programs. A Review of Programs in Central and Eastern Europe and The Commonwealth of Independent Strategy. *USAID Knowledge Services Center*
- Tachizadeh, R. (2014). AB İstihdam Stratejisi Kapsamında Aktif İşgücü Piyasası Politikalarının Etkinliği. Meta analiz Yöntemiyle Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstriyel İlişkiler Anabilim Dalı, Doktora Tezi.*
- Vooren, M., Haelermans, C. & Groot, W. (2012). The effectiveness of active labour market policies: A systematic meta analysis. *Erişim: www.cemopre.iseg.ulisboa.pt/educonf/4e3/files/papers/vooren.pdf, Erişim Tarihi: 16/08/2017*
- Yavuz, H.B. (2015). Avrupa Birliği İstihdam Politikaları. *Çukurova Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt:19, Sayı:2*
- Yavuz, H.B. (2017). Information Problems in Competitive Markets and Their Impact on Labor Markets. *ECOIE 2017, European Congress for Economic Issues: Unregistered "Youth" Employment: Impacts, Policies, Remedies and Local Practise, 30 March-1 April 2017, Kocaeli/Turkey.*

Ek-1

Tablo 1. Analiz kapsamında incelenen çalışmalar

ÇALIŞMA	PROGRAM-DÖNEM-ÖRNEKLEM	BAĞIMLI DEĞİŞKEN	SONUÇ
Aedo, Nunez, (2004)	1996-1997 yıllarında Arjantin’de 16-29 yaş arası düşük eğitilmiş gençlere yönelik yürütülen eğitim programlarının katılımcılarına etkileri	İstihdam Ücret	Pozitif etki, özellikle kadınlara
Alegre vd. 2017	İspanya-Katalan bölgesinde, 2009-2013 döneminde uygulanan mesleki eğitim programlarının etkileri	İstihdam	16-18 yaş grubu için pozitif, diğerleri sıfır veya negatif
Akhmedov, vd. (2003)	Rusya’da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Negatif
Arellano, (2010)	2000-2001 yıllarında İspanya’da uygulanan mesleki eğitim programlarının etkileri	İşsizlik	Negatif, önemsiz, Kadınlara etkisi daha fazla
Autor, Houseman, (2010)	Detroit’te uygulanan refah programının etkileri	İstihdam	Pozitif
Benus, Rodriguez-Planas (2009)	1990’dan sonra Romanya’da uygulanan A.İ.P.P. lerinin etkileri	İstihdam	Pozitif etki, Kamu istihdam hizmetlerinde negatif etki
Bergeman, Pohlan, Uhlenendorf, (2017)	1990-1999 yılları arasında Almanya’nın birleşmesinin ardından Doğu Almanya’da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Kısa dönem Pozitif, Uzun dönem etkisiz
Blache, (2011)	Danimarka’da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam Ücret seviyesi	Pozitif etki
Bocean (2007)	Romanya’da geçişten sonra, 2000-2005 döneminde uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif
Bonin, Rinne, (2014)	Serbest Piyasa Ekonomisine geçişten sonra A.İ.P.P. olarak uygulanan Beaufiful Serbia programının etkileri	İstihdam Bireysel refah	Pozitif
Bonnal vd. (1997)	1986-1988 döneminde Fransa’da genç işsizlere yönelik olarak uygulanan eğitim programları	İstihdam	Düşük eğitim seviyelerinde etkisiz
Calderon, (2006)	Meksika’da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Kadınlar üzerinde pozitif Erkekler için etkisiz

Caliendo, vd. (2012)	2001-2008 yılları arasında Batı Almanya'da erkeklerin yararlandığı A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam Küçük iş	Pozitif
Caliendo, Künn, (2012)	Almanya'da düşük nitelikli kadın işçiler üzerinde uygulanan A.İ.P.P. lerin uzun dönem etkileri	İstihdam Ücret	Pozitif
Calmfors, Forslund, Hemström, (2001)	1990'dan sonra İsveç'te uygulanan A.İ.P.P.'lerinin etkilerini inceleyen çalışmaların derlenmesi.	İstihdam Ücretler	İstihdam etkisi (+) Ücret etkisi belirsiz
Caliendo vd, (2006)	Almanya'da özellikle zor işlerde çalışan işçiler üzerine uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Etki yok
Carling, Richardson, (2001)	1995-1997 yılları arasında İsveç'te işsiz kalan yetişkinlerin katıldığı A.İ.P.P. sonrasında işsizlik süresindeki azalma ölçülmüş	İşsizlik süresi	İstihdam sübvansiyonları ve firma eğitimlerinin etkisi pozitif
Caroleo, Patsore, (2017)	İtalya'da genç işsizlere yönelik olarak uygulanan A.İ.P.P.lerin etkileri	İstihdam	Pozitif
Cocks, Bardolat, (2000)	1989-1993 döneminde Belçika'da uygulanan meslek edindirme eğitimlerinin etkileri	İstihdam	Pozitif etki
Cockx vd. (1996)	1991-1992 yıllarında Belçika'da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif
Crepon, Dejemeppe, Gurgand, (2005)	2001 yılından sonra Fransa'da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif önemsiz
Dahl, Lorentzen, (2005)	Norveç'te 1995 yılında uygulanan A.İ.P.P. lerin (iş arama yardımı, eğitim programı) etkileri	İstihdam Ücret	İş arama yardımının istihdam etkisi yok Eğitim istihdam etkisi pozitif. Ücret etkisi pozitif.
Dar, Gill, (1998)	OECD ülkelerinde uygulanan A.İ.P.P. lerin daha önce çalışmış ancak işten çıkarılmış kişiler üzerindeki etkisi	İstihdam	Etkisiz
Decker vd. (2000)	ABD'de 1980'den sonra uygulanan iş arama yardımı programlarının etkileri	İstihdam Ücret	Önemli pozitif etki bulunamadı
Dengler, (2013)	Almanya'da uygulanan A.İ.P.P. lerin katılımcılarına etkisi	İstihdam	Pozitif
Dorsett, vd. 2013	İngiltere'de, uzun süredir işsiz olan 50 yaş üstü kişilere uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam Ücret	Pozitif, Uzun dönemde negatif

Aktif İşgücü Piyasası Politika Uygulamalarının Etkilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meta Analiz Çalışması

Eicher, Lechner, (2002)	Doğu Almanya'da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif
Fitzenberger, Prey, (2000)	1990-1994 yılları arasında Doğu Almanya'da uygulanan eğitim ve yeniden eğitim programlarının etkileri	İstihdam Ücretler	Pozitif
Galasso vd. (2001)	1998-2000 döneminde Arjantin'de uygulanan eğitim programlarının etkileri	İstihdam Ücret	Önemsiz pozitif etki
Gerfin, Lechner, (2002)	İsviçre'de 1990'lı yıllarda uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif Korumalı işgücü piyasalarında negatif
Gerfin, vd. (2005)	İsviçrede uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Nitelikli ve kısa süreli işsizler için negatif, uzun süreli işsizler için pozitif
Giorgi, (2005)	İngiltere'de 18-24 yaş arası gençlere uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif
Graversen, Ours, (2006)	Danimarka'da Kasım 2005-Mart 2006 arasında işsiz kalan bireylere uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif
Graves, Graut-hier, (2017)	Kanada'da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam Ücret	Kısa dönemde pozitif önemli etki
Gritz, Johnson, (2001)	ABD'de 1994-2000 döneminde 16-24 yaş arası, eğitimsiz gençlere yönelik uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam Ücret	Pozitif etki
Hagglund, (2009)	İsveç'te 2004 yılında uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif önemsiz
Hammersma (2005)	Amerika Wisconsin eyaletinde uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam Ücret	Kısa dönemde pozitif, uzun dönemde etkisiz
Hardoy, (2005)	1989-1993 yılları arasında Norveç'te uygulanan A.İ.P.P.'lerin 16-25 yaş arası gençlerin istihdamına etkileri	İşsizlik Tam zamanlı istihdam Yarı zamanlı istihdam	İşsizliğe negatif, yarı ve tam zamanlı istihdamda pozitif etki
Hohmeyer, Wolff, (2017)	Almanya'da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam Ücret	Kısa dönem pozitif, uzun dönem belirsiz
Hollenback, (2003)	Washington'da uygulanan işgücü geliştirme eğitimlerinin etkileri. 1997-98 için uzun dönem, 1999-2000 için kısa dönem etki analizi yapılmış	İstihdam	Uzun dönemde pozitif, Kısa dönemde bazı programlar pozitif,

			bazı programlar negatif
Jacob, Petta, (2000)	1987-1998 döneminde ABD’de uygulanan Kamu istihdam hizmetlerine yerleşenlerin fayda-maliyet analizi	İstihdam Ücret	Pozitif etki
Jaenichen, Stephan, (2011)	Almanya’da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif
Jalan, Raval-lion, (2003)	Arjantin’de uygulanan A.İ.P.P.lerin düşük ücretler üzerindeki etkileri	Ücret	Pozitif
Jespersen, Munch, Skip-per, (2008)	1995-2005 yılları arasında Dani-marka’da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam Ücret	Pozitif
Kastoryano, Klaauw, (2011)	1 Ağustos 2006-1 Nisan 2008 arasında 30 günden fazla işsiz kalan bireylere yönelik, Hollanda’da yapılan iş arama yardımlarının etkileri	İstihdam	Kısa dönemde etkisiz, uzun dönemde önemsiz etki
Karaginnaki, (2006)	Nisan 2002 de İngiltere’de A.İ.P.P. uygulamalarında yapılan değişikliklerin etkileri	İstihdam	İşçileri için pozitif, İşletmeler açısından negatif
Kluve vd. (1999)	1992-1996 döneminde Polonyada uygulanan eğitim programlarının etkileri	İstihdam	Pozitif. Önemli etki
Kolev, (2003)	Bulgaristan’da 1990’dan sonra uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam Ücret	Pozitif
Kraus vd. (1999)	1992-1994 döneminde Almanya’da yeniden eğitim programlarının etkileri	İstihdam	Pozitif
Larsson, (2000)	İsveç’te gençlere yönelik olarak uygulanan işgücü piyasası eğitim programlarının etkinliği	İstihdam	Kısa dönemde olumsuz, uzun dönemde sıfır veya pozitif önemsiz
Lechner, (2000)	1990-1996 döneminde Almanya’da uygulanan eğitim programlarının etkileri	İstihdam	Pozitif
Lechner, Miquel, Wunsch, (2007)	Doğu Almanya’nın geçiş sürecinde uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam Ücret	Pozitif Uzun dönemde erkekler açısından negatif
Lise, vd. (2004)	Kanada’da uygulanan Self-Sufficient Programının etkileri	Ücretler	Pozitif
Medina, Nunez, (2005)	1996-1997 yıllarında Kolombiya’da SENA programı kapsamında uygulanan A.İ.P.P. lerin etkinliği	İstihdam Ücret	Pozitif önemsiz etki. Kısa dö-

Aktif İşgücü Piyasası Politika Uygulamalarının Etkilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meta Analiz Çalışması

			nemde daha az etkili, ücretlere etkisi yok
Mihaylov, (2011)	Bulgaristan'da uygulanan A.İ.P.P. lerin uzun dönem etkileri	İstihdam	Pozitif
Nivorozhkin, Nivorozhkin, (2005)	Rusya'da kentsel alanda yaşayan bireylere yönelik olarak uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Negatif etkiye rastlanmamış
Olga, (2000)	Ukrayna'da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif
Park vd. (1996)	1988-1991 yılları arasında Kanada'da uygulanan beceri eğitim programları ile iş geliştirme desteklerinin etkileri	İstihdam	Pozitif ancak önemsiz etki
Payne, (2000)	1995-1997 döneminde İngiltere'de yetişkinlerin beceri eğitimi programlarının etkileri	İstihdam Ücret	İstihdam pozitif, Ücret etkisiz
Pfeiffer, Reize, (2000)	Almanya'da Start-Up programlarından faydalanan firmalar açısından uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Negatif
Prey, (2000)	Ocak-Nisan 1998 döneminde İsviçre Kantonu St.Gallen'de uygulanan Almanca dil ve bilgisayar eğitimlerinin etkileri	Kısa dönem istihdam	Pozitif
Raaum, Torp, (2002)	1989-1994 döneminde Norveç'te uygulanan mesleki eğitim programlarının etkileri	İstihdam Ücret	Pozitif
Reenen (2003)	1998-2000 yılları arasında İngiltere'de düşük nitelikli ve az eğitimli kişilere uygulanan A.İ.P.P. lerin genç istihdamına etkileri	İstihdam Ücret	Pozitif etki Kadınlar açısından önemsiz etki
Richardson, Berg, 2006	Mesleki eğitim kurslarının (AMU), 1993-2000 yılları arasında İsveç'te işsiz kalan bireylere etkileri	İstihdam	Önemli pozitif etki
Rodokanakis, Moustaki, (2010)	Yunanistenda 1989-2003 yıllarında uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Etkisiz
Ronsen, Skarohamar, (2009)	Norveç'te uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Uzun dönem sosyal yardım alanlar için pozitif, göçmenler ve tek kadınlar için etkisiz, gençler için negatif
Rosholm, Svarer, (2004)	1998-2002 yılları arasında Danimarka'da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif güçlü etki

Sianesi, (2005)	1994-1999 yılları arası İsveç'te iş arama yardımı ve mesleki eğitimlerden faydalanan 25 yaş üstü yetişkinlerin istihdam durumu	İstihdam	Kısa dönemde negatif, orta ve uzun dönemde pozitif etki
Stephan, (2008)	Almanya'da 2003 yılından sonra uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif önemsiz etki
Stephan, Pahnke, (2011)	Almanya'da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Kısa süreli programlar daha etkili pozitif
Stromback vd. (1999)	1993-1996 yılları arasında, Avusturya'da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdamda kalma	Önemli pozitif etki bulunamadı
Terrel, Storm, (1999)	Çekya'da, geçişten sonra uygulanan A.İ.P.P. ve işsizlik telafi sistemlerinin Çek nüfusu üzerindeki etkileri analiz edilmiş	İstihdam	Pozitif etki
Vangjeli, Stillo, Tenegexhi, (2012)	1999-2010 yılları arasında Arnavutluk'ta uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif etki
Vodopivec, (1999)	Slovakya'da 1992-1996 yılları arasında uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri (uzun dönemde damgalanma etkisi)	İstihdam	Kısa dönemde pozitif, uzun dönemde negatif
Webster, Johnson, (2001)	1995-1997 yılları arasında Avusturya'da uygulanan A.İ.P.P. larının etkilerinin düşük gelirli ve düşük eğitimli (dezavantajlı) kişilerle, yüksek sağlık ve eğitim harcamasında bulunan kişiler arasındaki etkilerinin karşılaştırılması	İstihdam	Pozitif
Winterhager, vd. (2006)	Batı Almanya'da uygulanan A.İ.P.P. lerin etkileri	İstihdam	Pozitif
Wolterman, (2002)	1999 yılında Brezilya'da iş arama hizmetlerinin etkileri	İstihdam	Negatif etki

Ek-2

META ANALİZDE KULLANILAN KAYNAKLAR

Aedo, C. Ve Nunez, S. (2004). The Impact Of Training Policies In Latin America And The Caribbean: The Case Of Programa Joven. *Inter American Development Bank Research Network Working Paper R-483*

- Akhmedov, A., Denisova, I.A. Ve Kartseva. M. (2003). Active Labor Market Policies In Russia: Regional Interpretation Determines Effectiveness? *Moscow: Center For Economic And Financial Research And New Economic School*. Erişim: [Http://Www.Cefir.Ru/Papers/Wp37.Pdf](http://www.cefir.ru/papers/Wp37.Pdf). Erişim Tarihi: 14/09/2017
- Alegre, M.A., Todeschini, F.A., Casado, D. Ve Sanz, J. The Impact Of Training-Intensive Labour Market Policies On Neet's Labour And Educational Prospect: Evidence From Catalonia (Spain). *Catalan Institute Of Public Policy Evaluation*, Erişim: [Https://Editorialexpress.Com/Cgibin/Conference/Download.Cgi?Db Name=Compie&Paper Id=61](https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db_name=Compie&paper_id=61) Erişim Tarihi:12/09/2017
- Arellano, F.A. (2010). Do Training Programmes Get The Unemployment Back To Work? A Look At The Spanish Experience. *Revista De Economia Aplicada, No:53, V.Xviii, P.39-65*
- Autor, D.H. Ve Houseman, S.N. (2010). Do Temporary-Help Jobs Improve Labor Market Outcomes For Low-Skilled Workers? Evidence From "Work First. *American Economic Journal*, Erişim:[Https://Economics.Mit.Edu/Files/596](https://economics.mit.edu/files/596), Erişim Tarihi: 12/09/2017
- Benus, J., Rodriguez-Planas. (2009). Evaluation Active Labour Market Program In Romania. *Empir Econ (2010) 38: 65-84*
- Bergemann, A., Pohlan, L. Ve Uhlendorf, A. (2017). The Impact Of Participation In Job Creation Schemes In Turbulent Times. *Ifau Working Paper 7*
- Blache, G. (2011). Active Labour Market Policies In Denmark: A Comparative Analysis Of Post Program Effects. *Ces Working Paper No:71*
- Bocean, C.G. (2007). The Impact Of Active Labour Market Policies In Romania. *Munich Personal Repec Archive (Mpra) Paper No. 10397*. Erişim: [Http://Mpra.Ub.Unimuenchen.De/10397/1/Mpra Paper 10397.Pdf](http://mpra.ub.unimuenchen.de/10397/1/mpra_paper_10397.pdf). Erişim Tarihi: 14/09/2017
- Bonun, H. Ve Rinne, U. (2014). Beautiful Serbia - Objective And Subjective Outcomes Of Active Labour Market Policy In A Transition Economy. *Economics Of Transition 22(1), 43-67*.
- Bonnal, L., Fougere, D. Ve Serandon A. (1997). Aveluating The Impact Of French Employment Policies On Individual Labour Market Histories. *The Review Of Economic Studies, Vol.64 No.4*

-
- Calderón, M.A. (2006). Revisiting The Employability Effects Of Training Programs For The Unemployed In Developing Countries. *Erişim: [Http://Www.Iadb.Org/Res/Publications/Pubfiles/Pubr-522.Pdf](http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubr-522.pdf)*. *Erişim Tarihi: 14/09/2017*
- Caliendo, M., Künn, S. Ve Uhlendorf, A. (2012). Marginal Employment Duration And Job Match Quality. *Iza Dp No:6499*
- Caliendo, M. Ve Künn, S. (2012). Getting Back Into The Labour Market: The Effects Of Start-Up Subsidies For Unemployment Females. *Iza Dp No:6830*
- Caliendo, M., Hujer, R., Ve Thomsen, S.L. (2006). Sectoral Heterogeneity In The Employment Effects Of Job Creation Schemes In Germany. *Iab Discussion Paper No.13/2005*
- Calmfors, L., Forslund, A. Ve Hemström, M. (2001). Does Active Labour Market Policy Work? Lesson From The Swedish Experience. *Swedish Economic Policy Review 85, 61-124*
- Caroleo, F. Ve Pastore, F. How Fine Targeted Is Almp To The Youth Long Term Unemployed In Italy. *Erişim: [Http://Www.Aiel.It/Old/Bac-hecka/Firenze/Papers/Caroleo_Pastore.Pdf](http://www.riel.it/old/bac-hecka/firenze/papers/caroleo_pastore.pdf)*, *Erişim Tarihi: 13/09/2017*
- Carling, K. Ve Richardson, K. (2001). The Relative Efficiency Of Labour Market Programs: Swedesh Experience From 1990's. *Ifau Working Paper 2001:2*
- Cocks, B. Ve Bardoulat, I. (2000). Vocational Training: Does It Speed Up The Transition Rate Out Of Unemployment? *Econpaper Dp, 9932*
- Cockx, B., Linden, B. Ve Karaa, A. (1996). Active Labour Market Policies And Job Tenure. *Erişim: [Http://Sites-Test.Uclouvain.Bel/Econ/Dp/Ires/9626.Pdf](http://sites-test.uclouvain.be/econ/dp/ires/9626.pdf)*, *Erişim Tarihi: 12/09/2017*
- Crepon, B., Dejemeppe, M. Ve Gurgand, M. (2005). Counseling The Unemployed: Does It Lower Unemployment Duration And Recurrence? *Iza Dp No.1796*
- Dahl, E. Ve Lorentzen, T. (2005). What Works For Whom? An Analysis Of Active Labour Market Programmes In Norway. *International Journal Of Social Welfare, V.14, Issue.2, P.86-98*
- Decker, P., Olsen, R. Ve Freeman, L. (2000). Assisting Unemployment Insurance Claimants: The Long-Term Impacts Of The Job Search Assistance Demonstration. *Mathematica Policy Research. Washington, D.C.*

- Dengler, K. (2013). Effectiveness Of Sequences Of One-Euro-Jobs: Is It Better To Do More One-Euro-Jobs Or To Wait? *Iab Discussion Paper No.16*
- Dorsett, R., Smeaton, D. Ve Speckesser, S. (2013). The Effect Of Making A Voluntary Labour Market Programme Compulsory: Evidence From A Uk Experiment. *Fiscal Studies, Vol.34, No.4, Pp.467-489*
- Eichler, M. Ve Lechner, M. (2002). An Evaluation Of Public Employment Programmes In East German State Of Sachsen-Anhalt. *Labour Economics: An International Journal, 9, 143-186*
- Fitzenberger, B. Ve Prey, H. (2000). Evaluating Public Sector Sponsored Training In East Germany. *Oxford Economic Papers 52, 497-520*
- Galasso, E., Ravallion, M. Ve Salvia, A. (2001). Assisting The Transition From Workfare To Work: Argentina's Proempleo Experiment. *Erişim: <https://www.researchgate.net/publication/255580112>, Erişim Tarihi: 07/09/2017*
- Gerfin, M. Ve Lechner, M. (2002). A Microeconomic Evaluation Of The Active Labour Market Policy In Switzerland. *The Economic Journal, V.112, Issue 482, Pp.854-893*
- Gerfin, M., Lechner, M. Ve Steiger, H. (2005). An Econometric Analysis Of Two Different Schemes. *Labour Economics-An International Journal, 12, 807-835*
- Giorgi, G.D. (2005). The New Deal For Young People Five Years On. *Fiscal Studies, Volume 26, Issue 3, Pp.371-383*
- Graves, F. Ve Gauthier, B. Evaluation Of The Self-Employment Assistance Program. *Macro Evaluation And Data Development Strategic Policy Human Resources Development Canada, Erişim: http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/rhdcc-hrsdc/RH64-87-1999-eng.pdf, Erişim Tarihi: 11/09/2017*
- Graversen, B.K. Ve Ours, J.C. (2006). How To Help Unemployed Find Jobs Quickly: Experimental Evidence From A Mandatory Activation Program. *Iza Dp No:2504*
- Gritz, R.M. Ve Johnson, T. (2001). National Job Corps Study: Assessing Program Effects On Earnings For Students Achieving Key Program Milestones. *U.S. Department Of Labor, Employment And Training Administration. Contract Number K-4279-3-00-80-30*

-
- Hagglund, P. (2009). Experimental Evidence From Intensified Placement Efforts Among Unemployed In Sweden. *Ifau Working Paper 16*
- Hamersma, S. (2005). The Effects Of An Employer Subsidy On Employment Outcomes: A Study Of The Work Opportunity And Welfare To Work Tax Credits. *Institute For Reaserch On Poverty Discussion Paper No.1303-05*
- Hardoy, I. (2005). Impact Of Labour Market Programmes On Multiple Outcomes:The Case Of Norwegian Youth Programmes. *Erişim: Www.Reaserchgate.Net/Publication/4994035*
- Hohmeyer, K. Ve Wolff, J. Direct Job Creation In Germany Revisited: Is It Effective For Welfare Recipients And Does It Matter Whether Participant Receive A Wage?. *Erişim: [Http://Doku.lab.De/Veranstaltungen/2010/5.2_Joachim%20wolff.Pdf](http://Doku.lab.De/Veranstaltungen/2010/5.2_Joachim%20wolff.Pdf), Erişim Tarihi: 13/09/2017*
- Hollenbeck, K. (2003). Net Impact Estimates Of The Workforce Development System In Washingtonstate. *Upjohn Institute Working Paper No.03-92*
- Jaenichen, U. Ve Stephan, G. (2011). The Effectiveness Of Targeted Wage Subsidies For Hard-To-Place Workers. *Erişim: [Https://Hal.Archives-Ouvertes.Fr/Hal-00582284/Document](https://Hal.Archives-Ouvertes.Fr/Hal-00582284/Document), Erişim Tarihi:13/09/2017*
- Jacob, L. Ve Petta, I. (2000). Measuring The Effect Of Public Labor Exchange Referrals And Placements In Washington And Oregon. Westat. Maryland. *Erişim: [Http://Wdr.Doleta.Gov/Owsdrr/006/00-6.Pdf](http://Wdr.Doleta.Gov/Owsdrr/006/00-6.Pdf)*
- Jalan, J. Ve Ravillion, M. (2003). Estimating The Benefit Incidence Of An Antipovertiy Program By Propensity-Score Matching. *Journal Of Business & Economic Statistics, Vol.21, No.1, Pp.19-30*
- Jespersen, S.T., Munch, J.R. Ve Skipper, L. (2008). Cost And Benefit Of Danish Active Labour Market Programmes. *Elsevier Labour Economics 15, Pp.859-884*
- Karagiannaki, E. (2006). Exploring The Effects Of Integrated Benefit System And Active Labour Market Policies: Evidence From Jobcentre Plus In The Uk. *Erişim: [Http://Eprints.Lse.Ac.Uk /6240/1/Exploring The Effects Of Integrated Benefit Systems And Active Labour Market Policies Evidence From Jobcentre Plus In The Uk.Pdf](http://Eprints.Lse.Ac.Uk /6240/1/Exploring_The_Effects_Of_Integrated_Benefit_Systems_And_Active_Labour_Market_Policies_Evidence_From_Jobcentre_Plus_In_The_Uk.Pdf), Erişim Tarihi:13/09/2017*

-
- Kastoryano, S. Ve Klaauw, B. (2011). Dynamic Evaluation Of Job Search Assistance. *Iza Dp No.5424*
- Kluve, J. (2014). Active Labour Market Policy With A Focus On Youth. *European Training Foundation*
- Kluve, J., Lehman, H. Ve Schmidt, C.M. (1999). Active Labour Market Policies In Poland: Human Capital Enhancement, Stigmatization Or Benefit Churning? *Journal Of Comperative Economics, V.27, Issue 1, P.61-89*
- Kolev, A. (2003). Joblessness And Precarious Work In Bulgaria: Addressing The Multiple Aspects Of Vulnerability In The Labour Market. Erişim: <Http://Siteresources.Worldbank.Org/Socialprotection/Resources/Spdiscussion-Papers/Labor-Market-Dp/0303.Pdf>. Erişim Tarihi: 14/09/2017
- Larsson, L. (2000). Evaluation Of Swedish Youth Labour Market Programmes. Erişim: <Http://Www.Ifau.Se/Globalassets/Pdf/Se/To2000/Wp00-1.Pdf>, Erişim Tarihi: 09/07/2017
- Lechner, M. (2000). An Evaluation Of Public-Sector-Sponsored Continuous Vocational Training Programs In East Germany. *Journal Of Human Resources, Vol.35, Issue 2, 347-375*
- Lechner, M., Miquel, R. Ve Wunsch, C. (2007). The Curse And Blessing Of Training The Unemployed In A Changing Economy: The Case Of East Germany After Unification. *German Economic Review, 8, 468-507*
- Lise, J., Seitz, S. Ve Smith, J. (2004). Equilibrium Policy Experiments And The Evaluation Of Social Programs. *Nber Working Paper No:10283*
- Medina, C. Ve Nunez, J. (2005). The Impact Of Public And Private Job Training In Colombia. *Inter-American Development Bank Research Network Paper R-484*
- Mihaylov, E. (2011). Evaluation Of Subsidized Employment Programs For Long-Term Unemployed In Bulgaria. *Economic Studies Journal, (3), 136-167.*
- Nivorozhkin, A. Ve Nivorozhkin, E. (2007). Do Government Sponsored Vocational Training Programs Help The Unemployed Find Jobs? Evidence From Russia. *Applied Economics Letter, 14*

-
- Olga, K. (2000). The Impact Of Active Labour Market Policies On The Outflows From Unemployment To Regular Jobs In Ukraine. *National University, Kiev-Mohyla Academy, Eerc Ma Programme In Economics, Master Thesis*
- Park, N., Power, B., Riddell, W.,C. Ve Wong, G. (1996).An Assesment Of The Impact Of Government-Sponsored Training. *Canadian Journal Of Economics, 0008-4085/96/93-98*
- Payne, J. (2000). Evaluating Training Programmes For Long Term Unemployed: An Illustration Of The Matched Comparison Group Methodology. Erişim: <https://Ideas.Repec.Org/P/Psi/Resdis/1.Html>, Erişim Tarihi: 05/09/2017
- Pfeiffer, H. Ve Reize, F. (2000). Business Start-Ups By The Unemployed-An Econometric Analysis Based On Firm Data. *Elsevier, Vol.7, Issue 5, P.629-663*
- Prey, H. (2000). Evaluation Of Training Programs In St.Gallen, Switzerland. Erişim: <https://Ideas.Repec.Org/A/Ses/Arsjes/2000-İii-12.Html>, Erişim Tarihi: 07/09/2017
- Raam, O. Ve Torp, H. (2002). Labour Market Training In Norway-Effect On Earnings. *Elsevier V.9,P.207-247*
- Richardson, K. Ve Berg, G.J. (2006). Swedish Labour Market Training And The Duration Of Unemployment. *Iza Dp No:2314*
- Reenen, J. (2003). Active Labour Market Policies And The British New Deal For The Young Unemployed In Context. *Nber Working Paper Series. Working Paper 9576.*
- Rodokanakıs, S. Ve Moustakı, I. (2010). Evaluating The Risk Of Unemployment: Comparison Between The Two Most Populated Greek Regions With The Entire Country. *Regional Inquiry Journal, Issue 1, Pp.71-87*
- Ronsen, M. Ve Skarohamar, T. (2009). Do Welfare To Work Initiatives Work? Evidence From An Activation Programme Targeted At Social Assistance Recipient In Norway. *Journal Of European Social Policy, Vol.19, Issue 1*
- Rosholm, M. Ve Svarer, M. (2004). Estimating The Threat Effect Of Active Labour Market Programmes. *Iza Dp No:1300*

- Sianesi, B. (2005). Differential Effects Of Swedish Active Labour Market Programmes For Unemployment Adults During The 1990's. *The Institutional For Fiscal Studies Wp01/25*
- Stephan, G. (2008). The Effect Of Active Labor Market Programs In Germany. *Iab Discussion Paper*, 12
- Stephan, G. Ve Pahnke, A. (2011). The Relative Effectiveness Of Selected Active Labor Market Programs: An Empirical Investigation For Germany. *The Manchester School* 79(6), 1262–1293.
- Stromback, T. Dockery, A. M. Ve Ying, W. (1999). Labour Market Programs And Labour Force Status. *Australian Bulletin Of Labour* 25, No. 2: 159-78.
- Terrell, K. Ve Sorm, V. (1999). Labor Market Policies And Unemployment In The Czech Republic. *Journal Of Comparative Economics* 27, No. 1: 33-60.
- Vangjeli, E., Stillo, S. Ve Teneqexhi, M. (2012). Impact Of Labour Market Programs On Employment: Albania Case. *Scientific Paper Issue 8*
- Vodopivec, M. (1999). Does The Slovenian Public Work Program Increase Participants' Chances To Find A Job? *Journal Of Comparative Economics*, V.27, Issue 1, P.113-130
- Webster, E. Ve Johnson, D. (2001). An Estimate Of The Equity Effects Of Labour Market Programs. *Melbourne Institute Working Paper No.1/01*
- Winterhager, H., Heinze, A. Ve Spermann, A. (2006). Deregulating Job Placement In Europe: A Microeconomic Evaluation Of An Innovative Voucher Scheme In Germany. *Iza Discussion Paper* 2109
- Wolterman, S. (2002). Job-Search Methods And Labour Market Transition In A Segmented Economy Some Empirical Evidence From Brazil. *Econstore Discussion Paper No:88*.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yavuz, H. B. (2017). Aktif işgücü piyasası politika uygulamalarının etkilerinin değerlendirilmesi: bir meta analiz çalışması. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 497-523.

Cezaevlerinde Görev Yapan İnfaz ve Koruma Memurlarının İş Doymu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.340269

*

Muhammet Kayra* - Ahmet Alpay Dikmen**

*Öğretmen, Sincan 2 Nolu F Tipi Ceza İnfaz Kurumu Müdürlüğü, Ankara/Türkiye

E-posta: muhammetkayra@hotmail.com ORCID: [0000-0001-7322-6682](https://orcid.org/0000-0001-7322-6682)

**Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-posta: dikmenaa@gmail.com ORCID: [0000-0002-8724-3923](https://orcid.org/0000-0002-8724-3923)

Öz

Bu araştırma cezaevlerinde görev yapan infaz ve koruma memurlarının iş doymu ile tükenmişlik düzeylerinin tespiti ve aralarındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada; yaş, çalışma şekli, mesleki kıdem, çalışılan kurumun güvenlik seviyesi gibi mesleki ve demografik değişkenlerin iş doymu ve tükenmişlik düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında Ankara ilindeki 10 kurumda görev yapan veya eğitime katılan 503 infaz ve koruma memuruna anket uygulanmış, 308 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan infaz koruma memurlarının demografik özellikleri ve niteliklerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, iş doymu düzeylerini ölçmek için Minnesota İş Doym Ölçeği (MDÖ) ve tükenmişlik düzeylerinin tespiti için Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır. İnfaz ve koruma memurlarına uygulanan form ve ölçekler araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş, geçersiz olanlar dışında kalanlar SPSS 20 programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Minnesota İş Doym Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri için ayrı ayrı aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde hesabı yapılmıştır. Araştırmaya katılan infaz ve koruma memurlarının genel iş doymu düzeyleri ile beraber içsel ve dışsal doymu düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişlik düzeyleri ile ilgili yapılan analizlerde; infaz ve koruma memurlarının duygusal tükenmişlik düzeylerinin yüksek, duyarsızlaşma düzeylerinin düşük ve kişisel başarı hislerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu; iş doymu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif, kişisel başarı hissi alt boyutu arasında pozitif bir ilişki olmasıdır. Çalışma bulguları, hem kuramsal ve pratik uygulamalar hem de gelecek araştırmalar bakımından tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İş doymu, tükenmişlik, infaz ve koruma memurları

Investigation of Relationship Between Job Satisfaction and Burnout Levels of Guardians in Prisons

DOI: 10.26466/opus.340269

*

Abstract

The current study aims to identify the job satisfaction and burnout levels of guardians in prison and to examine the relationship between them. In this study, the effects of both professional and demographic variables like age, work position, professional seniority and safety level of the institution on job satisfaction and burnout levels were examined. In the scope of the study, questionnaires were distributed to the 503 guardians who work or attended to the training in 10 different institutions in Ankara and 308 questionnaires were returned. Demographic questions (developed by the researcher), Minnesota Job Satisfaction Questionnaire and Maslach Burnout Inventory were used to measure the demographic properties of the guardians and job satisfaction and burnout levels of the guardians. Guardians completed the measures of Minnesota Job Satisfaction and Maslach Burnout Inventory. All the questionnaires were controlled by the researcher before entering data to the SPSS 20. Means and standard deviations were calculated for the scales. Results revealed that the guardians have low levels of both intrinsic and extrinsic job satisfaction and low levels of general job satisfaction. In terms of analyses regarding burnout levels, the results showed that guardians have high levels of emotional exhaustion, low levels of depersonalization and high levels of personal accomplishment. Another finding of the current study is general job satisfaction is negatively related with emotional exhaustion and depersonalization subscales of Burnout Inventory and positively related with personal accomplishment subscale of Burnout Inventory. The implications of the study for theory, practice and future research were discussed.

Key Words : *Job satisfaction, burnout, guardians*

Giriş

Yargı tarafından suçluların cezaevlerine hapsedilmesi kişileri suç işlemekten caydıran en etkili yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Akın, 2010) ve suçla mücadelede görev yapan kurumlar arasında cezaevleri en etkin çalışan kurumlardan biri olarak görülmektedir. Cezaevleri fiziksel yapıları ve psikolojik etkenleri nedeniyle diğer kamu kurum ve kuruluşlarından farklı özelliklere sahiptirler. Cezaevlerinde çalışan infaz ve koruma memurlarının, tutuklu ve hükümlülerin sosyalizasyon ve tahliye sonrası yaşama uyumlarının sağlanması noktasında önemli görevleri bulunmaktadır. Bu çalışmada infaz ve koruma memurlarının farklı değişkenlere göre ölçülmesi hedeflenmektedir.

Birçok alanda yapılan araştırmalar olumsuz çalışma koşullarının çalışanların iş doyumunu etkilediğini ve beraberinde tükenmişlik sendromu belirtilerinin ortaya çıktığını göstermiştir. Bu olumsuzluklar zaman içinde çalışanlarda hem fizyolojik hem de psikolojik rahatsızlıklara neden olmaktadır. Bu durumda çalışanlarda işine karşı isteksizlik, işinden hoşlanmama, kaçma, bıkkınlık gibi duygu ve davranışlar görülmektedir. İş doyumsuzluğu ve tükenmişlik sadece bireyleri değil, örgütleri ve hizmet alanları da etkilemektedir. Örgütler performans düşüklüğü sonucunda maddi kayıplar yaşamakta, müşteriler ise daha düşük nitelikli hizmet almak durumunda kalmaktadırlar.

İş doyumunu çalışanların örgüt içindeki rollerine ilişkin gösterdikleri duygusal bir tepkidir. Yapılan işe karşı gösterilen olumlu tepki iş doyumunu, olumsuz tepki ise iş doyumsuzluğunun belirtisidir (Chen, 2007). Bireyler iş hayatlarındaki koşulların iyileştirilmesini, ekonomik, kişisel, toplumsal ihtiyaçları ile arzu ve isteklerinin karşılanmasını talep ederler. Çalışanlar söz konusu gereksinimleri örgütçe karşılandığı sürece işlerinden tatmin olmaktadır (Keser, 2006).

Büyük çoğunluğu kapalı alanda görev yapan, güvenlik sebebiyle mesai saatlerinde iletişim araçlarından yoksun kalan, bir biçimde suça bulaşmış ve toplum tarafından dışlanan tutuklu-hükümlülere yönelik faaliyetler yürüten infaz ve koruma memurlarının diğer kamu görevlilerine göre olumsuz çalışma koşullarında iş doyumsuzluğu ve tükenmişlik riski altında oldukları yadsınamaz bir gerçektir.

Araştırma bulguları infaz ve koruma memurluğunun stres düzeyi yüksek bir meslek olduğunu göstermektedir. İnfaz ve koruma memurlarına tutuklu-hükümlüler tarafından yapılan baskı ve tehditler, cezaevlerindeki şiddet olayları, tutuklu-hükümlülerin yasa dışı talepleri, yönetim kademesi ile yaşanan sorunlar ve sürekli kapalı alanda çalışmak, memurların yaşadığı en büyük sıkıntılardır.

Tükenmişlik ise genel olarak çalışanların yaptıkları işin amacından uzaklaşması, duygusal anlamda yorgunluk hissi, hizmet sunularına karşı duyarsızlık ve nihayetinde yapılan işten psikolojik anlamda kendini geriye çekmek biçiminde tanımlanmaktadır. Tükenmişlik insanlarla birebir çalışmayı gerektiren, hizmet kalitesini insan faktörünün doğrudan etkilediği alanlarda görülmektedir. Bu sebeple tükenmişlik yaşayan bireylerin çalıştığı örgütlerde hizmet kalitesi olumsuz biçimde etkilenmektedir (Kaçmaz, 2005).

Tükenmişliğin yarattığı olumsuz sonuçlar stresin doğurduklarına benzese de aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bireyde sinsice ilerleyen bir rahatsızlıktır. Tükenmişliğin yarattığı etkiler sadece bireyi olumsuz yönde etkilemez, bireyin ailesini, çevresini ve çalıştığı örgütü de büyük ölçüde etkisi altına alır. Araştırma sonuçları tükenmişlik yaşayan bireylerin; yorgunluk, iştahsızlık, uykusuzluk, psikosomatik rahatsızlıklar, aile bireyleriyle çatışma, sigara ve alkol kullanımında artış, işinden soğuma ve evlilik problemleri gibi sorunlarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003).

Araştırma Ankara'da bulunan 9 cezaevi ile 2015 yılı Şubat ve Mart aylarında hizmet içi eğitim faaliyetleri nedeniyle Adalet Bakanlığı Ceza

İnfaz Kurumları ve Tutukevleri Personeli Ankara Eğitim Merkezinde bulunan infaz ve koruma memurlarını kapsayan anket çalışmasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde sırasıyla araştırmanın konusu, amacı ve önemiyle ilgili bilgiler verilecektir.

Araştırmanın Konusu

İş doyumu bilim insanları tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bunun en önemli nedeni bireylerin iş doyumunu pek çok faktörün etkilemesidir. Genel olarak çalışanın iş hayatından duyduğu hoşnutluk olarak nitelendirilen iş doyumu, çalışanların beklentilerini çalışılan ortam ya da işin ne ölçüde karşıladığı ile ilgilidir (Akıncı, 2002).

Vroom (1964) iş doyumunu, çalışanların işlerini, iş çevresini ve iş deneyimlerini değerlendirmeleri sonucunda hoşnut olma durumları olarak tanımlamıştır. Vroom'a göre iş doyumu olumlu duygusal bir tepki durumdur. Locke (1969) iş doyumunu; bireylerin işe verdikleri öneme yönelik olarak işlerinde başarılı olması, benzer şekilde bireylerin işlerinde başarılı olmalarını kolaylaştıran, işten haz almayla ilgili duygusal bir durum olarak açıklamıştır.

Çalışanlar tarafından işe yönelik olarak; işin kendisi, yöneticilerin tutumu, terfi olanakları ve ücret gibi pek çok değişken değerlendirilmekte, tüm bu değişkenler çalışanların beklentiler ve değerler sisteminden geçmektedir. Bu değerlendirme sonucunda çalışanların zihninde oluşan olumlu veya olumsuz algıları ise iş doyumu veya doyumumsuzluğunu oluşturmaktadır (Çekmecelioğlu, 2006). Karmaşık yapısıyla dikkat çeken iş doyumu sağlanamadığı takdirde iş doyumumsuzluğu oluşmaktadır. Örgütlerde şartların bozulduğuna dair en önemli gösterge iş doyumunun yeterli düzeyde olmamasıdır. İş doyumumsuzluğu; çalışanların işi yavaşlatması, grevler, işi sabote etme, disiplin problemleri ve benzeri olumsuzlukların ardında yer alan bir faktördür (Davis, 1998).

Tükenmişlikle ilgili olarak yapılan literatür incelemesinde pek çok tanımlamaya yer verildiği ve genel özellikleri itibariyle stres ile benzerliklerinden dolayı karışıklığa yol açabildiği tespit edilmiştir.

Tükenmişlik bireyin işinde yaşadıklarına karşı ortaya koyduğu tepki ve bu tepkinin beraberinde olumsuz tutum ve davranışları getirmesidir. Birey böyle durumlarda hizmet alanlara ve iş arkadaşlarına karşı katı davranışlar sergiler, yaratıcılıktan uzaklaşır, değişikliklere direnir. Tükenmişlik yaşayan bireylerin örgüt içerisindeki başarısızlıklarının kendilerince mantıklı bir açıklaması vardır (Tümekaya, 2000).

Tükenmişlikle ilgili olarak yapılan tanımlardan en bilinen ve kabul göreni ise Maslach tarafından yapılmıştır. Maslach tükenmişliğin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olmak üzere üç evresi olduğunu ortaya koymuştur. Maslach tükenmişliğin, insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde daha yoğun görüldüğünü belirtmektedir. Bu mesleklerde, hizmet alanların duygusal talepleriyle karşı karşıya kalan çalışanlarda bir süre sonra yorgunluk, bitkinlik ve umutsuzluk duyguları belirlemekte; çalıştıkları örgüte, müşterilere ve arkadaşlarına yansıtılan olumsuz tavır ve davranışlar, çalışanların tükenmişlik sendromu yaşadığını göstermektedir (Sürgevil, 2006).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu nicel araştırmada, cezaevlerindeki infaz ve koruma memurlarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri ölçülüp, aralarındaki ilişki tarama modeliyle tespit edilmiştir. Verilerin toplanması sırasında, katılımcılara herhangi bir yönlendirme yapılmamış ve görüşlerinin alınması sağlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde bulunan 2 adet F Tipi, 2 adet L Tipi, 1 adet T Tipi, 1 adet Çocuk ve Gençlik Kapalı Cezaevi, 1 adet Çocuk Eğitim Evi, 1 adet Açık Cezaevi ve 1 adet Kadın Cezaevi oluşturmaktadır. Ayrıca infaz koruma memurlarının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine yönelik çalışmalar yürüten ve alan araştırması için alınan izin gereği; 2015 Şubat ve Mart ayları içerisinde cezaevlerinde görev yaparken, Adalet Bakanlığı Ceza İnfaz Kurumları ve Tutukevleri Personeli Ankara Eğitim Merkezinde hizmet içi eğitime alınan infaz ve koruma memurlarına da çalışma kapsamında ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında hazırlanan ölçekler araştırma evrenini oluşturan 2314 kişi arasından 503 kişiye olasılıklı olmayan tesadüfi örnekleme yöntemi ile dağıtılmıştır. Bu kişilerden 326'sı Kişisel Bilgi Formu ve ölçekleri doldurarak geri iletmıştır. Bunlardan 18'i eksikliklerin çok fazla olması veya ölçeklerde birden fazla seçeneğin aynı anda işaretlenmesinden dolayı araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak sağlıklı bir şekilde doldurulan 308 anketten elde edilen verilerle analizler yapılmıştır. Örneklemin evren büyüklüğüne oranı 0,13 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Analiz Teknikleri

Bu araştırmaya katılan infaz ve koruma memurlarının demografik özellikleri ve niteliklerini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların iş doyum düzeylerini ölçmek için Minnesota İş Doyum Ölçeği (MDÖ), tükenmişlik düzeylerinin tespiti için ise Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılanların görev yaptıkları il ve kurum tipleri, yaş, cinsiyet, medeni hal, çocuk sayısı, eğitim durumu, hizmet süresi, kurumda yaptığı görev ve algılanan ekonomik düzey gibi bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Minnesota İş Doyum Ölçeği (MDÖ): Araştırma için yapılan literatür taraması sonucunda; infaz ve koruma memurlarının iş doyum düzeylerinin ölçülebilmesi için bu konuda en çok kullanılan ve bilinen ölçek olan Minnesota İş Doyum Ölçeğinin kullanılması uygun görülmüştür. MDÖ'nün alt boyutu olan içsel doyum; işin kendisi, işin sorumluluğu, bireyin iş yerindeki başarısı, diğerleri tarafından tanınma ve takdir edilmeyi, yükselme veya terfi sonucu görev değişikliği gibi işin içsel niteliği ile ilgili kişinin yaşadığı tatmin seviyesini ifade etmektedir. İçsel doyumunu ölçen on iki sorudan elde edilen ortalama toplam içsel doyum puanıdır (Köroğlu, 2012). Diğer bir alt boyut olan dışsal doyum ise; yöneticilerin çalışma şekli, denetimi, astlarla olan ilişkileri, kurum politikaları, çalışılan ortamın fiziki durumu ve ücret gibi işin çevresine ilişkin faktörlerden oluşmaktadır. Dışsal doyum düzeyini ölçmeye yönelik sekiz sorudan elde edilen ortalama toplam dışsal doyum puanını vermektedir (Weiss vd., 1967).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ): Araştırmada infaz ve koruma memurlarının tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi için Maslach ve Jackson tarafından 1981 yılında geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. MTÖ'de 22 soru yer almakta; Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarıda Düşme Hissi adı verilen üç alt boyuttan oluşmaktadır.

- Duygusal Tükenme: Bireylerin psikolojik anlamda ne düzeyde tükendiği ile,
- Duyarsızlaşma: Bireyin işi dolayısıyla karşılaştığı kişilere karşı geliştirdiği olumsuz tavır ve davranışlarla,
- Kişisel Başarı Hissi: Bireylerin sahip olduğu başarı hissini düzeyi ile ilgilidir.

Verilerin Analizi

İnfaz ve koruma memurlarına uygulanan form ve ölçekler araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş, geçersiz olanlar dışında kalanlar SPSS 20 programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Minnesota İş Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri için ayrı ayrı aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde hesabı yapılmıştır.

Literatürdeki araştırmaların çoğunda olduğu gibi araştırmadaki ölçeklerin güvenilirlik katsayılarının hesaplanmasında Cronbach Alfa güvenilirlik testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda elde edilen Cronbach Alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değişmektedir. Nunnally (1967) analizlerden anlamlı sonuçlar elde edilebilmesi için Cronbach Alfa katsayısının 0,70 ve üzerinde bir değer olması gerektiğini belirtmiş, alfa katsayısına bağlı ölçek güvenilirliğini aşağıdaki gibi yorumlamıştır (Nunnally, 1967):

ÖLÇEKLER	Soru Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
İçsel Doyum	12	0,883
Dışsal Doyum	8	0,837
Genel İş Doyumu	20	0,923
Duygusal Tükenme	9	0,892
Duyarsızlaşma	5	0,762
Kişisel Başarıda Düşme Hissi	8	0,709

Minnesota İş Doyum Ölçeğiyle tespit edilmek istenilen; genel iş doyumunu, içsel ve dışsal doyum düzeylerini ölçen soruların analizinde elde edilen değerler istenilen aralıktadır. Tükenmişliğin tespiti amacıyla kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanterine ait soruların analizlerinde bulunan Cronbach Alfa Katsayısı yine istenilen aralıkta çıkmıştır.

Bulgular

Tablo-1: Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Demografik Özellikler	Sayı (N=308)	Yüzde (%100)
Cinsiyet	Kadın	33	10,7
	Erkek	275	89,3
Yaş	20-29	92	29,9
	30-39	151	49
	40 ve üzeri	65	21,1
Eğitim	Lise	59	19,2
	Ön Lisans	66	21,4
	Lisans	167	54,2
	Yüksek Lisans ve Üzeri	16	5,2
Medeni Durum	Evli	219	71,1
	Bekâr	88	28,6
	Eşi ölmüş/Boşanmış	1	0,3
Unvan	İKM	299	97,1
	İKBM	9	2,9
Çocuk Sayısı	0	133	43,2
	1	75	24,4
	2	77	25
	3	20	6,5
	4 ve üzeri	3	1,0
Çalışılan Kurum	Yüksek Güvenlikli Cezaevi (F Tipi)	92	29,9
	Kapalı Cezaevi	182	59,1
	Açık Cezaevi	34	11,0
Çalışılan Birim	Vardiya	97	31,5
	Ani Müdahale, Mahkum Kabul ve Revir	73	23,7
	İdari Kısımda Çalışanlar	138	44,8
Ekonomik Düzey Algısı	Kendisini Alt Gelir Grubunda Görenler	174	56,5
	Kendisini Üst Gelir Grubunda Görenler	134	43,5
Toplam Görev Süresi	1-4 Yıl	107	34,7
	5-9 Yıl	99	32,2
	10 Yıl ve Üzeri	102	33,1
Mevcut Görev Yapılan Kurum-daki Çalışma Yılı	1-4 Yıl	156	50,7
	5-9 Yıl	103	33,4
	10 Yıl ve Üzeri	49	15,9

Araştırmaya Katılanların İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo-2: İş Doymu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlgili Betimsel Veriler

	N	\bar{x} (Ortalama)	Standart Sapma (S)
İçsel Doym	308	2,7022	0,74612
Dışsal Doym	308	2,4479	0,78686
Genel İş Doymu	308	2,6005	0,71996
Duygusal Tükenme	308	3,3180	0,85346
Duyarsızlaşma	308	2,7091	0,88810
Kişisel Başarı	308	3,2420	0,62310

Tablo-2'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan infaz ve koruma memurlarının genel iş doym düzeylerinin ($\bar{x}= 2,6005<3$) düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte içsel doym düzeyleri ($\bar{x}= 2,7022<3$) ve dışsal doym düzeyleri ($\bar{x}= 2,4479<3$) ortalamanın altındadır.

İnfaz ve koruma memurlarının tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde; duygusal tükenme değerlerinin yüksek ($\bar{x}= 3,3180>3$) ve duyarsızlaşma düzeylerinin ortalama değerinin altında ($\bar{x}= 2,7091<3$) olduğu görülmektedir. Kişisel başarı hissi alt boyutu düzeyinde ise ortalamanın üzerinde oldukları ($\bar{x}= 3,2420>3$) oldukları tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle infaz ve koruma memurları sadece duygusal tükenme alt boyutunda tükenmişlik yaşamaktadır.

İş Doymu ve Tükenmişliğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Tablo-3: Genel İş Doymu ve Alt Boyutları İle Tükenmişliğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizleri (N=308)

	Dışsal Doym	Genel İş Doymu	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
İçsel Doym	Pearson Korelasyon (r),776**	,961**	-,645**	-,541**	,426**
Dışsal Doym	Pearson Korelasyon (r)	,920**	-,616**	-,502**	,331**
Genel İş Doymu	Pearson Korelasyon (r)		-,671**	-,556**	,410**
Duygusal Tükenme	Pearson Korelasyon (r)			,664**	-,341**
Duyarsızlaşma	Pearson Korelasyon (r)				-,353**

*p<0,05; **p<0,01

Genel iş doyumunu ve alt boyutları arasındaki korelasyon analizlerine bakıldığında; genel iş doyumunu ile içsel ve dışsal doyum arasında kuvvetli ve pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Yani infaz ve koruma memurlarının genel iş doyumunun artmasında her iki alt boyutta etkilidir. Tükenmişliğin kendi alt boyutları arasındaki korelasyonlara bakıldığında ise; duygusal tükenme ile duyarsızlaşma arasında kuvvetli ve pozitif, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile kişisel başarı duygusu arasında kuvvetli ve negatif ilişki olduğu görülmektedir. Yani duygusal tükenme arttıkça bireyler duyarsızlaşmakta, kişisel başarı hisleri ise düşmektedir.

İş doyumunu ve tükenmişlik arasındaki korelasyon analizi sonucunda ise şu bulgular tespit edilmiştir; bireylerin iş doyum düzeylerindeki artış duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin azalmasını, kişisel başarı duygularının ise artmasını sağlamaktadır.

Araştırmaya Katılanların İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo-4: Araştırmaya Katılanların İş Doyum Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	t	p
İçsel Doyum	Ön Lisans ve Altı	125	2,8950	0,71820	3,830	0,000**
	Lisans ve Üstü	183	2,5706	0,73801		
Dışsal Doyum	Ön Lisans ve Altı	125	2,6193	0,76117	3,207	0,001**
	Lisans ve Üstü	183	2,3308	0,78465		
Genel İş Doyumu	Ön Lisans ve Altı	125	2,7850	0,69346	3,798	0,000**
	Lisans ve Üstü	183	2,4744	0,71228		

İş doyumunu ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği Tablo-4'den aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır:

İçsel doyum açısından; $t_{306} = 3,830$; $p = 0,000 < 0,05$ olduğundan, ön lisans ve altı mezuniyet durumuna sahip olanlarla lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlar arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Ön lisans ve

altı öğrenim durumuna sahip olanların ($\bar{x} = 2,8950$) içsel doymu, lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olanlara ($\bar{x} = 2,5706$) göre anlamlı düzeyde daha fazladır.

Dışsal doymu açısından; $t_{306} = 3,207$; $p = 0,001 < 0,05$ olduğundan, ön lisans ve altı mezuniyet durumuna sahip olanlarla lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlar arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Ön lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanların ($\bar{x} = 2,6193$) dışsal doymu, lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olanlara ($\bar{x} = 2,3308$) göre anlamlı düzeyde daha fazladır.

Genel iş doymu açısından; $t_{306} = 3,798$; $p = 0,000 < 0,05$ olduğundan, ön lisans ve altı mezuniyet durumuna sahip olanlarla lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlar arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Ön lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanların ($\bar{x} = 2,7850$) genel iş doymu, lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olanlara ($\bar{x} = 2,4744$) göre anlamlı düzeyde daha fazladır.

Tablo-5: Araştırmaya Katılanların Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	S	t	p
Duygusal Tükenme	Ön Lisans ve Altı Lisans ve Üstü	125 183	3,1092 3,4606	0,79794 0,86283	-3,617	0,000**
Duyarsızlaşma	Ön Lisans ve Altı Lisans ve Üstü	125 183	2,5856 2,7934	0,88272 0,88427	-2,027	0,044*
Kişisel Başarı Hissi	Ön Lisans ve Altı Lisans ve Üstü	125 183	3,2997 3,2026	0,63793 0,61139	1,345	0,180

Tükenmişlik ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği Tablo-5'ten aşağıdaki sonuçlara ulaşılmaktadır:

Duygusal tükenmişlik açısından; $t_{306} = -3,617$; $p = 0,000 < 0,05$ olduğundan, ön lisans ve altı mezuniyet durumuna sahip olanlarla lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlar arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olanların ($\bar{x} = 3,4606$) duygusal

tükenmişliği, ön lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanlara ($\bar{x}=3,1092$) göre anlamlı düzeyde daha fazladır.

Duyarsızlaşma açısından; $t_{306} = -2,027$; $p = 0,044 < 0,05$ olduğundan, ön lisans ve altı mezuniyet durumuna sahip olanlarla lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlar arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olanların ($\bar{x} = 2,7934$) duyarsızlaşma düzeyi, ön lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanlara ($\bar{x} = 2,5856$) göre anlamlı düzeyde daha fazladır. Kişisel başarı açısından ise $t_{306} = 1,345$; $p = 0,180 > 0,05$ değerine göre öğrenim durumu anlamlı fark yaratmamaktadır.

Araştırmaya Katılanların Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo-6: Araştırmaya Katılanların Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{x}	S	t	p
Duygusal Tükenme	Evli	219	3,3196	0,81407	0,051	0,960
	Bekar-Boşanmış	89	3,3141	0,94834		
Duyarsızlaşma	Evli	219	2,6877	0,86352	-0,663	0,508
	Bekar-Boşanmış	89	2,7618	0,94889		
Kişisel Başarı Hissi	Evli	219	3,2899	0,61995	2,127	0,034*
	Bekar-Boşanmış	89	3,1242	0,61856		

Tükenmişlik alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre ele alındığı Tablo-6'dan çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Kişisel Başarı Hissi açısından; $t_{306} = 2,127$; $p = 0,034 < 0,05$ bulgusuna göre evli olanlar ve bekar veya boşanmış olanlar arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Evli olanların ($\bar{x} = 3,2899$) kişisel başarı hissi, bekar veya boşanmış olanlara ($\bar{x} = 3,1242$) göre anlamlı düzeyde daha fazladır.

Bir başka ifadeyle kişisel başarı alt boyutunda evli olanlar daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar. Tükenmişliğin diğer iki alt boyutunda ise medeni durum anlamlı fark oluşturmamaktadır.

Araştırmaya Katılanların İş Doyum Düzeylerinin Çalıştıkları Cezaevine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo-7: F Tipi Yüksek Güvenlikli Cezaevlerinde Çalışan İnfaz Koruma Memurları İle Diğer Cezaevlerinde Çalışan İnfaz Koruma Memurlarının İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Boyutlar	Cezaevi	N	\bar{x}	S	t	p
İçsel	F Tipi	92	2,6797	0,77498	-0,346	0,730
Doyum	Diğerleri	216	2,7119	0,73512		
Dışsal	F Tipi	92	2,5899	0,76139	2,078	0,039*
Doyum	Diğerleri	216	2,3874	0,79146		
Genel İş	F Tipi	92	2,6443	0,73503	0,697	0,486
Doymu	Diğerleri	216	2,5818	0,71435		

İş doymu ve alt boyutlarının, çalışılan cezaevi tipine göre ele alındığı Tablo-7’de sadece dışsal doyum açısından anlamlı fark bulunmuştur. Dışsal doyum açısından; $t_{306} = 2,078$; $p = 0,039 < 0,05$ bulgusuna göre f tipi cezaevlerinde çalışanlar ile diğer cezaevlerinde çalışanlar arasında anlamlı düzeyde fark vardır. F tipi cezaevlerinde çalışanların ($\bar{x} = 2,5899$) dışsal doyum düzeyleri, diğer cezaevlerinde çalışanlara ($\bar{x} = 2,3874$) göre anlamlı düzeyde daha fazladır. Bir başka ifadeyle dışsal doyum alt boyutunda f tipi cezaevlerinde çalışanlar daha yüksek düzeyde doyum sağlamaktadır.

Araştırmaya Katılanların İş Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Algıladıkları Ekonomik Durumlarına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde infaz ve koruma memurlarının algıladıkları ekonomik düzeylerine göre iş doymu ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgular verilecektir.

Tablo-8: Araştırmaya Katılanların Algıladıkları Ekonomik Durumlarına Göre İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Boyutlar	Algılanan Ekonomik durum	N	\bar{x}	S	t	p
Duygusal Tükenme	Alt Gelir Grubu	174	3,5032	0,807	4,472	,001**
	Üst Gelir Grubu	134	3,0775	0,854		
Duyarsızlaşma	Alt Gelir Grubu	174	2,9149	0,895	4,799	,001**
	Üst Gelir Grubu	134	2,4418	0,806		
Kişisel Başarı Hissi	Alt Gelir Grubu	174	3,2008	0,644	-1,323	0,187
	Üst Gelir Grubu	134	3,2954	0,591		

İş doyumunu ve alt boyutlarının, ekonomik algı değişkenine göre ele alındığı Tablo-8’den çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

İçsel doyum açısından; $t_{306} = -4,724$; $p = 0,000 < 0,05$ bulgusuna göre ekonomik anlamda kendisini alt gelir grubu içinde görenler ile üst gelir grubu arasında görenler arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Kendisini alt gelir grubunda gören infaz ve koruma memurlarının içsel doyum düzeyi ($\bar{x} = 2,5318$), kendisini üst gelir grubunda görenlere göre ($\bar{x} = 2,9236$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bir diğer ifadeyle ekonomik algı açısından kendisini üst gelir grubunda görenlerin içsel doyumunu anlamlı düzeyde daha fazladır.

Dışsal doyum açısından; $t_{306} = -4,999$; $p = 0,000 < 0,05$ bulgusuna göre ekonomik anlamda kendini alt gelir grubu içinde görenler ile üst gelir grubu arasında görenler arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Kendisini alt gelir grubunda gören infaz ve koruma memurlarının dışsal doyum düzeyi ($\bar{x} = 2,2584$), kendisini üst gelir grubunda görenlere göre ($\bar{x} = 2,6939$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bir diğer ifadeyle ekonomik algı açısından kendisini üst gelir grubunda görenlerin dışsal doyumunu anlamlı düzeyde daha fazladır.

Genel iş doyumu açısından; $t_{306} = -5,152$; $p = 0,000 < 0,05$ bulgusuna göre ekonomik anlamda kendisini alt gelir grubu içinde görenler ile üst gelir grubu arasında görenler arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Kendisini alt gelir grubunda gören infaz ve koruma memurlarının genel iş doyum düzeyi ($\bar{x} = 2,4223$), kendisini üst gelir grubunda görenler göre ($\bar{x} = 2,8319$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bir diğer ifadeyle ekonomik algı açısından kendisini üst gelir grubunda görenlerin genel iş doyumu anlamlı düzeyde daha fazladır.

Tablo-9: Araştırmaya Katılanların Algıladıkları Ekonomik Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Boyutlar	Algılanan Ekonomik durum	N	\bar{x}	S	t	p
İçsel Doyum	Alt Gelir Grubu	174	2,5318	0,713	-4,724	,001**
	Üst Gelir Grubu	134	2,9236	0,731		
Dışsal Doyum	Alt Gelir Grubu	174	2,2584	0,745	-4,999	,001**
	Üst Gelir Grubu	134	2,6939	0,773		
Genel Doyumu	İş Alt Gelir Grubu	174	2,4223	0,681	-5,152	,001
	Üst Gelir Grubu	134	2,8319	0,704		

Tükenmişlik ve alt boyutlarının, ekonomik algı değişkenine göre ele alındığı Tablo-9'dan çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Duygusal tükenme açısından; $t_{306} = 4,472$; $p = 0,000 < 0,05$ bulgusuna göre ekonomik anlamda kendisini alt gelir grubu içinde görenler ile üst gelir grubu arasında görenler arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Kendisini alt gelir grubunda gören infaz ve koruma memurlarının duygusal tükenme düzeyi ($\bar{x} = 3,5032$), kendisini üst gelir grubunda görenlere göre ($\bar{x} = 3,0775$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bir diğer ifadeyle ekonomik algı açısından kendisini üst gelir grubunda görenler anlamlı düzeyde daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Duyarsızlaşma açısından; $t_{306} = 4,799$; $p = 0,000 < 0,05$ bulgusuna göre ekonomik anlamda kendini alt gelir grubu içinde görenler ile üst gelir grubu arasında görenler arasında anlamlı düzeyde fark vardır. Kendisini alt gelir grubunda gören infaz ve koruma memurlarının duyarsızlaşma düzeyi ($\bar{x} = 2,9149$), kendisini üst gelir grubunda görenlere göre ($\bar{x} = 2,4418$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani ekonomik algı açısından kendisini alt gelir grubunda görenler işyerinde örgüt ve çevresine karşı anlamlı düzeyde daha fazla duyarsızlık yaşamaktadırlar.

Araştırmaya Katılanların Yaşlarının, İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyine Etkilerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo-10: Yaş İle İş Doyumu ve Tükenmişlik Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonl N=308

	İçsel Doyum	Dışsal Doyum	Genel İş Doyumu	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı Hissi
Yaş	r 0,089	0,152**	0,122*	-0,140*	-0,133*	0,159**
	p 0,120	0,008	0,033	0,014	0,020	0,005

Tablo-10’da ortaya çıkan korelasyon analizi sonucunda; yaş ile iş doyumunun dışsal doyum ve genel iş doyumuna; yaş ile tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi alt boyutları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bu ilişkiler aşağıdaki gibidir:

Araştırmaya katılanların yaşı ve dışsal doyum puanları arasında güçlü bir ilişki vardır ($p < 0,01$). Bu ilişki pozitif yönlüdür ($r = 0,152$). Bu sebeple infaz ve koruma memurlarının yaşı arttıkça dışsal doyum puanı da artmaktadır. Araştırmaya katılanların yaşı ve genel iş doyum puanları arasında ilişki vardır ($p < 0,05$). Bu ilişki pozitif yönlüdür ($r = 0,122$). Bu sebeple infaz ve koruma memurlarının yaşı arttıkça genel iş doyumuna da artmaktadır.

Araştırmaya katılanların yaşı ve duygusal tükenme puanları arasında ilişki vardır ($p<0,05$). Bu ilişki negatif yönlüdür ($r= -0,140$). Bu sebeple infaz ve koruma memurlarının yaşı arttıkça duygusal tükenme puanı düşmektedir.

Araştırmaya katılanların yaşı ve duyarsızlaşma puanları arasında ilişki vardır ($p<0,05$). Bu ilişki negatif yönlüdür ($r= -0,133$). Bu sebeple infaz ve koruma memurlarının yaşı arttıkça daha az duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Araştırmaya katılanların yaşı ve kişisel başarı hisleri arasında güçlü bir ilişki vardır ($p<0,05$). Bu ilişki pozitif yönlüdür ($r= 0,159$). Bu sebeple infaz ve koruma memurlarının yaşı arttıkça kişisel başarı hisleri artmaktadır.

Araştırmaya Katılanların Toplam Çalışma Süresinin, İş Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyine Etkilerinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Tablo-11: Araştırmaya Katılanların Toplam Çalışma Süresi İle İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi N=308

	İçsel Doyum	Dışsal Doyum	Genel İş Doyumu	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı Hissi
Toplam r	0,062	0,106	0,085	-0,060	-0,118*	0,158**
Görev p	0,280	0,062	0,137	0,296	0,038	0,006

Yapılan korelasyon analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgular aşağıdaki gibidir:

Toplam görev süresi ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$). Bu ilişki negatif yönlüdür ($r= -0,118$). Bu nedenle infaz ve koruma memurlarının toplam görev süresi arttıkça duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır. Bir başka ifadeyle çalışma yılının artmasıyla birlikte çalışanlar hizmet alanların taleplerine ve iş arkadaşlarına karşı daha duyarlı bir hale gelmektedir.

Toplam görev süresi ile kişisel başarı hissi arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,01$). Bu ilişki pozitif yönlüdür ($r= 0,158$). Bu nedenle infaz ve koruma memurlarının toplam görev süresi arttıkça kişisel başarı

hisleri artmaktadır. Bir başka ifadeyle mesleğin ilk yıllarında infaz ve koruma memurlarının başarı hisleri düşükken ilerleyen yıllarla birlikte kişisel başarı hislerinde artış olmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın örneklemini oluşturan infaz ve koruma memurlarının iş doyumunu ve tükenmişlik seviyeleriyle ilgili elde edilen bulgulardan yola çıkılarak tartışma ve yorumlar yapılmıştır. Literatür taramasında infaz ve koruma memurlarıyla ilgili çalışma sayısının az olması nedeniyle yorumlar bu sınırlılık çerçevesinde yapılmış, bulgular bölümünde elde edilen verilerin sırasına sadık kalınmıştır.

Araştırmaya katılan infaz ve koruma memurlarının genel iş doyum düzeylerinin düşük olduğu görülmüş, iş doyumunun alt boyutları olan; içsel ve dışsal doyum düzeylerinin de ortalamanın altında olduğu tespit edilmiştir. Bu durum infaz ve koruma memurlarının hem yaptıkları iş ile ilgili hem de kurum politikaları, idarecilerle olan ilişkileri ve çalıştıkları ortamın fiziki durumu ile ilgili etmenlerden doyumsuz olduklarını göstermektedir. Literatür incelemesinde Aktaş (2009)'ın benzer biçimde Bolu F Tipi Yüksek Güvenlikli Kapalı Cezaevinde çalışan infaz ve koruma memurlarının genel iş doyum düzeylerinin düşük olduğu bulgusuna ulaştığı görülmektedir.

Tükenmişlik seviyesi ile ilgili olarak infaz ve koruma memurlarının; duygusal tükenme düzeylerinin yüksek, duyarsızlaşma düzeylerinin ortalama değerinin altında ve kişisel başarı hislerinin ortalama değerinin üzerinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle infaz ve koruma memurları, sadece duygusal tükenme alt boyutunda tükenmişlik yaşamaktadır. Bu bulgunun dikkatle ele alınması gereklidir. Çünkü Maslach'a göre duygusal tükenme, tükenmişliğin temeli ve en önemli belirtisidir (Cordes ve Dougherty, 1993). Duygusal tükenme kişilerin kendisini fiziksel ve duygusal yönden yıpranmış, enerjisini tüketmiş ve

bu enerji kaynaklarını asla dolduramayacaklarını hissetmeleriyle ilgilidir. Araştırmada her ne kadar infaz ve koruma memurlarının duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi yaşamadıkları bulgusu elde edilse de, tükenmişliğin ilk aşaması olan duygusal tükenme düzeylerinin yüksek çıkması bu konuda gerekli önlemlerin alınması konusunda ipuçları vermektedir. Literatür incelemesinde infaz ve koruma memurlarının tükenmişlik düzeylerini ölçen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada iş doyumu ve tükenmişlik ile eğitim durumu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İş doyumunun alt boyutlarından içsel doyum açısından; ön lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanların iş doyumu, lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha fazladır. Dışsal doyum açısından; ön lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanların dışsal doyum, lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha fazladır. Genel iş doyumu açısından; ön lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanların genel iş doyumu, lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha fazladır. İnfaz ve koruma memurlarının eğitim durumu ile tükenmişlik düzeyi arasında da anlamlı ilişkiler vardır. Tükenmişliğin duygusal tükenmişlik alt boyutu açısından; Lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olanların duygusal tükenmişliği, ön lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha fazladır. Duyarsızlaşma açısından; lisans ve üzeri öğrenim durumuna sahip olanların duyarsızlaşma düzeyi, ön lisans ve altı öğrenim durumuna sahip olanlara göre anlamlı düzeyde daha fazladır. Kişisel başarı hissi açısından ise eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde fark bulunmamaktadır. Sonuç olarak infaz ve koruma memurlarında eğitim düzeyindeki artış iş doyum düzeyini azaltmakta, tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ise artışa neden olmaktadır. Bireylerin eğitim düzeyindeki artış, iş ve sosyal yaşamlarında daha büyük beklentiler içinde olmasına yol açar. Zaman içerisinde beklentilerin

yüksek olması ve bu beklentilere ulaşılamaması bireylerde iş doyumsuzluğuna ve tükenmişliğe neden olmaktadır.

Maslach 2001 yılında yapmış olduğu çalışmasında eğitim düzeyi yüksek çalışanların işyerlerinde daha fazla tükenmişlik yaşadığını tespit etmiştir. Bireylerin eğitim düzeyleri arttıkça örgüt içerisinde daha idealist olması, fazla sorumluluk alması ve işi ile ilgili beklentilerinin yüksek olması tükenmişliğin artmasına sebep olarak gösterilmektedir (Sat, 2011). Literatür araştırmasında tükenmişlikle öğrenim durumu ilişkisine ilişkin yapılan çalışmalarda farklı sonuçlarla karşılaşılsa da genel olarak öğrenim düzeyi arttıkça tükenmişliğin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dursun'un 2000 yılında ve Peker'in 2002 yılında yaptığı çalışmalar öğrenim durumunun yükselmesi durumunda tükenmişliğin anlamlı şekilde arttığını göstermektedir.

Araştırmada medeni durum değişkeni ile tükenmişliğin iki alt boyutu duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ancak kişisel başarı hissi alt boyutu açısından; evli olanların kişisel başarı hissi, bekar veya boşanmış olanlara göre anlamlı düzeyde daha fazladır. Bir başka ifadeyle kişisel başarı alt boyutunda evli olanlar daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar. Kişisel başarı hissi alt boyutunda evli olanların daha az tükenmişlik yaşamaları, ailelerinden aldığı destek sayesinde olaylara daha realist bakmaları ve hizmet alanlar ile iş çevresinden olumsuz geri bildirim olsa bile bu durumu tolere edebildiği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmada çalışılan cezaevi tipine göre infaz ve koruma memurlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı alt boyutları arasında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Çalışmada içeride kalan tutuklu-hükümlüprofilisi açısından devlet politikası kapsamında, en yüksek güvenlik donanımlarına ve özel fiziki yapıya sahip F tipi cezaevleriyle diğer cezaevlerinde çalışan infaz ve koruma memurlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, iş doyumu alt boyutlarından yalnızca dışsal doyum düzeyinde anlamlı

farklar ortaya çıkmıştır. Buna göre F tipi cezaevlerinde görev yapan infaz ve koruma memurlarının dışsal doyum düzeyleri diğer cezaevlerinde çalışanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Görev yapılan cezaevi açısından tükenmişlik düzeyleri arasındaki farklara bakıldığında ise tükenmişliğin üç alt boyutunda da cezaevi tipine göre infaz ve koruma memurları arasında anlamlı farklar çıkmamıştır.

Bu sonuç araştırma açısından dikkat çekicidir ve beklentinin tam tersi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Türkiye’de F tipi cezaevlerinin en yüksek güvenlik donanımlarıyla çevrili olması, içeride kalan tutuklu hükümlülerin büyük oranda siyasi, terör ve örgütlü suçlardan dolayı tutuklu ve hükümlü olmaları, yerli ve yabancı medya mensupları ve sivil toplum kuruluşları tarafından F tipi cezaevlerinin sürekli gündemde tutulmasının çalışanlar üzerinde bir baskı yarattığı düşünülmektedir. Bu durumun F tipi cezaevlerinde çalışan infaz ve koruma memurları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ve diğer cezaevi çalışanlarına göre daha fazla iş doyumsuzluğu ve tükenmişlik yaratacağı düşünülmektedir. Ancak araştırma farklı sonuçlar vermiştir. Hatta kurumdaki yöneticilerin çalışma şekli, denetimi, astlarla olan ilişkileri, kurum politikaları, çalışılan ortamın fiziki durumu gibi faktörleri içine alan dışsal doyum düzeyi F tipi cezaevlerinde çalışan infaz ve koruma memurlarında daha yüksektir.

Çalışmada infaz ve koruma memurlarının kendileriyle ilgili ekonomik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda içsel doyum, dışsal doyum ve genel iş doyumu açısından kendisini alt gelir grubunda gören infaz ve koruma memurlarının doyum düzeylerinin, kendisini üst gelir grubunda görenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Tükenmişlik düzeyi alt boyutlarında ise kendisini ekonomik anlamda alt gelir grubunda görenlerin daha çok duygusal tükenme yaşadığı, örgüt ve çevresindekilere karşı daha fazla duyarsızlaştığı belirlenmiştir. Kişisel başarı hissi alt boyutunda ise ekonomik anlamda kendini alt gelir grubu

içinde görenler ile üst gelir grubu arasında görenler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuç infaz ve koruma memurlarının kendileriyle ilgili ekonomik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde çok önemli etkisi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Literatür araştırması ücretle iş doyumu ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Atlandı (2010) tarafından çağrı merkezi çalışanları üzerinde yapılan araştırmada, iş doyumu ve alt boyutlarıyla çalışanın ekonomik algısı arasında herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmada ekonomik algı değişkeninin tükenmişliği bütün alt boyutlarında etkilediği sonucuna varılmıştır (Atlandı, 2010).

Araştırmada infaz ve koruma memurlarının yaş değişkeniyle iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş, yaş değişkeninin iş doyumu ve tükenmişliği içsel doyum hariç tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Buna göre infaz ve koruma memurlarında yaş arttıkça dışsal doyum ve genel doyum düzeyi artmaktadır. Tükenmişlik bazında ise yaşın yükselmesi duygusal tükenmeyi ve duyarsızlaşmayı azaltmakta, kişisel başarı hissini ise yükselmesini sağlamaktadır.

İnfaz ve koruma memurlarının toplam çalışma süresiyle iş doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı, ancak tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi alt boyutlarıyla toplam çalışma süresi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları infaz ve koruma memurlarının toplam görev süresi arttıkça duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığını göstermiştir. Bir başka ifadeyle çalışma yılının artmasıyla birlikte infaz ve koruma memurları, tutuklu-hükümlülerin taleplerine ve iş arkadaşlarına karşı daha duyarlı bir hale gelmektedir. Tükenmişliğin kişisel başarı hissi alt boyutunda ise infaz ve koruma memurlarının toplam görev süresi arttıkça kişisel başarı hislerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları çerçevesinde cezaevi idareleri ile Adalet Bakanlığı yöneticilerine bazı önerilerimiz bulunmaktadır:

İnfaz ve koruma memurlarıyla ilgili yapılan ve yok denecek kadar az olan iş doyumu ve tükenmişlik araştırmalarının daha fazla yapılması, sinsi seyreden ve çoğunlukla bireyler ve yöneticiler tarafından algılanamayan rahatsızlığın teşhisi ve erken dönemde baş edilebilmesinde önem arz etmektedir.

Cezaevlerinde çalışan infaz koruma memurlarında; eğitim seviyesi yüksek olanların iş doyumu ve tükenmişlik sendromuna daha yatkın olması, cezaevlerindeki kariyer planlamalarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu kapsamda cezaevlerindeki personel birimlerinin insan kaynakları bölümlerine dönüştürülmesi ve verimli işleyen bir sisteme sahip olması gerekir. Örneğin; iş doyumsuzluğu ve tükenmişlik yaşadığı tespit edilen infaz ve koruma memuru, cezaevlerinde bilgi ve yeteneklerini kullanabileceği farklı birimlere yönlendirilebilir. Bu ise memurların iş doyumu ve motivasyon düzeylerini takip eden etkin bir insan kaynakları yönetimiyle sağlanabilir. Kendisini geliştirmek ve görevde yükselmek isteyen infaz ve koruma memurlarına yeterli olanaklar sağlanmalıdır. Gelişme sağlayan memurların örgütten kopmamaları için öğrendikleri bilgi ve becerileri kullanabilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.

Çalışmada ekonomik durumun infaz ve koruma memurlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Bu sebeple polis ve asker gibi güvenlik alanında görev yapmasına rağmen genel idare hizmetleri sınıfında çalışan infaz ve koruma memurlarına ihtiyaçları olan özlük hakları verilmeli, hem maddi hem de statü açısından toplumda hak ettikleri pozisyona ulaşmaları sağlanmalıdır.

İnfaz ve koruma memurlarının çalıştıkları cezaevi yapısının memurların iş doyumu ve tükenmişlik düzeyine etki ettiği görülmüştür. Bu sebeple yetkililer, infaz ve koruma memurlarına aynı tip cezaevinde uzun süre görev yaptırmamalı, farklı tip cezaevlerinde değerlendirmelidir.

Genç ve orta yaşlı infaz ve koruma memurları kişisel başarı hissi boyutunda 40 yaş üzeri infaz ve koruma memurlarına göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu sebeple göreve yeni başlayan ve orta yaşlı infaz koruma memurları için kariyer planlamaları profesyonel biçimde ele alınmalıdır.

Son olarak bedensel çalışmayı yoğun biçimde gerektiren, kendileri ve aileleri için risk içeren infaz ve koruma memurluğu mesleğinin bireyin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyini etkilediği kabul edilmelidir. Memurlar için psikolojik danışmanlık hizmetleri üzerinde ciddi şekilde durulmalı ve psikolojik süreçler takip altına alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akın, M. M. (2010). *Uluslararası İnsan Hakları Mevzuatı Açısından Türkiye'deki Cezaevi Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm Sektöründe İş gören İş Tatminini Etkileyen Faktörler: Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 4 (2), 1-25.
- Aktaş, Ö. (2009) *Ceza İnfaz Kurumlarında Güvenlik ve Gözetim Servisinde Çalışan Personelde İş Doyumu: Bolu F Tipi Yüksek Güvenlikli Kapalı Ceza İnfaz Kurumu Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Atlandı, D. (2010). *Çağrı Merkezi Çalışanlarında Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chen, Y. (2007). Relationships Among Service Orientation, Job Satisfaction and Organizational Commitment In The International Tourist Hotel Industry. *Journal Of American Academy Of Business*, 11 (2), 71-82.

- Cordes, C. L. ve Dougherty, T. W. (1993). A Review and An Integration Of Research On Job Burnout. *Academy Of Management Review*, 18 (4), 621-656.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2006). İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (2), 153-168.
- Davis, K. (1998) *İşletmelerde İnsan Davranışı*. K. Tosun vd. (Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 143-154.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik Sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68 (1), 29-32.
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. Bursa: Alfa Akademi.
- Kırılmaz, A.Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırılması. *İlköğretim-Online Dergisi*, 2 (1), 2-9.
- Koroğlu, Ö. (2012). İçsel ve Dışsal Doyum Düzeyleri İle Genel İş Doyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Turist Rehberleri Üzerinde Bir Araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13 (2), 275-289.
- Locke, E. A. (1969). What Is Job Satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4 (4), 309- 336.
- Maslach, C. ve Jackson S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal Of Occupational Behavior*, 2 (2), 99-113.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Sat, S. (2011). *Örgütsel ve Bireysel Özellikler Açısından İş Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki: Alanya'da Banka Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşgın, G. (2004). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Merkez ve Taşra Örgüt Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyumu Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tümkaya, S. (2000). Akademik Tükenmişlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 128- 133.
- Vroom, V. H. (1964). *Work And Motivation*, New York: Wiley.
- Weiss, D.J. ve Dawis, R.V. ve England, G.W. ve Lofquist, L.H. (1967). *Manual For The Minnesota Satisfaction Questionnaire*, Minnesota: Studies In Vocational Rehabilitation.
- Yılmaz, İ. (2006). *Verilerin Çözümlemesi-İlişki-Korelasyon*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kayra, M. ve Dikmen, A. A.(2017). Cezaevlerinde görev yapan infaz ve koruma memurlarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 524-551.

Konaklama İşletmelerinde Stratejik Yönetim Süreci : Yöneticiler Üzerine Bir Araştırma

DOI: 10.26466/opus.352676

*

Murat Türk* - Ergün Kara**

*Prof. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İİBF, Osmaniye/Türkiye

E-Posta: muratturk@osmaniye.edu.tr ORCID: [0000-0001-7040-4180](https://orcid.org/0000-0001-7040-4180)

**Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Marmaris Turizm Meslek Yüksekokulu, Muğla/Türkiye

E-Posta: erguncankara1@hotmail.com ORCID: [0000-0002-7815-1111](https://orcid.org/0000-0002-7815-1111)

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, turizm sektöründe faaliyet gösteren konaklama işletmelerinde stratejik yönetim süreci ile ilgili işletme yöneticileri üzerine bir araştırma yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın kapsamını Marmaris İlçesi'nde faaliyet gösteren beş yıldızlı iki büyük konaklama işletmesinin orta ve üst düzey yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak stratejik yönetim süreci anketi uygulanmıştır. Araştırma, ankete katılan işletmelerin orta ve üst düzey yöneticilerinin ölçme araçlarına kendilerini değerlendirme ile ilgili verdikleri cevaplarla sınırlandırılmıştır. Çalışma sonucunda, üzerinde araştırma yapılan iki büyük konaklama işletmesinde stratejik yönetim sürecinin başarılı bir şekilde yürütüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca, orta ve üst düzey yöneticiler tarafından işletmelere uygun stratejiler izlenmekte, değerlendirilmekte ve gerekli düzeltmelerin yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın sonucunda işletme yöneticilerine yönelik olarak stratejik yönetim süreci ile ilgili çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Konaklama işletmeleri, stratejik yönetim, yöneticiler

Strategic Management Process in Accomodation Business: A Study on Executives

DOI: 10.26466/opus.352676

*

Abstract

The main purpose of this study is to research on business executives about the strategic management process in accommodation business which operates in the tourism sector. In accordance with this purpose, mid-level and senior executives of two five star accommodation operations which operate in Marmaris district compose the scope of the research. Strategic management process survey was carried out as data collection tool in the study. The survey was limited to the answers related to self-assessment of mid-level and senior executives of firms which took part in survey. As a result of the study, it was determined that the strategic management process has been successfully carried out in the two major accommodation businesses that have been studied on. Also, it has been seen that strategies which are suitable for businesses are pursued and evaluated by mid-level and senior executives, and necessary corrections were made. As a result of the research, several suggestions were made about strategic management process for business executives.

Key Words : Accommodation business, strategic management, executives

Giriş

Son yıllarda işletmeler tüm dünyada; küreselleşme, hızlı teknolojik değişim, yeni oluşan pazarlar, müşteri beklentilerinin değişmesi gibi nedenler sonucu ortaya çıkan ve her geçen gün giderek daha da ezici hale gelen yoğun rekabet karşısında daha stratejik düşünmek ve stratejik planlamayla stratejik karar almaya eskisinden daha fazla önem vermek zorunda kalmışlardır. Gerçekten de 1980'li yıllar öncesinde stratejik yönetim daha ziyade özel sektör alanında sadece çok uluslu şirketler, büyük holding ve şirketler tarafından bilinir ve uygulanırken, bugün çok sayıda işletme, stratejik yönetimi araç olarak kullanmaktadırlar (Özer, 2015, s. 70).

İşletmelerde stratejik yönetim süreci tepe yönetiminden alt kademelere doğru ilerlemektedir. Örgüt içerisinde stratejik kararları almak her ne kadar üst kademe yönetiminin sorumluluğu içerisinde olsa da, stratejilerin işletmenin iç ve dış çevresine uygulanmasında bölüm yöneticilerinden, diğer yönetici grupları ve hatta çalışanlara bile büyük görev düşmektedir. Eren'e (2005) göre stratejik yönetim; "stratejilerin planlanması için gerekli araştırma, inceleme, değerlendirme ve seçim çabalarını, planlanan bu stratejilerin uygulanabilmesi için örgüt içi her türlü yapısal ve motivasyonel tedbirlerin alınarak yürürlüğe konulmasını, daha sonra da kontrol edilmesini kapsayan ve işletmenin üst düzey kadrolarının faaliyetlerini ilgilendiren süreçler toplamıdır" (Uygur ve Bozkurt, 2017, s. 2). Stratejisi olmayan bir örgüt, önünü göremeyen ve yönü olmayan örgüttür. Günlük rutin çalışmalar, uygun ve ahenkli bir hedef oluşturamaz. Bu bağlamda söylenen şu söz stratejinin önemini vurgulamaktadır; "strateji, stratejik harekete rehberlik edecek planları, manevraları, modelleri, pozisyonları ve perspektifleri geliştirerek, bir örgüt için bir odak noktası, uyum ve ahenk ile amaç yaratmak için kullanılır" (Güçlü, 2003, s. 62).

Tüm organizasyonlarda olduğu gibi konaklama işletmelerinde de örgüt kaynakları temel olarak, beşeri, fiziksel, finansal ve bilgi/teknolojik içeriklidir. Bu kaynakların temel amaçlar etrafında optimum seviyede

kullanılması bir çok nedenden dolayı zor şartlar altında çalışmayı zorunlu kılmaktadır. Turizm sektöründe mevcut iç ve dış faktörlerin hassas özellikleri işletmelerin uzun vadeli plan öngörülerinde sık sık değişiklik yapılmasını gerektirmektedir (Kaya, 2010, s.27).

1. Konaklama İşletmelerinde Stratejik Yönetim Süreci

Stratejik yönetim süreci, üst kademelerden başlayarak alt kademelere doğru hiyerarşik bir şekilde hareket eder. İşletmenin, tesisin yada bir kurumun stratejik yönünü kararlaştırmak üst kademe yönetiminin sorumluluğunda olmasına rağmen, iç ve dış çevre hakkında bilgiler, daha çok bölüm yöneticilerinden ve diğer yönetici gruplarından elde edilir. Eren'e göre stratejik yönetim; "stratejilerin planlanması için gerekli araştırma, inceleme, değerlendirme ve seçim çabalarını, planlanan bu stratejilerin uygulanabilmesi için örgüt içi her türlü yapısal ve motivasyonel tedbirlerin alınarak yürürlüğe konulmasını, daha sonra da kontrol edilmesini kapsayan ve işletmenin üst düzey kadrolarının faaliyetlerini ilgilendiren süreçler toplamıdır" (Güçlü, 2003, s. 6-77).

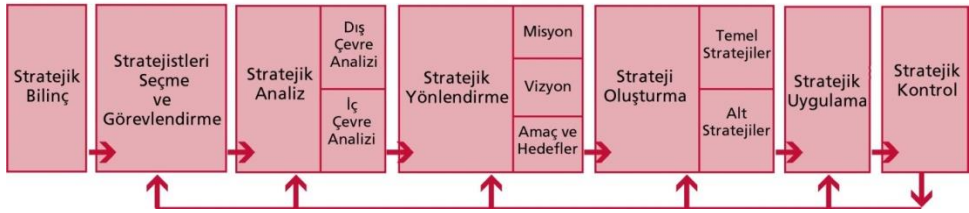
Stratejik yönetim süreci stratejik bilinçle sahip olmakla başlar. Stratejik bilinçlilik ise işletmelerde yöneticilerin (Ülgen ve Mirze,2013, s.57);

- İş dünyasının ve onun bir parçası olarak bulunduğu üst sistemin sürekli değişim içinde bulunduğunu,
- Sektördeki diğer işletmelerin ve rakiplerin değişen çevre koşullarına uygun çeşitli stratejiler ürettiğini ve uyguladığını,
- Bu stratejilere cevap verebilecek ve hatta işletmeyi daha verimli bir duruma getirecek yeni stratejiler ve yeni fikirler üretmek için çalışmalar yapmasını ifade etmektedir.

İşletmelerde stratejik bilincin oluşmasıyla birlikte uygulanma imkanı bulan stratejik yönetim sürecinin diğer basamaklarını; stratejistlerin

seçilmesi ve görevlendirilmesi, stratejik analiz, stratejik yönlendirme, strateji oluşturma, stratejik uygulama ve stratejik kontrol aşaması oluşturur. Bu süreç elde edilen sonuçların kontrol edilmesinin ardından en başa dönülerek sürekli olarak tekrarlanan döngüsel bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç, şekil 1’de genel bir çerçevede ifade edilmeye çalışılmıştır (Ödemiş, 2014, s.17-18).

Şekil.1 Stratejik Yönetim Süreci



Kaynak: (Ülgen ve Mirze,2013, s.57).

Stratejik yönetim sürecininin evrelerini kısaca şöyle sıralayabiliriz (Ülgen ve Mirze,2013, s. 57):

- *Stratejistlerin seçimi ve görevlendirilmesi evresi*
- *Stratejik analiz evresi:* Çevresel olanak ve sınırlamaların saptanması işletme dışı çevrenin (makro çevre ve sektör) analizi ve işletme içi çevrenin analizi, durum tespit matrislerinin hazırlanması,
- *Stratejik yönlendirme evresi :* Misyon, vizyon ve amaçların belirlenmesi,
- *Strateji oluşturma evresi:* Temel stratejiler ve alt stratejilerin, kurumsal, sektörel işlevsel stratejilerin belirlenmesi ve seçimi, bunların uygulanmasında kullanılacak tekniklerin belirlenmesi,
- *Stratejik uygulama evresi:* *Stratejinin* uygulama esnasındaki organizasyon yapısı, kullanılacak bilgi ve karar sistemleri, uygun liderlik anlayışı, kurum kültürü ve yönetim tarzları,

- *Stratejik kontrol evresi*: Stratejilerin uygulanması sonucunda elde edilen performansın kontrolü ve kontrol süreci ile ilgili tekniklerdir.

Konaklama işletmelerinde plan yapmadan önce işletmeyi etkileyecek iç ve dış faktörler ile bunların değişim hızları konularında öngöründe bulunmak iki nedenden dolayı zorluk içermektedir: Birincisi, planlama çalışmalarında bulunacak kişilerin bilgi, tecrübe, yetenek ve deneyimlerinin yetersiz oluşu; ikincisi de, sektöre özgü mevsimsel değişkenlikler, fiyat değişiklikleri ve rekabet gibi nedenlerden dolayı talepteki belirsizliklerdir (Kıngır, 2006, s.462).

1.1. Stratejik Bilinç

Stratejik yönetim süreci ilk olarak stratejik bir bilince sahip olmakla başlamaktadır. Planlama sürecinde etkili olabilmek, rekabette başarılı olabilmek için gerekli değişiklikleri yapabilmek ve bu değişikliklerin hayata geçirilmesi için atılacak ilk adım, stratejik düşünmeyi sistematik olarak işletmenin tüm kademelerinde cesaretlendirmektir. Eğer bu aşama işletme içinde kabul edilebilir niteliğe gelir ve herkes tarafından desteklenirse bundan sonraki aşamaların uygulanması daha kolay olacaktır. Bu nedenle öncelikle işletme çalışanlarına stratejik şekilde düşünüp karar almaları benimsetilmelidir (Şentürk, 2010, s.13).

Bu noktada ancak stratejik bir bilince sahip yöneticiler tarafından başarılı bir şekilde uygulanabilecek ve işletmeleri parlak bir geleceğe taşıyabilecek stratejik yönetim anlayışının uygulama sürecinde yer alacak stratejistlerin doğru kişiler arasından seçilmesi ve görevlendirilmesi, esasında stratejik yönetim sürecinin en önemli ve kritik aşamalarındandır (Ödemiş, 2014, s.20).

1.2. Stratejistleri Seçme ve Görevlendirme

Stratejik yönetim sürecini başlatan, bu sürecin uygulanmasını sağlayan ve her aşamasında etkin bir rol üstlenen stratejik faaliyetlerden sorumlu olan görevlilere stratejist denmektedir. Bu stratejistler söz konusu konularda işletme içinden ya da dışından seçilenlerin yanında profesyonel olarak işletmelerde sorumlu ve görevli olarak çalışan stratejistlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla işletmelerde stratejik yönetim sürecinin uygulanmasında üst, orta ve alt yönetim düzeyinde yönetici olsun ya da olmasın fiilen görev yapan kişiler stratejist olarak isimlendirilirler (Ülgen ve Mirze, 2013, s.60).

1.3. Stratejik Analiz

Stratejik yönetim sürecinin en önemli aşaması olan stratejik analiz evresi, işletmenin mevcut durumunu görebilmesine ve işletmeyi etkileyen tüm unsurların değerlendirilmesine olanak vermektedir. Dolayısıyla stratejik analiz süreci, işletmenin çevresinin ve tüm işletme faaliyetlerinin analiz edilmesiyle ilgili bir süreçtir. Stratejik analiz, amaçların tanımlanması, bunlara uygun stratejilerin seçilmesi ve işletmenin iç ve dış çevresinin incelenmesine yönelik faaliyetleri kapsamaktadır. Ekonomik, sosyo-kültürel ve teknolojik açıdan sürekli değişen bir rekabet ortamında işletmeler kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, dış tehditlerden en az maliyetle kurtulmayı ve fırsatlardan da maksimum faydayı sağlayacak stratejileri geliştirmeyi, bu analizlerin sağlıklı bir şekilde yapılıp değerlendirilmesi ile sağlayacaklardır (Çıkmak, 2012, s.13).

1.3.1. SWOT Analizi ve Planlama

Konaklama işletmelerinin stratejik yönetim sürecinde ilk olarak SWOT analizini uygulamaları gerekmektedir. SWOT analizi herhangi bir ürünün

rakiplerine karşı avantaj ve dezavantajlarını ortaya koyarak işletmenin bu ürünle karşılaşabileceği fırsat ve tehditlerin önceden belirlenmesini, işletmenin zayıf ve güçlü yanlarının ortaya konmasına yarayan bir tekniktir. Bu analiz sonucu elde edilen veriler, saha sonra stratejik planlamada değerlendirilmektedir (Güngör ve Arslan,2004,s. 68). SWOT kelimesi İngilizce dört kelimenin baş harflerinden oluşmaktadır (S/Strengths=Güçlü Yönler, W/Weaknesses=Zayıf Yönler, O/Opportunities=Fırsatlar, T/Threats= Tehditler).

Turizm sektöründe faaliyet gösteren bir konaklama işletmesinin muhtemel bir SWOT analizi tablo 1’de ifade edilerek genel hatlarıyla şu konuları kapsayacaktır (Şişman, 2007):

Tablo 1. Konaklama İşletmesinin SWOT Analizi

Konaklama İşletmelerinin Güçlü ve Zayıf Yönleri	İşletme Dışı Tehdit ve Fırsatlar
<ul style="list-style-type: none"> • İşletmenin kapasitesi ve donanımı • Personel ve yöneticilerin eğitimi • Personel tedariki • Müşterilere sunulan ürün ve hizmetlerin çeşitliliği/kalitesi • İşletmedeki sağlık ve hijyenik koşullar • Kontrol ve denetimlerin nasıl sağlandığı • Maliyetler • Güvenlik • Beklenmeyen olaylara karşı hazırlık (yangın, deprem, sel vb) • Ekonomik ve finansal krizlere karşı hazırlık • İşletme içi iletişim 	<ul style="list-style-type: none"> • İşletmenin kuruluş yeri, ulaşım imkanları ve çeşitli merkezlere uzaklığı • Rakip işletmelerin durumu • Bölgenin ekonomik, sosyal ve kültürel durumu • Teknolojik gelişmeler • Yerel etkinlik ve olaylar • Merkezi ve yerel kamu yönetimlerinin turizm politikaları • Bölgenin alt ve üst yapısı • Turizm sektöründe ülke ve bölge düzeyindeki gelişmeler • Mevsimsel faktörler • Küresel ölçekli gelişmeler

Kaynak: Şişman, 2007

Bu analizler yapıldıktan sonra, elde edilen veriler doğrultusunda konaklama işletmelerinin uygulayacakları stratejilere göre planlama yapmaları gerekmektedir. Planlar yapılırken, bu planları etkileyen faktörlerin zaman içerisinde hem içerik hem de etki ve önem derecesi olarak

değişeceği göz önünde tutulmalıdır. Örneğin, tablo 2’de görüleceği üzere, iş amaçlı seyahatlerde bir otelin tercih edilmesinde önemli olan faktörler bugün ve gelecekte farklı olacaktır. Bu durumda, müşteri profilinin çoğunlukla iş amaçlı seyahat edenlerden oluştuğu bir otel işletmesinin oda planlamasında ve dizaynında en çok önem verdiği kriter odaların sessiz olması iken, gelecekteki en önemli kriter ise odaların yüksek teknolojik ürün, iş ve iletişim olanaklarına sahip olması olacaktır. Bu durumda planların daima revize edilerek stratejik yönetim sürecine uyumlu hale getirilmesi gerekecektir (Kaya, 2010, s. 27-35).

Tablo 2. İş Seyahatlerinde Bir Otelin Bugün ve Gelecekte Tercih Edilmesinde Önemli Olan/Olacak Faktörler

Önem Sırası	Günümüzde Etkili Olan Faktörler	Önem Sırası	Gelecek Etkili Olacak Faktörler
1	Sessiz oda	1	Yüksek teknolojik ürün, iş ve iletişi olanakları
2	Tam temizlik	2	Güvenli yer
3	Isı ve nem kontrolü	3	Sigara içilmeyen odalar
4	Yüksek güvenlik standartları	4	Yüksek güvenlik standartları
5	Güvenli yer	5	Etkin mesaj servisi
6	Etkin mesaj servisi	6	Tam temizlik
7	Sigara içilmeyen odalar	7	Sessiz oda
8	Şehir merkezine yakınlık	8	Uçuş mili kazanma fırsatları
9	Herşey dahil konaklama	9	Isı ve nem kontrolü
10	Çevre temizliği	10	Çevreci anlayışa sahip olma

Kaynak: Fache, 2000:358.

1.4. Stratejik Yönlendirme

Stratejik yönlendirme evresi, işletmenin misyon, vizyon amaç ve hedeflerinin belirlenmesi olarak ifade edilmektedir.

1.5. Strateji Oluşturma Evresi

Strateji geliştirme veya formüle etme aşaması (oluşturma), çevresel analizlerden elde edilen bulgulardan hareketle rekabetçi avantaja sahip olmasını veya mevcut avantajını koruyabilmesini sağlayacak uzun vadeli planların geliştirilmesini ifade etmektedir. Bu aşamada örgütün misyonunu, hedef ve stratejileri belirlenmekte ve faaliyetlerde izlenecek politikalar geliştirilmektedir. Alternatif stratejilerin ortaya çıkması ve stratejik hedeflerine en iyi şekilde ulaşılmasını sağlayacak olanakların seçilmesi için örgütün misyon, vizyon, hedef, politika ve iç/dış çevre hakkındaki bilgilerin dikkate alınması gerekmektedir (Özer, 2011, s. 277). Sonra belirlenen stratejilerin seçimi için kullanılacak seçim kriterleri belirlenir ve alternatif stratejiler arasından en uygun seçim yapılır.

1.6. Stratejik Uygulama ve Kontrol

Stratejiler geliştirildikten sonra üst yönetimin sorumluluğunda orta ve alt yönetim kademeleri ile işbirliğine gidilerek aksiyon planlarının uygulanmasına geçilir. Stratejik uygulama evresinde stratejilere uygun örgütsel yapının kurulması ve tüm kaynaklar ile sistemlerin harekete geçirilmesi, stratejileri yerine getirebilecek nitelikte insan kaynaklarının seçim, eğitilmesi ve bunlara uygun yönetim birimlerinin ve liderlerinin seçimi ile uygun örgütsel iklim ortamının hazırlanması gerekmektedir (Ülgen ve Mirze, 2013).

Başarılı bir stratejik kontrol işletmenin çeşitli fonsiyonlarının performansı ve standartlara uygunluğu ile ilgili geçerli, güncel ve güvenilir

enformasyon gerektirmektedir. MIS (Management Information Systems-Yönetim Bilgi Sistemi) adı verilen bu yapının yeterli düzeyde bilgi sağlayıp sağlamadığı yöneticiler tarafından test edilmelidir (Kutlu, 2010). Konaklama işletmelerinde özellikle önbüro-kat hizmetleri otomasyon sistemlerinde elde edilen rezervasyon bilgileri işletmelerin gelecekteki muhtemel gelir ve gider projeksiyonlarına ışık tutacağı için finansal stratejilerin kontrol edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. İşletmelerde kontrol geriye yönelik, ileriye yönelik ya da eş zamanlı olarak üç farklı şekilde yapılabilir. Her üç yaklaşımda da kontrol evreleri şunlardan oluşmaktadır (Ülgen ve Mirze, 2013):

- Standartların oluşturulması,
- Mevcut durumun ölçülmesi ve belirlenmesi,
- Standartlarla mevcut durumun karşılaştırılması ve varsa sapmaların belirlenmesi ve yorumlanması,
- Gerekli düzeltmelerin yapılmasıdır.

Konaklama işletmelerinde üretim ve tüketimin aynı anda gerçekleşmesi eş zamanlı kontrol yaklaşımını diğer yaklaşımlara göre daha önemli kılmaktadır. Özellikle ön büro departmanı ile yiyecek-içecek ve kat hizmetleri departmanları arasında eş zamanlı bilgi akışı ve bilgilerin kontrolü diğer departmanlara kıyasla daha büyük önem taşımaktadır. Zira, başta kat hizmetleri ile yiyecek-içecek departmanları olmak üzere tüm departmanlar özellikle önbüro departmanından gelecek olan konaklama verilerine göre faaliyetlerini yönlendirmektedir (örneğin; mutfakta hazırlanarak servis edilecek olan yiyecek içecek miktarı, temizlenecek oda sayıları). Bu nedenden dolayı konaklama işletmelerinde diğer alt departmanların aksiyon planlarının uygulanmasının ve kontrollerinin özellikle önbüro departmanının plan ve faaliyetleri ile koordineli bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu noktada önbüro departmanında uygulanan manuel ya da otomasyona dayalı sistemlerin işletme yapısına uygun olarak seçilmesi gerekir (Kaya,2010, s. 33).

Stratejik kontrol süreci, işletmenin bütününe kapsayan bir kontrol sisteminin tasarlanması ve kurulması, seçilmiş uzun vadeli faaliyetlerin takip edilmesi ve bu tür faaliyetlerle ilgili programların gözden geçirilerek düzeltilmesi demektir. Stratejik değerlendirme ve kontrol süreci dört safhadan meydana gelmektedir (Dinçer,2004, s.376):

- Başarı standartlarının belirlenmesi,
- Uygulama sonuçlarının ve başarılarının ölçülmesi,
- Standartlarla gerçekleşen sonuçların karşılaştırılması,
- Problemlerin çözümü ve düzeltici tedbirlerin alınmasıdır.

İşletmelerdeki kontrol işlevi geriye doğru kontrol, ileriye doğru kontrol ve eşzamanlı kontrol olmak üzere üç şekilde gerçekleştirilebilir (Akgemci,2008, s.40-41):

1. **Geriye yönelik (feedback) kontrol:** Yapılan işler ve faaliyetler tamamlandıktan sonra yapılan kontroller bu isimle adlandırılır.
2. **İleriye yönelik (feedforward) kontrol:** İşlerin ve faaliyetlerin gerçekleşmesinden önce kullanılacak girdilerin kontrol edilerek, faaliyet esnasında oluşabilecek hataların ve yanlış uygulamaların önlenmesine yönelik bir kontrol yöntemidir.
3. **Eşzamanlı (concurrent) kontrol:** Daha çok sürekli yapılan ve sonuçları zaman alan işlerde; birbirini izleme ve karşılıklı bağımlılık ilişkisi bulunan faaliyetler sürerken, faaliyetlerin her aşamasında belirli noktalarda kontrol yapılmasıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, kapsamı, veri toplama araçları ve araştırma bulgularına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma, turizm sektöründe faaliyet gösteren konaklama işletmelerinde stratejik yönetim süreci ile ilgili işletme yöneticileri üzerine bir araştırma yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın kapsamını Marmaris İlçesi'nde faaliyet gösteren beş yıldızlı iki büyük konaklama işletmesinin orta ve üst düzey yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak stratejik yönetim süreci anketi uygulanmıştır. Literatürde konaklama işletmelerinde stratejik yönetim ile ilgili olarak kaynakların sınırlı olması, işletme yöneticilerinin stratejik yönetim ile ilgili algılarını diğer sektörlerdeki mevcut uygulamalar ve ilgili genel bilgilerle sınırlandırmaktadır (Kaya, 2010, s. 33). Ayrıca yapılan çalışmayla stratejik yönetimin en temel unsuru olan stratejik planlamanın konaklama işletmeleri açısından önemi ve gerekliliği ortaya konularak bu konuda sınırlı olan literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir.

2.2. Araştırmanın Kapsamı (Evren ve Örneklemi)

Araştırmanın evrenini turizm sektörü çerçevesinde Muğla ili Marmaris İlçesi'nde faaliyette bulunan 31 adet beş yıldızlı konaklama işletmesi oluşturmaktadır. Örneklemi ise üzerinde araştırma yapılan beş yıldızlı iki büyük konaklama işletmesi oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın örneklemi konaklama işletmelerinde orta ve üst düzey yönetici olarak görev yapan kişilerdir. Bu araştırma kapsamında tesislerin orta ve üst düzey olmak üzere toplam 25 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler yalnızca bu çalışmaya konu olan iki büyük konaklama işletmesi için geçerli olup, bu işletmelerin özelinde sınırlandırılmıştır.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Marmaris İlçesi'nde faaliyet gösteren iki büyük konaklama işletmesi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada Association Management Consulting & Evaluation Services (AMCES,2016) tarafından geliştirilen stratejik yönetim ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan soruları 1-10 değerleri arasında bir puan vermeleri istenmiştir. Verilen değerler Microsoft excel programı ve SPSS 22,0 For Windows istatistiki paket programında ortalaması alınmış ve yüzde değerler olarak ifade edilmiştir. Stratejik yönetim süreci ile ilgili üzerinde araştırma yapılan işletmelerde orta ve üst kademede görev yapan toplam 25 yöneticinin tamamına ulaşılmış ve araştırma için yeterli sonuç elde edilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Yönetimsel Pozisyonlarına Göre Dağılımı

Düzye	Yönetimsel Pozisyon	Kişi Sayısı (n)
Üst Düzye	Genel Müdür	2
	İnsan Kaynakları Müdürü	3
Orta Düzye	Muhasebe Müdürü	2
	Ön Büro Müdürü	3
	Satış ve Pazarlama Müdürü	2
	Yiyecek & İçecek Müdürü	2
	Teknik Müdür	2
	Halkla İlişkiler Müdürü	2
	Kat Hizmetleri Müdürü	2
	Mutfak Sorumlusu	2
	Güvenlik Müdürü	2
	Satın Alma Müdürü	1
	Toplam	25

2.4. Bulgular

Uygulamada stratejik yönetim sürecinin stratejik bilinç, stratejistleri seçme ve görevlendirme, stratejik analiz, stratejik yönlendirme ve strateji oluşturma evresi birinci alt bölüm stratejik formülasyon başlığı altında katılımcılar tarafından değerlendirilmesi istenmiş ve sonuçlar

açıklanmıştır. Stratejilerin uygulanması ise ikinci bölümü oluşturmaktadır. Üçüncü bölümde ise stratejilerin kontrolüdür. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 4 yardımıyla açıklanmıştır (Uygur ve Bozkurt, 2017).

Tablo 4. Katılımcıların Stratejik Formülasyonu Dağılımı Sonuçları

Miyon	Evet		Vizyon	Hayır	
	(%)	(%)		(%)	(%)
İşletmeniz misyonunu geliştiriyor mu? (Evet 10, Hayır 1.)	95	5	İşletmenizin kendine ait bir vizyonu var mı? (Evet 10, Hayır 1.)	90	10
Güçlü ve Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler Analizi (SWOT)			En son ne zaman güncellediniz? (Geçen yıla 10 2 yıl önce ise 9...)	95	
İşletmenizde bir SWOT analizi yapıldı mı? (Evet 10, Hayır1)	88	12	İşletmenizin devam eden etkinliklerinin geçerli misyonunuzla tutarlı olduğunu düşünüyor musunuz? (Evet 10, Hayır1)	85	15
İşletmenizde yapılan SWOT analizinin yeterlilik oranı nedir?		75	Vizyon geliştirilirken katılım ne oranda oldu? (Çok ilgili 10,İlgisiz 1)	70	30
SWOT Analizi sürecinde işletmenizin yerinin öncelik oranı nedir?		85	Üyeler	80	20
SWOT Analizi sürecinde işletmenizin etkili çalışmasının önemi hangi oranda oldu?		87	Yönetim Kurulu	100	0
İstihdam edilen SWOT analistlerinin stratejik planlama dışındaki konuların önemiyle ilgilendi mi? (Düzenli 10, asla 1)		40			
Strateji Oluşturmak	(%)		Seçilen Stratejilerin İzlenmesi	(%)	
İşletmenizin oluşturulan stratejilerle ilgili konularda başarı / uygulama oranı nedir?		75	İşletmenizin seçtiği stratejilerin karşısına çıkan sorunu gidermekte midir? (Evet 10, Hayır1)	80	20
İşletmenizle ilgili oluşturulan stratejilerle ilgili konular ne kadar önemlidir? (Çok önemli 10, önemli değil 1)		85	İşletmenizin seçtiği stratejilerin karşısına çıkan sorunu gidermek için seçtiği çözümlerin önem oranı nedir? (çok önemli 10, önemli değil 1)	80	20

Araştırmanın hesaplama yöntemi olarak, 1 ile 10 arasındaki puanlara verilen cevaplar toplanmış ve bu sayıların ortalamaları alınarak, ortaya çıkan sonucun yüzdesel oranı hesaplanmıştır. Grupsal olarak "1, 2,

3" cevabı hayır veya olumsuz, "4, 5, 6" cevapları kararsız ve "7, 8, 9 ile 10" cevapları ise evet veya olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılara yöneltilen "İşletmeniz misyonunu geliştiriyor mu?" sorusuna katılımcıların % 95'i evet cevabı verilmiştir. Yine katılımcıların % 90'ı işletmelerine ait bit vizyon olduğunu belirtmişlerdir. Vizyon konusunda görüş bildirenlerin % 95'i işletme vizyonunun yakın bir zamanda güncellendiğini, %85'i işletmenin mevcut vizyonunun misyon hedefleri ile doğru orantılı olduğunu ve bu hedefler doğrultusunda oluşturulduğunu, işletmelerin vizyonunun belirlenmesinde çalışanların, yöneticilerin ve üyelerin % 80'nin, yönetim kurulunun ise %100'nün katılımı ve desteği ile oluşturulduğunu belirtmiştir. Yine anketin, işletmelerin güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirildiği (SWOT) analiz kısmında; yöneticilerin %88'i işletmelerinde SWOT analizinin yapıldığını, %75'i yapılan SWOT analizinin yeterli olduğunu, %85'i SWOT analizindeki önceliğin işletmeleri olduğunu, %87'si işletme faaliyetlerinin SWOT analizi doğrultusunda gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir.

İşletmelerin birçoğunda analist istihdam edilmediği için "İstihdam edilen SWOT analistlerinin stratejik planlama dışındaki konuların önemiyle ilgilendi mi?" sorusu % 40 ile hayır olarak nitelendirmiştir. İşletmelerde, oluşturulan stratejilerin uygulanması konusunda araştırmaya katılanların % 75'i işletmelerini başarılı bulduklarını, % 85'i stratejiler oluşturulurken işletmenin misyon ve vizyonu doğrultusunda şekillendirildiğini, % 80'i uygulanan stratejilerin işletmenin karşılaştığı sorunları gidermede başarılı olduğunu ve "İşletmenizin seçtiği stratejilerin karşısına çıkan sorunu gidermek için seçtiği çözümlerin önem oranı nedir?" sorusuna katılımcıların % 80'inin cevabıyla stratejilerin sorun çözmede çok önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Strateji Uygulama Dağılımı Sonuçları

Politika Desteği	(%)		Finansal Kapasite	(%)
	E	H		
Şirketinizin ana politika el kitabı var mıdır? (Evet 10, Hayır 1)	60	40	Şirketinizin uyguladığı stratejilerin finansal kapasitesinin oranı nedir?	70
Şirket politikanız düzenli olarak güncellendi mi? (Geçen yılsa 10, 2 yıl önce ise 9 vb.)	75	25	Stratejik girişimlerin uygulanmasını desteklemek için taahhüt edilen finansal kaynağın oranı nedir?	65
Şirket politikanızın şirket etkinliklerine uygunluk oranı nedir? (Çok uygun 10,Uygun değil 1)	90		Üyeler tarafından	75
Şirket politikanızın geliştirilmesinin ve uygulanmasının, desteklenme ve anlaşılma oranı nasıldır?	90		Yönetim Kurulu tarafından	85
Üyeler tarafından	90		İnsan Kaynakları	Yüzde (%)
Yönetim Kurulu tarafından	100		Yeni stratejilerin yönetimi yâda bir değişim sürecini uygulayacak ve yönetecek yetenekteki insan kaynaklarının oranı nedir?	95
Yetkili Müdür	100		Üyeler tarafından	95
Organizasyon Alt Yapısı	Yüzde (%)		Yönetim Kurulu tarafından	100
Şirketinizin mevcut altyapısının stratejik girişimlerin uygulanmasına desteğinin uygunluk oranı nedir? (10 çok uygun, uygun değil 1)	90		Şirket personelinin stratejik girişimlerin uygulanması ve yönetimindeki yeterlilik oranı nedir?	95
Stratejik girişimlerin uygulanmasıyla ilgili mevcut yönetim modelinizin etkinlik oranı nedir?(çok etkili model 10, etkisiz 1)	100			

İşletme stratejisi uygulama konusundaki anket sorularının analizine göre tablo 5'e bakıldığında; "Şirketinizin ana politika el kitabı var mıdır?" sorusuna yöneticilerin % 60'ı işletme politikaları konusuna bir el kitaplarının bulunduğunu,"Şirket politikanız düzenli olarak güncellendi mi?" sorusuna % 75 oranında evet cevabı verildiği, % 90'ı şirket politikalarını

şirket etkinlikleri doğrusunda belirlendiğini ve oluşturulduğunu, işletme politikalarının anlaşılma ve uygulama desteğinin yönetim kurulu ve üst yönetim tarafından % 100 olarak, diğer orta kademe yönetici ve çalışanlar için söz konusu desteğin % 80 civarında olduğu belirtilmiştir. Organizasyon alt yapısına yönelik olarak yöneltilen "Şirketinizin mevcut altyapısının stratejik girişimlerin uygulanmasına desteğinin uygunluk oranı nedir?" sorusuna % 90 oranında çok uygun olduğu, ankete katılanların tamamı, işletmelerindeki yönetim modelinin, stratejik girişim ve uygulamalarda çok etkili olduğunu, % 70'i şirketin finansal kapasitesinin büyük kısmının işletmenin stratejileri doğrultusunda kullanıldığını, yine strateji uygulamak için işletmeler tarafından öngörülen kaynak gereksiniminin % 65 olduğu belirtilmiştir. İnsan kaynakları konusunda katılımcılara yöneltilen "Yeni stratejilerin yönetimi yâda bir değişim sürecini uygulayacak ve yönetecek yetenekteki insan kaynaklarının oranı nedir?" sorusuna % 95 oranında olumlu, "Şirket personelinin stratejik girişimlerin uygulanması ve yönetimindeki yeterlilik oranı nedir?" sorusuna % 95 oranında olumlu cevap vererek, işletmelerindeki insan kaynakları ve yönetim şekline güvendiklerini ortaya koymuşlardır.

Tablo 6. Katılımcıların Strateji Değerlendirme Dağılımı Sonuçları

Performans Ölçümü	Yüzde (%)		Değişim/ Katılım Etkilerinin İncelenmesi	Yüzde (%)
	E	H		
Şirketinizin stratejik girişimlerinin gelişmesi, bir dizi temel performans göstergelerinden mi ya da bazıları tarafından başarılı sorumluluktan mıdır? (temel performans göstergeleri 10, temel performans göstergeleri yok 1)	85	15	Şirketiniz etkili bir değerlendirmeden sonraki stratejik girişimlerin formülasyonunu değiştirme oranı nedir?	85
			Stratejik değerlendirmelere katılım oranı nedir?	90
Şirketinizin devam eden stratejik girişimlerle ilgili uygulamaları değerlendirme oranı nedir? (Düzenli olarak büyük bir iş gibi yapılmaktadır 10, Değerlendirme oluşturmaz 1)	95	5	Yönetim Kurulunun	100
			Yetkili Müdürün	100
		İnsan Kaynakları Müdürü	100	

Tablo 6'deki bilgilere bakıldığında, katılımcıların strateji değerlendirme dağılımı sonuçları konusunda performans ölçümüne yönelik sorulan "Şirketinizin stratejik girişimlerinin gelişmesi, bir dizi temel performans göstergelerinden mi ya da bazıları tarafından başarılan sorumluluktan mıdır?" sorusuna % 85 oranında stratejik uygulama ve başarının işletmenin genel performansından kaynaklandığı, % 95'ine göre işletmelerdeki stratejik girişimlerin belli bir düzen ve plan içerisinde yürütüldüğü, şirketin etkili bir değerlendirmeden sonraki stratejik girişimlerin formülasyonunu değiştirme oranının % 85 olduğu ve stratejik değerlendirmeye işletmenin en üst yönetiminden en alt çalışanına kadar % 100 katılımın sağlandığı ankete verilen cevaplardan anlaşılmıştır.

Sonuç

Stratejik yönetim süreci turizm sektöründe faaliyet gösteren konaklama işletmelerinin gelecekteki belirsizliklere karşı daha iyi pozisyon alabilmeleri açısından son derece önemli bir kavramdır. Çünkü turizm sektöründe yer alan konaklama işletmelerinde başarılı bir stratejik yönetim sürecinin uygulanması hem iç ve dış fırsatların daha iyi değerlendirilmesine hem de tehditlerin bertaraf edilmesi için daha uygun tedbirlerin alınmasına yardımcı olmaktadır. Konaklama işletmelerinin başta talep olmak üzere son derece belirsiz ve değişken parametrelere sahip olmakla birlikte hizmet sektörü olması nedeniyle bu işletmelerin uzun dönemde tek bir strateji üzerinde odaklanmalarını zorlaştırmaktadır

Yapılan analizler sonucunda, Marmaris İlçesi'nde faaliyet gösteren beş yıldızlı iki büyük konaklama işletmesinin kendine ait bir misyonu ve vizyonunun olduğu tespit edilmiştir. Bu tesislerde görev yapan orta ve üst düzey yöneticiler işletmeye ait vizyonu geliştirerek ilerlettiği ve bunu ise geçen son bir yıl içerisinde gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. İşletme vizyonu oluşturulurken üyelerin işletme faaliyet ve etkinlik alanına göre hazırlandığı ve yönetim kurulunun ise üyelere göre vizyon belirlemede

daha baskın olduğu görülmektedir. Konaklama işletmelerinin son bir kaç yıl içerisinde SWOT analizi yaptırdığı ve SWOT analizinin yeterliliğinin ise orta düzey ile üst düzey arasında olduğu ifade edilmiştir. SWOT analizi yapılırken konaklama işletmelerinin faaliyet gösterdiği yer ve konum dışı hususlara önem verilmesi stratejik yönetim süreci açısından işletmelerin genel durum değerlendirmesine önem verdiğini göstermektedir. Strateji oluşturma aşamasında ise konaklama işletmeleri oluşturulan stratejilerin mevcut işletmelerin ilgilendiği konulara ve yapısına uygun olduğunu ve stratejik açıdan uygulama oranının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Daha sonraki aşamalarda stratejiler izlenmekte ve karşılaşılan sorunları çözmeye uygulanan stratejilerin başarılı olduğu düşünülmektedir.

Stratejik yönetim sürecinde yer alan en önemli evrelerden bir tanesi de stratejilerin uygulanması evresidir. Konaklama işletmeleri kendilerine ait bir örgüt el kitabının var olduğunu, bunun sürekli güncellendiğini ve işletme politikaları ile çok uyumlu ve uygun olduğunu ifa etmişlerdir. Üyeler, yönetim kurulu ve yetkili müdürler tarafından konaklama işletmesinin politikalarının geliştirilme ve uygulanma, desteklenme ve anlaşılma oranının çok yüksek olduğu ifade etmişlerdir. İşletmelerin finansal kapasitesinin orta düzey ile üst düzey arasında olduğu ve stratejik girişimlerin uygulanmasını desteklemek için üyeler ve yönetim kurulu tarafından taahhüt edilen finansal kaynak oranının ise yüksek düzeyde desteklendiği tespit edilmiştir. Stratejik kararlar uygulanmakta ve desteklenmekte olup ayrıca organizasyon altyapısı stratejik girişimleri yüksek düzeyde desteklemektedir. İki konaklama işletmesi orta ve üst düzey yönetimi, uygulanan stratejik yönetim modelinin etkinlik oranının çok yüksek olduğunu ifade etmiştir. İnsan kaynaklarının değişime ve yeni stratejik uygulamalara hazır olduğu hem üyeler hem de yönetim kurulu tarafından ifade edilmiştir.

Stratejilerin uygulanması evresinden sonra gelen bir diğer evre ise uygulanan stratejilerin değerlendirilmesi evresidir. Üzerinde araştırma

yapılan konaklama işletmeleri stratejik girişimlerinin gelişmesi için bir dizi performans göstergelerinden faydalandığını ve işletmelerin devam eden stratejik girişimlerle ilgili uygulamaları değerlendirme oranının ise çok yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Etkili bir formülasyon meydana gelmediyse işletme buna müdahale etmekte ve stratejiyi değiştirmektedir. Stratejik değerlendirmeye yürütme kurulu, yönetim kurulu, yetkili müdürler ve personel müdürü katılmaktadır. Yeni stratejiler geliştirildikten sonra gelecekte oluşturulabilecek stratejiler için maliyet hesaplamasında yürütme kurulu, yönetim kurulu, yetkili müdürler ve insan kaynakları müdürü aktif olarak katılmaktadır. Bu durum işletmelerin hem performans ölçümüne hem de değişim etkilerinin incelenmesi konularına çok önem verildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Konaklama işletmelerine sunulan öneriler şunlardır:

- İşletmede görev yapan orta ve üst düzey tüm yöneticiler, küresel düşünüp yerel uygulamalı ve işletmeyi olduğu noktadan daha ileriye taşıyacak yeni vizyon ve misyon belirlemeli ayrıca bunu belirli periyotlarla yenileyip sürekli iyileştirme felsefesi ile devam ettirmelidir.
- Stratejik yönetim süreci evresi değerlendirmelerinde tüm üyelerin daha etkin katılımıyla ve çalışanların motivasyonunun artırılması sağlanmalıdır.
- Tüm süreçte yer alan evrelerde değerlendirmeler yapılırken kişisel menfaatler yerine işletmenin menfaatleri düşünülerek etkili ve adil bir yöntem olan temel göstergeler daha aktif bir şekilde kullanılmalıdır.
- Konaklama işletmeleri özellikle maliyetlerin çok yüksek olduğu bazı alanlarda dış kaynak kullanımına gitmelidir.
- Finansal kapasitelerin yeterli olduğu için kısa dönemli maliyet liderliği stratejisi uygulanması düşünülebilir.

- Turizm sektörü bir hizmet sektörüdür bu nedenle tüm kontrol evrelerinde gerekli hassasiyet gösterilmelidir. Çünkü üretim ve tüketim aynı anda gerçekleşmekte ve denetimin ani olması gerekmektedir.
- Her zaman aynı stratejiyi uygulamak yeterli olmayabilir. Bu nedenle alternatif stratejiler oluşturulmalıdır.
- Her zaman tek bir stratejiye bağlı kalmak hiç beklenmedik bir kriz durumuna karşı hazırlıksız olarak yakalanmasına neden olabilir. Bu nedenle mevcut durum sürekli kontrol edilmeli ve alternatif stratejilerle ilgili sürekli eğitimler uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgemci, T.(2008). *Stratejik yönetim*. 2. Basım. Ankara:Gazi Kitabevi.
- Çıkmak, S. (2012). İşletmelerde Stratejik Yönetim Sürecinin İncelenmesi Ve Yeniden Yapılandırılması : Bir Örnek Uygulama. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya
- Dinçer, Ö.(2004). *Stratejik yönetim işletme politikası*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren E. (2005). *Stratejik yönetim ve işletme politikaları*, 7. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.
- Espino-Rodriquez, T. F. ve Robaine, V. P., (2005). The Management Perception of the Strategic Outsourcing of Services:An Empirical Exemanition in the Hotel Sector. *The Service Industries Journal*, 25(5), 689-708.
- Fache, W., (2000). Methodologies for Innovation and Improvement of Services in Tourism., *Managing Service Quality*, 10(6), 356-366.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 23(2),Ankara.
- Güngör, S. ve Arslan, M., (2004). Turizm ve Rekreasyon Stratejileri İçin SWOT Analizi, Görsel Kalite Değerlendirmesi, Turizm Tesislerinin Beğenirliliği ve Turizm Tesisleri Durum Analizi Uygulamas. *S.Ü. Ziraat Fakültesi Dergisi*, 18(33), 68-72.
- Kano, M., Drummond, S., Miller, C. ve Barclay, S.,(2001). Learning from others: Benchmarking in diverse tourism enterprises. *Total Quality Management*, 12(7&8), 974-980.

- Kaya, İ. (2010). Konaklama işletmeciliğinde stratejik yönetim süreci: Kavramsal bir yaklaşım. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12(18): 27-35.
- Kıngır, S., (2006). Bir hizmet işletmesi olarak beş yıldızlı otel işletmelerindeki yönetsel sorunlar. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 457-481.
- Kutlu, M.(2010). Stratejik yönetim bilgi sistemi (MIS), <http://www.merih.net/m2/str/stramis.htm> (Erişim Tarihi: 05. 10.2017).
- Ödemiş, M.(2014). Otel işletmelerinin stratejik yönetim ve araçlarını uygulama anlayışları üzerine bir araştırma. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özer M, A. (2015) İşletmelerde stratejinin önemi üzerine değerlendirmeler. *International Journal Of Economic And Administrative Studies* 7(14), 69-82
- Özer, M. A.(2011). 21. YY'da yönetim ve yöneticiler. Ankara: Nobel Yayın.
- Şentürk, F. K.(2010). Otel İşletmelerinde Stratejik Yönetim Araçları Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Şişman, A.,(2007). Otel işletmelerinde swot analizi. http://www.turizmdebusabah.com/haber_detay~haberNo~29588~f~otel_i%C5%9Fletmelerinde_swot_analizleri.htm, (Erişim Tarihi: 10.10.2017).
- Ülgen, H. ve Mirze, M.(2013). İşletmelerde stratejik yönetim. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Uygur A., ve Bozkurt İ., (2017). Konaklama işletmelerinde stratejik yönetim sürecinin incelenmesi : NG Afyon örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(42), 1-19.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Türk, M. ve Kara, E. (2017). Konaklama işletmelerinde stratejik yönetim süreci: yöneticiler üzerine bir araştırma. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 552-574.

Dışavurumcu Sanat Terapisinin Psikolojik Belirtiler İle Bilişsel İşlevlere Etkisi

DOI: 10.26466/opus.337250

*

Volkan Demir*

* Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, Doktora Öğrencisi, İstanbul.
E-Posta: demir.volkan@outlook.com ORCID: [0000-0002-8148-8647](https://orcid.org/0000-0002-8148-8647)

Öz

Bu araştırma, dışavurumcu sanat terapisi programının bireylerin psikolojik belirtileri, umutsuzluk, otomatik düşünceler ve fonksiyonel olmayan tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yaşları 24-62 arasında değişen 9 kadın 2 erkek toplam 11 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcılara başlangıçta ve dokuz haftanın sonunda Kısa Semptom Envanteri (KSE), Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ), Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ) ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ) verilmiştir. Araştırmada çalışma grubuna 9 oturumdan oluşan 180 dakika süren dışavurumcu sanat terapisi programı uygulanmıştır. Tek grup öntest - sontest kontrol grupsuz desenin kullanıldığı çalışmada veriler, Wilcoxon İşaretli Sıra Testi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler dışavurumcu sanat terapisi programının, bireylerin umutsuzluk, otomatik düşünceler, fonksiyonel olmayan tutumlar ve Kısa Semptom Envanteri (KSE) alt ölçeklerinden somatizasyon, obsesif kompulsif bozukluk, kişiler arası duyarlılık, depresyon, anksiyete, fobik anksiyete, paranoid düşünce ve psikotizm belirti düzeylerini azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğunu ancak öfke düzeylerini azaltmada etkili olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dışavurumcu sanat terapisi, psikolojik belirti, umutsuzluk, otomatik düşünceler, fonksiyonel olmayan tutumlar

The Effects Of An Expressive Art Therapy Program On Psychological Symptoms And Cognitive Functions

DOI: 10.26466/opus.337250

*

Abstract

This study was conducted to investigate the impact of expressive arts therapy program on psychological symptoms, hopelessness, automatic thoughts and dysfunctional attitudes of individuals. The study group consisted of 11 participants (2 men, 9 women), ages ranging from 24 to 62. Brief Symptom Inventory (BSI), Beck Hopelessness Scale (BHS), Automatic Thoughts Scale (SAS) and Dysfunctional Attitude Scale (DAS) have been applied to all participants initially and after nine weeks of therapy. An expressive arts therapy program lasting a total of 180 minutes in 9 sessions was implemented. One group pretest - posttest control study design was used and data were analyzed using the Wilcoxon Signed Rank test. The results suggested that expressive art therapy program had positive effects on individuals' despair, automatic thoughts, dysfunctional attitudes and Brief Symptom Inventory (BSI) somatization subscale, obsessive-compulsive disorder, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, phobic anxiety, paranoid thinking and psychotism; but it was not effective at reducing anger levels.

Key Words : *Expressive arts therapy, psychological symptoms, hopelessness, automatic thoughts, dysfunctional attitude*

Giriş

Sanat terapisi; bireylerde olumlu bir gelişmeye neden olmak, çatışmaları çözümlmek, bedensel ve ruhsal problemleri azaltmak, sorun çözmek, stresle başa çıkmada yardımcı olmak üzere tanı ve tedaviyi sağlamada çeşitli sanat materyallerinin kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, Yıldız ve Yazıcı 2010; Case ve Dalley, 2006; Geue ve ark., 2010; Malchiodi, 2005). Sanat terapisi, farklı sanat materyallerinin duygusal özelliklerini ve klasik psikoterapi yaklaşımlarını birleştirir (Edwards, 2004). Bu yaklaşım, sanat uygulamaları olan resim, müzik, tiyatro, sinema, hareket ve dans gibi alanındaki bütün faaliyetleri içerir (Malchiodi, 2003).

Sanat terapisiyle uğraşan terapistler çeşitli kuramsal bakış açısına sahip olabilirler. Örneğin psikodinamik, bilişsel-davranışçı ya da varoluşçu kuramın bakış açısıyla çalışabilmektedirler. Psikoterapötik yönelim sanatla terapi sürecinin çerçevesini belirler ve dışavurulanın anlamlandırılmasına yardımcı olur. Birçok kuramın temelindeki yaygın inanış bilinçdışının dışavurulmasıdır (Malchiodi, 2003). Sanat terapisi, bilinçdışını bilince getirmede ve terapötik ilişkiyi kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir (Wilson, 1995).

Sanat terapisinin keşfedilmesi 1940 yıllara dayanır ve profesyonelleşmesi 1960'lerde başlamıştır. Sanat terapisi terimi sanatçı Adrian Hill tarafından 1942 yılında tüberküloz hastalarıyla birlikte yaptığı çalışmayı tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Hill, bu çalışmasında resim yapmanın sadece hastaların vakit geçirmelerini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda anksiyete ve travmalarını ifade etmek için bir araç olduğunu keşfetmiştir (Akhan, 2012; Case ve Dalley, 2006; Malchiodi, 2005).

Sanatla terapi süreci, kendini ortaya koyma ve kendini fark etmeyi sağlamaktadır. Düşünce, duygu ve davranış biçimleriyle, içinde buldukları çevrenin ortak diline yabancılaşan, kendi iç dünyasına çekilen bireyler grup süreci ilerledikçe diğer grup üyelerinin düşünce ve duygularını tanıma, kendi duygularını fark edip dile getirme ve uygun tepkiler gösterme konusunda olumlu gelişmeler göstermişlerdir.

Bireylerin davranışlarının başlamasında düşünceler önemli bir yere sahiptir (Eisen ve Kearney, 1995). Bireyin duygularını ve bununla ilişkili davranışlarına yön veren şeyin, herhangi bir durumun kendisi değil, ge-

nellikle otomatik düşüncelerle kendisini belli eden, o duruma ilişkin yaptığı yorumlar olduğu vurgulanmaktadır (Beck, 2001). Beck (1976), bilinçliliğin akışında istemeden ortaya çıkan düşünceler ve imgelere "otomatik düşünceler" ismini vermiştir. Otomatik düşünceler çoğunlukla olumsuzdur.

Fonksiyonel olmayan inançlar, çocukluk döneminde başlayan, yaşam boyu gelişen, genellikle değişmez ve kalıcı özellikte olan uygulamaları kapsar (Duy, 2003). Gerçekçi değildir; katıdır ve genellenmiştir, olumsuz duygulara neden olur ve yaşanan günlük deneyimlerle değişmezler. Bireyin ne yaparsa yapsın kendini iyi hissedebilmesi için başkaları tarafından onaylanması gerektiğine inanması, kendisini başarılı sayabilmek için her alanda başarılı olma zorunluluğunu hissetmesi ya da yaşamda her şeyin kontrol edilebileceğine inanması fonksiyonel olmayan tutumlara örnek olarak verilebilir (Beck ve ark., 1979). Bu çeşit fikir ve inançlar sürekli olarak otomatik düşüncelerle desteklenmektedir. Yapılan araştırmalar, yüksek düzeyde fonksiyonel olmayan tutumlara sahip bireylerin çok sayıda olumsuz düşünceye sahip olduklarını, daha fazla umutsuzluktan söz ettiklerini ve daha yüksek düzeyde olumsuz yaşam olaylarına maruz kaldıklarını ortaya koymuştur (Norman, Miller ve Dow, 1988).

Umutsuzluk, bireyin geleceğe yönelik hedeflerine ulaşamaması, başarılı olmaya yönelik olumsuz inançlara sahip olması ve geleceğe dair motivasyonunu kaybetmesidir (Gençöz, Vatan ve Lester, 2006). Umutsuzluk bireyin sağlığı ve iyilik hali üzerindeki önemli etkileri sebebiyle birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan bazı çalışmalar umutsuzluk ile otomatik düşünceler arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir (Beck ve ark., 2004; Corey, 2008; Çakar, 2014; Tümkaya, Çelik ve Aybek, 2011). Öte yandan otomatik düşüncelerin kaygı (O'connor ve ark., 2002) ve depresif duygulanım (Dilbaz ve Seber, 1993; Cunningham, Gunn, Alladin ve Cawthorpe, 2008) gibi umutsuzluk ile doğrudan bağlantılı değişkenler ile de pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu belirleyen araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Aydın, 1990). Sanat yoluyla bireyler yeni şeyler öğrenebilmektedirler. Öğrenme başarısı ise özgüveni arttırmaktadır. Bilgi birikimlerinin ve kişisel hikayelerin grup içerisindeki paylaşımı bireylerin geçmiş yaşantıları ile şimdiki durumlarının bütünleşmesine yardımcı olmakta, depresif belirtileri azaltmakta ve umut duygusunu ise arttırmaktadır (Kar ve Toros, 2015).

Sanat terapisi yoluyla yaratıcı sürecin fiziksel ve ruhsal sağlıkta iyileşmeye neden olduğu ileri sürülmektedir. 55 kanser tanısı almış bireyler ile yapılan bir araştırmada sanat terapisi seansları sonrasında ağrıda, yorgunlukta ve kaygı düzeyinde anlamlı azalma olduğu tespit edilmiştir (Nanin ve ark., 2006). Şehirde yaşayan 300 birey ile yapılan diğer bir araştırmada sanat terapisi gruplarına katılan bireylerin daha az doktora gittikleri daha az ilaç kullandıkları ve sanat terapisi almayan gruba göre daha az depresif bulgu gösterdikleri ve kendilerini daha iyi hissettikleri saptanmıştır (aktaran Kar ve Toros, 2015).

Bu araştırmanın temel amacı "dışavurumcu sanat terapisi programı bireylerin psikolojik belirti, umutsuzluk, otomatik düşünceler ve fonksiyonel olmayan tutumlar düzeylerini etkilemekte midir?" sorusuna cevap aramaktır.

Belirlenen bu genel amaç doğrultusunda şu hipotezler test edilecektir:

1. Dışavurumcu sanat terapisi programına katılan çalışma grubundaki bireylerin kısa semptom envanteri son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarına oranla anlamlı düzeyde azalacaktır.
2. Dışavurumcu sanat terapisi programına katılan çalışma grubundaki bireylerin umutsuzluk son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarına oranla anlamlı düzeyde azalacaktır.
3. Dışavurumcu sanat terapisi programına katılan çalışma grubundaki bireylerin otomatik düşünceler son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarına oranla anlamlı düzeyde azalacaktır.
4. Dışavurumcu sanat terapisi programına katılan çalışma grubundaki bireylerin fonksiyonel olmayan tutumlar son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarına oranla anlamlı düzeyde azalacaktır.

Yöntem

Araştırmada, deneme modellerinden "Tek grup öntest - sontest kontrol grupsuz deney deseni" kullanılmıştır. Tek grup öntest - sontest modelinde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Tek grup öntest - sontest modelinde hem deney öncesi (öntest) hem de deney sonrası (sontest) ölçmeler vardır (Karasar, 2014).

Araştırmanın deseninin sembolik görünümü şu şekilde açıklanabilir.
 G= işlem yapılan grup,
 O1= katılımcılardan alınan ön ölçümü,
 X= deneysel işlemi,
 O2= katılımcılardan alınan son ölçümü göstermektedir.

Tablo 1: Araştırmanın Deseninin Sembolik Görünümü

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O1	X	O2

Çalışma Grubu

Katılımcılara araştırmanın amacı ve grup çalışmasının özellikleri konusunda bilgi verilerek katılımın gönüllülük ilkesine dayandığı açıklanmış ve onam alınmıştır. Çalışmaya katılanların kişisel bilgilerinin başkalarına açıklanmayacağı konusunda güvence verilmiştir.

Bu araştırmada yer alan bireylerin seçimi için, sosyal medyada İstanbul ilinde ikamet eden, 20-65 yaş aralığında bireylere yönelik olarak 9 haftalık Dışavurumcu Sanat Terapisi duyurusu yapılmıştır. Duyuru sonucunda 43 birey başvuru yapmıştır. Bu kişilere Kişisel Bilgi Formu ve Kısa Semptom Envanteri (KSE), Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ), Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ) ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ) uygulanmıştır. Araştırmaya kabul kriterleri olarak; uygulanan ölçeklerin puan sonuçlarına göre 'Orta' ve 'Yüksek' düzeyde puan ortalaması olan ve çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılar olarak belirlendi.

Araştırma Klinik ve Adli Psikoloji Derneğinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 9 kadın 2 erkek olmak üzere 11 kişiden oluşmaktadır. Yaş sınırları minimum 24 maksimum 62 idi. Grubun eğitim durumuna bakıldığında 10 kişinin lisans, 1 kişinin ilkökul mezunu olduğu görülmektedir. Grubun medeni durumuna bakıldığında 5 kişinin bekar, 5 kişinin evli 1 kişinin de boşanmış olduğu görülmektedir.

16 yaşından küçük ve 65 yaşından büyük olanlar, çalışmada kullanılacak ölçekleri doldurabilecek düzeyde okuma-yazma bilmeyen bireyler, madde bağımlılığı olan bireyler ve kronik tıbbi bir hastalığı olan bireyler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Sosyodemografik Bilgi Formu: Katılımcılara verilen bu form sosyodemografik özellikleri sorgulamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form ile yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, meslek, kullanılan ilaç tedavileri, alkol-madde kullanımı ve diğer fiziksel hastalıkları sorgulanmıştır.

Kısa Semptom Envanteri (KSE): Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş ve 0-4 arası puanlanan 53 maddelik kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin belirtilerinin sıklığını gösterir. KSE'nin Türkiye uyarlaması iki ayrı çalışma ile gerçekleştirilmiştir (Şahin ve Durak 1994, Şahin ve ark. 2002). Kısa Semptom Envanteri, SCL-90-R ile yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan SCL-90-R'nin kısa formudur. Kısa semptom envanteri çeşitli psikolojik belirtileri taramak amacıyla ergen ve yetişkinlere uygulanabilen bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Dokuz alt ölçek ve üç global indeksten oluşur. Ölçeğin belirlenen 9 alt ölçeği sırasıyla, somatizasyon (2,7,23,29,30,33,37. maddeler), obsesif kompulsif semptom (5,15,26,27,32,36. maddeler), kişiler arası duyarlılık (20,21,22,42. maddeler), depresyon (9,16,17,18,35,50. maddeler), anksiyete (1,12,19,38,45,49. maddeler), hostilite (6,13,40,41,46. maddeler), fobik anksiyete (8,28,31,43,47. maddeler), paranoid düşünce (4,10,24,48,51. maddeler) ve psikotizm (3,14,34,44,53. maddeler) alt ölçekleri olarak oluşturulmuştur. Ek maddeler ise (11,25,39,52. maddeler) yeme içme bozuklukları, uyku bozuklukları, ölüm ve ölüm üzerine düşünceler ve suçluluk duyguları ile ilgili maddeler vardır.

Beck Umutsuzluk Ölçeği: Beck ve arkadaşları tarafından bireyin geleceğe yönelik karamsarlık düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Beck, Lester ve Trexler, 1974). Beck Umutsuzluk Ölçeği, 20 maddelik kendini değerlendirme türü bir ölçek olup, puan ranjı 0-20 arasındadır. Gelecekle ilgili duygular, motivasyon kaybı ve gelecekle ilgili beklentiler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin uygulanmasında, katılımcılardan kendisine uygun olan ifadeler için 'doğru', uygun olmayan ifadeler için 'yanlış' seçeneğini işaretlemeleri istenir. Ölçeğin puanlanması, her uyumlu yanıt için '1' puan, uyumsuz yanıt için '0'

puan şeklindedir. Elde edilen aritmetik toplam 'umutsuzluk puanını oluşturur. Alınan puanların yüksekliği bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin Türkçe'ye adaptasyon ve güvenilirlik-geçerlik çalışmaları Seber (1991) ve Durak (1994) tarafından yapılmıştır.

Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ): Hollan ve Kendall'ın (1980) geliştirdiği "Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ)" kişinin kendine yönelik olumsuz değerlendirmelerin sıklığını ölçmeyi amaçlamaktadır. 1-5 arasında puanlanan ve 30 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin puan ranjı 30-150 arasındadır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin otomatik olumsuz düşüncelerinin sıklıkla ortaya çıktığını gösterir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçeğin Türkiye uyarlaması Aydın ve Aydın (1990) ile Şahin ve Şahin (1992) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapılan faktör analizi sonucunda beş faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler: kendine yönelik olumsuz düşünceler, şaşkınlık/ kaçma fantezileri, kişisel uyumsuzluk ve değişme istekleri, yalnızlık ve ümitsizliktir (Şahin ve Şahin, 1992). Türkçe ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 olarak belirlenmiş; her bir ölçek maddesinin madde toplam korelasyonunun .37 ile .85 (Aydın ve Aydın, 1990) ve .35 ile .69 (Şahin ve Şahin 1992) arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iki yarım test güvenirliliğinin .91 (Şahin ve Şahin, 1992), test tekrar test güvenirlilik katsayısının $r=.77$ (Aydın ve Aydın), ölçüt bağıntılı geçerliği için Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonun .70 (Aydın ve Aydın) ve .75 (Şahin ve Şahin, 1992) olduğu belirlenmiştir.

Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ): Fonksiyonel olmayan tutumları belirlemek amacı ile Weissman ve Beck (1978) tarafından geliştirilip Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 40 maddeden oluşmakta olup 7'li likert tipi bir ölçektir. 2, 6, 12, 17, 24, 29, 30, 35, 37 ve 40. maddelerin fonksiyonel olan tutumlara işaret ettiği varsayıldığından, bu maddeler ters olarak puanlanır. Puan aralığı 40-280'dir. Weissman ve Beck'in yaptıkları güvenirlilik çalışmalarında iç tutarlılık katsayıları .87 ve .92, madde toplam puan korelasyonları ise .20 ve .50 arasında bulunmuştur. Geçerlik çalışmalarında ise Beck Depresyon Ölçeği ile korelasyonu .30 ve .65, Otomatik düşünceler Ölçeği ile .43 ve .64 olarak bulunmuştur. Şahin ve Şahin'in Türkiye'de yaptıkları güvenirlilik çalışmasında iç

tutarlılık katsayısı 79, madde toplam puan korelasyonları ortalaması ise .34 olarak saptanmıştır. Geçerlik çalışmasında Beck Depresyon Ölçeği ile korelasyonu .9 Otomatik Düşünceler Ölçeği ile .29 korelasyon bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin fonksiyonel olmayan tutumlarının sıklığını gösterir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öntest - sontest puan karşılaştırmalarında, puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test eden parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden biri olan Wilcoxon İşaretili Sıralı Testi olup, SPSS 16.0 paket programından yararlanılmıştır.

Oturumlar

Araştırma, ön-test ve son-test uygulamaları arasında gerçekleştirilen bireylerin umutsuzluk, otomatik düşünceler, fonksiyonel olmayan tutumlar ve psikolojik belirti düzeylerini olumlu yönde değiştirmelerine yönelik 9 oturumluk Dışavurumcu Sanat Terapi Programı'dır. Program araştırmacılar tarafından birçok kaynaktan yararlanılarak geliştirilmiştir (Capacchione, 2012; Demir ve Yıldırım, 2017; Malchiodi, 2011; Liebmman, 2004).

I. Oturum

Araçlar

A3 resim kağıtları, kalem, pastel boyalar, müzik, masa, sandalye.

Süreç

1. Grup üyelerine grubun amacı anlatıldı. Katılımcıların, kendilerini gruba tanıtmaları ve gruba katılım amaçlarını anlatmaları istendi.
2. Grup üyeleriyle birlikte kurallar belirlendi. Devam, gizlilik, alıştırmalara katılım belirlenen kurallar içindeydi.
3. Grup üyelerinden bir çiçek çizmeleri ve çizgiler ve renklerden yola çıkarak duygularına odaklanmaları ve bu duyguları ifade etmeleri istendi.

II. Oturum

Araçlar

A3 resim kağıtları, kalem, pastel boyalar, müzik, masa, sandalye.

Süreç

1. Katılımcılar ile birlikte ilk oturumun değerlendirilmesi yapıldı.
2. Yönlendirilmiş imgelem yoluyla gözleri kapalı bir şekilde katılımcılara, içlerindeki çocuk ile karşılaşmak üzere zihinlerinde güvenli bir yer canlandırmaları yönünde yönerge verildi.
3. Karşılaşmış oldukları çocuğu resmetmeleri, çizdikleri resme bakıp çocuğun nasıl hissettiğini, nelerden hoşlandığı ya da hoşlanmadığını, nelerin değişmesini istediğini ve en çok yapmak istediği şeyin ne olduğunu içeren bir diyalog yazmaları istendi.
4. Katılımcıların duyguları çizilen resimler ve yazılan diyalog üzerinden paylaşıldı.
5. Değerlendirme yapılarak oturum sonlandırıldı.

III. Oturum

Araçlar

A3 resim kağıtları, kalem, pastel boyalar, müzik, masa, sandalye.

Süreç

1. İkinci oturumun değerlendirilmesi yapıldı.
2. Yönlendirilmiş imgelem yoluyla katılımcıların içlerindeki öfkeli çocuk ile karşılaşmaları sağlandı.
3. Karşılaşmış oldukları çocuğu resmetmeleri ve çizdikleri resme bakıp öfkelerini ifade etmelerine olanak sağlayacak " Seni öfkelen-diren nedir? Öfkelendiğinde neler yapmak istiyorsun? " gibi sorular ile duygularını ifade eden bir diyalog yazmaları yönünde yönerge verildi.
4. Katılımcılardan, duygularının çizilen resimler ve yazılan diyalog üzerinden paylaşmaları istendi.
5. Değerlendirme yapılarak oturum sonlandırıldı.

IV. Oturum

Araçlar

A3 resim kağıtları, A4 kağıdı, kalem, pastel boyalar, müzik, masa, sandalye.

Süreç

1. Bir önceki oturumun değerlendirilmesi yapıldı.
2. Üçüncü oturumda çizilen resimler üzerinden duygular paylaşıldı.
3. Öfkeli çocuk annesi ve babasına benziyor mu? sorusu tartışıldı.
4. Katılımcılar kendi içlerindeki çocuğa özür ve sevgi mektubu yazdılar.
5. Değerlendirme yapılarak oturum sonlandırıldı.

V. Oturum

Araçlar

A3 resim kağıtları, A4 kağıdı, kalem, pastel boyalar, müzik, masa, sandalye.

Süreç

1. Dördüncü oturumun değerlendirilmesi yapıldı.
2. Freddy Kempf'den Beethoven'ın Pathetique Movement 1 parçası eşliğinde katılımcılar kendi içlerindeki eleştirel anne ve babayı pastel boyalar kullanarak resmettiler.
3. Yapılan resimler yorumlandı.
4. Kendilerini eleştirdikleri özelliklerin kendi anne ve babaları tarafından eleştirildikleri özellikler olup olmadığı sorgulandı. Alıştırmadan çıkan sonuç; üyelerin kendilerini acımasızca eleştirdikleri özelliklerinin birçoğunun kendi anne ve babaları tarafından eleştirildikleri özellikler olduğu yönünde idi.

VI. Oturum

Araçlar

A3 resim kağıtları, A4 kağıdı, kalem, pastel boyalar, müzik, masa, sandalye

Süreç

1. Beşinci oturumun değerlendirilmesi yapıldı.
2. Oturum öncesi araştırmacı tarafından hazırlanmış olan karşılıklı boş sandalyelerin resimleri katılımcılara verildi.
3. Sandalyelerden birine katılımcılardan içlerindeki eleştirel anne ve babayı diğerine ise içlerindeki besleyici ve onaylayıcı anne ve babayı çizmeleri istendi.

4. Karşılıklı ebeveynler arasında bir diyalog geliştirildi ve katılımcılar duygularını çizilen resimler üzerinden paylaştılar.
5. Hatalarından dolayı fazla eleştirci bir tutum sergileyerek kendilerini yargıladıkları için katılımcılardan kendilerine bir özür mektubu yazmaları istendi.

VII. Oturum

Araçlar

Dergiler, makas, yapıştırıcı, kalem, pastel boyalar, müzik, masa, sandalye.

Süreç

1. Bir önceki oturumun değerlendirilmesi yapıldı
2. Grup üyeleri dergilerden üzüntülerine, endişelerine yakın bulunduğu resimleri keserek karton üzerine yapıştırdılar.
3. Kolaj tamamlandıktan sonra kolaj genelinin nasıl görüldüğü ve neler hissettirdiği her bir grup üyesi tarafından yorumlanması sağlandı.
4. Katılımcılar, kesip yapıştırdıkları parçalar üzerinden duygularını paylaştılar.

VIII. oturum

Araçlar

A4 kağıdı, kalem, pastel boyalar, müzik, masa, sandalye.

Süreç

1. Bir önceki oturumun değerlendirilmesi yapıldı.
2. Bu zamana kadar yaptıkları hatalardan en önemli 3 tanesini belirleyip bunları yazmaları istendi.
3. "Bu yaptığınız hatalar hayatınıza neler kattı? Nelerin gerçekleşmesine vesile oldu? Size bir şeyler öğretti mi ? " soruları tartışıldı
4. Kendilerini eleştirdikleri özelliklerin grubun diğer üyelerinde de var olup olmadığı sorgulandı. Alıştırımdan çıkan sonuç; üyelerin kendilerini acımasızca eleştirdikleri özelliklerinin birçoğunun diğer grup üyelerinde de var olduğu yönünde idi.
5. Kendilerine hata yapmak için izin verdikleri bir izin kağıdı yazmaları ve altına da kendi imzalarını atmaları istendi.

IX. Oturum

Araçlar

10x15 cm karton, kalem, pastel boyalar, müzik, masa, sandalye.

Süreç

1. Sekizinci oturumun değerlendirilmesi yapıldı.
2. Katılımcılara kendi kartpostallarını hazırlayabilecekleri 10x15 cm büyüklüğünde kartonlar verildi.
3. Hazırlamış oldukları kartpostallara pişmanlık, umut, komik deneyim, fantezi, inanç, korku, ihanet, erotik arzu, ve duygularına yönelik bir sırlarını yazmaları istendi.
4. Uygulama bittikten sonra arzu eden katılımcı sırrını paylaştılar.
5. Son oturum olan dokuzuncu oturumda genel bir özet yapıldı. Katılımcılardan ilk oturum ile son oturum arasında kendilerindeki değişimlere dair geri bildirimler alındıktan sonra katılımcılara son test uygulandı.

Programın Uygulanması

Ekim 2015 - Aralık 2015 tarihleri arasında toplam 9 hafta süreyle, hazırlanan program katılımcılara uygulanmıştır. Program 14 katılımcı ile başlamış ve üç katılımcı oturumlara devam etmemiştir. Bu nedenle 11 katılımcıdan alınan veriler analiz edilmiştir. Oturumlar haftada bir kez 180 dakika süreyle uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmada dışavurumcu sanat terapisinin bireylerin umutsuzluk ve psikolojik belirti düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışma grubunun umutsuzluk, psikolojik belirtiler, otomatik düşünceler ve fonksiyonel olmayan tutumlar ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ön- test puanlarının aritmetik ortalamasından düşüktür.

Tablo 2: Çalışma Grubundaki Bireylerin Kısa Semptom Envanteri (KSE), Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ), Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ) ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ) Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları

		N	Ortalama	Ss
Somatizasyon	Öntest	11	6,81	4,214
	Sontest	11	3,45	2,161
Obsesif Kompulsif	Öntest	11	9,45	4,297
	Sontest	11	6,09	4,437
Kişiler Arası Duyarlılık	Öntest	11	7,64	3,775
	Sontest	11	4,00	2,530
Depresyon	Öntest	11	9,64	5,697
	Sontest	11	5,36	2,618
Kaygı	Öntest	11	10,81	11,574
	Sontest	11	5,18	2,822
Öfke-Düşmanlık	Öntest	11	6,00	3,130
	Sontest	11	4,18	1,721
Fobik-Anksiyete	Öntest	11	4,91	2,468
	Sontest	11	2,27	1,555
Paranoid Düşünce	Öntest	11	7,54	2,978
	Sontest	11	5,00	3,033
Psikotizm	Öntest	11	5,27	3,289
	Sontest	11	2,64	2,335
Ek Maddeler	Öntest	11	5,09	3,144
	Sontest	11	3,27	2,412
Umutsuzluk	Öntest	11	7,73	5,850
	Sontest	11	4,64	2,730
Otomatik Düşünceler (ODÖ)	Öntest	11	65,72	20,645
	Sontest	11	50,45	15,319
Fonksiyonel Olmayan Tutumlar (FOTÖ)	Öntest	11	1,38	22,782
	Sontest	11	1,21	17,339

Öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş olup sonuçlar tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Kısa Semptom Envanteri (KSE), Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ), Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ) ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği (FOTÖ) Öntest - Sontest Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Somatizasyon	Negatif Sıra	7	4,00	28,00	-2,410	,016
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	4				
Obsesif Kompulsif	Negatif Sıra	8	6,38	51,00	-2,409	,016
	Pozitif Sıra	2	2,00	4,00		
	Eşit	1				
Kişilerarası Duyarlılık	Negatif Sıra	8	4,50	36,00	-2,640	,008
	Pozitif Sıra	0	,00			
	Eşit	3				
Depresyon	Negatif Sıra	8	6,94	55,50	-2,011	,044
	Pozitif Sıra	3	3,50	10,50		
	Eşit	0				
Kaygı	Negatif Sıra	9	5,39	48,50	-2,157	,031
	Pozitif Sıra	1	6,50	6,50		
	Eşit	1				
Öfke-düşmanlık	Negatif Sıra	7	7,71	54,00	-1,891	,059
	Pozitif Sıra	4	3,00	12,00		
	Eşit	0				
Fobik-anksiyete	Negatif Sıra	8	5,25	42,00	-2,320	,020
	Pozitif Sıra	1	3,00	3,00		
	Eşit	2				
Paranoid düşünce	Negatif Sıra	8	6,06	48,50	-2,149	,032
	Pozitif Sıra	2	3,25	6,50		
	Eşit	1				
Psikotizm	Negatif Sıra	8	5,44	43,50	-2,501	,012
	Pozitif Sıra	1	1,50	1,50		
	Eşit	2				
Ek maddeler	Negatif Sıra	5	3,00	15,00	-2,236	,025
	Pozitif Sıra	0	,00	,00		
	Eşit	6				
Umutsuzluk	Negatif Sıra	8	4,94	39,50	-2,018	,044
	Pozitif Sıra	1	5,50	5,50		
	Eşit	2				
Otomatik düşünceler	Negatif Sıra	8	6,94	56,50	-2,002	,044
	Pozitif Sıra	3	3,50	10,50		
	Eşit	0				

	Negatif Sıra	9	6,72	60,50	-2,447	,014
FOTÖ	Pozitif Sıra	2	2,75	5,50		
	Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunun umutsuzluk ölçeği, otomatik düşünceler ölçeği (ODÖ), fonksiyonel olmayan tutumlar ölçeği (FOTÖ), Kısa Semptom Envanteri (KSE) alt ölçeklerinden somatizasyon, obsesif kompulsif bozukluk, kişiler arası duyarlılık, depresyon, anksiyete, fobik anksiyete, paranoid düşünce ve psikotizm öntest-sontest puanları arasında anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür (umutsuzluk; $z = -2,018$ $p < .05$, otomatik düşünceler; $z = -2,002$ $p < .05$, fonksiyonel olmayan tutumlar; $z = -2,447$ $p < .05$, somatizasyon; $z = -2,410$ $p < .05$, obsesif kompulsif bozukluk; $z = -2,409$ $p < .05$, kişiler arası duyarlılık; $z = -2,640$ $p < .05$, depresyon; $z = -2,011$ $p < .05$, anksiyete; $z = -2,157$ $p < .05$, fobik anksiyete; $z = -2,320$ $p < .05$, paranoid düşünce; $z = -2,149$ $p < .05$, psikotizm; $z = -2,501$ $p < .05$, ek maddeler; $z = -2,236$ $p < .05$). Öfke puanları arasında ise anlamlı derecede farklılaşma görülmemiştir (öfke; $z = -1,891$ $p > .05$).

Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada dışavurumcu sanat terapi yöntem ve teknikleri ile hazırlanan grup terapi programına katılan bireylerin, program öncesi umutsuzluk, otomatik düşünceler, fonksiyonel olmayan tutumlar ve psikolojik belirti puan ortalamaları ile program sonrası puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı sınınmıştır. İstatistiksel analiz sonucu terapi programının, bireylerin umutsuzluk, otomatik düşünceler, fonksiyonel olmayan tutumlar ve Kısa Semptom Envanteri (KSE) alt ölçeklerinden somatizasyon, obsesif kompulsif bozukluk, kişiler arası duyarlılık, depresyon, anksiyete, fobik anksiyete, paranoid düşünce ve psikotizm belirti düzeylerini azaltmada olumlu bir etkiye sahip olduğunu ancak öfke düzeylerini azaltmada etkili olmadığını göstermektedir.

Araştırma bulgularından biri dışavurumcu sanat terapisi programının umutsuzluğu azaltmada etkili olduğudur. Sanat terapisi, benlik değerindeki hasarı onarabileceği gibi, terapistin geri bildirimleri ile kişinin içgörü,

farkındalık ve iletişim becerilerinde de artışa neden olabilir. Sanat etkinlikleri, vakit geçirme veya bir hobi aracı değil, ruhsal tedavinin bir parçası konumundadır (Killick, 1993; Killick ve Schaveiren, 2003). Sanat terapisi bireylerin kendilerini fiziksel, psikolojik ve ruhsal olarak ifade edebilecekleri yeni yollar bulmasını sağlar. Bu durum umutsuzluk ve çaresizliklerine yönelik kontrol hislerini arttırır ve mücadele becerilerini geliştirir (Malchiodi, 2003).

Analizler sonucunda elde edilen bulgular, sanat terapisi programına katılan bireylerin sahip olduğu otomatik düşünceler ve fonksiyonel olmayan tutumların düzeylerinde de, deneysel işlemin sona ermesinden sonra gerçekleştirilen son-test ölçümlerinde, ön-test ölçümlerine oranla anlamlı düzeyde bir azalmanın olduğu görülmüştür. Bu araştırmayı önemli kılan nedenlerden birisi, bu çalışma kapsamında olan yazına bakıldığında, yurt dışında ve ülkemizde dışavurumcu sanat terapisinin otomatik düşünceler ve fonksiyonel olmayan tutumlara yönelik etkisini araştıran çalışmalara hiç rastlanmamasıdır.

Çalışmada; resim, müzik, kolaj gibi sanat terapisi yöntemleri kullanılarak grup paylaşımı ve grup tartışmalarına yer verilmiştir. Bu etkinliklerin katılımcıların düşüncelerine ilişkin farkındalık kazanmalarında, duygularını dışa vurarak rahatlamalarında böylece psikolojik belirti düzeylerinin azalacağı beklenmekteydi. Bu beklentiler Kısa Semptom Envanteri (KSE) alt ölçeklerinden; somatizasyon, obsesif kompulsif bozukluk, kişiler arası duyarlılık, depresyon, anksiyete, fobik anksiyete, paranoid düşünce ve psikotizm için doğrulanmıştır. Alan yazında sanat terapisi yönteminin kullanıldığı grup çalışmalarına bakıldığında obsesif kompulsif bozukluğu, fobik anksiyeteyi, paranoid düşünce ve psikotizmi azaltmaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Theorell ve arkadaşlarının (1998) yaptıkları çalışmada psikolojik kökenli olan bedensel rahatsızlıklarda da yeteneklerin sanatla ifade edilmesi yönünde cesaretlendirilmesi, sanatın bireylerin bedensel ve ruhsal durumları arasında bir köprü olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucuna göre katılımcıların psikosomatik belirti düzeylerinde belirgin bir azalma ile birlikte depresyon ve kaygı belirtilerinde de azalma görülmüştür.

Demir ve Yıldırım (2017) tarafından 17-18 yaş arasında değişen üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerine sanatla terapi programı

uygulanmıştır. Program sonucunda öğrencilerin depresyon ve anksiyete düzeylerinde belirgin bir azalma olduğu saptanmıştır.

Kişilerarası ilişkilerde duyarlılığa sahip bireyler için diğerlerinin sözel ya da sözel olmayan iletişim biçimleri, duyguları, düşünceleri ve davranışları önemlidir. Çünkü kişilerarası ilişkilerinde duyarlı olan bireyler, ilişkilerinde diğer bireyler için önemli olmayan problemlere kolaylıkla incinen; basit, sıradan ve çözülmesi oldukça kolay sorunları büyüterek ilişkinin ilerlemesinde engelleyici bir rol üstlenen, hassas bireylerdir (Boyce ve Mason, 1996). Gussak (2007) sanat terapisi yöntem ve tekniklerini kullanarak hapisanede gerçekleştirdiği bir çalışmada, mahkûmların agresif davranışlarını kendi güvenliklerini sağlamaları ile ilişkilendirilmiş ve sanat terapisinin bu tür agresif davranışları ortadan kaldırmakla kalmayıp aynı zamanda bu bireylerin düşünce ve duygularını, diğer bireyler ile olan iletişimlerini de olumlu etkilediğini bildirmiştir. Çalışmaya katılan mahkûmların depresif belirtilerinde de belirgin bir azalma saptanmıştır.

Literatürde kanser ile mücadele etmeyi sürdüren bireylerde sanat terapinin etkinliğini değerlendiren çalışmalarda bireylerin kanser ve yaşamlarıyla ilgili farkındalıklarının arttığı, duygusal dışavurumlarının daha etkin gerçekleştiği ve psikolojik iyilik halinin olumlu yönde geliştiği belirtilmektedir (Oster ve ark., 2007; Ponto ve ark., 2003; Nainis, 2008; Deane, Fitch, Carman, 2000). Yapılan diğer çalışmalarda sanat terapisi uygulamalarının yorgunluk, stres, anksiyete, depresif belirtilerinde belirgin bir azalma ve sağlıkla ilintili yaşam kalitesinde ise belirgin artışa neden olduğu, bireylerin benlik saygılarının arttığı, kişilerarası ilişkilerinin geliştiği saptanmıştır. (Bar-Sela ve ark., 2007; Collie, Bottorff ve Long, 2006; Dilawari ve Tripathi, 2014).

Turetsky ve Hays (2003) geçmişlerini geride bırakmaları nedeniyle bir kayıp duygusu yaşayan ve bu nedenle bir nevi yas sürecine giren yaşlı bireylerle yaptıkları bir çalışmada, sanat terapisinin depresif semptomları azaltarak daha sağlıklı bir psikolojik sürece neden olduğunu göstermişlerdir. Kaya (2014), üniversite öğrencilerinde sanat terapisinin etkinliğini sınıadığı çalışmada psikolojik iyi oluş ölçeği ön-test son test puanları arasında anlamlı fark bulmuştur. Bu sonuç literatürde sanat terapisinin psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu etkisi olduğunu bildiren diğer araştırmalarla örtüşmektedir (Duran-Oguz, 2006; Puig ve ark., 2006).

Araştırma bulgularından biri de, dışavurumcu sanat terapisi teknikleri kullanılarak yapılan grup programına katılan bireylerin Kısa Semptom Envanteri (KSE) alt ölçeklerinden; öfke ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığıdır. Duyguları sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade etmenin, fiziksel ve ruhsal sağlık üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Bireylerin duygularını anlamada kullanılabilecek çeşitli teknikler bulunmaktadır. Örneğin sanat ile duygusal olarak bloke olmuş, bir kişiye veya ortama karşı duygularını ifade edemeyen bireylerde semboller, çok fazla suçluluk duygusu yaratmadan bu ortam ya da kişi ile ilgili duygularının ortaya çıkmasına neden olabilir (Aydın, 2010; Killick, 1993). Böylece sanat terapisi katılımcıların işlevsel olmayan duygu ve düşünceleriyle bağlantılar kurarak farkındalık ve içgörü kazanmalarına yardımcı olacağından katılımcıların öfke düzeylerinde de etkili olacağı beklenmiştir. Ancak sonuçlar bu beklentiyi doğrulamamıştır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Araştırmada katılımcılar, uygulanan deneysel işlemde bağımsız olarak grup çalışmasına katıldıkları için araştırmacıların kendilerinde olumlu yönde davranış değişikliği beklmelerinden dolayı bu beklentiyi boşa çıkarmamak için özel bir çaba içine girmelerinden kaynaklanan etkiyi kontrol etmek amacıyla kontrol grubu oluşturulmaması sınırlılık olarak düşünülmektedir. Araştırmanın sınırlılıklarından bir tanesi ve belki de en önemlisi bilişsel - davranışçı, psikodrama gibi sanat terapisi yöntem ve tekniklerini içermeyen alternatif bir müdahale ile karşılaştırılmamış olmasıdır. Çalışmanın önemli sınırlılıklarından biri de araştırmaya katılan bireylerin umutsuzluk düzeylerini Beck Umutsuzluk Ölçeği, bilişsel çarpıtmalarını Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ) işlevsel olmayan tutumlarını Fonksiyonel Olmayan Tutumlar (FOTÖ), psikolojik belirtilerin ise sadece Kısa Semptom Envanteri (KSE), ile değerlendirilmiş olması, bir psikiyatrist ve psikolog tarafından bireylerin klinik muayenesinin yapılmamış olmasıdır.

Sonuç olarak son yıllarda Türkiye’de sanat terapisine yönelik ilginin arttığı görülmektedir; ancak konu ile ilgili Türkçe alan yazın bu ilgiyi karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu konuda ülkemizde yapılmış çalışmaların yeterli olmaması elde ettiğimiz sonuçları karşılaştırmamızı sınırlamaktadır. Sanat terapisinin etkinliğini değerlendiren yapısal çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı kanaatindeyiz. Sanat terapisi üzerine eğitim

almış uzman sayısının artması ile birlikte tüm dünyada uzun yıllardır kullanılmakta olan bu modelin ülkemizde de daha iyi tanınacağı, uygulanacağı ve araştırmalara konu olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akhan, L.U.(2012). Psikopatolojik sanat ve psikiyatrik tedavide sanatın kullanılışı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 132- 135.
- Aydın, B. (2010). Tıbbi Sanat Terapisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 69-83.
- Aydın, G., ve Aydın, O. (1990). Otomatik düşünceler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji dergisi*, 24, 51-55.
- Bar-Sela, G., Atid, L., Danos, S., Gabay, N., & Epelbaum, R. (2007). Art therapy improved depression and influenced fatigue levels in cancer patients on chemotherapy. *Psychooncology*, 16, 980-984.
- Beck A. T, Rush A. J, Shaw B. F, Emery G. (1979), *Cognitive Therapy of Depression*. New York: The Guilford Press.
- Beck JS (2001) *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi*. (Çev. N Hisli Şahin), (Çev. Ed. F Balkaya, A İlden Koçkar), *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, Ankara, 2006.
- Beck, A. T. (1976) *Cognitive therapy and the emotional disorders*. (Çev. A. Türkcan, V. Öztürk), *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. Litera Yayıncılık, İstanbul, 2008.
- Beck, A. T., Freeman, A., & Davis, D. D. (2004). *Cognitive therapy of personality disorders* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Beck, A., T., Lester, D., Trexler, L.,(1974) " The Measurement of Pessimism, Beck Hopelessness Scale", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (6)
- Boyce, P. & Mason, C. (1996). An overview of depression-prone personality traits and the role of interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 30(1), 90-103.
- Capacchione, L. (2012). *Sanat terapisiyle iyileşmek*. Kaknüs yayınları: İstanbul.
- Case, C., & Dalley, T. (2006). *Handbook of art therapy*. (2 rd ed. pp.1-10). London: Routledge.

- Collie, K., Bottorff, J.L., & Long, B.C.(2006). A narrative view of art therapy and art making by women with breast cancer. *J Health Psychology*, 11(5),761-775
- Corey, G. (2008), Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram Ve Uygulamaları. (Yedinci baskı). (Çev. T.Ergene), *Mentis Yayıncılık*, Ankara (Orijinal çalışma basım tarihi 2005).
- Coşkun, S., Yıldız, Ö., & Yazıcı, A. (2010). Psikiyatrik Rehabilitasyonda Fotoğrafın Kullanımı: Bir Ön Proje. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(3):121-127
- Cunningham S, Gunn T, Alladin A, Cawthorpe D. Anxiety, depression and hopelessness in adolescents: A structural equation model. *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry* 2008;17:137-44.
- Çakar, F. S. (2014). Otomatik Düşüncelerin Umutsuzluk Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Benlik Saygısının Aracılık Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1-16.
- Deane, K., Fitch, M., & Carman, M.(2000). An innovative art therapy program for cancer patients. *Canadian oncology nursing journal*,10(4),147--151.
- Demir, V., & Yıldırım, B. (2017). Sanatla Terapi Programının Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Belirti Düzeylerine Etkililiği. *Ege Eğitim Dergisi*, (18) 1: 311-344.
- Derogatis, L. R. (1992). BSI: Administration, scoring, and procedures manual-II. *Towson, MD: Clinical Psychometric Research*.
- Dilawari, K., & Tripathi, N. (2014). Art therapy: A creative and expressive process, *Indian Journal of Pozitive Psychology*, 5(1), 81-85
- Dilbaz, N., & Seber, G. (1993). Umutsuzluk kavramı: Depresyon ve intiharda önemi. *Kriz Dergisi*, 1(3), 134-138.
- Durak, A. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 1-11.
- Duran-Oğuz, N. (2006). Wellness among Turkish University Students: Investigating the Construct and Testing the Effectiveness of an Art-based Wellness Program. *Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara*.

- Duy, B. (2003). Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Yalnızlık ve Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Üzerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Edwards, D. (2014). *Art therapy*. Sage.
- Eisen, R.A., Kearney, A.C. (1995), "Practitioner's Guide to Treating Fear and Anxiety in Childernand", Adolescents. New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Gençöz, F., Vatan, S., & Lester, D. (2006). Umutsuzluk, Çaresizlik ve Talihsizlik Ölçeği 'nin Türk örnekleminde güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 14(1), 21-29.
- Geue, K.L., Goetze, H., Buttstaedt, M., Kleinert E., Richter, D., & Singer S. (2010). An overview of art therapy interventions for cancer patients and the results of research, *Complementary Therapies in Medicine*, 18(3-4), 160-170
- Gussak, D. (2007). The effectiveness of art therapy in reducing depression in prison populations. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(4), 444-460.
- Hollon, S.; Kendal, P. (1980). "Cognitive self-statement in depression: Clinical validation of an automatic thoughts questionnaire". *Cognitive Therapy and Research*. 4.
- Kar, Ö., & Toros, F. (2015). Aile İçi Şiddet ve Çocuk İstismarı Olgularında Sanat Terapisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26.baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- Kaya, A. (2014). Dışavurumcu Sanat Terapinin Üniversite Öğrencilerinde Akış Durumu Ve Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Etkisi.
- Killick, K. (1993). Working With Psychotic Processes in Art Therapy. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 7(1), 25-38.
- Killick, K., Schaveiren, J. (2003). Sanat Psikoterapi ve Psikoz. Yelkovan Yayıncılık.
- Liebmann, M. (2004). *Art therapy for groups: A handbook of themes and exercises*. Psychology Press.

- Malchiodi CA. Using art therapy with medical support groups. In *Handbook of Art Therapy*, 1st ed. (Ed CA Malchiodi):351-361. New York, Guilford Press, 2003.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2011). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.
- Malchiodi, C.A.(2005). Expressive Therapies History, Theory, and Practice. In. C.A. Malchiodi (Ed.), *Expressive Therapies* (pp.1-15). Newyork: Guilford press.
- Nainis, N. A. (2008). Approaches to art therapy for cancer inpatients: Research and practice considerations. *Art Therapy*, 25(3), 115-121.
- Nainis, N., Paice, J. A., Ratner, J., Wirth, J. H., Lai, J., & Shott, S. (2006). Relieving symptoms in cancer: innovative use of art therapy. *Journal of pain and symptom management*, 31(2), 162-169
- Norman, W. H., Miller, I. W., & Dow, M. G. (1988). Characteristics of depressed patients with elevated levels of dysfunctional cognitions. *Cognitive Therapy and Research*, 12(1), 39-51.
- O'Connor, L. E., Berry, J. W., Weiss, J., & Gilbert, P. (2002). Guilt, fear, submission, and empathy in depression. *Journal of Affective Disorders*, 71, 19-27.
- Oster, I., Magnusson, E., Thyme, K.E., Lindh, J., & Aström, S. (2007). Art therapy for women with breast cancer: the therapeutic consequences of boundary strengthening. *The Arts in Psychotherapy*, 34, 277-288.
- Ponto, J.A., Frost, M.H., Thompson, R., Allers, T., Will T.R., Zahasky K., et al.(2003). Stories of breast cancer through art. *Oncology Nursing Forum*, 30(6), 1007- 1013.
- Puig, A., Lee, S. M., Goodwin, L., & Sherrard, P. A. (2006). The efficacy of creative arts therapies to enhance emotional expression, spirituality, and psychological well-being of newly diagnosed Stage I and Stage II breast cancer patients: A preliminary study. *The Arts in Psychotherapy*, 33(3), 218-228.
- Savaşır, I., & Şahin, N. H. (1997). Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler. *Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 9.
- Seber, G. (1991). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği üzerine bir çalışma. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şahin, N. H., & Durak, A. (1994). Kısa Semptom Envanteri: Türk gençleri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 44-56.
- Şahin, N. H., Batıgün, A. D., & Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler için kullanımının geçerlik, güvenilirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 125-135.
- Şahin, N.H.; Şahin, N. (1992). "Reliability and validity of the Turkish version of the automatic thoughts questionnaire". *Journal of Clinical Psychology*, 48, 334-340.
- Theorell, T. O. R., Konarski, K., Westerlund, H., Burell, A. M., Engström, R., Lagercrantz, A. M., ... & Thulin, K. (1998). Treatment of patients with chronic somatic symptoms by means of art psychotherapy: A process description. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 67(1), 50-56.
- Turetsky, C. J., & Hays, R. E. (2003). Development of an art psychotherapy model for the prevention and treatment of unresolved grief during midlife. *Art Therapy*, 20(3), 148-156.
- Tümkiye, S., Çelik, M., & Aybek, B. (2011). Lise Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlar Otomatik Düşünceler Umutsuzluk Ve Yaşam Doyumunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2).
- Weissman, A. N., & Beck, A. T. (1978). Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation.
- Wilson, L. (1995). Symbolism and Art Therapy. Symbolism's role in the development of ego functions. *American Journal of Art Therapy*, 23(3),79-88.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Demir, V. (2017). Dışavurumcu sanat terapisinin psikolojik belirtiler ile bilişsel işlevlere etkisi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 575-598.

Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Yapmama Nedenlerinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.370680

*

Emre Toprak* - Özden Taşğın

*Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye

E-Posta: etoprak@erciyes.edu.tr

ORCID: [0000-0002-4131-4888](https://orcid.org/0000-0002-4131-4888)

*Doç. Dr., NHBV Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nevşehir/Türkiye

E-Posta: otaskin@nevsehir.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9576-2865](https://orcid.org/0000-0001-9576-2865)

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İnceleme sıralama yargılarına dayalı olarak ölçekleme yoluyla yapılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre de karşılaştırmalı inceleme yapılmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kayseri'de farklı okul türlerinde görev yapan toplam 220 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmen özelliklerini belirlemeyi amaçlayan sorularla, ölçekleme yapılacak nedenlerden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmamasında en önemli neden olarak lisansüstü eğitimin yoğun ve yıpratıcı olmasını gördüğü, bunu sırasıyla maddi yük getirmesi, okuldaki dersleri ayarlayamama, lisansüstü eğitim yapanlardan gelen olumsuz dönütler, istenen programın olmaması, giriş koşullarını sağlayamama, nasıl yapılacağını bilememe ve mesleğe katkısına inanmama nedenlerinin izlediği belirlenmiştir. Cinsiyet açısından erkek katılımcılarda en önemli neden lisansüstü eğitimin maddi yük getirmesi iken; kadın katılımcılar için lisansüstü eğitiminin yoğun ve yıpratıcı olması şeklinde ortaya çıkmıştır. Medeni durum açısından ise evli katılımcılarda ilk sırada lisansüstü eğitimin maddi yük getirmesi var iken; bekar katılımcılarda okuldaki dersleri ayarlayamama olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, ölçekleme, öğretmen

Investigation of The Reasons Why Teachers Do Not Make Graduate Education

DOI: 10.26466/opus.370680

*

Abstract

In this research, it is aimed to investigate the reasons why teachers do not perform post-graduate education. The review was done by scaling based on ranking judgments. In addition, a comparative study was conducted according to gender and marital status variables. A total of 220 teachers from different school types participated in the research in Kayseri during the academic year of 2016-2017. A questionnaire aiming to determine the characteristics of teachers in the study was used with a data gathering tool consisting of reasons to be scaled. According to the results of the research, it was found that the most important reason why the teachers did not perform the post-graduate education was that they found that the post-graduate education was intense and painful and that they could not afford the financial burdens respectively, not knowing how to do it, and not believing in contribution to the profession. In terms of gender, the most important reason for male participants is to put financial burden on post-graduate education; and that the post-graduate education for female participants is intense and weary. In terms of marital status, while there is a financial burden for graduate education in the first place among married participants, single lessons in the school have been set-patching in attendance. Proposals have been developed according to the results of the research.

Key Words : *Post-graduate education, scaling, teacher, student*

Giriş

Eğitimin toplumsal yapının oluşmasında ve düzenlenmesinde sahip olduğu rol büyüktür. Eğitimle yetişen bilgili insan toplumun yol göstericisi olmakta, toplum açısından geleceğe güvenle bakabilmeyi sağlamaktadır. Bilginin önemi arttıkça eğitim, özellikle de yükseköğretim bundan payını almış olup, günümüzde en önemli yatırımın insana yapılan yatırım olduğu kabul edilmektedir (Gencel, 2001; Sözer vd, 2002). Eğitim hem bireysel hem de toplumsal ilerlemenin, yüksek bir yaşam düzeyi elde etmenin başlıca yolu olmaktadır. (Sözer vd, 2002).

Ülkenin gelişmişlik düzeyine katkıda bulunan kuruluşlar olan üniversiteler (Başer, Günhan ve Yavuz, 2005), toplumun bilimsel araştırma yapma ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştirme ihtiyacını karşılamak, yüksek düzeyde bilimsel araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, toplumu bilinçlendirmek ve geliştirmek, ulusal ve evrensel çalışmalara katkıda bulunmak gibi oldukça geniş görev, yetki ve sorumluluklara sahip olan kurumlar olup, eğitim sisteminin en üst kademesinde yer almaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Sistemin diğer kademelerinin görevleri var olan bilgiyi aktarmak iken; üniversite esas olarak bilgiyi üretmek, yaymak ve bilginin kullanımını sağlamakla görevlidir (Tuzcu, 2003).

Mezuniyet sonrası lisansüstü eğitimler, yaklaşık iki yüzyıl önce Almanya'da başlamış ve bugün üniversite ve yükseköğretim kurumlarının birincil amacı haline gelmiştir (Türker, 1997). Türkiye'de lisansüstü eğitim kapasitesi 1997 ile 2003 yılları arasında %20 oranında bir artış gösterirken; 2003 ile 2006 yılları arasında %36,8 oranında bir artış göstermiştir (ÖSYM, 1997, 2003, 2007).

Temel amacı bilgiyi üreten, kullanan ve eleştiren bir düşünce tarzıyla problem çözebilecek nitelikte insan gücünü yetiştirmek olan lisansüstü eğitim, bilim insanı yetiştirme ve ulusal bilim politikasının yürütülmesindeki en önemli etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle lisansüstü eğitimin planlaması ve etkin şekilde yürütülmesi, o ülkenin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilgilidir (Alhas, 2006). Lisansüstü eğitimde lisans eğitimine göre bireye daha kapsamlı bilimsel araştırmalar yapma,

karmaşık sorunları çözebilme, mesleki alanlarda uzmanlaşma, bilgi üretebilme ve sentez yapabilme yöntem ve becerisi kazandırılmaya çalışılır (Çıkrıkçı, Demirtaşlı, 2002; Alhas, 2006).

Eğitim sistemlerinin en önemli ögesi, bilgiyi aktaran konumunda olan öğretmenlerdir. Lisans eğitimi sonrasında göreve başlayan öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları ve bilgiyi aktarmaktan öte üretme ve yaymaya başlamaları, ülkelerin eğitim sistemlerinin niteliğinin artması bakımından beklenen bir durumdur. İyi bir öğretmenle ilgili değerlendirmelere bakıldığında, iyi bir öğretmenin “kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” olduğu şeklinde bir tanımlama göze çarpmaktadır (Seferoğlu, 2004). Ancak Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması sonuçlarına göre yüksek düzeyde eğitilmiş öğretmen oranı Avusturya’da %59, Belçika’da %84, Polonya’da %94, Slovakya’da %96 iken; Türkiye’deki öğretmenlerin yaklaşık %7’si yüksek lisans mezunudur (Sabancı, 2011). Bu veriler Türkiye’de öğretmenlerin lisansüstü öğrenime katılma durumunun çok düşük oranda kaldığını göstermektedir. Sabancı (2011), bu durumu somut veriler üzerinden de ortaya koymuş ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü verilerine göre Antalya’da görev yapmakta olan 21214 öğretmen bulunduğunu, bunların içinde bir yüksek lisans programını tamamlamış olan öğretmen sayısının yaklaşık 600’de kaldığını belirtmiştir.

Öğretmenler, alanları ile ilgili olarak hizmet öncesinde üniversitelerde gerekli eğitimi alıp göreve başlamaktadırlar. Ancak edindikleri bilgi, beceri ve tutumları, değişen teknoloji, artan bilgi, yeni nesil üzerinde bir zaman sonra geride kalmaktadır. Bunun için eğitimin sürekliliği hem öğrenen hem de öğrenen için bilimsel bir işleyişle kendini güncellemeyi beraberinde getirmektedir (Bayındır ve Kılıç, 2011). Üniversitelerin yürüttüğü lisans sonrası verilen lisansüstü eğitim bu güncellemeyi gerçekleştirme görevini üstlenmiştir.

Lisansüstü eğitimin ülkenin kalkınmasına katkısı, ulusal bilim politikasının oluşumundaki rolü gibi toplumsal rolleri yanında, bireysel açıdan öğretmenlerin gelişimi, bilimsel araştırma süreç ve becerilerini kazanmaları, farklı yerlerden öğretmenlerle iletişim içine girmeleri, yeni bilgiler öğrenmeleri için bir fırsat olduğu, lisansüstü eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Yalçınkaya, Koşar ve Altunay, 2014; Katılmış, Çelik ve Kop, 2013; Karaman ve Bakırcı, 2010; Alhas, 2006; Seferoğlu, 2004;

Çıkrıkçı, Demirtaşlı, 2002; Gencel, 2001; Karakütük, 2000). Ancak lisansüstü eğitimin toplumsal ve bireysel anlamda bu kadar getirisi olmasına rağmen, öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılmaları konusunda pek çok sorun, engel ve problem bulunmaktadır. Öğretmenler lisansüstü eğitime gereken önemi verse, istekli olsa bile bu sorunlar eğitime katılım sürecini zorlaştırmaktadır. Bilindiği üzere bu sorunlar okul idaresi, zaman problemi, maddi sıkıntılar, istenen programı bulamama, ders programını ayarlayamama gibi daha pek çok nedenle ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğinin sorunları Cumhuriyet Dönemi boyunca yayınlanan süreli yayınlarda da çok sık tartışılan konulardan birisidir (Güçlü, 2014; Güçlü, 2016)

Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmenlerin mesleki yaşantılarına katkı sağlaması, mesleki canlılığı korumaları, gelişimleri ve bilgiyi aktarımdan öte üreten ve yayan hale gelmeleri açısından lisansüstü eğitimin önemi büyüktür. Lisansüstü eğitimin giderek yaygınlaştığı ve sürekli yeni eğitim programlarının açıldığı Türkiye’de öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ölçecek çalışmalar yapılsa da lisansüstü eğitime katılmama nedenlerini incelemek üzere özel olarak ele alan çalışmalar sınırlı kalmıştır. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılmama nedenlerinin sıralama yargılarına dayalı incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kayseri’de farklı okul türlerinde görev yapan toplam 220 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	140	63,6
Erkek	80	36,4

Araştırmaya katılan 220 öğretmenin 140 (%63,6)’ı kadın, 80 (%36,4)’i erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı

Medeni durum	f	%
Evli	122	55,5
Bekar	98	44,5

Araştırmaya katılan 220 öğretmenin 122 (%55,5)’si evli, 98 (%44,5)’i bekarıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmamasında etkili olduğu düşünülen nedenleri sıralama yargılarıyla ölçmek için bireysel özellikler ve lisansüstü eğitim yapmama etkili olduğu düşünülen nedenlerle ilgili soruların yer aldığı bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Aracın geliştirilmesinde, asıl uygulamanın yapılacağı grubun özelliklerine benzer 20 kişilik bir öğretmen grubundan yararlanılmıştır. Bu gruptan kendileri için lisansüstü eğitim yapmama hangi nedenlerin daha önemli olduğunu yazmaları istenmiştir. Verilen yanıtlara içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik çözümlemesinde ön plana çıkan 8 neden saptanmıştır. Bu nedenler şunlardır:

1. Giriş koşullarını sağlayamama
2. Yoğun ve yıpratıcı olması
3. Nasıl yapılacağını bilememe
4. Maddi yük getirmesi
5. Okuldaki dersleri ayarlayamama
6. Lisansüstü eğitim yapanlardan gelen olumsuz dönütler
7. İstenen programın olmaması
8. Mesleğe katkısına inanmama

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde, yargıcı kararlarına dayalı ölçekleme yaklaşımlarından, sıralama yargıları kanunuyla ölçekleme yöntemi kullanılmıştır. Sıralama pek çok alanda uygulama yeri bulunan bir ölçme yöntemi olup, gözlemciyi uyarıcılar arasında mümkün olan en büyük ayrımı yapmaya zorladığından, gözlemcinin bu ayrımı yapabildiği hallerde geçerliği çok yüksek bir ölçek vermekte, bu nedenle iç tutarlılık yüksek olmakta ve sıralama yargılarıyla ölçekleme, bir sıra numarası verilebilecek tüm uyarıcılara uygulanabilmektedir (Turgut ve Baykul, 1992).

Bu çalışmada lisansüstü eğitim yapmamaya ilişkin yargıların toplanması için katılımcılara, bu konuda etkili olduğu düşünülen 8 neden (faktör) verilmiştir. Katılımcılardan nedenlerin tümünü düşünmeleri ve her bir nedeni diğer nedenlerle karşılaştırarak bir sıra numarası vermeleri istenmiş ve her bir özelliğe ait frekans değerleri hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda frekans matrisi oluşturulmuştur. Frekans matrisinde yer alan her bir sıra frekansı $n(S_{ji} > S_{ki}) = f_{ji} \cdot (f_{k < i + 1/2} \cdot f_{ki})$ eşitliği yardımıyla hesaplanan $n(S_{ji} > S_{ki})$ (Turgut ve Baykul, 1992) frekansları matrisi oluşturulmuştur. Oluşturulan $n(S_{ji} > S_{ki})$ frekansları matrisinin sütunlarında yer alan tüm satırlar toplanmış ve elde edilen frekanslar N^2 'ye bölünerek, oranlar matrisi (P) elde edilmiştir. Oranlar matrisindeki hücre değerlerine (P) karşılık gelen (Z) standart değerleri belirlenerek birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir.

Matrisin sonunda her bir sütuna ait değerlerin toplamını gösteren bir satır oluşturularak bu satırdaki her bir z hücre değerinin sütunlar boyunca ortalamaları alınmış ve ölçek değerleri (S_j) hesaplanmıştır. Eksenin başlangıcı (0 noktası) bu satırdaki ortalama z değerlerinden en küçük olanına kaydırılarak ölçek değerleri sıralanmıştır. Bu kaydırmada; en küçük değer negatif ise tüm değerlere bu değer mutlak değeri eklenmiş, en küçük değer pozitif ise tüm değerlerden bu değer çıkarılmıştır. Bunun sonucunda her bir nedenin ölçek değeri (S_c) belirlenmiştir. Veri toplama sırasında yer alan 8 nedenin ölçek değerleri, incelenen tüm bağımsız değişkenler için ayrı ayrı Microsoft Excel programında çözümlenmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin lisansüstü yapmama nedenlerinin sıralama yargılarına dayalı olarak ölçeklendiği bu araştırmada öğretmenlerin tümü, kadın/erkek öğretmenler ve evli/bekar öğretmenler için ayrı ayrı ölçekleme çalışması yapılmış ve ölçekleme sonucu elde edilen grafikler sırasıyla verilmiştir.

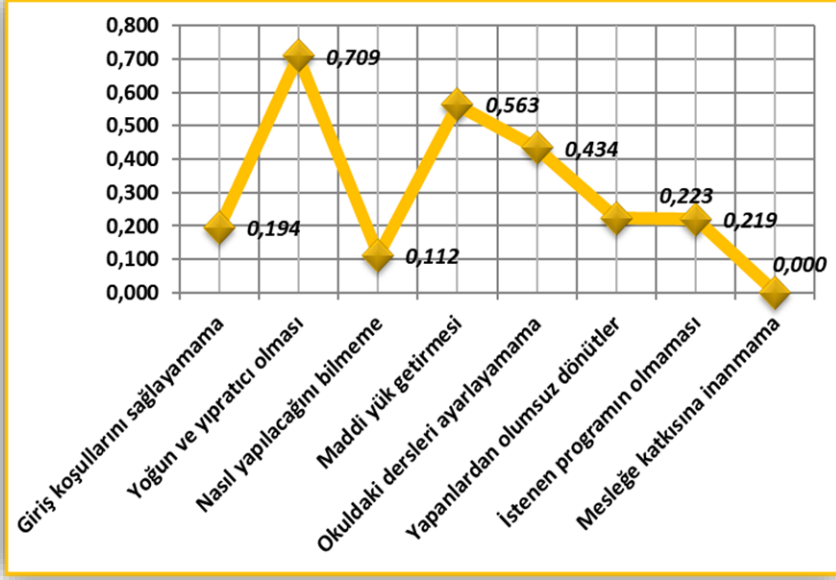
Araştırmada öncelikle her bir öğretmenden, kendilerine verilen lisansüstü eğitim yapmama nedenlerini en önemli olandan önemsiz doğru sıralamaları istenmiş ve böylelikle her bir nedene ait frekans değerleri belirlenmiştir. Sıralama sonucu frekans matrisi oluşturulmuş, matriste yer alan satırlar ve sütunların toplamı, toplam katılımcı sayısı olan 220'ye eşit olmuştur.

Yapılan sıralamanın ardından frekans (F) matrisinin her bir hücresindeki değer $n(S_{ji} > S_{ki}) = f_{ji} \cdot (f_{ki} + 1/2)$ eşitliği yardımıyla diğer sütundaki değerlerle karşılaştırılarak $n(S_{ji} > S_{ki})$ frekansları hesaplanmış ve hesaplanan bu değerler N^2 'ye bölünerek oranlar matrisi oluşturulmuştur.

Oranlar matrisindeki hücre değerlerine (P) karşılık gelen (Z) standart değerleri belirlenmiş ve bu değerlerden faydalanılarak birim normal sapmalar matrisi elde edilmiştir. Oranlar matrisinin her elemanına karşılık gelen, birim normal dağılımının z değerleri, esas köşegene göre birbirinin ters işaretlidir ve mutlak değerce birbirlerine eşittir. Matris sonunda oluşturulan sütun toplamalarının, neden sayısı olan 8'e bölünmesiyle öğretmenlerin tümü için her bir nedene ait ölçek değeri ($S(j)$) hesaplanmıştır.

Her bir nedenin ölçek değerinin ($S(c)$) belirlenmesinde, eksenin başlangıcı (0 noktası) bu satırdaki ortalama z değerlerinden en küçük olan değere kaydırılmış ve her ölçek değerine en küçük değer mutlak değeri eklenmiştir. Böylece öğretmenlerin tümü için lisansüstü eğitim yapmama nedenlerine ait ölçek değerleri ($S(c)$) hesaplanmıştır. Hesaplanan ölçek değerlerinin dağılımı Grafik 1'de verilmiştir.

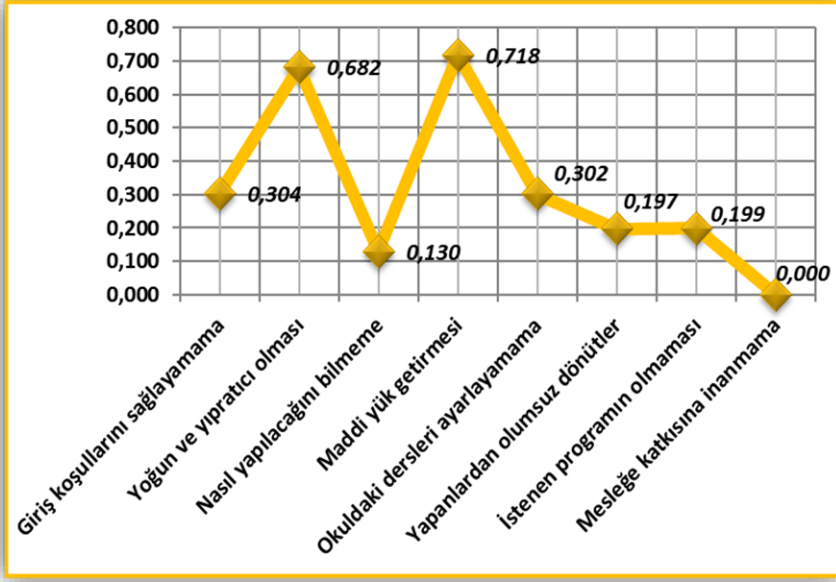
Grafik 1. Öğretmenlerin tümünün lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin sıralama yargıları ölçek değerleri



Grafik 1 incelendiğinde öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin ölçeklenmesinde “yoğun ve yıpratıcı olması” nedeninin en yüksek ölçek değerine sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla maddi yük getirmesi, okuldaki dersleri ayarlayamama, yapanlardan olumsuz dönütler, istenen programın olmaması, giriş koşullarını sağlayamama, nasıl yapılacağını bilmeme nedenleri izlemekte olup, en düşük ölçek değerinin ise “mesleğe katkısına inanmama” ya ait olduğu belirlenmiştir.

Erkek öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin sıralama yargıları ölçek değerleri Grafik 2’de verilmiştir.

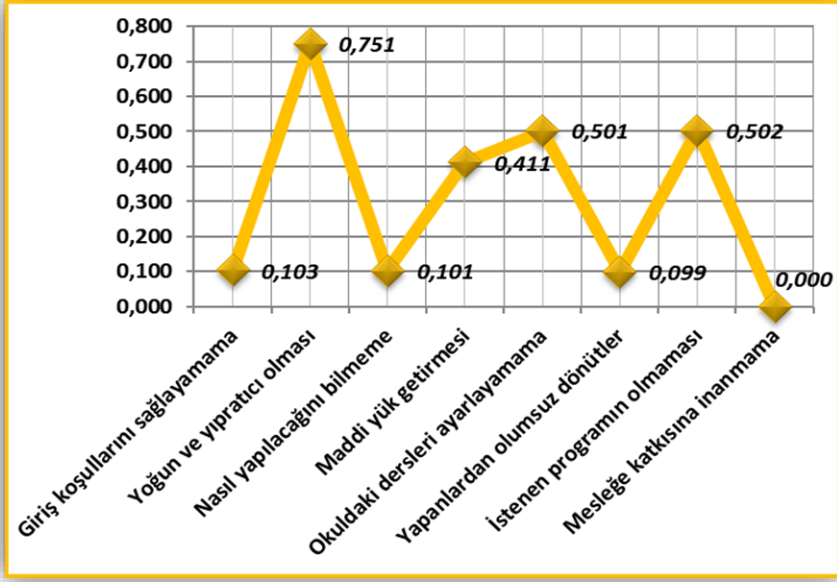
Grafik 2. Erkek öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin sıralama yargıları ölçek değerleri



Grafik 2 incelendiğinde erkek öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin ölçeklenmesinde “maddi yük getirmesi” nedeninin en yüksek ölçek değerine sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla yoğun ve yıpratıcı olması, giriş koşullarını sağlayamama, okuldaki dersleri ayarlayamama, istenen programın olmaması, yapanlardan olumsuz dönütler, nasıl yapılacağını bilmeme nedenleri izlemekte olup, en düşük ölçek değerinin ise “mesleğe katkısına inanmama” ya ait olduğu belirlenmiştir.

Kadın öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin sıralama yargıları ölçek değerleri Grafik 3’te verilmiştir.

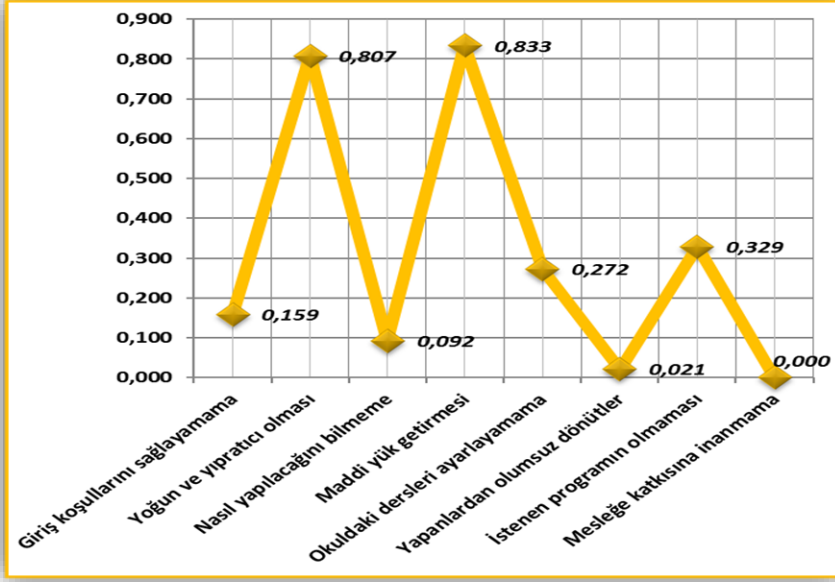
Grafik 3. Kadın öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin sıralama yargıları ölçek değerleri



Grafik 3 incelendiğinde kadın öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin ölçeklenmesinde “yoğun ve yıpratıcı olması” nedeninin en yüksek ölçek değerine sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla istenen programın olmaması, okuldaki dersleri ayarlayamama, maddi yük getirmesi, giriş koşullarını sağlayamama, nasıl yapılacağını bilmeme, yapanlardan olumsuz dönütler nedenleri izlemekte olup, en düşük ölçek değerinin ise “mesleğe katkısına inanmama” ya ait olduğu belirlenmiştir.

Evli öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin sıralama yargıları ölçek değerleri Grafik 4’te verilmiştir.

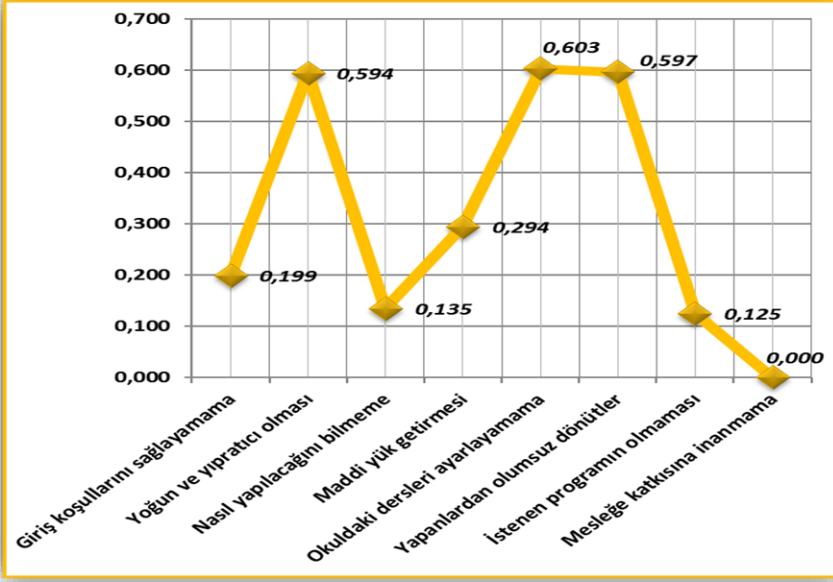
Grafik 4. Evli öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin sıralama yargıları ölçek değerleri



Grafik 4 incelendiğinde evli öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin ölçeklenmesinde “maddi yük getirmesi” nedeninin en yüksek ölçek değerine sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla yoğun ve yıpratıcı olması, istenen programın olmaması, okuldaki dersleri ayarlayamama, giriş koşullarını sağlayamama, nasıl yapılacağını bilmeme, yapanlardan olumsuz dönütler nedenleri izlemekte olup, en düşük ölçek değerinin ise “mesleğe katkısına inanmama” ya ait olduğu belirlenmiştir.

Bekar öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin sıralama yargıları ölçek değerleri Grafik 5’te verilmiştir.

Grafik 5. Bekar öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin sıralama yargıları ölçek değerleri



Grafik 5 incelendiğinde bekar öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin ölçeklenmesinde “okuldaki dersleri ayarlayamama” nedeninin en yüksek ölçek değerine sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla yapanlardan olumsuz dönütler, yoğun ve yıpratıcı olması, maddi yük getirmesi, giriş koşullarını sağlayamama, nasıl yapılacağını bilmeme, istenen programın olmaması, nedenleri izlemekte olup, en düşük ölçek değerinin ise “mesleğe katkısına inanmama” ya ait olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmamasında etkili olduğu düşünülen nedenlerin öncelik düzeylerini belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada geleneksel yöntemlerden farklı olarak sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesindeki temel neden,

yöntemin öğretmenleri lisansüstü eğitim yapmamasında etkili olan nedenler arasında mümkün olan en büyük ayrımı yapmaya zorlamasıdır. Temelde kendilerine verilen 8 neden arasından en önemliden en önemsize doğru bir sıralama yaptırılarak, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmamasında etkili olarak görülen nedenlere ilişkin düşüncelerinin net bir şekilde ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin tümü için lisansüstü eğitim yapmama konusunda en büyük öneme sahip neden “yoğun ve yıpratıcı olması” olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla maddi yük getirmesi, okuldaki dersleri ayarlayamama, yapanlardan olumsuz dönütler, istenen programın olmaması, giriş koşullarını sağlayamama, nasıl yapılacağını bilmeme nedenleri izlemiş, en düşük öneme sahip neden ise “mesleğe katkısına inanamama” olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapamama nedenlerinin cinsiyete göre ölçeklenmesinden elde edilen sonuçlara göre ise erkek öğretmenlerin en önemli neden olarak “maddi yük getirmesi” nedenini gördüğü, bunu sırasıyla yoğun ve yıpratıcı olması, giriş koşullarını sağlayamama, okuldaki dersleri ayarlayamama, istenen programın olmaması, yapanlardan olumsuz dönütler, nasıl yapılacağını bilmeme nedenlerinin izlediği, en düşük öneme sahip nedenin ise “mesleğe katkısına inanamama” olduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin ise en önemli neden olarak “yoğun ve yıpratıcı olması” nedenini gördüğü, bunu sırasıyla istenen programın olmaması, okuldaki dersleri ayarlayamama, maddi yük getirmesi, giriş koşullarını sağlayamama, nasıl yapılacağını bilmeme, yapanlardan olumsuz dönütler nedenlerinin izlediği, en düşük öneme sahip nedenin ise “mesleğe katkısına inanamama” olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapamama nedenlerinin medeni duruma göre ölçeklenmesinden elde edilen sonuçlara göre ise evli öğretmenlerin en önemli neden olarak “maddi yük getirmesi” nedenini gördüğü, bunu sırasıyla yoğun ve yıpratıcı olması, istenen programın olmaması, okuldaki dersleri ayarlayamama, giriş koşullarını sağlayamama, nasıl yapılacağını bilmeme, yapanlardan olumsuz dönütler nedenlerinin izlediği, en düşük öneme sahip nedenin ise “mesleğe katkısına inanamama” olduğu bulunmuştur. Bekar öğretmenlerin ise en önemli neden olarak “okuldaki dersleri ayarlayamama” nedenini gördüğü, bunu sırasıyla ya-

panlardan olumsuz dönütler, yoğun ve yıpratıcı olması, maddi yük getirmesi, giriş koşullarını sağlayamama, nasıl yapılacağını bilmeme, istenen programın olmaması, nedenlerinin izlediği, en düşük öneme sahip nedenin ise “mesleğe katkısına inanamama” olduğu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, eğitimde gelişmişliğin bir göstergesi olarak kabul edilen, öğretmenlerin lisansüstü eğitime katılım oranlarının artırılmasına yönelik olarak çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin ders yükleri ve çalışma yoğunlukları dikkate alınarak, lisansüstü eğitim konusunda destek olunmalı, MEB politikalarında gerekli düzenlemeler yapılarak lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere destek verilmeli, öğretmenler lisansüstü eğitim konusunda bilgilendirilerek teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Alhas, A. (2006). Lisansüstü eğitim yapmakta olan milli eğitim bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara G. Ü. Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başer, N., Günhan, B. ve Yavuz, G. (2005) Ortaöğretim fen ve matematik alanında öğrenim gören tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin aldıkları eğitimden beklentileri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 95-101.
- Bayındır, N. ve Kılıç, H. Ş. (2011). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri (DPÜ Sınıf Öğretmenliği AD Örneği), V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Gazi Üniversitesi.
- Çıkrıkçı, Demirtaşlı, N. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (LES) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımına ilişkin bir tarama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 61-70.
- Gencel, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(3), 164-218.
- Güçlü, M. (2014). İlköğretim dergisinde yayımlanan öğretmenlik mesleği ile ilgili makalelerin değerlendirilmesi. *NHBV Üniversitesi SBE Dergisi*, 3(2), 111-127.

- Güçlü, M. (2016). Yeni okul dergisinin ele aldığı eğitim sorunları açısından değerlendirilmesi. *NHBV Üniversitesi SBE Dergisi*, 6(2), 68-85.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 193-209.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, II, 94-114.
- Katılmış, A., Çelik, H. ve Kop, Y. (2013). Türkiye’de yüksek lisans öğreniminde yaşanan sorunlar: Sosyal bilgiler öğretmenliği örneği, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 108-122.
- ÖSYM, (1997). 1996-1997 öğretim yılı yüksek öğretim yılı istatistikleri. ÖSYM Yayını, Ankara
- ÖSYM, (2003). 2002-2003 öğretim yılı yüksek öğretim yılı istatistikleri. ÖSYM Yayını, Ankara.
- ÖSYM, (2007). 2005-2006 öğretim yılı yüksek öğretim yılı istatistikleri. ÖSYM Yayını, Ankara.
- Sabancı, A. (2011). Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin öğrenimlerine yönelik karşılaştıkları sorunlar, bu sorunlarla baş etme yöntemleri ve beklentileri, V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Gazi Üniversitesi.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim, *Bilim ve Aklın Aydınlığına Eğitim*, 58, 40-45.
- Sözer, A. N., Tütüncü, Ö., Doğan, Ö. İ., Gencel, U., Gül, H., Tenikler, G., Tarlan, D., Aksaraylı, M., Eser, D., Seçer, B., Yağcı, K., Topoyan, M., ve Devebakan, N. (2002). Dokuz eylül üniversitesi sosyal bilimler enstitüsünde lisansüstü eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik bir alan araştırması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2),
- Turgut, Y. ve Baykul, Y. (1992). Ölçekleme teknikleri, ÖSYM Yayınları, s. 141.
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü öğretim için yurtdışına öğrenci göndermenin planlanması, *Milli Eğitim Dergisi*, 155-165.
- Türker, K. (1997). Bilim insanı yetiştirme: Dünyada ve Türkiye’de lisansüstü eğitim, TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri, 7, 21-34, Ankara.

Yalçinkaya, M., Koşar, D. ve Altunay, E. (2014). Araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1009-1034.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Toprak, E. ve Taşğın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615.

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecini Değerlendirmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması

DOI: 10.26466/opus.361334

*

Hasan Hüseyin Aksu* - Tuğçe Durmuş**

*Doç. Dr, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun/Türkiye
E-Posta: hhaksu74@gmail.com ORCID: [0000-0002-4898-6476](https://orcid.org/0000-0002-4898-6476)
**Öğretmen, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun/Türkiye
E-Posta: tgcclvnt2928@gmail.com ORCID: [0000-0002-6776-3243](https://orcid.org/0000-0002-6776-3243)

Öz

Bu çalışmanın amacı 2015-2016 bahar yarıyılında ilk kez uygulanan Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu bağlamda araştırma 2015-2016 bahar yarıyılında atanan öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Giresun ilinden farklı/ayrı yere atanan, farklı branşlarda 110 aday öğretmen oluşturmaktadır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 16 madde ve tek faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Hazırlanan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucu uyum iyiliği indekslerinin, kabul edilebilir ve iyi uyum sınırları içerisinde oldukları görülmüştür. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecini Değerlendirme Ölçeği" nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, öğretmen yetiştirme süreci, ölçek geliştirme

A Scale Development Study on Evaluation of the Training Process of Novice Teachers

DOI: 10.26466/opus.361334

*

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable scale for investigating, based on different variables, the process of training Novice teachers that was first applied in Spring Term in the Education Year of 2015 and 2016. In this context, the sample of the study is made up of a group of teachers appointed in spring term in the education year of 2015 and 2016. Hundred and ten prospective teachers of different branches, who were appointed in the same/different places in the Province of Giresun, make up of the study-group. Explanatory factor analysis was made for the verification of the validity and reliability of the scale developed. The results obtained from the explanatory factor analysis indicated that the scale developed was based on a structure of sixteen items and only a single factor. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the prepared scale was calculated as 0,81. Based on the results of factor analysis, the index of conformity was found to be acceptable and in good conformity. The results obtained from the reliability and conformity analysis conducted indicated that 'The Scale For The Evaluation of The Process of Training Novice Teachers' was found to be reliable and valid.

Key Words: *Novice teacher, teacher training process, scale development*

Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişim ve gelişmelere paralel olarak, toplumsal yapı da kendini yenilemektedir. Bu yenileşme sürecinde, değişimden etkilenen bireylerin hem gelişim sürecine uyum sağlamaları, hem de gelişim sürecine katkıda bulunabilmeleri “davranış geliştirme mühendisi” olarak tanımlanan öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemektedir. Belirtilen durumun doğal sonucu olarak, öğretmenlerin de nitelik ve standartlarının yeniden gözden geçirilip geliştirilmesi zorunluluğu ön plana çıkmaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

Bir toplumun oluşturulmasında önemli bir yere sahip olan eğitim sistemi içerisinde temel öge öğretmenlerdir. Toplumda olması gereken değerlerin yerine getirilmesinde en önemli unsur öğretmenlerdir (Azar, 2011). Öğretmenlerin etkileme gücü diğer unsurlara göre daha etkilidir (Çapa ve Çil, 2000). Öğretmenler geleceğin mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesimini yetiştiren geleceğin mimarlarıdır (Özden, 1999; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenliğin tanımı, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bireylerin belli bir amaç doğrultusunda belli bir hedefe başlatılması, yönlendirilmesi ve o hedefe ulaşmanın kolaylaştırılmasıyla istenilen hedefin gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin etkinlikleri kapsayan mesleğin adıdır (Üstüner, 2006). Öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlar irdelendiğinde, öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmeleri, öğretmenliği sevme, benimseme ve öğretmenliğe saygı duyma özellikleri de irdelenmektedir. Öğretmenlerin atanması, motivasyonlarındaki düşüklük, çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle ilgili sorunlar yaşamaları, üniversite sınavlarında öğretmenliğin tercihlerde ilk sırada bulunmaması ve birçok sorun öğretmenlik mesleğinin tartışılan olgularıdır (Pehlivan, 2008). Bu bağlamda öğretmenlerin sorunlarını en aza indirmek için öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Dünyanın küreselleşmesiyle birlikte oluşan rekabet ortamı, daha üstün niteliklere sahip bireyler yetiştirme gereksinimi doğurmuştur. Daha üstün niteliklere sahip bireyler yetiştirmede eğitim ve eğitim sistemi önemli rol oynamaktadır. Geliştiren eğitim programlarını uygulayan, genel ve özel çerçevede içerisinde yer alan eğitimsel her türlü araca ulaşım sağlayan ve

eğitim öğretim faaliyetlerinin en kritik rollerini üstlenen öğretmenler olmuştur. Eğitim sisteminin uygulayıcıları olan öğretmenler aynı zamanda eğitim sisteminin de belirleyicileri olarak kabul edilmektedirler. Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin iş başarılarının değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir. Türkiye’de uygulanan öğretmen yetiştirme programları da sırasıyla yetiştirilecek adayların seçimi, bir süre program dâhilinde eğitimleri (hizmet öncesi eğitim), görevlendirilecek öğretmenlerin eğitimleri (hizmet içi eğitim) aşamalarından oluşmaktadır.

Uluslar, ancak sağlıklı bir eğitim sistemi aracılığıyla kalkınmanın gereksinimi olan insan gücünü yetiştirebilmektedirler. Zira iyi bir eğitim sisteminden geçmiş insanlarca ülke kaynakları, daha etkili ve daha planlı bir şekilde değerlendirilebilmektedir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

1996 yılına kadar öğretmen yetiştirme uygulamalarımızda toplumun gereksinimlerine ve beklentilerine uygun bir yetiştirme süreci vardı (Üstüner, 2004). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek üzere cumhuriyet sonrası dönemde birçok kurum açılmıştır (Başkan, Aydın ve Tuğba, 2006). Günümüzde ise öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek dalı haline gelmiştir (Şişman, 2011, 191). Öğretmenlerin sahip olması istenilen yeterliklerinin neler olması gerektiği, bu yeterliklerini ne ölçüde edinmeleri gerektiği, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin nasıl öğrenileceği ve geliştirileceği hususunda bilgi düzeylerini ölçmek için yapılan sınavlar incelendiğinde, öğretmenlerin konu hâkimiyetleri, pedagojik bilgi ve beceri yetersizlikleri ortaya çıkmaktadır (Çiltaş, Işık ve Baş, 2010). Ancak, öğrencilere istedikleri öğrenme çevresinin öğretmen tarafından sağlanması, öğrencilerin sınıf (okul) ortamına bağlılığını artırarak, olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinin de yolunu açacaktır. Öğretmenin oluşturacağı böyle bir ortam (demokratik) öğretme-öğrenme sürecinin kalitesi ve akademik başarının yükselmesinin önündeki engelleri de büyük ölçüde kaldıracaktır (Topal, 2007). Öğretmen yetiştirme süreci hizmet öncesi seçme, yetiştirme, görev başında ve hizmet içi

yetiştirme olmak üzere dört farklı aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar birbiri ile ilişkili ve yetiştirme sürecinin tamamını oluşturan temel unsurlarıdır. Bu aşamalar öğretmen yetiştirmede büyük bir öneme sahiptir. Bu aşamaların bir basamağı olan yetiştirme basamağı “adaylık dönemi” olarak nitelendirilir. Yetiştirme basamağı, öğretmen adayını mesleğe hazırlamada pratik değeri olan ve uygulama ile en yoğun şekilde bulunduğu bir süreci kapsamaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin mesleği benimsemelerinde ve sosyalleşmelerinde adaylık dönemi önemli bir aşamadır (Ekinci, 2010).

Hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarından mezun olan öğretmenler esas atama yerlerinde göreve başladıklarında gerçek problemlerle karşı karşıya gelirler ve bu problemleri çözerken tecrübesizlik yaşarlar (Korkmaz ve Akbaşı, 2004). Öğretmenlik mesleğinin ilk yılı öğretmenlerin adaptasyon sorunu yaşadıkları dönemdir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin atandıkları okullarda yaşadığı problemlerden bazıları; deneyimsizlik, hizmet öncesi eğitimde kazanılanlarla uygulamada karşılaşılan durumlar arasındaki çatışma, aday öğretmen üzerindeki sorumluluktan kaynaklı baskılar, çok şey yapma gayreti, teftiş endişesi, okula ve çevreye uyum problemleridir. (Yalçınkaya, 2002).

Son yıllarda gündem içerisinde yer alan eğitim sistemi ve bu sistemle ilgili yapılan uygulamalar; genel anlamda sorunların önemli bir boyutunu, öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliği oluşturmaktadır. Geliştirilen eğitim sistemlerinin öğretmenlik uygulamalarının birçok yönleriyle iyileştirmesi, bu mesleğe ilişkin olarak toplumun çeşitli kesimlerinin tutumlarının bilimsel bir biçimde saptanması açısından önemlidir (Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000). Bu bağlamda rolleri, sorumlulukları ve kendisinden beklenenlerin farkında olan öğretmenler, mesleğin her alanına olumlu katkılarda bulunabileceklerdir. Ancak öğretmenler sorumluluklarının farkında olabilir ama sorumlulukların yerine getirilmesinde yeterli bireysel ve akademik donanımına sahip olmayabilir. Bu durum öğretmen adaylarına meslekî anlamda katkıda bulunabilmelerini olumsuz olarak etkileyebilir (Kiraz, 2003). Literatür incelendiğinde eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları yer almaktadır. Bu çalışmalardan bazıları; bilgisayar öğretmenleri ve bilgisayar destekli eğitim ile ilgili (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Arslan, 2006; Dal ve Aktay, 2015); öğretmenlik mesleğiyle ilgili (Erkuş, Sanlı, Bağlı ve

Güven, 2000; Üstüner, 2006); çokkültürlü yeterlik algısıyla ilgili (Başbay ve Kağnıcı, 2011); eğitime-öğretme özyetkinliği ve öğrenme kaygısı ile ilgili (Kan, 2007; Doğan, 2010; Yıldırım, 2015) dir.

Özetle aday öğretmenlerin yetiştirme sürecini farklı değişkenler (mezun olunan bölüm, cinsiyet, KPSS atama puanı) açısından değerlendiren çalışmaların kısıtlı olduğu literatür içerisinde görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen aday öğretmen yetiştirme sürecinin, mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin demografik özellikleriyle hizmetin niteliğine ilişkin görüşleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı aklı gelmektedir. Bu bağlamda aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinin hazırlanan bir ölçekle irdelenmesi; motivasyonlarını ve başarılarını arttırmaları, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili sorunları çözebilmeleri, etkili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirmeleri açısından olumlu yönde etki sağlayacağını inancı bu çalışmanın yapılmasının gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda çalışma “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecini Değerlendirmeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması” adını taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2016 Şubat dönemi ataması ile kadrolu pozisyonlara yerleştirilen ve Giresun ilinde adaylık eğitimini tamamlayan farklı branşlarda görevli 110 aday öğretmen oluşturmaktadır. Aday öğretmenlerin görev yaptıkları branşlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Branş Dağılımları

Bölüm Adı	Sayı (n)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmenliği	25	22.7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	18	16.3
İngilizce Öğretmenliği	13	11.8
Okul Öncesi Öğretmenliği	9	8.1
Mesleki Teknik Öğretmenleri	9	8.1
Türkçe Öğretmenliği	8	7.2
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	6	5.4
Matematik Öğretmenliği	5	4,5
Müzik Öğretmenliği	4	3.6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	2.7

Özel Eğitim Öğretmenliği	3	2.7
Bilişim Öğretmenliği	3	2.7
Beden Eğitimi	1	0.9
Fen Bilgisi Öğretmenliği	1	0.9
Fizik Öğretmenliği	1	0.9
Biyoloji Öğretmenliği	1	0.9
Toplam	110	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubunun %22,7’sini Sınıf Öğretmenliği, %16,3’ünü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, %11,8’ini İngilizce Öğretmenliği, %8,1’ini Okulöncesi ve Mesleki Teknik öğretmenleri, %7,2’sini Türkçe öğretmenliği oluştururken %5,4’ünü ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık oluşturmaktadır. Benzer şekilde grubun %4,5’ini Matematik Öğretmenliği oluştururken %3,6’sını Müzik Öğretmenleri oluşturmaktadır. Yine çalışma grubunun %2,7’sini ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği ve Bilişim Öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. Son olarak çalışma grubunun %0,9’unu Fen Bilgisi Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Fizik ve Biyoloji Öğretmenliği oluşturmaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri

Aday Öğretmenlerin Özellikleri	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	74	67.2
Erkek	36	32.7
KPSS Atama Puanı		
0-70 Puan Aralığı	24	21.8
70-80 Puan Aralığı	55	50
80 ve üzeri	17	15.4
Belirtilmemiş	14	12.7
Mezuniyet Yılı		
2010 ve üzeri	94	85,4
2001-2010 Aralığı	7	6.3
1990-2000 Aralığı	2	1.8
Toplam	110	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan Aday öğretmenlerin %67,2’si kadınlardan, %32,7’sini ise erkeklerden oluşturmaktadır. Çalışma grubunun KPSS atama puanları incelendiğinde, 0-70 arası puan aralığı grubun %21’ini, 70-80 puan aralığı ise grubun %50’sini oluştururken, 80 ve üzeri ise grubun %15,4’ünü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %12,7’si ise puan aralığı belirtmemiştir. Benzer şekilde çalışma grubunun mezuniyet yılı incelendiğinde 2010 ve üzerinde mezun olan aday öğretmenler grubun %85,4’ünü oluştururken, 2001 ve 2010 yılları arasında mezun olan aday öğretmenler çalışma grubunun %6,3’ünü oluşturmaktadır. 1990-2000 yılları arasında mezun olan aday öğretmenler grubun %2’sini oluştururken, grubun %6,3’ü mezuniyet yılını belirtmemiştir.

Ölçeğin Geliştirme Süreci

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, öncelikle aday öğretmenlik yetiştirme sürecine ilişkin alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alan yazından elde edilen bilgiler ışığında aday öğretmen yetiştirme sürecinin tarihsel süreci, Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştirme programları ve aday öğretmen yetiştirme sürecinin kapsamı hakkında genel çerçeve oluşturulmuştur.

Alan yazından elde edilen bilgiler ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda 39 maddelik ölçek maddesi oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek içerisinde ölçülmek istenilen tutum ve davranışları sergileme sıklıklarını belirlemek amacıyla beşli Likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Bu seçenekler sırasıyla Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) biçiminde düzenlenmiştir.

Taslak biçiminde oluşturulmuş olan maddeler ilgili uzmanlar tarafından detaylı bir biçimde incelenmiş ve ölçek bağlamında uzman görüşü alınmıştır. Ölçek hazırlanırken ilgili alandaki uzmanlar ölçme ve değerlendirme, Matematik Eğitimi, Program Geliştirme, vb. birçok boyutta görüş bildirmiştir.

Yapılan eleştiriler ve öneriler değerlendirildikten sonra geri dönütler ışığında ölçek içerisinde gerekli düzeltmeler yapılarak Giresun iline

atanmış olan grup içerisinde 20 aday öğretmene ön deneme amacıyla uygulanarak öğretmenler tarafından anlamlandırılmayan maddeler düzeltilme yoluna gidilmiştir. Son hali verilen taslak ölçek 110 aday öğretmene tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak üzere SPSS 20.00 paket programına girilmiş ve istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur.

Bulgular

Yapı Geçerliliği

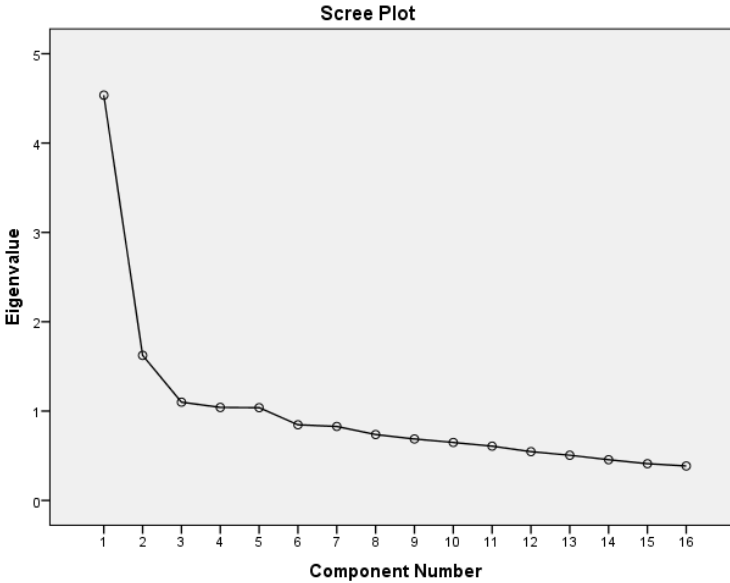
Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek üzere veriler üzerinde ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett test analizleri yapılmış ve $KMO = .840$; Bartlett testi değeri ise $\chi^2 = 377,688$; $sd = 120$ ($p = .000$) olarak belirlenmiştir. KMO değerinin 0.60 veya üstünde bir değer olması ve Bartlett testinin p değerinin ise ,05 ve altında olması önerilmektedir (Pallant, 2013). Bu değerler göz önüne alınarak 39 maddelik taslak ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği gözlenmiştir. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2012, 123).

Ölçeğin maddelerini temsil eden faktör sayısının belirleme yoluna gidilmiştir. Faktör analizinde ölçeği en iyi temsil eden faktörleri ve gerekli faktör sayısını ortaya koymak için az ölçüde faktör elde edilmesi ve ölçeğin fazla miktarda varyansı açıklaması önem arz etmektedir. Kuramsal yapının temsil edilebilmesinin yanı sıra, faktör analizinde faktör sayısını belirleyen en önemli teknikler, en çok kullanılan yaklaşım olan temel bileşenler analizi ve bu analize destek olarak Kaiser ölçütü, Scree Plot grafiği yer almaktadır. (Pallant, 2013). Bu çerçevede ilk aşamada, ölçeğin boyutlarını belirlemek için ilk olarak varyans değerlerine, Scree Plot grafiğine ve faktör analizi tablosundaki değerlere bakılmıştır. Açıklanan varyans oranları incelendiğinde tekli faktör analizinin varyansı açıklayabildiği ve bu faktörün varyansı açıklama oranının yüksek olduğu görülmüştür. Scree Plot grafiğine bakıldığında ise birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu gözlenmiş ve faktör analizindeki değerlerin çoğunun birinci faktörde yüksek değerlerle toplandığı görülmüştür. Dolayısıyla ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizinde, faktör yük değerleri için kabul düzeyi 0,33 olarak belirlenmiştir. Analiz sürecinde, maddelerin faktör yükü değerinin altında olan maddeler dışarıda bırakılarak analiz tekrarlanmıştır. Dışarıda bırakılan maddeler (m1, m5, m7, m11, m12, m13, m14, m16, m17, m18, m19, m20, m23, m24, m25, m27, m28, m30, m31, m34, m35, m37, m38) sonrasında geriye kalan 16 madde üzerinden ölçeğin KMO değeri belirlenmiştir. Elde edilen veriler aşağıda Tablo 3.1.1’de verilmiştir.

<i>Tablo 3.1.1. KMO and Bartlett's Test</i>		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,840
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	377,688
	df	120
	Sig.	,000

Tablo 3.1.1. incelendiğinde ölçeğin, KMO: .840; Bartlett testi değeri incelendiğinde ise χ^2 : 377,688 sd: 120, p: .000 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 29 maddenin faktör yüklerinin .340 ve .673 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait scree plot grafiği Şekil 3.1.1.’de görülmektedir.



Şekil 3.1.1. Faktörlere ilişkin Scree Plot grafiği

Şekil 1’de de görüldüğü gibi, ilk faktörden sonra ivmeli bir düşüş olduğu, daha sonra bu ivmenin yavaşlayarak düşüşe devam ettiği ve yatay eksene yaklaştığı görülmektedir. Dolayısıyla ilk faktörden sonra gelenlerin varyansa sağladığı katkı birbirine yaklaşmaktadır. Ölçek içerisinde geçerli 16 maddenin faktör yük değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3.1.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.1.2. Faktördeki maddelerin faktör yük değerleri

No	Madde	Yük Değeri
m21	Seçtiğim ilde bulunan danışman öğretmen benim yetiştirme sürecimi başarılı olarak tamamlamam için gerekli dönütleri verir.	,673
m36	Süreç içerisinde edindiğim tecrübeleri, öğrencilerime etkili bir biçimde yansıtabileceğimi düşünüyorum.	,628
m32	Adaylık eğitimimi tamamladığımda kendi sınıfımda öğrenci başarısını artıracığıma inanıyorum.	,620
m8	Danışman öğretmenim bana sınıf yönetiminde yeterli fırsatlar tanıdı.	,619
m33	Öğrencilerimin hangi derslerde eksik olabileceğini ve buna karşı almam gereken önlemleri danışman öğretmenimden öğrendim.	,618
m26	Üniversite eğitimi içerisinde aldığımız teorik bilgiyi uygulama fırsatını süreç bana başarılı bir biçimde sağladı.	,572
m9	Süreç içerisinde yeni öğretim yöntemleri öğrendiğime inanıyorum.	,544
m6	Danışman öğretmenlerimin alanında yeterli deneyime sahip olduğunu düşünmüyorum.	,519
m22	Aday öğretmen yetiştirme süreci içerisinde seçilen danışman öğretmenlerin en az 10 yıl kıdeme sahip olması benim mesleki yeterliliğimi karşılamada yeterlidir.	,502
m2	Aday öğretmen yetiştirme sürecinin ileride meslek hayatıma katkı sağlayacağını düşünmüyorum.	,493
m39	Adaylık sürecine başladığım okulda kalmak isterdim.	,429
m29	Çalıştığım kurumdaki çalışma arkadaşlarım bana öğretmen statüsünde değer verir.	,424
m10	Aday öğretmen yetiştirme sürecinin takvimi benim için yeterli.	,392
m4	Gözlem formlarının adaylık eğitimine katkı sağladığına inanıyorum.	,344

Tablo 3.1.2’de görüldüğü gibi, maddelerin, .344 ile .673 arasında değiştiği görülmektedir. Faktörün varyansa sağladığı katkı miktarı %34,672 dir. Tek faktörlü ölçeklerde bu durumun ölçeği yeterli derecede açıkladığı görülmektedir. Nitekim tek faktörlü ölçekler için açıklanmış olan varyansın yüzdesini %30 ve üzerinde olması gerekmektedir. (Büyüköztürk 2012, s. 123).

Ölçeğin Güvenirliliğine ilişkin Bulgular

İlk olarak ölçeğin madde toplam korelasyonuna bakılarak maddelerinin ölçeğin bütününden alınan puanla korelasyonunun yükseklik derecesi incelenmiştir. Ölçek maddesinin puan ile ölçeğin bütününden alınan puan arasındaki korelasyon ölçülmek istenen kavramı ne kadar iyi ölçtüğünün göstergesidir. Ayrıca ölçüt geçerliği için, ölçek puanlarına dayalı olarak aşırı uçları üst grup ve alt grup olarak ayırdıktan sonra, bu iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı madde analiziyle ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda ölçekle ilgili olarak ayrıca katılımcıların ölçek ortalama puanlarına göre oluşturulmuş %27’lik üst grup ile %27’lik alt grubun puanları, her bir madde ve ayrıca faktör olarak bağımsız örneklemeler için t testine tabi tutularak grupların madde ortalama puanları arasındaki farka bakılmıştır. Madde toplam korelasyonları arasındaki korelasyon verileri ile %27’lik alt-üst grup farkına ilişkin t değerleri Tablo 3.2.1’de görülmektedir.

Tablo 3.2.1. Ölçeğin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ile %27’lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin t Değerleri

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	t (Alt %27-Üst %27)
m2	.409	4,619
m4	.300	4,434
m6	.410	3,292
m8	.519	5,418
m9	.451	6,501
m10	.320	4,347
m21	.559	5,390
m22	.400	3,985
m26	.479	4,762
m29	.324	3,557

m32	.517	5,046
m33	.500	6,578
m36	.505	5,711
m39	.328	3,791

Tablo 3.2.1’de görüldüğü üzere ölçek maddelerinin toplam madde korelasyonu .300 ile .559 arasındadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde ölçek maddelerinin tümünün düzeltme gerektirmeyecek sınırdaki kabul edilen .30’un üzerinde olduğu görülmektedir. %27’lik alt grubun puanlarına ilişkin analiz sonucunda ise tüm maddeler ve genel faktör ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tek faktörden oluşan 16 maddelik ölçeğin güvenilirlik analizi; Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, iki yarı arasındaki korelasyon değeri, Spearman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenilirlik testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi verileri Tablo 3.2.1.’de gösterilmektedir.

Tablo 3.2.2. Güvenirlik Testi Test Sonucu

Cronbach Alpha	.813
Guttman Split-Half	.704

Tablo 3.2.2’de görüldüğü gibi ölçeğin CronbachAlpha güvenilirlik değeri .813, Guttman Split-Half değeri .704 ve Spearman Brown güvenilirlik değeri .710 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2012) çalışmasında güvenilirlik değerinin 70 ve üzerü olması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece ölçekte yer alan maddelerin güvenilir olduğu yorumu yapılabilir.

Sonuç

Bu çalışma aday öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasıdır. Sürece ilişkin görüşlerin belirlenmesine ilişkin hazırlanan ölçeğe beş dereceli likert tipi seçenekler yerleştirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 16 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu, maddelerin faktör yüklerinin .344 ile .673 arasında değiştiği ve

varyansın %34'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonu .300 ile .544 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek maddelerinin tümünün düzeltme gerektirmeyecek sınır kabul edilen .300'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ölçekle ilgili olarak katılımcıların ölçek ortalama puanlarına göre oluşturulmuş %27'lik üst grup ile %27'lik alt grubun puanları, her bir madde ve faktör olarak bağımsız örneklem için t testine tabi tutularak grupların madde ortalama puanları arasındaki fark sınanmış ve analiz sonucunda tüm maddeler ve genel faktör ($p<.001$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik testlerinde, Cronbach Alpha güvenirlik değeri .813, Guttman Split-Half değeri .704, Spearman Brown güvenirlik değeri .710 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda hazırlanan ölçekle aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin güvenilir ölçümler elde edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Aday öğretmenlerin ilgili sürece yönelik düşünceleri doğrultusunda düzenlemelerin yapılabileceği ve araştırmacılara değişen ve gelişen öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirmeleri noktasında klavuz olan bu çalışmayla sürece ilişkin başka boyutların ele alınmasının gerekliliği önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., Orhan, F., ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için " bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Aydın, R.; Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye'de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12, (2), 119-142.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.

- Başkan, G. A., Aydın, A., ve Tuğba, Ö. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 17. Baskı.
- Çapa, Y., ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69-73.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Doğan, T. (2010). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 151-159.
- Dal, S., ve Aktay, S. (2015). İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Journal of Academic Studies*, 17(67), 185-200.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 15, 63-77.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T., ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.
- Işık, A., Çiltaş, A., ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyeterkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitime-öğretme özyeterkinlikleri açısından değerlendirilmesi (Mersin üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-20.
- Korkmaz, İ., ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 387-398.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayınları, s.9.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill Education (UK).

- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmenleri adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. PegemA Yayıncılık.
- Topal, T. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısı ile İlişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Üstüner, M. (2004, Haziran). *Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları*. Bildiri Özeti olarak Sunuldu. Ankara.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 150(153-154), 153-154.
- Yıldırım, B. (2015). Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-43.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Aksu, H. H., ve Durmuş, T. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 616-631.

Eğitim Bilişim Ağın'daki Eğitim Materyallerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

DOI: 10.26466/opus.357033

*

Mustafa Durmuşçelebi* - Sine Temircan

*Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye

E-Posta: mdcelebi@gmail.com ORCID: [0000-0002-0325-7528](https://orcid.org/0000-0002-0325-7528)

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri/Türkiye

E-Posta: sinetemircan@gmail.com ORCID: [0000-0001-7347-3827](https://orcid.org/0000-0001-7347-3827)

Öz

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi – FATİH" projesi kapsamında, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından Eğitim Bilişim Ağı projesi (EBA) birimi kurulmuştur. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin EBA'daki eğitim materyalleri ve ders içeriklerine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'daki matematik dersi öğretim materyallerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma mevcut bir durumu ortaya koyduğu için tarama modelinde yapılan betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın çalışma evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında eğitim gören Matematik dersi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise 552 öğrenci oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde; öğrenci görüşleri frekans, yüzde ve ortalama gibi tekniklerle, öğrenci görüşlerinin cinsiyet, okul türü, ekonomik durum, internet olanağı ve bilgisayar kullanma gibi bağımsız değişkenlere göre farklılıkları Ki-kare teknikleri kullanılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin EBA'daki Matematik dersine ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulanan anketten elde edilen bulgular öğrencilerin EBA hakkındaki görüşlerinin cinsiyete, okul türüne, ekonomik durumlarına, internet imkanı olup olmamasına ve bilgisayar kullanım sıklığına göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: EBA, FATİH projesi, öğretim materyalleri, matematik

Determining the Views of Students on Teaching Materials and Course Content in the Education and Information Network (EBA)

DOI: 10.26466/opus.357033

*

Abstract

The Educational Information Network project(EBA) unit was established by the General Directorate of Innovation and Education Technologies within the scope of the project "Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology – FATİH" by the Ministry of Education in Turkey. The aim of this study is to determine the students' opinions regarding the teaching materials and course contents in EBA. This study aimed to determine the students' opinions about the teaching materials of the mathematics course in the EBA. is a descriptive study done in the screening model since it presents the current situation. Target population of this study is composed of the students who take mathematics course and receive education in 2016-2017 academic year. The sample group of the study consists of 552 students. In the analysis of research data; student opinions were tried to be described techniques such as frequency, percentage and average, and the differences of student opinions according to independent variables such as gender, school type, economic situation, internet opportunities and computer usage were tried to be described by using chi-square techniques. Findings obtained from the questionnaire which was conducted in order to determine students' opinions related to mathematics course in EBA show that students' opinions about EBA differ according to gender, school type, economic conditions, internet availability and computer use frequency.

Key Words : EBA, FATİH project, teaching materials, mathematics

Giriş

Eğitimin amacı, kişileri hem kendi toplumuna hem de yaşadığımız dünyaya uyumlu bir birey haline getirerek, onları çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donatmaktır (Toprak ve Bozgeyikli, 2011). Bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki hızlı gelişmeler, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değişimlerin yaşanmasını sağlamıştır. Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerinin teknoloji kullanımını öğretecek biçimde değiştirilmesi beklentisini oluşturmuştur (Cüre ve Özden, 2008). Çünkü bilgi teknolojileri, elektronik eğitim kaynaklarının kullanımını yaygınlaştırarak bireylere fırsat eşitliği ve bireylerin teknolojileri ortak kullanmalarına imkân tanıyarak bireylere işbirliği fırsatı sunmaktadır (Golubev ve Testov, 2015). Bu durum bireyleri hedeflerine karşı güdüleyen başarı duygusunu artıracaktır (Toprak ve Selçuklu, 2012). Çevrimiçi öğrenme ortamları, farklılaşan bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenmede kalıcılığı sağlayan ve böylece eğitim-öğretim sürecini destekleyen verimli araçlardır (Başarmak ve Mahiroğlu, 2015).

Ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi çalışmaları yürütülmektedir. Proje farklı bileşenlerden oluşmakta ve bu bileşenlere ait çalışmalar farklı gruplar tarafından yürütülmektedir (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH), 2017). Eğitimde Fatih Projesi olarak bilinen süreç dört alt basamaktan meydana gelmektedir; altyapı, donanım, öğretmen eğitimi (FATİH) ve Eğitim Bilişim Ağı projesi (EBA). Bu projeye göre öncelikle ülkedeki tüm okullara ve dolayısıyla sınıflara güvenli olarak internet erişimi sağlanacaktır. Buna paralel olarak “tüm okullara doküman kamera ve çok fonksiyonlu yazıcı ile yine bütün dersliklere akıllı tahta sağlanacak ayrıca her öğretmen ve öğrenciye tablet bilgisayar temin edilecektir” (İçerik, 2017). Fatih projesinin üçüncü ayağında okullarda görevli tüm öğretmenlere yüz yüze ve uzaktan eğitimler verilerek, teknoloji destekli eğitim ve teknolojinin bilinçli kullanımı konularında bilgi ve becerilerinin arttırılması hedeflenmiştir (Öğretmen Eğitimi, 2017). Çünkü öğretmenlik mesleği ve bu meslekteki başarı son derece önemlidir (Bozgeyikli, Toprak ve Derin, 2016). Fatih projesinin son basamağı ise EBA olarak bilinen Eğitim Bilişim Ağı’dır. Eğitim-öğretim sürecinde teknolojik araçlar

aracılığıyla etkin materyaller kullanılması amacıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne hazırlanan, farklı öğrenim kademelerine uygun, güvenilir ve kontrol edilmiş e-içeriklerin bulunduğu platform olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) oluşturulmuştur (Dursun, Kırbas, & Yüksel, 1-3 Aralık 2015). Teknoloji yanında öğretmenlik mesleğinin çok farklı sorunları da cumhuriyet dönemi boyunca ele alınmıştır (Güçlü, 2014; Güçlü 2016).

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından zamandan ve mekândan bağımsız olarak ihtiyaç duyulan her yerde ve her zaman kullanabilen ve her bir bireyin kullanımına ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. Bu platformun amacı; bilgi teknolojileri aracılığıyla etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitimle bütünleşmesini sağlamaktır. Eğitim alanlarında sürekli yeni güncellemeler yapılmaktadır (Çetinkaya ve Toprak, 2016). EBA, sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemiden geçmiş e-içerikler sunmakta, eğitim ve teknolojideki yenilikleri takip ederek gelişmeye devam etmektedir (Eğitim Bilişim Ağı (EBA), 2017). EBA'daki söz konusu E-İçerikler alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmakta ve dünyadaki farklı eğitim firmalarının hazırladıkları içeriklerle de zenginleştirilmektedir. EBA bir yandan ülkenin her bir köşesindeki öğrencilerin işbirlikli öğrenmesini sağlamak ve ekip çalışmasına katkı sağlamak, hem de öğrencilerin (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel) öğrenme stillerini dikkate alarak onlara zengin öğrenme olanakları sunmaktadır. Bu özelliğiyle de EBA daha çok öğrenciye imkân sağlayarak, FATİH Projesinin en temel amacı olan “eğitimde fırsat eşitliği” ilkesine hizmet etmektedir. Bu sayede bireylerin doğuştan getirdiği yeteneklerini ve potansiyellerini kullanma ve geliştirme olanağı doğmaktadır (Bozgeyikli, Derin ve Toprak, 2016).

EBA'nın Özellikleri:

- Farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak,
- Bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak,
- İçerikle ilgili ihtiyaçlarınıza cevap vermek,
- Sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişinde bulunmak,
- Zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sağlamak,

- Bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgiden bilgi üretmek,
- Farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel öğrenme) sahip öğrencileri de kapsamak,
- Bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerini sağlamak,
- Teknolojiyi bir amaç olarak değil bir araç olarak kullanmak amacıyla tasarlanan sosyal bir eğitim platformudur.

Sosyal eğitim platformları ise öğrencilere işbirlikli öğrenme ortamları sunarken öğrenme platformlarının yaygınlaştırılması da öğrencilere sunulan fırsatların artırılmasını sağlar (Golubev ve Testov, 2015). Tüm bireylerin aynı bilinçle hareket etmediği, her öğrenciye yazılımsal ve donanımsal olarak yeterli öğretim materyali sağlanmadığı ortamlar için öğretim materyallerin oluşturulup paylaşıldığı sosyal eğitim ortamları fırsatları eşitlemek adına yarar sağlamaktadır (Tutor, 2014).

EBA'daki birçok dijital kaynak MEB ve içeriklerini paylaşmaya gönüllü firmalar tarafından hazırlanmıştır. Bu içeriklerin geliştirilmesi farklı branşlarda devam etmekte ve içerikler sürekli güncellenmektedir (EBA, 2016). Sunulan e-içerikler e-kitap, ses, video, görsel öğeler, interaktif etkinlikler, e-testler, e-sınavlar, e-deneme vb. gibi formatlarda olan öğretim materyalleri şeklindedir. EBA içeriğinin daha da zenginleştirilerek geliştirilmesi FATİH Projesi için olumsuzluk teşkil ettiği düşünülen içerik sınırlılığının ortadan kaldırılmasını sağlayabilir (Dinçer vd., 2012). Zengin e-içerikler sağlayan EBA'nın başarısının, doğrudan FATİH Projesi çalışmalarındaki başarıyı da arttıracığı düşünülebilir (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen ve öğrencilerin Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA)'daki eğitim materyalleri ve ders içeriklerine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkında öğrencilerin görüşleri nasıldır?
2. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkında öğrencilerin görüşleri;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Okul türlerine,

-
- c. Ekonomik durumlarına,
 - d. İnternet imkânı olup olmamasına,
 - e. Bilgisayar kullanma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, evren ve örneklem istatistikleri, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'daki matematik dersi öğretim materyallerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma mevcut bir durumu ortaya koyduğu için tarama modelinde yapılan betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında eğitim gören Matematik dersi alan öğrenciler ile bu dersi veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise 319 kız ve 283 erkek olmak üzere toplam 602 öğrenci ve söz konusu öğrencilerin okullarında görev yapan 108 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemde yer alan öğrencilerin okul türü ve sınıflarına göre dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Table 1. Öğrencilerin okul türlerine ve sınıflarına göre dağılımları

Sınıflar	Okul Kademesi		Lise		Toplam	
	Ortaokul		n	%	n	%
1. Sınıf	108	75,0	36	25,0	144	100,0
2. Sınıf	164	80,8	39	19,2	203	100,0
3. Sınıf	86	91,5	8	8,5	94	100,0
4. Sınıf	127	78,9	34	21,1	161	100,0
Toplam	485	80,6	117	19,4	602	100,0

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Arslan tarafından geliştirilen "Öğretmen ve öğrencilerin EBA'daki matematik dersine ilişkin görüşleri" (Arslan, 2016) 18 maddelik (öğrenci) ve 8 maddelik (öğretmen) anketi beşli likert tipte yalnızca öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analiz edilmeye çalışılmıştır. EBA hakkındaki öğrenci görüşleri betimsel tekniklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi teknikler kullanılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Öğrenci görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılıkları ise ki-kare tekniğinden elde edilen veriler aracılığıyla analiz edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi, öğrencilerin EBA hakkındaki görüşlerinin nasıl olduğudur. Tablo 2'de öğrencilerin EBA hakkındaki görüşleri içeren 18 maddeye verdiği cevaplar ortalama puan sıralamasına göre yer almaktadır.

Table 2. Öğrencilerin EBA hakkındaki görüşleri

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	N	Hayır	Kararsız	Evet	Ort	SS
EBA'daki matematik dersi içeriğini kullanmakta zorluk çekiyorum.	602	16,8	7,0	76,2	4,19	1,52
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencilerin üst düzey düşünme (eleştirel, yaratıcı vb.) becerilerini sınırlandırır.	602	18,1	12,6	69,3	4,02	1,57
EBA'da bulunan modüllerdeki (e-doküman, e-kitap, görsel vb.) kaynaklar matematik dersi için kullanışlı değildir.	602	15,6	19,8	64,6	3,98	1,5
EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan örnekler yetersizdir.	602	23,8	14,3	62,0	3,76	1,69

EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencileri araştırmaya teşvik eder.	602	36,5	7,8	55,6	3,38	1,88
EBA'da, öğrencilerin ulaşabildiği matematik dersine ilişkin dokümanlar faydalıdır.	602	47,0	8,0	45,0	2,96	1,92
EBA'daki matematik dersi içeriği, matematik dersine ilgisi olmayan öğrencilerin derse katılmasını sağlar.	602	48,0	9,3	42,7	2,89	1,9
EBA'daki ders içeriği, uygulama açısından yeterlidir.	602	49,8	10,0	40,2	2,81	1,89
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencilerin dikkatini çekerek onları güdüler.	602	48,0	12,0	40,0	2,84	1,87
EBA'daki matemaik dersi içeriği sayesinde basılı materyallere daha az ihtiyaç duyulması bir avantajdır.	602	44,7	15,9	39,4	2,89	1,83
EBA'da bulunan modüllerdeki (e-doküman, e-kitap vb.) matematik ders içerikleri, hedef alınan sınıf seviyelerine uygundur.	602	49,5	11,8	38,7	2,78	1,87
EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan matematiksel tanımlar yeterlidir.	602	49,0	15,8	35,2	2,72	1,82
EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan konu anlatımları yeterlidir.	602	57,1	7,6	35,2	2,56	1,87
EBA'daki matematik dersi içeriği, matematiksel soyut kavramları somutlaştırmada yardımcı olur.	602	45,0	20,4	34,6	2,79	1,77
EBA'daki matematik dersi içeriğinin kullanımı fırsat eşitliği sağlamada etkilidir.	602	58,6	10,6	30,7	2,44	1,81
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencilerin teknoloji kullanabilme becerilerini artırır.	602	61,3	10,6	28,1	2,34	1,77
EBA'daki matematik dersi içeriği geliştirilmelidir.	602	63,6	16,1	20,3	2,13	1,61
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencinin ilgi ve yaşantısına uygundur.	602	0,7	97,3	2,0	3,03	0,33

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin en fazla görüş birliği içerisinde oldukları konuların başında, EBA'daki matematik dersi içeriğini kullanmakta zorlandıkları gelmektedir. Öğrencilerin % 76,2'si içerikleri kullanmakta zorlandıklarını söylerken, sadece % 16,8'i bu konuda bir

sıkıntı çekmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%69,3) matematik ders içeriğinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını, bu içeriğin öğrencileri araştırmaya teşvik ettiğini (% 55,6) belirtirken, % 64,6'sı söz konusu içeriklerde kullanılan e-doküman, e-kitap, görsel vb. kaynakların matematik dersi için kullanışlı olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bir yanda EBA'nın yararlı olduğunu söylerken, diğer taraftan da eksikleri hakkında önemli bilgiler vermişlerdir. Örneğin öğrencilerin % 62,0'ı EBA'daki matematik ders içeriğinde bulunan örneklerin az olduğunu ama içerikte bulunan dokümanların da yararlı (% 45,0) olduğunu belirtmişler. Ancak bu konuda daha fazla öğrenci (% 47,0) dokümanların yararlı olduğunu düşünmemektedir.

EBA hakkındaki öğrenci görüşlerinin tespitine ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 2'de öğrencilerin sadece % 20,3'ü matematik ders içeriğinin geliştirilmesi gerektiğini, % 28,1'i de bu içeriklerin öğrencilerin teknoloji kullanabilme becerilerini artırdığını ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin % 60'tan fazlası bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. MEB tarafından bu eğitim setinin öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulmasındaki en önemli amaçlardan birisi öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlamaya katkıda bulunması içindir. Ancak öğrencilerin sadece % 30,7'si bu ders içeriklerinin kullanımının öğrencilere fırsat eşitliği sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırma anketinin son sorusu, matematik ders içeriğinin öğrencinin ilgi ve yaşantısına uygun olup olmadığıdır. Öğrenciler bu konuda olumlu ya da olumsuz bir sonuca varamamışlar, öğrencilerin % 97,3'ü bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin EBA matematik içeriği hakkındaki görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılıklarına ilişkin verilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Table 3. EBA matematik içeriği hakkındaki öğrenci görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişimi

EBA MATEMATİK İÇERİĞİ HAKINDAKİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Cinsiyet	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		X ²
		N	%	N	%	N	%	
EBA'da bulunan modüllerdeki (e-doküman, e-kitap, görsel vb.) kaynaklar matematik dersi için kullanışlı değildir.	Kadın	38	40,4	70	58,8	211	54,2	7,827
	Erkek	56	59,6	49	41,2	178	45,8	
	Kadın	136	47,1	45	62,5	138	57,3	8,460

EBA'daki matematik ders içeriği, öğrencilerin dikkatini çekerek onları güdüler.	Erkek	153	52,9	27	37,5	103	42,7	
EBA'daki matematik ders içeriğinde bulunan matematiksel tanımlar yeterlidir.	Kadın	164	55,6	57	60,0	98	46,2	6,570
	Erkek	131	44,4	38	40,0	114	53,8	
EBA'da, öğrencilerin ulaşabildiği Matematik dersine ilişkin dokümanlar faydalıdır.	Kadın	154	54,4	14	29,2	151	55,7	11,978
	Erkek	129	45,6	34	70,8	120	44,3	
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencilerin üst düzey düşünme (eleştirel, yaratıcı vb.) becerilerini sınırlandırır.	Kadın	70	64,2	49	64,5	200	48,0	13,774
	Erkek	39	35,8	27	35,5	217	52,0	
EBA'daki ders içeriği, uygulama açısından yeterlidir.	Kadın	158	52,7	43	71,7	118	48,8	10,152
	Erkek	142	47,3	17	28,3	124	51,2	
EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan örnekler yetersizdir.	Kadın	86	60,1	34	39,5	199	53,4	9,204
	Erkek	57	39,9	52	60,5	174	46,6	
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencilerin teknoloji kullanabilme becerilerini artırır.	Kadın	188	50,9	48	75,0	83	49,1	14,084
	Erkek	181	49,1	16	25,0	86	50,9	

$p < ,05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin EBA Matematik içeriği ile ilgili olarak yukarıda belirtilen maddeler hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Kadın öğrenciler yukarıdaki maddelerin çoğunda (2, 3, 4, 9, 10, 14) kararsız (58,8 - 75,0) olduklarını ifade etmiştir. Aynı maddelere erkek öğrencilerin görüşleri katılıyorum ve katılmıyorum şeklinde farklılaşmaktadır. Örneğin; “EBA'da bulunan modüllerdeki (e-doküman, e-kitap, görsel vb.) kaynaklar matematik dersi için kullanışlı değildir” ve “EBA'daki matematik ders içeriği, öğrencilerin dikkatini çekerek onları güdüler” maddelerinde kadın öğrenciler yüksek oranlarda kararsız (58,8 – 62,5) olduklarını ifade ederken erkek öğrenciler katılmadıklarını belirtmiştir. 4, 9, 10 ve 14. maddelerde ise kadın öğrenciler kararsız olduklarını belirtirken erkek öğrenciler katıldıklarını ifade etmiştir. “EBA'da, öğrencilerin ulaşabildiği Matematik dersine ilişkin dokümanlar faydalıdır” ve “EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan örnekler yetersizdir” maddelerinde ise erkek öğrenciler kararsız olduklarını ifade ederken kadın öğrenciler ilk maddeye % 55,7 oranında katıldıklarını, diğer maddeye ise % 60,1 oranında katılmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 4'e göre öğrencilerin EBA matematik dersi içeriği ile ilgili yukarıdaki maddeler hakkındaki görüşleri okul türüne göre farklılaşmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin yukarıdaki maddelerin (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10,

12, 14) çoğuna yüksek oranlarda (%85,1 - % 97,8) katılmadıkları görülmektedir. Aynı maddelere ise lise öğrencilerinin (% 19,4 - % 39,6) katıldıklarını ortaya çıkmıştır. Örneğin; "EBA'daki matematik ders içeriği, matematiksel soyut kavramları somutlaştırmada yardımcı olur." maddesine ilişkin görüşlerini ortaokul öğrencileri % 94,1 oranında "katılmıyorum" şeklinde ifade ederken, aynı maddeye ilişkin görüşlerini lise öğrencileri % 33,7 oranında "katılıyorum" şeklinde belirtmiştir.

Table 4. EBA matematik içeriği hakkındaki öğrenci görüşlerinin okul türlerine göre değişimi

EBA MATEMATİK İÇERİĞİ HAKINDAKİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Okul Türü	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		X ²
		n	%	n	%	n	%	
EBA'daki matematik ders içeriği, matematiksel soyut kavramları somutlaştırmada yardımcı olur.	Orta	255	94,1	92	74,8	138	66,3	61,158 p<,05
	Lise	16	5,9	31	25,2	70	33,7	
EBA'da bulunan modüllerdeki (e-doküman, e-kitap, görsel vb.) kaynaklar matematik dersi için kullanışlı değildir.	Orta	70	74,5	89	74,8	326	83,8	7,374 p<,05
	Lise	24	25,5	30	25,2	63	16,2	
EBA'daki matematik ders içeriği, öğrencilerin dikkatini çekerek onları güdüler.	Orta	246	85,1	55	76,4	184	76,3	7,370 p<,05
	Lise	43	14,9	17	23,6	57	23,7	
EBA'daki matematik ders içeriğinde bulunan matematiksel tanımlar yeterlidir.	Orta	264	89,5	66	69,5	155	73,1	29,995 p<,05
	Lise	31	10,5	29	30,5	57	26,9	
EBA'da, öğrencilerin ulaşabildiği matematik dersine ilişkin dokümanlar faydalıdır.	Orta	273	96,5	29	60,4	183	67,5	87,563 p<,05
	Lise	10	3,5	19	39,6	88	32,5	
EBA'daki matemaik dersi içeriği sayesinde basılı materyallere daha az ihtiyaç duyulması bir avantajdır.	Orta	263	97,8	75	78,1	147	62,0	103,242 p<,05
	Lise	6	2,2	21	21,9	90	38,0	
EBA'da bulunan modüllerdeki (e-doküman, e-kitap vb.) Matematik ders içerikleri, hedef alınan sınıf seviyelerine uygundur.	Orta	280	94,0	62	87,3	143	61,4	91,026 p<,05
	Lise	18	6,0	9	12,7	90	38,6	
EBA'daki matematik dersi içeriği geliştirilmelidir.	Orta	346	90,3	63	64,9	76	62,3	64,485 p<,05
	Lise	37	9,7	34	35,1	37,7	19,4	
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencilerin üst düzey düşünebilme (eleştirel, yaratıcı vb.) becerilerini sınırlandırır.	Orta	77	70,6	47	61,8	361	86,6	33,475 p<,05
	Lise	32	29,4	29	38,2	56	13,4	
EBA'daki ders içeriği, uygulama açısından yeterlidir.	Orta	283	94,3	45	75,0	157	64,9	75,550 p<,05
	Lise	17	5,7	15	25,0	85	35,1	
	Orta	54	53,5	21	50,0	410	89,3	94,923

EBA'daki matematik dersi içeriğini kullanmakta zorluk çekiyorum.	Lise	47	46,5	21	50,0	49	10,7	p<,05
EBA'daki matematik dersi içeriği, Matematik dersine ilgisi olmayan öğrencilerin derse katılmasını sağlar.	Orta	274	94,8	40	71,4	171	66,5	11,978
	Lise	15	5,2	16	28,6	86	33,5	p<,05
EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan örnekler yetersizdir.	Orta	86	60,1	66	76,7	333	89,3	56,979
	Lise	57	39,9	20	23,3	40	10,7	p<,05
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencilerin teknoloji kullanabilme becerilerini artırır.	Orta	344	93,2	39	60,9	102	60,4	97,601
	Lise	25	6,8	25	39,1	67	39,6	p<,05
EBA'daki matematik dersi içeriğinin kullanımı fırsat eşitliği sağlamada etkilidir.	Orta	324	91,8	41	64,1	120	64,9	68,634
	Lise	29	8,2	23	35,9	65	35,1	p<,05
EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan konu anlatımları yeterlidir.	Orta	303	88,1	29	63,0	153	72,2	30,974
	Lise	41	11,9	17	37,0	59	27,8	p<,05

“EBA'da bulunan modüllerdeki (e-doküman, e-kitap, görsel vb.) kaynaklar matematik dersi için kullanışlı değildir.”, “EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencilerin üst düzey düşünebilme (eleştirel, yaratıcı vb.) becerilerini sınırlandırır.” ve “EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan örnekler yetersizdir.” maddelerinde ise ortaokul öğrencileri % 83,8 - % 86,6 ve % 89,3 oranlarında katıldıklarını ifade ederken lise öğrencileri katılmadıklarını belirtmiştir. 15 ve 17. maddelerde ise ortaokul öğrencileri yüksek oranlarda (% 91,8-% 88,1) katılmadıklarını belirtirken ortaokul öğrencilerinin % 35,9 ile % 37,0 oranlarında kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin EBA matematik içeriği ile ilgili yukarıdaki maddeler hakkındaki görüşlerinin gelir düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir. “EBA'da, öğrencilerin ulaşabildiği matematik dersine ilişkin dokümanlar faydalıdır.” maddesine gelir düzeyi 0-1500, 1501-3000 ile 4501-6000 TL aralığındaki öğrencilerin % 27,9 ile % 37,5 oranlarında kararsız oldukları görülürken 3001-4500 ile 6001 TL ve üzeri gelir aralığındaki öğrencilerin % 19,6-% 21,8 oranlarında katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Table 5. EBA matematik içeriği hakkındaki öğrenci görüşlerinin gelir düzeylerine göre değişimi

EBA MATEMATİK İÇERİĞİ HAKINDAKİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Gelir Durumu	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		X ²
		n	%	n	%	n	%	

EBA'da, öğrencilerin ulaşabildiği Matematik dersine ilişkin dokümanlar faydalıdır.	0-1500 TL	39	13,8	11	22,9	53	19,6	24,980 p<,05
	1501-3000 TL	89	31,4	18	37,5	70	25,8	
	3001-4500 TL	41	14,5	0	0,0	59	21,8	
	4501-6000 TL	59	20,8	11	22,9	36	13,3	
	6001 TL ve üzeri	55	19,4	8	16,7	53	19,6	
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencilerin üst düzey düşünme (eleştirel, yaratıcı vb.) becerilerini sınırlandırır.	0-1500 TL	17	15,6	13	17,1	73	17,5	30,432 p<,05
	1501-3000 TL	21	19,3	12	15,8	144	34,5	
	3001-4500 TL	28	25,7	12	15,8	60	14,4	
	4501-6000 TL	14	12,8	21	27,6	71	17,0	
	6001 TL ve üzeri	29	26,6	18	23,7	69	16,5	
EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan örnekler yetersizdir.	0-1500 TL	10	7,0	16	18,6	77	20,6	20,313 p<,05
	1501-3000 TL	42	29,4	19	22,1	116	31,1	
	3001-4500 TL	29	20,3	13	15,1	58	15,5	
	4501-6000 TL	32	22,4	19	22,1	55	14,7	
	6001 TL ve üzeri	30	21,0	19	22,1	67	18,0	
EBA'daki matematik dersi içeriğinin kullanımı fırsat eşitliği sağlamada etkilidir.	0-1500 TL	67	19,0	14	21,9	22	11,9	16,361 p<,05
	1501-3000 TL	102	28,9	12	18,8	63	34,1	
	3001-4500 TL	48	13,6	16	25,0	36	19,5	
	4501-6000 TL	62	17,6	9	14,1	35	18,9	
	6001 TL ve üzeri	74	21,0	13	20,3	29	15,7	
EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan konu anlatımları yeterlidir.	0-1500 TL	74	21,5	5	10,9	24	11,3	19,385 p<,05
	1501-3000 TL	90	26,2	17	37,0	70	33,0	
	3001-4500 TL	61	17,7	6	13,0	33	15,6	
	4501-6000 TL	52	15,1	13	28,3	41	19,3	
	6001 TL ve üzeri	67	19,5	5	10,9	44	20,8	
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencinin ilgi ve yaşantısına uygundur.	0-1500 TL	0	0,0	103	17,6	0	0,0	24,140 p<,05
	1501-3000 TL	0	0,0	173	29,5	4	33,3	
	3001-4500 TL	4	100,0	94	16,0	2	16,7	
	4501-6000 TL	0	0,0	102	17,4	4	33,3	
	6001 TL ve üzeri	0	0,0	114	19,5	2	16,7	

“EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencilerin üst düzey düşünme (eleştirel, yaratıcı vb.) becerilerini sınırlandırır.” maddesine ise gelir düzeyi 0-1500 ile 1501-3000 TL aralığındaki öğrenciler %17,5 ile %35,5 oranlarında katıldıklarını, gelir düzeyi 3001-4500 ile 6001 TL ve üzeri öğrenciler % 25,7- % 26,6 oranlarında katılmadıklarını, gelir düzeyi 4501-6000 TL aralığındaki öğrenciler ise % 27,6 oranında kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. “EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan örnekler yetersizdir.” maddesine gelir düzeyi 0-1500 ile 1501-3000 TL aralığındaki öğrencilerin % 20,6 ile % 31,1 oranında katıldıkları, 3001-4500 ile 4501-6000 TL aralığındaki öğrencilerin % 20,3 ile % 22,4 oranlarında katılmadıkları ve 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerin % 22,1 oranında kararsız oldukları

görülmektedir. “EBA’daki matematik dersi içeriğinin kullanımı fırsat eşitliği sağlamada etkilidir.” maddesinde ise gelir düzeyi 0-1500 ile 3001-4500 TL aralığındaki öğrenciler % 21,9 ile % 25,0 oranlarında kararsız olduklarını, 1501-3000 TL aralığındaki öğrencilerin %34,1 oranında, 4501-6000 TL aralığındaki öğrencilerin ise % 18,9 oranında katıldıkları, 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerin ise % 21,0 oranında katılmadıkları görülmektedir. “EBA’daki matematik dersi içeriğinde bulunan konu anlatımları yeterlidir.” maddesine ise gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrencilerin % 21,5 oranında 3001-4500 TL aralığındaki öğrencilerin % 17,7 oranında katılmadıklarını, 1501-3000 ile 4501-6000 TL aralığındaki öğrencilerin % 37,0 ile % 28,3 oranlarında kararsız olduklarını, gelir düzeyi 6001 TL üzeri olan öğrencilerin ise % 20,8 oranında katıldıklarını belirtmiştir. Son olarak “EBA’daki matematik dersi içeriği, öğrencinin ilgi ve yaşantısına uygundur.” maddesinde gelir düzeyi 0-1500 ile 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerin % 17,6 ile % 19,5 oranlarında kararsız oldukları, 1501-3000 ve 4501-6000 TL aralığındaki öğrencilerin % 33,3 oranlarında katıldıkları ve 3001-4500 TL aralığındaki öğrencilerin % 100,0 oranında katılmadıkları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6 verileri incelendiğinde, öğrencilerin EBA matematik dersi ile ilgili yukarıda bulunan maddeler hakkındaki görüşlerinin internet imkânlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Maddelerin çoğunda (4, 7, 11, 15, 17) evinde internet imkanı bulunan öğrencilerin yüksek oranlarda (% 65,3- % 85,7) kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı maddelerde evinde internet imkanı bulunmayan öğrencilerin görüşleri ise “katılıyorum” ve ya “katılmıyorum” şeklinde farklılaşmaktadır.

Table 6. EBA matematik içeriği hakkındaki öğrenci görüşlerinin İnternet imkânlarına göre değişimi

EBA MATEMATİK İÇERİĞİ HAKINDAKİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	İnternet	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		χ^2
		n	%	n	%	n	%	
EBA’daki matematik ders içeriğinde bulunan matematiksel tanımlar yeterlidir.	Var	178	60,3	62	65,3	109	51,4	6,492 p<,05
	Yok	117	39,7	33	34,7	103	48,6	
EBA’da bulunan modüllerdeki (e-doküman, e-kitap vb.) Matematik ders içerikleri, hedef alınan sınıf seviyelerine uygundur.	Var	157	52,7	48	67,6	144	61,8	7,527 p<,05
	Yok	141	47,3	23	32,4	89	38,2	
	Var	61	60,4	36	85,7	252	54,9	15,286

EBA'daki matematik dersi içeriğini kullanmakta zorluk çekiyorum.	Yok	40	39,6	6	14,3	207	45,1	p<,05
EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan örnekler yeterlidir.	Var	96	67,1	52	60,5	201	53,9	7,699
	Yok	47	32,9	34	39,5	172	46,1	p<,05
EBA'daki matematik dersi içeriğinin kullanımı fırsat eşitliği sağlamada etkilidir.	Var	192	54,4	48	75,0	109	58,9	9,543
	Yok	161	45,6	16	25,0	76	41,1	p<,05
EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan konu anlatımları yeterlidir.	Var	198	57,6	38	82,6	113	53,3	13,382
	Yok	146	42,4	8	17,4	99	46,7	p<,05

Örneğin; "EBA'daki matematik dersi içeriğini kullanmakta zorluk çekiyorum." maddesinde evinde internet imkanı olan öğrenciler % 85,7 oranında kararsız kaldıklarını ifade ederken olmayan öğrenciler % 45,1 oranında katıldıklarını belirtmiştir. "EBA'daki matematik dersi içeriğinin kullanımı fırsat eşitliği sağlamada etkilidir." maddesine ise evinde internet imkanı olan öğrencilerin % 75,0 oranında kararsız olduğu, evinde internet imkanı olmayan öğrencilerin ise % 45,6 oranında katılmadığı ortaya çıkmıştır. "EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan örnekler yeterlidir." maddesinde ise evinde internet imkanı olan öğrencilerin % 67,1 oranında katılmadıkları, olmayan öğrencilerin ise % 46,1 oranında katıldıkları görülmektedir.

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin EBA Matematik dersi ile ilgili yukarıdaki maddeler hakkındaki görüşlerinin bilgisayar kullanım sıklığına göre farklılaştığı görülmektedir.

Table 7. EBA matematik içeriği hakkındaki öğrenci görüşlerinin bilgisayar kullanım sıklığına göre değişimi

EBA MATEMATİK İÇERİĞİ HAKINDAKİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Bilgisayar Kullanma Sıklığı	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		X ²
		n	%	n	%	n	%	
EBA'daki matematik ders içeriği, matematiksel soyut kavramları somutlaştırmada yardımcı olur.	Günde 1-2 Saat	25	9,2	18	14,6	17	8,2	21,817 p<,05
	Günde 3-6 Saat	48	17,7	5	4,1	42	20,2	
	Haftada 1-3 Saat	144	53,1	63	51,2	106	51,0	
EBA'da bulunan modüllerdeki (e-doküman, e-kitap,	Günde 1-2 Saat	11	11,7	20	16,8	29	7,5	13,371 p<,05
	Günde 3-6 Saat	15	16,0	15	12,6	65	16,7	

görsel vb.) kaynaklar matematik dersi için kullanışlı değildir.	Haftada 1-3 Saat	41	43,6	59	49,6	213	54,8	
	Ayda 1-3 Saat	27	28,7	25	21,0	82	21,1	
EBA'daki matematik ders içeriğinde bulunan matematiksel tanımlar yeterlidir.	Günde 1-2 Saat	30	10,2	13	13,7	17	8,0	
	Günde 3-6 Saat	44	14,9	12	12,6	39	18,4	16,573
	Haftada 1-3 Saat	157	53,2	37	38,9	119	56,1	p<,05
	Ayda 1-3 Saat	64	21,7	33	34,7	37	17,5	
EBA'daki matematik dersi içeriği geliştirilmelidir.	Günde 1-2 Saat	35	9,1	16	16,5	9	7,4	
	Günde 3-6 Saat	60	15,7	8	8,2	27	22,1	12,661
	Haftada 1-3 Saat	205	53,5	50	51,5	58	47,5	p<,05
	Ayda 1-3 Saat	83	21,7	23	23,7	28	23,0	
EBA'daki matematik dersi içeriğini kullanmaya zorluk çekiyorum.	Günde 1-2 Saat	2	2,0	10	23,8	48	10,5	
	Günde 3-6 Saat	24	23,8	2	4,8	69	15,0	24,859
	Haftada 1-3 Saat	57	56,4	18	42,9	238	51,9	p<,05
	Ayda 1-3 Saat	18	17,8	12	28,6	104	22,7	
EBA'daki matematik dersi içeriğinin kullanımı fırsat eşitliği sağlamada etkilidir.	Günde 1-2 Saat	32	9,1	12	18,8	16	8,6	
	Günde 3-6 Saat	64	18,1	4	6,3	27	14,6	15,815
	Haftada 1-3 Saat	184	52,1	27	42,2	102	55,1	p<,05
	Ayda 1-3 Saat	73	20,7	21	32,8	40	21,6	
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencileri araştırmaya teşvik eder.	Günde 1-2 Saat	19	8,6	0	0,0	41	12,2	
	Günde 3-6 Saat	29	13,2	7	14,9	59	17,6	16,767
	Haftada 1-3 Saat	113	51,4	24	51,1	176	52,5	p<,05
	Ayda 1-3 Saat	59	26,8	16	34,0	59	17,6	
EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan konu anlatımları yeterlidir.	Günde 1-2 Saat	36	10,5	2	4,3	22	10,4	
	Günde 3-6 Saat	44	12,8	7	15,2	44	20,8	17,885
	Haftada 1-3 Saat	198	57,6	20	43,5	95	44,8	p<,05
	Ayda 1-3 Saat	66	19,2	17	37,0	51	24,1	
EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencinin ilgi ve yaşantısına uygundur.	Günde 1-2 Saat	2	50,0	58	9,9	0	0,0	
	Günde 3-6 Saat	0	0,0	95	16,2	0	0,0	15,322
	Haftada 1-3 Saat	2	50,0	305	52,0	6	50,0	p<,05
	Ayda 1-3 Saat	0	0,0	128	21,8	6	50,0	

Maddelerin çoğunda (1, 2, 4, 8, 11, 15) günde 1-2 saat bilgisayar kullanan öğrencilerin en az % 13,7 en fazla % 23,8 oranında kararsız oldukları görülmektedir. 1, 2, 4 ve 8. maddelere ise günde 3-6 saat aralığında bilgisayar kullanan öğrencilerin % 16,7 ile % 22,1 oran aralıklarında katıldıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin; "EBA'daki matematik

dersi içeriği geliştirilmelidir." maddesine günde 1-2 saat aralığında bilgisayar kullanan öğrenciler %16,5 oranında kararsız olduklarını belirtirken aynı maddeye günde 3-6 saat aralığında bilgisayar kullanan öğrenciler % 22,1 oranında katıldıklarını ifade etmiştir. 2, 4, 16. maddelerine ise haftada 1-3 saat bilgisayar kullanan öğrencilerin % 52,5 ile % 56,1 oran aralığında katıldıkları görülürken aynı öğrencilerin 1, 8, 11, 17. maddelerine ise % 53,1 ile % 57,6 oran aralıklarında katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Örneğin; "EBA'daki matematik ders içeriğinde bulunan matematiksel tanımlar yeterlidir." maddesine haftada 1-3 saat bilgisayar kullanan öğrenciler % 56,1 oranında katıldıklarını ifade ederken "EBA'daki matematik dersi içeriğinde bulunan konu anlatımları yeterlidir." maddesine % 57,6 oranında katılmadıklarını belirtmişlerdir. Maddelerin çoğuna (1, 4, 8, 11, 15, 16, 17) ayda 1-3 saat aralığında bilgisayar kullanan öğrenciler %28,6 ile 37,0 oran aralığında kararsız olduklarını ifade ederken aynı öğrenciler "EBA'da bulunan modüllerdeki (e-doküman, e-kitap, görsel vb.) kaynaklar matematik dersi için kullanışlı değildir." maddesine % 28,7 oranında katılmadıklarını, "EBA'daki matematik dersi içeriği, öğrencinin ilgi ve yaşantısına uygundur." maddesine ise % 50,0 oranında katıldıklarını belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA)'daki eğitim materyalleri ve ders içeriklerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar ve öneriler aşağıda belirtilmiştir. Öğrencilerin EBA'daki matematik dersine ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulanan anketten elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin EBA hakkındaki görüşlerinin farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin bu konuda tam olarak bir fikir birliği göstermedikleri ortaya konulmuştur. Örneğin, öğrencilerin bir kısmı EBA'yı faydalı bulurken bir kısmı yetersiz olarak gördüklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin bir kısmı EBA'daki matematik ders içeriğini kullanmakta zorlandıklarını, söz konusu içeriklerde kullanılan e-doküman, e-kitap, görsel vb kaynakların matematik dersi için kullanışlı olmadığını, ders içeriğinde bulunan örneklerin az olduğunu, dokümanların yararlı olmadığını belirtmiştir. Benzer olarak Altın ve Kalelioğlu'nun (2015) yaptığı çalışmaya göre,

öğrencilerin EBA web sitesi ve içeriği hakkında olumsuz görüşlere sahip oldukları ortaya konulmuştur. Öğrenciler EBA'nın yeterli bir site olmadığını, yer alan içeriklerin yetersiz olduğunu ve kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas (2013) yaptığı çalışmada ise yine EBA'nın öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Tüysüz ve Çimen (2016) yaptıkları çalışmada bu sonuçların tam aksine öğrencilerin EBA ders web sitesinin konuları pekiştirme, sınavlara hazırlık ve ders tekrarı gibi faydaları olduğundan ve kullandıklarından bahsetmişlerdir. Öğrencilerin diğer bir kısmı ise EBA matematik ders içeriğinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını, bu içeriklerin öğrencilerin teknoloji kullanma becerilerini artırdığını ifade etmişlerdir. Kayahan ve Özduvan (2016) yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Çalışmada öğrencilerin EBA'ya yönelik duyuşsal ve bilişsel tepkilerinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler matematik ders içeriğinin öğrencinin ilgi ve yaşantısına uygun olup olmadığı konusunda ise bir sonuca varamamış ve kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Altın ve Kalelioğlu (2015) ise çalışmalarında bu sonucu destekleyen bulgulara ulaşmışlardır. Öğrenciler FATİH projesinin genel olarak faydalı olup olmadığı, kendilerine beceriler kazandırıp kazandırmadığı, iyi hazırlanmış ve doğru uygulanan bir proje olup olmadığı konusunda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

EBA Matematik içeriği hakkında öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde ise erkek öğrenciler genel olarak olumsuz görüş geliştirirken kadın öğrencilerin bir çok konuda kararsız olduğu görülmüştür. Çetin ve Günay (2010), çalışmalarında cinsiyete bağlı son test puanları arasında fark olduğunu ortaya koymuştur. Ancak farklılığın sadece deney ve kontrol grubu arasında olduğu kız ve erkek öğrenciler üzerinde farklılaşmadığını belirtmişlerdir.

EBA matematik ders içeriği ile ilgili öğrenci görüşleri okul türüne göre incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin EBA matematik ders içeriğini yeterli bulmadıklarını, sınıf seviyesine uygun olmadığını, kullanmakta zorluk çektiklerini ve dokümanların faydalı olmadığını belirtirken lise öğrencileri tam aksine görüş bildirmiştir. Ersayın ve Güler(2016)'ın yaptıkları çalışmada da öğretmenler EBA içeriğinin ortaokul kademesinde seviyeye uygun olmadığını ancak lise kademesine uygun olduğunu ortaya koymuştur. Buna rağmen Timur, Yılmaz ve İşseven(2017) ortaokul

öğrencilerinin EBA sistemini kullanmaya yönelik görüşleri hakkında yaptıkları çalışmada öğrencilerin tamamının EBA'yı faydalı bir sistem olarak gördüklerini ifade etmiştir. Aydınöz, Sözcü ve Akbaş (2016) da lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin çoğunluğunun olumlu görüş ifade ettiği görülmüştür.

EBA matematik ders içeriği hakkında öğrenci görüşleri gelir düzeyi bağlamında incelendiğinde, gelir düzeyinin öğrencilerin görüşlerini etkileyen önemli bir faktör olmadığı görülmektedir. Gelir düzeyi 0-1500 TL aralığında olan öğrencilerin görüşleri ile gelir düzeyi 6001 TL ve üzeri olan öğrencilerin görüşleri farklılaşmaktadır. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

EBA matematik ders içeriği hakkında öğrenci görüşleri internet imkanına göre ele alındığında, evinde internet olan öğrencilerin ilgili maddelere yönelik görüşleri genel olarak kararsızım yönündeyken evinde internet imkanı olmayan öğrenciler EBA'nın faydalı, yeterli ya da faydasız yetersiz şeklinde değişiklik gösterdiği görülmektedir.

EBA matematik ders içeriği hakkındaki öğrenci görüşleri bilgisayar kullanım sıklığı bağlamında incelendiğinde öğrencilerin görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çalışma kapsamında genel olarak öğrencilerin EBA matematik ders içeriği ile ilgili olarak olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler çoğunlukla EBA matematik ders içeriğinin yeterli olmadığını, dokümanların faydalı olmadığını ifade etmiştir. MEB tarafından bu eğitim setinin öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulmasındaki en önemli amaç fırsat eşitliği sağlamaya katkıda bulunması içindir. Ancak öğrencilerin çok az bir kısmı içeriklerinin kullanımının fırsat eşitliği sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizleri ve yorumlanması sonucunda şu önerilere yer verilmiştir:

- EBA matematik ders içeriği zenginleştirilebilir.
- Seviye farkını ortadan kaldırmak amacıyla içerikler temel-orta-ileri şeklinde düzenlenebilir.
- Konu farklı değişkenler açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Başarmak, U. ve Mahiroğlu, A. (2015). *Çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan karikatür animasyonuna ilişkin öğrenci görüşleri*, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, Vol: 6, Issue: 19, p. (234-253).
- Bozgeyikli, H., Toprak, E. ve Derin, S. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki değer algılarının sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 204-225.
- Bozgeyikli, H., Derin, S. ve Toprak, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin mesleki değer algıları. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 139-156.
- Cüre, F., ve Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34).
- Çetinkaya, Yıldız, E. ve Toprak, E. (2016). Psikolojik danışman adaylarının empatik eğilim, utangaçlık, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 513-530.
- Dinçer, S., Şenkal, O. ve Sezgin, M. E. (2012). *Fatih projesi kapsamında öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonu ve bilgisayar okuryazarlık düzeyleri*. Akademik Bilişim 2013 Konferansı, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Dursun, A., Kırbas, İ., & Yüksel, M. E. (1-3 Aralık 2015). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve Proje Üzerine Bir Değerlendirme. *İnet-Tr'15, XX. Türkiye'de İnternet Konferansı* (s. 147-152). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA)*. (2017, 07 29). EBA: <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda> adresinden alındı
- Güçlü, M. (2014). İlköğretim dergisinde yayımlanan öğretmenlik mesleği ile ilgili makalelerin değerlendirilmesi. *NHBV Üniversitesi SBE Dergisi*, 3(2), 111-127.
- Güçlü, M. (2016). Yeni okul dergisinin ele aldığı eğitim sorunları açısından değerlendirilmesi. *NHBV Üniversitesi SBE Dergisi*, 6(2), 68-85.
- Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)*. (2017, 07 29). Fatih - Eğitimde Geleceğe Açılan Kapı: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> adresinden alındı

- İçerik. (2017, 07 29). Fatih - Eğitimde Geleceğe Açılan Kapı: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik/> adresinden alındı
- Öğretmen Eğitimi. (2017, 07 29). Fatih - Eğitimde Geleceğe Açılan Kapı: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/ogretmen-egitimi/> adresinden alındı
- Golubev, O., & Testov, V. (2015). Network information technologies as a basis of new Educational paradigm. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 128-134. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815059595>, Erişim Tarihi: 07.08.2016.
- Şahin, Y.T. ve Yıldırım, S. (1999). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprak, E. ve Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), 125-147.
- Toprak, E. ve Selçuklu, A. E. (2012). Öğretmen adaylarının sosyoekonomik düzeyleri ile LYS puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Turkish Journal of Social Policy and Labour Life Studies*, 2(3), 44-61.
- Uluyol, Ç., ve Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Durmuşçelebi, M. ve Temircan, S. (2017). Eğitim bilişim ağın'daki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 632-652.

Nineden-Dededen, Toruna; Bilgi ve İletişim Teknojilerine Yönelik Metaforik Algılar¹

DOI: 10.26466/opus.331307

*

Hanife Akgül*

* Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale/Türkiye
E-Posta: hanifeakgul@comu.edu.tr ORCID: [0000-0001-8543-9343](https://orcid.org/0000-0001-8543-9343)

Öz

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde hızlı değişim ve gelişme yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişmeye gençler ve çocuklar çok hızlı uyum sağlarken, yaşlıların bu hızı yakalayamadıkları söylenebilir. Bu çalışmanın amacı, ninelerin, dedelerin ve torunlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Gönüllülük esasına göre belirlenen toplam 40 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma 2016 yılında Kayseri ilinde yaşayan 65 yaş ve üstü 20 nine veya dede ile bunların torunları olan 20 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamındaki katılımcılara "Bilgisayar/tableta/e benzer; çünkü " biçimindeki birkaç cümle verilerek, görüşleri alınmıştır. Katılımcıların bilgisayar teknolojilerine ilişkin algılarını hangi metaforlarla ortaya koyacakları hem de ortaya çıkacak metaforların ortak özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin metaforlar kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler "Zaman geçirme aracı", "Zararlı icatlar" "Zararı ihtiyaç", "Hayatı kolaylaştıran icatlar" şeklinde oluşturulmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerini torunlar olumlu metaforlarla ifade ederken; nine ve dedeler olumsuz metaforlarla yorumlamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi ve iletişim teknolojileri, nine, dede, torun, metafor

¹ Bu çalışmanın bir kısmı "3. Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

From Grandparents to Grandchildren: Metaphoric Perceptions Concerning Information and Communication Technologies

DOI: 10.26466/opus.331307

*

Abstract

Rapid changes and developments have occurred for information and communication technologies in today. While the youth and children adapt to these changes and developments very quickly, the elderly are not able to catch this speed. The aim of this study is to determine perceptions of grandparents and their grandchildren concerning information and communication technologies through metaphors. This is a qualitative study. The sample of the study consisted of a total of 40 people who were determined based on voluntariness. The study was conducted on 20 grandmothers or grandfathers, aged 65 years and older, who were living in the city of Kayseri, and 20 children who were their grandchildren, in 2016. Opinions of the participants included in the study were taken by giving several sentences in form of "Computer/tablet is like.....; because....." to them. It was tried to determine with which metaphors the participants will reveal their perceptions concerning computer technologies and also common characteristics of metaphors. Content analysis method was used as appropriate to qualitative research design for evaluation of the obtained data. Metaphors concerning information and communication technologies were categorized. These categories were formed as "Time-wasting tool", "Harmful inventions", "Essential needs", "Inventions making the life easier". While the grandchildren expressed information and communication technologies by using positive metaphors, the grandmothers and grandfathers commented them by using negative metaphors.

Key Words : *Information and communication technologies, grandmother, grandfather, grandchildren, metaphor*

Giriş

Günümüzde bilginin hızlı artışı ve bilgiye erişimde teknoloji kullanımıyla beraber bilgi ve iletişim teknolojileri kavramı hayatımıza girmiştir. Bilgi teknolojisi, bilginin yaratılması, toplanması, biriktirilmesi, işlenmesi, yeniden elde edilmesi, yayılması, korunması ve bunlara yardımcı olan araçlar olarak tanımlanmıştır (Akkoyunlu, 1998; akt. Eyidoğan, 2009). İletişim teknolojisi; insanlar arasında iletişim ve haberleşmeyi sağlamaya yarayan, bilgiye erişebilmede ve bilginin ortaya konulmasında kullanılan telefon, faks, modem, televizyon, bilgisayar ve internet gibi uzaktan iletişim donanımlarını tanımlamada kullanılmaktadır (Akkoyunlu, 1998; akt. Eyidoğan, 2009; UNESCO, 2003). Bilgiye ulaşmada kullanılan teknoloji, alet ve araçlar aynı zamanda iletişim amaçlı da kullanılmaya başlanmış ve böylece iletişim teknolojisi ve bilgi teknolojisi birleşerek birlikte kullanılmaya başlanmış; bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kavramı oluşmuştur. Bilgiye ulaşma, iletişim kurma veya çevreye elektronik veya dijital araç gereç kullanarak etkide bulunmayı sağlayan her şeye BİT denir (Siraj-Blatchford ve Siraj- Blatchford, 2003). Bir başka tanıma göre ise BİT, bilgiyi iletme, işlemek, yaratmak, yaymak, paylaşmak, depolamak ve yönetmek için kullanılan bilgisayar, telekomünikasyon, internet vb. elektronik kaynaklar ve servislerdir (Jankowska, 2004). Rouse (2005) tanımında BİT'in çeşitli şekillerine vurgu yapmıştır. BİT; radyo, televizyon, cep telefonu, bilgisayar, ağ donanım ve yazılımları, uydu sistemleri ve tüm bunlarla alakalı video konferansı veya uzaktan eğitim gibi iletişim cihaz ve uygulamalarının bütünüdür demıştır. Genel olarak BİT; Elektronik ortamda bilgiye ulaşma, elde etme, kaydetme, düzenleme, depolama, yaratma, kullanma, sunma ve paylaşma olanağı veren donanım (bilgisayarlar, tarayıcılar, dijital kameralar, v.b) ve yazılımları (veritabanı ve çoklu ortam programları); telefonlar (sabit, mobil), belge-geçerler, modemler, bilgisayar, televizyon, video, DVD, radyo, uydu sistemleri gibi bilgiye erişme ve kullanmayı sağlayan telekomünikasyon araçlarını ve bu teknolojiler tarafından sağlanan video konferans ve e-posta gibi hizmetlerini tanımlamak için kullanılan terimdir (UNESCO, 2006).

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla yayıldığını görmekteyiz ve bu yayılma hızı artarak devam etmektedir. Türkiye

İstatistik Kurumu verilerine göre; 2004 yılında hanelerde bilgisayar kullanım oranı %23.6 iken 2015 yılında bu oran %54,8'e, internet erişim oranı ise %7'den %69,5'e çıktığı görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2015). Özellikle internetin yaygınlaşması, bilgiyi elde etme yollarında ve iletişimde teknoloji kullanımını önemli ölçüde arttırmıştır. Teknoloji kullanımının artması ise yine bilgi paylaşımını arttırmış ve bilgiyi daha kolay ulaşılabilir hale getirmiştir ve günlük hayatı hızlandıran BİT oldukça hızlı gelişen devasa bir bilgi kaynağı da yaratmıştır. Böylesine geniş çapta bilgi muhafazası sonunda ilk kez 1968'de Kohyama tarafından kullanılan "Enformasyon Toplumu" metaforunu doğurmuş; buna karşın 1990'lı yılların başında ise daha çok bilginin ekonomik değer ifade etmesi ile ilgili olan "Bilgi Toplumu" metaforu belirlemiştir (Anderson, 2008). Bu karşı konulamaz yaygınlaşma birçok yarar sağladığı gibi beraberinde bazı endişeleri de getirmiştir. Bu endişelerden en çok göze çarpanı BİT'in kısa ve uzun vadede bireylere ve topluma düzen mi yoksa kargaşa mı getireceği sorusunda vücuda gelmektedir (Zittrain, 2008; Miller ve Slater, 2001). Örneğin internetin sosyal destek, kimliğin keşfi, kişilerarası ilişkiler ve kritik düşünme becerisinin gelişimi yanında bilgiye kolay ve çabuk yoldan ulaşma ve akademik destek gibi eğitsel faydaları varken, son yıllarda dikkatler sanal ortamda karşılaşılan bazı riskler ve giderek internette daha çok zaman geçirme gibi potansiyel bağımlılıklar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Aksaray, 2011). BİT ile birlikte hayat hızlanmış ve bilginin önemi artmış, teknolojik bir yenilik insanın günlük hayatını derinden etkilemiştir. BİT'in bireylerin düşünüş ve yaşayış çizgisinde kırımlara yol açtığı söylenebilir. Yeni bir kültür yarattığı iddia edilen BİT'in hayata etkisi ile bireylerin kendilerini bu yeni kültüre uymaya mecbur hissetmeleri kaçınılmazdır (Williams, 2001). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin toplumdaki her kesimden bireyin yaşamını etkilediğini söylemek mümkündür. BİT, günümüzde pek çok farklı kişi tarafından pek çok farklı alanda kullanılmaya başlanmış ve günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Haugen, 1998).

Yaş, bireylerin teknolojiyle olan ilişkilerinin belirlenmesinde, günümüzde belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojik yenilikler yaşlıların bağımsızlıklarını ve refahlarını arttırsa da gençlerle karşılaştırıldığında ürün, hizmet ya da düşünceyi içeren yenilikleri en son benimseyen grubun yaşlılar olduğu görülmektedir.

Teknolojik yeniliklere uyum sağlama, hem bilişsel (farkındalık ve ilgi) hem de davranışsal (deneme ve kabullenme) aşamaları içeren bireysel bir karardır (Özkan ve Purutçuoğlu, 2010). Yaşlılık, yaşam sürecinde gelişme ve olgunlaşmanın ardından kendine özgü fizyolojik ve ruhsal değişimlerin ortaya çıktığı evredir, genel olarak algılama, bellek ve yaratıcılık yeteneklerinin azalması ile kendini belli eden durumdur (Akgül, 2016). Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ise teknolojik aletlere yeni özellikler yüklemektedir. Her gün hatta her dakika yeni bir teknolojik ürün geliştirilmektedir. Aynı zamanda yaşlanarak öğrenme oranı da azalmaktadır. Böylece BİT yaşlılar için takip edilemez, öğrenmesi güç bir hale gelmektedir. Bunu birçok nedene bağlayabilmek mümkündür. Yaşlılardan birçoğu için geçmişte öğrendikleri ve gördükleri teknoloji dışında teknoloji hakkında pek bilgileri yoktur. Televizyon ve radyo gibi bazı teknolojik cihazların kullanımı çok çabuk kabul görürken akıllı telefon gibi cihazların kullanımının gözle görülür oranda düşüktür. Hatta yaşlılar nispeten kullanımı daha kolay olan eski telefonlara yönelmektedir. Hatta cep telefonları kullanamayan yaşlılar da vardır (Dönmez, 2012). Günümüzde epey gerekli olan cep telefonlarının her dakika yeni bir modeli çıkmaktadır. Böylece öğrenmekte bir hayli zaman almaktadır (Dönmez, 2012). Oysaki BİT yaşlıların hayatını kolaylaştıracak ve onları mutlu edecek birçok hizmeti sunmaktadır (İnternet bankacılığı, E şifre kullanarak kurumsal işlemleri yapabilmek, internet ve akıllı telefonla çevreyle iletişim kurmak ve yalnızlık yaşamamak) (Ekici ve Gümüş, 2016). Yaşlıların bir kısmının BİT kullanımları ve ilgileri düşük olmasına rağmen, BİT ile ilgilenen, kendini genç hissederek teknolojik aletleri öğrenmeye istekli ve bunları iyi kullanabilen birçok yaşlıda mevcuttur. "Yaşlı Tüketiciler ve Teknoloji" konusunda araştırma yapan Öztürk ve Özata (2012) yaşlı tüketicileri, teknolojik ürünlere yönelik tutumlarına göre "Teknoloji Karşıtları, Teknoloji Aşıkları/ Kullanıcıları, Teknolojiye Ayak Uyduramayanlar, Teknolojiden Bihaberler" diye dört gruba toplamıştır. Teknolojinin önemini farkında olan yaşlılar, teknolojiyi ilerlemenin/gelişimin doğal bir sonucu olarak görmekte ve paralelinde teknolojik yenilikleri kabullenmek zorunda olduklarını bilmektedirler (Özkan ve Purutçuoğlu, 2010).

BİT açısından incelenmesi gereken diğer bir yaş grubu ise çocuklardır. Çocukluk döneminde sosyal gelişimi etkileyen bir takım unsurlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; aile, kardeşler, akranlar, cinsiyet, çocuğun engel durumu, yaş, oyun faaliyetleri, kitle iletişim araçları, televizyon, internet, bilgisayar, okul ve eğitimidir. Çocuğun sosyal, bilişsel, dil gelişimi ve diğer tüm gelişim alanları bu faktörlerden zaman zaman etkilenmektedir (Akbaş, 2008). Bazı çocuklarda gelişimi desteklemek, sadece tek bir materyalle mümkün olmamaktadır. Günümüzde tablet bilgisayarlar, televizyonlar, bilgisayarlar, internet gibi birçok teknoloji onlara sunulmaktadır. Çocuklar yaşadıkları bu çevrede artık bahsedilen aletlerden uzak kalamamaktadır. Çocuklardan birçoğu bilgisayar, internet, tablet gibi BİT ve bu tür öğrenme metotlarından daha iyi anlayabilmekte ve öğrenebilmektedirler (Dereobalı, 2010). Kısaca BİT çocuklarda; dil gelişimini desteklemek için kullanılabilir, matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek için kullanılabilir, farklı kültür ve dil özgeçmişine sahip çocukların desteklenmesinde kullanılabilir, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimini desteklemek amaçlı kullanılabilir. Çocuklara hitap edecek şekilde tasarlanan, sadece görsel bir bakış, klavye veya fareden daha fazlasını sunan ürünler gittikçe artmaktadır (Resnick ve diğerleri, 1998). Tüm bunlar göz önüne alındığında çocukların bu teknoloji dünyasının içerisinde yaşarken bu elektronik oyunculardan, bilgisayardan, telefondan, internetten, televizyondan, dijital fotoğraf makinesinden, video oyunlarından, nasıl etkilendikleri, onları kullanma biçimleri araştırılmalıdır. Bu metaforlar bunu ortaya koyabilir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri günümüzde hayatımızın gerekli bir parçası haline gelmiştir. BİT içerisinde kullanımda en önde gelenlerin çoğunlukla bilgisayar, cep telefonu ve internet olduğu söylenebilir (Anderson, 2008). Bu nedenle bu çalışmada çocukların ve yaşlıların bu araçlara ilişkin metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Metafor, bir kavramın bireyde oluşturduğu etiket, anlam ya da kavramsal ifadelerdir. Bireylerin basit olarak bir kavramı bir başka kavramla açıklamasından daha önemli ve güçlü bir zihinsel üretimdir çünkü ilgili kavrama dönük sahip olunan derinliği ve deneyimleri ifade eder (Eraslan, 2011). Metafor kelimesi, Yunanca "metaphoradan" ya da "Metafora" köklerinden türemiştir. "Meta" öte, değiştirmek, "pherein" ise taşımak, yüklenmek, katlanmak kelimelerinden oluşmuş, bir yerden

başka yere taşımak anlamındadır (Levine, 2005). Metafor insanların dünyayı görme ve anlam çıkarma biçimi şeklinde vurgulanmaktadır (Morgan, 1980). Türkçede metafor kavramı; benzetmeler, istiareler ve mecazlar şeklinde kullanılmaktadır. Bu kullanımlar metaforun bir olguyu ya da nesneyi yeniden kavramsallaştırma, değişik açılarıyla bağlantılama ve ifade etme özelliğini belirtmektedir (Aydın ve Pehlivan, 2010: 818; Eraslan, 2011:3). Metaforlar, kelimenin gerçek manasından farklı kullanılır, benzetmeyi amaçlar ve kelimenin asıl manasında kullanılmamasını ortaya çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Cerit (2008), metaforları insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak tanımlar. Metaforlar, insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnelere gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak "bilmeye" de olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Genel olarak bir kavramın daha tanıdık ve bilinen terimlerle ifade edilmesi olarak tanımlanan metafor terimi bireyin kendi dünyasını anlayarak yapılandırmasına imkan sağlayan güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmasıdır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Koç (2014) ise metaforu, "bireylerin somut ya da soyut herhangi bir olgu, durum ve/veya süreç hakkındaki algı ve tutumlarının belirlenmesini sağlayan, söz konusu unsurlara yönelik zihinlerinde yer alan kavramsal karşılıklar" şeklinde tanımlamıştır. Metaforlar yardımıyla pek çok soyut kavram zihnimizde önceden oluşturulmuş şemalara daha kolay yerleştirilmektedir (Doğan, 2015).

Bireylerin basit olarak bir kavramı bir başka kavramla açıklamasından daha önemli ve güçlü bir zihinsel üretim olan metaforlar, ilgili kavrama dönük sahip olunan derinliği ve deneyimleri ifade etmektedir (Eraslan, 2011). Sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürü olan metafor (Lakoff ve Johnson, 2005), insanın kendini ifade ettiği üzerinde de biçimlendirici bir etki yaratmaktadır (Morgan, 1980).

Metaforlar;

- Yürütülen çalışmaları tekdüze ve sıkıcı bir yapıdan kurtarmakta; alışılmış tekniklerin dışında yeni bir alternatif oluşturmaktadır.

-
- Yaratıcı düşünmeyi destekleyen, farklı bakış açılarını ortaya koyma imkânı sunan, belli başlı sınırlar çerçevesinde değil tamamen bireylerin düşünce sistemine göre ilerleyen özgürlükçü bir çalışma ortamı sağlamaktadır.
 - Çalışmaların içerik olarak derinlik kazanmasının yanısıra işleyişin de pratikleşmesine katkı sağlamaktadır. Onlarca maddenin yer aldığı anket çalışmalarına kıyasla katılımcıların bu tarz sorulara daha içten cevaplar verdiği görülmektedir.
 - Bireylerin kendilerini birden fazla sözcük ile dahi eksik ifade edebilecekleri pek çok durumda, düşünceleri net bir şekilde tek bir sözcük ile çok daha kısa bir zaman zarfı içerisinde ortaya koyabilmelerine imkân sunmaktadır.
 - Belirlenen kavramın farklı kavramlara benzetilmesi sonucunda bağ kurma, karşılaştırma yapılmasını sağlamaktadır.
 - Araştırmacıların bilinen ya da tahmin edilen gerçeklerin ötesinde görülmeyeni görmelerini, detayları fark etmelerini ve ayrıca yeni araştırma sorularının ortaya çıkmasını sağlamaktadır.
 - Araştırmacılar tarafından belirlenmesi güç olan soyut tutumların saptanabilmesine ve duyuşsal alana ait verilerin elde edilebilmesine katkı sağlamaktadır (Koç, 2014).

Metaforlar canlı-cansız, soyut-somut ve olumlu-olumsuz olabilmektedir. Yeterince anlaşılmamış konuların daha kolay anlaşılmasını sağlayan metaforlar bilgi toplama aracı ve sorgulama aracı da olabilmektedir (Semerci, 2007). Metafor, bireylerin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır. Metaforlar iki benzeşmez olgu arasında bir ilişki kurulmasını sağlar veya belli bir zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılmasına olanak verir. Bu durum ise metaforu, bir zihinsel araç olarak güçlü kılmaktadır. Metaforlar, bir bireyin zihninin belli bir anlayış (kavrayış) biçiminden başka bir anlayış (kavrayış) biçimine hareket etmesini sağlar. Böylece birey belli bir olguyu başka bir olgu olarak görebilir (Saban, 2008). Bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından tecrübelerin dili olan metaforlar (Lakoff ve Johnson, 2005), problemlerin net bir şekilde ortaya konulmasında önemli rol oynayarak düşüncelerin özetlenmesini de sağlamaktadır (Semerci, 2007). Birisi hiç

gidilmemiş bir yerin havasını anlatırken “Oranın havası çok sıcak ve nemlidir” demesiyle “İnsanın gömleği vücuduna yapışıyor, insan nefes alırken boğulacakmış gibi oluyor.” demesi farklıdır. Birinci anlatım soyut bir tarif, ikincisi ise benzetmeyle (metaforla) yapılan bir anlatımdır. Tıpkı ev kadınları üzerine yapılan bir araştırmada bir ev kadınının kendini tanımlamak için kullandığı “*Kendime baktığımda aynada kocaman bir sıfır görüyorum.*” cümlesi metafora bir örnektir. Kadın, sayfalarca anlatılacak duygu ve düşüncesini bir cümle ile özetlemiştir. Çok güçlü bir şekilde anlatmak istediklerini, ifade etmiştir. Kadın kendisi ile ilgili, duygu ve düşüncelerini birçok sosyologun anlatamayacağı kısa ve öz bir cümle ile metafor kullanarak anlatmayı başarmıştır (Aksoy, 2011).

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim ve gelişme yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişmeye gençler, çocuklar çok hızlı uyum sağlarken, yaşlılar bu hızı yakalayamamaktadırlar. Bu sebeple yaşlı bireyler teknolojiyi bazı durumlarda sorun olarak algılanabilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; Çocukların ve yaşlıların, bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Çocukların ve yaşlıların, bilgi ve iletişim teknolojilerinde en çok kullanılan araçlardan olan, bilgisayar, cep telefonu ve interneti nasıl anlamlandırdıkları ve imgesel olarak nasıl ifade ettiklerini belirlemek araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Belirlenen metaforlar değerlendirilerek yaşlıların ve çocukların bilgisayar, internet ve cep telefonuna ilişkin düşünceleri ve aralarındaki fark ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde araştırmaya ilişkin alt amaçlar şöyle sıralanmıştır:

1. Yaşlıların, BİT'e ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Yaşlıların, BİT ilişkin sahip oldukları metaforlar, hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Çocukların, BİT ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
4. Çocukların, BİT ilişkin sahip oldukları metaforlar, hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Bu araştırma, 2016 yılında Kayseri’de yaşayan, 65 yaş ve üzeri nine ve dedeler ile onların torunlarından oluşan 8 ile 12 yaşları arasındaki çocuklar

üzerinde yürütülmüştür. Gönüllülük esasına göre belirlenen 36 yaşlı, 36 çocuk (torun), toplam: 72 birey araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesini sağlayan kolay ulaşılabilir durum örnekleme, bu çalışmada örneklem seçiminde tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ninelerden ve dedelerden oluşan yaşlı bireylerin ve çocukların, BİT'lerinden en çok kullanılan, bilgisayar/tablet, internet, akıllı telefon kavramlarına yönelik metaforik algılarının belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışma betimsel tarama modelindedir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Bu desende aynı olayı deneyimleyen çok sayıdaki kişi üzerinde çalışılarak kişilerin, bir olguya ilişkin algıları, bunlarla ilgili yaşantıları, olguya yükledikleri anlamlar yapılan içerik analizi ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak, çalışma kapsamındaki bireylerin, belirlenmiş olan kavramlara ilişkin metaforik algılarının belirlenebilmesi için, üç adet açık uçlu sorudan oluşan form kullanılmıştır. Araştırmaya katılan yaşlılardan ve çocuklardan formda yer alan cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Formda yer alan cümleler şu şekildedir: “Bilgisayar/Tablet.....’ye/ya benzer; çünkü.....”; “İnternet.....’ye/ya benzer; çünkü.....”; “Akıllı telefonlar.....’ye/ya benzer; çünkü.....”. Elde edilen bu cümleler araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde “içerik analizi tekniği” kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, verileri belirli bir amaç bakımından sınıflandırılarak, ilişkilendirerek, çeşitli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek yorumlamak ve verilerin açıklanabileceği kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek anlaşılır biçimde düzenlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çözümleme işlemi 4 uzmandan oluşan grup tarafından yapılmıştır. İlk aşamada yaşlıların ve çocukların oluşturdukları metaforlar araştırmacılar tarafından incelenmiş; birden fazla metaphor üreten, kullanılan metaphor ile açıklama cümlesi uyuşmayan, hepsi cevaplanmayan formlar çalışmadan çıkarılmıştır ve geriye kalan formlar numaralandırılarak listelenmiştir. İkinci aşamada; ortaya çıkan metaforlar listelenmiştir. Bu listeleme sırasında üretilen metaforların benzer özellikte olanları (metafora konu ve atfedilen düşünce) gruplandırılmıştır. Üçüncü aşamada ise; gerekçelerde incelenerek metaforlar kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler niniler, dedeler ve çocuklara göre tablolştırılmıştır.

Bulgular

Ninelerden ve dedelerden oluşan yaşlı bireyler ile çocukların bilgisayar/tablet, internet ve akıllı telefon kavramlarına yönelik metaforik algılarının belirlenmesine yönelik toplanan veriler analiz edilerek altı tablo oluşturulmuştur. Tablolar, analiz sonucunda ortaya çıkan metaforları, metaforların benzetme yönlerini ve metaforların toplandığı ortak kategori bölümlerini içermektedir. Metaforlar ve kategorilerine ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Ninelerin ve Dedelerin Bilgisayara İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Televizyon	12	Görsel Özellikleri	Biçimsel ve İşlevsel
2	Kutu	7	Şekil	
3	Kara kutu	1	Zağlığa zararlı, zarar verme	
4	Çöp kutusu	4	Kullanılmıyor	Gereksiz
5	Eğlence	3	Film izleme	Oyun
6	Kitap	2	Bilgiye ulaşma	Erişim
7	Dünyayı küçülten nesne	2	İşlevselliği	
8	Hapishane	1	Herkesi İçine hapseder	Bağımlılık
9	Yokluk	1	Zaman kaybı	
10	Nesne	1	İyi bir gereç	Hayatı kolaylaştırma
11	Araba	1	Bireysel kullanım	Yönetme
12	Ömür	1	Hızı	Zaman kaybı

Tablo 1 incelendiğinde, 36 yaşlının, 12 metafor geliştirdiği görülmektedir. Yaşlıların bilgisayara ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar gerekçeleri

dikkate alınarak sekiz grupta kategorize edilmiştir. Yaşlıların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Biçimsel ve İşlevsel”, “Gereksiz”, “Oyun”, “Erişim”, “Bağımlılık”, “Hayatı kolaylaştırma”, “Yönetme” ve “Zaman kaybı” yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Biçimsel ve İşlevsel

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, “televizyon”, “kutu”, şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların bilgisayara ilişkin görsel özellikler ve şekil yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “televizyon” metaforudur. Yaşlıların, bilgisayarın biçimsel ve işlevsel boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Bilgisayarı “televizyona” benzeten yaşlı *“Bilgisayarda televizyon gibi haberleri, bazı bilgileri, dizileri gösteriyor, her şeyi orada görüyoruz”* sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Bilgisayarı “kutuya” benzeten yaşlı *“dört köşe bir kutuya benzer, kutuya da işe yaramayan, kullanılmayan her şeyi koyarız, bilgisayarda da işe yaramayan bir sürü bilgi saklarız”* sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Gereksiz

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “çöp kutusu”, şeklindedir. Yaşlıların, bilgisayarın gereksiz boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorum aşağıda yer almaktadır.

Bilgisayarı “Çöp kutusuna” benzeten yaşlı *“Benim için çok anlam ifade etmiyor, kullanılmayan her şeyi çöpe attığım için, bilgisayarda kullanılmayan bir çok şeyin atıldığı çöp kutusu gibidir”* sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Bağımlılık

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “Hapishane”, “Yokluk” şeklindedir. Yaşlıların, bilgisayarın bağımlılık boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Bilgisayarı “hapishaneye” benzeten yaşlı “*Büyük küçük herkesi içine çekiyor, saatlerce kendisine mahkum ediyor, fakat insanlar mahkum olduklarının farkına bile varmıyorlar. Suç işlemeyen kendilerini habis ediyorlar*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Tablo 2. Ninelerin ve Dedelerin İnternete İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Balık Ağı	1	Etki altına alma	Bağımlılık
2	Oyun Tuzağı	9	Olumsuz etkilemesi	
3	Kahvehane	3	Kendini kaptırma	
4	Sigara	7	Bağımlılık yapması	
5	Televizyon	2	Haber izleyebilme	İşlevsellik
6	Uzay	3	Sonsuz bilgi	Bilgi Erişimi
7	Ansiklopedi	2	İstenilen bilgiye ulaşma	
8	Güvercin	2	Anında bilgiye ulaşma	
9	Hayalet	1	Her an her yerden erişim	
10	Muhtar	1	Her şeyden haberdar olma	
11	Soru Makinesi	1	Anında dönüt	İletişim
12	Akraba	3	Mesafeyi kısaltma	
13	Ulaşım	1	Uzakları yakın etme	

Tablo 2 incelendiğinde, 36 yaşlının, 13 metafor geliştirdiği görülmektedir. Yaşlıların internete ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar gerekçeleri dikkate alınarak dört grupta kategorize edilmiştir. Yaşlıların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Bağımlılık”, “İşlevsellik”, “Bilgi erişimi” ve “İletişim”, yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Bağımlılık

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “Balık ağı”, “Oyun tuzağı”, “Kahve hane”, “Sigara” şeklindedir. Buna göre, ortaya

çıkan metaforların internetin bağımlılık yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “oyun tuzağıdır”, ikinci sırada “sigara” metaforu vardır. Yaşlıların, internetin bağımlılık boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

İnterneti, “balık ağına” benzeten yaşlı “*Bütün insanları sarıyor, şimdiki devir onsuz duramıyor, ağlara takılmış balıklar gibi sürekli internet arıyorlar. Balıklar ağda insanlar internette çirpiniyor*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Bilgi Erişimi

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “Uzay”, “Ansi-klopedi”, “Güvercin”, “Hayalet” ve “Muhtar” şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların internetin bilgi erişimi yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “uzay”, metaforudur. Yaşlıların, internetin bilgi erişimi boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır

İnterneti, “Muhtara” benzeten yaşlı “*her şeyden haberi var*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Tablo 3. Ninelerin ve Dedelerin Akıllı Telefonlara İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Beyin	7	Çok yönlülük	Depolama
2	Ansiklopedi	5	Bilgi saklama	
3	Kumanda	1	Tuşlara sahip olması	İşlevsellik/ fonsiyonellik
4	Asistan	1	Yardım etme	
5	Küçük telefon	1	Biçimsel özellikler	
6	Gazete	2	Haberlere erişebilme	Bağımlılık
7	Tembellik	3	Zaman öldürme	
8	Oyuncak	4	Sürekli kullanım	
9	Gölge	4	Uzva dönüşmesi	
10	Sağ kol	1	Vazgeçememe	
11	Zincire	1	Esir etmek	Özgürlük Sınırlaması
12	Arkadaş	5	Vakit geçirme	İletişim
13	Su	1	Vazgeçilemezlik	Hayati İhtiyaç

Tablo 3 incelendiğinde, 36 yaşlının, 13 metafor geliştirdiği görülmektedir. Yaşlıların akıllı telefona ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, gerekçeleri dikkate alınarak altı grupta kategorize edilmiştir. Yaşlıların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Depolama”, “İşlevsellik/fonksiyonellik”, “Bağımlılık”, “Özgürlük sınırlaması”, “İletişim” ve “Hayati ihtiyaç”, yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Depolama

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “Beyin”, “Ansi-klopedi”, şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların akıllı cep telefonunun depolama yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “Beyin”, metaforudur. Yaşlıların, bilgi erişimi boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır

Akıllı cep telefonunu, “Beyne” benzeten yaşlı *“Bizim yerimize her şeyi saklıyor, unutmuyor resimleri saklıyor bakınca anıları hatırlıyorsun”* sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Akıllı cep telefonunu, “ansiklopediye” benzeten yaşlı *“Aklımızda tutamadığımız bilgileri tarih ve saat detayına kadar saklıyor, randevularımızı,, resimlerimizi saklıyor ”* sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Hayati İhtiyaç

Yaşlıların bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “su”, şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforun akıllı cep telefonunun hayati ihtiyaç yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Yaşlıların, hayati ihtiyaç boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metafora ilişkin yorum aşağıda yer almaktadır.

Akıllı cep telefonunu, “suya” benzeten yaşlı *“herkes tarafından kullanılan, nasıl su olmadan insanlar çok az dayanırsa telefon olmadan da o kadar az dayanıyorlar ”* sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Tablo 4. Torunların Bilgisayara İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Telefona	3	İşlevselliği	Biçimsellik
2	Dikdörtgen	1	Şekil özelliği	
3	Roket	1	Hız	Fonksiyonellik
4	Uzay aracı	1	Her yere erişim	
5	Dünya	1	Her şeyi barındırması	
6	Einstein	1	Zeka	
7	Otobüs	1	Hız ve erişim	
8	Kütüphane	2	Bilgi çeşitliliği	Depolama
9	Sır kutusu	1	Her şeyi saklama	
10	Oyun	1	Sürekli isteme	Bağımlılık
11	Oyuncak	5	Oynama fırsatı	Eğlence
12	Gökkuşağı	1	Keyif verici	

Tablo 4 incelendiğinde, 36 çocuğun, 12 metafor geliştirdiği görülmektedir. Çocukların bilgisayara ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, gerekçeleri dikkate alınarak beş grupta kategorize edilmiştir. Çocukların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Biçimsellik”, “Fonksiyonellik”, “Depolama”, “Bağımlılık” ve “Eğlence”, yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan bazı yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Fonksiyonellik

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “Roket”, “Uzay aracı”, “Dünya”, “Einstein” ve “Otobüs” şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların bilgisayarın fonksiyonellik yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Çocukların, fonksiyonellik boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır

Bilgisayarı, “Einstein” benzeten çocuk “*onun kadar akıllı, her şeyi biliyor, buluyor*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Bilgisayarı, “uzay aracına” benzeten çocuk “*onunla her şeyi yapabilirsin, her yere gidebilirsin*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Eğlence

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “Oyuncak”, “Gök kuşağı”, şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların bilgisayarın eğlence yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “Oyuncak”, metaforudur. Çocukların, eğlence boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Bilgisayarı, “oyuncağa” benzeten çocuk “*hep oyun oynayabiliyorsun*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Bilgisayarı, “gökkuşağına” benzeten çocuk “*beni mutlu ediyor*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Tablo 5. Torunların İnternete İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Kitap	7	Bilgi çeşitliliği	
2	Beyin	5	Fonksiyonellik	
3	Öğretmen	1	Bilmediğimizi öğretme	Bilgi erişimi
4	Sözlük	2	Bilgileri Bulabilme	
5	Bilim adamı	1	Her şeyi bilme	
6	Modem	1	Görsellik	
7	Görünmez ip	1	İşlevsellik	
8	Sinek	1	Hız	Somutlaştırma
9	Çanak anten	1	Erişim	
10	Deniz	1	Uçsuz bucaksız olması	
11	Koşucu	1	Hız	
12	Uçak	1	Ulaşım	Erişim
13	Dünya	2	Uzakları yakınlaştırma	
14	Oyuncak	6	Vakit geçirme	Eğlence
15	Örümcek ağı	1	Tutsak etme	Bağımlılık
16	Dünya	2	Herkes tarafından kullanılması	
17	Olağanüstü bir şey	2	Herkesle bağlantı sağlama	Evrensellik

Tablo 5 incelendiğinde, 36 çocuğun, 17 metafor geliştirdiği görülmektedir. Çocukların internete ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, gerekçeleri dikkate alınarak altı grupta kategorize edilmiştir. Çocukların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Bilgi erişimi”,

“Somutlaştırma”, “Erişim”, “Eğlence”, “Bağımlılık” ve “Evrensellik”, yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Bilgi erişimi

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, “Kitap”, “Beyin”, “Öğretmen”, “Sözlük” ve “Bilim adamı” şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların internetin bilgi erişimi yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “Kitap”, daha sonra ise “Beyin” metaforu vardır. Çocukların, internetin bilgi erişimi boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

İnterneti, “Kitaba” benzeten çocuklar “*her ikisi de bilgi veriyor*”, “*her sorunun cevabı vardır*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamışlardır.

İnterneti, “Bilim adamına” benzeten çocuk “*ne sorsak cevap veriyor*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Somutlaştırma

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, “Modem”, “Görünmez ip”, “Sinek”, “Çanak anten” ve “Deniz” şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforla ile çocukların soyut bir kavramı somut bir kavramla açıkladıkları görülmektedir. Çocukların, internetin somutlaştırma boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

İnterneti, “Görünmez ipe” benzeten çocuk “*bir çok ipin birbirine bağlanması, bir iple bağlı*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

İnterneti, “Sineğe” benzeten çocuk “*Her yere girip çıkıyor*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, 36 çocuğun, 15 metafor geliştirdiği görülmektedir. Çocukların akıllı telefona ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, gerekçeleri dikkate alınarak altı grupta kategorize edilmiştir. Çocukların geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde “Fonksiyonellik”, “Somutlaştırma”, “İletişim”, “Eğlence”, “Depolama” ve “Bağımlılık”,

yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 6. Torunların Akıllı Telefona İlişkin Metaforları, Gerekçeleri ve Kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Tablet	5	İşlevsellik	Fonksiyonellik
2	Beyin	3	Çok yönlülük	
3	Baston	1	Erişim kolaylığı	Somutlaştırma
4	Gökyüzü	1	Uçsuz bucaksız olması	
5	Yardımcı	2	Yönlendirme	
6	Canavar	1	Her şeye yetişebilme	
7	Steiven Jobs	1	Yaratıcılık ve keşfetme	
8	Haberleşme	6	Diyalog kurma	İletişim
9	Kavuşma	1	Bir araya getirme	
10	Kuş	1	Her yere erişim	
11	Telsiz	4	Konuşabilme özelliği	
12	Şeker	1	Mutluluk verici	Eğlence
13	Oyun	6	Vakit geçirme	Depolama
14	Küçük obje	2	Her şeyi içinde barındırabilme	
15	Çikolata	1	Vazgeçilmezlik	

İletişim

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, “Haberleşme”, “Kavuşma”, “Kuş”, “Telsiz” şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforların akıllı telefonun iletişim yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor “Haberleşme”, daha sonra ise “Telsiz” metaforudur. Çocukların, akıllı telefonun iletişim boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Akıllı telefonu, “Haberleşme” benzeten çocuk “uzakta olan akrabalarımızla görüntülü konuşuruz, inanlar birbirleri ile konuşurlar” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Akıllı telefonu, “Telsize” benzeten çocuk “herkesle elinde konuşursun” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Bağımlılık

Çocukların, bu gruba ilişkin olarak geliştirdikleri metafor, “Çikolata”, şeklindedir. Buna göre, ortaya çıkan metaforun akıllı telefonun bağımlılık yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Çocukların, akıllı telefonun bağımlılık boyutu ile ilgili olarak geliştirdikleri metafora ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Akıllı telefonu, “Çikolataya” benzeten çocuk “*Şekil olarak benzer, tat olanakta benzer çok lezzetli ve asla vazgeçmem sürekli isterim*” sözleri ile benzetme gerekçesini açıklamıştır.

Sonuç

Araştırma sonucunda, nineler ve dedelerden oluşan yaşlıların bilgisayara yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar sekiz kategoride toplanmıştır. Bunlar; “Biçimsel ve İşlevsel”, “Gereksiz”, “Oyun”, “Erişim”, “Bağımlılık”, “Hayatı kolaylaştırma”, “Yönetme” ve “Zaman kaybı” olarak belirlenmiştir. Bilgisayarın biçimsel ve işlevsel kategorisini ifade eden metaforlar “televizyon”, “kutu”, “kara kutu” şeklinde sıralanmaktadır. Gereksiz boyutuna ilişkin metafor, “çöp kutusu”, oyun boyutuna ilişkin metafor ise, “eğlence”, erişim boyutuna ilişkin metaforlar ise, “kitap” ve “dünyayı küçülten nesne”, bağımlılık boyutuna ilişkin metaforlar ise, “hapishane” ve “yokluk” şeklinde sıralanmaktadır.

Nineler ve dedelerden oluşan yaşlıların internete yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar dört kategoride toplanmıştır. Bunlar; “Bağımlılık”, “İşlevsellik”, “Bilgi erişimi”, “İletişim”, olarak belirlenmiştir. İnternetin bağımlılık kategorisini ifade eden metaforlar “Balık ağı”, “Oyun tuzağı”, “Kahvehane” ve “Sigara” şeklinde sıralanmaktadır. İşlevsellik boyutuna ilişkin metafor, “Televizyon”; iletişim boyutuna ilişkin metaforlar ise, “Akraba” ve “Ulaşım” şeklinde sıralanmaktadır.

Nineler ve dedelerden oluşan yaşlıların akıllı telefona yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar altı kategoride toplanmıştır. Bunlar; “İşlevsellik ve fonksiyonellik”, “Bağımlılık”, “Özgürlük sınırlaması”, “İletişim”, “Hayati ihtiyaç” olarak belirlenmiştir. Akıllı telefonun işlevsellik/ fonksiyonellik kategorisini ifade eden metaforlar “Kumanda”, “Asistan”, “Küçük

telefon" ve "Gazete" şeklinde sıralanmaktadır. Bağımlılık boyutuna ilişkin metaforlar ise, "Tembellik", "Oyuncak", "Gölge", "Sağ kol"; özgürlük sınırlaması boyutuna ilişkin metafor ise, "Zincir"; İletişim boyutuna ilişkin metafor ise, "Arkadaş"; Hayati ihtiyaç boyutuna ilişkin metafor ise "Su" şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırma sonucunda, torunlardan oluşan çocukların bilgisayara yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar beş kategoride toplanmıştır. Bunlar; "Biçimsellik", "Fonksiyonellik", "Depolama", "Bağımlılık" ve "Eğlence" olarak belirlenmiştir. Bilgisayarın biçimsellik kategorisini ifade eden metaforlar "telefon" ve "dikdörtgen" ; Fonksiyonellik boyutuna ilişkin metafor, "roket", "uzay aracı", "Dünya", "Einstein" ve "Otobüs" iken; Depolama boyutuna ilişkin metafor ise, "Kütüphane" ev "Sır kutusu"; bağımlılık boyutuna ilişkin metafor ise, "Oyun"; eğlence boyutuna ilişkin metaforlar ise, "oyuncak" ve "gökkuşağı" şeklinde sıralanmaktadır.

Çocukların internete yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar altı kategoride toplanmıştır. Bunlar; "Bilgi erişimi", "Somutlaştırma", "Erişim", "Eğlence", "Bağımlılık" ve "Evrensellik" olarak belirlenmiştir. İnternetin bilgi erişimi kategorisini ifade eden metaforlar "kitap", "beyin", "Öğretmen", "Sözlük" ve "Bilim adamı" iken; somutlaştırma boyutuna ilişkin metaforlar, "Modem", "Görünmez ip", "Sinek", "Çanak anten" ve "Deniz" iken; Erişim boyutuna ilişkin metafor ise, "Koşucu" "Uçak" ve "Dünya"; eğlence boyutuna ilişkin metafor ise, "Oyuncak"; Bağımlılık boyutuna ilişkin metafor ise, "Örümcek ağı"; Evrensellik boyutuna ilişkin metaforlar, "Dünya" ve "Olağan üstü bir şey" şeklinde sıralanmaktadır.

Çocukların akıllı telefona yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar altı kategoride toplanmıştır. Bunlar; "Fonksiyonellik", "Somutlaştırma", "İletişim", "Eğlence", "Depolama" ve "Bağımlılık" olarak belirlenmiştir. Akıllı telefonun fonksiyonellik kategorisini ifade eden metaforlar "Tablet", "Beyin"; somutlaştırma boyutuna ilişkin metaforlar, "Baston", "Gökyüzü", "Yardımcı", "Canavar" ve "Steiven Jobs"; İletişim boyutuna ilişkin metafor ise, "Haberleşme" "Kavuşma" ve "Kuş" ve "Telsiz"; eğlence boyutuna ilişkin metafor ise, "Şeker" ve "Oyun"; Depolama boyutuna ilişkin metafor, "Küçük obje"; Bağımlılık boyutuna ilişkin metafor ise, "Çikolata"; şeklinde belirlenmiştir.

Yaşlıların BİT'e ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde; genellikle olumsuzluk içeren metaforlar oldukları görülmektedir. Özellikle

bağımlılık boyutundaki metaforlar incelendiğinde olumsuz ve negatif özellikler taşıyan (balık ağı, sigara, tuzak, hapisane) metaforlar kullandıkları görülmektedir. Bu durum yaşlıların BİT'e hızlı ilerleyişe ve değişime ayak uyduramamalarından kaynaklı olumsuz duyguların yansımaları olarak düşünülebilir.

Çocukların BİT ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde; bu metaforların genellikle olumluluk içeren metaforlar oldukları görülmektedir. Bağımlılık boyutundaki metaforlar bile olumluluk içeren ve çocuklar tarafından sevilen (Çikolata, oyun) nesne ve faaliyetlerdir. Çocuklar bağımlılık boyutlarında bir veya iki metafor oluştururken; yaşlılar; bilgisayar, internet ve akıllı telefon için frekansları fazla olan en az dörder adet metafor oluşturmuşlardır. Çocukların metaforlarında rastlanan diğer bir özellik ise bilgisayar, akıllı telefon ve özellikle interneti anlatırken somut özellikler kullanarak metafor oluşturdukları (uzay aracı, dünya, görünmez ip, çanak anten, Eistein) görülmektedir. Piagete göre çocukların bilişsel gelişimi yaşlara göre dört dönemde gerçekleşir: 0-2 yaş duyu motor dönem, 2-7 yaş işlem öncesi dönem, 7-11 yaş somut işlemler dönemi ve 11 yaş ve üzeri soyut işlemler dönemidir (İnanç, Bilgin ve Kılıç, 2007). Bu çocukların soyut kavramları bilişsel gelişim düzeylerine uygun olarak somut kavramlarla açıklama özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Çocuklar BİT'lere yaşlıların aksine daha olumlu yaklaşmakta ve aktif olarak kullanılmaktadırlar bu durum oluşturdukları metaforlara da yansımaktadır. Bu sonuçlar ışığında; yaşlılara ve çocuklara dönük bu araştırma yetişkinlere dönük olarak da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. (2008). Kişilik, Sosyal, Duygusal ve Ahlak Gelişimi. (Ed: K. Er-sanlı ve E. Uzman) *Eğitim Psikolojisi*, 2. Baskı, ss: 91-144. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Akgül, H., (2016). Yalnızlığı Azaltma Psiko-Eğitim Programının Yaşlıların Yalnızlık Düzeyine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksaray, S. (2011). "Siber Zorbalık", *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 405-432.

- Aksoy, T. (31 Temmuz 2011). *temelaksoy.com*. 02.06.2017, <http://www.temelaksoy.com/metafor-yapmak-sihir-yapmak-gibidir>
- Anderson, R. E. (2008). Implications of the Information and Knowledge Society for Education. Voogt, J., Knezek, G. (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (p. 5-22). New York: Springer Science Business Media LLC.
- Arslan, M.M. , Bayrakçı, M. (2006). "Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi". *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-103.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" ve "Öğrenci" Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar". *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Cerit, Y. (2008). "Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 694-712.
- Dereobalı, N. (2010). Okul Öncesi Eğitim ve Kitle İletişim Araçları. (Ed: G. Haktanır). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 4. Baskı, 263-288. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2015). "100. Yılında Öğretmen Adayları Ve Öğrencilerin Bakışıyla Çanakkale Savaşları: Bir Metafor Araştırması". *Turkish Studies*, 10(3), 369-386.
- Dönmez, Y., (2012). "Yaşlılarda Teknoloji Kullanım Düzeyi Üzerine Bir İnceleme "Eskişehir İli Örneği", *Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu*, Bursa.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/26/14/967997/dosyalar/2012_12/10040955_28.pdf (Erişim Tarihi: 22.10.2016)
- Ekici, S.K. ve Gümüş, Ö. (2016). "Yaşlılıkta teknolojinin kullanımı". *Ege Tıp Dergisi*, 55 (Ek Sayı / Supplement), 26-30.
- Eraslan, L., (2011), "Sosyolojik Metaforlar", *Akademik Bakış*, 27, 1-22. Erişim Tarihi (21.10.2016) <http://www.akademikbakis.org>
- Eyidoğan, B. (2009). *Bilişim Teknolojileri Dersinin İlköğretimde Seçmeli Ders Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Haugen, K. (1998). "Using Technology To Enhance Early Learning Experiences". *Child Care Information and Exchange*, 9, 47-56.

- İnanç, B.Y., Bilgin, M. ve Kılıç Altıncı M. (2007). *Gelişim Psikolojisi, Çocuk ve Ergen Gelişimi (2.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Jankowska, M. A. (2004). "Identifying University Professors' Information Needs In Thechallenging Environment Of Information And Communication Technologies". *The Journal of Academic Librarianship*, 30(1), 51-66.
- Koç, E.S., (2014). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 47-72.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (Çev: G.Y. Demir), İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Levine, P.M. (2005). *Metaphors and Images of Classrooms*. ERIC: EJ724893.
- Miller, D. and Slater, D. (2001). *The Internet: An Ethnographic Approach*. Oxford: Oxford International Publishers Ltd.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 25, 606-622.
- Özkan, Y. Ve Purutçuoğlu, E. (2010). "Yaşlılıkta Teknolojik Yeniliklerin Kabulünü Etkileyen Sosyalizasyon Süreci". *Aile ve Toplum*, 11(6).
- Öztürk, S.A. ve Özata F.Z. (2012). Yaşlı Tüketiciler ve Teknoloji: Yaşlı Tüketicilerin Bilgi ve İletişim Teknolojileriyle İlişkilerini Anlamaya Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Tüketici Yazuları III*, Hacettepe Üniversitesi Tüketici - Pazar - Araştırma - Danışma Test ve Eğitim Merkezi (TÜPADEM) yayınları içinde bölüm: 88-109.
- Resnick, M., Martin, F., Berg, R., Borovoy, R., Colella, V., Kramer, K. and Silverman, B. (1998). Digital manipulatives: new toys to think with. *Proceedings of CHI '98 (ACM conference on Human Factors in Computing Systems)*, pp. 281-287. New York: ACM.
- Rouse, M. (2005). *ICT(information and communication technology-or technologies)* <http://searchcio-midmarket.techtarget.com/definition/ICT> adresinden (Erişim Tarihi: 5.10.2016).
- Semerci, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış.Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,31 (2), 125-140.
- Saban, A., (2008). "Okula İlişkin Metaforlar". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.

- Siraj-Blatchford, I. and Siraj-Blatchford, J. (2003). *More than Computers: Information and Communication Technology in the Early Years*. London: The British Association for Early Childhood Education.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2015). *Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr> (Erişim Tarihi: 12.10.2016).
- UNESCO, (2003). *Developing and Using Indicators of ICT Use in Education*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Bangkok, 7-9.
- UNESCO, (2006). *Using ICT to Develop Literacy*. UNESCO Bangkok, 18-21.
- Williams, L. (2001). ICFT Information Communication and Friendship Technology: Philosophical Issues Relating to the Use of ICT in School Settings. Leask, M. (Ed.), *Issues in Teaching Using ICT* (p. 49-60). London: Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2016). *Soysal Bilimlerde Nitel Araştırmaya Yöntemleri (10. Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zittrain, J. (2008). *The Future of the Internet and How to Stop It*. London: Yale University Press.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akgül, H. (2017). Nineden-dededen, toruna, bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik metaforik algılar. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 653-677.

Suriyeliler ve Vatandaşlık: Yerel Halk ve Suriyeli Sığınmacılar Çerçevesinde Bir Değerlendirme

DOI: 10.26466/opus.341263

*

Melike Gülyaşar*

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya/Türkiye

E-Posta: melikegylsr@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5819-8409](https://orcid.org/0000-0001-5819-8409)

Öz

Çalışmanın konusunu günümüzde önemli bir tartışma alanı oluşturan Suriyelilere vatandaşlık verilme ihtimalinin Suriyeliler ve Türkler tarafından nasıl karşılandığı ve bunun gerekçeleri oluşturmaktadır. 2011 yılından itibaren Arap Baharının Suriye'ye sığırayıp aniden şiddetlenmesiyle Suriyelilerin sığındığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Bu anlamda daha önce bu kadar yoğun göçle karşılaşmamış Türkiye'nin insani gerekçelerle sığınmacılara kapı açıp onları kabullenmesi önemlidir. Ancak zaman geçtikçe Suriye'de savaşın bitmesinin giderek zorlaşması ve bu anlamda geçici oldukları düşünülen sığınmacıların kalıcı hale gelişi vatandaşlık konusunu gündeme getirmiştir. Dolayısıyla günümüzde en önemli tartışma alanlarından birini oluşturan Suriyelilerin vatandaşlık alması incelenmesi gereken önemli bir husus olarak karşımıza çıkarken bu konuda literatürde ciddi bir boşluk olduğu değerlendirilmekte, konuyla ilgili mevcut çalışmalara bakıldığında ise sadece kısa değinmeler olduğu görülmektedir. Çalışmada Suriyelilerin vatandaşlık konusunda düşündükleri, vatandaşlık verilmesi halinde kabul edip etmeyecekleri ve vatandaşlığın onlara, onların ise Türkiye'ye ne gibi katkıları olacağı konusu mülakat tekniği kullanılarak ortaya koyulmuştur. Türk halkının bu konudaki görüşleri ise Murat Erdoğan'ın yaptığı Toplumsal Kabul ve Uyum adlı çalışmada yapılan mülakatlar, sosyal medya üzerinden oluşturulan tepkiler ve çeşitli çalışmalar analiz edilerek ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ise Suriyeliler nezdinde çoğunlukla vatandaşlığa sıcak baktıkları, vatandaşlık verilmesi halinde kendilerini daha garanti altında hissedecekleri, daha iyi ve eşit şartlarda yaşayabilecekleri üzerine iken Türklerin düşünceleri ele alındığında tam aksine büyük çoğunluğun vatandaşlık verilmesine karşı olduğu bunu milliyet unsuru, günümüzde Suriyelilerin çıkardığı düşünülen pek çok sorun, vatandaşlık verilmesi halinde burada kalacakları endişesi, ekonomik anlamda yük olarak görülüyor oluşları gibi pek çok nedene dayandırdıkları ortaya konulmuş bu bağlamda Türklerin ve Suriyelilerin düşüncelerinin büyük farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Suriyeliler, Türkler, sığınmacı, vatandaşlık, vatandaşlığın kabulü

Syrians and Citizenship: An Evaluation on the Local People and Syrian Asylum Seekers

DOI: 10.26466/opus.341263

*

Abstract

The subject of the study consists of the possibility of giving citizenship to Syrians which creates a discussion field and how it is perceived by Turks and the reasons for this. Since 2011 when Arab Spring leaped to Syrian and immediately intensified, Turkey is one of the main countries where Syrians took refuge. In this sense, it is important that Turkey which has never encountered with such intense immigration so far welcomed and accepted the refugees with humanitarian justifications. However, as the end of the war in Syria became more difficult as the time went by, and in this sense, the fact that refugees who were thought to be temporary became permanent brought up the issue of citizenship. Thus, while the issue that Syrians receive citizenship emerge as an important question creating one of the most important discussion fields today, it is evaluated that there is a serious gap in the literature on this subject and when the available studies related to the topic are examined, it is observed that there are only short references on it. The topic of what Syrians think about the issue of citizenship, whether they would accept it or not in the case of receiving citizenship, what kind of contribution citizenship would provide to them and in turn, what kind of contribution they would provide to Turkey are revealed in the study with the interview technique. It was attempted to reveal the opinions of Turkish people through interviews done in the study "Social Acceptance and Harmony" carried out by Murat Erdoğan, social reactions created via social media and by analyzing various studies. The findings obtained in the study demonstrated that, in the eye of the Syrians, while the majority leaned towards the citizenship, predicating their views on reasons such as that they would feel themselves more guaranteed in the case of receiving citizenship, they would live at better and equal conditions, when the opinions of Turks are approached, quite the contrary, it was demonstrated that the majority opposed giving citizenship and based this on the justifications of nationality factor, many problems thought to be created by Syrians, the anxiety that they would stay here in the case of giving citizenship, the fact that they are perceived as a burden in the economic sense and within this context, it was observed that the opinions of Turks and Syrians demonstrated great differences.

Key Words: Syrians, Turks, refugees, citizenship, acceptance of citizenship

Giriş

Arap coğrafyasında 2011 yılında başlayan yönetimlere karşı tepkiler giderek büyümüş ve bugün adına “Arap Baharı” denilen olayları meydana getirmiştir. Halkın otoriter rejimlere karşı isyanıyla birlikte olaylar giderek artmış ve bazı ülkelerde sorunlar hallolurken Suriye’de ise olaylar bugünkü boyutuna ulaşmıştır. Suriye’de yaşanan bu savaş halinin en çok etkilediği ülkelerin başında da Türkiye gelmektedir. Türkiye bugün ortalama 3,5 milyon Suriyeliye ev sahipliği yaparak en çok Suriyeli sığınmacı kabul eden ülkeler arasında önemli bir yerde durmaktadır.

Suriyelilerin Türkiye’ye sığınması geçici bir süreç olarak görülüp halk tarafından da kabul edilmiş olsa da günümüzde giderek kalıcı hale gelişleri ve bu süre zarfında yaşanan, medya tarafından yansıtılan olaylar bir Suriye sorunu oluşturmaya başlamıştır. Bu kalıcılığın beraberinde getirdiği en önemli tartışmalardan birisi de burada uzun zamandır kalan ve kalmaya devam edecekleri tahmin edilen Suriyelilerin buradaki kimliklerinin, haklarının yetersiz olmasına ilişkin şikayetleri, düşünceleri ve Türk vatandaşların buna ilişkin tepkileridir. Bakıldığı zaman Suriyelilerin bugünkü hakları ve konumları üzerinde belli iyileştirmeler yapılmış olsa da bunlar geçici oldukları düşünülerek sunulan haklar olduğu için giderek kalıcı hale gelen ve burada düzen kurma zorunluluğu yaşayan Suriyeliler için yetersiz kalmaktadır.

Mülteci tanımlamasına yerleştirilmesi imzalamış olduğumuz Cenevre sözleşmesindeki “Avrupa’dan gelenler” ibaresinden ötürü mümkün olmayan Suriyelilerin mevcut mevzuatın eksikliklerinin görülmesiyle birlikte 2013 yılında getirilen terimlerle tanımlandıkları görülmektedir. Değişimle birlikte mülteci, şartlı mülteci, ikincil koruma, geçici koruma terimleri getirilmiş mülteci kavramı da aynı şekilde kalmıştır (IMPR, 2014, s. 4).

Suriyelilerin konumları da bu değişikliklerle ikincil koruma statüsü elde etmelerini sağlamıştır. Buna göre “mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde; Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek, işkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik

ciddi tehditle karşılaşacak olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında ikincil koruma statüsü verilir” (madde 63) (IMPR, 2014, s.4). Ancak bakıldığı zaman bu statü onlar için bir belirsizlik demektir. Onların yasal haklar elde edip edemeyecekleri bugün hala belirsizliğini korumakta, Suriyeliler için vatandaşlık verilmesi daha büyük bir önem arz etmektedir. Ancak Türkiye'nin bir ulus devlet olduğu göz önünde bulundurulursa vatandaşlık söz konusuysen milliyetçiliğin ön planda duruşu Suriyeliler için vatandaşlık konusunu hem devlet hem halk nezdinde zorlaştırabilmektedir.

Yukarıda belirtilen hususlar ekseninde bakıldığında Suriyelilere vatandaşlık verilmesi konusu önemli bir yerde durmaktadır. Çalışmada da bu konunun önemi göz önünde bulundurularak Suriyelilerin vatandaşlık verilmesine nasıl baktıkları, isteyip istemedikleri ve bunu hangi gerekçelere dayandırdıkları Suriyeli sığınmacılarla yapılan mülakatlar ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yapılan mülakatlar sunulurken katılımcı gizliliğinin sağlanması adına takma ad (pseudonym) metodu kullanılmıştır. Diğer taraftan ise Türklerin, Suriyelilere vatandaşlık verilmesi konusunda ne düşündükleri gerek yapılan çalışmalar gerekse sosyal medyada ortaya koyulan tepkiler incelenerek ortaya koyulmaya çalışılmış ve çalışmada her iki çerçeveden de bakışın sağlanması amaçlanmıştır.

Vatandaşlık

Vatandaşlık olgusu özellikle ulus devlet sürecine geçişle birlikte varlığı daha görünür bir hal almış ve bu anlamda günümüzde de özellikle artan göçlerle birlikte etkisini giderek arttıran bir tartışma alanı oluşturan kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde bu derece önemli bir hal almış olan vatandaşlığın tam olarak ne ifade ettiği de önemli bir husustur. Genel anlamda vatandaşlık; belli bir vatana ait olma ve o vatanın ortak değer, yasal düzenlemeler, örf vb. toplumsal düzenlemelerine uyma davranışı olarak ifade edilebilir (Uğurlu, 2011, s.154).

Aynı zamanda önemli sosyologların da vatandaşlığa ilişkin sosyolojik perspektiften tanımlamaları mevcuttur. Turner'a bakacak olursak vatandaşlığı "bir kişiyi toplumun yetkin bir parçası olarak tanımlayan ve bunun sonucunda kaynakların kişilere ve sosyal gruplara akışını şekillendiren bir dizi (hukuki, siyasi, ekonomik ve kültürel) uygulama" olarak ifade ederken; Marshall ise vatandaşlığı bir topluluğa aidiyet olarak tanımlamıştır (TBMM Araştırma Merkezi, 2011, s.1).

Genel anlamda bakıldığında vatandaşlık çok çeşitli unsurları da içinde barındırmaktadır. Vatandaşlık bireylere haklar sağlarken aynı zamanda sorumluluklar da yükleyen bir yapıdır. Kısaca vatandaşlık bireylere bir siyasal katılma fırsatı ve yükümlülüğü getirir. Vatandaş olduğu takdirde birey seçimlere katılacak, vergi verecek, toplumsal ve siyasal kuruluşlarda çalışacak ve başkalarına yardım edecektir. (Çarkoğlu& Kalaycıoğlu, 2014, s.21).

Ancak vatandaşlık salt siyasal ve hukuki bir yapı değil aynı zamanda o bireylerin aidiyetini de sağlayan bir unsurdur. Bireyler vatandaşı oldukları ülkeye aidiyet duygusu ile bağlanırlar. Aidiyet konusu Suriyelilere yöneltilen vatandaşlık konusuna ilişkin sorulara karşılık verilen cevaplarda da karşımıza oldukça fazla çıkmaktadır. Suriyelilerin azımsanmayacak bir kısmının vatandaşlık verilirse buraya ait bir kimliği, bir aidiyeti olacağını söylemesi çalışma açısından dikkat çeken bir nokta olmuştur.

Günümüzde Türkiye açısından en büyük göç hareketi olarak Suriyelilerin gelişi ele alınacak olursa da vatandaşlık oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Şöyle ki yaşanan Arap Baharı'nın Suriye'de kanlı bir süreç haline dönüşmesiyle birlikte Suriye'den gelen yoğun göçün etkilediği ülkelerden birisi de Türkiye'dir. Şu an için ortalama 3.5 milyon olan Suriyelilerin geçici olarak buraya gelmedikleri ve savaşın kolay kolay bitmeyeceği düşünüldüğünde daha uzun soluklu politikalar gerçekleştirilmesinin gereği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda hem Türkler için hem Suriyeliler için en çok tartışma konusu olan vatandaşlık verilme hususu gündeme gelmiştir.

Dünyada Vatandaşlık

Vatandaşlık olgusunun hem hukuki hem de toplumsal alanda bir karşılığını bulmak söz konusudur. Bu iki ayrı çerçeveden de bakıldığında dünyada ve ülkemizde farklı vatandaşlık tanımlamalarıyla karşılaşmak mümkündür. Özellikle ulus devletleşme sürecinden sonra yoğun bir milliyetçilik etkisine ve milliyetçi yapıya daha uzak çok uluslu yapıya sahip devletlerle karşılaşabilmektedir. Bu anlamda belirtilen şartlar ve kriterler o ülkenin yapısını da ortaya koymaktadır. Dolayısıyla göç eden bireylerin buralarda vatandaşlık elde ederek çeşitli haklar kazanabilmesi durumu ülkelerce farklılık göstermektedir. Günümüzde en büyük göç hareketini oluşturan Suriyeliler için de vatandaşlık sürecinin nasıl işlediği ve işleyeceği bu şekilde ifade edilebilir.

ABD Anayasasının 14. maddesine göre ABD’de doğan veya ABD vatandaşlığına kabul edilen ve ABD’nin yetki alanına tabi olan kişiler ABD’nin ve ikamet ettikleri eyaletin vatandaşdır. Alman anayasasında “Alman” terimi, “Alman vatandaşlığına sahip olanlar veya Alman soyundan olup 31 Aralık 1937 tarihindeki Alman İmparatorluğu sınırları içinde kabul edilmiş olan mülteci veya sürgün edilenler ile bunların eşi” veya altsoyu anlamında kullanılmaktadır. Bulgaristan Anayasasının ise 25. maddesine göre, annesi ve/veya babası Bulgar vatandaşı olan veya Bulgaristan Cumhuriyeti topraklarında doğan herkes kökeninden dolayı başka bir ülkenin vatandaşlığına hak kazanmadıkça Bulgar vatandaşdır. Son olarak Polonya Anayasasının 34. maddesinde Polonya vatandaşlığının, Polonya vatandaşı ebeveynlerden doğum ile edinildiği belirtilmektedir. Diğer vatandaşlık edinme yolları ise kanunla belirlenmektedir (TBMM Araştırma Merkezi, 2011, ss. 4-9).

Ulusal vatandaşlık tanımında geleneksel hukuki ölçütler doğum yeri ve neseptir. Anayasalarda yer alan vatandaşlık tanımında, nesep ölçütüne, yani kişinin ebeveynlerinin vatandaşlığını kazanmasına genellikle daha sık rastlanmaktadır (Almanya, Estonya, Finlandiya, Litvanya, Macaristan ve Polonya). Bununla birlikte, doğum yeri, yani kişinin doğduğu yerin vatandaşlığını alması ölçütü ve soy bağı ölçütünün beraber kullanıldığı da görülmektedir (Bulgaristan ve İrlanda). Yabancı dahi olsa, *jussoliesasına* dayanarak vatandaşlık verilmesini öngören tek anayasa ABD Anayasasıdır (TBMM Araştırma Merkezi, 2011, s.12).

Küreselleşme süreciyle birlikte göçlerin artmasıyla ulus devlet yapısının homojenliği azalmış ve dünyada artık vatandaşlık anlayışı çok kimlikli bir boyut kazanmaya başlamıştır. Ancak bu çok kimlikli boyut mülteciler, sığınmacılar yani özeldede Suriyeliler söz konusu olduğunda geçerliliğini yitirmektedir. Bugün Avrupa sığınmacılara kapılarını kapamış Türkiye'ye de özellikle de Avrupa Birliği'nde "*Doğu sınırınızı açın, sığınmacılar gelsin, ama Batı sınırınızı kapatın, bize gelmesinler*" yaptıkları çağrı Suriyelilere karşı tutumlarını açıkça göstermiştir (Erdoğan, 2014, s.16). İncelendiği zaman dünyada özellikle Batı diye tabir edilen ülkelerin vatandaşlık vermeye ilişkin konuları kanunda özel olarak düzenlemeye tabi tuttuğu görülmektedir. Bu anlamda Suriyelilere yönelik politikaları da eğitilmiş ve zengin olmayan daha realist bir açıklamayla onların işine yaramayacak kişilerin alınmaması ve vatandaşlık verilmemesi üzerinedir. Ancak eğitilmiş ve zengin kesimi hemen ülkelere kabul etmekte ve onlara vatandaşlık verme sürecini gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Türkiye'de Vatandaşlık

Türkiye'de vatandaşlık kriterleri özellikle ulus devletleşme sürecinde giderek milliyetçi bir hale bürünmüştür. Resmi çerçevede vatandaşlığın ne olduğuna bakmak için anayasaya bakmak gerekmektedir. Anayasal kabilde, "*Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk'tür. Türk babanın veya Türk ananın çocuğu Türk'tür. Vatandaşlık, kanunun gösterdiği şartlarla kazanılır ve ancak kanunda belirtilen hallerde kaybedilir*"(1982 Anayasası m.66) (AnbarlıBozatay, 2010, s.171).

Bakıldığında Türk vatandaşı olmak sonradan da belli şartlar altında mümkün olsa da kan ve toprak esasının bir arada olması şartını getirmektedir. Yani anne veya babanın Türk olması yanında bir de Türkiye'de doğma şartı söz konusudur. Bu anlamda ABD'deki gibi Türkiye'de doğmuş bebeklerin Türk vatandaşı olması söz konusu olmadığı için Suriyelilerin burada doğan çocukları da sanılanın ve beklenenin aksine vatandaşlığa alınmamaktadır. Bu bağlamda Suriyelilerin en merak ettiği konulardan biri Türk vatandaşlığı kazanımı ile ilgilidir. Türk vatandaşlığını kazanma başvurusu için 5 yıllık ikamet süresi gerekmektedir ancak bu durum geçici koruma kapsamındaki kişiler için geçerli değildir. Türk vatan-

daşlığı evlenme yoluyla da elde edilebilir. Evliliğin 3 yıl sürmesi ve evliliğin gerçek olması kaydıyla Suriyeliler Türk vatandaşlığı kazanılabilmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016, s.106). Bir başka ihtimal ergin olmayan geçici korunanın 17. madde uyarınca bir Türk tarafından evlat edinilmesi suretiyle vatandaşlık kazanmasıdır. Türkiye’de doğan çocuklar bakımından, Suriyeli ana ve babasından dolayı doğumla herhangi bir ülkenin vatandaşlığını kazanamaması halinde de, madde 8 uyarınca doğum yeri esasına göre çocukların doğumdan itibaren Türk vatandaşı sayılmaları da bir başka ihtimaldir. Lakin Suriyeli geçici korunanların 11. maddede düzenlenen genel başvuru yoluyla da Türk vatandaşlığını kazanmaları yolu, Geçici Koruma Yönetmeliği ile kapatılmıştır. Tüm bu usuller bakımından geçici korunanlar her türlü şartı taşısalar da, vatandaşlık sağlanması konusunda idare tam bir takdir hakkına sahiptir. Başvurular geçici korunanlara mutlak bir hak sağlamamaktadır (SETAV, 2015, s.64).

Vatandaşlık kavramının anayasada nasıl tanımlandığı kadar önemli olan bir diğer husus ise toplum nezdindeki vatandaşlık tanımlamasıdır. Bu anlamda toplumda vatandaşlığın ne şekilde tanımlandığı ve nelerin kabul gördüğünü yapılmış vatandaşlık araştırmasında görmek mümkündür.

Toplum vatandaş olmak için en çok “hukuki statünün yeterli olduğu” yargısına katılıyor. Toplumun yüzde 63’ü hukuki statünün yeterli olduğunu belirtirken, yüzde 52’si Türkçe konuşmak gerektiği, yüzde 41’i Müslüman olmak gerektiği, yüzde 38’i ise Türk ırkından olmak gerektiği fikrine katıldığı görülmektedir (KONDA ve İPM, 2016, ss.19-20). Aynı zamanda vatandaşlığın ne çağrıştırdığı sorulduğunda görüşülen kişilerin %50’si vatandaşlığın “yasalarda ifade edilen haklar” olduğunu %20’si vatandaşlığı “yasalarda ifade edilen vazifeler,” %30’u ise “devlete üyelik” olarak tanımlıyor (KONDA ve İPM, 2016, s.13). Vatandaşlık araştırması esnasında görüşme yapılan kişilere “Türkiye’de insanları ortak bir vatandaşlık bağı ile birbirine hangisi bağlıyor?” diye sordüğümüzde, toplumun yaklaşık olarak üçte birinin din birliği, yine üçte birinin ortak gelenekler ve kültür vurgusu yaptığını görüyoruz. Her on kişiden biri dil birliğine vurgu yaparken, sadece beş kişiden biri birbirimizle “herkesi bağlayan yasalar” üzerinden vatandaşlık bağı kurduğumuzu düşünüyor (KONDA ve İPM, 2016, s.18).

Son olarak bakıldığı zaman günümüzde Suriyelilere vatandaşlık konusu sıkça tartışılıyor olsa da belli sayıda kişiye vatandaşlık verilmiş ve bunların genelinin de yine Türk kökenli olduğu ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla vatandaşlık verilmesi söz konusu olduğunda ilk bakılan husus soy olmakta ona göre vatandaşlık süreci işlemektedir. Belirtilen hususta Suriyelilere Türk olmaları halinde vatandaşlık verildiğine dair yapılan görüşmelerde de örneklere rastlanmıştır. Mülakatlardan bir pasaj paylaşmak gerekirse Ahmed'in bu konuda belirttiği gibi durumlar söz konusu olabilmektedir:

Şu an da vatandaşlık veriyor Türkiye Suriyeli bazı kişilere. Ama Türkçe bilip bilmediğine, eğitimine bakmıyor. Bir tanıdığım var kadın. Aslı Türk diye ona vatandaşlık verildi. Ama Türkçe konuşamıyordu bile. Bence başka kriterler olmalı.

Mülteci Mi Sığınmacı Mı?

Suriyelilere ilişkin bir tanımlama söz konusu olduğunda ilk karşımıza çıkan BM'nin öncülüğünde Türkiye'nin imzalamış olduğu Cenevre Sözleşmesidir. Cenevre Sözleşmesi bugün hem Avrupa hem de Türkiye'de Suriyelilerin konumuna önemli bir etkide bulunmakta Türkiye'nin politikalarını etkilemektedir. Türkiye'nin bu sözleşmeyi imzalayarak başına "Avrupa'dan gelenler" cümlesini koymasının nedeniyle Türkiye'deki Suriyeliler için mülteci demek doğru değildir.

Mülteci: "İrki, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahıs" olarak tanımlanmaktadır (IMPR, 2014, s.3).

Sığınmacı ise; "ırkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyruğu yoksa ve önceden ikamet ettiği ülke

dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancı” olarak tanımlanmaktadır (IMPR, 2014, s.3).

Günümüzde Suriye’de yaşanan iç savaşla birlikte gelen yoğun göç akınıyla birlikte mevcut mevzuatın eksikleri görülmüş ve bir değişim söz konusu olmuştur. Bu bağlamda 2013 yılında yeni bir kanun yayınlanarak uluslar arası koruma çeşitlerine yeni kavramlar getirilmiştir. Değişimle birlikte mülteci, şartlı mülteci, ikincil koruma, geçici koruma terimleri getirilmiş mülteci kavramı da aynı şekilde kalmıştır (IMPR, 2014, ss. 3-4).

Bu kavramlar dışında bir de ikincil koruma kavramının getirildiği görülmektedir. Buna göre “mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde; Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek, işkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında ikincil koruma statüsü verilir” (madde 63) (IMPR, 2014, s.4). Bu bağlamda Suriyeliler için de ülkelerinden ayrılmaya zorlandıkları ve korunmak amacıyla sınırlarımızı geçen yabancılar olarak geçici koruma statüsü verilmektedir.

Ancak ORSAM’ın (2016, s.5) çalışmasında da belirtildiği gibi sadece Suriyeli mültecilere uygulanan bu geçici statü Türkiye’de herhangi bir orta ya da uzun vadeli beklentinin öngörülmesini zorlaştırmaktadır. Kent- sel alanlarda birçok mülteci gelecekte yasal olarak çalışıp çalışamayacaklarına ya da vatandaşlık hakları elde edip edemeyeceklerine dair belirsizlik içinde köseye sıkışmış hissediyor. Bu sorun, Suriyeli mülteciler ve yerel otoritelerden merkezi hükümete kadar, resmi kurumlar arasındaki iletişim kanallarının yetersizliğiyle daha da pekişiyor.

Genel anlamda bir değerlendirme yapılırsa Türkiye’nin geçirdiği ulus devletleşme sürecinin beraberinde getirdiği milliyet kavramı ile birlikte Suriyelilerin bugünkü süreçte toplumda karşılaştığı vatandaşlık verilme sorunu önemli bir boyut kazanmıştır. Günümüzde vatandaşlık bizim için de milliyetle eş değer görüldüğü için buraya göç eden pek çok Türk kö-

kenli bireye (özelde Suriyelilere) vatandaşlık verilebilirken başka kökenden olanlar için bu durum daha zor şartlar altında gerçekleşmekte hatta toplum tarafından karşı çıkılan bir husus olmaktadır. Bu bağlamda yapılan görüşmeler ve literatür incelemeleri neticesinde elde edilen bilgilerle Suriyelilerin ve Türklerin vatandaşlığa nasıl baktığı incelenecek, karşılaştırmalı bir şekilde ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Suriyelilerin Türk Vatandaşlığına Bakışı

Suriyeliler Türkiye'ye ilk geldiklerinde savaşın Arap Baharını yaşayan diğer ülkelerdeki gibi kısa sürede biteceği ve Suriyelilerin ülkelerine geri döneceği düşünülmüştür. Bu anlamda politikalar bu yönde geçici olma durumuna göre belirlenmiş, halk da bu geçiciliği düşünerek Suriyelileri kabullenmiştir. Ancak savaş halinin giderek uzamış olması ve daha da uzun zaman bitmeyeceğinin ortada oluşu hem Suriyeliler hem devlet hem de Türkler açısından sorunlar oluşturmaya başlamış bundan dolayı yeni politikalara ihtiyaç duyulmuştur. Aynı zamanda bu kalıcılığın getirdiği en büyük söylemlerden biri olan vatandaşlık verilme konusu da gündeme gelmeye başlamıştır. Genel anlamda yapılan görüşmelerde ve daha önce yapılmış çalışmalarda değinildiği kadarıyla Suriyelilerin çoğunlukla vatandaşlık isteminin olduğu görülebilirken; Türklerin de tam tersi şekilde genellikle vatandaşlık verilmesine karşı çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda çalışmada da esas değinilecek olan nokta Türkler ve Suriyelilerin, Suriyelilerin vatandaşlık alması hususuna bakışlarını irdelemek ve karşılaştırmalı bir şekilde bunu ortaya koymaktır.

Suriyeliler genel anlamda vatandaşlık istese de bazılarının da istemiyor oluşu gözden kaçmaması gereken bir noktadır. İlk olarak vatandaşlık hakkı almak isteyenlerin neden istediği yapılan görüşmeler ve literatür taramaları ile irdelenecektir. Çalışmamız için gerçekleştirilen görüşmelerde bu konuya yönelik en temel soru "Suriyelilere vatandaşlık verilmesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Siz Türk vatandaşı olmak ister misiniz? Olduğunuz zaman sizin için neler değişir size nasıl katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz? Size ne fayda sağlar?" şeklinde yöneltilen sorudur. Bu soruya genel olarak belli cevaplar alınırken farklı cevapların da olduğu görülmektedir.

Suriyelilerin vatandaşlık almayı isteme nedenlerinde ilk sırada iş konusu gelmektedir. Suriyeliler şu anda genellikle kendi meslekleri olmayan işlerde düşük ücretlerle ve sigortasız olarak çalışmakta olmaktan bu anlamda emeklilik konusunun da akıllarında soru işareti oluşturmasından şikayetçidirler.

Ahmed: Gençlerimiz fabrikalarda ucuza çalışıyor aslında sizin ekonominize onlar destek oluyor. Şu an ki ekonomik sıkıntıların sebebi yaşanan olaylarda etkilidir. Bende vatandaşlık alıp haklara sahip olmak isterim şimdi hiçbir hakka sahip değilim ve çok düşük ücrete çalıştırılıyorum.

Azze: Bize Türk vatandaşlığından önce haklarımız verilmeli. Vatandaşlık çok önemli değil öncelikle haklarımızı almak isteriz. Şimdi bize çok farklı davranılıyor. Sizinle aynı değiliz. Bizim eşlerimizin sigortası yok, az para alıyorlar.

Görüldüğü üzere görüşme sırasında karşılaşılan durumlardan birisi vatandaşlığın şart olmayışı ancak vatandaşlığın getireceğini düşündükleri hakların onlara verilmesi gerektiğine ilişkindir. Suriyeli kadın ve erkekler bu anlamda en çok şikayetçi oldukları emeklerinin karşılığını alamama durumunun önlenmesini istemektedirler.

Ahmet: Vatandaşlık verilmesini çok istiyoruz çünkü ben ve ailem artık Türkiye’de yaşayacağız. Suriyeliler, fabrikalara girip çalışır, emekli olur, sigorta yatar artık bizlere devlet size bakıyor boş boş oturmamın demezler bizde bu ülkenin vatan-daşı oluruz, bu ülkedeki insanlar ne yapıyorsa bizde hepsini rahat rahat yaparız ve bu ülkeye hizmet ederiz.

Mirvan: Bu ülkede uzun süre kalacaksak vatandaşlık verilmesini istiyoruz. Ben Türk vatan-daşı olmak istiyorum, Türk vatan-daşı olduğum zaman dükkânım yasalara uygun olur, şuan bana kızıyorlar devlete para vermiyorum, Pazar günü dükkânı açıyorum, kontrol edilmiyor diye kızıyorlar. Vatandaşlık verilirse Türk berberler nasılsa bende öyle olmak isterim. Bende bu ülke için çalışıp bu ülkeye faydalı olurum.

Yukarıda belirtildiği gibi Suriyeliler işlerini rahatlıkla yapamamaktan, yardımlarla geçinmekten ve onların elinde olmayan sebeplerden dolayı Türkler tarafından tepki gösterilmesinden şikâyetçidirler. Bunun da vatandaşlık verilince önleneceğini düşünerek bu doğrultuda bir talep oluşturdıkları görülmektedir. Vatandaşlık verildiği takdirde vergilerini verip Türklerle eşit yükümlülükleri de olacağı ve yük olmaktan da çıkabileceklerini bu anlamda tepkilerden kurtulabileceklerini düşünmektedirler.

İş konusunda değinilmesi gereken önemli bir nokta ise kendi mesleklerini yapamıyor olmaları ve devlet memurluğu isteklerinin vatandaş olmadıkları için bir karşılığı olmamasıdır.

Muhammed: Bence artık Suriyelilere vatandaşlık verilmeli. Çünkü artık biz burada yaşıyoruz. Eğer ben Türk vatandaşı olursam bu ülkenin insanlarına da hizmet ederim. Devlet de çalışabilirim. Vergimi veririm. Çocuğum bu ülkeye hizmet eder. Bizde ne olduğumuzu gelecekte nerede olacağımızı biliriz.

Affan: Verilmesi lazım. Benim vatandaşlık almam burada iş kurmamı sağlayacak. O yüzden istiyorum. Mühendisim ben diplomam var o diplomayla çalışmak isterim.

İş konusunda son olarak ticaret yapan Suriyeliler ele alınacak olursa onların da şu anda sadece Suriyelilerle ticaret ortaklığı yapan kısıtlı ülkelerle ticaret yapabildikleri ancak Türk vatandaşı olmaları halinde bu ülkelerin fazlasıyla artabileceği ve ticareti büyüterek katkı sağlayacaklarını ifade ederek vatandaşlık talebinde bulunanlarla karşılaşmak mümkündür.

Abdulkhakim: Ben vatandaşlık alırsam daha rahat ticaret yapabilirim. Şu an bana izin verilmiyor, Arap ülkeleri kabul etmiyor orada ticaret yapmamı. Ama Türk gibi olursam o zaman daha iyi ticaret yapabilirim. Devlete katkı sağlar bu da.

Aynı zamanda yatırımcıların, Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği (MÜSİAD) ve Mevlana Kalkınma Ajansı'nın (MEVKA) sunduğu rapordaki görüşmelerde vatandaşlık talebinde buldukları görülmektedir. Şu an için imkanlarının kısıtlı oluşu ve bunun vatandaşlıkla önlenebileceği görüşüyle yatırımcılar, belirli bir oranda yatırım yaptıklarında, kendilerine Türk vatandaşlığı verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu konuda bir katılımcı "Büyük işadamları ve yatırım yapma gücü olanlara istisnai geçici vatandaşlık verilerek doğrudan kendilerinin yatırım yapmaları sağlanabilir" şeklinde bir öneri getirmektedir (MÜSİAD & MEVKA, 2015, s.80).

Ruksan da farklı bir bağlamda sınırda güvenli bölge oluşturma konusunda Suriyelilere ihtiyaç duyulacağına bu anlamda onların vatandaşlık alması gerektiğine dair bir noktaya değinmiştir.

Bence verilmeli vatandaşlık. Vatandaşınız olmak isterim. Bu Türk devletine de çok katkı sağlar. Türkiye serbest bölge talep ediyor. O bölgede sizi temsil edecek, arkanızdan vurulmanızı önleyecek ve aldığımız yerleri muhafaza edip geliştirecek

Suriyeli temsilciler lazım size. Bu yüzden tampon bölge için bizim vatandaş olmamız ve temsil edebilmemiz lazım sizi.

Kavramsal çerçevedeki tanımlardan hatırlanacağı üzere vatandaşlık salt siyasi anlamda bir unsur değil aynı zamanda bir kimlik kazanımını da ifade eden bir unsurdur. Bu kimlik olgusu aidiyeti de sağlayacağı için Suriyeli sığınmacılar burada vatandaşlık elde ettikleri takdirde kendilerini buraya ait hissedeceklerine, Türkiye'nin onların vatanı olabileceğine ve bu bağlamda Türkiye için daha faydalı işler yapabileceklerine dair ifadelerde bulunmuşlardır.

Cundi: Suriye'deyken burası artık benim ülkem değil diye düşünmeye başlamıştım. Türkiye'de ise ölene kadar yaşayabilirmiş gibi hissediyorum. Fakat vatandaşlığım olmadan bu isteğim resmiyet kazanmıyor (URL1).

Rıfad: Her gün haberlere bakıyoruz vatandaşlık verilecek mi verilmeyecek mi diye bekliyoruz. Türk vatandaşı olmayı çok isterim ben Türkiye'yi çok sevdim, Türkiye'nin vatandaşı olmayı da istiyorum. Kendimi buraya daha çok ait hissedeceğim ve istediğim yerde rahat rahat çalışabileceğim. Sigortam olacak, emekli olmayı düşünüyorum, çocuklarım burada okusun burada çalışsın, Türkiye de evlensin istiyorum.

Hasan: Umarım alırız. Çocuklarımızın geleceği için önemli görüyorum. Yaşadığım yere olan aidiyet önemli, biz kendimizi Türk olarak görüyorduk, çünkü dedelerimizin dedesi Türk idi. Şimdi has Türk olduk. Oğlum Muhammed'in Türk askeri olarak vazife yapmasını isterim. Kızım Fufu da zaten doktor olacak inşallah, vatanına sahip çıkmasını diliyoruz. Artık bugünden sonra Suriye yok. Türk vatandaşı yeter. Suriye'ye başkaları gelir herhalde... Elli yılı bulur herhalde, çok uzun sürer. Belki torunlarımız gider.

Suriyelilerin en büyük sorunlarından biri de gelecek kaygısıdır ve bunun esas çözüm noktasının vatandaşlık verilmesi olduğunu düşünmektedirler. Daha önce belirtildiği gibi Suriyelilerin Türkiye'ye gelişi iki millet için de geçici bir süreç olarak düşünülmüş ve bu yönde bir tavır sergilenmiştir. Ancak Suriyelilerin giderek kalıcı hale gelmesi ve savaşın sonunun görünmüyor oluşu Suriyelileri gelecekle ilgili konusunda kaygılandırmaktadır.

"Türkiye'de benim tahminime göre son dört senede doğan Suriyeli bebek sayısı 200 binin üzerinde. Hiçbirinin vatandaşlık hakkı yok. Suriye de onları 'vatan haini' olarak görüyor. Bu çocukların vatansız kalma tehlike-

leri var. Yaptığımız bütün çalışmalar şunu gösteriyor: Kimse istemiyor vatandaş olmalarını” (URL2) ifadesini gördüğümüz haberdeki gibi Suriyelilerin ne olacağı ve Türkiye’den her an gönderilebilecek olma tehlikeleri onlar için endişe vericidir. Bunun önüne geçebilecek olanın da vatandaşlık olduğunu düşünmektedirler. Aynı zamanda şu anda bir yatırım yapamadıkları, her an gönderilme korkusuyla da yapmaya cesaretlerinin olmadığı gözden kaçırılmamalıdır.

Ali: Suriye’ye geri dönüş şartlarının zorluğu, mültecilerin Türkiye vatandaşlığı istemesinin en önemli nedenlerinden biri” diyor ve ekliyor:3 sene önce yaptığımız ankette, Suriyelilerin yüzde 90’ı Türkiye’de geçici olarak kaldığını ve ülkesine geri döneceğini düşünüyordu. Ancak şu an Suriye’de durumun çok kötüleştiğini herkes biliyor. Dönme şansımız kalmadı. Suriye’deki şartlara rağmen hala dönmek isteyenler olsa da, çoğumuz vatandaşlık istiyor (URL1).

Cundi: En büyük sorun, yarın ne olacağını bilmeden yaşamak. Hayatımdaki her şey geçici. Vatandaşlık almak belki bu belirsizlikleri yok eder (URL1).

Amine: Vatandaşlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü Suriyeliler artık Türkiye’de yani. Çoğu Türkiye’de kalacak, çünkü başka gideceğimiz yer yok. Suriye’de savaş bitse de artık orada hiçbir şey yok. Evler, dükkânlar hep yıkıldı. Yeniden inşa edilmesi çok uzun zaman alır, zaten buraya alıştık, burada düzen kurduk, dönmek istemeyiz. Türk vatandaşı olursak artık bizi gönderirler mi korkusu olmayacak, burası da bizim ülkemiz olacak.

Yukarıdaki ve benzeri ifadelerle bakıldığında Suriye’de artık hiçbir şeylerinin kalmayışı, geri dönme ihtimalinin zayıflamasından ötürü ne olacaklarına dair endişeleri onların vatandaşlık almasıyla son bulacağı düşüncesini oluşturmaktadır. Bu anlamda hem bizim yaptığımız çalışmada hem yukarıda değindiğimiz metindeki görüşmelerde Suriyelilerin geleceklerini güvence altına almasının yolunun vatandaş olmaktan geçtiği düşüncesi hakimdir.

Suriyelilerin vatandaşlık verilmesine dair görüşlerine ilişkin bir diğer boyut da vatandaşlığın istenmemesidir. Bunun sebebi daha çok buraya entegre olamama, burada aradığını bulamama ve vatandaşlık aldığı takdirde kendi vatanından vazgeçmiş olacağı endişesidir ki bu durum literatürde çok daha az yer bulabilmiş bir süreç ve algıyı barındırmaktadır.

Yusuf: Ben vatandaşlık verilmesini istemiyorum, kendi vatanım değil burası neden bu vatanın vatandaşı olmayı düşünüyor ki Suriyeliler onlar Suriye vatandaşı, geçmişini nasıl unutacak insanlar akrabalarını bir ülkenin vatandaşı olmak kolay değil. Biz buraya geçici olarak geldik ve savaş bittiği zaman geri döneceğiz.

Emani: Vatandaşlık istemiyorum biz böyle idare ediyoruz, Türkiye vatandaşı olmak istemem. Ben Suriyeliyim ve geri dönmek istiyorum. Ama eşim çocuklarım burada kalmak istiyorlar ve çifte vatandaşlık olmasını istiyorlar.

Emani ise vatandaşlık istememesini kadınların çok ihtiyaç duymamasına aynı zamanda kendisinin başka ülkeye (Norveç'e) gidecek olmasına bağlayarak açıklamıştır. Erkeklerin ise haklarının olması açısından vatandaşlık almasının önemini vurgulamıştır.

Aslında çok gerekmiyor bana. Şimdi mülteci sayılıyor ama vatandaşlık verilirse Türk gibi olacağız. O yüzden istemem. Ayrıca erkeklere verilmesi kadınlara verilmesinden daha önemli. İş ve eğitim konusunda daha fazla imkânları olacak. Biz kadınlar evdeyiz bir şey yapmıyoruz çok lazım değil bize. Ama kardeşlerim çok fazla çalışıyor onların sigortasının olmasını isterim. Haklarının tamamen olmasını isterim.

Görüşmeler sırasında rastlanan en çarpıcı detaylardan birisi de kaçak yaşamının daha rahat olacağı görüşüdür. Bakıldığı zaman:

Ahmed: Ben istemiyorum. Suriye' de iken de her şey kaçaktı. Fatura yoktu. Bence kaçak yaşamak daha güzel. Esed'in, askerlerin, muhaliflerin kimliği vardı. Bizim yoktu. Ben Türkiye'ye gelmeden önce muhalif kimliği almıştım. Ama kaybettim diyerek kaçak yaşamının daha kolay olduğunu, yükümlülük gerektirmediğini belirterek halinden memnun olduğu ve bu şekilde devam etmek istediği görülmektedir.

Suriyelilerin Türk Vatandaşı Olmasına Türklerin Bakışı

Türklerin Suriyelilere vatandaşlık verilmesi hususuna dair ne düşündüğüne bakıldığında büyük bir çoğunlukla bunun çok net bir şekilde reddildiği görülmektedir. Bu durum Erdoğan'ın çalışmasında yapılan kamuoyu araştırmasında da görülmekte, Türk toplumunun Suriyeliler ile arasında çok ciddi bir kültürel mesafe koyduğu, onlara vatandaşlık verilmesine hiç sıcak bakmadığı açık biçimde ortaya koyulmaktadır (Erdoğan, 2014, s.5).

Suriyelilerin burada kalma süresinin uzaması ve bununla birlikte gelen vatandaşlık verilmesi söylemi Türkler açısından daha sonra belirteceğimiz pek çok nedenle reddedilmektedir. Ancak bakıldığında zaman Suriyelilerin geri dönüş ihtimalinin çok zayıf oluşu ve burada yerleşik olma ihtimallerinin giderek artması onların bugünkü statüleriyle devamını mümkün kılmamaktadır. Vatandaşlık verilmesinin Türkiye vatandaşları için zararlı olacağı savunulsa da aksine bugünkü statülerinde devam etmeleri daha büyük külfetleri beraberinde getirecektir. Koyuncu'nun çalışmasında belirttiği gibi bu kesimler (eğitim, sağlık, kamu yardımları gibi) hali hazırda birçok kamu imkânından da faydalanmaktadır. Başka bir ifadeyle Suriyeliler özellikle maddi harcamaların yoğun olduğu birçok alanda zaten Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları ile aynı ya da benzer imkânlardan faydalanmaktadır. Dahası bu imkanlardan faydalanırken statüleri gereği başta vergi muafiyeti olmak üzere Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları için geçerli birçok yasal yükümlülükten de azadedirler (2016, s.19). Bu anlamda onların vatandaşlık elde etmesi iki taraf için de daha faydalı olacaktır. Aynı zamanda yine Koyuncu'nun değindiği önemli noktalardan biri de Suriyelilere ilişkin oluşan şikayetlerdir. Bunlar genellikle ucuz emek, çocuk işçiliği, vasıfsız eleman ihtiyacı, çalışma izinleri, yoksulluk, kamu yardımları gibi konuların çözümü de yine vatandaşlık ile mümkün hale gelecektir (2016, s.19).

Türk toplumu nezdinde ne gibi düşüncelerin hakim olduğuna bakmak olayı daha detaylı ele almayı sağlayacaktır.

Özellikle kültürel farklılığa vurgu yapan, ötekileştiren ve Suriyelilerin varlığını "sorun" olarak niteleyen insanların sayısı son derece yüksektir. "Suriyeli kardeşlerimiz" yaklaşımı toplumda çok yaygın gözlenmemiştir. Suriyeliler, "Zulümden kaçan", "zor durumda olan insanlar" olarak tanımlanmakta ama "bizlerden birileri" olarak görmeme eğilimi dikkat çekmektedir. Bu durum kamuoyu araştırmasına da yansımıştır (Erdoğan, 2014, s.20). Bu "bizlerden birileri" gibi görmeme durumu en çok da vatandaşlık hususu söz konusu olunca kendini belli etmektedir. Savaşın zulmünden kaçıp buraya sığınan Suriyelileri halk gideceklerini de göz önünde bulundurarak bir şekilde kabul etmiş olsa da söz konusu vatandaşlık olduğunda durum oldukça farklı bir boyuta bürünmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi milliyetçi bir vatandaşlık anlayışına sahip olmamız Suriyelilerin vatandaşlığa kabul edilme ihtimaline karşı oldukça sert

tepkileri ortaya çıkarabilmektedir. Bu anlamda #ülkemesuriyeliiistemiyorum başlığı altında sosyal medya hesaplarında pek çok tepki gösterilmiş ve ırk konusuna da değinilmiştir.



Bu tepki de onlardan bir tanesidir.

Suriyelilerin kalıcı olmadığı ve bu anlamda vatandaşlığın da verilmeyeceği vurgusunu yapmak adına misafir oldukları vurgulanmaktadır. Erdoğan da buna değinerek Suriyelilerin “misafir” olduğu ve bu anlamda uyum gösterme zorunluluğu içinde buldukları vurgusu sıklıkla tekrarlanmıştır. Burada “misafirlik” kavramının büyük ölçüde bir “sınırlama” kavramı olarak dile getirildiği gözlenmiştir (Erdoğan, 2014, s.20). Yerel halk, kendi etnik ya da dini özelliklerine yakın olan Suriyelilere daha sıcak bakarken, diğer Suriyelileri dışlamayı tercih etmektedir. Araplar Arapları, Kürtler Kürtleri, Türkler Türkmenleri daha olumlarken diğerlerini ötekileştirilmektedir. Her kitle diğer kitleyi ötekileştirmektedir (Erdoğan, 2014, s.21). Yapılan görüşmelerde de Konya için düşünüldüğünde Türkmen kesimin daha iyi tepkilerle karşılaştığı ve daha az sıkıntı çektiği ortaya konulmuştur. Aynı zamanda vatandaşlık verilme süreci başlarsa da Türkmenlere vatandaşlık verilmesinin diğer kesimlere verilmesinden daha az tepki alacağı ortadadır. Ki yukarıda da belirtildiği gibi bazı Türk kökenli Suriyeliler belli şartlar dahilinde bu hakkı elde etmişlerdir.

Suriyelilerin vatandaşlık alması demek onların burada kalıcı olması ve bir daha hiç gitmeyecekleri düşüncesini oluşturmaktadır. Bu anlamda Suriyelilere yönelik bugün karşımıza çıkan şikayetlerin de kalıcı olacağı endişesi vatandaşlık verilmesine karşı tepkileri oluşturmaktadır. Özellikle de henüz vatandaşlık almamışken pek çok sorun çıkardıkları düşünülen ve vatandaşlık aldıktan sonra daha da rahat hareket edip bunların fazlasını yapacaklarından endişelenen halkta buna karşı bir tepki de söz konusudur.



Süheyla [REDACTED] 28 Şub
#Ülkemesuriyeliistemiyorum!

Türkü Yazar @illedeturan

Mülteciyken bu kadar sorun çıkarırlar vatandaşlığı alınca kim bilir neler yapar...

Suriyelilere ilişkin algının ilk geldikleri günlerden günümüze değiştiğini görmek mümkündür. Bu anlamda ilk olarak Türklerin Suriyelileri kabul gerekçelerine bakmak bunu daha rahat ortaya koymayı sağlayacaktır. Erdoğan bu konuya araştırmasında yer vererek katılımcılara bu soruyu yöneltmiştir. %64,6 ile insanlık görevi olarak algılanması dikkat çekicidir (Erdoğan, 2014, s.24).

“Suriyeli sığınmacılar bizi ilgilendirmez, uzak durulmalıdır” önermesine katılmayanların oranı % 45,8’dir. Buna katılanların oranı ise 41,6’dır. Diğer provokatif kontrol sorusu olan “Bu durum Suriye’nin iç işidir, sığınmacıların kabul edilmemesi gerekirdi” önermesine de katılmayanlar, katılanlardan daha yüksektir (Erdoğan, 2014, s.25).

“Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin kanaatinizi en iyi aşağıdakilerden hangisi ifade eder?” şeklindeki soruya verilen cevapta ise Suriyelileri “zulümden kaçan insanlar”, Türkiye’deki “misafirlerimiz” ve “din kardeşlerimiz” olarak tanımlayanların oranı % 74’ü bulmaktadır (Erdoğan, 2014, s.25). Bakıldığı zaman Erdoğan’ın sunduğu verilerin 2014 yılına ait olması pek çok şeyin değişmesiyle birlikte verilerde de bir değişimi getirecektir. 2014 yılında henüz çok fazla olay olmaması ve Türk halkının Suriyelilere tahammül sınırının daha üst düzeyde olduğu gözden kaçmamaktadır. Ancak kalış süresi uzadıkça ve medyaya da yansıyan pek çok haberle beslendikçe olumsuz algı giderek artmakta bu bağlamda da olumsuz tutumların oranının daha da artmış olacağı göz önünde bulundurulması gereken bir nokta olmaktadır.

Suriyelileri “bize yük olan insanlar” ya da “asalaklar-dilenciler” olarak görenlerin oranı ise toplamda % 26’da kalmaktadır. Suriyeli sığınmacıların yarattığı tedirginlik ve reddiyenin esasları da bazı önermelerle test edilmiştir. Burada Türk toplumunun özellikle ekonomiye gelen yükü önemsedığı anlaşılmaktadır. Halkın % 70,8’si, Türk ekonomisinin sığın-

macılardan dolayı zarar gördüğü görüşündedir (Erdoğan, 2014, s.26) .Bu konuda Türk halkından pek çok tepki görmek mümkündür. Aşağıda verildiği gibi sosyal medyada da buna yönelik örnekler mevcuttur. Ancak daha önce de belirtildiği gibi Suriyelilerin özellikle sanayideki vasıfsız işler ve mevsimlik işlerde oluşan işçi açığını kapatarak buraların tam kapasite çalışmasını aynı zamanda da Türklere göre çok daha az ücretle ve sigortasız çalışarak masrafları da en aza indirmesi düşünülmenin aksine ekonomimize katkı sağlamaktadır. Türk vatandaşlarının şikayetlerinden olan hiçbir vergi ve yükümlülüğe sahip olmama konusu da vatandaşlık verilmesi ile çözülebilecek bir husustur.



Aslıhan [redacted] 28 Şub

Hastahaneler dolup taşıyor mahaslarını alıyorlar yiyecekleri masrafları bizden karşılıyor ne olacak halimiz.

#ÜlkemdeSuriyeliİstemiyorum

Kamuoyu araştırmasında özellikle 2014 yılında Ankara, Adana, Gaziantep gibi illerde Suriyelilere yönelik olarak yapılan gösterilerin ve zaman zaman fiili saldırılara dönüşen “eylemlerin” nasıl algılandığı sorgulanmıştır. Öncelikle “Suriyeli sığınmacılar buldukları yerlerde şiddet, hırsızlık, kaçakçılık ve fuhuş gibi suçlara bulaşarak toplumsal ahlak ve huzuru bozmaktadır” önermesi ile genel kanaat ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Burada Türk toplumunun % 62,3’ünün önermeyi desteklediği görülmüştür. Önermeye katılmayanların oranı % 23,1’de kalmıştır (Erdoğan, 2014, s.29).

“Suriyeli sığınmacılar içinden bir kısım şahısların suç işledikleri gerekçesiyle, bazı şehirlerimizde sığınmacılara yönelik sert tepkiler gösterildi. Bu konuda görüşünüz nedir?” sorusuna yönelik olarak toplumun yarısının (% 47,5) tepkileri “haklı” görmesi ve “desteklemesi” dikkat çekicidir. Tepkileri haklı ama aşırı bulanlar % 26,1; tepkileri ve saldırıları “haksız” bulanların oranı % 13,9, Suriyelilerin haklarının devletin teminatı altında olması gerektiğini düşünenlerin oranı % 12,4 olarak gerçekleşmiştir (Erdoğan, 2014, s.29).

Araştırmaya ve sosyal medyada #ülkemdesuriyeliistemiyorum başlığında verilen örnek ve burada verilmemiş pek çok örnekteki tepkilere bakıldığında zaman zaman Suriyelilerin sorun çıkarıcı kişiler olduğuna ve toplumun

huzurunu bozduğuna dair görüşler yaygındır. Ancak bunun genellenebilecek bir durum olmadığı görülmelidir. Her toplumda sorunlu bireyler olabileceği gibi Suriye’den gelen sığınmacılarda da böyle kişiler söz konusudur. Suriyelilerin suça karışma oranlarının yerel halkın suç oranlarından çok daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna rağmen algı abartılı biçimde olumsuzdur (Erdoğan, 2014, s. 19). Ancak bunun sürekli böyle yansıtılması toplumda kötü bir izlenim bırakmıştır. Bu anlamda sığınmacılara sert tepki gösterilmesinin de haklı bir durum olduğu görüşülen kişilerin yaklaşık yarısının verdiği cevap olarak dikkat çekmektedir. Bu durum Suriyeli sığınmacıların da farkında olduğu ve bu sebeple onlara da kötü muamelede bulunduğu bir durumdur. Bizim araştırmamızda da buna yönelik bir soru yönlendirilerek Suriyelilerin bu olaylarla karşılaşabildiği ortaya koyulmuştur.

Amine: Evet, böyle şeyler çok oluyor mesela ilk geldiğimiz yerde hergünhergün kaoga oluyordu, çocukların tek başlarına sokağa çıkmalarını istemiyorduk. Orada kötü kötü arkadaşlar edinmişlerdi, küfür öğreniyorlardı. Tabi Konyalılar onlara bakıp bizde Suriyeli olduğumuz için bizi de öyle sanıyorlar ama mesela Türklerde de var hırsızlık yapan, içki içen, kaoga eden o zaman bütün Türkler öyle mi oluyor. Ben karşılaşmadım ama böyle yani biliyorum.

Abdüllatif: Valla bunu ben duydum. Bizim arkadaşlar söyledi, benim hanım da söyledi. Bizim komşunun çocuğu arkadaşının ayakkabısını çalmış. Sonra bunu fark etmişler. Yani ben çok utandım, aç gezeceğiz ama kötü şey yapmayacağız, sonuçta biz kardeşiz. [Bu yüzden size kötü davranan oluyor mu?] Bana olmuyor ama ben de rahatsız oluyorum çünkü Suriyeli dediğin zaman herkes kötü gözle bakıyor artık. Herkes öyle düşünüyor. Trene bindiğimizde kimse yanımıza oturmuyor mesela.

Türk halkının burada görüldüğü gibi Suriyelilere ilişkin bazı olumsuz önyargıları olabilmekle beraber büyük kısmının onları savaşın ortasında terk etmeye vicdanlarının el vermeyeceği de çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda Erdoğan’ın çalışmasında *Sığınmacılar savaş devam ediyor olsa bile ülkelerine geri gönderilmelidir* şeklinde formüle edilen bir önerme sunulmuştur. Bu önermeye “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde destek verenler %30,6’da kalmıştır. Türk halkının % 62,8’i gibi çok ciddi bir bölümü bu önermeye katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Savaş hali” cümleden çıkarıldığında yani “Sığınmacılar, Türkiye’nin sorununu değildir, ülkelerine geri gönderilmelidir” önermesi sorulduğunda

buna destek verenlerin % 38,9, karşı çıkanların % 47,8 olduğu görülmektedir. Bu durum “savaş hali”nin Türk toplumu için ciddi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2014, s.30). Günümüzde her ne kadar yukarıda belirtilen sorunlar yaşandıkça, kalış süreleri uzadıkça ve vatandaşlık konusu gündeme geldikçe bu durum Türk halkı için sorun oluşturmaya başlıyor olsa da “gitsinler” söyleminde bulunan insanların pek çoğu onları savaşın ortasında savunmasız bırakmayı kabul etmeyeceği, dolayısıyla gitmelerine ilişkin bir durum olursa buna bizzat kendilerinin engel olacağı olasıdır.

Türk halkı “Suriyelilerin Türkiye’de kalmasının büyük sorunlara yol açacağı” yönünde güçlü bir kanaate sahiptir. Bu önermeye “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” cevabı verenlerin oranı % 76,5 gibi son derece yüksektir. Bu endişe bölge illerinde daha da yüksektir (%81,7) (Erdoğan, 2014, s.30).

Vatandaşlık konusu en çok tartışılan ve sorun edilen konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Erdoğan’ın araştırmasında da “Sığınmacılar Türkiye vatandaşlığına alınmalıdır” önermesine gelen destek sadece %7,7’dir. Hiçbir konuda olmadığı kadar bu konuda % 84,5 oranında net bir reddiye söz konusudur. Bu durumun ilerideki uyum politikalarında mutlaka göz önünde bulundurulması gereken, siyaseten de riskli bir alan olduğu anlaşılmaktadır (Erdoğan, 2014, s. 33). Türk halkının çok büyük bir kısmının vatandaşlık verilmesini istemediği görülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın 2014’te yapıldığı göz önünde bulundurulursa 3 yılda yaşanan, medyada provokatif söylemlerle izleyicilere sunulan pek çok olay da düşünüldüğünde ve halkın tahammül sınırının azaldığı görüldüğünden vatandaşlık verilmesini reddedenlerin oranının daha da yüksek olabileceği düşünülmektedir. Çalışmaya bakıldığında diğer konularda belli oranda bir kabul söz konusu olsa da vatandaşlık verilmesinin net bir şekilde reddedildiği görülmektedir. Bu da çalışmada daha önceki sorularda belirtilen sebeplere (ekonomik, kalma süresi uzadıkça artacak sorunlar, suç işleyen ve dilencilik yapan kesimler vs.) dayandırılabilir.

Türkiye’nin Suriyelilere vatandaşlık verilmesine karşı çıkışı Suriyelilerin de farkında oldukları ve bu anlamda sürekli buna yönelik tepkilerle karşılaştıkları bir husustur. Görüşme sırasında Suriyelilere yönlendirilen “Bazı Türkler Suriyelilere vatandaşlık verilmesine karşı çıkıyor. Bu konu ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu görüşe sahip bir Türk ile karşılaşırsanız

ona ne cevap verirdiniz?” sorusuna verilen cevaplar da bunun farkında olduklarını göstermektedir. Birkaç örnekle bu açıklamayı somutlaştırmak gerekirse;

Abdurrahman: Bu toprakların hepsi Allaha aittir. Biri bana böyle bir şey söyledi ben dedim biz talep etmedik devlet bunu bize veriyor. Gidin devlete söyleyin bize söylemeyin. Önce de ilk geldiğimizde böyle oldu. Arayıp emniyete gideceksin dediler gittik. Devlet bize yol gösteriyor biz onu yapıyoruz. O kişilerin elinde olan bir şey değil.

Shadi: Bazı Türkler bizim Türk vatandaşı olmamızı istemiyorlar. Onların da kendilerine göre haklı sebepleri vardır mutlaka.

Görüşmeler sırasında karşılaşılan ilginç noktalardan birisi de vatandaşlık verilmesini istemeyen Türklerin haklı olduklarına ilişkin görüşlerdir.

Yusuf: Türklere hak veriyorum, burası Türklerin kendi vatanı bizim vatanımız Suriye, savaş bitinceye kadar Türkiye bizi misafir etsin ama hakkımızı da versin savaş bittiği zaman biz geri dönelim.

Firas: Haklısın derim. Şimdi en azından biraz çekiniyorlar vatandaş değiller bir de onlar vatandaş olduktan sonra bir başımıza çıkmadıkları kalır. Bu Şükran mahallesine ben şu halimle giremiyorum. Bir gün önce Antalya’da göç idaresindeydim. Bir Suriyeliyi tutmuşlar. Sordum ona sen ne yaptın, niye buradasın diye. Bir şey yapmadım tabancayı gördüler dedi. Ben de ona dedim ki şehrin içerisinde tankla gezseydin. Ona göre tabancayla gezmek gayet doğal bir durum. Böyle insanlara bir anda vatandaşlık verildiğini düşünün bence olmaz.

Abdüllatif: Haklılar abla çünkü düşün bak bir eve misafir gidiyorsun, en güzel yemek istiyorsun, misafir hiçbir şey ister mi, verirse alır. Ama biz istiyoruz, ev sahipleri de bize kızıyor. Bence verilmemeli, bize kızmasınlar.

Görüşmelerde dikkat çeken önemli noktalardan birisi de Suriyelilerin de büyük kısmının herkese vatandaşlık verilmesinin yanlış olacağını düşünmesidir. Görüşmelerde buna ilişkin pek çok söyleme rastlansa da temel birkaç tanesine değinmek yerinde olacaktır. Bu noktada Suriyelilere “Sizce kimlere vatandaşlık verilmeli? (bu kişilerde hangi kriterler aranmalı?) Sadece sermayesi olan (yatırım yapan) ya da nitelikli/eğitilmiş Suriyelilere vatandaşlık verilmesine ilişkin talepler var. Siz bu konu da ne düşünüyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilerek bu konudaki düşünceleri ortaya koyulmuştur.

Mirvan: Biz bu ülkeye borçluyuz, bu ülke olmasaydı bize kimse yardım etmezdi, Suriye’de ölürdük, bu ülkeye faydalı olan faydalı olacak kişilere vatandaşlık verilsin ama zararı olacak kişilere vatandaşlık verilmesin. Gerekirse geçici vatandaşlık verilsin eğer çalışmıyorsa zarar peşindeyse vatandaşlığı elinden alınsın.

Haşim: Bana kalırsa o kimsesiz kişiler dışında herkese vatandaşlık verilmelidir. Onlarında artık buraya karşı bilinçli olması lazım. Gelip geçerken uğradığım bir yer olarak gördükleri yere kim, niye katkı da bulunsun ki. Şükran mahallesinde ki problemlili insanlar dışında herkes vatandaşlığa sahip olmalıdır.

Ruksan: Önce sermaye sahipleri, okuyanlar, doktor, öğretmen bunlara verilmeli. İki kültür bu şekilde birbirine katılırsa çok daha iyi olur. Amerika’ya bakarsak aynısını görürüz. Hep başka ülkelerden bilim adamlarını alır fazla maaş verir onlardan faydalanır. Türkiye de bunu yapabilir. Ama sorunlu insanlar da var sizde olduğu gibi bizde de. Onların belli bir elemenden geçmesi doğru olurdu.

Bakıldığı zaman Suriyelilerin genellikle kendilerinin de olumsuz tepkilerle karşılaşmasına sebep olan sorunlu kişilere vatandaşlık verilmemesi gerektiğini savundukları görülmektedir. Aynı zamanda Türkiye’ye bir minnet borçları olduğu ve bu nedenle faydalanabilecekleri okumuş insanlar ve sermaye sahibi olanların ilk etapta vatandaşlık almasının daha iyi olabileceğini düşünmektedirler. Bu konuda Ruksan’ın verdiği ABD örneği de dikkat çekmektedir. Nitelikli ve sermaye sahibi kişilerin Avrupa’ya gittiği bunun önlenmesi için de vatandaşlık verilerek çeşitli haklar elde etmelerinin ve şartlarını iyileştirmenin sağlanmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Yusuf: Vatandaşlık kesin olarak verilecekse isteyen herkese vatandaşlık verilsin zengin eğitimli ayrımı yapılmasın Suriye’de yıllarca ayırım yapıldı burada yapılmamasın. Şuan bile Suriyeliler arasında yardımlaşma yok, eğitimli zengin insanlar vatandaşlık alırsa diğerleri ne yapacak? Diğerleri Türkiye’ye zarar verir bu kişiler çalışmaz, dilencilik ve suçlar daha çok artar şuan bile haberlerde görüyoruz.

Farklı bir perspektifle Yusuf herkese vatandaşlık verilmesini, ayırım yapılmamasının gerektiğini belirtmiştir. Bir ayırım söz konusu olursa onların buraya kin duyacağı, sorunlar çıkartıp çalışmayacağını düşünmüş ve ayırım yanlış olduğunu belirtmiştir. Muhammed’in haklı olduğu noktalar olmakla birlikte bir elemenden geçirmeksizin herkesin vatandaşlığa alınmasının daha sonraki süreçlerde büyük sorunlar ortaya çıkarabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

SONUÇ

Orta Doğuda yaşanan Arap Baharı'nın 2011 yılında Suriye'ye sıçramasıyla birlikte Suriye diğer ülkelere nazaran çok daha sert ve kanlı bir süreç geçirmiş ve iç savaş bugünkü boyutlarına ulaşmıştır. Dolayısıyla Suriyeliler çözümü başka ülkelere sığınmakta bulmuş nitelikli, eğitilmiş ve zengin olanlar Avrupa'da kabul edilirken diğer kesimler ise Mısır, Lübnan, Türkiye gibi ülkelere sığınmışlardır. En çok sığınmacıya ev sahipliği yapan Türkiye'de ise günümüzde ortalama 3.5 milyon Suriyeli bulunmaktadır. Türk halkı devletin Suriyelileri kabulüne karşı tepki göstermemiş aksine onlara kucak açarak her türlü yardımda bulunmuştur. Ancak geçici olarak geldikleri varsayılan ve bu anlamda kabul gören Suriyelilerin giderek kalıcı hale gelişi, Suriyeli bazı bireylerin çıkardığı sorunların herkese mal edilerek yansıtılması ve tahammül sınırlarının aşılmaya başlamasıyla birlikte Suriyeliler sorunu ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu anlamda en önemli sorun ise geçicilik üzerine kurulan politikaların yetersizliği üzerine vatandaşlık söyleminin gündeme gelmesiyle başlamıştır.

Vatandaşlık Suriyeliler için elzem bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Şu anda Cenevre Sözleşmesine getirilen "Avrupa'dan gelen" şartı ile mülteci statüsüne giremeyen Suriyeliler sığınmacı statüsünde yer almışlardır. 2013'te eksikliklerin görülmesiyle birlikte yeni bir kanunla şartlı mülteci, geçici koruma, ikincil koruma gibi terimler eklenerek Suriyelilerin geçici koruma statüsüne alınması ve bu bağlamda kimliklerinin oluşturulması gerçekleşmiştir. Ancak artık dönme ihtimallerinin azaldığı düşünüldüğünde ve buna yönelik çalışmalarda da dönmek isteyenlerin gün geçtikçe azaldığı görüldüğünde vatandaşlık istemi gündemdeki yerini almaktadır. Evlenme, evlat edinme gibi şartlarla anayasada vatandaşlığın mümkün olabileceği belirtilse de 5 yıllık ikamet ile vatandaş olma hakkı geçici koruma statüsüyle birlikte engellenen bir durum olmuştur. Suriyeliler de bu anlamda geleceklerine dair endişeler taşımaya başlamış ve vatandaşlık talebinde bulunmuşlardır.

Suriyelilerin aksine Türk halkı ise Suriyelilere vatandaşlık verilmesine çok büyük oranda karşı çıkmakta, kalıcı olmalarını istemeyerek savaş bittiği takdirde dönmelerinin sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Bu duruma milli ve kültürel unsurlar, Suriyelilerin şu an bile sorun çıkarırken

vatandaşlık alırsa daha rahat olup daha çok sorun çıkaracağı endişesi, kalıcı olmalarını istememe, ekonomik etkenler gibi pek çok sebep sunulmaktadır.

Suriyeliler de bu tepkileri görmekte ve istenmediklerine şahit olmaktadır. Bir kısmı bu konuda Türklere hak verirken bunun sebebinin sorun çıkaran Suriyeliler olduğu ve onların gönderilmesinin en doğru çözüm olacağını belirtirken bazılarının da şikayet edilen konuların vatandaşlıkla gelecek yükümlülüklerle birlikte önlenebileceği düşüncesine sahip olduğu görülmektedir.

Suriyelilerin bir kısmının ifade ettiği gibi günümüzde sorun olarak görülen Suriyelilere ilişkin pek çok husus vatandaşlık verilmesiyle çözülebilecek boyuttadır. Vatandaşlık verilmesiyle birlikte onların da vergi gibi yükümlülüklerinin olması ayrıca sermaye sahiplerinin burada kalmasının sağlanarak yatırım ve ticaret yapmalarının önünün açılması gibi pek çok husus sorunları önlemekte önemli bir yer edinmektedir. Aynı zamanda Suriye’de savaşın daha uzun yıllar süreceği görülebilmekteyken orada hiçbir şeyi kalmamış milyonlarca insanın oraya dönüp sıfırdan bir şeyler yapma ihtimali giderek düşmektedir. Gidip orayı yeniden inşa edecek olanlar yine eğitilmiş kesim olacakken kalan büyük çoğunluk burada kalıcı olacak, ülkesine dönmeyecektir. Bu anlamda onların da geleceklerini garanti altına almak ve bir kimlik oluşturma sürecini başlatmak elzem bir meseledir.

KAYNAKÇA

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2016). Türkiye’de Geçici Koruma Statüsündeki Suriye Vatandaşlarına Yönelik Sosyal Uyum ve Psiko-sosyal Destek Çalışmaları Koordinasyon ve Planlama Çalıştayı. http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/5429366a369dc32358ee2a92/calistay_raporu.pdf, erişim tarihi: 25.05.2017.

Anbarlı Bozatay, Ş. (2010). 5901 Sayılı Türk Vatandaşlığı Kanununa Göre Türk Vatandaşlığının Kazanılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), s. 165-182.

- Çarkoğlu, A. & Kalaycıoğlu, E. (2014). Türkiye’de ve Dünyada Vatandaşlık. <http://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2015/12/T%C3%BCrkiyede-ve-Dunyada-Vatandaslik-2014-1.pdf>, erişim tarihi: 25.05.2017.
- Erdoğan, M. (2014). Türkiye’deki Suriyeliler Toplumsal Kabul ve Uyum. HUGO (Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi). <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/46184>, erişim tarihi: 05.03.2017.
- IMPR (Uluslararası Ortadoğu Barış Araştırmaları Merkezi) (2014). Türkiye’de Bulunan Suriyeli Mülteciler. <http://imprhumanitarian.org/tr/infografik-rapor-turkiyede-bulunan-suriyeli-multeciler/>, erişim tarihi: 05.03.2017.
- KONDA & İPM (İstanbul Politikalar Merkezi) (2016). Vatandaşlık Araştırması. <http://www.birarada.org/upload/Node/26816/files/VatandaslikArastirmasiRapor.pdf>, erişim tarihi: 25.05.2017.
- Koyuncu, Ahmet (2016), “Nimet mi? Külfet mi? Türkiye’nin Suriyeli Sığınmacıları ve Göç Ekonomisi Üzerine Bir Derkenar”, Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler: Tespitler ve Öneriler. Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı (WALD). Ed. Adem Esen, Mehmet Duman, İstanbul: WALD yay., ss. 107-130.
- MÜSİAD & MEVKA (2015). Konya’daki suriyeli misafirlerin ekonomik potansiyelleri ve işbirliği imkanlarının belirlenmesi araştırması.
- ORSAM (Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi) (2016). Türkiye’deki suriyeli mülteciler: uzun vadeli entegrasyon için fırsatlar ve zorluklar. http://www.orsam.org.tr/files/T_Degerlendirme/1/1tr.pdf, erişim tarihi: 25.05.2017.
- SETAV (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı) (2015). Türkiye’deki suriyelilerin hukuki durumu: arada kalanların hakları ve yükümlülükleri. http://file.setav.org/Files/Pdf/20151230134459_turkiyedeki-suriyelilerin-hukuki-durumu-pdf.pdf, erişim tarihi: 25.05.2017.
- TBMM Araştırma Merkezi (2011). Ülke Anayasalarında Vatandaşlık Tanımları. https://anayasa.tbmm.gov.tr/docs/vatandaslik_tanimlari.pdf, erişim tarihi: 25.05.2017.
- Uğurlu, C.T. (2011). Avrupa birliği ülkelerinde ve türkiye’de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 153-169.

URL1: <http://www.bbc.com/turkce/36802877>, erişim tarihi: 27.05.2017.

URL2: <http://www.diken.com.tr/doc-dr-erdogan-kimse-istemiyor-ama-suriyelilere-vatandaslik-verilmesini-konusmamiz-gerekecek/>. Erişim tarihi: 27.05.2017.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Gülyaşar, M.(2017). Suriyeliler ve vatandaşlık: Yerel halk ve Suriyeli sığınmacılar çerçevesinde bir değerlendirme. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 678-705.

Engelli Bireylerin Turizm Faaliyetlerine Yönelik Motivasyon ve Beklentilerinin Analizi: Muğla Ör- neği¹

DOI: 10.26466/opus.365256

*

Eriñç Tozlu Özhan*

*Muğla Büyükşehir Belediyesi, Muğla/Türkiye

E-Posta: etozlu@windowslive.com

ORCID: [0000-0003-3522-3362](https://orcid.org/0000-0003-3522-3362)

Öz

Engellilik olgusu zamanla üzerinde fazlaca durulan konulardan biri olmuş; engellilere ve yaşadıkları sorunlara yönelik toplumsal duyarlılık artmaya başlamıştır. Her geçen gün toplumda geniş bir yere sahip olan engelli bireylerin çeşitli istek ve ihtiyaçlarının bilincine varılması yönünde gelişmeler yaşanmaktadır. Engelli bireylerin de dinlenme, eğlenme vb. içeriğe sahip turizm faaliyetlerine, yani sosyal faaliyetlere katılma hakları vardır. Türkiye’de de son dönemlerde artış gösteren çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Engelli bireylerin turizme yönelik motivasyon ve beklentilerinin incelendiği yeterince çalışmanın yapılmadığı gözlemlenmiş olup; bu çalışma ile söz konusu açığın giderilmesine katkı sağlanacağı ve bundan sonraki araştırmalara destek verilebileceği düşünülmektedir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak, Muğla ilindeki 11 ortopedik engelli katılımcı ile görüşmeler yapılmış ve turizm faaliyetleri konusundaki motivasyon ve beklentileri anlaşılmasına çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Engelli, turizm, engelli turizmi, motivasyon, beklenti

¹ Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği alanında, ‘Turizme Katılımda Engelli Bireylerin Motivasyon ve Beklentilerine İlişkin Görgül Bir Araştırma’ başlığı ile yazılan doktora tezi kapsamında yapılmıştır.

The Analysis of Motivation and Expectations of Disabled Persons On Tourism Activities: The Case of Muğla

DOI: 10.26466/opus.365256

*

Abstract

The disability phenomenon has been one of the overdue issues over time, social sensitivities for the disabled and the problems they have experienced have begun to increase. Every day, there are developments in the direction of awareness of the various needs of disabled individuals who have a wide range in the society. Individuals with disabilities also have the right to participate in tourism activities such as relaxation, entertainment, social activities. It is seen that there are studies showing an increase in recent periods in Turkey. It has been observed that not enough studies have been done to examine the expectations and motivations of disabled people for tourism; it is thought that this study will contribute to the elimination of the problem and can be supported by further research. Interviews were held with 11 orthopedically disabled participants in the province of Muğla using interview technique from qualitative research methods and participants' motivation and expectations of tourism activities were tried to be understood.

Key Words : *Disabled, tourism, disabled tourism, motivation, expectation*

Giriş

Kişilerin doğuştan veya sonradan doğal afetler, yetersiz beslenme, hastalıklar veya kazalar sonucu bedensel, ruhsal, duyuşsal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle engelli olması, yaşamsal aktivitelerini kısmi veya tam olarak engellemekte ve en önemlisi sosyal yaşamlarını sürdürmelerini zorlaştırmaktadır (Beşer ve diğlerleri 2006: 267). Dünya genelinde yapılan araştırmalar, engellilere yaşam kolaylıkları sağlayabilmek amacıyla gerçekleştirilen iyileştirme hizmetlerinin, engellilerin büyük oranda topluma kazandırılmasına destek olduğunu ortaya koymaktadır (Koca 2010: 3). Turizm konusunda oluşturulan plan ve politikaların temelinde de, toplumdaki herkesin turizm faaliyetlerine maddi ve manevi katılımının bulunduğu açıkça görülmektedir. Bu açıdan değerlendirilmesi gereken bir alan olarak, engellilere yönelik turizm faaliyetleri karşımıza çıkmaktadır. Geniş bir kitleyi oluşturan engelli bireyler, turizm sektörü için önemli bir niş pazar konumunda olmasına rağmen, bu konu üzerinde çok fazla durulmamıştır (İsraeli 2002: 101).

Toplumdaki tüm bireylerin dinlenme, eğlenme gibi sosyal faaliyetlere katılma hakkı vardır. Fakat, engelli bireylerin turizm faaliyetlerine katılmaları ve memnuniyetleri açısından, sosyal ve pratik olarak değişik türde bazı güçlüklerin üstesinden gelmeleri gerektiği bilinen bir gerçektir (Germ ve Schleien 1997: 23; Yaylı ve Öztürk 2006: 88). Turizm faaliyetleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerin incelendiği bir araştırmada, engelli bireylere hizmet sunulmasına rağmen, düzenlemelerin bulunmadığı veya yetersiz olduğu gözlemlenmiş ve otel, restoran, çekim merkezleri ve alışveriş merkezlerinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Tozlu, 2012). Ülkemizdeki bazı turizm destinasyonlarında yapılan araştırmaya göre, engellilerin turizm faaliyetlerine katılmalarının artması için, sadece turizm yapılarında yapılacak iyileştirmelerin yeterli olmayacağı çok açıktır. Ulaşım araç ve tesisleri ile genel altyapı unsurlarının da engellilerin kullanımına uygun hale getirilmesi önem taşımaktadır.

Yau vd. (2004: 946) bu durumu, turizm konusunda engelli bireylerin de diğlerleri gibi aynı istek ve ihtiyaçlara sahip oldukları ancak, öncelikli olarak engelli olmayan bireylere yönelik tasarlanmış seyahatin, engelli bireyler için bazı zorluklar taşıyacağı şeklinde ele almaktadır. Söz konusu

kısıtların, turizm alanlarında engelli bireylere yönelik düzenlemeler konusunda olabileceği gibi, engelli bireylerin istek, ihtiyaç, motivasyon ve beklentilerinin doğru şekilde anlaşılmasından kaynaklı olabileceği de söylenebilir. Bu çalışma toplumun önemli bir kesimini oluşturan engelli bireylerin turizm faaliyetine katılımlarını sağlamada etkili olan bireysel, toplumsal ve sektörel düzeydeki itici ve çekici güçlerin tespit edilmesinden önem taşımaktadır. Ayrıca bu tespitler sonucunda engelli bireylerin turizme katılımlarını sağlamaya ve arttırmaya yönelik önerilerin geliştirilmesi açısından da çalışma önem taşımaktadır.

Turizm arzının, turizm talebini karşılayabilmesinin önemi düşünüldüğünde; engellilere yönelik düzenlemelerle gerçekleştirilebilecek olan engelli turizmi konusunda, engelli bireylerin ihtiyaç, istek ve beklentilerinin öğrenilmesinin gerekliliği görülebilmektedir. Yapılan düzenlemelerin, engelli bireylerin turizme katılımını ve seyahate çıkmalarını nasıl etkilediği pek fazla bilinmemektedir. Bu anlamda merak uyandıran ve bu çalışmanın gerçekleştirilmesi gerekliliğini düşündüren, engelli bireylerin turizme katılım motivasyonları ve beklentileri ile bu beklentilerin karşılanmasında yaşanan sorunlardır. Çalışmada bu fikirlerden yola çıkarak, engelsiz turizm konusundaki uygulamalar ve düzenlemeler, engelli bireylerin turizm motivasyonları ve beklentilerin temelinde değerlendirilmiştir.

Yapılan ön araştırmada, engelli turizmüne yönelik düzenlemeler konusunda bazı çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Literatürde; sahip olunan bir engelle seyahat etmenin zorlukları, seyahat acentalarının engellilere karşı sorumlulukları, engelsiz ve erişilebilir bir turizm için yapılacaklar, engellilerin turizme katılımı için yapılması gerekenler ve engelli turizmüne yönelik motivasyon sağlanması gibi çalışmalar mevcuttur (Daniels vd. 2005; Darcy 2010; Grady ve Ohlin 2009; McKercher vd. 2003; Yaylı ve Öztürk 2006). Ayrıca, Türkiye'nin engelli turizmüne ne derecede hazır olduğuna yönelik bir çalışma da bulunmaktadır (Öztürk vd. 2008). Konu ile ilgili proje ve bazı tez çalışmaları da bulunmakta ve bu çalışmalarda da genellikle konaklama işletmeleri ile yapı tasarımları ele alınmaktadır (Arıcı 2010; Artar ve Karabacakoğlu 2003; Tozlu, 2012; Yörük 2003). Söz konusu çalışmalarda genel olarak engelli bireylere yönelik düzenlemelerin ele alındığı, engelli bireylerin istek ve ihtiyaçlarının, yani engelli bireylerin turizme yönelik motivasyon ve beklentilerinin incelendiği yeterince çalışmanın yapılmadığı gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile söz konusu açığın

giderilmesine katkı sağlanacağı ve bundan sonraki araştırmalara destek verilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca yapılan tespitler sonucunda engelli bireylerin turizme katılımlarını sağlamaya ve arttırmaya yönelik önerilerin geliştirilmesi açısından da çalışma önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacını ise, engelli bireylerin turizme katılım konusunda motivasyon ve beklentilerini belirlemek, engellilere yönelik engelsiz bir turizm anlayışı ile gerçekleştirilebilecek uygulamaları incelemek ve engelli bireylerin turizm beklentilerini uygulamalara yansıtılabilmek; diğer bir açıdan ise, var olan düzenleme ve uygulamaların, engelli bireylerin beklentilerine uygun olup olmadığını değerlendirebilmek ve engelli bireylerin düşünceleri hakkında fikir sahibi olabilmek oluşturmaktadır.

Engelli Kavramı ve Engellilik Durumu

Engellilik tartışması engellilik tanımları ile başlamaktadır (Mackelprang 2010: 88). Bireyde görülen engellilik durumunun tanımlanmasına yönelik "sakatlık", "özürlülük" veya "engellilik" gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir (Burcu 2007: 7).

Tanımlamalarda engelli, sakat ve özürlü kelimelerinin birbirinin yerine kullanılmakta olduğu görülmeye rağmen, bu sözcükler farklı anlamlar taşımaktadır. Özürlülük veya sakatlık kavramlarıyla da ifade edilen engellilik, yeni düzenlemelerin de gerçekleşmesi sonucu daha kapsamlı bir şekilde tanımlanmıştır (Seyyar 2006: 17). Önemli olan, bireyin fiziksel veya zihinsel özelliklere bağlı olarak diğerlerinden farklı görülmesi veya farklı olması değil, bireyin bu durum sonucu ortaya çıkan sosyal konumudur. Bu açıdan engellilik kavramının sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve sosyo-politik açıdan, sosyal tanımlaması önem taşımaktadır (Burcu 2007: 7).

Özürlü terimi ile, özürlülüğün temel noktayı oluşturduğu ve nesnelleşen bir olgu yansıtılmaktadır. Diğer yandan engellilik ile, zaman içinde bu zorunluluktan kurtulabilme ihtimalini barındıran ve esnekliğin söz konusu olduğu bir kavram ifade edilmektedir (Koca 2010: 4). Engellilik kavramıyla benzer anlamda kullanılan sakatlık kavramı ise, bireyin zedelenme veya bozukluk gibi sebeplerle hayatında karşılaştığı zorluk veya sınırlanmaları belirtmektedir (Kula 2005: 58). Sakatlık durumu Kula'ya

göre (2005: 58); kalıcı, geçici, gelişen, gerileyen gibi duruma göre değişik özellikler gösterebilir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün hastalık sonuçlarına dayanan tıbbi yöne ağırlık vererek, kabul gören tanımlamalar yaptığı görülmektedir. I. Özür-lüler Şurası (1999: 74)'nda bu tanımlara yer verilmiştir ve buna göre; yetersizlik (impairment), psikolojik, fizyolojik ve anatomik (fiziksel) yapı veya işlevlerdeki eksikliği ve normal olmama durumunu ifade eder. Özür-lülük (disability), bir aktiviteyi normal şekilde veya normal kabul edilen sınırlar içinde gerçekleştirmekteki sınırlılık veya yetersizliktir. Engellilik (handicap) ise, bir yetersizlik veya özür nedeniyle yaşa, cinsiyete, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak kişiden beklenen rollerin kısıtlanması ya da yerine getirilememesi halidir. Görüldüğü gibi Dünya Sağlık Örgütü'nün yaptığı bu tanımlamalara göre; özür-lülük kavramı ile bireyin bir faaliyeti gerçekleştirmedeki sınırlılığı ifade edilirken, engellilik kavramı ile bu yetersizlik veya sınırlılıkların yanı sıra sosyal faktörler de önem kazanmaktadır.

Türkiye'de engellilik hakkında İş Kanunu'nda, Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda, Devlet Memurları Kanunu'nda, Sosyal Güvenlik Kanunu'nda, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kanunu'nda ve Gelir Vergisi Kanunu'nda değişik tanımlar yapılmıştır (Artar ve Karabacakoğlu 2003: 13). Engelli, bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerinde belirli oranda fonksiyon kaybı meydana getiren organ yokluğu ve bozukluğu nedeniyle, toplumsal rolünü yerine getirebilmek için bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlere ihtiyaç duyan kişi olarak ele alınmaktaydı (Öngören vd. 2007: 8). Daha önce yapılan bu tanımlamalar düzenlenerek yeni bir tanımlama yapılmıştır. 16 Aralık 2010 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan Özür-lülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özür-lülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik'e göre engelli, doğuştan veya sonradan; bedensel, zihinsel, ruhsal, duysal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi sebebiyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılamada güçlükleri olan ve korunma, bakım veya rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişiyi ifade etmektedir.

Tanımlamalar incelendiğinde genel olarak; bireyin doğuştan, hastalık, kaza gibi nedenlerle normal olarak belirlenen tıbbi durumun dışında

farklı olması ve bu farklı durumunun sosyal ve kültürel bakımdan görünümünü engelli kavramının tanımlanmasında önemli noktaları oluşturmaktadır. Engelli olmanın medikal tanımının yanı sıra sosyal ve kültürel çerçevede bir tanım geliştirilmesi de gerekmektedir. Buna göre, engellilik genel anlamda, bireyin belirli aktivitelerini yerine getirebilmek ve sosyal yaşamdaki rolleri oynayabilmek için sahip olması gereken yetenek ve güçlerdeki eksiklik veya sınırlılık sebebiyle normal kapasitenin dışında olma durumudur (Burcu 2007: 1).

Engellilik Çeşitleri

Engelli bireylerin değişik sorunlarını belirleyebilmek ve onların özel durumlarına uygun, geniş kapsamlı ve etkili politikalar oluşturabilmek için, öncelikle engelli birey sayısını ve bu sayı içinde yer alan engelli grupların dağılımını bilmek gerekmektedir (Seyyar 2006: 15). Bu şekilde, bireylerin engellilik durumuna göre istek ve gereksinimleri daha iyi tespit edilebilir ve çözüm yolları geliştirilebilir.

Bireyin sahip olduğu engel çeşidinin, belirli etkinlikleri gerçekleştirmek için bireyin yeteneği üzerinde bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Statistics South Africa 2001: 13). Bununla birlikte, farklı engele sahip bireylerin, farklı istek ve gereksinimleri de olacağı düşünüldüğünde, engellilik durumu ve çeşitlendirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Engellilik çeşitleri bu çalışmada genel bir sınıflandırmaya gidilerek, ortopedik engellilik, görme engellilik, işitme engellilik, dil ve konuşma engellilik, zihinsel engellilik ve süregelen hastalıklar ana başlıkları altında toplanacaktır.

Ortopedik Engellilik Fiziksel bir engel olarak kabul edilen ortopedik engellilik, kişinin aktivitelerini gerçekleştirebilmesini, çalışabilmesini ve fiziksel engellemelerden dolayı çevresine uyum sağlayabilmesini zorlaştıran engellilik grubunu oluşturmaktadır (Artar ve Karabacakoğlu 2003: 13). Fiziksel koşullardan dolayı, diğer engellilik türlerine göre bu engel grubundaki bireylerin daha fazla zorluk çekeceği tahmin edilebilmektedir. Bu yüzden gerekenleri yapabilmek üzere, ortopedik engelli bireylerin gereksinimlerini iyi şekilde anlamak büyük önem taşımaktadır.

Görme Engellilik Görme, bireyin bilgi ve deneyimleri açısından oldukça önemli bir özelliktir. Görme organı olan göz, gelişimini doğumdan sonra üç yıl içinde tamamlamaktadır (Öngören vd. 2007: 28). Öngören vd. (2007:

28)'ne göre; bu süreç içinde veya sonrasında, gözde meydana gelen optik sinir ya da beyin hasarı sonucu görme bozukluğu oluşabilmektedir. Kelime anlamı açısından görme engelli, görme gücünden yoksun olmak demektir ve bunun farklı nedenleri ya da dereceleri bulunmaktadır (Artar ve Karabacakoğlu 2003: 13).

İşitme Engellilik İşitme kaybının, işitmeye yönelik bozukluklar sonucu oluştuğu ifade edilebilir. İşitme engeli de, bu bozukluklar sonucu, işitme fonksiyonlarında çeşitli derecelerde hasar oluşması ve işitme kaybı yaşanması şeklinde oluşmaktadır (Öngören vd. 2007: 23). Bireyin normal gelişim süreci içinde kazanması gereken işitme yeteneğinde meydana gelen bazı bozuklukların ve işitme kaybının, işitme engelini meydana getirdiği söylenebilir. İletişimde büyük bir öneme sahip olduğu bilinen işitme yeteneğinde meydana gelebilecek bir engelin, bireyin yaşamını farklı yönde etkileyebileceği tahmin edilmesi güç bir durum değildir.

Dil ve Konuşma Engellilik Doğal bir şekilde gerçekleşen dil kazanımının, karmaşık bir süreç oluşu, ancak dil gelişiminde bir bozukluk olmaya başladığında durumun anlaşılmasına neden olmaktadır (Öngören vd. 2007: 47). İnsan etkileşiminde büyük bir önem taşıyan sözel iletişim için dil ve konuşma kazanımının gerektiği bilinmektedir. Bu açıdan, çocukluk döneminde kendiliğinden kazanılan dil ve konuşmada, herhangi bir sebeple oluşan sınırlılıkların da dil ve konuşma engelini oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Zihinsel Engellilik Toplumda çoğunlukla yanlış bir değerlendirme ile 'deli' veya 'geri zekalı' olarak nitelendirilen zihinsel engelliler, aslında hayatları boyunca belli bir zeka seviyesinde kalan fakat belirli bir algılama yetisine sahip bireylerdir (Ören 2003: 128). Zihinsel engelli kavramını tanımlamak, en başta bu bireyleri tanımak ve gereksinimlerini karşılayacak uygulamaları gerçekleştirmek için önem taşımaktadır. Zihinsel engellilik, zihinsel işlevlerde ortalamadan önemli derecede geride olma ve zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumu olarak ifade edilmektedir (Eripek 2005: 15).

Süreçten Hastalıklar Yakalanan bir hastalık nedeniyle tam olarak tedavi edilemeyen bireyler, söz konusu hastalık ya da hastalığın bıraktığı izlerle

yaşamlarına devam etmek durumunda kalmaktadırlar. Bu tür hastalıklara süreğen adı verilmekte ve kavram hakkında çeşitli açıklamalar getirilmektedir (Çakan ve Sezer, 2010: 162). Literatürde, süreğen hastalıklar başlığı altında ele alınan çok geniş bir grup hastalığın bulunduğu görülmektedir.

Engelli Turizmi

Engelli bireylerin tek başına veya bir refakatçiyle seyahat edebilmeleri, turizm faaliyetlerine sorunsuzca katılabilmeleri de bireysel ve sosyal bir gereksinim olarak görülebilir. Engelli turizmi güçlenerek büyüyen ve gelişen bir olgu olmasına rağmen, bir bakıma hâlâ nadir olma özelliği taşımaktadır (Popiel 2014: 55).

Gelişmekte olan engelli turizmi konusunda literatürde de çok fazla tanım bulunmadığı görülmekle birlikte, erişilebilir turizm ifadesi kullanılarak yapılan en genel tanım ise şu şekildedir: Erişilebilir turizm, paydaşların ortaklaşa hareket ettiği, insanların kavramsal olarak erişim gereksinimlerini karşılayabildiği; hareketi, görmeyi, işitmeyi içeren ve evrensel olarak eşitlik ile hassasiyet temelinde tasarlanmış turizm ürünlerine ve hizmetlerine yönelik sunumu kapsayan bir turizm türüdür (Darcy ve Buhalis 2011: 10; Luiza 2010: 1154). Engelli turizmini, bedensel, görme, dil, konuşma, işitme ve zihinsel açıdan engele sahip bireylere yönelik gerçekleştirilen turistik ürün, hizmet ve faaliyetlerini kapsayan turizm çeşidi olarak ifade etmek mümkündür (Tozlu ve Atay 2011: 606).

Materyal ve Metot

Çalışmanın teorik çerçevesi gözden geçirildikten sonra, daha zengin içerikli bilgilere ulaşabilmek ve engelli katılımcıların sorulara çekinceli bir şekilde yaklaşmasını önlemek için, nitel araştırma yöntemi olarak görüşme tekniğinin kullanılmasının uygun olacağına karar verildi. Nitel veriler ile, gerçek olayların belgelenmesi, insanların söylediklerinin kaydedilmesi, davranışlarının incelenmesi ve yazılı belgelerin taranması yoluna gidilmektedir (Neuman 2008: 233).

Veri toplama tekniği olarak nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) görüşme tekniğini,

belirlenmiş ve ciddi bir amaca yönelik yapılan, karşıdaki kişiye soru sorma yöntemi ile yanıtlar alınan, etkileşime dayalı bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme ile, görüşülen bireylerin bakış açılarının ortaya konulması amacı güdülmektedir (Mil 2007: 4). Görüşme tekniği, engelsiz bir turizme yönelik gerçekleştirilecek araştırmada deneyimler, tutumlar, düşünceler, yorumlar, algı ve tepkiler gibi gözlenemeyenin ortaya çıkarılabilmesi açısından önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2008: 120). Bu doğrultuda, herhangi yerleşim bölgesi kısıtlamasına bağlı kalmaksızın, kartopu (snowballing) tekniğinden yararlanılarak Muğla ilinin her yerinden olabilecek şekilde engelli katılımcılara ulaşılmaya çalışıldı.

Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinde yapılmıştır. Görüşme formu, yazın taramasına bağlı olarak ve konu hakkında deneyimli olduğu bilinen uzmanların görüşlerinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin daha esnek ve görüşme sonucunda ulaşılan bulguların zengin ve derinlemesine olmasına imkan sağlaması, bu tekniğin seçiminde etkili olmuştur (Kümbetoğlu, 2015: 75).

Araştırmada, katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim, medeni, ekonomik durumu gibi demografik yapısını, engellilik durumunu, turistik deneyimlerini ve turizm hareketine katılmadaki beklentilerini ve motivasyonlarını belirleyebilmek için sorular sorulmuştur. Ayrıca, görüşme sonunda hazırlanan sorulara ilave olarak, daha derin içerikli bilgi elde edebilmek amacıyla, katılımcılara “başka bir görüş ya da öneriniz” var mı şeklinde soru yöneltilmiştir.

Bu araştırma kapsamında belirlenen ölçütler neticesinde, ortopedik engelli durumundaki 11 katılımcıya ulaşılmış ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Eylül-Aralık arasında yapılan görüşmeler sürecinde, çalışmaya katkı sağlayabilecek farklı kişiler konusundaki tavsiyeler de dinlenmiş, diğer görüşmelerin de bu şekilde gerçekleşmesi sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulguların sergilendiği çalışmanın bu kısmında, sorulara verilen yanıtlar her bir katılımcıya kodlar verilerek aktarılmaya çalışılmaktadır. Örneğin, Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2), Katılımcı 3 (K)

şeklinde. Katılımcıların turizm hareketlerine katılmadaki motivasyonlarını ve beklentilerini belirleyen unsurlar çeşitlilik göstermekle birlikte, sorulara verilen yanıtların anlamsal olarak benzeştiği önemli noktalara temas ettiği dikkati çekmektedir.

1.1. Demografik Bulgular Katılımcıların yaşlarına bakıldığında, 1 kişinin 18 yaşında, 6 kişinin 20-30'lu yaşlarda, 4 kişinin 40 ve 50'li yaşlarda olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumlarında ise 3 katılımcı lise mezunu, 3 katılımcı lisans mezunu, 1 katılımcı lisansüstü mezunu, diğerleri ise ilk ve orta öğretim mezunudur. Medeni durumu bekar olanlar 8 kişi, evli olanlar 3 kişi olarak tespit edilmiştir. Evli olan katılımcıların hepsinin çocuk ya da çocukları bulunmaktadır.

Katılımcıların tamamı ortopedik engelli durumundadır. Engellilik türleri içerisinde, yaşama katılım sürecinde daha fazla düzenlemeye ihtiyaç duyanların ortopedik engelli bireyler olması da bu durumu açıklamaktadır. Katılımcıların turizm ve seyahat deneyimleri değerlendirildiğinde, tüm katılımcıların daha önce şehir dışına seyahatte buldukları görülmüştür.

1.2. Seyahat Motivasyonuna Yönelik Bulgular Bireyleri bir şeyler yapmaya yönlendiren, yani motive eden unsurlar çok çeşitli olabilmektedir. Çeşitli bireysel ve sosyal nedenlerle bireyler seyahate çıkabilmektedir. Engelli bireylerin de seyahat motivasyonunu oluşturan bireysel ve sosyal nedenleri farklılık gösterebilir.

Seyahat Motivasyonu Engelli bireylerin, seyahat motivasyonunu oluşturan unsurların nelerden oluştuğunun bilinmesi, engelli bireylerin turizme katılımlarını artırmada önemli rol oynayacaktır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında, genel olarak aileyle ve arkadaşlarla vakit geçirme düşüncesi engelli bireylerin seyahat motivasyonunda önemli bir yere sahip görünmektedir. Tatil denilince akla gelen dinlenme ve eğlenme gibi faaliyetlerin de motivasyonunu etkilediğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır.

"Ailemle iyi vakit geçirmek benim için önemlidir." (K.1)

"Çoğunlukla dinlenme ve eğlenme fikri motivasyonumu oluşturur." (K.10.)

“Motivasyonumu ailem ve beni sevenler oluşturur. Arkadaşlarla veya ailemle iyi vakit geçirmek için seyahate çıkmayı düşünürüm genelde.” (K.14)

Engelli bireyler için başka bir motivasyon kaynağının da, yeni yerler keşfetmek ve yeni bir şeyler yapmak olduğu söylenebilir. Yeni kişiler tanımak ve onlarla yapılacak seyahatler de engelli bireylerin ilgisini çekmektedir.

“Rutin çıktığım seyahatleri pek konuşmak istemem. Benim için ilk defa gideceğim bir yer ya da birlikte ilk defa seyahat edeceğim kişiler önemli.” (K.11)

“Seyahate çıkma konusunda motivasyonumu genelde o zamanki psikolojim belirler... Genelde arkadaşlarla ve ailemle vakit geçirme, yeni yerleri keşfetme, eğlence amaçlı seyahat ederim.” (K.15)

Deneyimler Turizm hareketine katılanların seyahat ve tatil süresince elde ettiği deneyimler sonraki seyahat karar verme sürecindeki motivasyonları ile yakından ilişkili olabilmektedir. Seyahat ve tatil süresince elde edilen deneyimlerin olumlu olması kişinin seyahat motivasyonunu artırabilmektedir. Buna karşın yaşanan olumsuz deneyimler ise, kişinin seyahat ve tatil yapma konusundaki risk algısını yükseltip motivasyonu düşürücü etkide bulunabilir.

Özellikle turizm destinasyonlarında engelliler için yeterli düzeyde çevresel düzenlemelerin olmaması ve turizm çalışanlarının engelli turistlere hizmet etmeyi daha yorucu ve/veya sıkıcı olarak algulamalarından kaynaklanabilecek olumsuz deneyimler, engelli turistlerin seyahat motivasyonlarını düşürebilmektedir. Hatta turizm konusundaki beklentilerini ortadan bile kaldırebilmektedir.

“Erişilebilirlik konusundaki endişelerimden dolayı pek bir beklentim yok...” (K.2)

Engelli katılımcılar tatilleri süresince çeşitli etkinliklerde bulunarak eğlenmek, bilgilenmek, öğrenmek, etkileşimde bulunmak gibi aktif bir şekilde turizm deneyimi yaşamaya önem vermektedirler. Bu nedenle, katılmak istedikleri faaliyete ancak çeşitli zorlukların üstesinden gelerek katılabilmektedirler.

“Her çıktığım seyahat bana bir şeyler katıp bir tık ileri gitmemi sağlamalı. Yani verdiğim emeğe, ayırdığım zamana ve bütçeye değerli.” (K.11)

“Seyahatim boyunca beni eşimi ve kızımın mutlu olabileceği her faaliyeti yapmak için çaba gösteririm, heyecan, özel etkinlik ve yeni şeyler, mutluluk paylaşıldıkça artar.” (K.15)

“Hayatımda bir kere yaşama fırsatım olan bir durum olduğunda, engel durumuma uygun olmamasına rağmen şartlarımı zorluyor ve turizm faaliyetine katılım sağlıyorum. Bu durum benim tuvalet ve banyo kullanma imkanımı bile elimden alıyor. Sırf, katılmak istediğim için bu zorluklarla başa çıkmaya çalışıyorum. Fakat burada da süre çok önemli... Sağlığım açısından bir günden fazla bu şekilde bir seyahatte bulunmam mümkün değil.” (K.26)

Psikolojik Rahatlama Turistik seyahatte bulunma, hayatın rutin akışı dışına çıkıp kendini yenileme, dinlenme, eğlenme vb. psikolojik rahatlama sağlama açısından gerekli görülmektedir. Engelli bireyler için bu gereklilik daha yüksek düzeyde kendini gösterebilmektedir.

Engelli bireyler, seyahatin bedensel yorgunluk verici yönünün farkında olmalarına rağmen, zihinsel rahatlama yaşamanın bu yorgunluğu karşılayabildiği düşüncesinde birleşmektedirler. Ayrıca, seyahat sonunda psikolojik olarak rahatlamış olmak engellilerin tatil dönüşü gündelik yaşamlarını ve çevresiyle iletişimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir.

“Her şeyden önce keyif almalıyım. Yola çıkmadan önce hayal kurmalıyım, seyahat dönüşü hayallerimin çeyreği bile gerçekleşmişse, ben de bu hayatta gümbür gümbür varım demektir” (K.11).

“Seyahat dönüşü genelde bedensel bir yorgunluk olsa da, değişik atmosferlerde bulunduğumuzdan dolayı genel olarak zihinsel bir rahatlama yaşıyorum” (K.15).

Bazı katılımcılar, seyahate katılma, tatil yapmanın kendilerini rahatlatmasına karşın, karşılaştıkları olumsuz durumlardan etkilenerek tatil süreçlerinin kendilerini daha fazla strese soktuğunu düşünmektedirler. Diğer yandan, engelli bireyler için havuz ve deniz bulunan yerlere yapılan seyahatlerin sağlıkla ilişkili bir yanı olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır.

“Daha çok stres yaşıyorum. Sürprizleri sevmiyorum. Olumsuzluklardan çok çabuk etkileniyorum ve sorun yaşadığımda, tatil sürecim kabusa dönüşüyor.” (K.2)

“Fiziksel ve zihinsel rahatlama yaşıyorum. Özellikle denize girmek her anlamda beni rahatlatıyor. Spor da yapmış oluyorum. Marjinal fayda, diğer insanlara göre çok fazla.” (K.26)

Seyahat Kararı Engelli bireylerin hareket kabiliyetinin düzenlemelerin yetersiz olması nedeniyle düşük olması, turistik seyahatlerini bağımsız olarak gerçekleştirmelerinde sıkıntı yaşamalarına neden olabilmektedir.

Dolayısıyla, turizm faaliyetlerinde bulunmak, engelli bireyler için yanlarında en az bir yakınları olduğunda mümkün olabilmektedir. Bu durum engelli bireylerin seyahat kararlarını da bağımsız olarak vermelerinin önünde engel teşkil edebilmektedir.

“Kendi başıma tatile çıkmak benim için çok zor. Başkalarına da yük olmayı çok zorda kalmadıkça sevmediğimden seyahat etmeyi pek fazla tercih etmiyorum” (K.10).

“Genellikle ailemle seyahat ederim. Durumum da çoğu zaman bunu gerektiriyor.” (K.14)

“Hayatta tek isteğim tek başıma seyahat edebilmem fakat refakatçim ile birlikte o kadar sorunla karşılaşınca düşünmek bile istemiyorum. Kendi başıma sadece şehir içinde akülü sandalyemin gidebildiği yere kadar özgür seyahat edebiliyorum.” (K.15)

Turizm destinasyonlarındaki engelli bireyler için yeterli düzenlemelerin olmayışı da, seyahat kararı aşamasında karşılaşılan sıkıntılardan birisidir. Engelli bireyler, kendilerine en uygun turizm seyahati kararı verirken daha fazla ve deyim yerindeyse “ince eleyip sık dokuyarak” hareket etmek durumunda kalabilmektedir.

“Kullanmak durumunda olduğum bir araç var (akülü araba). Bu aracı yanımda götürürebilmem önemli. Türkiye'nin altyapısına bakarak hareket ediyorum.” (K.2)

“Aslında tek başıma, özgürce minik seyahate çıkabilecek kıvamdayım, ama kaldırıma, rampalara park eden araçlar yüzünden bazen mahalledeki parka zor gidiyorum.” (K.11).

“Seyahat edilen yerin engelli bireye uygun olduğu sürece kendi Başıma her şeyi yapabilir.” (K.19)

“Beş yıldızlı otellerde bile engelli odası var olmasına rağmen kullanımları uygun değil, görüntüde kalıyor. Mecburen refakatçiyle hareket ediyorum. Ayrıca, rotamı değiştirmeyi tercih edemiyorum. Verimli ve sağlıklı bir gün geçirebilmek için her şeyim planlı olmak durumunda.”(K.26)

1.3. Seyahat Beklentisine Yönelik Bulgular Beklentilerin karşılanmış olması veya olmaması durumu tüketicilerin ürün ya da hizmetler için yaptıkları parasal harcamalarına karşılık verecekleri değer açısından önem taşımaktadır. Söz konusu önemin değeri, turizm ürün ya da hizmetlerinin tüketiminde ise daha da fazla olabilir.

Bunun nedeni ise, insanların turizm ürün ya da hizmetlerini tüketirken sadece parasal harcama değil buna ek olarak yılın kısa bir döneminde tatil için ayırmış oldukları zamanlarını da harcamaları olarak gösterilebilir.

Konaklama İşletmelerinden Beklentiler Katılımcıların konaklama işletmelerinden beklentileri konusunda ortak noktaları, bu işletmelerin engelli bireyler için yeterli fiziksel altyapı donanımına sahip olmaları gerektiği yönündedir. Önceden edindikleri tatil deneyimleri, katılımcıların konaklama işletmelerinin bu konuda yetersizliğine vurgu yapmaktadır.

“Erişilebilirlik, WC en temel beklentim. Buna ulaşmamak insanı çok olumsuzluğa sürüklüyor. Çok uçuk durumlarla karşılaşıyoruz. Kriterlere uyuyor gibi görünüp, uymuyorlar. Sadece estetik kaygısıyla bile bizim için düzenleme yapmıyorlar.” (K.2)

“Ana kural fiziki şartlar... asansör, rampa, hatta odadaki eşyaların oturur durumdaki kişiye özel yerleşimi...” (K.11)

“Konaklama yerine geldiğimizde, aracımızı park edip resepsiyona gidip kaydımızı yaptırıp odamıza çıkmak, duş almak, lobiye inmek, havuza girmek... WC’leri kullanmak. Bunları yapmak için değil kullanmak için yapmalarını istiyoruz.” (K.15)

Bunun yanı sıra, otel çalışanlarının tutumlarına ve davranışlarına yönelik de bazı beklentiler bulunmaktadır. Özellikle kendilerinin çalışanlara yük olduklarını hissettikleri durumlarla karşılaşmak istememektedirler.

“Engelliler için tasarlanmış odalar, havuzlar ve engellinin çok rahat hareket etmesi için tasarlanmış otel beklentim dahilinde. Bir de çalışanlara yük olunduğunu hissettirmemeliler.” (K.4)

Seyahat İşletmelerinden Beklentiler Katılımcıların seyahat işletmelerinden beklentileri, doğru bilgilendirme ve yönlendirme, seyahat acentalarının engelliler için yeterli donanıma sahip konaklama işletmeleri ile çalışmalarını, yaşanılacak sıkıntılara hızlı ve sonuç alıcı çözümler üretilmesi şeklinde ortaya konulmaktadır.

“Bireyin özelliklerine göre yönlendirmelerin yapılmasını bekliyorum.” (K.1)

“Seyahat işletmesinin seyahatimi planlama aşamasında engel grubumu ve engelli taleplerini dikkate alarak ulaştırma ve konaklama hizmetinin bana uygunlu-

ğunu sağlayabilmesi gerekiyor. Bu nedenle işletmeyi seçerken öncelikle erişilebilir yolculuk ve konaklama imkanı sağlayabilecek belge ve donanımı olan işletmelerle mi bağlantısı olduğunu araştırırım.” (K.23)

“Seyahat acentalarının portföylerindeki otellerin engelli kullanımıyla ilgili bilgilere vakıf olması ve bize doğru şekilde aktarması gerekir. Maalesef öyle değil.” (K.26)

Seyahat acentalarıyla ilgili bir başka beklentinin ise, çalışanların tutumları ve hizmet sürecindeki davranışları olduğunu söylemek gerekmektedir. Genel bir bakış açısıyla, engelli bireyler kimseye yük olduklarını hissetmek istememektedir. Bu açıdan, seyahat acentalarında çalışanlardan hassasiyet beklenmektedir.

“Bizleri fazlalık olarak görmemeliler. Engelliye hizmet yürek ister diyebilirim.” (K.11)

“İyi bir hizmet vermesi, kötü karşılanmamak beklediğim temel şeyler.” (K.13)

Sonuç

Bir engeli bulunsun ya da bulunmasın tüm bireyleri kapsayan bir toplum planı uygulanması, bireylerin yaşamını eşit koşullarda geliştirecektir. Engelli bireylerin de diğer bireyler gibi istek ve ihtiyaçlarını bağımsızca karşılayabilmesi, onların özgüvenini artırarak toplumla bütünleşmelerine destek olacaktır. Toplumda her bireyin eşit koşulları paylaşması, toplumun genel barış ve refahı açısından da önem taşımaktadır. Bu nedenle, toplum içinde bir engeli bulunması sebebiyle yaşamında kısıtlamalarla karşılaşan engelli bireylere yönelik düzenlemelerin, öncelikli olarak gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.

Toplumda yaşayan tüm bireylerin seyahat etmek, tatile gitmek, alışveriş yapmak ve rekreasyon faaliyetlerini gerçekleştirmek gibi gereksinimleri vardır. Engellilerin turizm faaliyetlerine katılmaları, sözü geçen istek ve ihtiyaçları gerçekleştirebilmeleri için önem arz etmektedir. Bu araştırma da, engelli bireylerin turizme katılabilmeleri hususunda motivasyon ve beklentilerini kendilerinden öğrenerek, en doğru kaynağa ulaşmak üzere gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmaya, Muğla merkez ve ilçelerinde yaşayan 11 ortopedik engelli dahil edilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, görüşme yapılan engelli bireylerin tamamı şehir dışına en az bir kere seyahatte bulunmuştur. Engelli bireylerin motivasyonlarının eğlenme, dinlenme ve aileleriyle vakit geçirme isteği, psikolojik rahatlama isteği gibi durumlardan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Daha önceki turizm deneyimlerinin, engelli bireylerin daha sonraki tercihlerini etkilediği de açıkça görülmektedir. Yaşanan deneyim olumlu ise, engelli birey turizm faaliyetlerine tekrar katılabilmek için heveslenmektedir. Deneyimleri olumsuz olan engelli bireyler ise, turizme katılım konusuna daha mesafeli yaklaşmaktadır.

Engelli bireylerin ihtiyaçları olan düzenlemelerin olmaması veya yetersiz olması nedeniyle, çoğunlukla yanlarında bir refakatçiye ihtiyaç duymaktadırlar. Genellikle aileden olan bu refakatçi ile seyahate katılım bazı konularda engelli bireyi kısıtlamakta, bağımsız davranma veya hissetme konusundaki isteklerine engel olmaktadır.

Turizm işletmelerinden beklentiler değerlendirilecek olursa; genel anlamda, altyapı ve donanımsal yeterlilik ihtiyacı dikkat çekmektedir. Engelli bireyler, konaklama işletmelerinin yapısal düzenlemelerinin yetersizliğinden şikayet etmekle beraber, düzenlemeler konusunda beklentiye sahiptirler. Seyahat işletmelerinden ise, engelli bireylere uygun oteller konusunda yeterli bilgi ve donanımına sahip olması beklenmektedir. Turizm işletmelerinde çalışan personelin de engelli bireyler konusunda donanımlı ve davranış şekli açısından daha özenli olması istenmektedir.

Yapılan incelemeler sonucu, engelli bireylere yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda engelli bireylerin fikirlerinin sorulmadığı kanısına varılmış ve çalışma bu yönde geliştirilmiştir. Engelli bireylerin turizme katılım motivasyonları ve beklentileri ile bu beklentilerin karşılanmasında yaşanan sorunlara yönelik fikirlerden yola çıkarak, bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Genel olarak engelli bireylerin, en temel beklentisini erişilebilirliğin oluşturduğu ve ek olarak çok fazla bir beklentilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Engelli bireylerin temel beklentisi bazında altyapı ile ilgili yapılabilecek düzenlemelerin, erişilebilirliği sağlayarak toplumdaki sosyal katılımı üst düzeye çıkaracağı, ayrıca turizme katılımı da olumlu yönde etkileyeceği unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Arıcı, S. (2010). Bedensel engellilerin turizm sektöründen beklentilerinin tespitine yönelik bir araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Artar, Y., Karabacakoğlu, Ç. (2003). Ortez ve tekerlekli sandalyenin üretimi, standartları ve pazar potansiyeli, (özürlülerin toplumsal gelişimine yönelik proje). Ankara: Milli produktivite merkezi.
- Beşer, E., Atasoylu, G., Akgör, Ş., Ergin, F., Çullu, E. (2006). Aydın il merkezinde özürlülük prevelansı, etiyojisi ve sosyal boyutu. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 5(4), 267-275.
- Burcu, E. (2007). *Türkiye’de özürlü birey olma temel sosyolojik özellikleri ve sorunları üzerine bir araştırma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Çakan, P. Ve Özcan, S. (2010). Süreğen hastalığı olan çocuklara sahip annelerin tutumları, kaygı düzeyleri ve diğer değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 2, 161-180.
- Daniels, M.J., DroginRodgers E.B., Wiggins, Brenda P. (2005). Travel tales: An interpretive analysis of constraints and negotiations to pleasure travel as experienced by persons with physical disabilities. *Tourism Management*, 26, 919–930.
- Darcy, S. (2010). Inherent complexity: Disability, accessible tourism and accommodation information preferences. *Tourism Management*, 31, 816–826.
- Darcy, S., Buhalis, D. (2011). *Introduction: From disabled tourists to accessible tourism*. (Editör: D. Buhalis & S. Darcy), *Accessible Tourism: Concepts and Issues*, 1-20, Bristol: Channel View.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Germ, P.A., Schleien, S.J. (1997). *Inclusive community leisure services: responsibilities of key players*. *Therapeutic Recreation Journal*, 31, 22-37.
- Grady, J., Ohlin, J.B. (2009). *Equal access to hospitality services for guests with mobility impairments under the americans with disabilities act: Umplifications for the hospitality industry*. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 161–169.

- Israeli, A. A. (2002). *A preliminary investigation of the importance of site accessibility factors for disabled tourists. Journal of Travel Research, 41(1), 101-104.*
- Koca, C. (2010). *Engelsiz şehir planlaması bilgilendirme raporu.* İstanbul: Dünya Engelliler Vakfı.
- Kula, M. N. (2005). *Bedensel engellilik ve dini başa çıkma.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yönte ve araştırma.* İstanbul: Bağlam.
- Luiza, S. M. (2010). Accessible tourism-the ignored opportunity. *The Journal of the Faculty of Economics-Economic, 1(2), 1154-1157.*
- Mackelprang, R.W. (2010). Disability controversies: past, present, and future. *Journal of Social Work in Disability&Rehabilitation, 9, 87-98.*
- Mackelprang, Romel W. (2010). Disability controversies: past, present, and future. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation, 9, 87-98.*
- McKercher, B., Packer, T., Matthew, K. Yau, L.P. (2003). Travel agents as facilitators or inhibitors of travel: perceptions of people with disabilities. *Tourism Management, 24, 465-474.*
- Mil, B. (2007). Nitel araştırma tekniği olarak görüşme, (der. Atila Yüksel, Burak Mil, Yasin Bilim), *Nitel Araştırma Neden, Nasıl, Niçin?*, (içinde) 2007, Ankara: Detay Yayıncılık, 3-26.
- Öngören, Bülent; Ahmet Atalay; Özgür Tan. (2007). Muğla özürlü programı. Muğla: Muğla İl Sağlık Müdürlüğü Yayını.
- Ören, Kenan. (2003). Zihinsel engellilerin istihdam sorunu ve dengeleyici tedbirler. *Mali Çözüm Dergisi, 65, 126-139.*
- Öztürk, Y., Yaylı, A., Yeşiltaş, M. (2008). Is the Turkish tourism industry ready for a disabled customer's market? the views of hotel and travel agency managers. *Tourism Management, 29, 382-389.*
- Popiel, M. (2014). Paving the way to accessible tourism on the example of krakow. european journal of tourism. *Hospitality and Recreation, Special Issue, 55-71.*
- Seyyar, Ali. (2006). *Özürlülere adanmış sosyal politika yazıları.* Adapazarı: Adapazarı Büyükşehir Belediyesi.
- Statistics South Africa CENSUS. (2001). *Prevalence of disability in South Africa.*

- TC. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (1999). *I. özürllüler Şurası: Çağdaş toplum yaşam ve özürllüler: komisyon raporları genel kurul görüşmeleri*, 29 Kasım-02 Aralık 1999.
- Tozlu, E. (2012). Turizm destinasyonlarında engellilere yönelik ürünlerin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tozlu E., Atay L. (2011). Engelli turizmine yönelik destinasyon ürün kapasitesi: gelibolu yarımadası örneği. *12. Ulusal Turizm Kongresi*, 30 Kasım-4 Aralık 2011, Düzce.
- Yau, M. K-S., Mckercher, B., Packer, T.L. (2004). Traveling with a disability more than an access issue. *Annals of Tourism Research*, 31(4), 946-960.
- Yaylı, A., Öztürk, Y. (2006). Konaklama işletmeleri yöneticilerinin bedensel engelliler pazarına bakış açlıları üzerine bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 87-98.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörük, U. K. (2003). Turizm yapılarının tasarımında özürllü etmeninin irdelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Tozlu Özhan, E. (2017). Engelli bireylerin turizm faaliyetlerine yönelik motivasyon ve beklentilerinin analizi: Muğla örneği. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 706-725.

Halk Eğitim Merkezlerinde Çalışan İş görenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlik Algıları

DOI: 10.26466/opus.342207

*

Sait Akbaşlı* - Mehmet Durnalı**

*Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beytepe/ Ankara /Türkiye

E-Posta: sakbasli@gmail.com ORCID: [0000-0001-9406-8011](https://orcid.org/0000-0001-9406-8011)

**Doktora Öğrencisi, MEB, Hayatboyu Öğrenme GM. Yenimahalle/ Ankara /Türkiye

E-Posta: durnali@gmail.com ORCID: [0000-0002-1318-9362](https://orcid.org/0000-0002-1318-9362)

Öz

Bu araştırmanın temel amacı; halk eğitim merkezlerinde çalışan personelin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerine yönelik algılarını tespit etmektir. Bunun yanı sıra katılımcıların algı düzeyleri arasında; cinsiyet, görev, yaş, çalışma süresi değişkenleri temelinde istatistiki açıdan anlamlı farklılık olup olmadığını da tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın problem durumu; kişisel çalışmaların anket çalışması, betimsel tarama modeli temelinde çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Sakarya il sınırları içerisinde halk eğitim merkezlerinde çalışan yönetici (müdür, müdür yardımcısı, müdür yardımcısı) (27), öğretmen (28) ve usta öğretici (177) olmak üzere toplamda 232 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma verileri; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sekiz alt boyutun herhangi birisinde katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Görev, yaş ve görev süresi değişkenleri temelinde bazı boyutlarda katılımcıların algıları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, halk eğitim merkezi, öğretmen, usta öğretici

The Perception of Public Education Centers' Personnel Regarding Lifelong Learning Key Competencies

DOI: 10.26466/opus.342207

*

Abstract

The research mainly aims to determine the perception regarding lifelong learning key competencies of personnel working at public education centers. Furthermore, it aims to examine whether this perception level of the sample reveals significant differences in terms of gender, profession, age, and years of experience or not. The cross-sectional survey implementation was designed for the research. The study group consisted of 27 administrators (principals, chief deputy principals, deputy principals), 28 teachers and 177 master trainers, a total of 232 participants from the public education centers (Halk Eğitim Merkezleri) in the province of Sakarya city during fall semester of 2016-2017 academic year. 'Key competences for lifelong learning scale' developed by şahin, Akbaşlı and Yanpar Yelken (2010) was used to collect the data. Regarding gender, there are not any significant differences between female and male with respect to levels of the dimensions. Considering profession, age, years of experience, there are statistically significant differences between sub-groups with respect to a/some dimension(s).

Key Words : *Lifelong learning, lifelong learning competencies, public education centers, administrators, teachers*

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağ için uygun görülen sıfatlar içerisinde öne çıkanlardan birisi olan bilgi çağı; eski bilgilerin sürekli sentezlenerek yeni bilgilerin üretiminin gerçekleştiği, bilgi yayım araçlarının gelişiminin sürekli olarak yeni formlar ile devam ettirildiği ve bilgi tüketimin yoğun bir biçimde sürdürüldüğü bir dönemi kapsamaktadır. Her disiplinden bilim ve sanat insanları tüketim toplumunun karşı durulamaz bir gerekliliği olarak ya da gelişmek için yüksek bir güdülenme ile sürekli olarak araştırmalar, icatlar ve keşifler yaparak, sanat eserleri ortaya koyarak yeni bilgilerin çeşitli disiplinlerde birikmesine aracı olmaktadır. Bu bilgi birikiminin artması iş ve meslek hayatında yeni girişimcilik modelleri ortaya koymaktadır ve bu bilgiler öğrenilmesi gereken gerek günlük yaşantıyı kolaylaştırıcı gerekse iş hayatındaki önemli yeni veya güncellenmiş teknolojiler olarak somutlaşmaktadır. Bu bilgi ve teknolojiye sürekli yenilenme ve farklılaşmaları bir insanın örgün eğitimin dışında da yaşamı boyunca öğrenmesinin kendisini gelişen topluma uyum sağlayabilmesi adına önemlidir. Bu öğrenme biçimi de alanyazında, çeşitli kurumsal belgelerde kendisini yaşam boyu öğrenme biçiminde göstermiştir.

Kılınç ve Yenen (2015) ve bazı diğer çalışmalarda yaşam boyu öğrenme kavramının doğuşunun temelleri 20. yüzyılın ikinci yarısının ortalarından itibaren Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ve Avrupa Birliği (AB) gibi kurumlara atfetmektedirler. Örneğin, Jarvis (2004)'e göre ise bu kavram yakın tarihte Avrupa Birliği (1995) ve UNESCO tarafından sahip çıkmış ve politik arenada gündeme konulmuştur. Öte taraftan, Bosco (2007)'ya göre; bu kavram son yıllarda oldukça yaygınlaşmış olsa da, hayat boyu öğrenme kavramı neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir. Antik Yunan felsefecileri yaşam boyu öğrenmeyi kendi çalışmalarında vurgulamışlardır. Yaşam boyu öğrenme, Aristo ve Plato tarafından felsefecilerin yaşamları süresince gerçekleşen bir öğrenme süreci olarak tanımlanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme, okullar ile sınırlı kalmayan; evde, işte, hayatın her alanında gerçekleşebilen; öğrenmenin yaş, sosyal, ekonomik statü ve eğitim seviyesine bakılmaksızın, herhangi bir engel olmadan sürdürülebileceğini gösteren temel kavramlardan biridir (Yüksek Planlama Kurulu,

2014). Yaşam boyu öğrenme (YBÖ), Avrupa toplumlarının yarım yüzyıldır mekanizmalarını geliştirmeye, eğilim ve mesleki gelişim politikaları ile somutlaştırmaya ve insan kaynakları odaklı olarak kurgulamaya çalıştıkları bir olgudur (Toprak ve Erdoğan, 2012). Yaşam boyu öğrenme, bir bireyin doğumundan ölümüne kadar alabileceği resmi örgün, yaygın eğitim ve resmi olmayan öğrenmeyi kapsayan her türden eğitim çeşitlerini içerir. Bireylerin kişisel ve profesyonel gelişimleri için gerekli bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlar. Ayrıca, rehberlik ve kontrol işlevine de sahiptir (EU Commission, 2011).

Yaşam boyu öğrenme, bir insanın yaşamı boyunca devam eden bir bireysel süreç anlamına gelebilir. Öte taraftan, öğrenmenin formal ve kurumsal perspektiflerin de olduğu düşünülmektedir. Yani bir eğitim sisteminin varlığı söz konusudur. Sunduğu hizmet açısından doğrudan eğitim faaliyetinde bulunmayan her çeşitten örgütler - örneğin şirketler - çok ciddi bir biçimde öğrenme faaliyetinde bulunabilir ve eğitim örgütleriyle sağlam işbirlikleri kurabilir (Jarvis, 2004). Yaşam boyu öğrenme iş ve işlemlerinin yönetim ve koordinasyonunu sağlayan en üst düzeyde kurumsal role sahip Türkiye'deki örgüt ise Milli Eğitim Bakanlığı'dır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin yaşam boyu öğrenme olgusuna kurumsal yaklaşımının nasıl olduğunu iki stratejik plan belgesi açık bir biçimde göstermektedir. Birincisi, MEB'in (2015) MEB Strateji Planı 2015-2019'da vurgulandığı gibi, bu dönemde MEB, yenilikçi ve dinamik bir millî eğitim sistemi oluşturma azim ve kararlılığındadır. Bu çerçevede artan ve çeşitlenen eğitim talebinin karşılandığı, okul öncesi eğitim başta olmak üzere bütün eğitim kademelerinde katılımın arttığı, özel politika gerektiren grupların azami derecede eğitime erişebildiği ve yaşam boyu öğrenme kapsamında herkese, her yerde ve her zaman eğitim imkânlarının sunulduğu bir eğitim sistemi amaçlanmıştır. İkincisi, Yüksek Planlama Kurulu'na (2014) göre; 9. Kalkınma Planı dikkate alınarak Türkiye'de ilk Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2009-2013 dönemi için hazırlanmıştır. Bu belge Yüksek Planlama Kurulunun 05.06.2009 tarih ve 2009/21 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. Ayrıca, Yüksek Planlama Kurulunca 13.05.2014 tarihinde kabul edilen, 2014 ve 2018 yıllarını kapsayan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi de mevcuttur. Bu ikinci belgede, Türkiye'nin yaşam boyu öğrenme alanındaki temel amacının; farklı öğre-

nim ve yaştaki vatandaşların istihdam olanaklarını artırmak ve sosyo-kültürel gelişimlerini sağlamak hedefiyle; bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirerek, öğrenmeye erişimlerini artırarak öğrenen bireyden, öğrenen topluma ve öğrenen Türkiye'ye doğru bir dönüşümü gerçekleştirmek olduğu vurgulanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapısı incelendiğinde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin merkez teşkilatında bu kapsamda ülke çapında koordinasyon, görev ve rolleri üstlenen birim Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'dür. Öte taraftan, taşra teşkilatı yapısında uç örgütsel yapılanma, bir kurum olarak yer alan halk eğitim merkezleri, bu genel müdürlüğe bağlı olarak Türkiye halklarının yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesinde en aktif ve kurumsal rolü üstlenmektedir. Kaya'ya (2015) göre, Türkiye'de halk eğitim merkezleri 1951 yılında kurulmuştur. 1951 yılına kadar bu kurumların yönetim yapısı –bakanlık merkez teşkilatında bağlı olduğu organ vb.- çok defa değiştirilmiştir. 2013/14 eğitim öğretim sezonunun sonundaki TÜİK(2016) verisine göre Türkiye genelinde toplam halk eğitim merkezi sayısı 987'dir. Bu halk eğitim merkezlerinde, toplamda 6.334.884 kursiyer ile 7,262 öğretmen ve usta öğretici görev almıştır. Bu merkezlerde, eğitim ve yaş ölçütü gözetilmeksizin herkese, örneğin Ege kültürü halk dansları ve drama gibi sosyal ve kültürel kurslar, bilgisayar ve kuaförlük gibi mesleki ve teknik eğitim kursları ve okuryazarlık vb. kurslar düzenlenmektedir.

Türkiye'de yaşam boyu öğrenme alanında uygulamalı ve teorik temelli araştırmalar yürütülmüş ve yürütülmektedir. Halk eğitim merkezi personeli üzerinde çeşitli konuları inceleyen çalışmalara gereksinim olduğu açıktır. Diker-Coşkun ve Demirel (2012), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini araştırmıştır. Yazar ve Yaman (2014), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği geliştirerek araştırmıştır. Konokman ve Yelken (2014), eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarını araştırmıştır. Oral ve Yazar (2015), kendilerinin geliştirdiği Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Algıları Ölçeği ile öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarını araştırmışlardır. Kılınç ve Yenen (2015), Diker-Coşkun ve Demirel (2012)'un geliştirdiği Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği aracılığıyla halk eğitim merkezlerindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çalışmışlardır. Tunca, Şahin

ve Aydın (2015), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, Diker-Coşkun ve Demirel (2012) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) aracılığıyla incelemiştir. Kuzu, Demir ve Canpolat (2015), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmişlerdir. Bu tür uygulamalı araştırmaların varlığı bu konunun önemini vurgularken, bu araştırmaların yaşam boyu uzmanlık alanına katkıları kuşku götürmezdir. Ancak bu araştırmalarda kullanılan yöntem ve kavramsal çerçevenin bu problemler için üretilen çözümleri elde edebilmek adına yeterli olup olmadığı tartışmaya açıktır. Ayrıca, tercih edilen ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri de tartışmaya açıktır. Öte taraftan, teorik açıdan ise Toprak ve Erdoğan (2012), yaşam boyu öğrenmenin temel özelliklerini, teorik bağlamını, Avrupa 2020 vizyonunda yaşam boyu öğrenmeyi detaylı incelemiştir. Bu temelde, halk eğitim merkezlerinde görev yapmakta olan çalışanların -yaşam boyu öğrenmenin anahtar iş görenleri- yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerine yönelik algı seviyelerini tespit etme ihtiyacı mevcuttur.

Araştırmanın Amacı

Sakarya il sınırları içerisindeki halk eğitim merkezlerinde görevli yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik yönelik algıları ne düzeydedir? Katılımcıların yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik algıları;

- a. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b. Görev değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c. Yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d. Çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölüm; model, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi olmak üzere altı temel alt bölümden oluşmaktadır.

Model

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Erkuş (2005)'a göre; betimsel model, gerçeği geçmişte olduğu gibi var olduğu şekliyle tanımlamaya yönelik bir araştırma yaklaşımıdır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olgular ve durumlar ayrıntılı olarak araştırılmakta ve bu araştırmalar genellikle ölçek araştırması olarak da bilinmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Sakarya il sınırları içerisindeki halk eğitim merkezlerinde çalışan yönetici (müdür, müdür yardımcısı, müdür yardımcısı) (27), öğretmen (28) ve usta öğretici (177) olmak üzere gönüllülük esasına dayalı toplamda 232 katılımcıdan oluşmaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırma verileri Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçek; 8 boyut altında 23 maddeden oluşmaktadır. Anadilde iletişim, yabancı dil(ler)de iletişim, fen ve teknolojiye matematik ve temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, bilinçli sosyal vatandaşlık yeterliği, girişimcilik ve öncü olma yeterliliği, kültürel farkındalık ve ifade etme yeterliliği bu sekiz boyuttur. Beşli (hiç yeterli değil, yeterli değil, orta düzeyde yeterli, yeterli, çok yeterli) Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin geliştirildiği özgün çalışmada “.75” olan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, bu çalışmada daha da artarak “.92” olarak bulunmuştur.

Veri toplama süreci

En önce, Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikler Ölçeği geliştiricilerinden ölçek kullanım izinleri alımı gerçekleştirilmiştir. Sonrasında, Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünden Sakarya il

sınırları içerisindeki halk eğitim merkezlerinde çalışanlara ölçek uygulama izni alınmıştır. Devamında, Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne dilekçe ile başvurulmuştur. Bu müdürlüğün onayı ve havalesi ile resmi araştırma izni ve çevrim içi ölçek bağlantısı(link) ilgili kurumlara ulaştırılmıştır. Sonrasında yaklaşık 45 günlük süre içerisinde çevrimiçi ortamda 232 katılımcıdan veri toplanmıştır.

Verilerin analizi

Yaygın olarak kullanılan bir istatistik programı aracılığıyla veriler analiz edilmiştir. İkili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi çoklu karşılaştırmalarda ise One-Way ANOVA kullanılmıştır. Farkların kaynağını incelemede Post Hoc Multiple Comparisons-Scheffle testi kullanılmıştır. p -değeri, (p = probability(olasılık)) istatiki açıdan anlamlı fark olup olmadığını çözümlmek için referans alınmıştır. p -değeri 0.05'ten ya da %5'ten küçük ise çözümlenmede anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Tablo 1. Katılımcı algılarının ölçek alt boyutlarına göre aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma(S), minimum(min.), maksimum(mak.) değerleri

Boyutlar	\bar{X}	S	Min.	Max.
Ana Dilde İletişim Yeterliği	4.44	0.55	2.00	5.00
Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği	2.06	0.86	1.00	4.50
Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği	3.93	0.66	2.00	5.00
Dijital Yeterlik	4.06	0.67	2.00	5.00
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	4.29	0.60	2.50	5.00
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği	4.31	0.61	2.00	5.00
İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği	4.23	0.67	1.25	5.00
Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği	4.16	0.72	1.00	5.00

Katılımcı Sayısı = 232

Tablo 1'de görüldüğü gibi, halk eğitim merkezi işgörenlerinin *Ana Dilde İletişim Yeterliği* boyutunda algılarının yüksek olduğu ($\bar{X} = 4,44$), *Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği* boyutunda ise algılarının düşük olduğu ($\bar{X} = 2,06$) görülmektedir. Diğer boyutlarda ortalama algıların da oldukça

yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şahin ve diğ., (2010)'in okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu anahtar yeterliklerini inceledikleri araştırmada; *Ana Dilde İletişim Yeterliği* boyutunda bu araştırma bulguları ile benzer şekilde katılımcıların algılarının yüksek olduğu ($\bar{X} = 4,39$), *Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği* boyutunda ise algılarının düşük olduğu ($\bar{X} = 2,14$) tespit edilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma(S), t-Test'i değerleri

Boyutlar	Kadın K=173		Erkek K=59		t	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
<i>Ana Dilde İletişim Yeterliği</i>	4.42	0.56	4.48	0.52	-0.70	0.48
<i>Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği</i>	2.03	0.89	2.15	0.78	-0.92	0.36
<i>Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği</i>	3.94	0.65	3.92	0.70	0.25	0.80
<i>Dijital Yeterlik</i>	4.06	0.70	4.06	0.57	-0.02	0.99
<i>Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği</i>	4.30	0.59	4.26	0.63	0.39	0.70
<i>Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği</i>	4.30	0.63	4.31	0.54	-0.07	0.95
<i>İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği</i>	4.23	0.65	4.22	0.74	0.12	0.90
<i>Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği</i>	4.18	0.70	4.08	0.77	0.87	0.39

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere, sekiz alt boyutun herhangi birinde erkek ve kadın katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öte taraftan, Gencil (2013)'in öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelediği araştırmasında; *Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği* boyutunda, *Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği*, *Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği* boyutundaki bulgularda erkek ve kadın arasında anlamlı farklılık olduğuna işaret etmektedir. Gencil (2013)'in araştırmasında kadın katılımcıların *Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği* boyutunda algılarının erkek katılımcılara göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir.

Tablo 3. Görev değişkenine göre katılımcıların aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (S), Kruskal Wallis H test analizi sonuç değerleri

Boyutlar	A) Yönetici K=27		B) Öğretmen K=28		C)Usta Öğretici K=177		χ^2	p	A,B,C arasında ikili fark yönü
	\bar{X}	S.O.	\bar{X}	S.O.	\bar{X}	S.O.			
Ana Dilde İletişim Yeterliliği	4.35	352,63	4.31	368,13	4.47	412,34	3,10	0.24	-
Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliliği	1.83	345,48	2.29	352,39	2.06	381,75	7,76	0.15	
Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliliği	3.77	336,33	4.02	365,12	3.95	423,89	9,87	0.32	
Dijital Yeterlik	3.87	341,05	3.93	347,23	4.11	386,52	4,54	0.13	
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	4.15	357,87	4.34	362,99	4.30	312,36	3,84	0.41	
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği	4.32	363,29	4.18	374,19	4.32	323,36	3,86	0.50	
İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği	3.99	341,30	4.36	373,93	4.25	393,09	3,71	0.11	
Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği	3.67	345,23	4.18	373,45	4.23	383,55	3,57	0.00	A<B, A<C

*S.O. = Sıra ortalama

Tablo 3'e bakıldığında, *Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği* boyutunda ortaya çıkan görüşler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Bu anlamlı farkın görev değişkeninin hangi alt grupları arasında olduğu yapılan Kruskal-Wallis 1-way ANOVA, Dunn testi analizine göre ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuca göre; *Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği* boyutunda yönetici ile öğretmen ve yönetici ile usta öğretici arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu fark; yönetici ile öğretmen arasında öğretmen lehine ve yönetici ile usta öğretici arasında usta öğretici lehinedir. Anlamlı farkın *Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği* boyutunda yönetici ile öğretmen ve yönetici ile usta öğretici arasında olmasının nedeni, yöneticilerin bu boyuttaki konuları kapsayan çeşitli hizmetiçi eğitim ve öğretim faaliyetlerine daha az katılmış olmalarından olabilir. Öte taraftan diğer boyutlarda bu görev grupları arasında anlamlı farkların olmaması temelinde,

bu örgüt ortamlarında örgütsel dayanışma ve paylaşımın üst düzeyde olabileceği, işgörenler arasında bilgi paylaşımların gerçekleşmekte olduğu ve bu örgütlerin işbirlikçi bir iklime sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4. Yaş değişkenine göre katılımcıların aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma(S), Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) değerleri

Boyutlar	A) 20-30 yaş K=46		B) 31-40 yaş K=55		C) 41 yaş ve üzeri K=131		F	p	A,B,C arasında ikili fark yönü
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Ana Dilde İletişim Yeterliği	4,46	0,77	4,39	0,52	4,46	0,47	0,34	0,72	
Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği	2,15	0,91	2,45	0,90	1,87	0,77	9,52	0,00*	B>C
Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği	3,78	0,71	3,97	0,77	3,97	0,59	1,65	0,20	
Dijital Yeterlik	4,10	0,81	4,15	0,63	4,01	0,63	0,93	0,40	
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	4,27	0,67	4,34	0,56	4,27	0,59	0,23	0,80	
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği	4,20	0,79	4,35	0,52	4,33	0,57	0,95	0,39	
İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği	4,17	0,81	4,26	0,60	4,24	0,66	0,22	0,81	
Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği	4,07	0,83	4,16	0,76	4,18	0,67	0,46	0,63	

Tablo 4'e bakıldığında, *Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği* boyutunda ortaya çıkan görüşler arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülebilir ($p<0.05$). Bu farkın hangi yaş grupları arasında olduğu LSD testi ile incelenmiş ve *Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği* boyutunda 31-40 yaş ile 41 yaş ve üzeri arasında 31-40 yaş grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). İlk bakışta, *Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği* boyutunda yaşça küçük yaş grupları ile yaşça büyük yaş grupları arasında daha büyük farkların oluşması beklenmiştir. Yani, yeni neslin bir önceki nesle göre yabancı dil becerilerinin daha üstün olacağı beklenmektedir. Ancak bu araştırma sonuçları bu beklenti paralelinde değildir.

Tablo 5. Kıdem değişkenine göre katılımcıların aritmetik ortalama (X), standart sapma(S), Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) değerleri

Boyutlar	A) 0-10 yıl K=132		B)11-20 yıl K=55		C) 21 yıl ve üzeri K=45		F	p	A,B,C ara- sında ikili fark yönü
	X̄	S	X̄	S	X̄	S			
Ana Dilde İletişim Yeterliliği	4.46	0.59	4.33	0.52	4.50	0.45	1,46	0,23	
Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliliği	2.15	0.89	1.97	0.76	1.92	0.88	1,57	0,21	
Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliliği	3.96	0.60	3.78	0.73	4.06	0.74	2,47	0,09	
Dijital Yeterlilik	4.09	0.66	3.90	0.77	4.14	0.51	2,14	0,12	
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği	4.31	0.55	4.19	0.74	4.33	0.55	0,98	0,38	
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği	4.33	0.61	4.14	0.67	4.43	0.49	3,16	0,04*	A>B B<C
İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği	4.27	0.63	4.00	0.86	4.39	0.46	4,69	0,01*	A>B, B<C,
Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği	4.20	0.71	4.00	0.86	4.20	0.55	1,68	0,19	

Tablo 5 incelendiğinde, *Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği ile İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği* boyutlarında ortaya çıkan görüşler arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklar olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bu anlamlı farkların hangi kıdem grupları arasında olduğuna LSD testi ile tespit edilmiştir. *Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği* boyutunda 0-10 yıl ile 11-20 yıl kıdeme sahip katılımcılar arasında 0-10 yıl grup lehine; 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcılar arasında 21 yıl ve üzeri grup lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). *İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği* boyutunda da bir önceki duruma benzer biçimde, 0-10 yıl ile 11-20 yıl kıdeme sahip katılımcılar arasında 0-10 yıl grup lehine; 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcılar arasında 21 yıl ve üzeri grup lehine anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada; öncelikle yaşam boyu öğrenme kavramı, genel bütüncül sistemli bir çerçevesi oluşturularak açıklanmıştır. Devamında, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş ve tartışılmıştır. Yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerine yönelik algıları tespit edilmeye çalışılmış; bunun yanı sıra cinsiyet, görev, yaş, çalışma süresi değişkenlerine göre katılımcıların algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırmanın teorik tarafı uygulama tarafının gerisindedir. Yani araştırmada, ölçek ile elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan istatistiki bilgilere vurgu yapılmıştır. Elde edilen bilgiler problem cümlelerini desteklemek veya çürütmek için yeterlidir. Bu araştırma ile yaşam boyu öğrenme alanına katkı sağlanmıştır. Bu çalışmanın sağlayacağı uygun, değerli ve doğru bilgiler, hem yaşam boyu öğrenme alanında çalışanlar hem de kaliteyi artırıcı eğitim öğretim politikaları geliştiricileri için bir temel oluşturmaya yardımcı olabilecektir.

Her bir boyutun ortalama değerleri dikkate alındığında, çalışma grubundaki yaşam boyu öğrenme anahtar yeterliklerine yönelik algı seviyeleri genel ortalaması “Yeterli” düzeydedir. Sadece Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği boyutunda “Yeterli Değil” ve Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği boyutunda ise “Orta Düzeyde Yeterli” düzeyindedir. Bu veriler temelinde çalışma grubundaki katılımcıların genelinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri konusunda yeterli olduğu görüşü ileri sürülebilir.

Bu araştırmada ulaşılan bulgular halk eğitim veya yaşam boyu öğrenme alanında bilgi birikimine katkı sağlamıştır. Ayrıca bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin sınanmasına bu araştırmanın da bir katkısı olmuştur. Bu araştırmada kullanılan ölçek, başka benzer ölçekler geliştirilerek bu konunun daha da ayrıntılı çalışılabilmesi adına bir ilham kaynağı olabilecektir. Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği boyutunda halk eğitim merkezlerinde çalışan yöneticilerin kendilerini geliştirmelidirler. Bu gerek bireysel okumalar gerekse eğitim politika yapıcılarınca düzenlenebilir. 41 yaş ve üstü halk eğitim merkezi çalışanlarının Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliklerini daha da geliştirmeleri noktasında faaliyetler düzenle-

nebilir ve destekler verilebilir. Bu noktada halk eğitim merkezleri yöneticileri hizmet içi eğitimleri sağlayan Milli Eğitim Bakanlığı'nun ilgili birimlerinden destek alabilir. Dijital Yeterlik noktasında 15 yıl üstü kıdeme sahip halk eğitim merkezi çalışanlarının bu yeterliklerini daha da geliştirmeleri noktasında teknoloji kullanımı kurslarına katılmaları teşvik edilebilir.

Son olarak, sürekli yeni bilgilerin üretildiği bir ortamda, The Reference Framework (Eur-Lex, 2006, 2011; European Communities, 2007)'ün vurduğu, Ana Dilde İletişim Yeterliği, Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği, Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği, Dijital Yeterlik, Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği, Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği, İnişiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği, Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği boyutları eğitim öğretim işgörenlerinin hayatboyu öğrenme yeterliklerini çözümleyebilmek adına bir referans çerçevesi sunmaktadır.

Kaynakça

- Bosco, J. (2007). *Lifelong learning: what? why? how?*, Retrieved January 19, 2017, from <http://homepages.wmich.edu/~bosco/docs/Lifelong-Learning-2.pdf>
- Diker-Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42. 108-120.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- European Communities (2007). *Key competences for lifelong learning European reference framework*, Retrieved January 19, 2017, from <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download>
- EU Commission (2011). *The Lifelong learning programme 2007-2013 - Glossary*, Retrieved January 19, 2017, from <http://programmaleonardo.net/lip/cd/cd2/dati/documenti/LLP%20glossary.pdf>
- Eur-Lex (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, 30.12.2006, L394/10, Retrieved November 23, 2016, from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

- Eur-Lex (2011). *Key competences for lifelong learning*, Retrieved November 23, 2016, from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11090>
- Gencel, İ. E. (2013). Prospective teachers' perceptions towards lifelong learning competencies. *Education and Science*, 38(170), 237-252.
- Jarvis, P. (2004). *Adult and continuing education: Theory and practice* (Third Edition). RoutledgeFalmer.
- Kaya, H. (2015). Türkiye'de halk eğitimi merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3 (3), 268-277.
- Kılınc, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Lifelong learning tendencies of the public education centre trainees. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35, 187-198, Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2940>
- Yavuz-Konokman, G. ve Yanpar-Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 267-281.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 29-43.
- Kuzu, S., Demir, S., ve Canpolat, M. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1089-1105.
- MEB (2015). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı* http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf adresinden 28 Ekim 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Examining the perception of prospective teachers about life-long learning in terms of various variables. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi/Electronic Journal of Social Sciences*, 14 (52), 1-11.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Lifelong learning: concept, policy, instruments and implementation. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education on and Science*, 2(2), 69-91.

- TUİK (2016). *Eğitim istatistikleri- istatistiksel tablolar ve dinamik sorgulama - yaygın eğitim faaliyetleri istatistikleri yıllara göre yaygın eğitim kurumları*, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id= 1018 adresinden 26 Aralık 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Tunca, N., Şahin, S. A., ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-46.
- Yazar, T. ve Yaman, F. (2014). Investigating of life long learning tendency of teachers (the example of diyarbakır). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566
- Yüksek Planlama Kurulu (2014). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*, http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_h_bostratejibelgesi_2014_2018.pdf adresinden 20 Ekim 2016 tarihinde indirilmiştir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akbaşı, S. ve Durnalı, M. (2017). Halk eğitim merkezlerinde çalışan iş görenlerin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik algıları. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 726-741.

Başarılı Kent Parkı Planlama ve Yönetimi Yaklaşımının Teardrop Park (New York) Örneğinde Araştırılması

DOI: 10.26466/opus.354010

*

Banu Öztürk Kurtaslan*

*Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Peyzaj Mimarlığı bölümü, Konya /Türkiye
E-Posta: bkurtaslan@gmail.com ORCID: [0000-0002-4562-0735](https://orcid.org/0000-0002-4562-0735)

Öz

Kamusal alan olarak yüzyıllardır toplumlara doğayı duyumsama ve rekreasyon olanağı sağlayan parklar, bu işlevleri dolayısıyla özellikle kentsel ortamlarda giderek daha da artan bir öneme ve değere sahip olmuşlardır. Kültürel değerler, politik ve sosyo-ekonomik yapı ile biçimlenen kent parkları, bu nitelikleri ile sosyal değişimlerle biçimlenmiş ve aynı zamanda onların yansıtıcısı olmuşlardır. Kent parklarının birey ve toplumlara daha yararlı olabilmesi adına pek çok araştırma yapılmış ve bir takım ölçütler belirlenmiştir. Bu çalışmada Harnik'in (2003) bu anlamda "başarılı" olarak nitelendirilebilecek kent parkları için belirlediği 7 ölçüt irdelenmiştir. Ardından, çağdaş bir peyzaj mimarı olan Michael Van Valkenburgh ve ekibi tarafından tasarlanmış olan Teardrop Park bu yedi ölçüt açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda, Teardrop Park'ın, "başarılı" bir kent parkı olduğu söylenebilir. Ekolojik tasarım anlayışı ile tasarlanıp yönetilen park, rekreasyonel etkinlikler açısından her yaş grubuna yönelik etkinliklerle aktif bir park niteliğindedir. Ayrıca park, engelli bireyler için tamamen erişilebilir niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Kent parkı, başarılı kent parkı, Teardrop Park, Battery Park City Parks, MVVA Associates

Investigating the Successful Urban Park Planning and Management Approach on the Sample of Teardrop Park- New York

DOI: 10.26466/opus.354010

*

Abstract

Parks which provide opportunities to feel the nature and recreation for centuries, have gained increasing importance and value with the opportunities they offer, especially in urban areas. Urban parks that are formed by cultural values, political and socio-economical structures of the societies are formed with social changes and with these qualities, they also became the reflectors of them. Some criteria have been determined for urban parks to be more useful for individuals and societies and some studies have been carried out. In this study, Harnik's (2003) seven criteria which have been determined for the parks considered as successful were investigated. After that, Teardrop Park which is designed by Michael Van Valkenburgh and his team has been investigated in terms of these seven criteria. Through these evaluations it can be said that Teardrop Park is a successful urban park. The park which has designed and is being managed with the ecological approach is an active park which is addressed to all age groups. However, park is completely accessible for disabled people.

Key Words : *Urban park, successful urban park, Teardrop Park, Battery Park City Parks, MVVA Associates*

Giriş

Kentleşmenin kendisi kadar eski olan kamusal açık alanların planlanması ve tasarımı felsefe, sanat, din, kişisel ve toplumsal tercihler, ekonomi, ekoloji vb. pek çok girdiyi içeren disiplinlerarası bir çalışmadır (Cheryl, 1994). Bu bağlamda kentliye temel olarak “doğa”yı ve “rekreasyonu” sunan parklar da tarih boyunca değişen dinamiklerin etkisiyle oluşturulmuş ve kullanılmışlardır. Dolayısıyla parklar, diğer kamusal alanlarda olduğu gibi farklı toplumların doğa ile olan ilişkilerinin, rekreasyon ve doğa anlayış ve yaklaşımlarının yansımaları

olmuştur. Kamusal yeşil alan olarak, kent parklarına ilişkin en önemli konu, onların sosyal konseptleridir; bu anlamda parklar sosyal birleşmeyi destekleyen niteliktedirler (Peters et. al. 2010) (Kale, 1990). Sosyal yapıyı şekillendiren politik, kültürel ve ekonomik faktörlerin etkilemesiyle, park tarihi boyunca yeni park tipleri ortaya çıkmıştır. Conway (1991)’e göre, parklarda olan şeyler toplumda olan şeyleri yansıtır. Başka bir deyişle, kamusal alan olarak parklar ve diğer yeşil alanlar sosyal değişimin bir ifadesi olarak görülebilirler (Amin 2006). Parkların orijini avlanma alanlarının kamulaştırılmasına dayanmaktadır (Botkin and Keller, 1995). Amerika’da ve Avrupa’nın büyük endüstri kentlerinde parklar köklü bir geçmişe sahiptir. İki kıtada XIX. Yüzyıl’ın ikinci yarısında oluşan park hareketi, batı toplumlarının açık alanların, hızlı gelişen endüstri kent sakinlerinin fiziksel ve sosyal sağlığı ile canlılıkları için önemini fark etmeleriyle başlamıştır (Shuyler, 1986). 1800’lü yıllarda yaşanan “Municipal Park Dönemi”nde bütün parklar kamusal kullanıma açık değildi. “Park As a Pleasure Ground” (1850-1890) döneminde parklar çevresel krize karşı bir yanıt olarak oluşturulmuşlardır. Bunu izleyen “Reform Park” döneminde (1890-1930) parklar en geniş nüfusa hizmet etmek için yoğun nüfuslu alanlarda oluşturulmuştur. Bu dönemden sonraki dönem rekreasyonel kullanımların çağıdır (recreation facility era, 1930-1960). Bu dönemde parkların gelişen orta sınıfın talep ve beklentilerine yanıt verebilecek hizmetleri içermesi bekleniyordu. “açık alan sisteminin bir parçası olarak park” (parks as a part of open space system) Dönemi’nde ise (1960 ve sonrası) parklar açık alan sistemi içerisinde rekreasyonel ve ekolojik birer değer olarak görülmüştür (Cranz and Boland 2004) (Cranz, 1991).

Kent parklarına ilişkin en son yaklaşımlar, değişen toplum gereksinimleri ile kent-doğa yaklaşımlarına yanıt olarak parkın form ve fonksiyonlarını değiştirmiş ve geliştirmiştir. Amerika'da ve diğer batı kentlerinde park konseptinin yeniden değerlendirilmesine yol açan pek çok unsur ortaya çıkmıştır parklar banliyölerden kent merkezlerine taşınmış, re-vitalizasyon (canlandırma) ve re-development (geliştirme, iyileştirme) kavramları kapsamında restore ederek yeni işlevler sunmaya başlamıştır. Değişen yaşam pratikleri ve boş zaman davranışları yeni rekreasyonel olanakların ve programlamaların oluşumuna yol açmış, doğanın yeniden yorumlanması ile park planlama ve tasarımında "ekoloji" kavramı gündeme gelmiş, parklar çevresel restorasyona olanak tanıyan alanlar olarak ortaya çıkmıştır. Parkların gelişim sürecindeki dönemlerin her biri ekolojik değil, ağırlıklı olarak sosyal unsurlarla şekillenmiştir (Panagopoulos, 2008). 1990'ların sonunda sürdürülebilir park kavramı ortaya çıkmıştır ve üç genel unsuru barındırmaktadır:

- kaynakların devamı bakımından kendi kendine yeterlilik
- park sınırlarının dışındaki büyük kentsel problemleri çözebilme
- parkta ve diğer kentsel peyzajlarda "yönetim" ve "estetik" için yeni standartlarla buluşmak (Cranz and Boland 2004).

Ülkemizde de başarılı kent parkları oluşturmak için gerekli olan kalite ölçütleri konusunda bir takım akademik çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan, Yıldızcı ve Yücel (2006)'ya göre kent parkları ile ilgili kalite kriterleri şunlardır:

- Aktivite ve kullanımlar (çeşitlilik)
- Ulaşılabilirlik ve okunaklılık
- Konfor ve imaj (güvenlik ve bakım)
- Sosyallik (sahiplik hissi)

Çınar (2008)'e göre ise kent parklarının kalite ölçütleri

- yaşam konforu (antropometrik uygunluk, uygulama tekniği, alan büyüklüğü, bakım)
- psikolojik uygunluk (çekici-itici, sessiz-canlı vb.)
- erişilebilirlik (psikolojik, görsel ve fiziksel)

olarak belirlenmiştir

Kent parklarına planlama ve yönetim kapsamında yaklaşan görüşlerden biri olan Harnik (2003)'e göre mükemmel bir kent parkı planlamak için 7 ana ölçüt mevcuttur. Bunlar:

1. Açık bir amaç ifadesi (a clear expression of purpose): Parkı planlayan kuruluşun parkın planlanmasındaki amaçları yazılı olarak ifade ettiği yasal bir talimatname olmalıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde büyük park acentalarının % 80'inde bu amaç belirlenerek planlama yapılmaktadır. Bu kapsamda bir raporla park planlamanın misyonu belirtilir ve yönetsel, finansal ve politik baskılar karşısında belirlenen amaç ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı periyodik olarak takip edilir. Ayrıca parkı planlayan departman parkın sistemini, programını, bütçesini ve amaçlara uymada ne kadar başarılı olduğunu yıllık raporlarla özetleyerek halkı bilgilendirir. Söz konusu bir parkın planlama ve tasarımındaki öncelikli amaçlar, kentsel mekân-kent-bölge ya da ülke ölçeğinde kimlik oluşturmak, lokal özelliklere göre gereksinimler ve talepler doğrultusunda rekreatif etkinlikler oluşturma, doğa koruma gibi amaçlar olabilir.

2. Devam eden planlama yaklaşımı ve katılım (ongoing planning and community involvement): Parkın başarıya ulaşabilmesi için bir master planı olmalı, bu plan sürekli olarak takip edilmeli ve en çok 5 yılda bir yenilenmelidir. Beş yıl kısa bir süre olarak görülse de, kentsel ve sosyal koşulların ne kadar hızlı değiştiği unutulmamalıdır. Bu süreçte işe güçlü ve resmi olarak bağlayıcı olan aktif bir katılım gereklidir. Parklar ve programları kendilerini yenilemeli, monotonlaşmamalı ve demode olmamalıdır. Parkın sürdürülebilirliğinin sağlanması için katılım şarttır. Sivil toplum kuruluşları, kamu kuruluşları ve bireyler ölçeğinde olabilecek katılım sürecinde problem, gereksinim ve beklentiler belirlenmelidir. Özellikle parkta temizlik, bitki dikimi gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesinde sivil katılım parkın ekolojik, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından ve aynı zamanda toplumsal gelişim açısından da büyük önem taşımaktadır. Sivil toplum kuruluşları ve özel sektör kuruluşları ile de desteklenen katılım, kendi kendini denetleyen bir sistemin oluşumunu sağlayacaktır.

Çağdaş kent parkı tasarımı yaklaşımları konusunda halkın planlama ve yönetim süreçlerine katılımı da oldukça kritik bir konudur. Bugün pek çok batı kentinde bu süreçlere halkın katılımı sağlanmaktadır (Oğuz, 1998). New York Kenti'nde sunulan olanaklar ile halk gönüllü kuruluşlara

ve vakıflara katılabilmekte, New York Kenti Park ve Rekreasyon Departmanı'na (New York City Department of Parks and Recreation) bağışta bulunabilmekte, parkın bakım ve işletilmesi ile ilgili konularda katılım sağlayabilmektedir. Parktaki rekreasyonel faaliyetler, parka ulaşılabilirlik vb. konularda internet üzerinden park kullanıcılarına güncel anketler uygulanmaktadır.

3. Yeterli alan, personel, ekipman ve finans: Parkın büyüklüğü hem içerisinde yer alan: etkinlikler açısından uygun olmalı, hem de kent yeşil alan sistemi içerisinde ölçü ve konum açısından katkı sunabilmelidir. Küçük parklara gereğinden fazla aktivite yerleştirilmemelidir. Aynı zamanda aşırı büyük alanlarında kontrolü giderek zorlaşır. Parkın yönetiminde güvenlik, temizlik, peyzaj kontrolü, bilgi edinme gibi konularla ilgilenecek düzenli ödeme yapılan uzman bir kadronun varlığı gereklidir, bu durum maliyeti de azaltan bir unsurdur.

Her parkın içerisinde yer alan doğal kaynakları, tarihi özellikleri, peyzaj, sanat eserleri ile birlikte parktaki bitki, donatı, sanat eseri gibi elementlerin envanteri de yönetim ekibinde mevcut olmalıdır. Park işletmeye açıldığında parkın bakımı ve için gerekli ekipman da hazır bulunmalıdır.

Park yönetiminin bütçesini iyi yönetmesi ve akılcı kullanması gereklidir. Bu açıdan özel şirketlerle işbirliği içinde olmalı, özel kampanyalarla varlıklı insanlar için bağış yapmayı özendirici hale getirmelidir. Ayrıca kamu dostu pazarlama etkinlikleriyle de ek gelir sağlamanın yoluna gitmelidir (Harnik 2003).

4. Eşitlikçi erişim: Yaşayan bir parkın ve park sisteminin en önemli gereklerinden biri fiziksel, dinsel, ırksal ve maddi farklılık gözetmeksizin her grup kullanıcıya açık olmasıdır. Parkta düşük gelir grubunun da yararlanabileceği etkinliklere yer verilmelidir. Parka fiziksel erişim kolay olmalı, gerektiğinde parka toplu taşımla rahatça erişilebilmelidir. Parkın konumu belirlenirken kentin ulaşım planlaması göz önünde bulundurulmalı, parka ulaşım toplu taşımla desteklenmelidir. Yoğun yerleşim bölgelerinde parka yaya erişimi süresi 10 dakika, daha az yoğun yerleşim bölgelerinde ise bisikletle erişim 10 dakika olmalıdır. Ulaşımında su yolları, tren yolları, geçiş vermeyen tren ve üst geçişler göz önüne alınmalıdır (Harnik 2003).

5. Kullanıcı memnuniyeti: Parkın cazibesi ve bununla ilişkili olan yüksek kullanım oranı kullanıcı memnuniyeti ile doğru orantılıdır. Kullanıcının demografik yapısı ve ikâmetgâhına, mevsim, gün, saat dilimi ve aktivite türüne göre, kullanımın azaldığı noktalarda iyileştirmeler yapılmalıdır. Parkı kullanan ve kullanmayan bireylerle zaman zaman yapılan mülâkatlar kullanıcı memnuniyetinin düzeyini belirlemekte etkili olacaktır.

6. Güvenlik, emniyet ve konfor: Kent parkı açık bırakılan çukurlar, kırık kent mobilyaları, yıpranmış çocuk oyun grupları, yerinden çıkmış kaplama malzemeleri, tehlike arz eden elektrik kaçakları gibi emniyet tedbiri alınmamasından dolayı ortaya çıkan beklenmedik kazalara karşı güvenli olmalıdır. Ayrıca bakımsız parklar kullanıcı için câzip olmamaktadır. Kent parklarının yer seçimi, parkın her biriminin izlenebilirliği, üniformal personel varlığı ve giriş noktalarında güvenlik kontrolü suç oranını etkilemektedir. Parkta kadınların, yaşlıların ve çocukların kullanımının azlığı parkın güvenilirliği açısından sorgulanmasını gerektirir. Yaşayan alanların tenha ve ıssız alanlara kıyasla daha güvenli olduğundan, parkta aktivite çeşitliliği yoluyla bir canlılık oluşturmaktadır (Harnik 2003).

7. Parkın kendi sınırları dışına taşan ve kent için sağladığı faydalar: Parkın sağladığı ekolojik faydalar (atmosfer, toprak ve su üzerindeki olumlu etkiler, biyolojik çeşitliliği destekleme vb.), içerisinde bulunduğu çevreyi ekonomik açıdan canlandırması, yürüme koşma vb. diğer fiziksel aktivitelerle, obezite, şeker gibi hastalıkların iyileştirilmesinde etkili olmak, doğal elemanların yer aldığı gerçek bir mekânda “dış mekân derslikleri” şeklinde geliştirilmiş eğitim-öğretim fırsatları oluşturmak, kentsel turizme katkıda bulunmak, kentte trafik ve gürültüden uzak ve nefes alma olanağı sağlayan doğal alanlar sunmak, sağladığı dinlenme ve rekreasyon olanakları ile yenilenmiş ve üretken bireyler oluşturmak ve dolayısıyla iş yaşamında artan bir canlılık oluşturmak kentsel mekânda bir imaj ve kimlik oluşturmak ve gibi faydalardır (Harnik 2003).

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın materyali; yönetim ve planlama açısından başarılı kent parkı olan ve New York Kenti'nde önemli bir konumda yer alan "Teardrop Park'tır. Park 2009 yılında Amerikan Peyzaj Mimarlığı Topluluğu tarafından "ASLA 2009 Professional Awards" ile ödüllendirilmiştir (ASLA Professional Awards, 2017). Bu kapsamda veriler yerinde yapılan gözlemler ile, "New York Kenti Park ve Rekreasyon Departmanı (NY-PRD)", kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olan "Battery Park City Parks" ve parkın tasarımını yapan peyzaj mimarı Michael Van Valkenburg ile yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Başarılı bir şekilde planlama ve yönetim için gerekli ölçütlerin belirlenmesinde çeşitli literatür irdelenmiş, bunların içerisinde en kapsamlı olan ve Peter Harnik tarafından belirlenmiş olan ölçütler ele alınmıştır. Harnik (2003)'ün belirlediği bu ölçütler bir kent parkının ekonomik, ekolojik ve sosyal sürdürülebilirliği için gerekli koşulları içermektedir. Bu çalışmada Teardrop Park söz konusu ölçütler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Teardrop Park New York Kenti ve Cambridge (Massachusetts)'de ofisleri olan ve MVVA (Michael Van Valkenburgh Associates, Inc.) olarak adlandırılan peyzaj mimarlığı firmasının başkanı olan Michael Van Valkenburgh tarafından tasarlanmıştır.

Valkenburg'un New York'taki çarpıcı projelerinden biri olan Teardrop Park 30 Ekim 2004 yılında resmi olarak açılmıştır. Park kentte "Battery Park City" bölgesinin kuzey ucunda yer almaktadır. 1,75 acre (0,71 hektar) alana sahip olan park çok katlı lüks konutlarla çevrilidir. Küçük bir "avlu benzeri park" olan Teardrop Park neredeyse simetrik ve çevreleyen her bir cadde (Murray- Warren ve North End Caddeleri) ile bağlantılı dört adet giriş ile Hudson Nehri kıyı kordonu tarafından biçimlenmiştir. Park güney Manhattan'da "Ground Zero (11 Eylül 2001 tarihinde yıkılan Dünya Ticaret Merkezi'nin bulunduğu nokta)" noktasından iki blok uzakta yer almaktadır. Parkın konumuyla ilgili en önemli konulardan biri de yeni

gelişen yoğun konut alanı içerisinde olmasıdır. Prensipite konut sakinlerine hizmet eden park, kent halkı tarafından sıklıkla kullanılan bir çekim merkezidir (Şekil 1 ve 2) (Bpcparks 2017).

Harnik (2003)'ün belirlediği ölçütler bir kent parkının ekonomik, ekolojik ve sosyal sürdürülebilirliği için gerekli koşulları içermektedir. Teardrop Park bu ölçütler açısından irdelendiğinde şu sonuçlara ulaşılır:

1. Açık bir amaç ifadesi (A clear expression of purpose): NYPRD (New York Kenti Park ve Rekreasyon Departmanı) tarafından Teardrop Park'ın tasarım aşamasında, parkın planlama ve tasarımına ilişkin amaçlarını, vizyonunu içeren yasal bir talimatname hazırlanmıştır ve söz konusu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı, parkın bütçesi gibi konular periyodik olarak izlenmekte ve rapor edilmektedir. Valkenburg'un Teardrop Park'ı tasarlamadaki temel dayanağı müşterinin New York Eyaletinin doğal peyzajını andıran naif bir park konusundaki beklentisi idi. Bu amaçtan yola çıkarak çocuklara keşif ve eğlence olanağı sunacak pasif oyunlar oluşturmak, aynı zamanda yetişkinler ve yaşlılar için de benzer kullanımlar sunmak, hemen komşu alanda ve Hudson Nehri kıyısında yer alan Rockefeller Park'a alternatif olarak çok fazla aktif rekreasyona yer verilmeden natüralistik bir tasarım yapmak hedeflenmiştir. Burada, insanların Manhattan'ın büyük bir kısmına ve hatta New York Kenti'nin geri kalanına zıt olabilecek bir alana özlem duyabilecekleri düşüncesi ile bir vaha oluşturulmuştur (Valkenburgh 2010). Parkın başlangıçta bir hedeyten yola çıkılarak tasarlanması onun sosyal sürdürülebilirliği için önemli bir adım olmuştur.

2. Devam eden planlama yaklaşımı ve katılım (ongoing planning and community involvement): Teardrop Park'ın master planı sürekli olarak izlenmektedir, bununla birlikte açılış tarihi olan 2004 yılından beri parkta herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Park projesi "açık buluşma" şeklinde halk katılımı sonucu iki kez revize edilmiştir (Valkenburgh 2010). Parkta her yaş grubuna hitap eden ve parkın bakımına destek niteliğinde gönüllülük etkinlikleri mevcuttur. Bu etkinlikler Battery Park City Parkları Koruma Kurulu tarafından organize edilmekte, broşür, web sayfası, afiş uygulamalarıyla halka duyurulmaktadır.



Şekil 1. Teardrop park planı (Berrizbeitia, 2009).

3. Yeterli alan, personel, ekipman ve finans: 0,71 ha büyüklüğündeki bir avlu niteliğindeki Teardrop Park kendisini dört taraftan kuşatan gökdelen biçimindeki ezici konutların etkisiyle daha da küçük algılanmasıyla birlikte, içerisindeki etkinlikler için elverişli büyüklüğe sahip bir parktır. İçerisinde yer alan etkinlikler (oyun, dinlenme, eğitimsel etkinlikler, küçük kutlamalar, uçurtma uçurma, dans, yoga, satranç, diğer sanatsal ve kültürel etkinlikler vb.) parkın büyüklüğüyle uyumludur. Park departmanında hortikültür, bakım, park programlama ve yönetim departmanları olmak üzere dört uzman ekip görev yapmaktadır (Bpcparks 2017). Parkın bakımı için gerekli olan ekipman konusunda eksiklik yoktur. Parkta yer alan donatı, bitki gibi elemanların envanteri departmanda mevcuttur.

Parkın bakımı ve işletilmesi için gerekli finans büyük ölçüde bağışlardan elde edilmektedir. Bununla birlikte bölgede yaşayanlardan alınan vergiler, otopark gelirleri, park programında yer verilen ücretli etkinlik-

lerden ve üyeliklerden sağlanmaktadır. Etkinliklerin organizasyonu konusunda yakın çevredeki okullarla, gönüllü kuruluşlarla, vakıflarla ve özel kuruluşlarla işbirliği yapılmaktadır (Huxley 2010).



Şekil 2. Teardrop Park'ın çevre binalardan görünümü (Pinterest 2017).

4. Eşitlikçi erişim: Parkın yaşlı-genç her yaş grubundan ve her gruptan insana ve etkinlikler hitap eden alanlar ve kullanımlar organize edilmiştir. Prensipte park çocuklar için tasarlanmıştır fakat çocuklar daha büyük kardeşleri ile birlikte ya da kimi zaman bağımsız olarak alana gelen yetişkin ve yaşlılar da parkta sıklıkla gözlemlenmektedir (Şekil 3 ve 4). Parkta kullanıcılar bir simbiyoz oluşturabilmekte, düşük gelir grubunun da yararlanabileceği etkinliklere de yer verilmektedir. Park tamamen engelliler için erişilebilir özelliktedir.

Park Manhattana Adası'nda prestijli bir konumdadır. Ground Zero, Özgürlük Heykeli ve Ellis Adası feribot Limanı'na çok yakın bir konumdadır. Turistik açıdan bir cazibe merkezi olan Battery Park City Bölgesi'nde yer alan parka metro ile kolayca ulaşılabilmektedir. Parkın etrafı

caddelerle çevrili parka toplu taşıma yanında özel araçla da rahatlıkla ulaşılabilir. Parkın dört farklı girişi insanlar için farklı tercihler sunmaktadır. Ayrıca komşu caddelerde parka ulaşımı destekleyen iki adet otopark mevcut. Parka ulaşımında geçişe izin vermeyen tren yolu, üst geçit gibi engeller yoktur.

Kullanıcı memnuniyeti: Parkın cazibesi ve yüksek kullanım oranı ile direkt ilişkili olan kullanıcı memnuniyeti konusunda yapılan çalışmalarda genel olarak parkın temizliği, ulaşım kolaylığı, güvenlik, hem kalabalığa hem de sakinliğe olanak verebilecek alternatif alanların varlığı, temiz hava, peyzaj kalitesi, iyi yönetim ve sunduğu rekreasyonel etkinlikler belirleyici olmaktadır (Huang 1996). Battery Park City Park Koruma Kuruluşu ile yapılan görüşmelerde ve alanda bire bir yapılan gözlemlerde parkın gerek organize kamusal programlar yoluyla, gerekse bireysel ve bağımsız olarak kullanıldığı bilgisi edinilmiştir.

Parkın bulunduğu bölgede toplu taşıma olarak raylı sistem kullanılmaktadır, çevre caddelerde trafik yoğunluğu yoktur; yakıt olarak doğal gaz kullanılmaktadır; bu nedenle çevrede hava kirliliği yoktur. Parkın etrafı kuşatılmış olduğundan daha serin ve rüzgârlı bir mikroklimaya sahiptir. Parka ulaşımında sorun yoktur, güvenlik önlemleri mevcuttur. Park temizdir, parkta hem canlılık hem de dinginlik sunan ortamlar oluşturulmuştur.

Parkı cazip hâle getirmek için girişler içeriye derin bir perspektif verecek biçimde tasarlanmış, boyutları küçük olan parkta topografyadaki hareketle, parkı ikiye bölen ve aynı zamanda bir tünelle bağlayan duyum zenginliği sağlayan doku ve peyzaj elemanlarıyla (kaya formasyonları, su, kum, buz, bataklık vb.) daha büyük bir alan etkisi oluşturulmaya çalışılmıştır (Şekil 5 ve 6). Parkta kent halkının beklentisinde cevap verecek şekilde naif bir natüralistik peyzaj oluşturulmuştur. Fazla güneş almayan parkta aydınlık bir etki oluşturmak için konutların çatılarına yapay güneş pilleri yerleştirilmiştir.

Özellikle yaz aylarında çocuk oyun alanındaki su oyunları dev kaydırak ile parkın kuzey kısmında yer alan keşif ve macera alanları çocuklarca yoğun olarak kullanılmaktadır. Yine kuzey kısımdaki çim alanın alanı kuşatan yürüme izleri de çocuklar kaykay ve bisiklet kullanmakta, büyük çim alanda ise hayalî ya da pasif oyunlar oynamaktadırlar (Şekil 7).



Şekil 3. Parktaki etkinliklerden bir görünüm (Panagianos 2015).



Şekil 4. Parkta haftalık çocuk etkinlikleri (Bpcparks 2016).

Parkta öğretmen ve öğrenci odaklı eğitici etkinliklere sıklıkla yer verilmektedir. Park engelli ve yaşlılarca da sıkça kullanılmaktadır (Bpcity parks 2010).



Şekil 5. Park girişlerinden bir görünüm (Orijinal 2010).



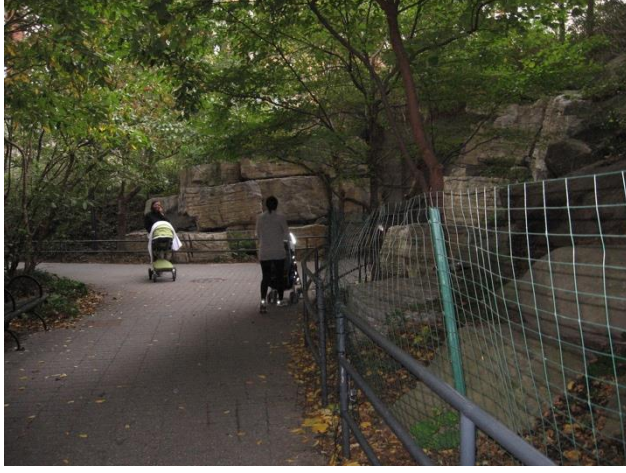
Şekil 6. Park içerisindeki ayırıcı duvarın içerisinde geçen yaya tüneli (Orijinal 2010).

Parkta zaman zaman gerek internet ortamında gerekse yüz yüze görüşmeler şeklinde anketler uygulamak yoluyla kullanıcı memnuniyeti sorgulanmaktadır. Parka ilişkin bütün bu verilere dayanarak anlamda parkın iyi yönetilen ve peyzaj kalitesi yüksek bir park olduğu söylenebilir. Bu da beraberinde kullanıcı memnuniyetini getirmektedir.



Şekil 7. Park içerisindeki çocuk oyunlarına bir örnek (Orijinal 2010).

6. Güvenlik ve emniyet ve konfor: Teardrop Park'ta güvenlik görevlileri mevcuttur ve park gece iyi bir şekilde aydınlatılmaktadır. Parkta özellikle, kadın ve çocukların yoğun kullanımı ile yaşlı kullanımı alanın güvenli olduğunun göstergelerinden biridir (Şekil 8). Parkın ve içerisinde yer alan donatıların periyodik bakımları yapılmaktadır, bunlarla ilgili güvenliği tehdit edecek unsurlar gözlemlenmemiştir. Parktaki aktivite çeşitliliği de güvenliği artıran bir unsurdur. New York Park ve Rekreasyon Departmanı park ve rekreasyon alanlarında rastgele zamanlarda, katı kriterlerle, sıklıkla teftişler yapmaktadır. Fotoğraf makineleri ve kameralarla; dört bin'e yakın eğitilmiş müfettiş bu alanları dolaşarak yerinden oynamış vidalar, soyulan boyalar, cam kırıkları, duvar yazıları, yürüyüş alanlarının, park genelinin temizliği gibi on altı farklı kriter üzerinden parklara puan vermektedir ve bu puanlar park işletmecileri ve idareciler arasında yapılan toplantılarda değerlendirilmektedir (Valkenburgh 2010)(Huxley 2010).



Şekil 8. Çocuklu kadınların parkı kullanımı (Orijinal 2010).

7. Parkın kendi sınırları dışına taşan ve kent için sağladığı faydalar:

Parkların ve diğer yeşil alanların kente sunduğu genel ekolojik katkıların yanında, Teardrop Park'ta bu açıdan bir takım özel önlemler alınmıştır. Örneğin parktaki oyun alanında yer alan fiskyelerde ve parkın sulanmasında da çevre binalardan elde edilen dönüştürülmüş su kullanılmaktadır. Parkın bitkisel tasarımda iklimle uyumlu yerel ağırlıklı bitki türleri tercih edilmiştir. Bu yerel bitki türleri yerel faunayı ve biyolojik çeşitliliği desteklemektedir. Ayrıca parkta yer alan yapısal elemanlarda bölgeye ait çağdaş metot ve materyaller kullanılmıştır. Park, Manhattan Adası'nda neredeyse kesintisiz olarak planlanmış kıyı yeşil alan koridoruna komşu ve onun bir uzantısı pozisyonundadır.

Park, ekonomik anlamda bölgeye değer katmış, canlandırmış, yakınında yer alan taşınmazların değerlerinde artış sağlamıştır.

Park kent halkına sunduğu çeşitli ve "bpc parks koruma kuruluşu (Battery Park City Parks Conservation)" tarafından yönetilen organize etkinlikler ile halkın bedensel ve zihinsel sağlığına olumlu katkılar sunmakta, yaşam kalitesini artırmaktadır. Parkta yer alan eğitim etkinlikleri özellikle çocuklar ve gençler için, parka "dış mekân dersliği" özelliği kazandırmaktadır. Park ayrıca turizm ve kentsel kimlik açısından önemli bir yere sahiptir.

Tartışma ve Sonuç

Teardrop Park, içerisinde yer aldığı çevrenin prestijini ve ekonomik değerini artıran cazip bir parktır. Bu konuda parkın tasarımın üslubu yanında konumu ve içerisinde park programları kapsamında ele alınan etkinlikler önemli rol oynamaktadır. Park yönetiminin parkın yakın çevresinde yer alan lise ile ve bir takım kulüp ve derneklerle ortak olarak gerçekleştirdiği etkinlikler kimi zaman ücretli olabilmekte, elde edilen gelir yine parkın sürdürülebilirliği için kullanılmaktadır. Parkın yürüyüş, aktif oyun gibi olanaklar sağlayan tasarımı fiziksel aktivite sağlayarak sağlık açısından faydalar sunmaktadır. Park yönetimi tarafından sıkça okullarla, sivil toplum kuruluşları ile işbirliği halinde eğitim, kültür ve sanat etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Park, farklı tasarım üslubuyla kentte alternatif bir rekreasyonel alan teşkil etmektedir. Ayrıca park yoğun konut iş ve ticaret etkinliklerinin yer aldığı dünyanın en büyük metropollerinden birinde Central Park'ın küçültülerek minyatürize edilmesi fikrinden doğan dingin bir vaha özelliğindedir. Bu özelliği ile park bulunduğu kentsel çevreye ve daha üst ölçekte ise kente bir kimlik katmaktadır (Valkenburgh 2010).

Kaynaklar

- Amin, A. (2006). *Collective culture and urban public space*. <http://www.publicspace.org/en/text-library/eng/b003-collective-culture-and-urban-public-space> adresinden erişildi.
- ASLA Professional Awards (2017) <https://www.asla.org/2009awards/001.html> adresinden elde edildi.
- Bpcparks (2016). <https://bpcparks.org/event/wednesdays-in-teardrop-2/2017-08-16/> adresinden erişildi.
- Bpcparks (2017). <https://bpcparks.org/whats-here/parks/teardrop-park/> adresinden erişildi.
- Berrizbeitia, A. (2009). *Michael Van Valkenburgh Associates: Reconstructing Urban Landscapes*. New Heaven:Yale University Press.
- Botkin, D. B. and Keller, E. A. (1995). *Environmental science, earth as a living planet*. John Villey and Sons: New York.

-
- Cheryl, A. (1994). *Context and connection: evaluating succes in urban parks*. The Thesis of Master of Landscape Architecture. Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Arlington.
- Conway, H., 1991. *People's parks: the design and development of victorian parks in Britain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cranz, G., 1991. *Four models of municipal park design in the united states*. Edited by S. Wredw, W.H. Adams. Denatured Visions. Museum of Modern Art, New York. U.S.A.
- Cranz, G. and Boland, M., 2004. Defining the sustainable park: a fifth model of urban parks. *Landscape Journal*. 23 (2): 102-120. Doi:10.3368/lj.23.2.102.
- Çınar (2008). Kent parklarının rekreasyonel yönden yeterliliği üzerine Fethiye-Muğla kent parkları örneğinde bir araştırma. *Adnan Menderes Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*. 5(2):33-38.
- Harnik, P. (2003). *The excellent city park system*, Washington: Trust for Public Land.
- Huxley, T. (2010). Sözlü Görüşme. Battery Park City Parks–Interview- 75 Battery Place New York, NY 10280
- Kale, İ. (1990). *Physical and social transformation of urban green space*. Yüksek Lisans Tezi. Master of Science in Urban Design in the Department of City and Regional Planning. The Graduate School of Natural and Applied Science of the Middle East Technical University. Ankara.
- Huang, M. B. (1996). *Public perception and social value estimation of urban parks in Taipei City*. Ph. D. Thesis. University of California, Los Angeles.
- Oğuz, D. (1998). *Kent parkı kavramı yönünden Ankara kent parklarının kullanım olgusu üzerinde bir araştırma*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Ankara.
- Panagianos, I. (2015). Battery Park City. <https://www.dnainfo.com/new-york/20150818/battery-park-city/new-bpc-parks-head-named-after-controversial-exit-of-longtime-parks-leader> adresinden erişildi.

- Panagopoulos 2008. *Opportunities for sustainable design in renovation of the Stanaway Park, Dublin, Ireland*. 1st WSEAS International Conference Landscape Architecture. (LA '08) (ss. 81-85). Algarve, Portugal. June 11-13 2008.
- Peters, K., Elands, B., Buijs, A. (2010). Social interactions in urban parks: stimulating social cohesion? *Urban Forestry and and Urban Greening*. 9(2): 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2009.11.003>
- Shuyler, D., 1986. *The new urban landscape: the redefinition of city form in nineteenth century America*. The John Hopkins University Press: London.
- Pinterest (2017). <https://br.pinterest.com/pin/467248530075433985/> adresinden elde edildi.
- Van Valkenburgh, M. (2010). Sözlü görüşme – Interview with Michael Van Valkenburgh- MVVA Associates, Brooklyn, New York.
- Yıldızcı A. C. ve Yücel G. F. 2006. Kent parkları ile ilgili kalite kriterlerinin oluşturulması. *İtü dergisi/â[SEP]mimarlık, planlama, tasarım*. 5 (2). Kısım:2, 220-230 Eylül 2006.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Öztürk-Kurtaslan, B. (2017). Başarılı kent parkı planlama ve yönetimi yaklaşımının teardrop park (new york) örneğinde araştırılması. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 742-760.

"Kosova ABD'nin 51. Eyaleti" Söyleminin Medeniyetler Çatışması ve (Neo)Realizm Özelinde Karşılaştırmalı Tahlili

DOI: 10.26466/opus.314510

*

Yiğit Anıl Güzelipek*

* Yrd. Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Karaman/Türkiye

E-Posta:guzelipek@gmail.com ORCID: [0000-0001-6061-7254](https://orcid.org/0000-0001-6061-7254)

Öz

2008'de bağımsızlığını ilan eden Kosova küresel sistemin en genç devletlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülke, genellikle Sırbistan ile olan gergin ilişkileri ve uluslararası tanınma sorunuyla dünya gündeminde yer alsa da; Kosova'ya ilişkin göze çarpan bir diğer husus da ülkenin ABD ile kurmuş olduğu çok yakın ilişkilerdir. Öyle ki, bu yakın ilişkiler "Kosova ABD'nin 51. Eyaleti" söylemini de beraberinde getirmektedir. Şüphesiz ki Kosova'nın bu denli ABD etkisi altında kalmasının temel sebebi, ABD'nin Kosova'nın bağımsızlık sürecine vermiş olduğu yoğun destektir. Uluslararası ilişkilerde (neo) realist paradigmadan hareketle devletler arası ilişkilerde temel belirleyici dinamiğin çıkarlar olduğu düşünülürse ABD'nin Kosova'ya vermiş olduğu yoğun desteğin altında, ABD'nin bölge üzerinde sahip olduğu önemli çıkarların yattığı görülmektedir. Öte yandan, büyük çoğunluğu Müslüman olan Kosova'nın ABD ile kurmuş olduğu yakın ilişkiler 1990'lara damgasını vuran Samuel Huntington'un meşhur Medeniyetler Çatışması Tezi ile uyumsuzdur. Bu çalışma "Kosova ABD'nin 51. Eyaleti" söyleminin haklılığını ve sosyo-politik nedenlerini tartışmayı amaçlamaktadır. Çalışmada teorik yöntem olarak Kosova örneğinden hareketle (neo) realizm, Medeniyetler Çatışması Tezi ile mukayese edilmiş olup sonuçta uluslararası ilişkilerde çıkar kavramının kimlik faktörüne daha baskın geldiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:Kosova, ABD, Uluslararası İşbirliği, (Neo) Realizm, Medeniyetler Çatışması

A Comparative Analyze of "Kosovo Is The 51. State Of The USA" Discourse in the Frame of Clash of Civilizations Thesis and (Neo) Realism

DOI: 10.26466/opus.314510

*

Abstract

Since 2008, Kosovo has emerged as one of the youngest state of the territory. Despite of the fact that the country is known by its tense relations with Serbia and its ongoing international recognition issue; Kosovo's very close relationship with the USA attracts the attention of international public opinion. In this context, the country's very close relations entail the "Kosovo is the 51. State of the USA" discourse. Doubtless, USA's lasting support to Kosovo during its independency process should be considered as the major reason of Kosovo's affiliation to USA. From the perspective of realist paradigm, states' interests are the main dynamic which determines the cooperation between the international actors. In other words, USA's wide support to Kosovo is very much connected to USA's major interests over the territory. On the other hand, USA's close relationship with Kosovo where is mostly inhabited by Muslims does not support the Samuel Huntington's famous Clash of Civilization thesis. This study seeks to investigate the rightfulness and the socio-political background of the "Kosovo is the 51. State of the USA" discourse. As a theoretical background, a comparison is applied to (neo) realism and Clash of Civilization thesis on the case of Kosovo. According to the findings of the study, interests are tend to surpass the identity notion in international relations.

Key Words:Kosovo, USA, International Cooperation, (Neo) Realism, Clash of Civilizations

Giriş

2. Dünya Savaşı'nun sona ermesiyle beraber Balkanlar'da uzun zamandan beri fikri bir proje olan "Slavların Birliği" projesi, Yugoslavya'nın kuruluşu ile birlikte ilk kez coğrafyanın büyük bir kısmını içine alacak biçimde hayata geçirilmiştir. Her ne kadar Sosyalist Yugoslavya, insanların tarihsel hafızasında bir "Slav Birliği" projesi olarak yer edinmiş olsa da; Federasyon'un yegane etnik unsurlarının Slavlar olmadığı açıktır. Bu bağlamda, Federasyon'un otonom iki bölgesinden birisi olan Kosova, gerek etnik gerek dini kompozisyonuyla Yugoslav üst kimliğinden farklı bir profil arz etmektedir.

Arnavutların etnik kökenleri bu çalışmanın kapsamına girmese de Avusturyalı filolog Gustav Meyer'in çalışmalarına göre, modern Arnavutça, tarihsel süreç içerisinde önemli bir dönüşüme uğrayan İlirce'nin son örneğidir. (Sotiroviç, 2013, s.6) Her ne kadar Meyer'in görüşleri tartışmalı olsa da günümüzde Arnavutların birçoğunun etnik referans noktasını İlirler oluşturmaktadır. Öte yandan, Yugoslavya içerisindeki Arnavut kimliğinin tahliline teolojik açıdan devam edecek olursak, bugün Ortodoks kiliselerinin çok büyük bir kısmını Doğu Avrupa ve Asya'da yer alan Slav Ortodoks kiliseleri oluşturmaktadır. (Binns, 2002, s.18) Bir başka ifadeyle, günümüzde etnisite din/mezhep ilişkileri bağlamında Slav ırkı ve Ortodoks kilisesi arasında mükemmel bir tarihsel uyuşma söz konusudur. Bu bilgiler ışığında Kosova'nın Yugoslavya döneminde ve sonrasında sahip olmuş olduğu etnik ve dini kompozisyonuna bakacak olursak, İrfan Kaya Ülger'in Sancak ve Kosova Raporu'ndan aktarımına göre 1938'de Arnavutların Kosova'nın genel nüfusu içerisindeki oranı %68 seviyelerindedir. Bu oran çoğunlukla ekonomik faktörlerin etkisiyle 1981'de %77'ye, 1991'de de %85'e ulaşmıştır. (Ülger, 2003, s.71) Günümüzde ise Kosova'nın takriben %92,9'unu Arnavutlar oluşturmaktadır ve Müslüman nüfusun ülke içerisindeki payı %95,6'dır. (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world->

factbook/geos/kv.html) Bu bilgiler bağlamında, sahip olmuş olduğu kimlikle Kosova, Yugoslavya'nın en farklı politik birimlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak, en temel haliyle 1389 Kosova Miti etrafında şekillenen tarihsel Arnavut-Sırp çatışması da Kosova'nın Yugoslavya'ya karşı zayıf kalan aidiyet duygusunun bir başka nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bu faktörleri Kosova'nın Yugoslavya'nın ekonomik açıdan en zayıf halkası olduğu hakikatiyle birlikte düşündüğümüzde 1990'lardan sonra ortaya çıkan yeni Balkanlar düzeninde Kosova'nın pozitif anlamda Yugo-Nostaljisi yaşamayacağı öngörülebilir bir argüman olarak karşımıza çıkmaktadır.

1991'de Yugoslavya'nın dağılma sürecine girmesiyle beraber ülkenin kurucu cumhuriyetleri ve otonom bölgeleri Misha Glenny'nin ifadesiyle metabolizmaya zarar veren bir virüse dönüşerek Federasyon'un çözülme sürecini başlatmıştır. (Glenny, 1996, s.62) Her ne kadar Yugoslavya'nın çöküş sürecinin ilk yıllarında Bosna-Hersek ortaya çıkan muazzam gerilimin dışı vurum noktası haline gelerek Yugoslavya'nın çöküşünün trajik yüzü olmuşsa da, 1990'ların sonuna doğru gelindiğinde Kosova da ertelenen bir sorunun patlak verdiği bir başka coğrafya olmuştur. 1997'nin ilk aylarından itibaren Miloseviç rejimine karşı silahlı bir direnişim başlamasıyla beraber 1999'a kadar geçen süre, en az 2000 kişinin hayatını kaybettiği ve yüz binlerce kişinin Kosova'yı terk ederek Arnavutluk ve Makedonya başta olmak üzere Avrupa'nın çeşitli ülkelerine sığındığı bir dönem olmuştur. (Bieber ve Daskalovski, 2003, s.19) Nihayetinde, 1999'da uluslararası hukuk açısından son derece tartışmalı bir şekilde NATO'nun bölgeye müdahale etmesiyle beraber Miloseviç rejimi devrilmiş olup, 2008'e kadar Kosova Birleşmiş Milletler gözetiminde kalan bir bölge haline gelmiştir.

Kosova tarihi açısından dönüm noktalarından birisi olan 2008'de de Kosova ABD'nin yoğun desteğini arkasına alarak bağımsızlığını ilan etmiştir. Daha öncesinde yaşanan Bosna-Hersek Krizi'ne son derece mesafeli yaklaşan ABD, Kosova Krizi'nde bu tutumunun aksine sorunun

çözümünde son derece belirleyici bir rol oynamıştır. Sonrasında ortaya çıkan konjonktür de, ABD'nin Kosova üzerindeki politik ve toplumsal ağırlığının gün geçtikçe arttırdığı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki son dönemlerde Kosova ve ABD arasındaki yakınlığı tanımlamak için "Kosova ABD'nin 51. Eyaleti" söylemi sıklıkla dillendirilir hale gelmiştir. Bütün bu süreç göz önüne alındığında ABD ve Kosova arasında yaşanan bu yakınlığın temel sebepleri nelerdir?

Çalışmanın ilk bölümünde Soğuk Savaş ve sonrası dönemde ABD dış politikasının küresel etkilerini açıklamada kullanılan 51. Eyalet söylemi analiz edilmiştir. İkinci bölümde ise, ABD ve Kosova arasındaki ilişkiler jeostratejik gerekçelerle ele alınmıştır. Özellikle bu bölümde, Rusya ve Sırbistan arasındaki tarihsel yakınlığa mukabele olarak, ABD ve Kosova arasındaki ilişkiler de bu bağlamda dengeleyici bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde taraflar arasında sadece siyasal bir boyuta sahip olmanın ötesinde geçen ilişkiler, toplumsal boyutlarıyla da ele alınmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise ortaya çıkan sonuçlar (neo) realizm ve Samuel Huntington'un Medeniyetler Çatışması tezi ile Kosova örneği üzerinden karşılaştırılmıştır.

Tarihsel Süreçte 51. Eyalet Söylemi

Aslına bakılacak olursa "51.Eyalet" söylemi hukuki bir nosyon olmaktan ziyade 2. Dünya Savaşı sonrası kurulan yeni dünya düzeninde ABD'nin spesifik coğrafyalar ve ülkeler üzerinde kurmuş olduğu çok yönlü hegemonyanın sosyopolitik yönünü ifade etmektedir. Bu bağlamda ABD, ülkenin o dönemki başkanlarının adıyla anılan bir dizi doktrin sayesinde –özellikle Truman, Carter ve Reagan Doktrinleri- bir yandan SSCB ile çok yönlü mücadele ederken; bir yandan da kendisine "uzun vadeli" müttefikler edinme yoluna gitmiştir. Bunun neticesinde, Soğuk Savaş sonrası dönemden günümüze dek uzanan süreçte ABD ile yakın sosyo-politik ve ekonomik ilişkiler içerisinde bulunan ülkeler ABD'nin "51.Eyaleti" olarak

nitelendirilmeye başlanmıştır. Bu noktada belirtilmesi gereken önemli hususlardan birisi de “51.Eyalet” söyleminin sadece politik veya ekonomik ortaklıktan öte önemli ölçüde toplumsal dinamiklerden beslendiğidir.

Konuyla ilgili çalışmaları bulunan Helle Malvmig, yukarıda bahsi geçen durumu Yugoslavya toplumları özelinde Maria Todorova’dan şu şekilde bir fıkra ile alıntılanmaktadır:

“ –Sanırım ki bizim için en iyi seçenek ABD’nin 51.Eyaleti olmaktadır.

-Harika! Peki bunu nasıl başaracağız?

-ABD’ye savaş ilan edeceğiz.

-Ya sonra?

-Sonra bizi ciddiye alacaklar. Bizi işgal edecekler ve böylece istikrara kavuşmuş olacağız.

-Harika! Peki ya savaş biz kazanırsak?” (Malvmig, 2006, s.91)

Bu durum aslında Yugoslavya’nın çöküşünden sonra Balkanlar’da oluşan güç boşluğunun ve yeni kurulmuş Balkan ülkelerinin “politik güven eksikliği” neticesinde kendilerine koruyucu bir politik “hami” aramalarının çok yönlü yansımasını ifade etmektedir. Yine benzer şekilde ABD merkezli Chicago Now isimli haber portalında araştırmacı gazetecilik yapan Laura Vasilion, 2016’da Kosova’da yaptığı röportaj dizisinde Prizren şehrinde faaliyet gösteren KETNET’te (Kosovo English Teachers’ Network) gönüllü olarak görev yapan Ergin adlı bir Kosovalı Arnavut’a ABD ile ilgili sorular yönelmiştir. Vasilion’un Ergin’a ABD hakkındaki düşüncelerini sorması üzerine Ergin şu cevabı vermiştir:

“Hem savaş zamanında hem de savaştan sonra ABD, Kosova’yı daima desteklemiştir. Biz ülkemizi ABD’nin 51.Eyaleti olarak görüyoruz. Amerikalılar burada sevilmekte ve sayılmaktadır.” (<http://www.chicagonow.com/talking-world/2016/03/kosovo-a-troubling-history-gives-way-to-independence-and-a-new-identity/>)

Elbette ki bu söylem sadece eski Yugoslavya toplumlarıyla sınırlı değildir. Örneğin, uluslararası hukuk açısından statüsü halen tartışmalı

bir ülke olan Porto Riko da ABD'nin "51. Eyaleti" söyleminin sık sık kullanıldığı ülkelerin başında gelmektedir. Bu bağlamda, 14 Kasım 1993'te Porto Riko'da ülkenin gelecekteki statüsüyle ilgili bir plebisit yapılmıştır. Yapılan plebisite göre Porto Rikolulara eyalet olma, bağımsızlık ve milletler topluluğu (commonwealth) seçenekleri sunulmuş olup oylamadan çıkan sonuca göre %48,4'lük bir oranla milletler topluluğu seçeneği ilk sırada yer almıştır. (Shaw, 1993, s.1006) Bunun yanında, benzer bir referandumun 2017'de yapılmasının neticesinde geçerli oyların %97'si Porto Rikoluların ABD'ye 51. Eyalet olarak katılmasını destekler yönde olmuştur. (<http://www.bbc.com/turkce/40247544>)

Benzer şekilde ABD ile olan yakın ilişkileri sebebiyle Suudi Arabistan da "51.Eyalet" söyleminin sıklıkla kullanıldığı ülkeler arasında yer almaktadır Josh Pollack'ın "mantık evliliği" olarak isimlendirdiği bu durum iki ülke arasındaki kültürel, dini ve psikolojik farklılıklara rağmen yoğun güvenlik çıkarları ve muazzam boyuttaki ekonomik ilişkilerden beslenmektedir. (Pollack, 2002, s.77) Görüldüğü üzere oldukça soyut bir kavram olan "51.Eyalet" söylemi Porto Riko örneğinden görüleceği üzere zaman zaman hukuksal dinamiklerden beslenirken; Suudi Arabistan ve Kosova örneklerinde görüleceği üzere zaman zaman da ülkelerin ABD ile olan çok yönlü yoğun ilişkilerinden beslenmektedir. Belirleyici dinamikler her ne olursa olsun, bütün örnekler aslında toplumsal boyutta ve(ya) siyasal elitler boyutunda Amerikan istisnacılığının (American Exceptionalism) kabul gördüğü örnek ülkelerdir. Çalışmanın sıradaki bölümünde ABD'nin Balkanlar'a olan politik bakış açısı Kosova örneği üzerinden değerlendirilecektir.

ABD'nin Balkan Siyasetini Kosova Üzerinden Anlamlandırmak

Kosova ve ABD arasında özellikle 2000'lerden itibaren gelişmeye başlayan ilişkileri çift taraflı bir süreç olarak tahayyül etmek daha isabetli bir analiz

olacaktır. Bir başka ifadeyle taraflar arasındaki ilişkiler, uluslararası ilişkiler açısından kazan-kazan politikasına (win-win policy) uyumlu bir şekilde ilerlediği için hem Kosova açısından hem de ABD açısından iki farklı analiz perspektifinin yansıtılması zorunlu bir hale gelmektedir.

Öncelikli olarak ilişkiler Kosova açısından ele alındığı zaman, Kosova'nın ülkedeki ABD hakimiyetini bu denli içselleştirmesi, Kosova'nın bağımsızlık sürecinde tecrübe etmiş olduğu dinamiklerle doğrudan ilintili bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar ABD, Yugoslavya'nın dağılma sürecini önce Avrupa'nın daha sonra da AET'nin bir iç sorunu olarak ele almış olsa da; 1990'larda ABD'nin başı çekmediği bir operasyonun başarılı olmasının son derece güç olduğu kısa zaman içerisinde anlaşılmıştır. Bunun yanında, Bosna-Hersek Krizi esnasında başta ABD olmak üzere batının uygulamış olduğu politikaların başarısız oluşu, uluslararası kamuoyu tarafından hem ABD hem de diğer batılı aktörler açısından son derece önemli bir prestij kaybı olarak değerlendirilmiştir. Tam bu noktada ABD'nin Kosova müdahalesinin nedenlerine ilişkin iki farklı görüş farklılığı ortaya çıkmaktadır. Bu görüşlerden ilki, ABD'nin Kosova'ya olan müdahalesini insani bir müdahale olarak değerlendiren ve müdahaleyi R2P veya Responsibility to Protect olarak da adlandırılan "koruma sorumluluğu" çerçevesinde değerlendiren görüştür. Buna göre, 2005'te toplanan Birleşmiş Milletler Zirvesi'nde devlet liderleri, bağımsız bir devletin, ülke içerisinde meydana gelen yoğun şiddet olaylarını önlemede başarısız olması neticesinde bu eylemlerin durdurulmasının uluslararası toplumun bir sorumluluğu olduğuna kanaat getirmişlerdir. (Zifcak, 2012, s.1) Bu bağlamda, Chelsea O'Donnell gibi bazı akademisyenler ABD'nin Kosova müdahalesini, diplomatik araçların işlevsiz kalmasının neticesinde meydana gelen insani bir müdahale olarak görmektedir. (O'Donnell, 2014, s.564) İkinci görüş ise, bu çalışmanın da temel argümanını oluşturan görüştür. Buna göre müdahale, ABD'nin Kosova müdahalesi, insani nedenlerden ziyade, ABD'nin Balkanlar üzerindeki

politik hakimiyet sahasını genişletmek amacıyla “insani müdahale” argümanını politik bir araç olarak kullanarak gerçekleştirmiş olduğu bir politik hamledir.

Öte yandan, müdahalenin nedeninden bağımsız bir şekilde ABD, Kosova'nın bağımsızlığına koşulsuz destek vermiştir ve bunun yanında diğer ülkelerin de Kosova'nın bağımsızlığını desteklemeleri yönünde çağrı da bulunmuştur. Kosova'nın bağımsızlığına sadece siyasal platformda destek vermekle kalmayan ABD aynı zamanda Kosova'yı Genelleştirilmiş Tercihler Sistemi'ne dahil ederek, Kosova'dan ithal edilen mallara yönelik kolaylaştırıcı gümrük ve kota politikaları uygulanmasını sağlamıştır. (Oğultürk, 2014, s.121) Son tahlilde, Çin ve Rusya gibi Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi'nin daimi üyelerinin Kosova'nın bağımsızlığını veto etmeleri ve Sırbistan'ın Kosova meselesini tarihsel kırmızı çizgilerinden birisi olarak görmesine rağmen askeri bir harekate girişmemiş olması, şüphesiz ki ABD'nin bu süreci yöneten temel aktör olmasıyla açıklanabilir. Bu süreç, Kosova açısından ele alındığı zaman da varılan netice, Kosova halkının ülkenin bağımsızlığının kazanılmasında belirleyici aktör olarak ABD'yi gördüğüdür.

Durum ABD açısından değerlendirildiğinde ise ortaya çıkan tablo çok daha karmaşık bir durum arz etmektedir. Bu bağlamda, 1990'lardan sonra ABD'nin yeni dünya düzenindeki konumu günümüzde “Yeni Soğuk Savaş” söylemlerine varan bir analiz düzeyiyle yeniden sorgulanmaktadır. Bu durum aslına bakılacak olursa, günümüzde uluslararası sistemin hiyerarşi ile çok merkezliliğinin iç içe geçmiş sui generis yapısından kaynaklanmaktadır. (Yılmaz, 2009, s.2) Bu bağlamda, 1990'lar boyunca devam ABD'nin uluslararası sistemdeki başat güç pozisyonunu sarsılmış olup, başta Rusya, Çin ve Avrupa Birliği olmak üzere uluslararası sistemi domine etme potansiyeline sahip yeni aktörler türemiştir. Öte yandan, bu aktörler içerisinde öne çıkan Putin rejimiyle beraber yeniden uluslararası sistemdeki hareket sahasını genişletmiş olan Rusya'dır.

Özellikle batılı bazı strateji uzmanları Rus dış politikasına ilişkin analizlerinde, Putin'in potansiyel dış politika hamlelerinin Rus milliyetçiliği, devletin gücü ve dini referanslar odaklı politikalardan hareketle daha agresif bir yapı arz edeceğini hesaplamıştır. (Cankara, 2007, s.206) Bu öngörülerini bir başka ifadeyle, Rus dış politikasının eski SSCB'nin hakimiyet bölgelerinde Slav-Ortodoks referanslarla yeniden hakimiyet kurma girişimleri olarak değerlendirmek de mümkündür. Bu bilgiler ışığında yeni Rus dış politikasının öncelikli bölgelerinin Doğu Avrupa, Kafkaslar ve Balkanlar olacağı öngörülebilir bir tez olarak karşımıza çıkmaktadır.

Konuyu Balkanlar özelinde tahlil edecek olursak, yukarıda bahsedilen dış politika referansları bağlamında tarihsel Rusya-Sırbistan ortaklığı ilk göze çarpan opsiyonlardan birisidir. Aralık 2016'da Rus Dışişleri Bakanı Sergei Lavrov'un Sırbistan ziyaretinde masaya yatırılan konularda bu tezi doğrular nitelikte olmuştur. Lavrov'un gerçekleştirmiş olduğu temaslar neticesinde mutabık kalınan konular temelinde ABD, AB ve bölge üzerinde etkin olmaya çalışan diğer aktörlere karşı Sırbistan ve Rusya arasındaki ekonomik, siyasal ve tarihsel Slavik bağların güçlendirilmesi olmuştur. (<https://www.bloomberg.com/politics/articles/2016-12-12/russia-s-lavrov-visits-serbia-as-concern-rises-in-eu-and-nato>) Rusya ve Sırbistan arasında daha da geliştirilmesi planlanan ikili ilişkiler hiç şüphe yok ki ABD'nin bölgede kendisine bir müttefik bulma zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Aslına bakılacak olursa ABD ve Rusya arasında Balkanlar özelinde devam eden stratejik mücadele Lavrov'ın Belgrad ziyaretinin çok öncesine dayanmaktadır. Daha 1999'da ABD, Kosova'nın Presovo Vadisi'ne 460.000 metrekaareye yayılan Bondsteel Üssü'nü kurmuştur. Hatta ABD ordusundan Albay McClure'ye göre üssün planı, NATO'nun Kosova müdahalesinden aylar önce hazırlanmıştır. (<http://www.hurriyet.com.tr/uzaydan-gorunen-us-8600959>) Böylelikle ABD, Kosova'nın bağımsızlık sürecinin her adımında birincil aktör haline gelerek hem Balkanlar'da son derece stratejik bir koridor olan Kosova'da askeri varlığını güçlendirmiştir, hem de bu sayede bölgede Rusya-Sırbistan kaynaklı

olarak işleyen Slav milliyetçiliğini Arnavut milliyetçiliğiyle ittifak kurarak dengeleme yoluna gitmiştir.

Politik İşbirliğinin Toplumsal Alana Yansımaları

1990'ların sonlarından itibaren iki ülke arasında hızla gelişen ilişkiler sadece salt bir siyasal ortaklıkla sınırlı kalmamıştır. Ülkenin 2008'de bağımsızlığını kazanmasının ardından Kosova toplumu üzerinde Amerika'nın etkisinin güç geçtikçe arttığı görülmektedir. Bu durumun sebepleri çalışmada iki farklı perspektiften değerlendirilmektedir. Stephen Walt'ın, Foreign Policy dergisinde kaleme almış olduğu makalesinde bahsetmiş olduğu Amerikan İstisnacılığı (American Exceptionalism) nosyonu aslına bakılacak olursa Soğuk Savaş döneminde bugüne değin devam eden Amerika'nın uluslararası sistemdeki en "müstesna" devlet olduğu imajıyla doğru orantılı olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Walt makalesinde bu durumu bir mit olarak değerlendirirse de bu mitin küresel toplumdaki yansıması temelinde ABD'nin "dünyadaki son umut" olduğu imajından güç kazanmaktadır. (Walt, 2011, <http://foreignpolicy.com/2011/10/11/the-myth-of-american-exceptionalism/>) Bu mit aslına bakılacak olursa Kosova'nın bağımsızlık süreci boyunca ABD'nin oynamış olduğu rolün Kosova toplumuna yansımasıdır. Bir diğer ifadeyle, Yugoslavya Krizi sonrasında ABD'nin Balkanlar'daki dengelerin yeniden oluşturulmasında oynamış olduğu rol bu miti destekler niteliktedir. Bu bağlamda bugün Kosova toplumunun çok büyük bir kısmı bugün ABD'yi stratejik bir ortak olmanın ötesinde bir "kurtarıcı" olarak nitelendirmektedir.

Bu nitelendirmenin toplumsal alandaki yansımaları ise bizatihi çalışmanın başlığının konusunu oluşturmaktadır. Her ne kadar Miloseviç rejiminin ayrımcı politikaları nedeniyle Kosova toplumu, uzun yıllar Sırp otoritesi altında yaşadıkten sonra artık Kosova'yı kendi başlarına yönetme zamanının geldiğine insansa da (Çoşkun, 2010, s.67) ABD'nin

ülke üzerindeki toplumsal etkilerinin uzunca bir süre devam edeceği öngörülmektedir. Kosova'nın bağımsızlığını kazandığı günden bugüne kadar Kosova caddeleri, Arnavutluk, Kosova ve ABD bayraklarının "dansına" sahne olmaktadır. (Judah, 2008, s.144) Bunun yanında Kosova'nın başkenti Priştine'nin en işlek yollarından birisine Bill Clinton Bulvarı adı verilmiştir ve Bill Clinton heykelinin şehre inşa edilmesiyle beraber Kosova, ABD'nin sınır ötesi topraklarında ABD başkanının heykelinin dikildiği 8 ülkeden birisi olmuştur. (Allen, 2012, <http://theweek.com/articles/470276/8-presidents-statues-abroad>) Bunun yanında, birçok Kosova vatandaşı ABD'nin bağımsızlık günü olan 4 Temmuz'u adeta ulusal gün heyecanıyla ülkenin çeşitli noktalarında kutlamaktadır. (Haxhijaj, 2016, <http://www.balkaninsight.com/en/article/kosovo-celebrates-america-s-independence-day-07-04-2016>)

İkinci olarak ise, AB'nin Kosova'ya karşı mevcut tutumu, ABD'yi Kosova'nın en önemli müttefiki haline getirmektedir. Bu bağlamda Kosova, AB ile olan ilişkilerinde gerekli düzenlemeleri yapmadığından ötürü süreci yavaşlatan devlet konumundadır. Bunun yanında, her ne kadar AB üyelerinin birçoğu Kosova'yı tanısalar da toplumsal anlamda Kosova'nın AB üyeliğine karşı önemli ölçüde negatif bir tutum söz konusudur. (Global Investment Center, 2016, s.168) Bu durum en önemli sebeplerinin başında, Yugoslavya'nın dağılma sürecinde yaşanan ve özellikle Batı Avrupa'ya doğru mobilize olmuş yoğun göç hareketinin, Avrupalıların toplumsal hafızasında bırakmış olduğu olumsuz tecrübelerdir. Bir başka ifadeyle, bugün Kosova her ne kadar siyasal elitlerce AB'ye üye olma potansiyeline sahip olabilecek kadar "Avrupalı" olarak görülse de, Avrupa toplumu halen Kosova'yı AB'ye üye olabilecek kadar "Avrupalı" görmemektedir. Bunun yanında AB'nin Bosna-Hersek Krizi'nin çözümünde son derece pasif bir aktör kalması; ilerleyen süreçte de yine Kosova Krizi'ni çözüme kavuşturan ülkenin ABD olması; aslına ABD'yi Kosova toplumunun AB'ye nazaran çok daha güvenilir bir aktör olarak algılamasına neden olmaktadır.

(Neo) Realizm vs Medeniyetler Çatışması Tezi: Kosova-ABD İlişkileri Örneği

Çalışmanın bu bölümüne kadar analiz edilen iki ülke arasındaki ilişkiler en temel ifadeyle ortak noktada buluşan siyasal çıkarların toplumsal alana yansımaları şeklinde özetlenmiştir. Öte yandan, Kosova ve ABD arasında gelişen yakın ilişkiler, aynı zamanda 1990'larda uluslararası ilişkiler çalışmalarına damgasını vurmuş Samuel Huntington'un Medeniyetler Çatışması Tezi açısından da irdelenmeye değerdir.

1993'te Foreign Affairs dergisinde yazmış olduğu bir makalede Huntington değişen dünya düzenindeki yeni çatışmaların artık ideoloji veya ekonomik çıkarlar temelli olmayacağını, bunun aksine ortaya çıkan potansiyel çatışmalardaki temel belirleyici dinamiğin kültür nosyonu olacağını belirtmiştir. (Huntington, 1993, s.22) Aslına bakılacak olursa, Huntington'un çalışmasında belirtmiş kültür kavramı büyük oranda dini değerler özelinde şekillenmiş bir kültür yorumlamasıdır. Bir diğer ifadeyle Huntington, her ne kadar Hristiyanlığı da bu sınıflandırmasında Ortodoks, Katolik ve Protestan ayrımı özelinde yorumlamış olsa da esas ortaya çıkan çatışmanın Hristiyan Dünya ve İslam Dünyası arasında olacağı en kuvvetli ihtimal olarak görülmüştür. Özellikle, 11 Eylül Saldırıları'ndan sonra Medeniyetler Çatışması Tezi uluslararası sistemde gün geçtikçe daha da geçerli bir hale gelmiştir. Öte yandan, bu tezi dünyanın bütün coğrafyalarındaki çatışmalara başarılı bir şekilde uygulamak mümkün görünmemektedir. Öyle ki Huntington'un büyük oranda dini referanslarla şekillendirmiş olduğu kültür yorumlaması zaman zaman devletlerin sınır ötesi çıkarlarını gerçekleştirmek için göz ardı ettikleri bir faktör olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Bir başka ifadeyle, devletler için uluslararası arenada esas olan kendilerine "benzeyen" aktörlerle minimum getirili bir çıkar ilişkisine girmektense, kendilerinden farklı olan bir aktörle maksimum seviyede bir çıkar ortaklığına girmek de olabilir.

Bu bağlamda, Medeniyetler Çatışması Tezi'ne karşı argüman geliştirilebilecek örneklerden birisi de Kosova'nın bağımsızlık süreci ve sonrasında iki ülke arasında hızla gelişen ilişkilerdir. Her ne kadar ABD, dini açıdan son derece heterojen bir profil çizse de çalışmanın başında da ifade edildiği üzere Kosova nüfusunun neredeyse %96'lık kesimini Müslümanlar oluşturmaktadır. Bu haliyle ortaya çıkan tablo, Huntington'un çatışma beklediği iki farklı medeniyet arasında mevcut haliyle yaşanan bir işbirliğidir. O halde, Kosova-ABD ilişkileri hangi bağlamda ele alınmalıdır?

Bu soruya verilebilecek en makul yanıt, halen günümüzde uluslararası ilişkileri yorumlama da en geçerli teorilerden birisi olarak görülen (neo) realizmdir. Aslına bakılacak olursa klasik realizm, John Herz, Hans Morgenthau, Kenneth Waltz ve Reinhold Niebuhr gibi okulun önde gelen kuramcılarının idealist okulun ulaşılması arzulanan dünya barışına karşı vermiş bir tepki olarak ortaya çıkmış olan bir okuldur. (Çaman, 2007,s.38) Bu bağlamda K. Waltz uluslararası siyaseti hiyerarşi ve anarşi kavramlarıyla ifade etmektedir. (Donnelly, 2013, s.56) Bu bağlamda, realistlere göre uluslararası ilişkileri anarşik ve hiyerarşik kılan temel öge ise güç ve çıkar kavramlarıdır. Bu kavramlarda hareketle uluslararası sistem, devletlerin güçlerini maksimize etmeye çalıştıkları bir saha niteliğindedir. Bu noktada ortaya çıkan soru ise devletlerin ulusal ve uluslararası çıkarlarını gerçekleştirebilmek adına işbirliğine gidip gitmeyecekleri sorusudur. Aslına bakılacak olursa küresel anlamda işbirliği kavramı idealist teoriyle özdeşleşmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. (Çalış ve Özlük, 2007, s.233) Hatta bu konuda, klasik realistler oldukça karamsar bir tablo çizmektedirler. Buna göre, ülkeler savaş zamanında anarşinin yaratmış olduğu baskıyla, barış zamanında da silahlanma yarışıyla meşgul oldukları için uluslararası işbirliği veya ortak çıkarlar üretmek gibi konularla ilgilenmezler. (Glaser, 1994, s.50) Öte yandan, klasik realizmin zaman içerisinde neo-realistler tarafından dönüştürülmesiyle beraber devletler tarafından gerçekleştirilmek kaydıyla uluslararası işbirliği

kavramı da neo realistler tarafından kısmen kabul edilmiştir. Lakin, burada üzerinde durulması gereken nokta neo realistlerin uluslararası işbirliğini küresel barışı tesis etmekten ziyade ulusal veya uluslararası çıkarların gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılan ve ortak çıkar kayb olduğunda kendiliğinden ortadan kalkacak bir araç olarak gördüğüdür. Burada belirtilmesi gereken önemli bir husus da aslında neo-realistlerin de uluslararası işbirliği konusunda çok da iyimser olmadıklarıdır. Hellmann ve Wolf'a göre devletlerin partner ülke tarafından aldatılma korkuları ve işbirliği içerisinde dahi farklılaşabilecek çıkarlar uluslararası işbirliğinin önündeki en önemli engellerdir. (Hellmann ve Wolf, 1994, s.8) Öte yandan, şüphelilik üzerine kurulu olsa da neo-realizmin uluslararası sistemin yapısından kaynaklanan kısmi bir işbirliğini kabul ettiğini söyleyebiliriz.

Aslına bakılacak olursa, Kosova ve ABD ilişkileri de tam bu noktada değerlendirilmelidir. Bir yandan ABD, Kosova vasıtasıyla Balkanlar'daki askeri varlığını güçlendirip; Rus-Sırp ortaklığını Kosova ile dengeleme yolunu seçerken, Kosova da ABD vasıtasıyla uluslararası sisteme siyasal ve ekonomik açıdan entegre olmaktadır. Bu durum aslında tam olarak eklemleme (bandwagoning) ve dengelenme (balancing) kavramlarına uymaktadır. Waltz'a göre uluslararası sistemde güçlü devletlerin birlik olup güçlerini diğerleri üzerinde daha da arttırmaları beklenmemektedir. Bunun yerine, güçlü devletler daha zayıf devletlerle ittifaklara yönelirler ve böylece uluslararası sistemdeki dengeyi sağlamış olurlar. (Serdar, 2015, s.18) Son tahlilde, Huntington'un vurgulamış olduğu kimlik ve kültür kavramları Rusya-Sırbistan ilişkilerinde bir referans noktası olurken; Kosova-ABD ilişkilerinde belirleyici bir dinamik olamamakta, tam tersine neo-realistlerin ortak çıkar kavramı iki devlet arasındaki ilişkileri belirleyen temel dinamik haline gelmektedir.

Sonuç

Kosova Sorunu 2008'e kadar Balkanlar'da çözülememiş kronik bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tarihten sonra ABD'nin sorunun çözümündeki birincil aktör olduğunu görmekteyiz. Şüphesiz ki, ABD'nin Kosova'nın bağımsızlık sürecine vermiş olduğu yoğun destek, ABD'nin bölge üzerindeki yoğun ilgisinden kaynaklanmaktadır. Bu sayede ABD, son dönemlerde dillendirilen Yeni Soğuk Savaş söylemine paralel olarak Rusya'nın uluslararası sistemdeki hareket sahasını olabildiğince kısıtlamaya çalışmaktadır. ABD'nin Balkanlar üzerindeki bu politikasının odak noktasını ise Kosova oluşturmaktadır. Bu sayede Kosova ise uluslararası sisteme daha çabuk ve sağlam entegre olma hedefindedir. "Kosova ABD'nin 51. Eyaleti" söylemi de aslında taraflar arasındaki siyasal işbirliğinden ziyade, bu işbirliğinin toplumsal yansımalarından ortaya çıkmaktadır. Kosova bir yandan Arnavut milliyetçiliğinin temel tezlerinin dayanak noktası iken, bir yandan da ABD vasıtasıyla hızlı bir batılılaşma sürecine girmiştir. Çalışmada bu süreç, Medeniyetler Çatışması Tezi bağlamında analiz edilmiştir. Ortaya çıkan sonuç ise birbirinden çok farklı kültürel kodlara sahip iki ülke arasındaki işbirliği ve bunun toplumsal yansımalarının Huntington'un argümanlarıyla uyuşmadığıdır. Buna karşılık çalışmada ABD'nin Kosova politikası neo realizm özelinde desteklenmiştir. Buna göre, neo realistlerin uluslararası işbirliğine bakış açıları her ne kadar şüphecilik üzerine kurulu olsa da devletlerin güçlerini maksimize etmeleri fırsatı taşıyan her "umut" aslında uluslararası ilişkilerde çıkar kavramını ön plana çıkarmaktadır. Bir başka ifadeyle, iki ülke arasında yaşanan ilişkiler uluslararası ilişkilerde çıkar kavramının kimlik kavramından daha baskın geldiğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Allen, S. (2012). 8. *U.S presidents with statue abroad*. The Week, 14 Mayıs 2017 tarihinde <http://theweek.com/articles/470276/8-presidents-statues-abroad> adresinden erişildi
- Bieber F. ve Daskalovski Z. (2003). *Understanding the war in Kosovo*. London: Frank Cass Publishers
- Binns, J. (2003). *An introduction to the Christian Orthodox churches*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cankara P. ve Cankara Y. (2007). Vladimir Putin döneminde Rus dış politikasında yapılan değişiklikler. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 206-xxx.
- Çalış, Ş. ve Özlük, E. (2007). Uluslararası ilişkiler tarihinin yapısökümü: idealizm realizm tartışması, *SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 233-xxx
- Çaman, E. (2007). Uluslararası ilişkilerde neo(realist) paradigmanın Almanya'daki gelişimi ve evrimi: Kindermann ve Münih Okulu. *Uluslararası Hukuk ve Politika*, 2, 38-xxx
- Coşkun, B.D. (2010). Kosova'nın bağımsızlığı ve Türk dış politikası. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 27, 67-xxx
- Donnelly, J. (2013). Realizm. (Ali Aslan ve Muhammed Ali Ağcan Çev.) S.Burchill (Der.) Uluslararası ilişkiler içinde (s.57). İstanbul: Küre
- Glaser, C.L. (1994). Realists as optimists. *International Security*, 19, 50-xxx
- Global Investment Center. (2016). *Kosovo country study guide (International Business Publications No.1 Strategic Information and Development)*. Washington, D.C: International Business Publications
- Haxhijaj, A. (2016). Kosovo celebrates U.S independence day. *BalkanInsight*, 14 Mayıs 2017 tarihinde <http://www.balkaninsight.com/en/article/kosovo-celebrates-america-s-independence-day-07-04-2016> adresinden erişildi

-
- Hellmann, G. ve Wolf, R. (1993). Neorealism neoliberal institutionalism and the future of NATO. *Security Studies*, 3, 8-xxx
- Huntington, S. (1993). The clash of civilizations?. *Foreign Affairs*, Summer 1993, 22-xxx
- Judah, T. (2008). *Kosovo: what everyone needs to know*. New York: Oxford University Press
- Malmvig, H. (2006). *State, sovereignty and intervention: a discourse analyses of interventionary and non-interventionary practices in Algeria and Kosovo*. New York: Routledge
- O'Donnel, C. (2014). The development of the responsibility to protect: an examination of the debate over the legality of humanitarian intervention. *Duke Journal of Comparative&International Law*, 24, 564-xxx
- Pollack, J. (2002). Saudi Arabia and the United States 1931-2002. *Middle East Review of International Relations*, 6, 77-xxx
- Serdar, İ. (2015). Neorealizm, neoliberalizm, konstraktivizm ve İngiliz okulu modellerinde uluslararası sistemsel değişikliklere bakış. *The Journal of Europe-Middle East Social Science Studies*, 1, 18-xxx
- Shaw, D. (1994). The status of Puerto Rica revisited: does the current US-Puerto Rico relationship uphold international law?. *Fordham International Law Journal*, 17, 1006-xxx
- Sotiroviç, V.B. (2013). National identity: who are the Albanians? the Illyrian anthroponym and the ethnogenesis of the Albanians. *History Research*, 1, 6-xxx
- Glenny, M. (1996). *The fall of Yugoslavia*. London: Penguin Books
- Oğultürk, M.C. (2014). Kosova'nun bağımsızlık süreci kapsamında ABD dış politikasının analizi. *Security Strategies*, 19, 121-xxx
- Ülger, İ.K. (2003). *Yugoslavya neden parçalandı? Balkan dramının perde arkası*. Ankara: Seçkin
- Yılmaz, M.E. (2009). Soğuk Savaş sonrasında yeni dünya düzeni. *Akademik Bakış*, 17, 2-xxx

- Zifcak, S. (2012). The responsibility to protect after Libya and Syria. *Melbourne Journal of International Law*, 13, 1-xx
- Walt, S.M. (2011). *The myth of American exceptionalism*. Foreign Policy, 14 Mayıs 2017 tarihinde <http://foreignpolicy.com/2011/10/11/the-myth-of-american-exceptionalism/> adresinden erişildi.
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/kv.html>, Erişim Tarihi: 09.05.2017.
- <https://www.bloomberg.com/politics/articles/2016-12-12/russia-s-lavrov-visits-serbia-as-concern-rises-in-eu-and-nato>, Erişim Tarihi: 13.05.2017.
- <http://www.hurriyet.com.tr/uzaydan-gorunen-us-8600959>, Erişim Tarihi: 13.05.2017.
- <http://www.chicagonow.com/talking-world/2016/03/kosovo-a-troubling-history-gives-way-to-independence-and-a-new-identity/>, Erişim Tarihi: 16.11.2017
- <http://www.bbc.com/turkce/40247544>, Erişim Tarihi 16.11.2017

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güzelipek, Y. A.(2017). "Kosova ABD'nin 51. eyaleti" söyleminin medeniyetler çatışması ve (neo)realizm özelinde karşılaştırmalı tahlili. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13),761-779.

Politika ve Tarih Arasında *Mitos*: Aristoteles ve Nietzsche

DOI: 10.26466/opus.356312

*

Sedat Doğan*

*Arş. Gör., Erciyes Üniversitesi, Edebiyat Fakóltesi, Kayseri/Türkiye
E-Posta: sedatdogan@erciyes.edu.tr ORCID: [0000-0002-0095-7836](https://orcid.org/0000-0002-0095-7836)

Öz

Mitos, hem Aristoteles'e hem de Nietzsche'ye göre tragedyanın özsel ya da kurucu öğesidir. Ancak ayrıntılara girildiğinde Aristoteles'in tragedya okumasının nihai anlamda genelde politika özeld eetik alanındaki çalışmalarının güdümünde ilerlediği görülür. Nietzsche ise tragedya okumasını oldukça özgün tarihsel bir kavrayışla gelişirmiştir. Nietzsche'nin, tragedyanın dolayısıyla da mitosun ölümü için tayin ettiği tarihler ya da bu tarihlerde icra edilen tragedyalar, Aristoteles için şiirin doğal gelişim seyrinin zirvesini oluşturuyordu. Bu durum kaçınılmaz olarak Aristoteles ve Nietzsche'nin mitos yorumlarında, doğrudan mitos kavramına yüklenen anlamdan kaynaklanan büyük farklılıklara neden olacaktır. Bu çalışmanın amacı, bu anlam farklılığının bu iki düşünürün sırasıyla merkeze aldıkları politika ve tarih kavrayışıyla ne tip bir irtibatı olduğunu anlamaya çalışmak ve bu yorum farklılığının sonuçlarını belirlemektir.

Anahtar Kelimeler: Logos, Mitos, politika, tarih, Tragedya

Mitos Between Politics and History: Aristotle and Nietzsche on Tragedy

DOI: 10.26466/opus.356312

*

Abstract

Mythos is the founding element of tragedy, both to Aristotle and Nietzsche. However, when details are given, it is seen that Aristotle's reading of tragedy is ultimately driven by his work in politics and ethics. But Nietzsche has developed his tragedy interpretation under a very original historical understanding. The history of Nietzsche's appointment for death of tragedy and the mythos, or the tragedies performed in those days, was the peak of the natural progression of poetry for Aristotle. This will inevitably lead to great differences Aristotle's and Nietzsche's interpretations of mythos, because of their concept of mythos. The purpose of this study is to try to understand contacts between this difference of meaning and their politic and historic interpretation and explain the consequences of these differences.

Key Words : *History, Logos, Mitos, politics, Tragedy*

Giriş

Doğa filozofları görünüş-gerçeklik ayırımına dayanan bir kavrayışla doğa araştırmasına giriştiklerinde, aslında tarih-dışı bir arayış içine girmişlerdi. Çokluk ve değişme, doğrudan tarihselliğe atf yapan öğeler olmakla birlikte felsefi olmayan bir bakışa, yani sıradan insanın kavrayışına da konu olabiliyordu. Böylece felsefi araştırmanın ilk adımları, çokluğun ardındaki birlik ve değişmenin ardındaki değişmeye yönelmiştir. Tarih namına yapılan çalışmaların siyasal kronolojiden ibaret olduğu bu süreç boyunca, sofistlere kadar gerçek anlamda bir tarihsellik vurgusu olmamış ve ana akım felsefi görüşler Aristoteles'i de kapsayacak şekilde tarih-dışı bir kavrayışın ürünü olagelmıştır. Bu kavrayış biçimini aşma konusunda sofistlerden sonraki ilk ciddi imkân, Hıristiyan düşüncesinde öncelikle Yahudi teolojisinin mirası olarak gelen zaman kavrayışı ve yaratılış öyküsü, daha ileri tarihlerde ise kutsal metinlerin yorumlanması meselelerinde ortaya çıkmıştır (Hazard, 1999). Ancak teorik bir düzeyde kök salması ve bir felsefi yaklaşım biçimi olarak belirginleşmesi on sekizinci yüzyılın sonlarını bulmuştur. Dolayısıyla Aristoteles'e devreden miras, tümelci ya da tarih-dışı bir kavrayışın egemenliği altında bulunuyordu.

Aristoteles, varlık ve oluş kavgası içinden süzülüp gelmiş bir entelektüel mirasa sahip olarak, tarihsel bir biçim altında benimsememekle birlikte değişmeyi reddetmiş değildir. Peki, tarihsel olanı tarihsel olmayan bir biçim altında açıklamak için bulduğu çözüm nedir? Bunun cevabı *Metafizik*'tedir (Aristoteles, 2010, 983a27-33, 1046a35, 1048b8, 1050a21). Biçim (*eidōs*) kendisini özgül maddesinde (*hypokeimenon*) cisimleştiren bir özdür. Ve nihai amaçla (*telos*) özdeşliğinde bu biçim, olanaktan (*dynamis*) etkinliğe (*energeia*) doğru, nesnenin kendi özgül işini (*ergon*) gerçekleştirdiği doğal bir gelişimin öyküsüdür. Zorunluluğun yer aldığı doğal dünya ile koşullu zorunluluğun ya da olumsuzluğun yer aldığı kültürel dünyada öyküsel biçimin ayrıştığı nokta ise ikincisinde kapsayıcı çerçevenin politika olmasıdır. Böylece hem etik hem de sanat Aristoteles'te politik bir kavrayış altında ele alınır. Temel amacı arınma (*katharsis*) olan bir sanat türü olarak şiirin gelişim öyküsünün son durağı tragedya;¹ tragedyanın özü ise

¹ Çeşitli ve görece haklı nedenlerle Aristoteles'in tragedya yorumlarına bazı şüphelerle yaklaşılması gerektiğini belirten Latacz, onun tragedyanın tarihini bizim deyimimizle bir tarihsel biçim altında değil, bir bitkinin gelişiminin öyküsel biçimi altında verdiğini ima eder (Latacz, 2006, s. 46).

mitostur. Mitos kelimesi; filozoflar tarafından kurgu, logosa ait olanın karşıtı, öykü gibi anlamlarda kullanılmıştır (Preus, 2007, s. 177-178).

Aristotelesçi tarih-dışı kavrayış uzun yüzyıllar egemenliğini koruyan bir gelenek kurmayı bilmiştir. Felsefede bu kavrayışın İslam dünyasındaki serüveni daha erken dönemlerde sekteye uğramış, fakat Batıda gerçek anlamda bir tarih bilinci ancak Kant ve Herder'in çalışmalarıyla başlamıştır. Gerçi modern sözleşme ve doğal hukuk teorileri belirli bir tarihsel kavrayışa dayanmak zorundaydı ama oralarda tarih namına ifade edilmiş olan her şey ilerleme fikriyle karışmış olarak on sekiz ve on dokuzuncu yüzyılda belirlemeye başladı. Tarihin bu şekilde keşfedilmesi, on dokuzuncu yüzyıl filozofları için önemli ufuklar açmıştır. Bu ufuk, yorumsamacı geleneğin doğa bilimsel yöneme karşı uç noktalara kadar taşıdığı şu ilkeye dayanır: yaşam açıklanamaz. Çünkü insanın özsel varlığı tarihselliğinde temellenir, yani insana ne olduğunu kendi tarihi söyler ve açıktır ki bu tikel bir olgudur (Topakkaya ve Aşar, 2015, s. 58). Bunun anlamı, insan bilimleri söz konusu olduğunda değişmez ve birlikli hakikat kavrayışının bir kenara bırakılması gerektiğidir –ki Dilthey örneğinde görülebileceği gibi yaşam felsefelerinde güçlü bir şekilde dile getirilmiştir. Fakat aynı zamanda tarihin ilerleme fikriyle harmanlanmış olması belirli sınırlılıklar dayatıyordu; özellikle de insan yaşamının ilkelikten uygarlığa doğru akışı konusunda. İşte Nietzsche tarihin sınırlılıklarını budayarak, onun yaşam için yararlı hale getirilebileceği bir çerçeveyi sıkıca benimsemiş ve çalışmalarının odağına yerleştirmiştir. Tarihe adanmış fikirlerini çok sınırlı bir yerde derli toplu bir şekilde bulabiliyoruz (Nietzsche, 2015a). Ama burada bulduğumuz fikirlerin onun metateorik düzlemde icra ettiği bütün bir felsefi çalışmasını kuşattığını söylemek mümkündür (Nietzsche, 2015b). Nietzsche'nin bu tarihsel kavrayışın bir ürünü olarak belirlediği ve *Ahlakın Soykütüğü*'nde incelikli bir şekilde kullandığı soykütüğü yöntemiyle ulaşmak istediği amaç, tarihte kalıcı olanı keşfetmektir. Ona göre bu kendisini etkin istenç ile açığa çıkarır –ki konumuzla irtibatı bakımından tragedya söz konusu olduğunda bu mitosa işaret eder. Onun tragedya okuması da mitos kavramı etrafında döner; öyle ki mitosun ölümü ile tragedyanın ölümünü birbirine koşullar.

Şu halde her iki düşünüre göre mitosun tragedya ile özsel bir bağı bulunmaktadır. Fakat mitosun biri politikaya ve diğeri nihayetinde tarihe dayanan iki kavrayış arasında aynı anlam içeriğini koruması mümkün

müdür? İşte bu çalışmada cevabı aranan soru, Aristoteles ve Nietzsche'nin biri doğal, evrenselci ve nesnel, diğeri psikolojik, tikelci ve öznel bu iki kavrayış arasında aynı nesneye, yani mitosa yönelik yorumun nasıl sonuçlandığıdır. Bunun için iki bölümden oluşan makalede sırasıyla Aristoteles ve Nietzsche'nin genel tragedya okumasının betimlenmesi yoluyla onların mitos kavrayışları açığa çıkarılacak; sonuç bölümünde ise bu mitos kavrayışlarının onların politik ve tarihsel yorumları eşliğinde ne tip bir farklılık kazandığı tartışılacaktır.

Aristoteles: *Mitos* ya da *Ethos*

Aristoteles *ethos* (adet, töre, örf, karakter) dolayısıyla etik ve politikada belirli düzeyde durumsallığa olanak tanısa da iki nedenle, onda tarihselci bir kavrayışın bulunduğunu öne sürmemiz engellenir. Birincisi etikte hem tikel eylemler hem de eylemlerin genel bir bilimi anlamında tümelin denkleme dâhil edilmesi, ikincisi ise *polis*in onun gözünde insan doğasından kaynaklanan evrensel bir kompozisyona dâhil olmasıdır. Öyle ki onun kavrayışında şiir, tümel olanla ilgilisi bakımından bilim olmak payesini tarihten çok daha güçlü biçimde hak etmektedir. Doğadan farklı olarak insan dünyasındaki değişme ve hareketlilik, politika dolayısıyla etik, poetika ve retorik alanlarının konusu haline getirilmiştir. Artık etik, Sokratesçi bir entelektüalizmin izlerini taşımaz, kişisel biyografinin de denkleme dâhil edildiği bir durumsallık içinde erdemliliğin koşullarını yeniden araştırır. Retorik ise yalnızca sofistlere alternatif bir hitabet sanatının betimlenmesi değildir, retorüğün temelindeki iknanın dayanak koşullarından biri (*pathos* ve *logos* arasında) *ethos*tur (Aristoteles, 2006). Bu ise karakter özelliklerinin ve dinleyicinin onayının devreye sokulması anlamını taşır. Ve poetika; seyircinin (yurttaşların) arınması göreviyle donatılmış olan şiirin doğal ereksel gelişim öyküsünün anlatıldığı bir disiplin olarak kurulur.

Aristoteles tragedya ile ilgili görüşlerini derli toplu bir biçimde *Poetika*'da ortaya koyar. Araçları, nesnelere ve şekilleri bakımından birbirinden ayrılan sanat türlerinin Platoncu bir kavrayışla büyük ölçüde taklide dayandığı argümanı ile açılan eserin ana konusu şiir sanatıdır (Aristoteles, 2013, 1447a). Sanat, köklerini insan doğasının niteliklerinden ikisi olan taklit ve taklit eserlerinden hoşlanma öğelerinde bulur (Aristoteles, 2013,

1448b4-7). Bunlardan ilki aslında teleolojik gelişim öyküsüyle birlikte düşünülendiğinde bize sanatın çıplak taklit arzusunun nihai formu olduğunu söyler (Aristoteles, 2013, 1449a7-16). Yani insanda doğuştan gelen bir eğitim olan taklidin, *telosu* sanatsal taklit olmaktadır. İkincisi ise aslında olgusal olana ilişkin bir tür öğrenme olduğundan, çünkü sanat eseri taklit ettiği olgu hakkında bir bilgi formu sayılır, Aristoteles'in *Metafizik*'te sözünü ettiği bilgiden haz alma konusuna döner ve bunun filozoflara özgü olmadığı açıktır. Yani sanat her iki kökü de insan doğasına yaslanmaktadır.

Böylece insan doğasının birliğine karşın karakter, tekil yaşamsal öğeleri de içerdiğinden sanat eseri ile sanatçı arasında zorunlu bir ilişkiden söz edilebilir. Aristoteles poetika ile etik arasında kurduğu ilişkiyi sağlama alma konusunda öylesine kararlıdır ki sanatçılara soylu veya bayağı karakterleri taklit etmeleri bakımından soyluluk veya bayağılık atfedecek cesareti gösterir (Aristoteles, 2013, 1448b24-32). *Poetika*'da sanatın topluluk için var olduğunu gösteren pek çok işaretten biri de tragedyanın öğelerinin ve koşullarının seyirci odaklı belirlenmesidir (Aristoteles, 2013, 1451a10). En gelişkin şiir türü olan tragedya ahlaki açıdan ağırbaşlı, başı ve sonu belli olan, belirli uzunlukta olan bir eylemin taklididir (Aristoteles, 2013, 1449b24-25). Tragedyanın altı öğesi öykü (*mythos*), karakter (*ethos*), düşünceler (*dianoia*), dil (*leksis*), müzik (*melos*) ve dekorasyondur (*opsis*) (Aristoteles, 2013, 1450a9-10). Aristoteles'e göre tragedyanın özü öyküdür; tragedya ve öykü "bir eylemin taklidi" olma tanımında özdeştir (Aristoteles, 2013, 1449b37-1450a4). Öykünün aynı zamanda olayların kurgusu olarak betimlenmesi, onun karakterlerin eylemleri yoluyla gerçekleşen olayların bir sonuca yönelik sentezi olduğunu söyler. Aristoteles'in ilgili pasajlarda dekorasyon, dil ve müziğin önceliğine ilişkin uyarısı, yanlış anlaşılmalıdır; çünkü Aristoteles'in bütün felsefesinde önce olan her zaman nihai olan (amaç) için bir gerek koşul durumundadır. Son amaç, diğer amaçlar arasında en önemli olandır (Aristoteles, 2013, 1450a21). Yani altı öğenin yukarıdaki sıralaması önem sıralamasıdır, icra için gereken öncelik sırası ise tam tersidir.

Öykü basit ya da karmaşık olabilir; karmaşık olan öykülerde talih dönüştü, tanıma ve acı veren eylem başat öğeler olarak devreye girer. Buna göre öykü içerisinde önceki olaylardan olabilirlik ve zorunluluk yasala-

rına uygun olarak olayların tam tersi bir akışa geçişi talih dönüşüdür. Böylece dostluk ilişkilerini baştan aşağı sarsan bir tanıma olayı gerçekleşerek, karakterin yeni bir kompozisyonun ortasında kalmasına neden olur. Mesela Oidipus'un babası sandığı Polybos'un ölüm haberini alması olayında habercinin ona gerçek ailesinin kimliğini açıklaması, olayların akışı değiştiğinden talih dönüşü, aile bağlarının yeniden kurulması anlamında ise tanımadır. Acı veren eylem ise yine *Kral Oidipus*'ta mesela öldürme eyleminde olduğu gibi korkunç eyleme maruz kalan kişinin (Oidipus'un babası Laios) eylemin faili (Oidipus) tarafından eylemden sonra tanınması şeklindedir. Fakat korkunç eylemi korkunç yapan eylemin kendisi değil, kompozisyonudur: mesela *Antigone*'de Haimon'un, nişanlısı Antigone'nin intikamı için giriştiği başarısız öldürme eylemi Aristoteles için trajik değildir (Aristoteles, 2013, 1453b40-1454a3). Çünkü dost ve düşmanın apaçık olduğu bu kompozisyon korku ve acıyı değil, nefreti doğurur. Böylece tragedyaya Aristoteles'in yüklediği görevin, yani arınmanın ortaya çıkmasının koşulları bu üç öge tarafından en gelişkin biçimde sağlanmış olur. Tragedyanın temel amacı ya da işlevi acıma ve korku duyguları uyandırarak ruhun tutkularından arındırmasını (*katharsis*) sağlamaktır (Aristoteles, 2013, 1449b29-31). Tragedya yazarı erdemli insanların mutluktan felakete düştüğü bir öyküyle sahneye çıktığında, insanlarda acıma ve korku yerine öfke duyguları belirir ve tragedya işlevini icra edememiş olur. Benzer şekilde kötü bir karakterin mutluluğa ulaşması trajik olmadığı gibi aynı karakterin felakete uğraması da tatmin sağlayan bir şeydir. Tragedyanın ayırt edici özelliği, seyircinin kendisiyle benzerlik kurması beklenen ve hak etmediği halde felakete uğrayan bir karakterin trajik hatasına (*hamartia*) dayanan bir öykü kurgulamasıdır. Böylece başına gelen sonu hiç de hak etmeyen karakter dolayısıyla acıma ve korku karşısında bir arınma imkânı açılacaktır.

Taklit daima bir eylemin taklididir ve failer ahlaki bakımdan iyi ve kötü arasında salınım gösterdiğine göre sanat, örneğin tragedyada iyi karaktere ve komedyada kötü karaktere ait ahlaklılığın taklidi olarak ele alınabilir (Aristoteles, 2013, 1448a1-5). Böylece *katharsis* kavramının poetika ile etiğin ilişkisini kuran anahtar kavram olması anlaşılmaktadır. *Katharsis*, trajediye Aristoteles'in biçtiği amaç olduğuna göre trajik karakterin seyircinin arınmasına katkı sağlaması beklenir. Toplumsal alanda insanların

birbirini gözlemlediği ve eylemleri hakkında yargılarda bulunduğunu olgusunun kaçınılmazlığını hatırlayalım. Bu yargılar, verili toplumsal rol ölçütünden hareketle failin sorumluluğuna atıf yapan ve övgü ya da yergi ile sonuçlanan önermeler olacaktır. Seyircinin trajik karaktere yönelik yargılarının konumu toplumsal alanda gerçekleşenin bir taklidinden ibaret görülebilir. Her iki durumda da seyirci, karaktere ilişkin yargılarını kişisel arınmasında araçsallaştırır.

Peki, ortalamadan iyi ve tutarlı bir yapıya sahip olduğu belirlenen trajik karakterin tercihe dayalı yargısının *hamartia* olarak belirlenmesinin nedeni nedir? Aristoteles'in cevabı *hybrist*: Aristoteles bununla sanki bir tür karakter kusurundan söz eder gibidir –ki Ross'un yorumu, biyolojik bir modellemeyle, bu hastalığın ya da kusurun bünyeden atılmasının arınmanın kendisi olduğudur (Ross, 2011, s. 437). Dolayısıyla Aristoteles her ne kadar kahramanın karşısına olayları trajediyle sonuçlanacak şekilde çıkararak kader ögesinin hakkını teslim etse de çözümün tanrı veya kader eliyle gelmesini tragedyanın kusuru saymıştır. “Öykünün çözümünün karakterlerden kendiliğinden doğması gerekir” (Aristoteles, Poetika, 1454b1). Trajik karakteri trajik hale getiren şey, pozitif bir suç ya da daha baştan kötü bir karakter olması değildir, yalnızca karakterinde yer ettiğinden bile habersiz olduğu bir kusurdur. Fakat bu kusurun etkinleşmesi, kaderin karakterin önüne gelip bıraktığı bir duruma dayanır; yani trajik hata ya da yargı hatası, bir tür zorunda kalma durumunun eseridir. Her etkileşim, belirli topluluk pratiğiyle irtibatı nedeniyle topluluktaki rollerle iç içe geçmiştir ve bir toplumsal rol hiçbir zaman uzlaşmazlık üzerine inşa edilemez. Böylece trajik karakterin eylemi, tercih aşamasında bu kusurun etkilemesiyle trajedi ile sonuçlanır; fakat iyi bir karakter olarak bu sonucu hak etmediğinden acıma ve korku duyguları uyanır. Çünkü Aristoteles'in tragedya için en elverişli karakter tipi, tam da tragedya izleyicisinin kendisiyle özdeşlik kurabileceği özelliklerde olmalıdır; bu, sanatın politik amacıdır.

Öykü karakter çekişmesinde Aristoteles'e yöneltilen bazı eleştiriler, karakter olmaksızın öykünün mekanik hareketlerin bir sıra-düzenine dönüşeceği yolunda gelişir. Ross bu eleştiriler karşısında Aristoteles'in olanak etkinlik ayırımına dayanan ilginç bir yoruma sahiptir: öykü, etkinlik halinde karakterdir (Ross, 2011, s. 442). Bir öykü formu altında, yani eylem

ya da etkinlik halinde olmayan bir karakter ancak yalın yani olanak halinde karakterdir. Bir ahlaki amaç, karakter açık olduğu ölçüde açıktır ve bir karakter de *eylem-halinde-karakter* olarak açık olabilir. Sonuçta nasıl bir yoruma sahip olursak olalım, Aristoteles'in sanki örtük bir kavga halindeymiş gibi öykünün karaktere önceliğine ilişkin savunusu karşımızda dikilmektedir. Aristoteles uzunca bir pasaj boyunca öykü ve karakter öğeleri arasındaki farazi rekabette öykünün savunusunu üstlenir (Aristoteles, 2013, 1450a). Tragedya kişilerin taklidi değildir, onların tamamlanmış eylemlerinin, mutluluk ya da felaket dolu bir yaşamın taklididir. Karakter ögesi ikinci derecede en önemli öge olabilir, ama bu payeyi de eylemin kendisi üzerinden gösterileceği gerek koşul olarak hak eder. Yani bir karakterde cisimleşmemiş bir öykü tragedyanın temelidir, karakterin tragedya hizmetini öyküyü cisimleştirmesinden ibarettir. Nihai form her zaman en önemli öğedir ve yaşamın nihai form eylem, tragedyanın ise bu eylemin taklidi, yani öyküdür.

Karakterin ön koşulunu "arzu sahibi olmak" biçiminde belirlemesine rağmen, Aristoteles karakter türleri arasında gittiği ayrımında iyi karakteri iradesiyle değil, basiretiyle öne çıkarır. İyi karakteri tragedya konu yapan şeyin onun düştüğü trajik hata olduğu düşüncesi, aslında irade ve sorumluluk fikrine yabancı değildir. Çünkü son dönem tragedyalar Yunan toplumunun değişen yapısı ve değerlerin başkalaşmasına tanıklık etmekle kalmaz, dönüşüme yön vermeye niyet eder. Örneğin Antigone'nin Kreon'un buyruğu ile Hades'in buyruğu arasında kalması durumunda, Sophokles'in niyeti seyirciye ahlaki ve politik yasaların çelişkisini, kendi iradesi ve yargı gücüne dayanarak bir tercihte bulunmanın değerini ve tabii trajik sonuçlarını göstermektir. Sophokles, bizi iki bağdaşmaz onurlu tavır tasarımıyla, birbirine rakip iki davranış standardı ile yüz yüze bırakır ve olayın çözümüne tanrıları karıştırmaz (MacIntyre, 2001, s. 200). Çünkü kendisini Kreon'dan çok Antigone'ye yakın hisseden Sophokles'in mesajı, siyasal otoriteye karşı ahlaki savunmak değil, çelişkilerle dolu bir düzene işaret etmek, belki de eleştirel bir yurttaş tipinin gerekliliğini ortaya koymaktır. Sofistler çağı, yani Sokrates'in ölümle cezalandırıldığı süreç, çalkantılı bir etik ve politik durum içinde *polis*in hem fiziksel hem de normatif açıdan yeniden yapılandırıldığı bir dönemdi (Mumford, 2013, s. 203). Bu dönemde yeniden yapılanma çelişki ve eleştiri kavramlarının ağır psikolojik baskısı altında gerçekleşmekte ve en yüksek biçimde sanatta –

özellikle Sophokles trajedilerinde- cisimleşmekteydi (MacIntyre, 2011, s. 199). Aristoteles aslında Sophokles'in normatif bir karakter anlatısı geliştirmek istediğinin farkındadır: Sophokles –Euripides'in aksine- insanları olması gerektiği gibi betimliyor (Aristoteles, 2013, 1460b36). Oysa Aristoteles'in niyeti, etik ile politikayı birleştirmek, topluluğun kanaatleriyle girdiği diyalektik ilişkinin sonunda erdemlerin hiyerarşik bir modeline erişmek ve tutarlı bir karakter anlatısı geliştirmektir.

Böylece Aristoteles için tragedyanın özü öykü olup, diğer öğeler onun belirlediği sırayla karakter, düşünce, dil, müzik ve dekorasyon şeklinde tragedyanın zenginleştirici bileşenleridir. Taklidin nesnelere oluşturduğu karakter ve (ona ait) düşünceler tragedyanın temeli olan öykü öğesinin organik bileşenleri gibi durmaktadır. Fakat Aristoteles dil ve müziği taklit araçları, dekorasyonu ise taklidin şekli olarak belirler. Bunun anlamı şudur: tragedya uzlaşmaz bir devinim içindeki salınıp duran bir karakterin düşünümüllüğü içeren eyleminin öyküsüdür. Aristoteles sanki şunu söyler gibidir; diğer öğeler olmadan da bu öğelerle tragedya özelliğinden bir şey yitirmez. Öykünün öyle bir örgüsü olmalıdır ki, *-Kral Oidipus'*ta olduğu gibi- sahnede oynananlar görülmeyip, sadece duyulsa bile korku ve acıma duyguları uyandırabilmelidir (Aristoteles, 2013, 1453b4).² Fakat dil ve müzik bu çalkantılı ruh halinin, eylemin gelişim çizgisine uygun biçimde ona canlılık veren öğeler gibidir. Müziğin dekorasyondan daha önemli olmasının nedeni ise bu ikincisinin tragedyanın özelliğinden olmak bir yana ona ilişkin bir payeye bile sahip olmaması, yönetmenlik meziyetinin bir yansıması olmasıdır. Birazdan göreceğimiz gibi bu kavrayış biçimi tragedyayı müziğin ruhundan taşan bir şey olarak kavrayan Nietzsche için kabul edilemez bir yanılsamadan ibarettir. Bu yanılsamanın kökleri ise tam da Nietzsche'nin onaylayacağı şeyin, uzlaşmaz bir ruhsal devinimin, arınma (*katharsis*) talebiyle sakın bir limana (*logos*) demir atması ve çelişkilerinden kurtularak durulması kavrayışına dayanır. Aristoteles

² Bu alıntı tek başına bile arınmanın konusunun tragedya kahramanı mı yoksa seyirci mi olduğu konusunda ikincil literatürdeki tartışmaya da son verir niteliktedir. Acıma ve korku duyguları, arınmanın koşulları olarak oyunu izlemediği halde sadece dinleyen kişide ortaya çıkmaktadır. Bu kavrayışın politik zemini herhalde yeterince açıktır. Gerçi Ross korkunun kahraman için duyulduğunu ve Aristoteles'in bunu *Poetika*'nın 1453a5 pasajında ifade ettiğini söylemektedir. Fakat işaret ettiği satırlarda aynen şöyle yazar: "Acıma duygusu hak etmediği halde acıya uğrayan insana karşı yönelir. Acı çekenle aramızdaki benzerlik beraberinde korkuyu getirir".

teles tam da yaşanması olası olan her trajedinin gerçek topluluğun bünyesinden silinip atılması için kurgudaki trajediye onay vermek zorunda kalır. Aristoteles tragedyadaki acı ve korku öğelerinin baskın olması konusundaki eleştirilere karşı argümanlar geliştirirken “trajik” örnekleri öylesine somutlaştırır ve trajik dozu azalan öyküleri öylesine küçümser ki insan sadist eğilimleri bulunan bir yazarı okuyor hissine kapılır (Aristoteles, 2013, 1453b). Diğer bir deyişle Sophokles’in bilinçli biçimde büyük bir dramtizasyon tekniğiyle sahneye aktardığı çelişkiyi, görmezden gelmek yerine “yapısöküm”e uğratar. Aristoteles için *mitos* artık mitolojik öykü, tragedya da bunları konu alan bir şiir türü değildir; tersine gelişkin tragedyanın özü olan *mitos* tamamen ahlaki, dolayısıyla da insani bir alanda trajik bir eylemin taklididir. Trajik etki bakımından Aristoteles’in büyük örneği, bazı kusurlarına rağmen Sokrates’in yoldaşı Euripides’tir; Sophokles’in *Kral Oidipus*’u ise onun model tragedyasıdır.

Nietzsche: *Mitos* ya da *Logos*

Tarih veya zaman, zorunlu olarak önce ve sonra kategorilerine, yani fenomenlerin ya da olguların art arda dizilişindeki bir sıra düzene ihtiyaç duyar gibidir. Kant bu nedenle, aritmetiksel bir modellemeyle zamanı bilişsel yetimizin saf bir görüşü olarak belirlemiş ve ona verilere önce ve sonra biçiminde bir sıradüzen verme işlevi yüklemiştir (Kant, 2000, s. 32). Fakat Nietzsche açısından yaşam, dün ve yarın arasında düz bir hat boyunca gelişen bir şey değildir; hayvanlardan farklı olarak sahip olduğumuz yetiler olumsal olarak tarihin bu biçimini yapmamızla sonuçlanmıştır (Nietzsche, 2015a, s. 5 vd.). Oysa yaşam etkin istencin kendini gerçekleştirmesinden ibaret olarak alındığında, yalnızca çeşitlilik içindeki bir benzerlik ya da çokluk içindeki bir birlikten ibarettir. Antik Yunan’da yaşamın bu “diyalektik” yanı kent düzeninde ve ona ait bütün öğelere yansımıştır. Bu düzen antik Yunan’da yedinci ve altıncı yüz yıllarda felsefi düşüncelerde tam bir tragedya havasında temsil buldu: bu felsefe, karşıtların dizgin tanımayan birliğinden, sınırlamalardan ve taşkınlıklardan, Apolloncu disiplin ve Dionysosçu esriklikten, rasyonel akıl ve kör sezgiden, göğe doğru uçuşlar ve çamura saplanmalardan oluşan bir fikirler yumağıydı (Mumford, 2013). Şu halde tarihin ödevi ancak yaşam için yararı ölçüsünde belirginleştirilebilir, yani etkin istencin kendini gerçekleştirmesinin

anlatısı olarak. Böylece insan türünün özgül yetileri sayesinde açığa çıkması mümkün olan dünün anlamı, bugün için yararında gizlidir ve açıktır ki bunun ön koşulu da tarih-dışı bir öğeyi kabul etmektir.³

Nietzsche bu temel kavrayışa dayanarak üç tip tarih çalışmasını ayırarak bunların ayrıntılı bir betimlemesini yapar: anıtsal tarih, antik tarih ve eleştirel tarih (Nietzsche, 2015a, s. 15 vd.). Anıtsal tarih, etkin istencin büyük zaferlerinin bir anlatısı dolayısıyla bugün için teselli ve cesaret kaynağıdır; bu istencin gerçekleştirilmesinin, yani oluşun mümkün kılıcı öğelerini bünyesinde taşır. Anıtsal tiplerin ya da olayların anlatısı olan bu tarih, yapısal olarak çarpıtılmaya çok müsaittir: Apolloncu olan karşısında yanlış benzeşimler veya aşırı-yorumlarla Dionysosçu olan öğenin abartılmasıyla sonuçlandığında bu tarihin için yararı ortadan kalkar. Antik tarih, geçmişin dindarca bir anlatısı eşliğinde bugünün insanını köklerine bağlar ve kültürel kriz zamanlarında boşluğa düştüğünde ona bir tutamak sağlar. Oluşun değil, oluşmuş olanın bir anlatısı olduğundan dolayı bir risk taşısa bile bugünün insanını geçmişe mahkûm etmediği sürece bu tarih biçimi de yaşam için yararlı kılınabilir. Eleştirel tarih ise Nietzsche açısından apayrı bir öneme sahiptir. Nietzsche bugünü, geçmişteki seçeneklerin olumsal bir kombinasyonunun sonucu olarak görür. Şu halde bugün kelimenin hiçbir anlamında bir zorunluluğun ürünü değildir. İşte eleştirel tarihin yararı bugünün insanına, “tarih başka türlü de gerçekleşebilirdi” varsayımı altında geçmişin yargılanması imkânını verir. Şu halde, bu üç tarih tipinin buluşması ise gelecek yaşamın kurulması için ya da üst insanın doğuşu için bugünün insanının ödevidir. Nietzsche’nin felsefi çalışmaları özellikle de metateorik analiz düzeyinde ele alınabilecek olan *Yunanlıların Trajik Çağında Felsefe, Tragedyanın Doğuşu* ve *Ahlakın Soykütüğü Üstüne* gibi çalışmalar bu tarih kavrayışıyla birlikte yorumlanabilir. Örneğin Yunanlıların trajik çağının filozoflarını; “her zaman sevmemiz ve saymamız gereken... büyük insana ışık tutmak” ödevinin icrası için o karakterleri yeniden kazanmak ve yaratmak için bir başlangıç olarak ele alır (Nietzsche, 2015b, s. 44-45).

³ Nietzsche ne ilk yazılarında ne de Dionysosçu dozun görece arttırıldığı sonraki yazılarında Apolloncu olana karşı bir tutum belirlemiştir. Tragedya ve felsefe tarihi okumalarında bu iki tanrısal öğenin birlikteliğine vurgu yapmaktan geri durmaz; aksine ikisinin bitmek bilmez savaşında uzlaşmanın sağlandığı durumlara aykırı her durumu bir ölçüde olumsuzca betimler (Nietzsche, 2014, s. 24-25).

Nietzsche *Tragedyanın Doğuşu*'nda daha ilk pasajda Aristotelesçi tragedyaya kavrayışının olabilecek en karşı kutbuna yerleşir: sanat, iki sanat tanrısına atıfla Apolloncu ve Dionysosçu olanın uzlaşmaz çelişkinin birlikteliğinden doğar (Nietzsche, 2014, s. 17). Apolloncu öge; "ışığın", sınırın, genelde devinimden arınmış uyumlu görünüşün, oluşa karşı dinginliğin, karmaşaya karşı ölçülü bir düzenin, doğaya yabancılaşmanın ve bireysel kurtuluşun temsili olmakla sanatta da bunalıma karşı güzelliğin düş dünyasının görsel temsilidir. Dionysosçu öge ise genelde "karanlığın", sonsuzluğun, oluşun varoluşsal koşulu olan kaos ve yıkımın, ölçülü simgesel bir müzik yerine doğaçlama gelişen dinginsiz ritmin, doğayla birleşmenin ve bireyin gerçekliğin içinde mistik eriyişinin temsili olmakla sanatta da bunalıma karşı gerçekliğin görsel olmayan mistik deneyiminin temsilidir. Nietzsche Batı metafiziğinin "Dionysosçu olmayan"⁴ lehine gelişimi nedeniyle bu öğelere fazlaca vurgu yapmış olsa da iki öge birbirine tercih edilemez. Öyle ki Euripides'in yaptığı gibi, şair Dionysosçu olanı terk ettiğinde Apollon da şairi terk edecektir. Bunun sonucu ise Euripides'te zirveye çıkan ve Aristoteles'i de etkisi altına almış olan yeni biçimdir: sıradan insanın ya da ortalama yurttaşın sahneyi ele geçirmesi. Aristoteles'in şiir türlerini kötü, iyi ve orta karakterleri taklit bakımından ayırması ve gelişkin tragedyaya ortalama insanın eyleminin taklidini görev olarak vermesi burada anlamını bulur.

Oysa Nietzsche'ye göre Aiskhylos ve Sophokles'in kahramanları soylu ve bilge insanlardı: Prometheus etkinliğin ve Oidipus edilgenliğin muzaffer bilgesi. Oidipus; bilgeliğine rağmen yanılğı ve felakete yazgılı olan bu kahraman, çektiği acıların kefareti olarak ölümünden sonra bile büyüğü bir uğurlu güce sahip soylu bir karakterdir (Nietzsche, 2014, s. 57). Oidipus, hiç de ortalama bir yurttaş değildir, onun şiirdeki öyküsü de asla sıradan insanın günlük yaşamından bir parça değildir. Nietzsche'ye göre Sophokles'in bilge karakterleri yanılğıya ve sefalete düşmeye yazgılı olsa

⁴ Nietzsche; özgün biçimde işlevselleştirdiği Apollon ve Dionysos karşıtlığını, Sokratik kültüre karşı olan yönelimi ile birleştirence sanki Apolloncu olanın iki bin yıl süren zaferinden söz ediyor gibi anlaşılıyor. Oysa açık biçimde tragedyanın bu iki öğenin bağdaşmaz birlikteliğinin sonucu olduğunu belirten Nietzsche, sanki Dionysosçu olana karşı olan Apolloncu öge dışında "Dionysosçu olmayan" bir öğeden söz ediyor. Nietzsche'nin ilgili pasajlarda neden Apolloncu olandan değil de Dionysosçu olmayandan söz ettiği sorusunun cevabı raslantıya bırakılamaz. Bu öge mantıksal olarak Apolloncu olanı da kapsamakla birlikte onunla özdeş değil gibi durmaktadır. Dolayısıyla Sokratik kültürün Apolloncu olanın zaferi olarak yorumlanması, gözden geçirilmelidir.

da bu karakterlerin eylemi, ahlak dünyasının kendisini bile yerle bir ederek, yıkılmış eski dünyanın harabeleri üzerinde yeni bir dünyayı kuracak güçtedir (Nietzsche, 2014, s. 57). Peki, Sophokles karakterlerinin gücü nereden geliyor? Özellikle Antigone bu sorunun cevabı için en uygun örnektir. Uzlaşmaz karakteriyle Antigone; yasanın, iyinin, normatif olanın eş-doğruluğa sahip olarak hüküm sürdüğü toplumun çelişkileri karşısında gücünü eleştiriden almaktadır. Sophokles karakterleri bize çelişki içindeki yasa sorununu anlatmaya çalışırlar ve Platon'un görmezden geldiği ya da Aristoteles'in *hybris* veya *hamartia* kavramları aracılığıyla üstü kapalı olarak trajik karaktere kusur atfederek aslında çözmeden bıraktığı şey, çelişkinin kendisidir.

Nietzsche'ye göre tragedyanın özü *mitostur*, öyle ki Sokratik bilgeliğin sarhoşu olarak Euripides birini öldürmekle ikisinin katili olmuştur. Ve *mitos*, tam da Aristoteles'in tragedyayı zenginleştirici bir öğeye indirgemiş olduğu müziğin tininden doğmuştur. Fakat bu, Apolloncu olan; yani simgesel, düzenli ve ölçülü bir müzik değildir. Sesin sarsıcı gücü, melodinin bütünlüklü akışı ve armoninin düpedüz eşsiz dünyasının temsil ettiği Dionysosçu müziktir (Nietzsche, 2014, s. 25). Bu müzikte ilkinden farklı olarak simgesellik insanın, bütün sınırlarının ötesine geçmesini gerektirir; jestler, mimikler ve sözcükler bu düzeyde kifayetsiz kalır. Nietzsche'ye göre Dionysosçu müzik, bireysel olanı ait olduğu doğanın içinde eriten bir dans dilidir. Öyle ki müziğin tininden kendisini kaybetmiş beden, dilleni tanrısal bir öyküyü dillendirmeye başlar; işte bu *mitostur*. Fakat bu, şehvet ve vahşetle karışmış olan ve Yunan dünyası dışında gelişmiş olan Dionysos şenliklerinin tragedyanın doğuş öyküsüyle ilgisi yoktur (Nietzsche, 2014). Apolloncu olanın düş dünyasına bile sınır çeken bilgeliğinde şenlik, Yunan dünyasında bu iki uzlaşmaz tanrısalığın barış sözleşmesinden türer. Nietzsche Yunanlıların felsefi mirasını da tragedyaya ilişkin bu temellendirmeye dayanarak yorumlar. Her iki durumda da, yani felsefe ve sanatta, trajik olanın sonu Sokrates tarafından hazırlanmış görünür. Peki, tragedya bakımından bu nasıl mümkün olmuştur?

Aiskhylos ve Sophokles ile birlikte Euripides, Nietzsche'ye göre trajedinin ölüm fermanını imzalayan kişilerdir. Tabi ki aralarında biri farklıdır: Euripides! Onun gün gibi açık bir biçimde karşımıza çıkan eğilimi; Dionysosçu unsuru tragedyadan çıkarıp atmak ve tragedyayı yeni bir biçimde

Dionysosçu olmayan sanat, töre ve dünya görüşü üzerine kurmaktır (Nietzsche, 2014, s. 74-5). Nietzsche'ye göre Euripides Dionysosçu olana karşı Apolloncu bir sanat kurmayı da başaramamıştır. Euripides'te karşıtlık Dionysos ile Sokrates arasındadır artık. Euripides, Dionysos ile mücadeleyi kazanmanın imkânsızlığını anlayıp da gardı düştüğünde, aslında zaten ölüm döşeginde olan *mitosun* başka bir "tanrı" tarafından alt edildiğini görmüştür: Sokrates. Euripides'te güzelliğin ölçütü Sokratik *akla uygunluk* kavrayışına dayanır; oysa Apolloncu olanın karakteristiği kaba bir akla uygunluktan ibaret değildir (Nietzsche, 2014, s. 77). Aiskhylos'un *Prometheus*'u *mitosun* tanrı-karşıtı bir bilgelik kavrayışıyla yeniden yorumlanması olsa da Apolloncu ve Dionysosçu öğeler Prometheus'un karakterinde ikili bir doğada temsil edilir (Nietzsche, 2014, s. 63). Ve Sophokles; Dionysos-karşıtlığının aldığı yeni biçimde, Sokratesçi naif iyimserliğin (bilgi, erdem ve mutluluk denklemi) etkisiyle karakteri, müzik, koro ve öykü karşısında öne çıkarmış olsa da onun tragedyası hala Apolloncu olanın ve böylece zorunlu olarak Dionysosçu olanın maskelenmiş bile olsa bir temsilini içerir (Nietzsche, 2014, s. 56, 87, 105). Yani Nietzsche'de Sokrates sonrasında şairler, artık aynı zamanda birer düşünürdür. Bu iki kimliğin iç içe geçişiminin ürünü olan tragedya, Dionysosçu olanı terk etmekle Apolloncu olanı da zamanla kaybederek kuramsal olanın denetimi altına girmiştir -ki Aristoteles'in şiire olan ilgisinin tümüyle kuramsal olduğunu görmek Nietzsche'nin yorumu açısından önemli bir belirlemedir.

Euripides ile kıyaslandığında Sophokles büyük bir övgüyü hak etse bile Nietzsche'ye göre bu büyük şairde de *mitosa* karşı bir yönelim ve Dionysosçu olmayanın etkinliği göze çarpar. Başat öge karakterdir (*ethos*), müzik ve koro ise yalnızca onun eylemlerindeki ruhsal havayı yakalamaya çalışan öğeler. Burada Apolloncu olan ise akılcı bir öge değil, oluşun canlı devinimi karşısında her şeyin ayrımlanmış ince bir biçim altında ele alınmasıdır. Sophokles tragedyasında karakteri canlandırmanın ve psikolojik inceliğin üstünlüğü ele geçirilişine bakılırsa, *mitosa* karşı Dionysosçu olmayan bir tinin gücünün etkinliğini görülür (Nietzsche, 2014, s. 105). Karakter ölümünden sonra bile büyüye devam edecek olan sonsuzluğa bir açılımla değil, sanatsal maharetler yoluyla betimlenmiş eylemlerinde açığa çıkmaktadır. Öyle ki seyirci artık mitosu değil, güçlü doğa hakikatini ve sanatçının taklit gücünü duyumsar; burada görünüşün genel olana

karşı zaferini, anatomik maketten duyulan hazzı ve bilimsel olanın sanatı denetim altına alacağı kuramsal bir dünyanın haberini algılarız.

Sonuç

Nietzsche'nin Sokrates sonrası geleneğin bütün türevleriyle Yunanlıların trajik çağından kopuşun cisimleşmesi olduğu yorumu, önemli bir kayıt düşmek koşuluyla kabul edilebilir. Öncelikle bu doğruluğun işaret ettiği olguyu, düşünce tarihi bakımından olumlu ya da olumsuz biçiminde nitelenmek bu çalışmanın konusu dışındadır. Fakat Nietzsche ve genel olarak Batı metafiziğinin yapısökümcü eleştirileri, logos-merkezlilik söylemi bakımından haklı gözükmektedir. Düşülmesi gereken kayıt ise şudur: logos-merkezli düşünce tipinin sistematik bir bilimsel ifadesini vermiş olan Aristoteles, *mitosun* kendisini de politik bir kavrayış çerçevesinde dönüştürerek alımlamıştır. Fakat bunu politika dolayımıyla gerçekleştirmiş olmasına rağmen onun bu operasyonuna modern anlamda "ideolojik" denilemez. Çünkü Aristoteles'in politik sistemi bir yandan kendisinin metafizik biyolojisinden doğan doğalcı bir çerçeveye, bir yandan da etik dolayımıyla -onun evrensellik atfettiği- geleneksel bir çerçeveye dayanmaktadır. *Logos* ile *ethos* arasında diyelektik bir ilişkiye dayanan bu kavrayış biçiminde eksik olan tarihsel perspektif ise Nietzsche'ye düşünce tarihinin deşifre edilmesi yönünde güçlü bir araç sağlamıştır. Gerek Yunanlıların trajik çağındaki felsefeden bütün türevleriyle Sokratik felsefeye geçiş konusunda gerekse tragedyanın ve *mitosun* ölümü konusunda Nietzsche ne Dionysosçu olandan Apolloncu olanın egemenliğine bir geçişten ne de logosun mitosu yok etmesinden söz etmektedir. Onun yakındığı şey, Apolloncu olandan daha geniş ve farklı bir bağlamda, Dionysosçu olmayan yeni bir tinin egemenliğidir ki bunun kaynağı Sokratik *daimon*dur. *Mitos* ile ilgili argümanının özü ise *logosun* onu yok etmesi değil, egemenliği altına alarak yalnızca şekli bir benzerlik içinde taklit etmesinden ibarettir.

Sonuç olarak Nietzsche'nin tragedyaya okuması; Aristoteles'in evrenselci politik kavrayışı nedeniyle araçsallaştırılmış bir biçimde karşımıza çıkarıldığı mitos anlayışının tarihselliğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Aristoteles özellikle de karakter vurgusunun artmasına karşı mitosun merkezi konumunu doğalcı bir okumayla garanti altına alarak katharsis işlevini inşa etmeye çalışıyordu. Oysa karakter vurgusuna karşı

benzer şekilde cephe almış olmasına rağmen, Nietzsche tam da Aristoteles'te de devam eden evrenselci atıfların altında yok edilmeye yüz tutan etkin istenci vurgulamak adına, Dionysos ile bağı çerçevesinde mitosun anlam çerçevesini göstermeye çalışmaktadır. Ancak onun da tragedya okumasında okuyucunun önüne bir ideal koyduğu ve bunu da yalnızca sanat alanını değil, etiği de kapsayacak şekilde bütün pozitif felsefesinin kurucu ögesi haline getirdiği gözden kaçırılmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Aristoteles. (2006). *Retorik* (çev. M. H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aristoteles. (2010). *Metafizik* (çev. A. Arslan). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Aristoteles. (2013). *Poetika* (çev. F. Akderin). İstanbul: Say Yayınları.
- Hazard, P. (1999). *Batı düşüncesindeki büyük değişme* (çev. E. Güngör). Ankara: Ötüken Yayınları.
- Kant, I. (2000). *Prolegomena* (çev. İ. Kuçuradi ve Y. Örnek). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Latacz, J. (2006). *Antik Yunan tragedyaları* (çev. Y. Onay). İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.
- MacIntyre, A. (2011). *Erdem peşinde* (çev. M. Özcan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Mumford, L. (2013). *Tarih boyunca kent* (çev. G. Koca ve T. Tosun). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Nietzsche, F. (2015a). *Tarihin yaşam için yararı ve sakıncası* (çev. M. Tüzel). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Nietzsche, F. (2014). *Tragedyanın doğuşu* (çev. İ. Z. Eyüboğlu). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Nietzsche, F. (2015b). *Yunanlıların trajik çağında felsefe* (çev. G. Aytaç). İstanbul: Say Yayınları.
- Preus, A. (2007). *Historical dictionary of Ancient Greek philosophy*. Maryland: The Scarecrow Press.
- Ross, D. (2011). *Aristoteles* (çev. A. Arslan), İstanbul: Kabalcı.
- Topakkaya, A. ve Aşar, H. (2015). Etkin istenç bağlamında Nietzsche'nin tarih görüşü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 57-70.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Doğan, S. (2017). Politika ve Tarih Arasında *Mitos*: Aristoteles ve Nietzsche. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 780-797.

Bir Zihniyet Tutumu ve Düşünme Formu Olarak Dogmatizm ve Dogmatik Tutum

DOI: 10.26466/opus.303769

*

Mehmet Münir Dedeoğlu*

*Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Karabük/Türkiye
E-Posta: munirdedeoglu@karabuk.edu.tr ORCID: [0000-0003-1696-9687](https://orcid.org/0000-0003-1696-9687)

Öz

İnsanoğlunun yaşam içinde sadece inanma ihtiyacı yoktur; inanmanın yanı sıra bilmeyi, eylemeyi ve yapmayı da istemektedir. Tüm bilim dalları, ahlak sistemleri ve sanatsal faaliyetler bu üç yetinin birer sonucu olarak meydana gelmektedir. Ama ne var ki, tüm bu alanlarda dogmatizm ve dogmatik tutumlar da aynı yetilerin birer sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Felsefe, siyaset, ekonomi, din ve hukuk sahaları da dogmatizmin etki alanının dışında değildir ve kalamaz. Bu bağlamda insan zihninin bağlandığı bilimsel, dinsel, ahlaksal ve siyasal değerlerin ve hatta felsefenin, özgür insanların zihninde nasıl olup ta, birer dogmaya ve davranışlarında ise dogmatik bir tutuma dönüştüğünün araştırılması gereklidir. Aksi halde konservatizm ve fanatizmi beraberinde üreten dogmatik tutumun, özellikle değişen koşullara bağlı olarak kendini yeniden denetlemek istemeyen insan zihni ile geleneğin ortak alanında uygun yaşama ortamı bulan, daha sonra çeşitli faktörlerin etkisiyle daha da güçlenerek tüm dünyayı tehdit etme potansiyeli göstereceği açıktır. Bu makalede bir zihinsel tutum ve düşünme formu olarak dogmatizmin düşünsel köklerine inerek felsefede ve yaşamın diğer alanlarındaki yansımaları ele alınmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnsan, dogmatizm, dogmatik tutum, ahlak, din, bilim, felsefe, zihniyet, akıl, dogma, özgür insan, muhafazakarlık, fanatizm

Dogmatism and Dogmatic Attitude as a Mentality and a Thinking Form

DOI: 10.26466/opus.303769

*

Abstract

In life, human beings have no need only to believe, but they want to know, to act and to do. All scientific disciplines, moral systems, and aesthetic activities are the results of these three faculties. Likewise, dogmatism and dogmatic attitudes are also the results of the same faculties. The provinces of philosophy, politics, economy, religion, and law are not and cannot out of domain of dogmatism. From this point, it must be investigated that how scientific, religious, moral, and politics values, or even philosophy, on which human reason is active, turn into a dogma in the minds of free humans and how they turn into a dogmatic attitude. Otherwise, it is clear that dogmatic attitude which produces conservatism and fanaticism (especially which finds a suitable living environment between human mind and tradition since it doesn't want to control itself) seems to have potential to threaten all over the world under the influence of various factors. In this essay, the reflections of dogmatism on philosophy and the other provinces of life as a mentality and a thinking form have been investigated by referring to their intellectual roots.

Key Words : *Human, dogmatism, dogmatic attitude, moral, religion, scientific, philosophy, mentality, reason, dogma, free human, conservatism, fanaticism*

Giriş

Kendi varoluşunun bilincinde olan insan; bilmek, eylemek ve estetiğin konusu olan sanatsal ürünleri bir eylem biçimi olarak ortaya koymak ister. Kimi zaman zamandaş ve iç içe girebilen bu üç davranış tarzının insanın doğa üzerindeki etkisini devam ettirmesine yaradığı söyleyebiliriz. Bir bakıma tüm bilim dalları, felsefe ve ahlak sistemleri, teknoloji ve sanatsal faaliyetleri insanın bu üç temel yetisinin sonuçlarıdır diyebiliriz (Ülken, 1946: 1-2). Diğer bir deyişle insanoğlunun tüm başarıları da teorik ve pratik aklın meydana getirdiği fenomenlerdir. Ama ne var ki, insanın temel yetileri sonucu ortaya çıkan bu “insanî başarılar”, diğer taraftan dogmatizm ve dogmatik tutumu da ortaya çıkartmaktadır. Tüm çeşitliliğiyle birlikte dogmatizm ve dogmatik tutumun kendisini, insanın “bilmek”, “eylemek” ve “sanatsal ürün yapma” yetilerinin olduğu her yerde (daha yerinde bir deyişle insanın bu yetilerini diğer başka yetileriyle birlikte yanlış kullanması sonucu felsefe bilim, din ve hukuk gibi alanlarda) gösterdiğini bilmekteyiz (Kant, 2002: 21-21). Ama daha çok da gündelik yaşamda bağnazlık anlamında muhafazakârları töhmet altına sokmak isteyen “Aydınlanmacı” düşünce geleneğine mensup olanlarca rakiplerini utandırmak ve mahkum etmek için vülgarize edilerek kullanılmaktadır. Ama ne var ki dogmatizm ve dogmatik tutum terimleri bu kadar naif olarak ele alınmaz ve kullanılamaz, kullanılmamalıdır. Zira bu iki kavram sonuç ve yansımaları her ne olursa olsun daha en başta felsefi iki kavramdır. Ve bu yüzden de felsefi bir soruşturmanın konusu olmak -burada yapmaya çalışacağımız biçimiyle- durumundadır (Müller, 1922: 145-146).

Felsefenin insan yaşamının bireysel ve toplumsal alanlarda kendisine özgü iki yanlı etkisi vardır. Felsefe bir yandan herkesi -hiç olmazsa düşünce yolu ile varlığın derinliklerine inmeye çalışan, bilinçli, bilgili ve uyanık bir hayata erişmek isteyenleri- ilgilendirir. Diğer taraftan düşünce bakımından yüksek bir düzeyde bulunan ve hayatı bilmek ve bilgece (sofos veya logos’a göre) eylemek isteyen herkes için -belki düşünsel hayatın her alanında- felsefede umut dolu bir sevgi ve dogmatik tutumdan uzak bir hoşgörüsü vardır. Bunu, büyük filozofların ve felsefe okullarının kültür ve sosyal hayatta daima yeniden kazandıkları yüksek değer de göstermektedir (Heimsoeth, 1986a: 12).

Bir tutum ve zihniyet olarak dogmatizm, sosyal ilişkilerde, felsefe, eğitim, etik, estetik ve değerler dđnyamızda onlarla ilintili bir tarzda, yaşamın hemen her safhasında karşılaşılan bir fenomendir. Farkında olalım veya olmayalım dogmatizm kendisini, zaman ve mekân üstü bir hakikat (bir anlamda doğruluk ve geğerliliğin kaynağını, değerini ve ölçütünü yine kendisinden alan şey -Ding an sich- anlamında) olarak daima genel geçer bir mevki ve tarzda, evrensel bir gerđerlik statüsünde konumlandırmaktadır. Ve adeta bir "summum bonum" gibi her şeyi değerli kılmaya veya kılmama hakkını elinde tutmakta olduğunu ileri sürer gibidir. Bu temel dđřünme biçimi, yapıp-etme tarzı ve zihniyetiyle o; tarih boyunca bireysel ve toplumsal yaşamın hemen her alanında -özellikle dđřünce, eylem ve retorik olarak- karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle dogmatizm mutlak gerđerlik -absolut verite- olarak; doğruluğun, çağa ve sosyal şartlara bağlı olmaksızın kendi başına var olduğunu benimsemi zihniyeti, tutumu, anlayış ve davranış tarzı ve formu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda dogmatizm belli bir dđřünme formunu benimsemeyi ve hiğer bir eleştirden geğerimsiz belli bir dđřünme sistematiğini kabul etmeyi dile getirmektedir. Özetle dđnya ölçeğinde toplumsal ilişkilerde ve değerler dđnyasında bir kavramlar karmaşası (kaotizm) hüküm sürmekte ve birđer kavramda olduğu gibi dogmatizm kavramının felsefi iğerriği boşaltılarak bir tür kavram entegrizmi yapılmakta veya bu tür felsefi arka planı bulunan kavramlara, kullananın sübjektif arzusuna göre bir anlam yüklenilmektedir. Ancak burada asıl sorunumuz; bu tür benzer kavramları yerli yerinde ve dile getirdiği dđřünsel içeriklerini de dikkate alarak antagonizme dđřmeden (veya peşinen suçlu ilan etmeden) nasıl kullanabileceğimizdir.

Kavramsal Kullanımın Arka planı

Dogmatik dđřünme/dđřünce formu, dđřünme tarz ve metodu olarak birđer kültür alanında ortaya çıkmış hatta kullanılmıştır. Özellikle din, felsefe, bilim, sanat, gramer, iktisat, siyaset alanlarında bir dđřünsel form olarak karşımıza çıkmaktadır (Rothacker, 1990: 24-25). Bunun anlamı oldukça açıktır: Eğer bir teori en genel anlamda varlığı, metafiziği ve mantığı aklın a priori kavramlarına ve kategorilerine dayalı olarak en doğru bir biçimde (ki bunu en güzel şekilde sağlayacak olan dedüktif dđřünceye,

niçin özel bir önem verdikleri de açıklanmış oluyor) kabul ediyorsa bu akılcı (rasyonalist) dogmatizmdir. Bu durumda *dogmatik tutum* (doğruluğu apriorik olarak kabul edilen ilkelerden oluşturulmuş) bu düşünme formuna uygun *eylemde* bulunmayı, *dogmatiklik* ise bir dogmalar dizgesine *bağlanmayı* dile getirmektedir. Aklın eleştirisi yaparak onu dogmatizmden kurtarmak isteyen Kant'a göre dogmatik inanç, inanca bilgi kisvesi giydirip, onu salt aklın bir ürünü saymaktır (Reik, 1927: 81).

Kant'a göre evrenin başlangıcı ve sonu, ruhun özgürlüğü ve ölümsüzlüğü ve tanrının özü gibi konulara ilişkin insan duyuları, önce duyarlığa (ve zorunlu olarak ta zihnimize) hiçbir deney verisi sunmamaktadır. Dolayısıyla bu verilerden mahrum kalan 'akılgücü'müzdeki kavramlar boş kalmaya devam edecektir. Diğer bir ifadeyle deney-üstü varlıkları inceleyen akıl için metafizik bilgi imkansız olacaktır. Yani sahih bilgilere ulaşmadığı gibi akıl burada antinomi'lere düşmekten de kurtulamayacaktır. Bu durumda metafizik alan pratik akılla ilişkilendirilmek durumundadır (Aydın, 1981: 31-33).

Dogmatizm hayatın her safhasında olduğu gibi her alanında hatta psikoloji, kozmoloji hatta estetik alanda ve sanat felsefesinde de söz konusu olabilir. Şöyle ki; relativist sanat anlayışına göre, estetik beğeni alanında ne septiklerin iddia ettikleri gibi bir kaos, bir düzensizlik ne de dogmatiklerin iddia ettikleri gibi bir zorunluluk vardır. Aksine bu sahada yani insanın özgürce *yapma/gerçekleştirme* yetisinin geçerli olduğu beğeni ülkesinde, bir relativ geçerlilik vardır (Tunalı, 1989: 263).

Bir tavır olarak dogmatik tutum, belli birtakım ilkeleri, tezleri, düşünce, teori ve ideolojileri kayıtsız şartsız olarak doğru ve evrensel bir yasa gibi her zaman için geçerli ve doğru olarak kabul eden, görüşlerini kesin ve sorgulamaya yer vermez bir biçimde ileri süren ve ona bağlanan, inanarak ona göre davranmayı doğru gören kişilerin tutumunu dile getiren bir sıfattır (Cevizci, 1999: 248-249). Bu tutum bazen etik alanda "en üstün iyi", bilimde "genel geçer bir yasa veya paradigma", dinde bir "dogma ve manifesto", dünya ve yaşam görüşlerinde "ideolojik bir paradigma", matematik ve geometride ise bir takım "aksiyom ve postulat"lardan kaynaklanarak, insan zihnine belli ve mutlak bir form vererek, sosyal ilişkilerde kendisini bir tutum ve davranış ortaya koyabilir (Reik, 1927: 11-13)

Gündelik yaşamda ise dogmatizm, kutsal veya seküler herhangi bir otorite tarafından ileri sürülen dinî, bilimsel veya ideolojik bir düşünceyi mutlaklaştırarak (absolut) hiçbir eleştiriye yer vermeksizin, benimsemeyi ve asla bu inancını aklın ışığında yeniden gözden geçirme gereksinimi duymaksızın doğru sayan anlayışı dile getirmektedir (Aegleton, 1996: 22-23). Diğer taraftan toplumsal yaşamda dogmatizm en genel anlamda belirli bir öğretide mübalağalı bir vurguyla sabitlenmeyi dile getiren inanç temelli bir düşünce akımı olarak da tanımlanmaktadır. Sosyal yaşam içinde dogmatik olmak veya olmamak her şeyden önce düşünsel bir etkinliğin ve zihniyetin tezahürüdür. Bu etkinlik temelde zihinsel bir tutumu ve daha sonrada bu kökenden beslenen belli bir davranış tarz ve tavrı ifade eder. Gündelik yaşamda genellikle muhatabını tahkir ve tezyif ederek suçlamak ve mahkûm etmek isteyen ahlakî süjenin, bir zihinsel tutumunun dışı vurumudur. Ne var ki aynı zamanda psikolojik süje olan ahlakî özne kendisindeki bu zihinsel tutumu, iç dünyasında belli birtakım değerlere samimiyetle teslimiyet ve ihlasla bağlanma şeklinde de algılabilmektedir. Bu durumda süjenin niçin böyle bir algılda bulunduğu kadar niçin böyle bir tespitite bulunduğu, kendisinin veya muhatabının hangi tür eylemi hangi niteliğinden dolayı felsefî bağlamda dogmatik olma vasfı kazandığı da son derece önemlidir (Kant, 2002 a: 91-93).

Sosyal yaşamın hemen her alanında ama daha çok bilim ve eğitim alanı olan zeminlerde dogma, dogmatik ve dogmatizm gibi kavramları sık sık işitilmekte ve kullanılmaktadır. Daha çok otoriteye dayanan veya otorite kurmak isteyen taraflarca, muhatabını suçlamak veya değersiz kılarak mahkûm etme fiiline, sözde bir bilimsellik rengi vermek amacıyla yapılan bu kullanımlar, kavramsal olarak acaba yerli yerinde kullanılmakta mıdır? Bu kavramların içeriğine ilişkin herhangi bir felsefî kaygı duymaksızın birbirini fanatikçe suçlamak arzusunda olanların; kendisinden farklı ve aşağı kabul ettiklerini ayrımcılığa tâbi tutabilmenin rasyonel mazereti olarak (bu dogmatik tutumlarını meşruiyet vasıtası kılmak isteyenler) rastgele kullanılmaktadır. Özetle hoşumuza gitmeyen veya çıkarımıza uygun düşmeyen herhangi bir davranış ve kanaati veya geleneksel dindarlığı; radikalizm, konservatizm, ekstremizm, dar kafalılık, bağnazlık ve yobazlık anlamında olumsuz olarak nitelemek için bu kavramın kullanıldığını bilmekteyiz (Adickes, 1901: 125).

Dogmatizm Kavramının Etimolojisi ve Farklı Alanlarda Kullanım Tarzları

Dogmatizm, belli birtakım dogmaların doğru, geçerli ve gerçek olduğuna inanmayı, onlara bağlanmayı ve ona göre tavır geliştirip, davranmayı ifade ettiğini belirtmiştik (Müller, 1922: 145). Etimolojik olarak dogma kavramı Grekçe fikir, düşünce (die Meinung) anlamına gelen “*dogmata*” sözcüğünden türetilmiştir. Genel anlamda bir öğretinin kendi ön gördüğü temel önermelerine dayalı olarak belli bir düşünce, fikir, kanaat, görüş ve değerlendirme tarzını, yargı, inanç veya bir değerlendirmeyi üzerinde inceleme ve araştırmaya gerek duymaksızın ve aynı zamanda da aklî bir kanıt aramaksızın bağlanılan inanca dayalı ve hakikati içeren temel önermeleri dile getirmektedir (Schischkoff, 1991: 147). Bu itibarla dogmatizm bir dogmaya, inanca soruşturmadan, araştırmadan inanan ve bu dogma veya inancı körü körüne savunan, sonrada başkalarına buyurmayı doğru bulan önyargılı insanın zihinsel tavrını ve ondan kaynaklanan belli bir dayatma ve buyurgan davranış formunu ifade etmektedir (Hillmann, 1997: 158).

Kant’ı dogmatik uykusundan uyandıran keskin görüşlü Hume’un haklı olarak belirttiği gibi insanlığın büyük çoğunluğu, doğal olarak, görüş ve düşüncülerinde pozitif ve dogmatik olmaya eğilimlidir (Kant, 2002 a: 115-116). Onun burada sözünü ettiği dogmatizm pratik aklın meydana getirdiği sahaya ilişkin değildir. Aksine teorik aklın yarattığı doğa bilimlerinin konusu teşkil eden deneysel dünyada kabul edilen “kotalite” yasaasının objektif gerçekliğini kabul etmeye ilişkindir (Hume, 1986: 244). Burada o doğa yasalarının sübjektif olduğunu söylemek istememekte, aksine tümevarım metodunun fizik dünyadaki tekrardan ve bireydeki alışkanlık duygusundan, zihin-dışı dünyada tekerrür eden olguların bir alışkanlık ve tedaiye dayalı psikolojiden kaynaklanan daima böyle olacağını kabul etmemizden ve inancımızdan doğduğunu göstermek istemektedir (Kant, 1999: 15). O’na göre doğa, zihin üzerindeki etkileri bakımından incelenirse bilimsel olarak incelenmiş olur ama bu durumda zihnin tek ve gerçek biliminin konusu doğa olmalıdır (Deleuze, 2008: 12-13).

Hume’un üzerinde soruşturma başlattığı dogmatizm, dogmatizmin sadece bir türü olup kotalite/illiyet yasaasının ontolojik realitesinin zihin

dışı objektiviteye sahip olup olmadığını tartışmaya kapalı, bilimsel nitelikli bir dogmatizmdir. Buradaki dogma ise kozalite yasaşının fizik alanda genel geçer evrensel bir yasa olduğuna (bilinç dışı objektivitesine) inanmaktır (Özlem, 1996:139-140).

Felsefesine dogmatizmi eleştirerek başlayan Kant, özellikle Hume'un nedensellik ile ilgili eleştirilerinin dolaylı etkisiyle dogmatizmden ayrılmış ve daha sonra bir bakıma dogmatizm ile septisizmi uzlaştırıcı bir görüşe, rölativist bir görüşe, yani kritisizme varmıştır. Bu görüş içinde Kant'ın özellikle yapmak istediği şey, doğa bilimlerinin sağladığı bilginin, bilgi teorisi yönünden de kesinliğini, doğruluğunu, genel geçerliğini gösterebilmektir (Tunalı, 2009: 59). Yaptığımız tecrübelerin sayısı sınırlı olduğu gibi insanlığın ömrü de sonsuz sayıda tecrübe yapmağa imkân vermemektedir (Ueberweg, 1886: 4-5).

Her genelleme, tümevarım sınırlı sayıda tecrübeden hareketle zihnin soyutlama özelliğinden yararlanarak sonsuzca geçerliliği olan diğer bir deyimle (P) gibi nedenin görölmesiyle (Q) gibi bir sonucun birkaç defa artarda ortaya çıkmasıyla bunun her zaman böyle olacağı hakkında hüküm çıkarmak, bir dogmaya inanmaya eşdeğerdir (Eren, 1975: 10-11). Bu hükümü, dogmatiklerin ileri sürdükleri gibi aklın değişmez prensipleri ile varlık arasında tam bir uygunluk olduğu kanaatinden çıkaramayız (Ülken, 2008: 59). İşte bu ve benzeri nedenlerden ötürü varlık, bilgi, değer, toplum, din, bilim ve metafizik üzerine geliştirilen düşüncelerin başında aklın mutlak egemenliğini savunan dogmatizm gelmektedir (Kant, 2002a : 69). Bu yüzden de yeni bir bilgi için varlık alanına ve olgusal sfere yönelmeksizin, gözlem ve deney verileri gerek olmaksızın bu dogmaların, mantıksal çıkarımlar aracılığıyla yeni bir takım gerçeklere ulaşılabileceği de ön görölmektedir. Bu itibarla dogmatik, yeni bir bilginin değil rasyonel spekülasyonun peşindedir diyebiliriz (Tennemann, 1816: 88).

Kant'ın metafiziği dogmatik ve spekülatif bulması gayet tutarlıdır. Böylece o duyuüstünün bilimi olmak isteyen klasik metafiziği reddeder ve bilginin deneyden gelmeyen (apriori) elemanlarını inceleyen eleştirel metafiziği kabul eder ki, böyle bir metafizik kritisist bir bilgi teorisi olma durumundadır (Tunalı, 2009: 31). Buna karşın dikkat edilmesi bir nokta vardır ki; o da bilimsel önermelerin her zaman doğrulanmaya (verification) elverişli önermeler olduğunu unutmamaktır. Ayrıca indüktif düşüncenin sonucunda varılan yasalar (önerme şeklinde formüle edilen

bilgi) henüz doğrulanmamış genellemeler diye bilimin dışına atılamazlar. Bilimsel genellemelerde durumun böyle olması onları doğrulanmaya elverişli olmaktan çıkarmadığı için “bilimsel bilgi” olma niteliği bir olgu tarafından yanlışlanıncaya kadar devam edecektir (Woolgar, 1999: 22). Bu noktada bizim teklifimiz bilimsel dogmatik tutumunun çıkmaması için bilimsel yasaları ifade eden önermeler “tümel niceleyici” ile oluşturulsa da anlamsal olarak “tikel” kabul edilmesidir. Ama ne var ki yanlışlanabilirlik metoduna şöyle bir nitelendirme olduğunu da belirtmek gerekir: Yanlışlamacılığın bir türü olarak dogmatik yanlışlamacılık, kayıtsız şartsız tüm bilimsel kuramların yanlışlanabilir olduğunu kabul eder, fakat bir çeşit yanlışlamaz deneysel temeli muhafaza eder. İndüktif olmadan katı bir şekilde deneyci olup deneysel temelin kesinliğinin teorilere taşınabileceğini yadsımaktadır. Böylelikle dogmatik yanlışlamacılık, doğrulamacılığın en zayıf türü olmaktadır. Kısacası dogmatik yanlışlamacılığın mantığına göre bilim, sarsılmaz olguların yardımıyla kuramların tekrar tekrar yıkılması sayesinde ilerlemektedir (Lakatos, 2014: 35-37). Bu düzlemde dinî veya beşerî hukuk bilimlerinin de dogmatik bir niteliği bulunduğunu açıkça söyleyebiliriz. Bilindiği gibi hukuk, deney dışı değer yargılarına dayanması bakımından dogmatiktir (Kannengiesser, 1877: 7-8).

¹Hukuk bilimi tüm türleriyle, gerçekliği duyumlarla algılanabilir, sınanabilir olgular ve deney yoluyla kavranabilir fenomenlerle ilgilenmez. O nesnel yasalarla ilgilenmez. O, yasak koyucu ve buyurucu ilkeler koyması bakımından kural koyucu; olması gerekeni gerçekleştirmeye yönelik kaideleri oluşturmayı amaç edinmesi açısından normatif ve deney-dışı değer yargılarına dayanması bakımından ise dogmatiktir (Topçuoğlu, 1969: 140-142).

Yeniçağda sivil anayasaların ortaya çıkmasından sonra hukukta çeşitli programatik eğilimler birbirleriyle polemik içinde idiler. Kanuna dayalı bir düzen oluşturulduktan sonra hukuk dogmatikliği kendi kavramsal şerhlerini sivil anayasa idesinden yola çıkarak geliştirmiştir (Rothacker, 1990: 28). Dogmatik hukukçu, hukuk kurallarını sistematik bir biçimde genel geçer ilkelere bağlamak ister. Bunun sağlayacak olan da mantık ve onun

kural, ölçüt ve yasalarıdır. Bu yüzden dogmatik hukukçu mantıksal kavramlar ve önermelerle iş görmek durumundadır. Hukuk alanındaki dogmatizm geçerli görülen hukukun sistematüğinde ve kavramsal yapısında kendini ortaya koymaktadır. Bu itibarla Hukuk dogmatüğının kendi mahiyetini gereği bir normlar bilimi olduğunda ittifak vardır. Toplum yaşamında belirli hukuk kaidelerine konu olmamış olan ilişkiler ve sahalarda bu bilimin görüş açısı içine girmez. Oysa bu sahaların, hukuk biliminin araştırmakta olduğu normların etki imkanları üzerinde pek mühim tesirleri olabilir. Aynı şekilde hukuk dogmatüği birtakım kavram kalıplarını ve birtakım standartları kullanmaktadır (Topçuoğlu, 1969: 150-151).

Kavramsal olarak dogma terimi, en genel anlamda sarsılmaz ve kendisinden kuşku duyulmaz bir biçimde inanılan dinsel veya bilimsel herhangi bir otoritenin sunduğu, dayattığı, temsil ettiği ve doğru bilgiyi içerdüğine inanılan bir inanç, kanaat, düşünce veya açıklamayı dile getiren ilkeler veya önermeler olarak tanımlanmaktadır. Bu “doğrular” artık “doğruluk” normunu kazanmış ve başlangıçtaki gerekçelerinin de çoğundan uzaklaşmış durumdadır (Rothacker, 1990:27). Diğer taraftan dogma kavramı olgusal içerikten ve her türlü deneysel destekten yoksun olan şeyler için de kullanılabilir (Cevizci, 1999: 249-250). Örneğin fizikçi, matematikçi ve psikoloji-çevrelerinin oluşturduğu bilimsel toplulukların her biri, kapalı bir topluluk mantığı içinde kamuya örtük bir takım eleştirilemez ön kabullere dayanan bir paradigmayı (geçerli ve doğru) ön görüyor ve bu paradigmanın içeriğine ilişkin neyin doğru olduğunu ve neyin içine konulacağını belirleme yetkisini kendinde görüyorsa bu da bir tür dogmatizmdir (Kannengiesser, 1877: 7-8). Bu açıklamalara paralel olarak diyebiliriz ki bilim alanında dogmatik olmak son derece mümkündür. Örnek olarak Leibniz’in, bilimin temeli olan fikirleri, sebeplilik ve determinizmi mutlak ve sarsılmaz prensipler olarak kabul etmesini gösterebiliriz (Ülken, 1972: 72-73). Bu durumda dogmatiklik bir bilim veya bilgi alanının kendi konusu açısından değişmez bir “düşünme formu” sunuyorsa daha yerinde bir deyişle dayatıyorsa bu felsefede dahil olmak üzere tüm alanlardaki dogmatizmdir. Aslında bir bakıma bütün modern doğa bilimlerinin tüm aksiyonları dogmatik karakterdedir diyebiliriz. Böyle bakıldığında Aristoteles’in felsefesinin kimi yönlerini de dogmatizm içinde görmemiz mümkündür (Weber, 1998: 97).

Aristoteles felsefesinde mantık; yani insan düşüncesinden doğan formel bilim fizik ve metafizik birbirine bağlamaktadır (Aristoteles,1995:191-192). Bu durumda mantığın kendisi bir bilim olmaktan çok bir alet bilimi olacağı

açıktır. Bunun anlamı mantığın kendisi bir bilim olmaktan çok diğer bilimleri ispata yarayan formel bir bilgi olmasıdır. Fakat bu formel bilginin tümel kavramları aynı zamanda fizik ve metafizik varlık alanının da temelidir. Böylece mantık; fizik ve metafiziği aynı ilkeye bağlamaktadır. Bu ise açıkça mantık ispatları ile fizik ve metafizik hakikatlerin elde edileceğini kabul etmek anlamına gelmektedir (Ülken, 1972: 9-10). İşte bundan dolayı Aristoteles'in her metafizik meseleyi mantıkla çözüle bileceğini kabul ettiğini çıkarabiliriz. Bu aynı zamanda rasyonalist dogmatizmin fizikle metafiziği aynı mantık ilkelerine bağladığı için bilimin gelişmesine ket vurmuştur diyebiliriz. Bu bakımdan onun felsefesi için kendine özgü bir tür dogmatizm barındırmaktadır (agrapha dogmata kavramını yüz yüze sözel öğretim anlamında kullanır) diyebiliriz (Aristoteles,1995: 6-7). Kısacası tanrı, din ve inanç adına veya gelenek, ideoloji adına, nasıl dogmatik bir tutum geliştirmek mümkün olmuşsa, insana ait bir düşünce formu olduğu için aynı şeyin bilim adına da yapılması da mümkündür. Çünkü bilim, bazılarının sandığı gibi her zaman objektif, önyargılardan uzak ve her an kendini eleştirmeye açık bir faaliyet olmadığını -en azından bilim insanları bazında- tarihsel örnekler göstermektedir (Taslaman, 2007: 161). Buna tipik bir örnek Comte'un bilime yüklediği işlevi gösterebiliriz. Bilindiği üzere o, inanç ile dogmayı terk ederek yerine bilimsel bir temeli geçirecek bir "insanlık dininin" kurulmasını önermekteydi (Giddens, 2012: 46). Hatırlanacağı üzere o toplumsal strüktürü doğa yasalarına irca ederek özellikle fiziğin yasalarından hareketle açıklanabileceğini öngören a priorik bir "sosyal fizik" dogmasını düşüncelerine temel yapmaktaydı. Bununla amaçladığı şey ise sosyal olayları önceden kestirip olabildiğince denetleyebilmektir.

Rasyonalizm ve rasyonalite terimini genelde iki tarzda dogmatizm ile ilintili olarak kullanmak yaygındır. Bunlardan birincisi rasyonalistlik, rasyonal olmak, rasyonaliteye uygun olarak düşünmek ve davranmaktır. Rasyonel olmak bu kullanımıyla metodik olmak, sonuca ulaştırdığı kabul edilen ve peşinen ortaya konulan kriterlere sahip olmak demektir. Burada

rasyonel olmanın kriterlerini önceden tayine muktediriz demektir. Bu kullanıma daha çok “rasyonalitenin paradigmasını” oluşturduğunu savunan doğa bilimcilerinde rastlarız (Rorty, 2002: 40-41). İkinci kullanımı ise herhangi bir konuyu dogmatizmden, bağnazca ve tepkisel öfkeden uzak tarzda tartışmak anlamındadır. Bu anlamdan hareketle diyebiliriz ki naif dogmatizm; metodik olmama, makul (reasonable) olmama ve çevresine karşı saygısız davranarak, onlara karşı hoşgörüden uzak bir ikna çabasını erdemli görme manasına gelmektedir (Rorty, 2002: 42-43).

Epistemoloji Bağlamında Bilginin İmkânı: Felsefi Dogmatizm

Felsefenin temel disiplinlerinden olan epistemolojide dogmatizm, bilginin imkanını kabul eden epistemolojik doktrinin adıdır. Bu yaklaşım içindeki dogmatikler bilginin neden veya nasıl mümkün olduğuna dair bir açıklama yapmak ihtiyacını duymamaktadırlar (Arslan, 2008: 29). Bilgi teorisi açasından duyularımızın bize dış dünyayı bu dünyanın kendisi hakikatte ne ise olduğu gibi, doğru olarak yansıttığını düşünen, naif dogmatikler vardır. Bu tutum İnsanın kendi bilgi yetilerinden veya araçlarından, duyularından, algılarından, gözlem ve deney yapma kabiliyetinden şüphe etmeme gibi bir bilinç durumudur. Kısacası “doğru bilgi insan için mümkün müdür?” sorusuna iki şekilde cevap verilmiştir: Bunlardan biri, doğru bilginin mümkün olmadığını öne süren septisizm, diğeri ise doğru bilginin mümkün olduğunu savunan dogmatizmdir. Bilginin konusuna, objesine nesnesine uygun ve doğru olabileceğini savunan dogmatizmdir ve bu temel üzerinde felsefe tarihi boyunca rasyonalizm, empirizm, kritisizm, analitik felsefe, pozitivizm, sezgicilik, pragmatizm ve fenomenoloji gibi teoriler ortaya çıkmıştır (Tunalı, 2009: 41).

Antik dönem felsefe dünyasında dogmatizm, bilginin imkânı konusunda septisizm ile tam bir karşıtlık içinde var olmuştur. Böylelikle dogmatizm, bilgi konusunda doğal olarak septisizmi dışarıda bırakmaktadır. Tam bu noktada bilginin mümkün olduğuna inanan dogmatikler, onun neden veya nasıl mümkün olduğuna dair izah etme ihtiyacı duymadıkları, yalnızca bilginin imkânını insanın duyu organlarına, gözlem yeteneğine, aklına veya sezgi yetisine dayandırmaktadırlar. Ama unutmamak gerekir ki felsefede epistemoloji özel bir alan olarak ne Aristoteles, ne de eskiçağ tanıımıştır. İlk kez Yeniçağda, onu felsefenin özel bir alanı olarak

ortaya koydu ve adı da ancak yakın zamanlarda, 19. yüzyılda verildi. Bir felsefe disiplini olarak bilgi teorisi ilkçağda şekillenmemişti ama buna rağmen o dönem filozofları bilginin imkânı ve kaynağına ilişkin sorunlardan uzak durmamışlardır. Aksine Aristoteles ilk felsefe dediği ontolojinin temel konularına var olanın bilgisi zemininde yönelince zorunlu olarak bilgi problemlerine de eğilmiş oldu. Çünkü o, varlığı düşünce yoluyla açıklamaya yönelmiş idi (Heimsoeth, 1986a: 40-42).

Bu itibarla ilkçağda, Sextus Empiricus'un eserleri septisizm ve dogmatizm üzerine dönemine ilişkin en önemli kaynaktır. O, Pyron'culuğun ana görüşlerine ve karşıtları olan dogmatiklere ilişkin bilgi vermektedir (Arslan, 2008: 174-175). Bir yandan kendi zamanına kadarki septisizmin tarihi ve öğretileri ile ilgili geniş bilgi verirken diğer yandan septiklerin kendilerine karşı çıktığı ve dogmatikler olarak nitelediği diğer felsefe okullarının, bu arada Epikuros ve Epikurosçuluğun, çeşitli alanlarda ortaya atmış oldukları pozitif tezleri veya iddialarını da ele almakta ve onlar hakkında önemli bilgi ve açıklamalarda bulunmaktadır (Arslan, 2008: 44-43). Biliyoruz ki, Pyron'cu düşünürler, akademik şüphecilere olumsuz dogmatikler diyorlardı. Ama asıl Pyron'cu şüpheciler, dogmatik niteliğini en azından bazı önermelerin kanıtlanabileceğini kabul eden hasımlarına atfediyorlardı (Lakatos, 2015: 306). Bu arada onun, Stoacıları da dogmatik olarak niteleyerek, eleştirdiğini belirtmeliyiz. Sextus Empirikus dogma ve dogmatizm kavramlarını, dogmatizmin bir tutum olarak tezahürü olan dogmatik tutumu ele alırken değerlendirdiğini görmekteyiz (Weber, 1998: 98).

Herhangi bir konuda araştırma yapan düşünürler bu düşünsel eylemlerini ortaya koyma tutum ve zihniyetleri bakımından üçe ayrılmaktadır. Öncelikli olarak birinci grup, araştırmanın bir noktasında nihai cevabı bulduklarını düşünenlerden meydana gelmektedir. Bunlar Sextus'a göre hiç olmazsa bazı problemlere cevap bulmuş olduklarını düşünen Aristoteles, Epikuros, Stoacılar olup bunları dogmatikler olarak adlandırmaktadır (Arslan, 2008: 539-540). İkinci gruba gelince onlar araştırılan problem veya konunun çözülemesini ileri sürerek araştırmadan vazgeçenlerdir. Ona göre bunlar da tersinden dogmatiktirler. Bunun temel nedeni ise dogmatik olarak hiçbir şeyin bilinemeyeceğini savunmalarındadır (Arslan, 2008: 93-94). Üçüncü grup ise problemin o ana kadar çözülmemiş olduğunu düşüncelerine karşın araştırmayı bırakmayarak soruşturmalarına

devam eden kendisinin de dâhil olduğu (son akademi evresindeki) septiclerdir. Onlar daha çok, bir bilgi değeri olan herhangi bir sonuca ulaşmanın neden mümkün olmadığını savunma yönündeki ısrarlı olma çabasıdadırlar. Aslında böylesi bir çabanın gerçek bir bilgiye ulaşmanın yöntemini belirleme de tersinden ne denli yararlı olacağı her türlü kuşkudan uzak olduğu düşüncesindeyiz. Her türlü şüphecilikle adeta özdeşleştirilmiş olan Sofistlere daha sonraki dönemlerde Sokrates etkisiyle olsa gerektir oldukça haksızlık edilmiştir. Aslında sofistler günümüz modern insanının zihinsel tutumuna daha yakın duran düşünürlerdir. Fakat burada belirtmeliyiz ki septiclerin özellikle orta akademi evresinde yer alan septiclerin hiçbir şeyin bilinemeyeceğini daha en baştan ve hiçbir incelemeye başlamadan bir inanç olarak kabul etmeleri bakımından bir tür dogmatik tutum içinde oldukları söylenebilir (Arslan, 2008: 265-267).

Kant'a göre bir de dogmatik inançsızlık vardır ki, o da tıpkı dogmatik inanç gibi teorik bir temelden mahrumdur. Çünkü hiç kimse saf akla dayanarak ve zaruri olarak tanrının ve öte dünyanın olmadığını kanıtlayabileceğini ileri süremez (Aydın, 1981: 33-34). Bu anlayıştaki bir süje, mutlak doğru olarak kabullendiği bir dizi bilgi manzumesine körü körüne bağlanmayı ve bunları (dogmatiklik derecesine göre de) başkalarına da dayatma hakkını kendinde görmeyi son derece doğal gören bir psikolojik yapıya sahiptir. Bu şekliyle dogmatizm bir norm ve form sentezi olarak toplumsal yaşamda ve tarihte yer almıştır. Bu düşünme formunun tam karşısında yer alan dogmatik inanca sahip bireylerin dogmatik dayatmalarının altında "kurtarıcı doğrulara" sahip olduğu inancı ve doğruları herkese bildirip, ulaştırma (tebliğ etmek) gibi bir ideal gaye mevcuttur.

Epistemolojik dogmatizm, bilgi teorisinin temel konularından olan bilginin imkânı, değeri ve bilginin, varlığa olan uygunluğu probleminden doğan bir doktrin olup rasyonalizmin ekstrem halidir (Pessoa, 2013: 76). Bilgi teorisinin ikinci problemi genel fikirlerin, diğer bir deyişle tümel kavramların zihin dışı dünyadaki gerçekliğe uygun olup olmadığı probleminden doğmaktadır. Tümel kavramlar doğuştan apriorik olarak mevcut olsun veya insan zihnine aposteriorik olarak tecrübeden gelsin, fark etmez, ancak sonuç itibarıyla acaba onlarla kurduğumuz bilgi ve nihayetinde bilim algılanabilir dış dünyayı olduğu gibi (nesnel her ne ise öyle oldukları biçimde/mahiyetinde olduğu gibi) ifade gücünde midir? Yoksa bu kurduğumuz kavramlar dünyası, delalet ettiği veya kaynaklandığı

gerçekliklerden farklı mıdır veya gerçekliğine tetabuk (addequatio rei et intellectus/şeylerin zihne tekabüliyeti) halinde ve kesin (kat'i) midir? Veya bilgilerimiz, bildiklerimiz zihin-dışı realite dünyası ile uygunluk içinde olmak şöyle dursun, gerçekliği ifade gücünde bile değil midir? Kavramlar dünyasının dışındaki duyulanabilir, algılanabilir dünyayı olduğu gibi bilmemiz imkânsız mıdır? (Kant, 2002 a: 66-67). Problemin bu iki yönü, filozofları meşgul etmiştir. Bilgilerimiz, bildiklerimiz zihin-dışı realite dünyası ile uygunluk içinde olup kavramlar dünyasının dışındaki duyulanabilir, algılanabilir dünyayı olduğu gibi bilmemiz mümkündür diyen doktrinine dogmatizm bunu kabul etmeyen akıma ise septisizm adı verilmektedir (Ülken, 1972: 67).

.Burada kimi zaman bir birine karıştırılan incelikleri dile getirmemiz gerekmektedir: Bunlardan birincisi dogmatizmin yalnızca skolastik tutum içinde olma, dindarlık veya muhafazakârlık anlamına gelmediğidir. Bilakis bunların yanı sıra birçok çeşidi daha bulunduğunu ifade etmeliyiz (Ülken, 2008: 47). Ve gerçek ve samimi dindarlık insanın tanrıyla olan ilişkilerinde adaletli olmasından başka bir şey değildir (Weber, 1998: 64). Oysa böyle bir din kuruluşu bakımından dogmalara sahip olsa da (ki bu doğaldır) bu anlamda dogmatik ve skolastik bir tutum içinde olmak zorunda değildir. Din ve genel anlamda her türlü dogmadan kaynaklanan felsefi, bilimsel, düşünsel, zihinsel ve kültürel tutumlar toplumsal zeminde olumlu ve olumsuz boyutlara kayabileceği oranda dogmatik olabilir. İkincisi dogmatizmin bilginin imkanı konusunda rasyonalizmin aşırı hali olmasıdır. Ama epistemolojideki rasyonalizmi naif olarak ele almamak gerekir. Çünkü rasyonalizm kavramının asıl anlamı hiçbir zaman akla önem verme manasına gelmediği gibi yalnızca bilginin akıldan geldiğini ileri sürme anlamına da gelmez. Çünkü rasyonalizmden dışında olarak empirizmi veya başka bir öğretiyi savunan bir filozofun (mistikler hariç) akla hiç önem vermediğini ileri süremeyiz. Aynı zamanda rasyonalizm kabaca bilginin akıldan bulunduğunu savunma ve akla taraftarlık anlamına gelmez. Çünkü bilgi, sensualistlerin dediği gibi duyulardan gelse bile sonuçta akılda bulunmuyorsa nerede bulunacaktır (Müller, 1922: 167-168).

Doğuştan gelen bilgilerin bulunduğu kabul etmek de tek başına bir filozofu rasyonalist kılamaz. Bu durumda tüm bu gerekli niteliklerin yanı sıra epistemolojide rasyonalizmi belirleyen temel karakteristik şudur:

Eğer doğuştan gelen a-priorik bilginin önermelerinin yüklemelerinin, sanki sentetikmişçesine konusundan daha çok geniş ve daha çok bilgi verdiğini kabul etmektir (Kant, 2002a: 59-60).

İşte epistemolojik dogmatizm, bilgi teorisinde bilginin imkânı ve kaynağı noktasında bu tür bir dogmayı, rasyonalizmin temeline koymaktadır. İşte ancak böyle bir doktrin şunu dile getirmektedir: Varlığı mı anlamak istiyorsun, o zaman varlığa değil, akla bak, varlığı ancak orada bulabilirsin diyebilir. Felsefenin önemli bir disiplini olan epistemolojide bilginin imkânı meselesi ve genel fikirlerin gerçeğe uygun olup/olmadığı sorunsalı ele alınırken dile getirildiği şekliyle bunların insan zihninde doğuştan mevcut olduğunu veya tecrübeden geldiğini savunanların yanı sıra bilginin imkânını reddeden septiklerin bulunduğunu bilmekteyiz (Keller, 2006: 167-168).

Kaynağı ne olursa olsun bilgimizin gerçekliğe uygun ve kesin olduğunu, aynı zamanda da insan için gerçeği olduğu gibi (tecrübe, akıl, duyum veya sezgi aracılığıyla) bilmenin imkânını kabul etmek ve bunda kesin inançlı bir tutum sergilemek, felsefi anlamda dogmatik bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda İdealizmin öncüsü Platon, duylara ait bilgi ile akla ait olan bilgiyi birbirinden özenle ayırır. İçinde yaşadığımız oluş halindeki dünyadan duylara ait bilgiyi elde ederiz. Duyumlanabilir dünyadaki (sensible) tekil nesnelerin cinsinin ait olduğu idealar, bu cinslerin arketipidir. Bu idelere ait bilgiyi ise zihnimizdeki, aklederek, akılda bulunan ama değişmeyen idelere ait bilgiyi elde ederiz (Adickes, 1901: 37). Tekil nesnelerin kendisinden varlığın hakiki bilgisini değil, ideaya nispetle sallantılı ve zan olmaktan öteye gidemeyen bu bilgi duyumlardan gelir ve eksiktir, bize ancak ideasını anımsatır. Zaten hiçbir idea, olduğu gibi duylar dünyasında ontolojik olarak gerçekleşemez, daima duyulur dünyada tecelliler, yansımalar olsa da, arketipi kadar hakiki olamayan tek tek nesnelere karşılaşırsınız (Ülken, 2008: 126).

Bu yüzden akıldaki bilgi, konusuna yani ideasına uygun düştüğü oranda hakikidir. Oysa duylardan gelen bilginin, konusuna yani ideasına uygunluğa hiçbir zaman tam ve eksiksiz olamaz. Duyular bizim zihnimizin dışımızda bulunan kopyaları bize işaret ederek, zihnimizde, düşünce dünyamızda, içimizde olan asılları anımsatır (anamnesis) (Weber, 1998: 53-54). Kısaca asıl konumuz olmamakla beraber Platon'un felsefesi-

nin niçin dogmatik olarak karakterize edildiğini ortaya koymak bakımından şunları anımsatmakta yarar görmekteyiz. O, görülen, duyulanı evrenin durmadan değiştirmesine, duyuların bizi, yani düşünce dünyamızı aldatıcı olduğuna ve duyuların bize hakikati veremeyeceğine inanmaktadır. Değişmeyen, duyulanabilir (sensible) değil, uslanabilir (intelligible) olduğuna kanidir (Kannengiesser, 1877: 19-20).

Platon'un felsefesi biricik apaçık ve zarurî bilim olan geometri gibi, a priori sezgi ve akıl yürütme bilimi olacaktır. Bu önsel sezgilere, geometricilerinkilerle olan benzerlikten ötürü ideler, yani gelip geçen şeylerin değişmez şekilleri, örnekleri adını verecektir. Bunlar hakiki epistemenin konuları, numenleridir. O bu ilk prensipler bilimine, ikinci derecede önemli bilim olan (hakiki bilim adına layık olmayan) doğa öğretisini dayandırır. Ahlak felsefesini ise en yüksek iyinin bilimi olarak varlık binasının en üstüne koyar (Ülken, 1972: 48).

Platon felsefesinde ideden varlığa, diyalektikten fiziğe geçiş pek kolay değildir. Diğer bir deyişle idealar ideası, kendi kendine yeterli geliyorsa, zorunlu olarak mükemmel olmayan duyulanabilir dünyaya ne lüzum vardır? Fani ve fenalığa yükümlü olan maddî alem niçin olsun? Aslın yanında kopya niye var olsun ki? Bu (bizim içinde yaşadığımız dünyanın niçin var olduğu) Platon'un kendi felsefesinin tutarlılığı bakımından rahatsızlık duyduğu bir konudur. Çünkü duyulanabilir dünya sadece ide ile açıklanamayan ve zihin kadar hakiki ikinci prensip olan maddeye gereksinim duyar. Yani ide gibi yer kaplamayan, buudları olmayan, duyularla algılanamayandan, yer kaplayan, boyutları olan, duyulur kopyada olsa maddesel varlık nasıl ve niçin var oluyor? Platon bu geçişi ilahî iyilik (kayra/inayet) fikri vasıtasıyla açıklamaya çalışır: İdealar ideası, mutlak iyidir. Tanrı, en yüksek iyidir. İyi, iyilik meydana getirmemezlik edemez (mükemmel varlık, kendisi gibi değilse bile yine de varlık meydana getirmemezlik edemez). Bu durumda tanrı için yaratmak, ide için kendi kendini tekrar etmek asıdır (Kant, 1999: 36).

Platon'a göre idealar ideası yalnız iyi ve güzel değil, aynı zamanda hakiki varlıktır. Bütün varlığın odak noktasındadır ve bütün varlığı aydınlatır; çünkü varlığın gayesi iyi ve güzel olmaktır. Platon'un en sonunda vardığı tanrısal, ideal bir güzellik anlayışıdır (Tunalı, s. 144-145). Zaten bu yüzden idealar evreninde "yanlış, çirkin ve kötü" nün ideası yoktur. Kısacası düşünülür dünya ideaları duyumsadığımız, algıladığımız nesnelere

dünyasını ilk ve gerçek (arkhetyp) örnekleridir. Bu şekilde biz akılla kavradığımız idealar sferini temaşa etmekle, duyulur dünyanın objelerinin evrensel, tümel niteliklerini de görmüş oluruz. Şu halde Platon'a göre du-yularla, değişen eşyaya ilişkin zan ve yanılığlı bilgiye ulaşan akıl, düşünce yoluyla şeylerin ilk örneklerine ilişkin tümel bilgiye sahibi oluruz (Ülken, 1972: 68).

Belirtmeliyiz ki bu dünyada nesnelere kendiliğinden ideasından pay alarak spontane olarak meydana gelmez, aksine onları ideler idesi, diğer adıyla iyi, adalet, güzel idesi veya "en yüksek idea" bir veya birden fazla ideaya bakarak (ki bunlar onun eylemdeki hareket ilke ve modelleri olup varlıkların ezeli ve ebedi asılları, paradigmalarıdır) meydana getirir. Niçin böyle bir eyleme girişir? Çünkü iyi olan kendi mahiyetine göre eylemekten kendini iyilik yapmaktan kendisini alıkoyamaz. Ve var olmak, iyi olduğu gibi var etmekte iyidir (Ülken, s. 54-55). İyi ama ideler idesinin ve onun zihnindeki idelerin dışında ne vardır? Yokluk (me on). İşte bu yokluk, idenin mümkün olduğunca mükemmel (ki bu muhaldir) kendine benzer bir varlık meydana getirmek için kullandığı ilk materyaldir. Bu madde, cisim değildir ama idenin tesiriyle cisim olabilen bir şeydir. Bunu tanrı meydana getirmemiştir (Müller, 1922: 290-292). Çünkü varlık yokluğu değil, varlığı meydana getirebilir. Kendinde olandan verebilir. Kendinde var olan ise "varolmaklık"tır, yokluk değil. Kısacası tanrısal faaliyet maddenin daha önceden var olmasını gerekli kılar, yoksa asla onu yaratmaz. İşte Tanrı, Demiurgos, sanatkâr bir mimar gibi, şekilsiz elemanlardan, yani kaos'tan bir kozmos meydana getirir. Demiurgos bu etkinlikte yöneten düşünce ise düzen (taxis) düşüncesidir. Demiurgos bu evreni, düşünülen bir evren olarak kurmuştur. Bu evren, kosmos, görülebilir, kavranabilir olmalıdır (Tunalı, s. 211).

Aristoteles de bilginin objesine söz eder, ona göre duyulanabilir dünyadan ayrı bir akıl dünyası yoktur. Mademki bütün evrensel bilgilerimiz şeylerden alınmış; zaten tekil şeylerde var olan, evrensellerin ifadesidir. O halde insan şeyleri oldukları gibi bilebilir. Yalnız bu uygunluk teorisi Platon'da olduğu gibi sırf akılcı bir uygunluk görüşünü değil, sonradan Locke'un kabul edeceği gibi, ampirist bir uygunluğu gerektirir (Kannegiesser, 1877: 33-34). Fakat her iki felsefe dogmatizm görüşünde birleşirler. Buradaki ortak olan nokta bilginin, nesnesine tetabuk (örtüşüm, uygunluk) ettiğini inanmaktır. Birikmiş bilginizde aklın yanılmazlığına

inandığımız zaman dogmatizm kendini göstermektedir. Bu vasıf dogmatizmin bütün türlerinin ortak karakteristiğidir.

Skolastik felsefenin sonuna doğru çıkan tümeller tartışmasındaki realist, nominalist ve konseptüalist üç akım bu uygunluk meselesinden doğmuştur. Realistler göre tümel kavramlar, fikirler ile gerçeklikler arasında tam bir uygunluk vardır. Nominalistlere göre tümel ve genel geçer kavramlar tanrı tarafından zihnimize konulmuş değildir. Onlar bir isim ve sestem başka bir şey değildir. Bu nedenle de zihindeki kavramla zihindışı sfer arasında asla konusuna uygun olma anlamında bir mutabakat/uyarlık yoktur. Konseptüalistlere göre ise ancak tasavvurumuzda bir uygunluktan söz edebiliriz. İlkçağda Sokrates ile başlayan klasik devirden önceki birçok felsefe çığrıları ise aralarındaki temel farklara karşın bir noktada birleşirler. Bu nokta hepsinin de dogmatik realist olmasıdır. Bu realizmi, modern zamanların realizmden ayırmak için naiv realizm adı verilmektedir (Kannengiesser, 1877:45). Onları bu şekilde nitelememizin temel nedeni ise bir bilgi tenkidinden geçirmeden, gerçeklik hakkındaki metafizik görüşlerini kesin bir inançla savunmalarıdır. İlk defa bu tür naiv realizme veya konumuz bağlamında bu şekliyle dogmatizme karşı tepki Sofist adı verilen felsefecilerde uyanmıştır. Sofistler birbiriyle çelişen bu görüşlerden şu neticeyi çıkarmaktadır; hakikat ispat edilemez (Ülken, s. 68). Bu bakımdan dogmatik kavramı felsefenin bir disiplini olan bilgi teorisinde bilginin değeri sorunsal bağlamında ele alınırken akla verilen değeri yücelten ve doğru (kesin) yargılara yalnızca en sağlam bilgi kaynağı olan akılla (ratio) varabiliriz kanaatinde olan düşünürlere verilen bir isim olarak karşımıza çıkmaktadır (Scupp, 2003: 65). Bunun anlamı şudur: Dogmatik akıl; aklın prensiplerinin, gerçekliği ne ise o olduğu şekliyle tamamen ifade edeceği gibi safdil bir inanca sahiptir. Sonuçta yalnızca bu probleme ilişkin yaklaşımları bakımından Platon ve Aristoteles'i ilkçağın dogmatikleri olarak görebiliriz. Bunun tam karşısında ise septisizm dediğimiz doktrin yer almaktadır (Scupp, 2003: 19). Ama diğer taraftan Platon'un ilk dönemine ait eserlerinin genel havasının gerçekten de dogmatik olmaktan uzak olduğunu da söylemeliyiz. Ahlakî şeylerin doğru bilgisi hakkında şüpheli olarak nitelemek mümkündür. Platon'un ilk dönemine ait eserlerinin Sokratik diyalogların ruhunu en iyi yansıtan cümle, hiç şüphesiz Sokrates'in ünlü "bir şey biliyorum, o da hiçbir şey bilmediğimdir"

ifadesidir. Bu yaklaşıma açık bir biçimde şüpheci bir cümle olarak da yorumuna açıktır (Arslan, 2008: 462-463).

Epistemolojide septisizmin tam karşıtı bir doktrin olarak dogmatizm; insan zihninin, varlığın ve onun ilk nedenlerinin objektif bilgisine sahip olabileceği iddiasını her türlü eleştirel düşünce öncesi kabul ettiği apriori ilkeler gereği benimseyen görüşü ifade ettiğini yukarıda dile getirmiştik (Kannengiesser,1877: 6). Bu bağlamda Descartes'in akla ilişkin yapmış olduğu açıklama da bu konuya ilişkin oldukça ışık tutucudur. O her bir araştırmasını tam bir bilgi metodunu kavrayarak, gerekçelendirir. Bu aklın kritize edilmesini değil, aksine aklın bilgisini veya bilimini bir metod öğretisi olarak söz konusu etmektedir (Riehl, 1879: 4). Çünkü ona göre bilgi ile nesnel dünya arasında uygunluk vardır. O bilginin başlangıç noktası olarak öznenin zihnini (res cogitans) almakta ve aklın, şeylerden tamamen bağımsız sezgisi ile sonradan şeylerden alınmış bilgi arasındaki bir örtüşüm görmektedir. Bunun anlamı sezgi ile doğrudan doğruya zihnimizde kavradığımız matematik hakikatin, doğa ve objeleri tamda gerçekliğine uygun olduğu şekliyle ifade etmesi demektir. Bu epistemolojik yaklaşım, düşünce ile varlığın, diğer bir deyişle zihinde doğuştan hazır bulunan bilgilerin duyumlanır dünyaya tam uygunluğunu savunan tipik bir dogmatizm olmaktadır (Murphy, 2000: 13-14). Diğer taraftan o rasyonalizm ile metafiziği birleşmektedir. Hatırlanacağı üzere en son tahlilde o zihninde "en yetkin sonsuz varlık" fikrini hazır olarak bulmaktaydı.

Bilgimizin nesnel dünya ile tam örtüştüğünü ve dış dünyayı olduğu gibi yansıttığını ileri süren düşünürler bulunduğu kadar bunu tam karşı cephesinde bilginin imkânı konusunda dogmatik septik filozoflar da bulunmaktadır. Akla atfedilen bu mutlak egemenliğin altındaki ön kabul şudur: Varlık akla uygundur ve insan, varlığı hakikatine en uygun bir biçimde yalnızca akılla kavrayabilir (Ülken, 1967: 8-9).

.Epistemolojide septisizmin tam karşıtı bir doktrin olarak dogmatizm, insan zihninin varlığın ve onun ilk nedenlerinin objektif bilgisine sahip olabileceği iddiasını her türlü eleştirel düşünce öncesi kabul ettiği apriori ilkeler gereği benimseyen görüşü ifade etmektedir (Riehl, 1879: 5).

Yukarıdaki anlamıyla dogmatizmin din ile ilgisi yoktur. Bu konuda Kant, hiçbir eleştiriye tabi tutulmayan aklın her türden varlığın özünün kavrayabilecek güçte olduğuna inanan rasyonalistlerin felsefelerine dog-

matizm denildiğini açıkça ifade etmektedir. Ama ona göre metafizik sorular amaçsız bir bilme hürsından değil, aksine aklın kendisinden kaynaklanmaktadır. Ancak bu sahaya teorik aklın gücü yetişmemektedir (Heimsoeth, 1986 b: 66-67).

Sonuç

Dogmatizm bir zihniyet tutumu ve düşünme formu olarak insana ait bir ayırıcı özelliştir. Bu durumda insan anlayışımız her felsefî ve bilimsel görüşünde bir bakıma temelidir. Diğer deyişle insan problemine bakışımız veya insan dediğimiz varlığı anlamlandırma biçimimiz insana ilişkin diğer tüm felsefî disiplinlere (ontoloji, bilgi, metafizik, din, etik, hukuk ve tarih felsefelerine) bakışımızın da temelini oluşturacaktır.

Dogmatizm en genel manada doğruyu keşfetmiş olmanın disiplini iken dogmatik metot ise doğruyu keşfetmeye doğruluğu en başta kabul edilen bir takım a-priorik önermelerden (önermelerin olgusal veya metafiziğe ilişkin olması önemli olmaksızın) hareket eden akıl yürütme biçimini ve tutumunu dile getirmektedir. Skolastik düşünce ise elde edilen bu mutlak doğruların ötesine geçmemeyi ve bu dogmaların hem kişilerin bireysel dünyasında tekrar edilerek daha iyi anlaşılmasını ve toplumsal yaşamda ise eğitimin tekrar ve hıfza dayalı yöntemiyle benimsemeyi amaçlamaktadır.

Gerek felsefî gerekse geniş anlamıyla dinî veya bilimsel dogmatizm, birtakım öğretilere ve bilgilere salt otorite temeli üzerinden doğru olduğu inancıyla bağlanmayı ve hiçbir eleştirel yaklaşıma başvurmaksızın körü körüne inanmayı ifade eden bir yaklaşımdır. Bu nedenlerden ötürü dogmatizm belirli bir konu karşısında insanın zihinsel bir tutumu olarak gözükmektedir ki, deyim yerindeyse dinî dogmatizm ile felsefe anlamda dogmatizmin birleştiği nokta; insan için doğru bilginin (farklı kaynaklara dayansa da) mümkün olduğunun kesin doğru olduğu iddiasıdır.

Dogmatizm, felsefe alanında daha çok bilginin imkânı ve kaynağı noktasında, din ve gelenek alanında ise diğer insanlarla olan ilişkiler bağlamında bir davranış kalıbı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ama sonuçta her iki alanda da zihinsel bir düşünme formudur. İnsanlar bilgi konusunda dogmatik davranmışlar ve düşünceden bağımsız bir gerçekliğin ve bu gerçeklikten kaynaklanan bir bilginin mevcut olduğunu sorgulamadan,

bir deney sonrası veriye dayanmadan peşinen bir ön kabul olarak kabul etmişlerdir. Diğer bir bakış açısına göre (örneğin Marxistlerce) düşünme biçimlerimiz veya düşünmeden bir inanç olarak kabul ettiklerimiz üst yapısal ideolojiler tarafından bireylere dayatılmaktadır. Dogmatik tutum bir bakıma bir üst yapı ve alt yapı diyalektiğinden kaynaklanmaktadır. Ama ne var ki bu yaklaşım bireyin bilimsel ve felsefî, ahlakî düşünce özgürlüğünün nereden geldiğini tatminkar bir açıklamasını sunmakta zorlanmaktadır. Bu çözümü bize Kant daha doyurucu bir şekilde sunmaktadır.: İnsan autonomi' ye sahip bir canlı ve akıl, şahsiyet (individum değil, person) ve özgürlüğe sahip bir varlıktır.

İnsanın bir doğal varlık tarafı (homo phainomenon) bir de zihin dünyası yani akıl varlığına ait tarafı (homo noumenon) vardır. İnsan bir doğa varlığı olarak kaldığı sürece en fazla bir animal rasyonel olabilir. Yeryüzündeki insan eylemlerinden kaynaklanan tüm kötülükler (bu arada fanatizm ve dogmatik tutum ve davranışlar) kaynağı ise insanın bu otonom tarafı ve özgürlüğünü yanlış kullanmasının sonucudur.

Belli bir perspektife göre düşünme biçimlerimizi veya düşünmeksizin kabullendiklerimizi üst yapısal ideolojilerinin dikte ettiğini rahatlıkla düşünebiliriz. Ama unutmamalıyız ki, bu konforlu açıklama tarzımız bilimsel, felsefî ve ahlakî düşünce özgürlüğümüzü nereden geldiğini (etki-tepkiyi doğurur ilkesi bu durumu açıklamak için kullanılırsa bu defa dogmatizme itaati ve dogmalara bağlanmayı) açıklamada daima yetersiz kalacağına benzemektedir.

Farz edelim ki, tarihin herhangi bir döneminde bir din "bu dine gönüllü bağlanmak, esastır; insanlar bu dinin manifestosuna ilişkin araştırma yapmaksızın kör bir taklit ile dahil edilemez ve hiç kimseden inanimadığı halde inanıyor gibi davranması istenemez" türünden dogmalara sahip diye o dinin "dogmatik bir tutum" içinde olduğu ileri sürülemez. Veya zamanın herhangi bir diliminde bir bilim teorisi "artık insan, doğa ve varlığı mutlak olarak açıklayan bir rasyonel öğreti" kurduğunu ve artık bilgi, varlık ve değer alanlarını bu perspektiften izah etmek gerektiğini vaz geçilmez ve eleştirilmez olarak kabul etse ve bu öğretinin dışında başka bir araştırmaya gerek olmadığını, artık bundan sonra bilim adına yapılması gereken şeyin gelecek nesillere bu öğretinin özümseterek tekrar edilmesi ve aktarmanın en doğru bilimsel yol olduğunu ileri sürmesi, onu

skolastik olmaktan uzaklaştırmayacaktır. Ama unutmamalıyız ki metafiziğin de dogmalştırılması her zaman için mümkündür. Bu durumda tanrı veya din adına konuşan süjenin, insan aklının (özelde de kendi aklının) topyekün varlığı (metafizik de dahil olmak üzere) hakikatinde ne ise öyle kavrayabileceğini kabul ettiğini görmekteyiz.

Netice olarak belirtmeliyiz ki, düşünsel konformizm ve alışkanlıklardan beslenen dogmatik zihniyet, konservatizmi beslediği gibi, en hoş görmediği şey ise dokunulmaz addettiği kendi zihinsel konformizminin varlığını tehdit eden, merak ve kuşku barındıran eleştiri, soru ve sorgulamalardır. Bu durumdan artık yavaş da olsa çoğulcu ve özgürlükçü toplumların uzaklaşmaya çalıştığını görmekteyiz. Bu öz düşünüm sürecine direnen toplumlar ise kendini çok kültürlülükten yalıtıma özen gösteren yerleşik ve tevarüs ettiği gelişmişliğini başkalarına borçlu olan müreffeh toplumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Belki bu sürece olumlu katkı genç nesilleri "içeriden epistemoloji" normuna göre yetiştirmeyi amaçlayan yeni bir eğitim felsefesi aracılığıyla olabileceği umudunu taşımak istiyoruz.

KAYNAKÇA

- Aegleton, T. (1996). *İdeoloji* (Çev: Muttalip Özcan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Adickes, E. (1901). *Kant contra Haeckel -Erkenntnistheorie gegen naturwissenschaftlichen Dogmatismus-*. Berlin : Verlag von Reuter und Reichard.
- Aristoteles, (1985). *Metafizik* (Çev: Ahmet Arslan). İzmir: E.Ü. Basımevi.
- Arslan, A. (1998). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Arslan, A. (2008). *İlkçağ Felsefe Tarihi*. İstanbul: İ.B.Ü. Yayınları.
- Aydın, M. (1981). *Kant ve Çağdaş İngiliz Felsefesinde Tanrı-Ahlak İlişkisi*. Ankara: Umran Yayınları.
- Barmeyer, J. (2012). *Paradoxa des Glaubens*. Berlin: LIT Verlag.
- Borradori, G. (2008). *Terör Günlerinde Felsefe Jürgen Habermas ve Jacques Derrida İle Diyaloglar* (Çev: Emre Barca). İstanbul: YKY.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çüçen, A. K. (2005). *Bilgi Felsefesi*. Bursa: Asa Kitapevi.

- Deleuze, G. (2008). *Deleuze, Ampirizm ve Öznellik* (Çev: Ece Erbay). İstanbul: Norgunk Yayınları.
- Eren, F. (1975). *Sorumluluk Hukuku Açısından Uygun İlliyet Bağlı Teorisi*. Ankara: A.Ü.H.F.Y.
- Spinoza, (2011). *Etika* (Çev. Hilmi Ziya Ülken). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji* (Yayıma Haz. Cemal Güzel). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Haeckel, E. (1936). *Kâinatın Muammaları* (Çev: Ali Haydar Daner). İstanbul: Devlet Basımevi.
- Heimsoeth, H. (1986a). *Felsefenin Temel Disiplinleri* (Çev: T. Mengüşoğlu). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Heimsoeth, H. (1986b). *Immanuel Kant'ın Felsefesi* (Çev: T. Mengüşoğlu). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hillmann, K. H. (1994). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Hume, D. (1986). *İnsan Zihni Üzerine Bir Araştırma* (Çev: Selmin Evrim). Ankara: MEB Yayınları.
- Kannengiesser, P. (1877). *Dogmatismus und Skepticismus*. Strassburg: Elberfeld Ver. V. John Fassbender.
- Kant, I. (2002a). *Gelecekte Bilim Olarak Ortaya Çıkabilecek Her Metafizığe Prolegomena* (Çev: İoanna Kuçuradi, Yusuf Örnek). Ankara: TFK Yayınları.
- Kant, I. (1999). *Pratik Aklın Eleştirisi* (Çev: İoanna Kuçuradi, Ülker Gökberk, Füsun Akatlı). Ankara: TFK Yayınları.
- Kant, I. (2002b). *Ahlak Metafizığinin Temellendirilmesi* (Çev: İoanna Kuçuradi). Ankara: TFK Yayınları.
- Keller, A. (2006). *Allgemeine Erkenntnistheorie*. Verlag, Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Laertius, D. (1806). *Philosophische Geschichte*. Leipzig: Im Schwickertscher Verlag.
- Mengüşoğlu, T. (1958). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Murphy, J.W. (2000). *Postmodern Sosyal Analiz ve Postmodern Eleştirisi* (Çev:H.Arslan). İstanbul: Paradigma.
- Müller, R. (1922). *Eislers Handwörterbuch der Philosophie*. Berlin: Verl. bei E. S. Mittler und Sohn.

- Orth, E. W. (2004). *Von der Erkenntnistheorie zur Kulturphilosophie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Özlem, D. (1996). *Felsefe ve Doğa Bilimleri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özlem, D. (2004). *Mantık*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Pessoa, F. (2013). *Felsefi Denemeler* (Çev: Ümit Şenesen). İstanbul: Aks Yayınları.
- Reik, T. (1927). *Dogma und Zwangsideoe*. Leipzig :Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Riehl, A. (1879). *Philosophische Kritizismus Geschichte und System*, Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.
- Rothacker, E. (1990). *Tarihselcilik Sorunu* (Çev: Doğan Özlem). İstanbul: Ara Yayınları.
- Rorty, R. (2002). *Retorik Hermeneutik ve Sosyal Bilimler* (Çev: H. Arslan). İstanbul: Paradigma.
- Schmidt, H. (1965). *Philosophisches Wörterbuch*. Stuttgart: Kröner.
- Schischkoff, G. (1991). *Philosophisches Wörterbuch*. Stuttgart: Kröner.
- Scupp, F.R. (2003). *Geschichte der Philosophie im Überblick*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Simmel, G. (2006). *Modern Kültürde Çatışma* (Çev: T. Bora, N. Kalaycı, E. Gen). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Stöckl, A. (1864). *Geschichte der Philosophie des Mittelalters*. Mainz : Verl. v. Franz Kirchheim.
- Taslaman, C. (2007). *Evrin Teorisi Felsefe ve Tanrı*. İstanbul: İstanbul Yayınevi.
- Tennemann Willhelm, G. (1829). *Grundriss der Geschichte der Philosophie*. Leipzig: Verlag von J.A.Barth.
- Topçuoğlu, H. (1969). *Hukuk Sosyolojisi*. İstanbul: A.Ü.H.F. Yayınları.
- Trillhaas, W. (1972). *Religionsphilosophie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Tunalı, İ. (1989). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Tunalı, İ. (2009). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Ueberweg F. (1866). *Grundriss der Geschichte der Philosophie*. Berlin: Druck und Verlags bei E.S.Mittler & Sohn.
- Ülken, H. Z. (1967). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: M.E. Basımevi.
- Ülken, H. Z. (1972). *Genel Felsefe Dersleri*. Ankara: A.Ü.İ.F. Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: T.İ.B. Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1983). *Bilim Felsefesi*. İstanbul: Ülken Yayınları.

-
- 46). *Ahlâk*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay.
Verweyen, J. M. (1911). *Philosophie und Theologie im Mittelalter*. Bonn: Verl. von F. Cohen.
Weber, A. (1998). *Felsefe Tarihi* (Çev: H. Vehbi Eralp). İstanbul: Sosyal Yayınları.
Woolgar, S. (1999). *Bilim: Bilim İdesi Üzerine Sosyolojik Bir Deneme* (Çev: Hüsamettin Aslan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
Yıldırım, C. (1988). *Evrin Kuramı ve Bağnazlık*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Dedeoğlu, M. M. (2017). Bir zihniyet tutumu ve düşünme formu olarak dogmatizm ve dogmatik tutum. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 798-823.

University Students' Future Career Opportunities: Career Maturity, Career Decision Making Self Efficacy & Socioeconomic Status

DOI: 10.26466/opus.357505

*

Susran Erkan Eroğlu*

*Doç. Dr., Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi,
Adana/Türkiye

E-Posta: seroglu@adanabtu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1522-9652](https://orcid.org/0000-0003-1522-9652)

Abstract

Science is expressed as a requirement to improve the life quality in general definition. As a 21st century industrial revolution rapidly developing career maturity and career paths has the potential to affect every aspect of university students. The most important subject in this context should be engaging in a democratic and knowledge-based society. It needs university students to pursue careers in science, technology, engineering and mathematics (STEM) and in other fields. Therefore, a shift to innovative and effective methods is necessary, so as to raise the attractiveness of science education and scientific careers and boost the interest of university students in STEM and other fields.

Anahtar Kelimeler: *Social entrepreneurship, cross sectional interaction, career maturity, youth*

Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Kariyer Fırsatları: Kariyer Olgunluğu, Kariyer Karar Verme Yetkinliği & Sosyoekonomik Statü

DOI: 10.26466/opus.357505

*

Öz

Bilim, genel tanımlamada yaşam kalitesini yükseltmek için bir gereklilik olarak dile getirilmektedir. 21. yüzyılın sanayi devrimi olarak hızla gelişen kariyer olgunluğu ve kariyer yolları üniversite öğrencilerinin her alanını etkileme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda en önemli konu, demokratik ve bilgi temelli bir topluluktur. Üniversite öğrencilerine fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) ve diğer alanlarda kariyer yapmaları gerekmektedir. Bu nedenle, fen eğitiminin ve bilimsel kariyerlerinin çekiciliğini artırmak ve STEM ve diğer alanlardaki üniversite öğrencilerinin ilgisini artırmak için, yenilikçi ve etkili yöntemlere geçiş gereklidir.

Anahtar Kelimeler : *Sosyal girişimcilik, kesitsel etkileşim, kariyer olgunluğu, gençlik*

Introduction

Career development is a lifelong process which includes physical, cognitive and emotional development (Seligman, 1980). There are many factors that influence the lifelong professional development process. These are usually classified as psychological and social factors. These factors are; employment options and attitudes, science studies and social issues, cross-sectoral perspectives and social entrepreneurship. The mentioned factors interact with each other. The most important feature that affects professional development is the ability of the individual to possess it. However, the development of these skills is only possible with environmental support. If only one variable was allowed without predicting the occupational status of a person, that individual would have the socioeconomic status (SES) of his / her referral family. As a measurement structure, the SES includes individual or several features: parental education level and occupational status, family income. All these factors, as well as corresponding variables such as values, abbreviations and parental incentives, increase or limit the potential professional status of a person (Schlenberg et al, 1984).

SES affects many dimensions of an individual's life (Liu, 2002; Maher & Kroska, 2002); (Brown, 2000; Fouad & Brown, 2000; Turner & Lapan, 2003), including the education and occupation that is provided to this person and achievements. It was reported that background SES was positively associated with individual's occupational status aspirations and expectations (Bigler et al, 2003; Armstrong & Crombie, 2000) educational aspirations and expectations (Bachmann & Dalton, 2002; Trusty, 1998), occupational status attainment (Korupp et al., 2002) and career decision making self-efficacy (Ali et al, 2005). The post-career maturity plan protected the proposal for SES (Creed & Patton, 2003). These studies have shown that SES affects the way individuals perceive their characteristics and influences access to education and professional development.

In this article it is intended to make clear information that would serve as milestones for tailoring interventions on building educational capacities of the young people at universities. By investigating this issue in the specific context of the youngsters we will try to discover and understand

the ways that university students correlate in terms of cultural and educational dimension. The path of this article will be shaped by two key concepts; namely, career maturity and career decision making self-efficacy.

The focus of this article will be on young people as we believe that they represent one of the most important resources for driving social change in the society.

The main *objectives* of this article are:

1. To explore the nature and structure of social relations between young people and society.
2. To assess the education needs (every need in terms of education such as; communication in education, parental behaviours, personal needs in education either parents or children, briefing about household violence, development of self-confidence of children, success and achievements in tasks, protecting from struggle, healthy marriage, coping with stress, individual features, preparation to school, habits of nutrition, behaviour management in children, etc.) of youth.
3. Through tailor made intervention to improve the prospects of these target groups in better future for themselves, families and community in general.

This article is intended to make clear information that would serve as milestones for tailoring interventions on building educational capacities of the young people at universities. By investigating this issue in the specific context of the youngsters we will try to discover and understand the ways that university students correlate in terms of cultural and educational dimension.

Career Maturity

It was known as "career maturity" and was proposed by Superman 53 years ago (Super, 1955). Features of CM career development. CM is ready to commit to making informed, age-appropriate career decisions and career development tasks (Savickas, 1999). CM's first practical measure was published by John Crites, who later became a colleague. The CM model of Crites (1971), which contains both cognitive and emotional components, has received great interest in the literature of career development. Repre-

senting the CM with the choice of career competencies such as career decision making (CDM) problem solving abilities and skills. The emotional area of CM, the attitudes of the CDM. Patton and Lokan (2001) provided a complete report on the nature of CM and the research on qualities such as age, gender, SES, culture, attention to pull, self-directed commitment, career and career.

The research findings investigating the effect of gender on CM are also doubtful (Alvin and Han, 1983; Lokan, 1984; Luzzo, 1995; Rojewski et al., 1995). In other studies (Fouad, 1988), women were higher only in some of the subscales. However, some studies have reported that men have higher scores in women than women, including Achebe (1982) in Nigeria and Gupta (1987) in India. Other studies did not find a gender difference in CM (Kelly & Colangelo, 1990; Thompson & Lindeman, 1984; Watson et al., 1995).

Even though SES is theoretically considered as an important determinant of professional behavior, most studies have found only a small or no relationship between CM and SES in adolescents at school age (Super & Nevill, 1984), even if they are mostly driven by moderator variables. If a significant relationship is found, it is usually between the SES and the cognitive CT scales (Super & Forrest, 1972). However, some research has determined that the economic background and the differences in participating schools play a much greater role in CM than in racial past (Ansell & Hansen, 1971; Neely & Johnson, 1981).

Career Decision Making Self Efficacy

Hackett and Betz (1981) first made a seminal study on women's professional development to apply Bandura's (1977) proposal on self-efficacy to career behaviours. It showed that career decisions, acquisitions and correction behaviours were subject to the influence of self-efficacy beliefs in both men and women. Social Cognitive Career Theory (SCCT) (Lent et al., 1994, 2000) was introduced to explain the career development of adolescents and young adults in a socio-cognitive behavioural context. Lent et al. (1994) developed the SCCT based on the socio-cognitive theory of Bandura (1982, 1986, 1989) and Hackett cognitive factors influenced the development of career interests, the selection of career goals and professional

behaviour. Beliefs of self-efficacy are defined as the ability of an individual to "combat the ability to regulate and conduct movements in order to achieve specified performance" (Bandura, 1986). The authors have provided strong support for the effects of self-sufficiency on the individual's career decision-making process since the original study by Betz and Hackett (1981) and Multon et.al, (1991), which attempted to explain the self-efficacy concept for the career.

The criticism of this topic reveals that relational designs exist with the students enrolled in the introductory courses to the universities. (Mathieu et al., 1993; Bergeron & Romano, 1994) found that attitudes toward non-traditional occupations in institutional frameworks of prepared university students (Mathieu et al., 1993), as well as correlations of CDMSE, mathematics self- efficacy, general self-efficacy and global self-esteem, occupational choice models (Giannakos, 1999), occupational barriers (Luzon, 1996), and career maturity (Luzon, 1994), career development (Bozgeyikli, Bacanlı & Doğan, 2009). Typically, these studies show significant relationships between variables related to CDMSE, and when investigating group differences, ethnic minorities and unstable participants report that the level of CDMSE is low.

According to the SCCT, SES is considered to be one of the personal variables of individual factors, including gender, race and SES. SCCT outlines the personal factors such as SES, the development of career interests, the selection of career goals, and how they interact with contextual factors (eg, social support) to influence professional behaviour. Personal and contextual variables do not determine a person's career interests and target activities; but creates a stage for experiences that affect the career development process. For example, a younger person with a lower SES background is more likely to provide less financial support for lower quality education, less professional role model, and post-secondary options than higher SES adolescents (Brown et al., 1999) specific self-sacrificing beliefs and expectation of outcomes for some careers. While this evidence for young adults is influential, very few studies have been done using adolescents.

Discussion and Conclusion

The socialization process which starts with the birth of the individual includes the periods of childhood, adolescence, youth, adulthood and old age and effects of these periods. The features of one period and the experiences that have been gained in the particular period articulate to the following one and they shape the personality and social development of the individual. In this context, the individual's periodic transitions do not constitute only a physical change process but also a life chain which transforms/changes according to social, psychological and cultural factors. Youth, which is the one of these periods, is an important social category that should be studied because of its being a process in which individual gains the skills of analysing communities socio-cultural structure and projection skills about future. For that reason youth is the research subject of lots of sciences such as; history, ethnography, sociology and psychology. Another reason for studying youth is its feature of being dynamic part of the population. All these features make youth to be one of the most important periods in individual's life.

Population is growing, young people are trying to construct healthy life styles, and they need community based projects in order to make it real. There are also problems related to education and related to find job after education. Corruption is another main challenge because meritocracy is ignored while recruiting young people. There is a lack of citizen engagement and this leads youth to stay unemployed. As a result poverty comes to stage. Youth does not have a sufficient vocational education and they cannot be experts in their careers. Nowadays there is still a political and social uncertainty in the world in globalization pattern. Education and unemployment are main challenges for youth and illiteracy rates are high. The presence of high rates of illiteracy proliferates the unemployment and professional training. Educational system has to change.

Not only especially in social sciences field but also in other fields the concept of social change and transition gained much importance. Human beings who try to control the nature now want to establish dominance over society by analysing it with scientific way. Especially the countries face with underdevelopment is trying to focus on social change and transition intensively because of the fact that economic development depends

on social change and transition. However this situation is not for only the underdeveloped countries. And while countries are experiencing a particular social change, transition process comes right after this process. Besides every unique part of the society is influenced by social change. Youth is one the most important part of the society because of its dynamic nature. change is messy, confrontational, inevitable and sustainable. We can make this description clear with saying of Heracleitos: "You cannot wash yourself in the same river twice". This shows change has a dynamic nature so that the thing that never changes change itself. Social change lets youth face with some problems for that reason youth finds ways to express themselves: intercultural dialogue is one of the ways that they use.

It should be mentioned that another way of youth express themselves is technology and related to technology, internet Youth can be alienated in internet. Young people want to feel social belonging emotion and trust to others in internet. Understanding has changed because of virtual communities in social media. All individuals want to set an identity in order to belong a social community. Internet and technology help especially youth to construct this identity. However construction of this identity is not an easy issue. These issues are common for transitional societies as well as others. In order to come over these problems the participants offer some solutions: entrepreneurship, knowing well what you want, being coherent, etc.

As a result future research should focus on investigating the subjective experiences of social class and its role in the development of career-related self-efficacy beliefs and areer maturity. One way to understand these experiences in rich detail would be to conduct qualitative investigations that would allow youth to express how they believe that their social class background has influenced their task-specific self-efficacy beliefs and career maturity.

REFERENCES

Achebe, C. C. (1982). Assessing the vocational maturity of students in the East Central State of Nigeria. *Journal of Vocational Behavior*, 20, 153–161.

-
- Ali, S.R., McWhirter, E.H. & Chronister, K.M. (2005) Self-efficacy and vocational outcome expectations for adolescents of lower socioeconomic status: a pilot study. *Journal of career assessment*, vol. 13 no. 1, 40–58.
- Alvin, S. A. & Khan, S. B. (1983). An investigation into the construct validity of Crites' career maturity model. *Journal of Vocational Behaviour*, 22, 174–181.
- Ansell, E. M. & Hansen, J. C. (1971). Patterns of vocational development in urban youth. *Journal of Counselling and Development*, 18, 505–508.
- Armstrong, P. I. & Crombie, G. (2000) Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, 82–98.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*. 84, 19 1-215.
- Bandura, A. (1982). *Human agency in social cognitive theory*. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bergeron, L. M., & Romano, J. L. (1994). The relationships among career decision-making self-efficacy, educational indecision, vocational indecision, and gender. *Journal of College Student Development*, 35, 19-35.
- Bigler, R.S. Averhart, C.,J. & Liben, L., S. (2003) Race and the Workforce: occupational Status, Aspirations, and Stereotyping Among African American Children, *Developmental Psychology*, Vol. 39, No. 3, 572–580.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 125-136
- Brown, C., Darden, E. D., Shelton, M. L., & Dipoto, M. C. (1999). Career exploration and self-efficacy of high school students: Are there urban/suburban differences? *Journal of Career Assessment*, 7, 227-237.

-
- Brown, M. T. (2000). Blueprint for the assessment of socio-structural influences in career choice and decision making. *Journal of Career Assessment*, 8, 371-378.
- Creed, P. A. & Patton, W. (2003) Predicting Two Components of Career Maturity in School Based Adolescents, *Journal of Career Development*, Vol. 29, No. 4.
- Crites, J. (1971). *The maturity of vocational attitudes in adolescence*. Washington, DC: APGA.
- Fouad N. A., & Brown, M. T. (2000). *Role of race and social class in development: Implications for counselling psychology*. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counselling psychology* (pp. 379-408). New York: John Wiley.
- Fouad, N. A. (1988). The construct of career maturity in the United States and Israel. *Journal of Vocational Behaviour*, 32, 49-59.
- Giannakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behaviour*, 54, 244-258.
- Gupta, N. (1987). Career maturity: A function of grade and sex. *Indian Psychologist*, 4, 19-31.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behaviour*, 18, 326-339.
- Kelly, K. R. & Colangelo, N. (1990). Effects of academic ability and gender on career development. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 168-175.
- Korupp, S.E, Ganzeboom, H.B.G., Lippe T.V.D (2002) Do Mothers Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mothers' and Fathers' Educational and Occupational Status on Children's Educational Attainment, *Quality and Quantity* Volume 36.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career, and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 79- 122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counselling Psychology*, 47, 36-49.
- Liu, W. M. (2002). The social class-related experiences of men: Integrating theory and practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 355-360.

- Lokan, J. (1984). *Manual of the Career Development Inventory – Australian Edition*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Luzzo, D. A. (1994). *Assessing the value of social-cognitive constructs in career development*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Los Angeles, CA.
- Luzzo, D. A. (1995). The relationship between career aspiration-current occupation congruence and the career maturity of undergraduates. *Journal of Employment Counselling*, 32, 132–140.
- Maher, E. J., & Kroska, A. (2002). Social status determinants of control in individuals' accounts of their mental illness. *Social Science and Medicine*, 55, 949-961.
- Mathieu, P. S., Sowa, C. J., & Niles, S. G. (1993). Differences in career self-efficacy among women. *Journal of Career Development*, 19, 187-196.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counselling Psychology*, 38, 30-38.
- Neely, M. A. & Johnson, C. W. (1981). The relationship of performance on six scales of the Career Development Inventory to sex, father's education, and father's occupation. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 917–921.
- Patton, W., & Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 1, 31–48.
- Rojewski, J. W., Wicklein, R. C. & Schell, J. W. (1995). Effects of gender and academic risk behaviour on the career maturity of rural youth. *Journal of Research in Rural Education*, 11, 92–104.
- Savickas, M. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 4, 326–336.
- Schulenberg, J.E., Vondracek, F.,W. & Crouter, A.C. (1984), The influence of the family on Vocational Development, *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 46, No. 1, 129-143.
- Seligman, L. (1980). *Assessment in Developmental Career Counselling*. Cranston: The Carroll Pres.
- Super, D. E (1955) Dimensions and Measurement of Vocational Maturity. *Teachers College Record*, Volume 57, 1955, pp. 151-163.

- Super, D. E. & Forrest, D. J. (1972). *Career Development Inventory Form I: Preliminary Manual*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E. & Nevill, D. D. (1984). Work role salience as a determinant of career maturity in high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 30–44.
- Thompson, A. S. & Lindeman, R. H. (1981). *Career Development Inventory, Volume 1: Users' manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Turner, S. L., & Lapan, R. T. (2003). The measurement of career interests among at-risk inner-city and middle-class suburban adolescents. *Journal of Career Assessment*, 11, 405-420.
- Watson, M. B., Stead, G. B. & De Jager, A. C. (1995). The career development of black and white South African university students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 18, 39–47.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Eroğlu, S. E. (2017). University students' future career opportunities: career maturity, career decision making self efficacy & socio-economic status. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 7(13), 825-835.

Evaluating Turkish TV Series as Soft Power Instruments

DOI: 10.26466/opus.353287

*

Nehir Ağırseven* - Armağan Örki**

*Okt., Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye

E-Posta: nehiragirseven@yahoo.com ORCID: [0000-0002-2051-7790](https://orcid.org/0000-0002-2051-7790)

**Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler AD Doktora Programı
Öğrencisi, Edirne/Türkiye

E-Posta: armaganorki@gmail.com ORCID: [0000-0002-6906-0031](https://orcid.org/0000-0002-6906-0031)

Abstract

Different societies were ruled under the Ottoman Empire equally, which created an interaction between individuals having different identities and opportunity for living together. The peaceful appeal of the Republic of Turkey in regional and international areas has gained a new meaning with the "soft power" term. Definition of power and competition among the states has been reinterpreted due to the effect of the Cold War at the end of the 20th century. Thanks to the soft power term, the idea of making the desired practice or policies attractive has been preferred so that the importance of forcing practices has decreased. Turkish TV series have become popular in the Middle East, Central Asia, Balkans and South America during the 2000s and have been discussed within different disciplines. On the other hand, the issue that whether these productions are instruments of soft power or not has been examined. In this study, different examples and claims are taken into consideration and evaluated.

Keywords: Soft power, TV series, the Balkans, Middle East, Central Asia

Türk Televizyon Dizilerinin Yumuşak Güç Aracı Olarak Değerlendirilmesi

DOI: 10.26466/opus.353287

*

Öz

Farklı toplumların Osmanlı egemenliği altında eşit şekilde yönetilmesi farklı kimliklere sahip bireyler arasında bir etkileşim yaratmış ve birlikte yaşayabilme olanağını doğurmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin de bölgesel ve uluslararası alandaki barışçıl söylemi, "yumuşak güç" kavramıyla yeni bir anlam kazanmıştır. Devletler arasındaki rekabet ve gücün tanımı 20. yüzyılın sonunda, Soğuk Savaş'ın da etkisiyle yeniden yorumlanmıştır. Yumuşak güç kavramı sayesinde, istenen uygulama veya politikanın cazip şekilde gösterilmesi fikri tercih edilir olmuş ve böylelikle zorlama olarak yorumlanabilecek uygulamaların önemi azalmıştır. Türk yapımı televizyon dizileri 2000'li yıllarda Orta-doğu, Orta Asya, Balkanlar ve Güney Amerika'da popüler olmuş ve farklı disiplinler çerçevesinde ele alınmıştır. Diğer yandan bu yapımların Türkiye için bir yumuşak güç aracı olup olmadığı da incelenmeye değer görölmüştür. Çalışmada, farklı örnekler ve iddialar dikkate alınarak bunun değerlendirmesi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler : *Yumuşak güç, televizyon dizileri, Balkanlar, Orta Doğu, Orta Asya*

Introduction

Considering its opportunities and risks, globalisation has been a controversial term in international relations literature. It is inevitable that states expand their area of sovereignty or societies increase interaction with each other due to the effects of technology on mass media (Perşembe, 1991: 176). Although this situation seems to be a risk on the nation state, it acts as a means for reinforcing national benefits (Göker, 1997:3). Protection of the national identity is, in sum, related to the active or passive role in interaction process.

This study focuses on whether Turkey is considered to be a soft power or not and the effect of Turkish TV series on this. In spite of the fact that it seems impossible to reach a definite result, it is aimed at making an evaluation from the concepts, scientists' views and limited data.

In the first part, brief information about the place of nearby geography (the Balkans, Middle East and Central Asia) in Turkish Foreign Policy and Turkish TV series is given. The definition of soft power term is made in the main part which also focuses on the elements of soft power. Then, TV series are discussed as soft power elements with different examples and general findings about ratings of Turkish TV series abroad are presented. Evaluation in lieu of conclusion is presented in the last part based on the compiled data.

The reasons for the choice of the Balkans, Middle East and Central Asia instead of the South America in the study are ethnic existence of Turkish people in these regions, presence of different ethnic groups choosing Islam or cultural similarity with the Ottoman Empire. Evaluation of Turkish TV series as soft power in these regions is considered to be more realistic.

1.1. A General View on the Balkans, the Middle East and the Central Asia in Turkish Foreign Policy

In this part the source and necessity of Turkey's policies towards the nearby regions and features of these policies are briefly presented. Thus, one can have an idea whether TV series can be used as soft power instruments by Turkey.

1.1.1. The Balkans

Turkey followed peaceful policies in the Balkans during and after Mustafa Kemal Atatürk's period and the Balkans have played an important role in Turkish foreign policy since the 1990s with the increase in intersocietal cooperation awareness. Different ethnic, religious and denominational identities were ruled with tolerance by the Ottoman Empire in the region even before the Republic and weren't assimilated. The benefit the two successor states existing in different years have gained today is cultural harmony or the possibility of meeting on common ground. Even though this geography witnessed bloody wars such as Bosnian War and ethnic conflicts like in Kosovo in near past, different societies having different identities could live peacefully for centuries.

According to Bayraktar (2012:186), considering the Balkans as a soft power area for Turkey depends on the fact that local people accepted the Ottoman Empire as a superordinate identity thanks to Ottoman tolerance. Although this view isn't true for every society today, it is valid for the ones sharing common values like language, ethnicity or religion with Turkish society.

It isn't possible to deal with the Balkans as a whole in Turkish foreign policy because there is a difference between the European Union member states and non-member states in the region. Turkish minority of Western Thrace, Turkish people living on the islands, air space dispute and territorial waters are some problematic issues and differences between the member country Greece and non-member Turkey. Furthermore, Cyprus issue is one of the factors affecting the relationship between two countries. The whole region especially Greece also plays an essential role in energy policies. Different works are performed on energy transmission lines from the Middle East or Caucasus to Turkey and from the Balkans to Europe such as Trans-Anatolian Gas Pipeline. Therefore, the region is essential for Turkey in fields like trade, tourism and education.

1.1.2. Middle East

Turkey's relations with the Middle East states are similar to the relations with the Balkans. It shouldn't be forgotten that regional balances change due to the terror, civil wars and wars and international actors have determining roles in this balance in addition to cooperation and conflict among the regional states in this geography. Iran-Iraq War, Gulf War, 2003 Invasion of Iraq, Syrian Civil War, terrorist groups such as PKK and ISIS are some examples related to the issue. Considering 2017, it's clear that US and Russia have important roles in this region like supporting different actors.

The Middle East is an important export market for Turkey and most of Turkey's energy need is provided from that region (Çeştepe, 2012: 27). Some of the energy lines connected to Turkey extend from this region and transfers are performed through sea and land transport. Turkey should increase its attractiveness in the light of political events considering terrorist groups growing up in volatile regions stemming from Syrian Civil War which continues and becomes a sectarian issue.

It is impractical to classify the regional states into two as Muslim or Jewish considering the religion they belong to. Ethnic differences are available. Furthermore, Muslims can be classified at least into three regarding denomination. It is challenging for Turkey and all of its rivals to build simultaneous good relations and leave the same impression on all the states like Israel, Saudi Arabia, Iran, Egypt and Iraq whose identities, allies, rivals and aims are different. It is worth trying to use soft power instruments on the ones except for the states experiencing war or some of whose lands are controlled by terrorist groups.

1.1.3. Central Asia

Turkey's relations with Central Asian states who are mostly Turkish and who emerged after the collapse of the Union of Soviet Socialist Republics with the end of the Cold War are generally positive. Even though Turkey's being a role model for these states came to the fore in the 1990s, there aren't any proposals about this subject today. Most of these states chose

strong partners anyway. At least, we can say that relations between these states are ordinary.

Four states forming Central Asian Turkic Republics (Turkmenistan, Uzbekistan, Kazakhstan, Kyrgyzstan), Tadjikistan and Pakistan are states that Turkey has established good relations with compared to some of its border neighbours. When we compare with air space violations with Greece, mistreatments to minorities in Bulgaria or supporting terrorist groups in Armenia, we can come to this conclusion. Eastern and Western forces are effective in determining relations with Central Asian states. Differences in foreign policy could be seen between the states close to Russian and Chinese bloc and US and EU bloc. Moreover, international treaties to which these states are a party matter to Turkey.

Central Asia is important geostrategically as it is surrounded by Pakistan and India in the South, China in the east, Russia in the North and Iran and the Caspian Sea in the West. The region is also very rich in terms of natural gas which can be transmitted through the pipelines existing, being constructed or planned to be built from Turkmenistan and Kazakhstan to Turkey and Europe via Azerbaijan.

Demographic features of Central Asia in terms of ethnicity and religion are similar to Turkey much more compared to the Balkans and Middle East. On the other hand, there are some differences like language in the sense of historic process and cultural differences accordingly. The possibility of exporting TV series to the region is relatively low because of authoritarian regimes and broadcaster TV channels. While the Middle East, South Asia, Balkans and Russia are shown as main importers according to the TV series export statistics, Central Asia couldn't rank among top four (Achilli, 2016).

1.2. Turkish TV series

TV broadcasting in Turkey started in the 1950s but broadcasting via TRT (Turkish Radio and Television Corporation) was brought to life at the end of the 1960s. Local TV series such as Kaçaklar, Kaynanalar, Aşk-ı Memnu and Yılkı Atı were broadcasted in the 1970s. During the next decade a lot of different productions like Lüküs Hayat and Bizimkiler were released.

The end of the 1980s and the 1990s in general were the periods when January 24 decisions¹ took effect and the effect showed itself in a wide context from the import of colour television to establishment of private TV channels, from consumption to popular culture (Toruk, 2005:502).

A tough competition among TV channels has taken place since the 2000s. TV series, competitions and other programmes designed in different themes can be seen. Foreign TV series started to be broadcasted on TV channels in the same period.

The research on the recent period of Turkish TV series gives information about overall picture of the productions. According to the research conducted by Deloitte Turkey (2014) more than half of the TV series are 120-180 minutes long including the length of advertisements. More than 20% of nearly 60-70 TV series aired every season discontinue broadcasting in the first six months. However, the income from the export of TV series increased by 15 times in the last five years (2009-2014). Turkish TV series sector managing to export the most TV series following the USA exported nearly 150 Turkish TV series to more than 100 countries by the end of 2016 (total for all years; Aktaş, 2016). Taking TV series broadcasted during and after the 2000s into consideration, different types like adaptations of several types of novels, romantic, historic or detective ones can be seen. This variety is available in the exported TV series as well.

2. Soft Power and Television Series

Firstly, information about what the term soft power is and how it entered the literature is presented in this part of the study. Then, the elements of this power is explained. At the end of this part whether TV series can be regarded as soft power elements or not and in which conditions soft power can be taken into consideration are discussed.

¹ It was a program affecting the economic regime of the country directly. It was approved on January 24, 1980 and put into effect in the 1990s.

2.1.The Term Soft Power

According to Nye (2004a:11) who introduced the term into the literature and whose name has been identified with soft power, culture, political values and foreign policy are source of soft power. Soft power based on these sources enables one not to need hard power to get the target, that is, prevents to use military and/or economic factors as instruments. The existence of multinational corporations that are economically more powerful than a lot of countries makes coalitions formed in governmental policies more complicated (Nye, 1990:157). In these circumstances, functionality of embargo, war and similar convincing ways has decreased. To get something done by using military and economic factors as instruments and threat and pressure that are relatively more difficult ways have caused the term soft power to increase in value. In short, the way of making states follow the other states' wishes or policies has been possible by soft power.

Although soft power term entered the literature in the 1990s, Valbjorn (2009:155-156) explained Egypt's cultural domination over Arab World in the 1950s by this term. Egypt really managed to extend its area of influence without using military or economic force and to get ahead in Arab World by making use of public diplomacy. USA victory in the cold war was thanks to its ability to use the soft power properly (Nye 2004). European Union is considered to be the most effective example of soft power. In this regard, it is considered that epitomes of this power are available but the data shows that this power is a part or stage of the process in today's literature.

2.2. Soft Power Elements: Television

As mentioned above, according to Nye; the elements having role in formation of soft power are based on three sources. According to Karagül (2013:83) these are education, science, art and economy oriented elements and enabled by media, universities, non-governmental organizations and multinational corporations. The influence of media, international organizations and transformation of international system to multipolarity play role in this picture (Şener, 2014). Most probably, the power of media increased in the 2000s due to the reasons like easiness of technology transfer,

easier access to internet, more efficient use of research on audience, difficult conditions of competition and competition among broadcasters. Therefore, programmes like series or movies can be watched on TVs, PCs or even mobile phones, which means not only convenience for the audience but also easier access to more people for the broadcaster. According to Nye (2006), the problem here is that governments cannot control popular culture although they spend on public diplomacy, broadcasting and exchange programmes. It is difficult for a government to use this instrument directly. On the other hand, the government's encouraging products and making their export convenient and making improvements in the sector is a plus.

This study focuses on the influence of television on soft power. To make life style and all the details shaping it attractive is the main aim. Promoting Turkish cuisine abroad successfully and leaving a positive mark can be shown as an example (Milor, 2016). Being a source of cultural inspiration to provide impressiveness and efficiency in public diplomacy can be tried by using different instruments. The influence of televisions and TV series having continuity in TV broadcast can be considered.

Another detail to be underlined is in what ways the ideas in TV productions are presented to audience. For example, the Smurfs is directly identified with communism (Hruby, 2011). In the Smurfs example while no data is available directly for communist propaganda, there is an impression that some details are selected ideologically and presented positively. On the other hand, there are also propaganda oriented productions. The best related examples are films produced in Germany under Nazi rule. Another way is to use productions intended for subconscious and generally used for the advertisements of the products. Although claims related to the subliminal messages have an extensive coverage in social media, there are two questions considering that. The first one is how effective they are, the second is whether they are intentional or not. "Eat popcorn drink coke" experiment conducted by James Vicary was the first study in this regard. As a result of this study conducted Vicary, a market researcher, the increase in coke and popcorn sales was seen (Love, 2011).

If soft power is an aim at making a situation or policy desirable, a comparison among these three methods enables to get more efficient results:

-
- Productions like the Smurfs which don't display the desired explicitly, but implicitly,
 - Propagandas made explicitly like in Nazi Germany,
 - Messages given in regular intervals and different ways.

Similar situation to the Smurfs example is also available in some of Hollywood productions. For instance, most of the disasters occur in the United States. American scientists overcome this problem or in case of terror or war in another place of the World the US army or blue-ribbon American citizens resolve the problem fairly. There are several ideas that films like Black Hawk Down (2001), Pearl Harbour (2001), United 93 (2006), The Interview (2014) might be considered as instruments for this aim but this cannot be verified because there are only claims that messages are imposed intentionally. However, there isn't any data that shows producers or scriptwriters accept that.

Broadcasting films or series made directly for a propaganda in another country doesn't seem reasonable in today's conditions and there aren't any related examples. It only seems possible that such a case can be created by a government for its own society. The short cartoon named "Chavez in Heaven" can be considered to be an effective propaganda instrument today. On the other hand, its influence is controversial and it is impossible to get concrete data.

The alternative that can be associated with more product and service sales is more closed to comment. For instance, to cover the brand name of a car seen on the screen may not hide which brand name the unique-designed car belong to or names or logos of some products may not be noticed. Another option is to promote effectively but it is difficult to use this as a government instrument in the short or medium term.

Among the three types of methods mentioned, the most convenient one that can be used as soft power is the Hollywood example and from the Smurfs to the Interview, its influence is more sensible. To think long term for governments and political ideas, to share objectives through the decades and to work for achieving the goal with the other instruments seem more realistic. While propaganda means imposition rather than making desirable, product/service placement is shorter term and more suitable for commercial purpose.

2.3. Interpretation of TV Series as a Soft Power Element

Nye (2004:17) gave the Hollywood example as one of the elements constituting American soft power. On the other hand, Purtaş (2013:10-11) regarded television productions watched by large mass abroad as effective elements in changing perspective and perception towards Turkey in a positive way. When under which conditions productions like films, series and cartoons give messages is reconsidered, the influence of productions presented to the audience in certain periods and making a situation or idea look positive or accepting it as normal stands out.

TV series aren't suitable for the purpose of direct propaganda. Even if, they are produced for this purpose, it is very difficult to make them watch in a foreign country since governments have limited opportunities. To give subliminal message by placing several product and service names, logos or ideological ideas is a commercial method used by producers and is made free under several conditions (there are bans on competition and advertisements). The productions that don't reveal the desired explicitly but that can internalise in a certain period and/or involve accepted norms (like the Smurfs or Hollywood action films) can give more realistic results. If the TV series named *Gümüş* which is known to be constantly watched abroad had always focused on high achievement or facility of Turkey in a certain field, could it have maintained its popularity? If a message like "Go to Turkey as a tourist" or a visual had been often presented explicitly or implicitly in the series, what reaction would the audience have shown when the situation was recognized. As seen, these two methods weren't chosen in the series, the topic of the series continued as it was engrossing (the audience became curious about the next part and addicted to it). Therefore, the audience watched the production only for having fun and didn't expect anything else. It's probable that in a certain period of time, the series made the audience interested in from houses to belvederes, from city life to fashion and the audience took those new things normal.

The last episode of the TV series *Gümüş* was broadcasted in 2007 in Turkey but it was watched in some foreign countries in 2008 (Öztürk & Atik, 2016: 74). After the release of *Gümüş* in the United Arab Emirates, an increase of more than 30% in the number of tourists visiting Turkey

was observed (Alphan, 2011). As for the effects of the TV series in the region where it was watched, it was claimed that the series caused an increase in divorces in Arab World (Deniz, 2010:58). The performance that the same series showed in North Africa and Arabian Peninsula was evaluated as an intentional cultural export (Kimmelman, 2010). When the term soft power is reconsidered via this series, attracting tourists to Turkey should be regarded as an achievement. However, it is obvious that the increase in number of divorces in another country doesn't have a meaning for Turkish public diplomacy or goals of Turkey. On the other hand, to accept the TV series as soft power instruments, extending in a certain period intentionally (the one made desirable) or unintentionally (the one already normal) rather than using direct propaganda or idea or product placement instruments is more realistic.

It was also claimed that Turkish series had effect on removing the negative impression remaining from the Ottomans to Turkey in the Balkans. (Sofia Press Agency, 2011 reporting from Der Standard). Such a situation can be considered to be the biggest and long term achievement that could be obtained via soft power. Furthermore, there is a possibility of making an overall assumption based on this claim.

2.4. General Findings about Evaluating Turkish Television Series as Soft Power Instruments

Several societies' getting used to Turkish television series can be regarded as a plus in terms of their ratings. Varol (2016) attributed the success of exported series in different regions like the Balkans, Middle East, South America to the human focused stories, naturalness of relations and difference between the East and West in TV series. For Albania, Tartari (2015:12) determined that most of these productions were compiled from the literature and traditional stories of the Middle East and the Balkans. This evaluation provides an opportunity to comment not only on the results related to Albania but also on the Balkans generally. As for the success of Turkish television series in the Balkans, preference of patriarchal family structure in the series instead of Western type family model was shown as a reason (Hamzic vd. 2013).

There are also differences in reactions like the variation in supported reasons of success. Even some people claimed that Turkey pursued the goal of creating new state borders or ideologies and reacted to Turkish series indirectly (Lopusina, 2010). Similar reactions were also shown by different people for religious, national or financial reasons in the 2010s, which constitutes a concrete example on the ratings of TV series.

In the previous part, some data on the TV series *Gümüş* were presented and the connection with soft power was established from a certain point of view. This series was released in the Balkan countries like Romania, Bulgaria and Greece except the Middle East and South America (Bora, 2013). The similar results like the increase in the number of tourists coming from the Middle East countries can be observed in the Balkans because it is known that these geographies have common values; but there is no data or search about it.

The TV series named *Yabancı Damat* broadcasted on weekdays in the summer of 2005 in Greece attracted great attention and then different series started to be broadcasted in different Greek TV channels (Yörük & Vatikiotis, 2013:2364). The criticism made by some groups in Greece from religious officials to actors was reflected in the media.

Bulgaria imported 27 different Turkish series such as *Binbir Gece* and *Yaprak Dökümü* in 2010 and became the second country to which Turkey exported TV series most (Sofia Press Agency reporting from the Bulgarian National Radio, 2011a). From the given data, it can be understood that the Balkans are a good market for Turkish TV series. Especially, the 2010s can be described as the golden age. The following data is very important in order to understand popularity of Turkish TV series (Hamzic vd. 2013).

"(...) Turkish shows are most watched in Bosnia and Herzegovina and Macedonia followed by Kosovo and Serbia, where the phenomenon is still developing. Research by Mareco Index Bosnia shows that in the first quarter of 2013, for example, 13 Turkish shows were being screened on nine stations by two TV networks. (...) In Macedonia, of nine Turkish shows on air, five were ranked in January 2013 among the top 15 in terms of viewers, according to AGB Nielsen. (...) Three Turkish shows are currently on air in Kosovo. (...) In Serbia, four Turkish soaps are currently on air on three television stations... (...) Research from this year shows that in January 2013 the top two Turkish shows were "Magnificent Century," which ranked fourth, and "As Time Goes By," which came seventh..."

The series named *Muhteşem Yüzyıl*, which was broadcasted as a costume drama TV series and that became a current issue in Turkey, was watched in a large area from the Balkans to the Middle East. The thing that makes this series different from the others is being a production which was exported to the largest number of countries among Turkish series (Yılmaz, 2015). In his speech about the effect of TV series on Turkey, İzzet Pinto working in the related sector stated that an increase of 350% in number of tourists coming from the Middle East was observed in five years. He claimed Turkey managed this thanks to the TV series and even concept parties were organized on *Muhteşem Yüzyıl* (Al Jazeera Turk, 2014).

It is seen that the series weren't watched in high rates but managed to have a considerable place and reach a certain mass. Undoubtedly, the fact that they became the agenda of news and research and were exposed to effective and different reactions can give an idea in this context.

3. In Lieu of Conclusion

Soft power cannot be regarded as an instrument of influence on its own but when especially public diplomacy is considered to be a process, it is an indispensable part of this process in today's conditions. In this regard, smart power, the combination of hard and soft power shouldn't be overlooked. When the existence of a balance in terms of power is accepted, it is understood soft power is certainly a part of this balance.

It seems obvious that TV series are instruments of soft power but what goal the productions pursue or what message they give cannot be understood exactly. Positive side of the situation is that they are effective on attracting tourists to Turkey and enabling audience to think well of Turkey. These series should be encouraged and supported in this context and even if nothing is done related to their ratings in Turkey, works on their export can be carried out.

2010s were the years when Turkish TV series were popular in a wide geographic area from the South America to the Middle East, from the Central Asia to the Balkans. Unfortunately, the success of the TV series watched in these regions has decreased to some extent and the new ones have been added to the productions becoming the topic of research and

news less. Although the export of Turkish TV series continues, either the number of series whose influence is at issue has decreased or they are the subject of studies less and less as this situation becomes usual.

In short, Turkish TV series are effective instruments of soft power in different geographic areas and countries that the Ottomans and Turkey dominated. When they are taken into consideration as instruments, they act for the benefit of Turkey. In addition to direct financial contribution, the series play an important role in contributing to several sectors, attitude towards Turkey and its vision.

REFERENCES

- Achilli, G. (2016) *Turkish dramas conquer the world*, <http://www.middleeast-eye.net/in-depth/features/turkish-tv-series-surge-popularity-worldwide-127494716> (19.02.2017)
- Aktaş, Y. (2016) Türk dizilerinin yeni hedefi Uzakdoğu pazarı, <http://aa.com.tr/tr/kultur-sanat/turk-dizilerinin-yeni-hedefi-uzakdogu-pazari/698829> (10.02.2017)
- Al Jazeera Turk, (2014) *Türk dizilerinin rekoru*, <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/turk-dizilerinin-rekoru> (19.02.2017)
- Alphan, M. (2011) Türkiye'nin yumuşak gücü: Dizileri, <http://www.hurriyet.com.tr/turkiye-nin-yumusak-gucu-dizileri-19414165> (14.02.2017)
- Bayraktar, Z. (2012) Türkiye'nin Balkanlar'daki yumuşak gücü: Türk kültürü. *Karadeniz Araştırmaları*, 9(35):181-189.
- Bora, B. (2013) "Gümüş" en etkili TV programları listesinde, <http://www.hurriyet.com.tr/gumus-en-etkili-tv-programlari-listesinde-23068960> (14.12.2017)
- CIA, *Location*, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2144.html> (09.02.2017)
- Çeştepe, H. (2012) Türkiye'nin seçilmiş Ortadoğu ülkeleriyle ticaretinin analizi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(8):23-43.
- Deloitte Türkiye, *TV'lere diziler nefes aldırıyor*, <https://www2.deloitte.com/tr/tr/pages/about-deloitte/articles/tvlere-diziler-nefes-aldiriyor.html> (10.02.2017)

- Deniz, A. Ç. (2010) Gümüş dizisinin Arap kamuoyuna etkileri Bir sosyal medya incelemesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1):50-67.
- Göker, A. (1997) Niçin ulusal bilim ve teknoloji politikası. <http://www.inovasyon.org/pdf/AYK.MMO.San.Kong.97.pdf>. (14.12.2017)
- Hamzic, A., Nedelkovska, M., Demolli, D. & Cabric, N. (2013) *Turks bewitch the Balkans with their addictive soaps*, <http://www.balkaninsight.com/en/article/turks-bewitch-the-balkans-with-their-addictive-soaps> (16.02.2017)
- Hruby, P. (2011) *Sure, they look blue, but are the Smurfs closet reds?* <http://www.washingtontimes.com/news/2011/jul/27/sure-they-look-blue-but-are-the-smurfs-closet-reds/> (12.02.2017)
- Karagül, S. (2013) Türkiye'nin Balkanlardaki "yumuşak güç" perspektifi: TİKA. *Journal of Entrepreneurship and Development*, 8(1):79-102.
- Kimmelman, M. (2010) *Turks put twist in racy soaps*, <http://www.nytimes.com/2010/06/18/arts/18abroad.html> (15.02.2017)
- Lopusina, M. (2010) *View: We are all Turks now*, <http://serbianna.com/analysis/archives/766> (16.02.2017)
- Love, D. (2011) The shocking drink and incredible coke history of subliminal advertising. <http://www.businessinsider.com/subliminal-ads-2011-5> (12.02.2017)
- Milor, V. (2016) Ülkemiz mutfağının yurtdışı tanıtımı ve gastronomika. <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/vedat-milor/ulkemiz-mutfeginin-yurtdisi-tanitimi-ve-gastronomika-40249892> (11.02.2017)
- Nye, J. S. (1990) Soft power. *Foreign Policy*, 80:153-171.
- Nye, J. S. (2004) *Soft power: The means to success in World politics*, New York: Public Affairs.
- Nye, J. S. (2004) The decline of America's soft power. <https://www.foreignaffairs.com/articles/2004-05-01/decline-americas-soft-power> (10.02.2017)
- Nye, J. S. (2006) Think again: Soft power. <http://foreignpolicy.com/2006/02/23/think-again-soft-power/> (12.02.2017)
- Öztürk, M & Atik, A. (2016) Ulusal pazardan küresel pazarlara uzanan süreçte Türk dizilerinin gelişimi, *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(2):66-82.

- Perşembe, E. (1991) Toplumsal değişme ve din ilişkileri üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Issue: 5, 171-180.
- Şener, B. (2014) Dış politikada yumuşak güç olgusu. <http://www.21yyte.org/tr/arastirma/politik-sosyal-kulturel-arastirmalar-merkezi/2014/02/10/7423/dis-politikada-yumusak-guc-olgusu> (12.02.2017)
- Purtaş, F. (2013) Türk dış politikasının yükselen değeri: Kültürel diplomasi. *Gazi Akademik Bakış*, 7(13):1-14.
- Sofia Press Agency, (2011) *Bulgaria second largest client of Turkish TV soap operas*, <http://www.novinite.com/articles/125082/Bulgaria+Second+Largest+Client+of+Turkish+TV+Soap+Operas> (14.02.2017)
- Sofia Press Agency, (2011) Der standard: Turkish soap operas emerge as geopolitical instrument, http://www.novinite.com/view_news.php?id=123836 (15.02.2017)
- Tartari, A. (2015) Turkish TV productions in the Albanian media; the rise of a new “poetic” medium. *International Journal of Human Behavioral Science*, 1(1):8-13.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı, *Balkanlar*, <http://www.mfa.gov.tr/sub.tr.mfa?a4652a89-e587-4528-907b-84ed8f33b97c> (09.02.2017)
- Toruk, İ. (2005) Türkiye'de 1990-2000 yılları arasında sosya-ekonomik ortamın ve kültürel hayatın reklamlar üzerinden temsili, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Issue: 14, 493-508.
- Valbjorn, M. (2009) Arab nationalism(s) in transformation: From Arab interstate societies to an Arab-Islamic world society. In B. Buzan & A. Gonzalez-Pelaez. (Eds.) *International Society and the Middle East* (pp. 140-169). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Varol, Z. (2016) *The success story of Turkish TV series in Latin America*, <https://www.dailysabah.com/feature/2016/02/03/the-success-story-of-turkish-tv-series-in-latin-america> (14.02.2017)
- Yılmaz, A. (2015) *Dünya'da En Çok İzlenen 14 Türk Dizisi*, <https://noluyo.tv/haber/1756/dunyada-en-cok-izlenen-turk-dizileri> (19.02.2017)
- Yörük, Z. & Vatikiotis, P. (2013) Soft power or illusion of hegemony: The case of the Turkish soap opera “colonialism”, *International Journal of Communication*, 7: 2361-2385.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ağırseven, N. ve Örki, A. (2017). Evaluating Turkish tv series as soft power instruments. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 7(13), 836-853.

Örgütsel İletişim: Eğitim Kurumlarındaki Yeri ve Önemi Açısından Bir Değerlendirme

DOI: 10.26466/opus.350484

*

Mustafa Güçlü*

*Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/Türkiye
E-Posta: mguclu@erciyes.edu.tr ORCID: [0000-0002-7565-3554](https://orcid.org/0000-0002-7565-3554)

Öz

Günümüzde iletişim hayatın her alanında olduğu gibi eğitim örgütlerinde de önemli bir yere sahip. Bu araştırmanın amacı örgütsel iletişim konusunu eğitim kurul yeri ve önemi hakkında bilgi vermek, konuya ilişkin araştırma sonuçlarından hareketle günümüz eğitim uygulamalarına ışık tutmaktır. Bu amaç çerçevesinde kütüphane ve internet ortamında "iletişim", "örgütsel iletişim" anahtar kavramlarıyla taramalar yapılmıştır. Bu tarama sonucu amaca uygun bulunan makale, tez ve kitaplar incelenmiştir. Betimsel analizin kullanıldığı araştırma sonunda; örgütsel iletişimin örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde, kurum içinde karar aşamasında gerekli olan bilgilerin toplanması ve alınan kararların etkili bir şekilde uygulanmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, eğitim örgütleri, iletişim, örgütsel iletişim

Organizational Communication: An Assessment in Terms of Place and Priority in Educational Institutions

DOI: 10.26466/opus.350484

*

Abstract

Nowadays communication has an important place in education organizations as well as in every field of life. The objective of this research is to give information about the place and importance of the educational institution in organizational communication and to shed light on today 's education practices from the results of the research related to the subject. Within the scope of this aim, "communication" and "organizational communication" were scanned in the library and internet environment. The articles, theses, and books that were found to be suitable for this screening purpose were examined. At the end of the research using descriptive analysis; it has been seen that in the realization of organizational communication, organizational communication has an important effect in gathering the information required in the decision phase within the organization and in the effective implementation of the decisions taken.

Key Words : *Education, educational organizations, communication, organizational communication*

Giriş

Eğitim örgütleri toplumsal değişim konusunda itici kuvvetlerden birisidir (Durmuşçelebi, 2015; 2017; Karagöz ve Duman, 2014; Toprak ve Yakar, 2017). Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de, belli amaçları gerçekleştirmek için belirli insan topluluğunun bir araya gelmesiyle oluşur ve bu amaçlara yönelik olarak çalışırlar. Eğitim örgütleri daha önceden belirlenen bu amaçları gerçekleştirmeleri için etkili bir iletişim ağını oluşturmaları gerekmektedir. Öğrencilerde iletişim engellerinin ortadan kaldırılması ve öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi eğitim programlarının önemli hedeflerindedir (Çetinkaya ve Toprak, 2016). Bir örgütün yaşayabilmesi, kurumun amaçları doğrultusunda etkili bir iletişim politikasının oluşturulabilmesine bağlı görülmektedir. İletişim, örgütsel sürecinin oluşması için gerekli olan kişiler arası bir ilişkilerde önemli bir yere sahiptir. Buradan hareketle iletişimin, insanların sosyal bir grup olarak uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlayan bir bağ olduğu söylenebilir. Bu bağ, iki insanı birbirine yakınlaştırdığı kadar uzaklaştırıcı rol da oynayabilir. Grubun etkin bir şekilde çalışması isteniyorsa, bu grubu oluşturan bireyler arasında bilgi, fikir ve duyguların karşılıklı olarak aksatılmadan iletilmesi gerekmektedir (Elma, 2003).

İletişim konusu örgütsel psikolojide önemli bir yere sahiptir (Karagöz, 2016). İletişim, sadece örgütlerde değil aynı zamanda sosyal yaşamın içinde yer alan bütün insanlar için de önemli olan bir konudur. Başka bir deyişle iletişim; anne, baba, çocuk, akraba, arkadaş, öğrenci, işgören-işsiz ve yöneticiler açısından anlam ve önemi fazla olan bir sosyal olgudur. Toplumsal yaşamın temelinde yer alan ve örgütsel yapının özünü oluşturan iletişim düzeni, gruplar ve kurumlar arasında ilişkiler kurmayı amaçlayan bir süreçtir. İnsanların birbirlerini daha iyi anlamaları ve tanımları, bir kurumda işlerin daha iyi yapılabilmesi ve sorunların daha iyi çözülmesi için sağlıklı bir iletişime ihtiyacı vardır (Güney, 2012).

İletişim ve kendini doğru ifade etme, insanların meslek hayatlarında başarılı olmalarının en önemli etkenlerinden birisidir. Bir kimsenin herhangi bir konuda doğru ve sağlıklı karar verebilmesi için ne gibi olanaklara sahip olduğunu bilmesi gerekir (Bozgeyikli, Toprak ve Derin, 2016). Eğitim kurumlarında da yöneticilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle etkili iletişim kurmaları, hem kendilerinin başarılı birer birey olarak örgütte yer

almalarına hem de başkalarını bilgilendirerek ifade etmek istedikleri konunun tam ve anlamlı olarak öğrenilmesine faydaları olur (Durmaz, 2004). Buradan hareketle eğitim örgütlerinin istenen verimi sağlayabilmesi, amaca uygun hareket edebilmesi için örgütsel iletişimin son derece önemli olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada eğitim örgütlerinde örgütsel iletişimin yeri ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Bunun için öncelikle iletişim ve örgütsel iletişim kavramları tanımlanmış, özelliklerine değinilmiştir. Daha sonra ise eğitim kurumlarında örgütsel iletişimin yeri ve önemi hakkında bilgiler verilmiştir.

Bir Kavram Olarak İletişim

İletişime ilişkin literatürde çok sayıda tanım yer almaktadır. Bu tanımlardan birisinde iletişim sözcüğü, Latince kökenli “communication” sözcüğünün karşılığı olarak ifade edilmektedir. Birbirlerine ortamlarındaki nesnelere, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran, aynı olgular, nesnelere, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan, benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu bildirimlerine iletişim denmektedir (Oskay, 2011).

Bursalıoğlu'na (2005) göre ise iletişim, insan davranışını değiştirmek amacıyla her türlü kavram ve sembolün iletilme sürecidir. İletişim yoluyla kişiler arası ilişkiler düzelir veya bozulur. Böylece örgüt gelişir veya kötüleşir. Örgüt bir iletişim ağı olarak düşünülebilir. Çünkü örgüt daima değişen etken bir varlık olup biyolojik ve fiziksel öğeleri vardır, kişiler arası ilişkiler üzerine kurulur. Örgüt, içinde karar örneklerinin iletilme ve yayılmasını sağlayarak, iletişim karar sürecinin gerçekleşmesinde de yardımcı olur. Görüş ve anlayıştaki katılmayı arttırmak yoluyla iletişim, sistemin parçalarını bir araya getirir ve kaynaştırır. Aynı zamanda yetkinin görevlerini de destekler ve gerçekleştirir. Koordinasyonu sağlayan araçlardan en güvenilir ve en etkili olanı iletişimdir (Bursalıoğlu, 1994). Dökmen'e (1994) göre iletişim kısaca bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak da tanımlamak mümkündür. Bu durumda pek çok etkinlik iletişim sayılacaktır. Örneğin; bu tanıma dayanarak iki insanın karşılıklı

konusmasını iletişim sayabileceğimiz gibi, onların bağlı bulunan yeri birbirlerine bildirmelerini de iletişim kabul edebiliriz.

Taymaz'a (2003) göre iletişim, toplumsal birimler arasında bir bilgi, anlam, duygu ve düşünce alışverişidir. Taymaz'ın tanımdan hareketle toplumun birimleri arasındaki her türlü alışveriş iletişimiyle sağlanmaktadır. Yine bu tanımdan hareketle iki birim arasında kurulamayan ya da yanlış işleyen bir iletişim sürecinin bilgi, anlam, duygu ve düşünce alışverişinin akışına engel olacağı söylenebilir.

Gökçe (2006) ise iletişimin tanımında çağrışım kavramına vurgu yapmakta ve iletişimin kişilerin sözlü ya da sözsüz ortak simgeler aracılığıyla bilgi, düşünce, inanç, duygu vb. karşılıklı olarak aktarmaları sonucu, zihinlerinde aynı ya da benzer çağrışımlar söz konusu olduğunda ya da aktarılan iletilerin karşılıklı olarak benzer çağrışımlara yol açması durumunda gerçekleşebildiğini belirtmektedir. Burada da görüldüğü gibi Gökçe'ye göre iletişimde esas olan çağrışımdır.

Bayraktutan (2008) iletişimin bireysel ve sosyal açıdan önemli işlevler yerine getirdiği belirtmektedir. Ona göre iletişim bireysel gereksinimlerin karşılanmasında, çıkarları korumada, amaçlara ulaşmada bir araç olarak kullanılabilir. Yine iletişim, kişisel olarak anlık bir gereksinimi ya da daha uzun sürede ulaşılabilecek bir hedefin gerçekleşmesinde de son derece etkilidir. Ayrıca iletişim, değişiklik yaratmak, koşulların değiştirilmesini sağlamak için bir araç olabilmektedir. Bayraktutan'a göre iletişim sürecinde kişi kendi inançlarını, duygularını daha iyi çözümleyebilmektedir.

İletişim bireysel açıdan olduğu kadar sosyal açıdan da önemli işlevler üstlenmektedir. Bayraktutan (2008), Laswel'den yapmış olduğu alıntıda iletişimin sosyal işlevini üç açıdan değerlendirmektedir. Bunlar;

- Çevreyi denetleyerek toplumun da değerlerini denetlemek.
- Toplumun bireyleri arasında etkileşimi sağlamak.
- Toplumsal geleneklerin sürdürülmesine yardımcı olmak.

İletişimin sosyal işlevlerine ilişkin bu bilgilerden hareketle iletişimin; bir toplumsal denetleme mekanizması olması, toplumu oluşturan bireyler arasında etkileşimi sağlaması ve geleneklerin varlığını devam ettirmesi gibi önemli işlevler üstlendiği görülmektedir. Bunların yanında iletişimin;

toplumu bilgilendirip yönlendirmesi, kültürel aktarımı ve yakınlaşmayı sağlaması gibi önemli sosyal işlevler de görmektedir. Sosyalleşen insanların çevresiyle iletişimi kolaylaşmakta bu da beraberinde güçlü iletişim bağlarını oluşturmaktadır (Toprak ve Bozgeyikli, 2011).

Aynı zamanda sosyal bir varlık olan insanın toplumsal yaşamdan bütünüyle kopuk bir hayat sürmesinin düşünülmemeyeceğini belirten Sabuncuoğlu ve Gümüş'e göre (2008) insan var oluşunun farkına, kendi dışındaki başkalarıyla kurduğu iletişim sayesinde varabilmektedir. Bu görüşten hareketle iletişimin öncelikli amacının, sosyalleşme ve toplum içindeki diğer insanlarla etkileşim kurarak kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması olduğu söylenebilir.

İletişim farklı türleri vardır. Şekil türleri olarak iletişim; bireyin kendisi ile olan iletişimi, kişilerarası iletişim, toplumsal iletişimi, kitle iletişimi ve örgütsel iletişim olmak üzere beş başlık altında incelenmektedir (Tunç, 2015).

Tanımlardan ve özelliklerinden anlaşıldığı gibi iletişim süreci en az iki kişi arasında gerçekleşmektedir. İletişim süreci öncelikle kaynak kişiden gelen mesajla başlamaktadır. Daha sonra duygu ve düşünceleri ifade etmek için oluşturulan iletinin kodlanması, bu iletiyi en etkili bir şekilde iletecek aracın seçilmesi ve bu yolla hedefe, eş deyişle, alıcıya gönderilmesi, alıcının ise iletiyi aldıktan sonra kod açımını yapması ve iletiyi gönderen kişiye bir karşılık olarak yeni bir ileti oluşturması, kodlaması ve bir araç kullanarak göndermesi ile iletişim süreci döngüsel bir işleyişte devam etmektedir. Bu döngüsellikte, süreç devam ettiği sürece kaynak ve hedef sürekli yer değiştirmekte ve yeni iletiler üretilmektedir (Vural, 2012). Bu döngüsellikten hareketle iletişimin en az iki arasında geçen bir süreç olduğu söylenebilir.

Bir Kavram Olarak Örgütsel İletişim

Bir kavram olarak örgüt; örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş yapıyı, birlikteliği ifade etmek için kullanılmaktadır. Örgütte meydana gelen olaylar birbirinden farklı, bağımsız değil karşılıklı olarak birbirine bağımlıdır. Örgütsel iletişim ise örgütte çalışan kişi ve grupların, kurumun ortak amaçları doğrultusunda gerçekleştirdikleri ileti alışverişi olarak tanımlanabilmektedir (Tutar, 2003).

Sosyolojik ve psikolojik farklı yönleri olan örgütün formal ve informal olmak üzere iki tür yapısı vardır. Formal örgüt yapısı, belirli bir amaç istikametinde, önceden planlanmış ve bilinçli olarak oluşturulmuş ilişkiler topluluğu şeklinde ortaya çıkar. İşlerin nasıl gruplandığını, kimin kime karşı sorumlu olduğunu, mevkiler ve unvanlarını, personelin örgüt içindeki yerini belirleme olanağı bulunmasına karşılık, işlerin tanımını, örgütte ne tür bir yönetim tarzının uygulandığını, her kademenin sahip olduğu yetkiyi ve fiili haberleşme düzeyini belirleme olanağı bulunmamaktadır. İnfomal örgüt ise formal örgüt yapısındaki kademe ve mevkilerin çalışanlarca doldurulması sonucunda oluşan ve herhangi bir ön planlama ve bilinçli bir düzenleme evresi olmayan, ancak bireyler arası ilişkiler sonucu oluşan bir yapı olarak ifade edilebilir (Şimşek, 2002).

Örgüte ilişkin yapılan bu tanımlamalar ve açıklamalar doğrultusunda örgütsel iletişimin kurumun başarısında çok önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Örgütsel iletişime ilişkin farklı araştırmacılar tarafından yazılmış değişik tanımlar bulunmaktadır. Ortak bir amaç için bir araya gelmiş kişi ve kurumların oluşturduğu örgütte iletişim kavramı genellikle kuruma ait, kurum içi ve kurumun dış çevresiyle yaptığı iletişimi ifade etmek için kullanılan bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Bu kavram, örgütün yaptığı ve örgütte yapılan iletişim olarak değerlendirilebilir. Örgütün yaptığı dış çevreyle iletişimi ifade ederken örgütte yapılan örgüt içi iletişim anlatılmaktadır. Örgütsel iletişim, “örgüt yönetimlerinin örgüt ile ilgili etkileri iletişim kanallarını kullanarak örgütün iç ve dış çevresine iletmeleri olarak” şeklinde ifade edilmektedir (Gürüz ve Gürel, 2006).

Bir kavram olarak örgüt içi iletişim; çalışanların eğitilmesi, kurumsal değerlerin ve kültürün benimsetilmesi ve çalışanların örgüt amaçları doğrultusunda sosyalleştirilmeleri, örgütün faaliyetlerinin çalışanlara tanıtımı, örgütün politika ve stratejilerinin tüm personele benimsetilmesi ve onların desteğinin sağlanması, kurum içi motivasyonun ve iş doyumunun arttırılmasına yönelik katkılar yoluyla verimliliğin teşvik edilmesi ve örgütün dış çevresine de, örgütle ilgili bilgi alabilecekleri bir temel kaynak işlevi görmesi biçiminde özetlenebilmektedir (Ural, 2001).

Örgütsel iletişimle ilgili yapılan tanımlarda vurgulanan konulardan birisi de toplumsal süreçle ilgili olanıdır. Örgütsel iletişim, işletmelerin işle-yişlerini temin etmek ve işletmeyi amaçlarına ulaştırabilmek gayesiyle, gerek örgütü meydana getiren türlü öğeler ve bölümler, gerekse kurum

ve çevresindekilerle birlikte girilen sürekli bir bilgi ve düşünce alışverişine yâda bölümler arasında lüzumlu ilişkilerin kurulabilmesine olanak sağlayan toplumsal bir süreç olmaktadır. Görüldüğü üzere, görüldüğü üzere, örgütsel yapının özünü oluşturabilen iletişim sistemleri; gruplar, kişiler ve örgütler arasındaki ilişkileri kurmayı hedefleyen bir olgu olmaktadır (Budak ve Budak, 2004).

Mc Donald'a ve Tanner (1999) ise örgütsel iletişimi resmi bir süreç olarak görmekte ve örgütsel iletişimi, belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere planlanmış, koordine edilmiş, resmi bir süreç olarak değerlendirmektedirler.

Örgütsel iletişim tekyönlü bir süreç değildir. Örgütsel iletişim, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yapılan işlem ve eylemlerden geribildirim yoluyla tepkileri, yanıtları da kapsamaktadır. Eğer geribildirim kanalı kapalı ise bu iletişim süreci sağlıklı değildir. Örgütsel iletişim, hem yöneticinin işgöreni etkilemesini, hem de işgörenin yöneticiye yanıtını içeren çift yönlü bir iletişim süreci olarak gerçekleşir (Kurudayıoğlu ve Deniz, 2001).

Örgütsel iletişimin amaçları aşağıdaki maddeler şeklinde sıralanabilir (Ekinci, 2006):

- ✓ Yönetici ve çalışanların kuruluşun temel uygulamaları, sorun ve amaçlarının farkına varmalarının sağlanması,
- ✓ Kuruluş ve çalışanları etkileyecek önemli gelişmeler hakkında gerek yöneticiler gerekse çalışanların bilgilendirilmesi,
- ✓ Dayanışmanın sağlanması ve çalışanların cesaretlendirilmesi,
- ✓ Çalışanların yönetime katılmalarının sağlanması, bilgilendirme isteklerinin gerçekleştirilmesi.

Gürsel (2006a ve 2006b) örgütsel iletişim türlerini formal ve informal olarak ikiye ayırmaktadır. Formal iletişim örgütteki, hiyerarşik otorite yapısıyla ilgilidir ve rasyonel, planlanmış bilgi akımının sağladığı kararlardan oluşur. Örgüt şemaları ve yönetmelikleri, kimin kiminle iletişim kuracağını açık olarak belirtir. Formal haberleşme ile örgüt içindeki iletişim kanalları bir düzene sokulur ve bazı sınırlamalar getirilir. Formal haberleşme, yukarıdan aşağıya iletişim, aşağıdan yukarıya iletişim, yatay iletişim ve çapraz iletişim olarak dörde ayrılır. İnfomal iletişim kişiler arası

ilişkiler ağı yoluyla çalışır ve örgütün informal yanını işletir. İnfomal iletişim, üyelerin örgüte karşı takındıkları tutumların göstergesidir. Formal iletişim sistemi ne kadar bozuk olursa, informal iletişim ve söylentiler de o derece artar. Bu söylentiler eyleme geçirme, saptırma, eleme, şiddetlendirme gibi özellik ve etkiler taşır. Örgütte asıl görevi kaynaştırma olan iletişim, çözülme görevi yapar. Bunun sonucu olarak, grupların dağılması, ilişkilerin bozulması, moral düşmesi vb. görülmeye başlar.

Tıpkı insanlar arasında var olan iletişim engelleri gibi örgütsel iletişimi de engelleyen bazı etmenler bulunmaktadır. Bu etmenlere ilişkin farklı araştırmacılar tarafından değişik görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden birisinde Bursalıoğlu (2005) örgütsel iletişimin önündeki engelleri yedi madde olarak ele almıştır. Bunlar; Psikolojik: Verici ve alıcının görüş çerçeveleri, duygu ve heyecanlar, kişileşmiş kavramlar, saplantılar. 2. Semantik: Konuşma ve yazı dilindeki karışıklık veya inceliklerin neden olduğu farklar ve anlaşmazlıklar. 3. Statü: Verici ve alıcının sosyal ve formal statüleri, akademik ve mesleki gelişme farkları, kaynak sorunu ve ayırımı. 4. Korunma: Vericinin bazı yüklenmeler altına girmesi durumunda önceden hazırlayacağı savunma mekanizmaları. 5. Alan: İletişim merkezleri ile birimleri arasındaki uzaklık. 6. Hiyerarşi: Üst-ast ilişkilerinde çatışmalar, yetkinin oldukça az veya aşırı derecede aktarılması, fazla dar yahut geniş kontrol alanı, düzensiz enformasyon akımı. 7. Uyum: Karar sürecine katılma olanağı verilmeyen uygulayıcıların, emirleri savsaklaması veya önemsiz sayması. 8. Sınırlama: Örgütün amaçları ve görevleri gereği, bazı kapsamın sınırlanması veya gizli tutulması. Açıkalın (1998:) ise örgütsel iletişim engellerini; amacın net bir şekilde ortaya konmaması, iletiler düzenlenirken alıcının iyi tanımlanmaması, orta kademe yöneticilerin mesajları süzdükten sonra iletmeleri, dönüte dayalı değerlendirme boyutunun önemsizlenmesi ve bireylerin iletişimci kişilik kazanamamaları şeklinde beş madde ile açıklamaktadır.

Eğitim Kurumlarında Örgütsel İletişimin Yeri ve Önemi

Toplumsal bir olgu olan eğitim aynı zamanda toplumun geleceğini kontrol etmek amacıyla yapılan toplumsal bir düzenlemedir. Toplumsal bir düzenleme olan eğitimin yönünü toplum belirlemektedir. Onu özgün ve

farklı kılan ise toplumun beklentileridir. Çünkü eğitim örgütleri toplumun geleceğe ilişkin özlemlerinin ve beklentilerinin bir simgesidir. Öyleyse, toplumun kendi beklentilerine, özlemlerine ve amaçlarına sahip çıkması beklenir. Aksi halde, toplumsal beklentileri gerçekleştirmek için planlanan eğitim, topluma karşı bir girişim gibi algılanmaya başlar ki, böyle bir durumda amaçlarını gerçekleştirmesi beklenemez (Ilgar, 1996).

Eğitim örgütleri, hiçbir toplumun göz ardı edemeyeceği kadar önemli bir kurumlardır. Eğitim örgütlerinin toplumdaki bu kritik durumu nedeni ile onun da topluma, toplumsal kurum ve kuruluşlara karşı duyarlı olması gerekmektedir. Eğitim örgütleri, eğitim konusunda farklı beklentilere sahip gruplarla ilişki kurmak ve bu ilişkilerde çok dikkatli ve duyarlı olmak durumundadır. Eğitim örgütü-çevre ilişkileri ve bu ilişkilerin sonuçları, son yıllarda üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiştir (Gürses, 2006).

Eğitim kurumlarında örgütsel iletişim, Cumhuriyet öncesi dönem eğitimcilerimizden Sati Bey, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Halil Fikret Kanat tarafından yazılan makaleler içinde öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve veli açısından ele alınarak değerlendirilmiştir (Karagöz, 2014).

Eğitim kurumlarının kendine özgü bazı özellikleri vardır. Her şeyden önce eğitim örgütlerinin çalışanları mesleki eğitim görmüş, alanlarının uzmanları öğretmenlerden oluşur. Öğretmenler sadece eğitim yöneticisi kadar değil, eğitim sisteminin en üst yöneticisi kadar eğitim görmüş de olabilirler. Daha yüksek bir öğrenim görmüş olmaları olasılığı bile vardır. Bu durum, özellikle bugün için geçerlidir. Bir meslekte uzmanlık, uygulamada özerklik gerektirir. Bu durum eğitim ve öğretmen için de geçerlidir. Eğitimin niteliği ve eğitimle ilgili kurum ve kuruluşlar, öğretmene yasal bir özerklik kazandırır. Bu özerklik, öğretmen - yönetici ilişkilerinde bazı çatışmalar yaratabilir. Yöneticiler, kendilerini alanlarında söz sahibi olarak algılayan, neyi, nasıl öğretmesi gerektiğine kendisinin karar vermesi gerektiğine inanan, örgütlenmiş meslek elemanları ile karşı karşıya bulduklarını unutmamalıdır. Yönetimle ilgili eylemlerinde bu gerçeğe dikkat etmeleri gerekmektedir (Aydın, 1994).

Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de, bireylerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri hedefleri, ortaklaşa bir çaba sonucunda başarmak amacıyla oluşturulur. Örgütsel unsurların bir araya getirilip, düzenlenmesinden sonra, belirlenen hedeflere yönlendirilmeleri iletişimle

olur. İyi bir iletişim, koordine edilmiş sonuçlara ulaşmak için gereklidir. Etkin bir iletişim, tüm yönetim faaliyetleri için önemlidir (Tutar, 2003).

İletişim süreci kaynak, mesaj, araç, gürültü, alıcı, algılama-değerleme ve geribildirimden oluşur. Bu sürecin etkili bir şekilde işlemesi için; kaynak ve alıcının birtakım becerilere sahip olması, kullanılan araçların yeterli olması, iletişimi gerçekleştirenler arasında saygı, güven ve açıklık ilkesinin esas alınması gerekir. Bu şekilde gerçekleştirilen iletişim örgütsel açıdan olumlu sonuçlar verecektir. Bir örgütte yöneticilerle iyi iletişim kurabilen çalışanların %90'ının işten tatmin oldukları görülmüştür (Bakan ve Büyükbeşe, 2004).

Örgütsel iletişim, yönetsel faaliyetlerin yürütülmesinde, karar verme ve ihtiyacı için doğru bilgiye duyulan ihtiyaç iletişim sayesinde sağlanır. İletişim iş etkinliğinin artırılması ve örgütsel kaynakların harekete geçirilmesi için zorunludur. Organizasyonlarda yönetsel ve örgütsel etkinliklerin yerine getirilmesi, örgütsel iletişim sayesinde olur. Örgütlerde farklı bölümlerin görev ve unvanlarının bulunması örgütsel hiyerarşiyi doğurmaktadır. Yapı olarak örgütsel hiyerarşi farklı birimler arasında formal ve informal iletişim kanallarının bulunmasını zorunlu kılmaktadır (Tutar, 2003).

Eğitim kurumları için iletişim oldukça önemlidir. Çünkü örgütlerin var olabilmesi, belirli bir düzen ve yapı içinde etkili bir iletişim sisteminin varlığını gerekli kılmaktadır. Bir sistem olarak iletişimin en önemli işlevini de kısaca, kurumsal ilişkilerin belirli bir düzen içine sokulması ve böylece kurumsal amaçlarla bireysel amaçlar arasında bilinçli bir denge kurulmasıdır. Kurum içi iletişim, bir organizasyonu çeşitli birimleri ve çalışanlar arasında bilgi duygu anlayış ve yaklaşım paylaşımını, bu paylaşım sürecinde ki her türlü araç –gereç ve yöntemi, söz konusu aktarma ile ilgili çeşitli iletişim kanalları ve mesaj şeklini içermektedir. Kurum içi iletişim, bireysel, bireyler arası ve gruplar arası iletişim boyutlarının yanı sıra kurumun dış çevre ile olan iletişim boyutunu da kapsar. Bu yapısı ile iletişimi, kurumun bütünlüğünü sağlayan ve sınır sistemi gibi örgütün her yanını saran bir olgu olduğu söylenebilir (Uztuğ, 2009).

Günümüz eğitim kurumlarının en önemli özelliklerinden biri de bilgidan yararlanabilme ve bilgi üretmedir. Bu da iletişimin önemini bir kat daha artırmaktadır. Eğitim kurumlarında iletişim, tüm yönetim fonksi-

yonlarının temel taşı olarak görülmektedir. İletişim olmazsa, bilgi transferi gerektirdiği için planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve denetleme faaliyetleri imkânsız hale gelmektedir. Bu da örgüt için felaket demektir. İletişim aynı zamanda çalışanları motive etmekte, yöneticilerin etkinliğine de katkı sağlamaktadır. İletişim becerisi yöneticilikte temel becerilerdendir. Daha yüksek iletişim becerisi, daha yüksek yönetim becerisi anlamına gelir (Tutar, 2006).

Kurumsal iletişim yönetsel beceri yanında örgütsel bütünleşme için de son derece gerekli ve önemlidir. Örgütteki tüm öğelerin örgütsel amaçlar yönünde etkileşimde bulunmasını sağlayarak örgütsel bütünleşmenin gerçekleştirilmesinde son derece önemli bir işleve sahip olan örgütsel iletişimin önemini göstermek için çok sayıda araştırmalar yapılmış, örgütsel iletişim örgütsel bütünleşme ve başarının çok önemli bir belirleyicisi olarak saptanmış, iletişimin örgütsel değişim sürecinde de çok önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Örgütsel iletişim, bilimsel yönetim, insanların birbirlerine karşı yaklaşımı, insan kaynakları yönetimi, sistem yaklaşımı ve kültürel perspektif gibi çeşitli yaklaşımlara dayanmaktadır. Bu yaklaşımlardan her biri iletişim olgusuna ilişkin farklı kavramları ve tanımları öne çıkarmışlardır (Durğun, 2006).

İletişim, eğitim kurumunu bir arada tutan ve kurum için hayati öneme sahip bir unsurdur. Yönetime karar almada gereksinim duyulan bilgiyi elde etme imkânı sağlar. Yöneticilerin aldığı kararların çalışanlar tarafından algılanması ve uygulamaya dönüştürülmesini olanak sağlar. Çalışanların örgüte bağlılığını artırarak, müşteri hizmetlerinin iyileşmesine fırsat verir. İş tatmini, motivasyon, örgütsel bağlılık gibi çalışanların davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratır. Çalışanların paylaşım ve yardımlaşma duygusunu artırır. İş ortamındaki sürtüşme ve baskı ve çatışmaları azaltır. Örgütsel faaliyetlerin istikrar ve dayanışma içinde gerçekleşmesine katkı sağlar. Örgütsel değişimde çalışanlar korkmaz, yönetime karşı güven oluşturur ve değişim sürecini hızlandırır. Daha az hata yapılmasına, defolu üretimin düşmesine ve sonuçta giderlerin azalmasına imkân tanır. Karlılığı ve etkinliği artırır. Stratejik planların etkin bir şekilde uygulanabilmesinde önemli katkılar sağlar (Bakan ve Büyükbeşe, 2004).

Bir örgütte yapı ne kadar sağlıklı olursa olsun, planlama ne derece iyi yapılırsa yapılsın, yetersiz bir iletişim örgütün amaçlarının gerçekleşmesini olumsuz biçimde etkileyebilir. Toplumsal, kişisel ve örgütsel pek çok

sorunun genellikle yanlış ya da yetersiz iletişimden kaynaklandığı düşünülürse, çözümlenmesi güç gibi görülen sorunlar iletişim yolu ile daha sağlıklı çözümlenebilir. Karar verme yönetim açısından ne kadar önemli ise, iletişim de örgüt açısından o kadar önemlidir (Bursalıoğlu, 2005).

Etkin bir kurum içi iletişim sistemi; çevresiyle sürekli ilişki içinde olan çalışanların, kurumu daha iyi tanınmasını ve iş sürecinin devamlılığını sağlarken, sorumluluk ve moral kazanma gibi örgütsel tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim yöneticileri ile oluşturulan iletişim süreci içinde çalışanlar işi ne için yaptıklarını, örgütün uzun ve kısa vadeli amaçlarının ne olduğunu, kurumun durumunun ne olduğunu, iş sürecinin nasıl işlediğini öğrenerek, yaptıkları işi gerek kendi mantığı içinde, gerekse örgütsel sistemin genel bütünlüğü içinde anlayıp, öğrenmek isterler. Bu da etkili bir örgüt içi iletişim sistemi ile mümkün olur (Ural, 2001).

Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen bireyler, gruplar, topluluklar ve örgütler için iletişimin önemi çok büyüktür. Örgütteki bireyler ve gruplar arasında olması gereken uygun etkileşimi sağlayan öge ise örgütsel iletişimdir. Örgütsel iletişim bir örgütün varlığını sürdürmesinde ve tüm örgütsel süreçlerde önemli bir rol oynamaktadır. Örgütsel iletişim olmadan herhangi bir örgütsel eylemin ya da yönetim sürecinin başarılması imkânsızdır. İletişimin yeterli olduğu bir örgütte, örgütün amaçlarının doğru olarak anlaşılmuş ve kavranılmış olması, örgüt üyelerinin bu ortak amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda işbirliği içinde eşgüdümlü olarak davranma eğilimi içinde olmaları beklenilmektedir (Durğun, 2006).

Örgütsel iletişimin en önemli amacı faaliyetleri yönlendirmek, yani bireylerin istenilen yönde davranmasını sağlamaktır. Fakat örgütlerde bir değil, birçok faaliyet söz konusu olduğundan, birey ve grupların tüm etkinliklerinin dikkatlice koordine edilmesi gerekmektedir. İşte örgütsel iletişim sadece etkinliklerin yönetilmesinde değil, bu etkinliklerin işler durumunda olmasında önemli rol üstlenmektedir (Akıncı, 1998).

Sonuç

Yapılan çalışmalar günümüzde sosyal, siyasal, kültürel ve teknolojik gelişmelerin iş hayatını oldukça etkilediğini göstermektedir. Eğitim kurum-

ları da bu etkiler karşısında mücadele edebilmek için yeni yöntem ve teknikler geliştirmekte, amaçlarını, misyon ve vizyonunu gözden geçirmektedir. Eğitim kurumlarının bu koşullar altında verimliliklerini arttırmaları, amaçların gerçekleşme düzeylerinin üst seviyelere çekilebilmesi için önem vermeleri gereken konuların başında şüphesiz örgütsel iletişim gelmektedir. Eğitim örgütlerinin içinde iyi bir iletişim sistemi kurulamaması sonucunda örgüt üyeleri faaliyetlerini birbirinden bağımsız ve kopuk bir şekilde gerçekleştirmeye çalışmakta, amaçların gerçekleşme düzeyi bundan etkilenmektedir. Bu çerçevede eğitim kurumları yöneticilerinin örgütsel iletişimi geliştirmek ve iyileştirmek adına aynı zamanda iyi bir iletişim özelliği de olan kurum içindeki çalışanlara karşı açık ve net olmaları, güven vermeleri, dinleme yeteneklerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Eğitim kurumlarının kendisinden beklenen verimi sağlaması için öğretmenlerin ve diğer kurum çalışanlarının kurumu iyi tanuması, yüksek bir sorumluluk duygusu ve moral içinde olması gerekmektedir. Bunun içinde örgütsel iletişim son derece önemlidir. Çünkü diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çalışanlar kurumun amaçları, kurumun ne olduğu, kurum içinde iş akışının nasıl olduğunu gibi konularda bilgi sahibi olduklarında örgütün amaçlarının gerçekleşme düzeyi artmakta, bu durum da verimliliği doğrudan etkilemektedir.

Örgütsel iletişim eğitim kurumlarında yöneticilerin karar aşamasında bilgi edinmesinde oldukça önemli yarar sağlamaktadır. Bunun yanında iletişim yöneticilerin almış olduğu bu kararların uygulanmasında da katkı sağlamaktadır.

Tüm bu yararlar örgütsel iletişimin eğitim kurumlarında önemini göstermektedir. Bu nedenle eğitim yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Yöneticilerin bu alandaki eksiklikleri için hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, farklı seminerlere katılmalarının sağlanması gibi bazı çözüm yolları geliştirilebilir. Yine lisans eğitimleri sırasında öğretmen adaylarının örgütsel iletişimle ilgili dersler almaları bu alandaki verimin sağlanmasında etkili olabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, Aytaç (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akıncı, Z. B. (1998). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. 4. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: akademik örgütler için bir alan araştırması, *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7, ss. 4-12.
- Bayraktutan, Ş. (2008). *İlköğretim okullarında sınıf içi iletişimin öğrenci okul başarısına etkisi (İstanbul ili Kartal ilçesi örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozgeyikli, H., Toprak, E. ve Derin, S. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki değer algılarının sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 204-225.
- Budak, G. ve Budak, G. (2004). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetinkaya, Yıldız, E. ve Toprak, E. (2016). Psikolojik danışman adaylarının empatik eğilim, utangaçlık, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, VI(2), 513-530.
- Dökmen, Ü.(1994). *İletişim çatışmaları ve empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durğun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 3(2), 112- 132.
- Durmaz, M. (2004). *Kişiler arası iletişim ve motivasyon*, İzmir: Ege Üniversitesi Basım Evi.
- Durmuşçelebi M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5, 747-766.
- Durmuşçelebi M. (2017). Dünden bugüne öğretim üyelerinin öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkish*, 12, 155-178.

- Ekinci, Kadir (2006). *Örgütsel iletişim ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gökçe, O. (2006). *İletişim bilimine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. 2. Basım. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Gürsel, M. (2006a). *Eğitimde yönetim ve sisteme ilişkin çeşitlemeler*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürsel, M. (2006b). *Okul yönetimi* (6. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürses, Y. (2006). *Eğitim örgütlerinde yöneticilerin etkili iletişim kurma becerilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma (Kütahya merkez ilçe örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın.
- Ilgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Karagöz, S. (2016). Cumhuriyet öncesi dönem Türkiye'ye psikolojik testlerin girişi üzerine bir inceleme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 271-285.
- Karagöz, S. ve Duman, T. (2014). 1908-1928 yılları arası süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve öneriler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 576-594.
- Karagöz, S. (2014). Çağdaş Pedagojik Anlayışa Uygun Üç Düşünür ve Üç Yazı (1910-1919):(Sâti Bey, İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), Halil Fikret (Kanat)), *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(7) ss.83-99.
- Kurudayıoğlu, M. ve Deniz, K. (2001). *İletişim*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Mc Donald, J. ve Taner, S. (1999). *Başarılı iletişim*. (Çeviren: Emel Köymen). İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Oskay, Ü. (2011). *İletişimin A B C'si*, İstanbul: Der Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.

- Toprak E., Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes üniversitesi örneği), *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 125-147.
- Toprak E., Yakar L. (2017). SBS 2011 Türkçe alt testindeki maddelerin değişen madde fonksiyonu açısından farklı yöntemlerle incelenmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 220-231.
- Tunç, R. (2015). *Okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerinin öğretmenlerin stres düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Trabzon Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tutar, H. (2003). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H. (2006). Sanal ofislerde koordinasyon ve iletişim: Teorik bir çerçeve, *Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 20-28.
- Ural, E. G. (2001). Kurum içi iletişim sürecinde etkin iletişim aracı olarak intranet. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1, 105-113.
- Uztuğ, F. (2009). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. Eskişehir: Web-Ofset Tesisleri.
- Vural, İ. K. (2012). *Medya ve iletişim*. Ed: Halil İbrahim Gürcan, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Güçlü, M. (2017). Örgütsel iletişim: Eğitim kurumlarındaki yeri ve önemi açısından bir değerlendirme. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 854-870.

Multiculturalism as a Defensible Ideal

DOI: 10.26466/opus.330881

*

Erdi Topçuoğlu*

*Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, İİBF, Bartın/Türkiye
E-Posta: etopcuoglu@bartin.edu.tr ORCID: [0000-0002-3596-3611](https://orcid.org/0000-0002-3596-3611)

Abstract

Multiculturalism has been a controversial issue for years. Numerous scholars have discussed on it, examined societies with different cultural communities, and come up with two main different arguments. One of such arguments alleges that the idea of multiculturalism is a threat for countries, especially the countries that follow liberal aspect, thus it is not desirable. The other argument alleges that multicultural accommodation has merits to establish harmony especially for countries with different communities, separated cultures so on. In this paper, we aim to discuss briefly the idea of multiculturalism. After clarifying what multicultural accommodation is, we invoke Kymlicka's, one of the dominant multiculturalism theorists and advocates, thoughts, and then we appeal the arguments against them. While doing this, Brian Barry's, a political philosopher who was one of the solid opponents of multiculturalism, is our main objector. We focus mainly on the egalitarian critics of multiculturalism on the one hand; and try to reveal some problems for cultural rights on the other. The cases, also the problems, in the paper is taken from western countries but they all have merit to understand all multicultural conflicts and their remedies. Therefore, what we hope is to give possible perspectives for Turkey that has begun to face the difficulties of multiculturalism because of millions of refugees.

Keywords: Multiculturalism, multicultural accommodation, cultural rights, differentiated rights

Savunulabilir Bir Gaye Olarak Çokkültürlülük

DOI: 10.26466/opus.330881

*

Öz

Çokkültürlülük yıllardır tartışmalı bir konu. Birçok bilim adamı çokkültürlülük üzerine fikir yürüttü, değişik kültürel topluluklarca meydana gelen toplumları inceledi ve temelde iki farklı argüman öne sürdüler. Bu argümanlardan birisi, çok kültürlülük fikrinin, özellikle de liberal yönü takip eden ülkeler için bir tehdit olduğunu iddia etmekte. Diğer argüman, çokkültürlülüğün özellikle farklı kültürel topluluklara sahip ülkeler için uyumun sağlanmasında önemli bir faktör olduğunu öne sürüyor. Bu çalışmada kısaca çokkültürlülük fikrini tartışmayı amaçlıyoruz. Çokkültürlü barınmanın ne olduğunu açıkladıktan sonra, baskın çokkültürlülük teorisyenlerinden ve savunucularından Kymlicka'nın teorisinden yola çıkıyor ve bu teoriye karşı çıkışları gündeme getiriyoruz. Bunu yaparken, çok kültürlülüğün sağlam muhaliflerinden biri olan siyasi filozof Brian Barry'nin ana itirazımız olarak Kymlicka'nın karşısında duracak. Bu çalışmada esas olarak bir yandan çokkültürlülük hakkındaki eşitlikçi eleştirilere odaklanırken diğer yandan kültürel haklar açısından bazı problemleri açığa çıkarmaya çalışık. Makaledeki durum ve sorunlar batı ülkelerinden alındı yine de bahsi geçen bu durum ve sorunlar, çok kültürlü çatışmaları ve çözüm yollarını anlama açısından yararlılar. Dolayısıyla yukarıda sayılan motiflere ek olarak bu çalışmada güdülen asıl amaç, milyonlarca sığınmacı nedeniyle çok kültürlülüğün zorluklarıyla yüzleşmeye başlayan Türkiye için olası bakış açılarını vermektir.

Anahtar kelimeler: Çokkültürlülük, çokkültürlü barınma, kültürel haklar, farklılaşmış haklar

Introduction

Imagine two persons (person 'a' and person 'b') living in the same country and suppose that "a" is a member of the dominant culture/society in country "A" and person "b" belongs to the minority culture/group. At this point, it does not matter if person "b" migrated that country from say country "B", was born in that country from migrant mother or an indigenous person of that country. The only important thing about person "b" is that she does not belong to the majority culture/society in country "A". She might choose to shape her public life like person "a". Nevertheless, this would be insufficient for us and in this case, we would not need to think of multicultural accommodation. Just make the things proper for our discussion about multiculturalism let's imagine person "b" does not want to live like person "a" in the society. For person "b", the public life that person "a" lives, the law that person "a" follows do not fit her. Therefore, she wants/demands to live different public life, which would fit her culture, different law that would fit her religion. Does she have right for her demands? This is the main and basic question about multiculturalism. This essay's purpose is exactly to seek answers for this question. Whether she has the right or not? If she does, how could her demands be made actual? If she does not, what are the reasons behind this?

The paper is divided into two main sections. In the first section, it is presumed that the person has right to demand another public life/bouquet of law which suits her. In this part, we try to understand what multiculturalism is, what it stands for and how it could be achieved. In the second section, it is presumed that she has no right to demand another public life/bouquet of law that suits her. The presumption's main claim is that the life that suits person "a" must also suit person "b" since she lives among people like person "a" otherwise it would be unfair and unequal. In this part, three cases, which are of demands of differentiated laws or exemptions, are also discussed. Hereby we will be able to discuss or answer the main question of the paper. In other words, we can discuss both the limits and merits of multicultural accommodation. Before skipping the next part, it must be said that evaluating the notion of multiculturalism is not an easy task and all evaluation attempts provoke/produce new questions.

Multicultural Thought

Many states are hosting different cultures, religions within their borders. In a country there may be people who belong to minority nations (Catalans, Kurds, Arabs), follow different religious rules (Orthodox or Catholic in Middle East, Muslims in western countries), part of indigenous community (aborigines in Australia, Native Americans in North America). These differentiated people may demand different things than the people who belong to dominant cultures; or the laws and rules in a specific country may be designed for the dominant culture. Thus the minority alleges that the laws, rules, regulations do not fit their *modus vivendi*. The problems of this diversity may be dealt with two basic ways. One of such ways refers to uniformity. This suggests that even if there are different demands, lifestyles, different religions/languages there must not be different laws/rules but “one law for all” (Barry, 1997, pp. 4). The second suggests that the diversity and the people’s demands must be recognized and respected and the rules must be tailored for those people. Multiculturalism is a thought that advocates the second (Kelly, 2002, 5; Modood, 2013, pp. 2; Levrau & Loobuyck, 2013, pp. 102; Watson, 2000, pp. 2).

How Did We Reach the Idea?

Some ideologies, that gained more power especially after the French Revolution, have caused a new form of states: nation-based states. According to the new form, the dominant nation in a specific country was seen as the owners of the country (there were some minorities that pretended and was seen as owners in some colonized countries but we have to keep it in our minds that it was a cause of colonization). For instance, the language that was used in a country had to be the language that the dominant national group used; the history/myths had to praise the dominant groups not the minorities. If one had belonged to the dominant nation, she would not have been a subject of exclusion or assimilation. If the person had not belonged to the majority, the majority would have assimilated or excluded her (Kymlicka, 2007, pp. 61, 62). Nation-states were a trend. The trend, especially in Europe, broke empires into pieces of relatively small nation-based states.

Almost all nation-based states had followed this pattern, even if they hosted more than one nationality. However, it was inevitable that these kinds of policies would have caused contestations arising from minorities so they have contested and demanded more multicultural state. These contestations might be seen as first steps to a multicultural idea. Yet, what should be the principles of this kind of state? How does it look like?

A Multicultural State and Its Obligations

According to Kymlicka (2007, pp. 65-66) a multicultural state has three such general principles:

1. A multicultural state must reject the idea that sees dominant groups as the owners of states; instead, all citizens must possess the state equally.
2. A multicultural state must reject assimilationist policies and exclusions; instead, all citizens must be seen as equal and full citizens in political life without denying or hiding their own ethnic or cultural identities.
3. A multicultural state must acknowledge that there was injustice for minority groups before itself, so it must offer remedies to such groups.

These principles could create a country that is fairer and more equal for minorities. However, minorities are also different from each other. Kymlicka (2007, pp. 66-74) defines three kinds of such minority groups (*indigenous people, substate/minority nationalisms and immigrant groups*) and suggests some specific policies to create more multicultural form of state. The policies that he suggests are different for each kind of minority groups as they are different from each other.

First, for *indigenous peoples* there are 9 policies that a multicultural state must implement (2007, pp. 67): Their (1) land rights, (2) self- government rights, (3) cultural rights, (4) customary laws must be recognized; (5) new treaties and/or historic ones must be signed and upheld; (6) their representation in central government must be guaranteed; (7) their distinct sta-

tus must be affirmed constitutionally or legislatively; (8) international instruments on their rights must be supported; (9) the members of these communities must be given affirmative action.

Second, there are 6 policies for *substate/minority nations* (2007, pp. 71): (1) they must be given territorial autonomy, (2) the language that they use must be given an official character, (3) their representation in central government must be guaranteed –as indigenous people-, (4) their language universities/colleges must be funded, (5) “multinationalism” must be affirmed constitutionally (6) they must be given international personalities.

Third, for *immigrant groups* there are 8 policies (2007, pp. 73-74): (1) multiculturalism must be affirmed constitutionally/legislatively, (2) multiculturalism must be adopted in school curriculum, (3) ethnic representation or sensitivity must not be ignored by public media, (4) Some legislations like dressing or Sunday-closing must be made proper for them, (5) they must be allowed for dual citizenship (6) their ethnic organizations or cultural activities must be supported (7) bilingual education must be rendered to them (8) disadvantaged immigrant groups must be given affirmative action.

Decisively, implementing these policies is a troublesome task. One state may have just one kind of majority, two different kinds, or even the third kinds together. As Kymlicka points out (2007, pp. 70) even states that respect multicultural accommodation have trouble advancing in all tracks. For instance, Switzerland has advanced for accommodation of national minorities but it also treats migrants exclusionary (Kymlicka, 2007, pp. 74). Alternatively, Sweden, in which year 2006 was declared as the year of multiculturalism (Tawat, 2014, pp. 205), does not fulfil the demands of indigenous Sami people (Kymlicka, 2007, pp. 68). It is also true that even if all three-minority groups have challenged against to dominant group to get their rights, it does not imply that all the three groups support each other’s challenges (2007 Kymlicka, pp. 79). Besides, all of the twenty-three policies are disputable, if not problematic. We will discuss some of them in the next section, but before moving the next section, we would like to mention briefly recognition and distribution.

The concept of ‘Politics of Recognition’ is used as if it is synonymous with multiculturalism. There is no doubt that recognition is fundamental for multiculturalism (Modood, 2013, pp. 52). Nevertheless, it may not be

true to degrade multiculturalism to recognition as Barry (2001, pp. 5) does. Multiculturalism also implies redistribution (Levrau & Loobuyck, 2013, pp. 102). Indeed, the two notions are interrelated (Tuly, 2002, pp. 111). However, redistribution follows recognition. For redistributing of power and resources, firstly, dominant nation must recognize minorities. Moreover, power and resources does not necessarily mean economic power/resources. In countries like Spain, Malaysia or Indonesia national minorities (Catalans and Chinese) do not suffer from lack of economic resources or economic powers. Yet they have obstacles related with culture and representation (Kymlicka, 2014, pp. 85).

The Critics Of Multiculturalism And Their Critics

On Equality in a Society

Theorists of multiculturalism claim that it is unfair if there are none special arrangements for different cultural practices and religious beliefs. Since same law for everybody might not have the same impact on different people; in order to treat all citizens equally, the best way is differentiated treatment (Malik, 2012, pp. 34; Banting & Kymlicka, 2013, 592; Parekh, 2007, pp. 410; Levrau & Loobuyck, pp. 102). Opponents of multicultural accommodation agree that any general law affects different people differently. Even if they cause problems, heretofore they have caused not many problems but few (Barry, 2001, pp. 21). But there is nothing unfair about it, if they create equal opportunities. Barry (2001, pp. 32) gives us his reasons:

“From an egalitarian liberal standpoint, what matters is that equal opportunities. If uniform rules create identical choice sets, then opportunities are equal. We may expect that people will make different choices from these identical choice sets, depending on their preferences for outcomes and their beliefs about the relation of actions to the satisfaction of their preferences. Some of these preferences and beliefs will be derived from aspects of a culture shared with others; some will be idiosyncratic. But this has no significance: either way it is irrelevant to any claims based on justice, since justice is guaranteed by equal opportunities.”

In other words, liberal premise on fairness is hooked with distribution of opportunities, resources and rights. On these, subjects do not matter. If

one has as an equal claim on say society's resources as the other one, then it does not matter if one of them gets more satisfaction from the resources than the other (Barry, 1997, pp. 5).

Barry (2001, pp. 34), then, discusses two situations: One is about possible rapists and the rapists' subjects. The other one is about potential paedophiles and the paedophiles' subjects. After he says that the general law affects all the sides differently though it is pointless to claim that the general law, that protecting the subjects against the would-be paedophiles and the rapists, are unfair.

On Religion and Culture

Multicultural accommodations, as it is mentioned above, imply equal and fair accommodation of different cultures and religions in a state. A society would be a fair society for all subordinate groups, if different cultures and religions are equally recognized, equally respected in the society. On religion, what the defenders of multicultural accommodation claims that in every countries people who believe different religions must be fairly and equally treated in private sphere as well as in public sphere. Multicultural aspects would be remedies for religious conflicts that we have encountered a lot. Yet, are these remedies fair and/just, compatible with the ideas of liberalism?

Culture also occupies an extensive ground for multiculturalism. The advocates of multiculturalism presume and claim that minorities have cultural rights and their cultures must be preserved. There are also counter arguments for their assumptions/claims. Such arguments allege that there are no cultural rights but individuals do have rights (Kukathas, pp. 1992). It is artificial to insist on preserving minority cultures as they live, grow, encounter with other cultures and change (Waldron, 1992, 787-788; Kukathas, 1992, pp. 123; Nathan, 2010, pp. 137). Someone might use culture as an opportunistic defence and there will always be difficulties to understand the matter that someone does whether because of culture or not (Philips, 2007, pp. 80), and multiculturalist policies or multiculturalist view exaggerates the role of culture over people (Philips 2007, pp. 64), and recognizing all cultures equally is indeed logically impossible (Joppke, 2004, pp. 242).

Being a law-abiding citizen might be hard when a citizen finds the law against her religious beliefs and cultural practices. Here we would like to take some cases, related with religion, if not culture, argued in terms of multiculturalism. Our aim here is that to present the opponents', the proponent's' and our own ideas on the cases. We have chosen three such cases, which we think, would be suitable enough for our discussion

Halal or Kosher Butchering: The first case is about halal or kosher butchering. As it is known, slaughtering animals before stunning them is banned in some states (Levine, 2011, pp. 209) or there are efforts for banning (Havinga, 2010, pp. 227). It is such an issue that defenders of multiculturalism highly opposed as some people cannot eat meat products that are not proper for their religions. The proponents of multiculturalism allege that people, who want to eat halal meat products, should be given this opportunity. If there is a law that prohibits kosher or halal butchering, it should be annihilated because it is not fair for people who cannot eat meat that is not proper in their religion. For the proponents the law that prohibits halal or kosher butchering, even if at the first glance they look equal as it is for everybody in that society or state, is not fair, but discriminatory.

However, the opponents contemplate differently. For instance, as Barry remarks (1997, pp. 5) people who cannot eat the meat products because of their religious sensibilities, do not have to eat meat, since eating meats is a religious duty for no religion. Therefore, the law is not discriminatory. The laws regulating animal slaughtering may have some merits. Killing an animal when it is conscious may be seen brutally and in-humane for many people (Zivotofski 2011, pp. 761) and it may be mandated (in fact, has been mandated in many countries) stunning the animals before killing them. So it is also suggested that in-humane sides of religions or cultures need reforms (Casal, 2003, pp. 21). What Barry (2001, pp. 35) suggests means that there are two options for people who cannot eat non-halal meat. First, they could change their attitudes on eating only halal products; second, they could choose eating no meat at all. In other words, if one is not able to eat animals, that are stunned before being killed, for religious or cultural obligations could not demand any exemptions on the prohibition. However, one (a vegan and/or an animal rights defender) could allege that, killing animals are in-humane at all no matter what the

way that they are killed. Let us imagine that an animal right defender and/or a vegan was able to change the law and banned animal slaughtering completely. You may wonder whether Barry, if he was alive, would suggest that ‘since no religion or culture force people to eat meat, we do not need to eat meat.’

As it is impossible to ask animals’ consent, animal slaughtering must be banned, if we think of animal rights. However, if it is not the subject then the people who demand eating halal or kosher meats must be given the exemption in a state where there are regulations about animal slaughtering. On the contrary, of Barry’s ideas, this would be a fair and an equal way. Saying “if you cannot eat do not eat” is an arrogant way as it does not threaten any other people in the society and it does not challenge the tenants of liberalism. Like he said (1997, 4) “Everybody can do as they like, it is suggested but only if what they like is compatible with the tenets of liberalism”

Kirpans: Weapons or Symbols: The second case is of wearing *kirpans*. As it is known, Sikhs wear kirpans because kirpans are a part of their religion (Juss, 2012, 790). On this issue, advocates of multicultural accommodation demand exemptions of carrying kirpans because state and society must respect people’s religious beliefs and Sikhs see them not as knives, but as symbolic items like the Cross for Christians or maybe as an amulet in Islam. Yet again Barry (2001, 38) has a different point of view. For him, logic of the law that prohibits carrying knives in public space is to defend citizens without arms. Like the rapist example, the law protects some (unarmed citizens or would-be subjects or rape) while prevent others (armed citizens or rapist). Therefore, there is nothing unfair, unjust or immoral about the law, even if they ban some people carrying “weapons”. Maybe, for Sikhs kirpans are a symbol but for any other individual it might not be. The other individual may see it as a weapon that gains an advantage to bearer over the others.

As Jeremy Waldron (2002, 7) points out “the Sikh’s religious obligation is an obligation to present himself in public as a combination of a saint and a warrior.” We must admit that as a warrior’s item a kirpan is a dangerous item, even if it is assumed that they are used for ceremonies or as symbolic items, especially in some cases like in a psychiatric clinic it would be more dangerous (Singh, 2004, 94). So if we seek inequality in rules or laws, on

the contrary of the first case, the exemption that gives right to wear “weapons” to Sikhs is unequal for people who cannot get this exemption. There are forms (small and not so sharp) of Kirpan that is not as dangerous as the other forms. Insisting on wearing the most dangerous ones is another unacceptable matter. Besides, if it is seen just as a symbol we should not think a kirpan without its sheath. A kirpan, which is conjoint to its sheath in other words that cannot move off from its sheath, would not be illegal and dangerous for other people and its symbolic role would be fulfilled.

Sikhs Turban: The third case is about wearing Sikhs Turban. Sikhs wear turban as a part of their religion (Walton-Roberts, 2013, 319). If a kirpan represents the warrior part, turban represents the saint part of a Sikh. It is also a symbol of male honour (Kalra, 2006, 82). However, it disallows to its wearers from wearing some other things like caps, or crash helmets owing to its size. In many countries, a bus driver has to wear a cap and a motorcycle rider has to wear a crash helmet that a practising Sikh cannot. So what happens if a Sikh wants to be a bus driver or to drive a motorcycle? If there is a law that makes obligatory wearing crash helmets or caps and there is no exemption for Sikhs, they cannot be a bus driver and ride a motorcycle. Nevertheless, in the UK, in which wearing crash helmets is an obligation for motorcycle drivers, they have gained exemptions for it (Parekh, 2007, 400-401).

The law that mandates wearing crash helmets for motorcyclists are indeed beneficial for both motorcyclists and other individuals in a liberal society. It (1) protects the wearer from dead or injuries and (2) avoids other individuals to join the payment of possible costs as in a liberal society where there is a national health system; all of the expenses meet by all citizens. On the issue, according to Barry (1997, 6) there should be no exemptions, and: “Sikhs will have to choose between some reinterpretation of their religion and riding a motorcycle.” Here again he is robust. However, there are also contra arguments. One such argument alleges that turban, in a way, provides protection at least in a minimum expected level and if the burdens of injury were placed on victims denying wearing crash helmets, it would not be against the principle of equality while respecting differences in a society (Parekh, 2007, 401).

This issue is different that the kirpan issue. Whilst, there is a danger for other individuals in the former one, the latter one is much more related

with the performer. Besides, what Parekh (2007) says have merits. Instead of annihilating the exemption, making it better in terms of equality would be better. However, giving the exemption to Sikhs causes another question: Why just Sikhs? As Sikhs not the only group, that demands the exemption. Hell's Angels for example have problems with wearing crash helmets as well. As we mentioned, multiculturalism defends equal recognition of culture (Kelly, 2002, 4). Nevertheless, Waldron (2002, 21) justly asks: "Why is it fair to give the benefit of the exemption to the group claiming it on cultural or religious grounds?" From our point of view, if a group should get the rights or exemptions because of their religious beliefs or cultural practices, another group, that have merits in their demands of exemptions, should also get the exemptions. A discussion on it might go beyond our main purpose. So now, we would like to criticise some of multicultural policies that Kymlicka (2007, 66-74) offers and complete the paper.

In sum, it must be thought deeply before practicing multicultural accommodations. On the one hand, multicultural accommodations may cause problems from time to time, so they should not be implemented. Some other times, on the other hand, they remove unfairness and inequality so they should be implemented.

Words on Kymlicka's Multicultural Policies

In section 2, the policies that are offered by Kymlicka were mentioned. Now it is time to discuss some (not all as they are twenty-three and we do not possess enough space for all) of them. We would like to discuss all of three minority groups separately.

Our first concern is that of, specifically, recognition of self-government of *indigenous peoples*. Kymlicka defends nine policies for indigenous people should be implemented by states toward more fair and equal countries. Although the policies would cause desirable affects for fairness in one country, these nine policies might separate these people from the dominant group or other minority groups and harm the entity of the country. Maybe, the policies do not have merits to divide the people from majority singly, but all together, they may cause separation or at least harm harmony. They might demolish fairness in society, but also segregate communities and causes fragmentation (Modood, 2013, 10-11). Especially

when the recognition of self-government combines other policies, the indigenous groups would have no reason to live with majority under the same umbrella.

Our second concern is about international personalities of substate/minority nations. Kymlicka offers that they should have their own Olympic teams for instance. However, international sport events provide togetherness and what he offers would cause separateness. Malaysia could be given as a proper example for the case. Malaysia consists of three different nations, Malays, Chinese and Indians. When their national badminton team plays matches, all of the three nations support that team no matter what the player's nationality. It is valid for Turkey as well. When the national football team plays in a big tournament, most of the Kurds support the team even though there are no Kurdish players in the squad. These events should be seen as a glue that holds them together.

Our third concern is of migrants in general in terms of multiculturalism. In any society, why should they be given exemptions and rights that Kymlicka suggests? There should be difference between the former two groups and migrants. Majority should respect all of the three minorities' religions and cultures but recognizing and giving exemptions is another matter. There is no reason for states to make laws that suit these immigrant communities but not suit the dominant groups. Overall, migrants change their living space, and migrate to that country. Therefore, they also have to change their way of living or at least must not insist on living the same life that they lived in their home country. By doing these, they may feel that the country, they migrated to, becomes their new home. As an example, imagine an employer who offers an employment opportunity for people. Many people would apply for the job. Among the people, there may be migrants. While choosing the employees, the employer might consider language abilities of the applicants, and eliminate migrants whose language abilities do not meet the demands of the employer. Here it could be said that the behaviour of the employer is unfair, so the migrants have the right to complain about it. However, as Barry (1997, 8) emphasises they should have prepared themselves for the requirements of their new society. If they do not, they do not have the right to complain.

Conclusion

There are many examples that show, religious beliefs and/ or cultural practices contravene the laws of some countries that host different religions/cultures. On the one hand, there are advocates of multicultural accommodation. A multiculturalist thinks/advocates that all laws and practices of minorities must be respected; recognized and current laws must be enacted suitable for them. On the other hand, there are opponents of multicultural accommodation. An opponent may think (indeed some of them do think) there must be one law for all people living in a country and any exemption from it is unacceptable. There are also arguments that allege some exemptions might be accepted but it depends on their content.

In this piece, after clarifying what multicultural accommodation is, we invoked Kymlicka's, one of the dominant multiculturalism theorists and advocates, thoughts, and then we appealed the arguments against them. While doing this, Brian Barry's, a political philosopher who was one of the solid opponents of multiculturalism, was our main objector. We focused mainly on the egalitarian critics of multiculturalism, but try to reveal some problems for cultural rights. We discussed three cases (Halal or kosher butchering, kirpans and turban), and advocated that multicultural accommodation sometimes fits the situations, reality, equality and fairness premises. For example, whereas it fits with the butchering case, it does not fit with the kirpan case. Lastly, we attempted to reveal problems behind Kymlicka's thoughts as briefly as we could because to do this adequately, one needs more space, it requires much more space than we have had. Our main purpose had been to discuss whether multiculturalism is a defensible idea or not. It is still not easy to say yes or no, as it is complicated. Besides, the answers would not be among the perfect ones. Yet, plausible answers would also be sufficient. In the light of the complexity and in terms of examples, realities and mostly assumptions, our answer for this discussion was, if the potential specific arrangements or exemptions for minorities would not cause a worse situation (this piece claims that they sometimes do) than the situation without these arrangements or exemptions multicultural accommodation has merits, thus it is defensible. Hopefully, these arguments and critics would be helpful, if not a remedy for Turkey to understand people from different cultures and live with them.

REFERENCES

- Banting, K. and Kymlicka, W. (2013). Is there really a retreat from multiculturalism policies? new evidence from multiculturalism policy index. *Comparative European Politics*, 11(5), 577-598.
- Barry, B. (2001). *Culture & equality*. Polity Press.
- Barry, B. (1997). Liberalism and multiculturalism. *Ethical Perspective*, 4(2), 3-14.
- Casal, P. (2003). Is multiculturalism bad for animals?. *The Journal of Political Philosophy*, 11(1), 1-22.
- Havinga, T. (2010). Regulating halal and kosher foods: Different arrangements between state, industry and religious actors. *Erasmus Law Review*, 3(4), 241-255.
- Joppke, C. (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: Theory and policy. *The British Journal of Sociology*, 55(2), 237-257.
- Juss, S. S. (2012). Kirpans, law, and religious symbols in schools. *Journal of Church and State*, 55(4), 758-795.
- Kalra, V. (2006). Locating the sikh pagh. *Sikh Formations: Religion, Culture, Theory*, 1(1), 75-92.
- Kelly, P. (2002). *Multiculturalism reconsidered*. Polity Press.
- Kukathas, C. (1992). Are there any cultural rights?. *Political Theory*, 20:1, pp. 105-139.
- Kymlicka, W. (2007). *Multicultural odysseys: Navigating the new international politics of diversity*. Oxford University Press.
- Levine, H. (2011). New Zealand's ban on kosher slaughtering. *Ethnology*, 50(3), 209-222.
- Levrau, F. and Loobuyck, P. (2013). Is multiculturalism bad for social cohesion and redistribution?. *The Political Quarterly*, 84(1), 100-109.
- Malik, M. (2012). *Minority legal orders in the UK: Minorities, pluralism and the law*. The British Academy.
- Modood, T. (2013). *Multiculturalism: A civic idea*, 2nd edition. Polity Press.
- Nathan, G. (2010). *Social freedom in a multicultural state: Towards a theory of intercultural justice*. Palgrave Macmillan.
- Parekh, B. (2007). Equality in a multicultural society. *Citizenship Studies*, 2(3), 397-411.

- Philips, A. (2007). *Multiculturalism without Culture*. Princeton University Press.
- Singh, S. (2004). Caring for sikh patients wearing kirpan (traditional small sword): Cultural sensitivity and safety issues. *Psychiatric Bulletin*, 28, 93-95.
- Tawat, M. (2014). Danish and Swedish immigrants' cultural policies between 1960 and 2006: toleration and the celebration of difference. *International Journal of Cultural Policy*, 20(2), 202-220.
- Tully, J. (2002). The Illiberal Liberal: Brian Barry's polemical attack on multiculturalism, in Paul Kelly, eds., *Multiculturalism Reconsidered*. Polity Press, 102-113.
- Waldron, J. (1992). Minority cultures and the cosmopolitan alternative, *University of Michigan Journal of Law Reform*, 25(3), 751-793.
- Waldron, J. (2002). One law for all: The logic of cultural accommodation. *Washington and Lee Law Review*, 56(1), 3-36.
- Walton-Roberts, M. (2013). Three reading of the turban: Sikh identity in greater vancouver. *Urban Geography*, 19(4), 311-331.
- Watson, C.W (2000). *Multiculturalism*. Open University Press.
- Zivotofsky, A. (2011). Government regulations on *Shechita* (Jewish Religious Slaughter) in the Twenty-First Century: Are they ethical?. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 25(5), 747-763.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Topçuoğlu, E. (2017). Multiculturalism as a defensible ideal. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 7(13), 871-886

Gençlerin Siyaset Gündemi Konularına Yaklaşımı ve Medya Kullanım Alışkanlıklarının Belirlenmesi: 15 Temmuz Darbe Girişimi Örnek Olayı

DOI: 10.26466/opus.359703

*

Yavuz Bayram*

* Doç., Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Trabzon/Türkiye
E-Posta: yavuzbayram@msn.com ORCID: [0000-0002-1494-7823](https://orcid.org/0000-0002-1494-7823)

Öz

Günümüz insanının siyasal gündeme ilişkin en önemli enformasyon kaynaklarını kitle iletişim araçları oluşturmaktadır. Özellikle siyasal ve sosyal kriz durumlarında kitle iletişim araçları kanaat oluşturmada hayati bir rol oynamaktadır. Teknoloji ile daha yakın ilişki içerisindeki genç nüfusun günümüzde haber medyasını takip etme ve siyasal gündemlerini oluşturma noktasında değişim ve dönüşüm gözlemlenmektedir. Yapılan bu çalışmada eğitilmiş gençlerin siyasal gündemlerini hangi kaynaklardan takip ederek oluşturdukları, siyasal tutumlarını belirlemede hangi faktörlerin etkili olduğu, farklı medyaları ne sıklıkla takip ettikleri ve 15 Temmuz darbe sürecinde medyanın oynadığı rolü nasıl yorumladıkları sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır. Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerden seçilen örneklem grubuna anket çalışması uygulanmıştır. Çalışma sonucunda gençlerin gelenekselden çok internet tabanlı enformasyon kaynaklarından siyasal gündemi takip ettikleri, siyasal tutum geliştirme noktasında ise geleneksel enformasyon kaynakları ve birincil ilişkilerin geçerli olduğu ortamlara daha bağlı kaldıkları bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca gençlerin siyasal gündem konularına yüksek düzeyde ilgi gösterdikleri ve bu konuda kendilerini bilgili saydıkları da saptanmıştır. Üniversiteli gençlerin 15 Temmuz darbe sürecinde de medyanın rolünü önemseydiği, fakat bu süreçte medyanın kendilerini yeterince bilgilendirmediğini düşündükleri sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Siyaset gündemi, medya kullanımı, üniversite gençliği, 15 Temmuz darbe girişi

Approaching On The Issues Of Political Agenda And Identification Of Media Usage Habits Of The Youths: The Case Of The July 15 Coup Attempt

*

Abstract

Mass media are the most important sources of information regarding the political agenda of today's people. Especially in cases of political and social crisis, mass media plays a crucial role in constructing opinion. Today, young people in a closer relationship with technology are undergoing change and transformation at the point of following the news media and forming their political agendas. In this study, it was attempted to find answers to the questions about how educated young people follow their political agendas, what factors are influential in determining their political attitudes, how often they follow different media, and how they interpret the role played by the media during the July 15 coup. Questionnaires were applied to the sample group selected from the students who had undergraduate education at Karadeniz Technical University. As a result of the study, young people are more informed that they are following the political agenda from the internet based information sources rather than the traditional ones and that they are more dependent on traditional information sources and the environments where the primary relations are valid in terms of developing political attitudes. It has also been determined that young people have a high level of interest in the political agenda and that young people think they are knowledgeable in this regard. It was also found that college youngsters paid attention to the role of the media during the July 15 coup, but that they thought the media did not adequately inform themselves.

Key Words : *Political agenda, media usage, university youth, The July 15 coup attempt*

Giriş

İletişim araştırmalarında medyanın önemli bir gündem belirleyici olduğuna dair önemli çalışmalar uzun zamandır yapılmaktadır. Medyanın özellikle bireylerin düşünce sınırlarının kalın çizgilerini çizerek, yani Bernard Cohen'in (1963'den aktaran McCombs, 1997, ss.10) ifadesiyle bireylerin ne düşüneceğinden çok ne hakkında düşünmesi gerektiğini ifade ederek gündelik yaşantı içerisinde önemli bir yer işgal ettiği gerçektir. Medya önemli bir gündem belirleyicisi olarak sıradan insanların yaşantısında etkili olduğu kadar karar alma noktasındaki siyasetçilerden bürokratlara kadar seçkin birey ya da gruplar üzerinde de etkili olmaktadır. Medyanın bu önemli rolünden hareket eden gündem belirleme çalışmaları zaman içerisinde siyasetçinin, kamuoyunun ve medyanın gündemlerinin nasıl çalıştığını sistematize etme uğraşına girmiştir. 1960'lardan bu yana önce ABD'de sonra da Avrupa'da yapılan gündem belirleme çalışmaları Türkiye'yi de içerecek şekilde farklı ülkelerde gittikçe yaygınlaşarak yapılmıştır/yapılmaktadır.

Günümüzde bireylerin, özellikle de genç nüfusun medya kullanım alışkanlıklarında önemli değişiklikler gözlemlenmektedir¹. Enformasyon alanında insanoğlunun yakaladığı ivme televizyon, gazete ve radyo gibi görsel ve işitsel kitle iletişim araçlarını ikinci plana itmektedir. Küreselleşme sürecinin önemli bir sonucu olarak ortaya çıkan tek tip yaşam tarzı

¹ Örneğin Amerikan Gazeteler Birliği kuruluşu tarafından gençlerin medya kullanım alışkanlıkları üzerine 2010 yılında yaptırılan bir araştırma 2004 yılından 2009 yılına kadar olan dönemde ABD'de gençlerin medya kullanım alışkanlığında önemli değişiklikler olduğunu, gençlerin müzik ve ses, televizyon içeriği, bilgisayar ve bilgisayar oyunları gibi medya içeriklerini takip etmelerinde önemli artışlar olmasına rağmen sinema içeriğini takip etmelerinde bir değişim olmadığı, basılı medyayı takip etmelerinde ise düşüş olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre gençlerin gazete okuma alışkanlığı 1999'da %42 iken 2004'te %34'e ve 2009'da %23'e düşmüştür. (Kaynak: Valberg, Vivian, "Fitting into Their Lives, A Survey of Three Studies About Youth Media Usage", spring 2010, s.4, erişim adresi: https://www.americanpressinstitute.org/wp-content/uploads/2013/09/NIE_Fitting_into_their_lives.pdf, erişim tarihi: 07.10.2017). Uluslararası Bağımsız Araştırma Şirketi Ipsos KMG'nin 2012 yılında yapmış olduğu Gazete Okunurluk ve Algı Araştırması sonuçlarına göre de günlük haber, gelişmeler ve gündemi nereden takip ettikleri sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar arasında ilk üç sırada televizyonların aldığı, sıralamada belirtilen ilk on beş marka içerisine, televizyon kanalları ve gazeteler dışında sosyal medya sitesi ve arama motoru ve bir internet sitesinin girdiği belirtilmiştir (Kaynak: "Türk halkının %53'ü gazete okuyor" başlıklı haber, erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/turk-halkinin-yuzde-53-u-gazete-okuyor-22216611>. Erişim tarihi: 07.10.2017).

ve tüketim alışkanlıkları medya kullanım alışkanlıklarını da hızlı bir değişime uğratmıştır. Hızlı hayat döngüsü ve teknolojinin sundukları, enformasyon sağlayıcı mecraları da sanal âleme uyumlu hale getirmektedir. Böylece geleneksel medya kuruluşları hayatta kalabilme adına yeni düzene uyumlu hale gelmeye çalışırken gazetecilik meslek pratikleri de değişime uğramaktadır. Siyasal, sosyal ve ekonomik kriz durumlarında enformasyonu kontrol edebilecek mekanizmaların (sansürden haber havuzu uygulamaya kadar değişebilecek mekanizmalar) yetersiz kalması günümüz siyasal, sosyal, ekonomik ve askeri karar alıcılarının yaşadıkları önemli bir sorundur. Enformasyonun bu kadar akışkan olmasının yanında karar alma noktasındakiler tarafından kontrol edilememesi Türkiye'nin 15 Temmuz darbe girişimi tecrübesinde de kendini göstermiştir. Bu çalışmanın ana araştırma konusu da olan böylesine bir deneyim iletişim araştırmaları alanında önemli bir örnek olay olmaya adaydır. İşte yapılan çalışmada bu örnek olaydan hareket edilerek enformasyon sağlama noktasında değişen birey alışkanlıklarının önemli bir siyasal gündem konusu üzerinden nasıl okunması gerektiğine dair bir girişimdir. Çalışmada öncelikle öz bir şekilde bireylerin siyaset gündemi ve gündem belirleme yazını üzerinde durulduktan sonra araştırma tasarımı açıklanmıştır. Daha sonra ise elde edilen bulgular değerlendirilerek, ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuştur.

Gündem belirleme ve bireylerin siyasal gündemi

İletişim çalışmaları açısından gündem, haber konusu olabilecek olayların önemine göre sıralanması şeklinde tanımlanabilir. Türkçe sözlükte gündem "*meclis, kongre gibi toplantılarda görüşülecek konuların bütünü, ruzname*" (TDK, 1998, s. 909) olarak açıklanmıştır. Yüksel, gündem kavramını "*zamanın belirli bir noktasında önemlilik sırasına göre dizilmiş konular ve olaylar listesi biçiminde görülen sıralama*" (2001, s. 31), Dearing ve Rogers (1996, s. 2) ise zamanın herhangi bir anında önem sıralamasına göre bildirilen konular seti olarak tanımlamışlardır. Dearing ve Rogers, farklı konuların zaman içinde önemine göre yükselip düşerken, gündemin bu istikrarsızlığın bir enstantanesini sağladığını ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki tanımlamalardan da görüleceği üzere gündem kendi kendine oluşan bir şey olmayıp, birileri tarafından oluşturulmaktadır. Gündem birtakım insanlarca belirlenmekte ve ortaya 'gündem belirleme' diye bir olgu çıkmaktadır. Konu üzerine çalışan araştırmacılardan McQuail ve Windahl gündem belirleme kavramını, "kitle iletişim araçlarının bazı konulara ilgi duyarak ve bazılarını da göz ardı ederek kamuoyu üzerinde etkide bulunması" (1997, s. 382) olarak, Mc Combs ve Shaw ise "bireylerin düşüncelerini biçimlendirmek için onların algısal yapısını etkileme yeteneği" olarak (Aktaran: Yüksel, 2001, s. 24) açıklamıştır. Dearing ve Rogers (1996, s. 1-2) ise gündem belirlemeyi medya profesyonellerinin, halkın ve politik seçkinlerin ilgisini kazanmayı amaçlayan konu destekçilerinin arasında süre giden bir rekabet olarak izah etmişlerdir. Şüphesiz gündem belirleme bir takım özel çabalar ile gerçekleşmektedir. Medya gündemi açısından medya profesyonellerinden siyasi kişiliklere kadar çeşitli faktörler medya gündemini belirleme noktasında etkili olabilmektedir. Aynı durum halkın ve siyasetin gündemini belirlerken de geçerlidir. Örneğin Başbakan veya Cumhurbaşkanı siyasetin gündemini belirlerken parlamento, medya, kanaat önderleri gibi faktörler de konunun doğasına göre siyaset gündeminin belirlenmesi noktasında etki gösterebilmektedir.

Gündem belirleme yazınında gündemin üç çeşidinden bahsedilmektedir (McCombs, 2005, s. 543-544) : medya gündemi, siyaset gündemi ve kamu gündemi. Bunlardan kamu gündemi ve kamu gündemi belirleme literatürü McCombs ve Shaw'ın 1972 yılında yayınladıkları 'Kitleli Medyanın Gündem Belirleme Fonksiyonu' isimli makalelerine dayanmaktadır. Kamu gündemi isminden de anlaşılacağı üzere kamunun, yani halkın gündemindeki sorun, konu ve olayların öncelik sıralamasıdır. Kamu gündemi belirleme ise kitleli medya içeriğinde resmedilen sorunlar ile kamunun öncelikli sorunları arasındaki bağı ele almaktadır. Siyaset gündemi ise siyasal alandaki konu, olay ve sorunların öncelik sıralaması olup, siyaset gündemi belirleme çalışmaları ise seçilmiş devlet görevlilerinin kamu gündemi ile bağlantılı gündemlerine ve yasa yapma alanındaki sorun gündemine odaklanmakta ve bunların medya gündemi ile ilgisi üzerinde durmaktadır. Siyasal gündem 'politik aktörlerin dikkatlerini odakladıkları sorunların listesi' (Walgrave, Soroka&Nuytemans, 2008, s. 815) olarak tanımlanabilir. McCombs siyasal gündemi herhangi bir zaman di-

liminde mevcut politik sistem içerisinde karar alma ve tartışma sorunlarına ilişkin konular seti olarak tarif etmiştir (1981, s. 288). Siyasal gündemin nasıl oluştuğu konusu bilim insanlarınca araştırılmış, birçok sorun seti varken belli konuların nasıl siyasal gündeme geldiği yani yükseldiği, nasıl bir çok sorunun siyasal gündemden düştüğü açıklanmak istenmiştir. Atabek'e göre (1998, s. 168) bir sorunun medya ve kamu gündeminden geçerek siyasal gündeme oturması kısaca bir takım aşamalardan geçerek gerçekleşir. Öncelikle haber konusu olabilecek sorun kitle iletişim araçlarında yer alır. Böylece soruna ilişkin yapılan haberlerle sorunun izleyici için önemliliği belirlenmiş olur. Bireylerin gündeminde sorunun önem sırasının artması, bireysel kanaatlerin toplamından oluşan kamuoyunda da sorunun daha çok tartışılmasını sağlar. Böylece kamu gündeminde önemi artan sorunun politik yapıcıların tercihlerini etkileyeceği varsayılır.

Üçüncü gündem türü olan medya gündemi ise medyada yer alan olay/konu ve sorunların önem sıralanmasının nasıl oluştuğu, vurgulandığı ile ilgilenmektedir (Kosicki,1993, s. 100). Gündem türleri üzerine daha farklı sınıflamalardan da bahsedilebilir. Örneğin Inga Huck vd. makalelerinde beş farklı gündem tipi belirlemişlerdir. Bunlar; 'gerçek medya gündemi', 'bireysel olarak algılanan medya gündemi', 'bireysel olarak algılanan kamu gündemi', 'bireyin kişisel gündemi' ve 'çok yaygın olarak kullanılan kamu gündemi'dir. (2009, s. 141). Literatürde ise yaygın olarak kamu, siyaset ve medya gündemi sınıflandırması kullanılmaktadır. Her üç gündem türü aslında birbirinden bağımsız değildir. Rogers ve Dearing (1988, s. 555-594) gündem belirleme alanında yapmış oldukları çalışmalarda bu üç gündem türünün birbiri ile bağlantılı şekilde işlediğini ifade etmişlerdir.

J. B. Manheim Gündem Dinamikleri Modeli isimli eserinde medya-kamu ve siyasal gündemin etkileşimi içerisinde gündem oluşturmanın ortaya çıktığını ifade ettikten sonra bu üç gündem türünün şu üç boyutu içerecek biçimde kavramsallaştırdığını ifade etmiştir (Aktaran: Severin ve Tankard, 1994, s. 397-398); İlk olarak medya gündemi için bu boyutların görünürlük (konuya verilen kapsamın büyüklüğü), izleyici önemliliği (haber kapsamının izleyici gereksinimleriyle olan ilgisi) ve değerlik (konu lehine ve aleyhine ayrılan medya kapsamı) olduğunu ifade etmiştir. İkinci olarak siyasal gündem için bu boyutların destek (konuya verilen az ya da çok lehinde eylem), eylemin olma olasılığı (bir resmi kuruluşun konu için

eyleme geçme olasılığı) ve eylem özgürlüğü (olası hükümet eyleminin boyutu) olduğunu belirtmiştir. Son olarak kamu gündemi için bu boyutları bilinilirlik (konudan kamunun haberdar olma düzeyi), kişisel önemlilik (kişinin kendisinde gördüğü konuya ilişkin ilgi), lehtelik (konu üzerinde lehte ve aleyhte yargılar) olarak ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmada da Manheim'in kamu gündemi belirleme çalışmalarında kullanılan boyutlardan faydalanılmıştır. Uygulanan anket çalışması ile katılımcıların seçilen örnek olaya ilişkin öncelikle olaydan haberdar olma düzeyleri belirlenmiş, daha sonra hem örnek olaya ilişkin hem de kendi kişisel ajandalarına ilişkin ilgi bulgulanmaya çalışılmıştır. Son olarak da seçilen örnek olayda medyanın kamu gündemini oluşturmada ki rolünü ortaya çıkarabilmek adına katılımcıların ankette yer alan önermelerin lehinde ya da aleyhinde olup olmadıklarına bakılmıştır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Gündem belirleme yazınında genellikle medya, siyaset ve kamu gündeminin oluşmasında kitle iletişim araçlarının ve başka bazı faktörlerin (ABD Başkanı, sivil toplum örgütleri, yüksek yargı organları gibi) ne derecede etkili olduğunun araştırıldığı görülmektedir². Özellikle medya ve kamu gündemine ilişkin yapılan çalışmaların siyaset gündemine ilişkin (siyasetçilerin ya da yasama mensuplarının gerçek gündemlerini belirleyen faktörleri ölçümlemenin zorluğundan dolayı) yapılan çalışmalara kıyasla daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Yine gerçek dünya göstergelerinin (enflasyon, işsizlik, terör vb.) medya gündemine nasıl yansıdığına dair yapılan çok sayıda çalışma da mevcuttur.

² Bknz. Funkhouser, G (1973). "The issues of the sixties: An exploratory study in the dynamics of public opinion". *Public Opinion Quarterly*, 37 (1): 62-75, Takeshita T., "Agenda Setting Effects of the Press in a Japanese Local Election", *Studies of Broadcasting*, 1993, pp. 194-216., Weaver, D. H., Mccombs, M. E., & Spellman, C. (1975). *Watergate and the Media: A Case Study of Agenda-Setting*. *American Politics Quarterly*, 3, 458-472., Wanta Wayne-Foote Joe, "The President-News Media Relationship: A Time Series Analysis of Agenda Setting", *Journal of Broadcasting and Eletronic Media*, 38, 1994 pp.437-448. İrvan Süleyman, *Dış Politika ve Basın: Türk Basınındaki Dış Politika Haberlerinin Gündem Belirleme Yaklaşımı Açısından Çözümlemesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997. Yüksel Erhan, Türkiye'de Ekonomi Basını Gündemi ve Siyasal Gündem İlişkisi: Özelleştirme Örneğinde Bir Gündem Belirleme Çalışması, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora Tezi, 1999.*

Türkiye’de bireylerin siyasal gündeminin nasıl oluştuğuna dair yapılan çalışma sayısı fazla değildir. Literatüre bakıldığında Balcı ve arkadaşları 2016 yılında yapmış oldukları bir çalışmada siyasal bilgilenmede medyanın oynadığı rolü üniversite gençliği örneğinden hareketle incelemiştirlerdir. Arklan ve Karakoç (2015) ise yapmış oldukları çalışmada üniversite gençliğinin genel ve siyasal gündeme ilişkin haber kaynaklarını ortaya koymuşlardır. Başka bazı çalışmalar ise üniversite öğrencilerinin medya kullanım alışkanlıklarını kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde araştırmıştır. Bu çerçevede yapılan çok sayıdaki çalışmadan örneğin Küçükçukurt vd. (2009) çeşitli üniversitelerde gerçekleştirmiş oldukları anketler aracılığı ile öğrencilerin medya kullanım alışkanlıklarının arkasında yatan faktörleri ortaya koymaya çalışmışlardır. Toruk ise (2008) üniversite gençliğinin medya kullanım alışkanlıklarını kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde analiz etmiştir. Yapılan bu çalışmada ise gündem belirleme kuramından hareketle seçilen örnek bir siyasal gündem konusunun üniversite öğrencilerinin kişisel siyaset gündemlerine nasıl yerleştiği, bu yerleşmede kitle iletişim araçlarının ne ölçüde rol oynadığı değişen medya kullanım alışkanlıkları çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda yapılan çalışma yakın örneklerinden bir ölçüde farklılık arz etmektedir.

Çalışma için seçilen kriz durumu olarak 15 Temmuz darbe girişiminin topyekûn tüm ülke insanının siyasal ajandasını etkilemesi sebebiyle iyi bir örnek oluşturacağı düşünülmüştür. Ayrıca bu tür kriz durumları insanların siyasal belleğinde önemli izler bırakmakta olup, bilimsel bir araştırma için önemli donelere ortaya koyabilmektedir. Literatüre bakıldığında ise Türkiye’de 15 Temmuz darbe girişimi merkezli –ki bu çalışmanın merkezini oluşturmamaktadır - bazı akademik çalışmaların yanında, bu kriz durumunu örnek olay olarak kullanan az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Darbe sürecini çalışmasının merkezine alan Haluk Alkan (2016) ‘15 Temmuz Anlamak, Parametreler ve Sonuçlar’ isimli makalesinde süreci askeri-siyasal pencereden açıklamak istemiştir. Devran ve Özcan (2016) ise ‘15 Temmuz Darbe Girişimi: Gelenekselden Yeniye Medya Araçlarının Kullanımı’ isimli çalışmalarında ise darbe sürecinde medyanın oynadığı rolü teorik bir takım tespitler ile örneklendirerek açıklama yoluna gitmişlerdir. Melek ve Toker (2017) ise ‘Şiddet, Demokrasi ve Terör Bağlamında Ana Akım Medyanın Analizi: 15 Temmuz Darbe Girişimi’

başlıklı çalışmalarında ana akım medyada yer alan ilgili haberlere içerik analizi uygulayarak, darbe girişiminin haberlerde nasıl temsil edildiğini bulgulamışlardır. Söz konusu çalışmalar dışında akademik düzeyde çalışma yapılmamış olması ve darbe girişimi ile bağlantılı olarak gençlerin medya kullanım alışkanlıklarındaki değişimin ve siyaset gündemlerinin nasıl oluştuğunun sorgulanması çalışmayı alana katkı yapar hale getirmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışma evreni olarak üniversite gençliği, örneklem olarak da Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ)'nde lisans düzeyinde eğitim gören tüm öğrenciler seçilmiştir. Yüzde 95 güven aralığında lisans düzeyinde eğitim gören 36.668 öğrenciden en az 381 öğrenci ile anket uygulanması gerekliliği karşısında 558 öğrenci ile anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Anket formlarının 119'u birden fazla şikkın işaretlenmesi ya da bazı maddelerin tamamen boş bırakılması gibi nedenlerden dolayı değerlendirme dışına çıkarılmış, 439 anket çalışması ise çalışmaya dahil edilmiştir. KTÜ'den alınan güncel verilere göre üniversitenin lisans düzeyinde programlara kayıtlı toplam 36.668 öğrencisi vardır. Çalışma örnekleme lisans düzeyinde eğitim gören tüm öğrenciler dahil edilmesine rağmen, çalışmanın sınırlılıkları düşünüldüğünde her fakülteden fakülte öğrenci sayısının genel öğrenci sayısı içerisindeki ağırlığı oranında temsilen bir grup öğrenci ile anket yapılması homojen dağılım için uygun görülmüştür. Buna göre fakültelerin her birinin öğrenci sayıları saptanarak lisans eğitimi gören toplam öğrenci sayılarına oranlamaları yapılmış ve bu şekilde her fakülteden kaç öğrenci ile anket yapılacağına dair bir sonuca ulaşılmıştır.

Yöntem

1-30 Aralık 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen anket uygulamasında öğrencilere yaş, cinsiyet ve hangi fakültede okudukları, darbe girişimi sırasında hangi ilde oldukları sorularak katılımcıların homojenliği hakkında bilgi edinilmek istenmiştir. Bu sorular dışında anket çalışması dört kısma ayrılabilir biri açık uçlu toplam 16 sorudan oluşturulmuştur. Katılımcıların medyayı ve gündemi takip etme alışkanlıklarını belirlemek

için 'her gün, haftada birkaç gün, haftada bir gün, nadiren ve hiç' tercihlerini içeren, seçilen örnek olaya ilişkin katılımcıların tutumlarını belirlemeye yönelik sorularda ise 'tamamen katılıyorum, birçok yönden katılıyorum, ne katılıyorum ne de katılmıyorum, kısmen katılıyorum ve hiç katılmıyorum' tercihlerini içeren beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların siyasal gündemlerinin kaynakları ise çoktan seçmeli sorularla ölçülmüştür. Anket verileri SPSS 21 paket programında betimleyici analiz tekniklerinden frekans analizi ile değerlendirilerek yorumlanmıştır. Katılımcıların kişisel siyasal gündemlerine ve medya kullanım alışkanlıklarına ilişkin verilerin anket tekniği ile uygulandığı dönemde elde edilmesi bu çalışmanın en önemli sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Frekans sayımına dayalı bir yöntem ile özellikle algıya yönelik tespitler yapılması önemli olmakla birlikte, bir takım nitel tekniklerin uygulanmayışı da çalışmanın en önemli sınırlılığıdır. Çalışmaya ilişkin temel hipotezler şunlardır:

H1: Günümüzde üniversiteli gençler siyaset gündemini yakından takip etmektedir.

H2: Üniversiteli gençler siyasal gündemi geleneksel medyalardan ziyade yeni medya teknolojileri üzerinden takip etmektedir.

H3: Üniversiteli gençler siyasal gündemi geleneksel medyaların daha güvenilir yansıttığını düşünmektedir.

H4: Üniversiteli gençlerin bir siyasal tutum ve düşünce geliştirmelerinde doğrudan iletişimin egemen olduğu birincil ilişki grupları (arkadaş, aile, sivil toplum vb.) iletişimin dolaylı geliştiği kitle iletişim araçlarına göre daha belirleyici olmaktadır.

Yukarıdaki hipotezleri sınamak üzere anket formunda katılımcılara siyasal gündeme ilişkin tutum ve davranışlarını ölçme amacındaki dört soru sorulmuştur. H1'i sınamak üzere 'siyasal gündemi takip etme sıklıkları', H 2'yi sınamak üzere 'siyasal gündemi takip etmek için en çok kullandıkları haber kaynağı' ile 'gazete ve televizyonları okuma ve izleme sıklıkları' ve 'haber portallarını takip etme sıklıkları' sorulmuştur. H3'ü sınamak üzere de 'siyasal gündemi en güvenilir olarak yansıttığını düşündükleri kitle iletişim aracının ne olduğu' sorulmuştur. H 4 ise katılımcılara 'bir siyasal tutum veya düşünce geliştirmenizde üzerinizde en çok etkili olan faktör nedir?' sorusu sorularak sınanmıştır.

H5: Günümüzde üniversite gençliği sosyal medyayı aktif olarak kullanmakta ve sıklıkla sosyal medyadan paylaşım yapmaktadırlar.

H6: 15 Temmuz darbe girişimi sırasında üniversiteli gençler sosyal medyayı paylaşımında bulunarak aktif bir şekilde kullanmıştır.

Yukarıdaki hipotezleri sınamak üzere üç soru oluşturulmuştur. Bu sorularda katılımcılara 'sosyal medyayı kullanma sıklıkları', 'sosyal medyada paylaşımında bulunma sıklıkları' ve 'siyasal gündem konusu olarak ele alınan 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında katılımcıların 'sosyal medyadan paylaşımında bulunup bulunmadıkları', sorulmuştur. Böylece katılımcıların önemli bir siyasal gündem konusu olduğunda sosyal medyayı ne ölçüde kullandıkları ölçümlenmek istenmiştir.

H7: Siyasal gündeme ilişkin kriz durumunda üniversiteli gençler medyadan ve sosyal çevrelerinden gelen enformasyona aktif şekilde ilgi göstermektedir.

H8: Üniversite gençliği kriz durumuna ilişkin medyanın halkı yeteri kadar bilgilendirdiği, dolayısıyla darbe girişiminin önlenmesinde medyanın önemli bir rolü olduğunu düşünmektedir.

H 7 ve H 8 siyasal gündemi meşgul eden kriz durumuna ilişkin katılımcıların ilgi düzeyini ve medyanın kriz durumunda oynadığı role ilişkin algılarını sınaama amacındadır. Bu amaçla katılımcılara 'darbe girişimi sonrasında medya veya sosyal çevrelerinden yayılan bilgilere ilgi gösterme düzeyleri' sorulmuş, daha sonra ise 'darbe girişimi gerçekleştikten sonra medyanın toplumu konuya ilişkin yeteri kadar bilgilendirdiği önermesine katılıp katılmadıkları' ile 'darbe girişiminin önlenmesinde medyanın önemli bir rol oynadığına dair önermeye katılıp katılmadıkları' sorulmuştur. Ayrıca '15 Temmuz darbe girişimi ve medya denildiği zaman aklınıza ilk gelenleri bir iki kelime ile ifade ediniz' açık uçlu sorusu ile de medyanın katılımcıların zihninde kriz durumuna ilişkin yarattığı imgeler hakkında ipuçları elde edilmek istenmiştir.

Bulgular

Tablo 1’de katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında 439 kişinin en çok 246 (% 56) kişi ile 20-22, yaş aralığında olduğu görülmüştür. Katılımcıların 220’sini (%50,1) erkekler, 216’sını (%49,2) kadınlar temsil edilmiştir. Cinsiyet açısından katılımcıların homojen dağılımı söz konusudur.

Tablo 1. Ankete katılanların yaş ve cinsiyet dağılımları

Yaş aralıkları	N	%	Cinsiyet grupları	N	%
17-19	85	19,4	Kadın	216	49,2
20-22	246	56	Erkek	220	50,1
23-25	88	20	Diğer	3	0,7
26-28	14	3,2			
29 ve üstü	6	1,4			
Toplam	439	100,0	Toplam	439	100,0

Tablo 2. Ankete katılanların fakülterlere göre dağılımı

Fakülteler	N	%
Mühendislik	90	20,5
Tıp	16	3,6
Orman	16	3,6
Deniz Bilimleri	9	2,1
İletişim	12	2,7
Eğitim	63	14,4
Eczacılık	6	1,4
İlahiyat	14	3,2
Edebiyat	31	7,1
Fen	18	4,1
İ.İ.B.F	112	25,5
Mimarlık	12	2,7
Sağlık bilimleri	12	2,7
Of Teknoloji	12	2,7
Hukuk	16	3,6
Toplam	439	100,0

Tablo 2’de görüleceği üzere lisans programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısı içerisinde 10.098 öğrenci ile en çok temsil edilen İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İ.İ.B.F) öğrencilerinden 112 si ile (katılımcıların %25,5’i) anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Sayı bakımında ikinci en kalabalık fakülte olan Mühendislik Fakültesinden ise 90, öğrenci sayısı bakımından

üçüncü sırada ki Eğitim Fakültesi'nden 63 öğrenci ile anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Ankete katılanların 15 Temmuz darbe girişimi sırasında hangi şehirde bulduklarına ilişkin veriler de toplanmıştır. Bu sayede katılımcıların Türkiye geneline ne kadar temsil ettikleri öğrenilmek istenmiştir. Katılımcıların 201'i (% 45,8) darbe girişimi sırasında en çok Karadeniz bölgesinde ve 107 kişi ile Trabzon ilinde bulduklarını ifade etmişlerdir. İkinci sırada ise en çok Marmara bölgesinde (katılımcıların 101) ve 60 kişi ile İstanbul ilinde bulduklarını, üçüncü sırada ise en çok İç Anadolu bölgesi (49 kişi) ve 22 kişi ile Ankara şehrinde olduklarını söylemişlerdir. Karadeniz bölgesi dışındaki katılımcıların büyük bir bölümünün İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerden gelen öğrenciler olması (toplam 93 kişi) katılımcıların kısmen homojen dağılımının bir diğer göstergesi olmuştur.

Çalışma kapsamında katılımcılara sosyal medyayı ne sıklıkla kullandıkları sorulmuştur (Tablo 3). Katılımcıların 366'sının sosyal medyayı her gün kullandıkları görülmüştür. Nadiren ya da hiç kullanmıyorum diyenler ise toplamda 39 kişidir.

Tablo 3. Katılımcıların sosyal medya kullanım alışkanlıklarına ilişkin veriler

Sosyal Medyayı Kullanma Sıklığı	N		Sosyal medyada paylaşımında bulunma sıklığı		
	N	%	N	%	
Her gün	366	83,4	Çok sık	24	5,5
Haftada birkaç defa	33	7,5	Sıklıkla	75	17,1
Haftada bir defa	1	0,2	Bazen	182	41,5
Nadiren	26	5,9	Nadiren	110	25,1
Hiç	13	3	Hiç	48	10,9
Toplam	439	100	Toplam	439	100

Buradan hareketle üniversite öğrencilerinin çok büyük bir kısmının sosyal medyayı her gün kullandıklarını söylemek doğru olur. Sosyal medya uygulamalarını sadece bir şeyleri okumak veya izlemek amacıyla kullanan insanlar olduğu gibi aktif olarak sosyal medya uygulamalarında paylaşımında bulunan, video veya fotoğraf yükleyen insanlar da vardır. Yapılan çalışmada öğrencilerin paylaşımında bulunma sıklığı üzerinden sosyal medyayı ne kadar aktif olarak kullandıkları da saptanmaya çalışılmıştır. Buna göre 182 öğrenci sosyal medyada bazen, 75 öğrenci sıklıkla ve 24

öğrenci ise çok sık paylaşımda bulduklarını belirtmişlerdir. Yani öğrencilerin toplamda yüzde 64,1'lik kısmı sosyal medyada çeşitli derecelerde paylaşımda bulduklarını belirtmişlerdir. Darbe girişimi sırasında ve sonrasında sosyal medyadan herhangi bir paylaşımda bulunup bulunmadıkları da katılımcılara sorulmuştur. Böylece bir kriz durumunda öğrencilerin sosyal medyayı aktif olarak kullanıp kullanmadıkları öğrenilmek istenmiştir. Buna göre 280 katılımcı (% 63,8) herhangi bir paylaşımda bulunmadıklarını, 159 katılımcı ise bulduklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak üniversiteli gençlerin sosyal medyayı kullanma ve paylaşımda bulunma aktifliği seçilen örnek olayda işlememiştir. Gençlerin sosyal medyayı aktif kullandığı ve buradan paylaşımda bulduklarını savlayan H 5 kanıtlanmış fakat darbe girişimi sırasında gençlerin sosyal medyayı aktif kullandığı varsayımına dayalı H 6 kanıtlanamamıştır.

Tablo 4. Katılımcıların haber medyası kullanma alışkanlıklarına ilişkin veriler

Gazete okuma sıklığı	N		Televizyon izleme sıklığı	N		Haber portal-larını takip etme sıklığı	N	
		%			%			%
Her gün	55	12,5	Her gün	70	15,9	Her gün	185	42,1
Haftada birkaç gün	90	20,5	Haftada birkaç gün	119	27,1	Haftada birkaç gün	128	29,2
Haftada bir gün	33	7,5	Haftada bir gün	35	8	Haftada bir gün	35	8
Nadiren	194	44,2	Nadiren	138	31,4	Nadiren	73	16,6
Hiç	67	15,3	Hiç	77	17,5	Hiç	18	4,1
Toplam	439	100	Toplam	439	100	Toplam	439	100

Tablo 4'te haberlerin yayıldığı geleneksel kitle iletişim araçları ile internetin ortaya çıkardığı yeni habercilik ortamlarını gençlerin ne oranda kullandıklarına ilişkin veriler bulunmaktadır. En eski haber araçlarından olan gazetelere gençlerin ilgisinin düşük olduğu saptanmıştır. Buna göre ankete katılan gençlerin yüzde 59,5'lik gibi önemli bir kısmı gazeteleri ya nadiren okuduklarını ya da hiç okumadıklarını belirtmişlerdir. Televizyonlar açısından durum biraz daha iyi olmakla birlikte yine de katılımcıların neredeyse yarıya yakını (yüzde 48,9) televizyonları ya hiç izlemediklerini ya da nadiren izlediklerini belirtmişlerdir. Böylece H 2'nin gençlerin

geleneksel medyadan gündemi takip etmediklerine dair kısmı doğrulanmıştır. Tablo 4'te de görüleceği üzere katılımcıların büyük bir kısmının (yüzde 71,3) haber portallarını her gün ya da haftada birkaç gün takip ettikleri bulunmuştur. Böylece H 2'nin üniversiteli gençlerin gündemi yeni medya teknolojilerinden takip ettiği varsayımı kanıtlanmıştır.

Yapılan çalışmada katılımcıların siyaset gündemini ne sıklıkla takip ettikleri ve siyaset gündemine ilişkin bilgilerinin düzeyini nasıl gördükleri de ölçülmek istenmiştir. Tablo 5'den de görüleceği üzere öğrencilerin önemli bir kısmının siyaset gündemini toplamda yüzde 52,4'lük bir oranla 'çok sık' ve 'sıklıkla' takip ettikleri, yüzde 31'lik kısmının da 'bazen takip ederim' seçeneğini işaretleyerek siyaset gündemine en azından kayıtsız kalmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ankete katılanlara Türkiye'nin siyasal gündemine ilişkin sahip oldukları bilgilerini ne düzeyde gördükleri de sorulmuştur. Buna göre katılımcılar sırasıyla en çok 'orta' (yüzde 46,2), 'yüksek' (yüzde 33) ve 'çok yüksek' (yüzde 10,7) şıklarını işaretleyerek Türkiye'nin siyasal gündemine ilişkin bilgilerinin düzeyini öncelikle 'orta' sonra da 'yüksek ve çok yüksek' olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Böylece H 1 kısmen kanıtlanmıştır. Üniversite gençliği siyaset gündemini yakından takip etmekle birlikte, bu gündeme ilişkin bilgilerini daha çok orta düzey olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Katılımcıların kişisel-siyasal gündemlerine ilişkin veriler

Siyaset Gündemini Takip Etme Sıklığı	N	%	Siyaset Gündemi Hakkında Bilgi Sahibi Olma Düzeyi	N	%
Çok sık	82	18,7	Çok yüksek	47	10,7
Sıklıkla	148	33,7	Yüksek	145	33,0
Bazen	136	31,0	Orta	203	46,2
Nadiren	55	12,5	Düşük	42	9,6
Hiç	18	4,1	Hiç	2	0,5
Toplam	439	100	Toplam	439	100

Yapılan çalışmada öğrencilerin siyasal gündemi takip etmek için kullandıkları kitle iletişim araçları da sorgulanmıştır. Tablo 6'da da görüleceği üzere üniversite öğrencilerinin siyasal gündeme ilişkin gelişmeleri daha çok yeni medya olarak adlandırılan internet tabanlı medya kaynaklarından takip ettikleri ortaya çıkmıştır. H 2'de savlandığı gibi üniversite

gençlerinin ülkenin siyasal gündemini yüzde 72,4 oranında yeni medya ortam ve uygulamalarından takip ettikleri bulgulanmıştır. Ankette öğrencilerin siyasal gündemi takip etmek için kullandıkları kaynaklara ne düzeyde güvendikleri de araştırılmıştır. H 3’de öne sürüldüğü gibi katılımcıların geleneksel medyayı sosyal medyaya göre siyasal gündemi yansıtma konusunda daha güvenilir bulmaları beklenmiştir. Tablo 6’dan da görüleceği üzere bu varsayım kısmen doğrulanmıştır. Katılımcıların yüzde 47,5’i televizyon, gazete ve radyo gibi geleneksel medyanın gündemi daha güvenilir yansıttığına (ki televizyonların görüntü eşliğinde haber vermesi ve canlı yayın yapmasının güvenilirliğini arttırdığı düşünülmektedir) inanmıştır. İnternet tabanlı uygulamalardan haber portalları da siyaset gündemini güvenilir yansıtma ikinci sırada yer almıştır.

Tablo 6. Katılımcıların siyasal gündemi takip etmek için kullandıkları kitle iletişim araçları ve bu araçlara duyulan güvenilirlik

	Siyasal Gündemi Takip Etmek İçin En Çok Kullanılan Kaynaklar		Siyasal Gündemi En Güvenilir Yansıttığı Düşünülen Kaynaklar	
	N	%	N	%
Tv.’ler	98	22,3	139	31,7
Gazeteler	17	3,9	63	14,4
Radyolar	3	0,7	6	1,4
Haber portal.	194	44,2	131	29,8
Sos. medya	124	28,2	51	11,6
Diğer	3	0,7	49	11,2
Toplam	439	100	439	100

Tabloda 7’de de görüldüğü üzere üniversite gençlerinin bir siyasal tutum geliştirmelerinde üzerlerinde en çok etkili olan faktör geleneksel kitle iletişim araçlarıdır. Buna göre katılımcılar bir siyasal tutum geliştirmelerinde üzerlerinde en çok televizyon/radyo vb. görsel-işitsel kitle iletişim araçları ile gazete/dergi vb. basılı kitle iletişim araçlarının (toplam % 48,7) etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Üniversiteli gençlerin bir siyasal tutum ve düşünce geliştirmelerinde doğrudan iletişimin egemen olduğu birincil ilişki grupları H 4’de beklenenin aksine etkili olamamıştır. Katılımcıların ülke siyasal gündemini internet tabanlı medyadan (Tablo 6)

daha çok takip etmesi gerçeğine karşın, tutum geliştirme noktasında geleneksel kitle iletişim araçları daha etkili olmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların siyasal tutum geliştirmelerinde etkili olan faktörler

	N	%
Televizyon/radyo vb. görsel-ışitsel kitle iletişim araçları	119	27,1
Gazete/dergi vb. basılı kitle iletişim araçları	95	21,6
Aile ve arkadaş grupları	70	15,9
İnternet ve sosyal medya	70	15,9
Sivil toplum, siyasal partiler, gönüllü kuruluşlar	54	12,3
Diğer	31	7,1
Toplam	439	100

Bu durumun altında internet tabanlı uygulamalarda haberin kolayca manipülasyona uğraması karşısında televizyonlar ve gazeteler gibi geleneksel kitle iletişim araçlarında bunun zor olması ve yasalar önünde hesap verebilirlik açısından geleneksel kitle iletişim araçlarının daha kurumsallaşmış olduğu gerçeğinin yattığı düşünülmektedir. Özetle katılımcılar siyasal tutum geliştirme noktasında kitle iletişim araçlarını, yüz yüze iletişimin geçerli olduğu ortamlara göre daha fazla önemsemektedir.

Tablo 8. Örnek kriz durumuna ilişkin veriler

Darbe girişimi bilgilerine ilgi düzeyi	'Darbe girişimi hakkında medya toplumu yeteri kadar bilgilendirmiş-tir' önermesine katılım düzeyi		'Darbenin önlenmesinde medyanın önemli bir rolü olmuştur' önermesine katılım düzeyi					
	N	%	N	%	N	%		
Çok yüksek	165	37,6	Tamamen katılıyorum	51	11,6	Tamamen katılıyorum	183	41,7
Yüksek	156	35,5	Birçok yönden katılıyorum	145	33	Birçok yönden katılıyorum	141	32,1
Orta	80	18,2	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	84	19,1	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	45	10,3
Düşük	32	7,3	Kısmen katılıyorum	104	23,7	Kısmen katılıyorum	45	10,3
Hiç	6	1,4	Hiç katılmıyorum	55	12,5	Hiç katılmıyorum	25	5,7
Toplam	439	100	Toplam	439	100	Toplam	439	100

Tablo 8’de 15 Temmuz 2016 darbe girişimine ilişkin veriler yer almaktadır. Anket çalışmasında üniversiteli gençlerin darbe girişimi bilgilerine ilgi gösterme düzeyleri sorgulanmıştır. Katılımcıların en fazla ‘çok yüksek ilgi gösteriyorum’ (165 kişi ve yüzde 37,6) ve ‘yüksek ilgi gösteriyorum’ (156 kişi ve yüzde 35,5) seçeneklerini işaretledikleri görülmüştür. Buradan hareketle Türkiye’de 15 Temmuz 2016 tarihinde gerçekleşen darbe girişimine ilişkin bilgilere üniversite öğrencilerinin yüksek oranda (yüzde 73,1) ilgi gösterdikleri belirtilmelidir. H1’de beklenildiği gibi üniversiteli gençlerin siyasal gündem konularını yakından takip ettikleri ortaya çıktığı gibi, H 7’de öne sürüldüğü gibi siyasal gündeme ilişkin kriz durumunda üniversiteli gençlerin medyadan ve sosyal çevrelerinden gelen enformasyona aktif şekilde ilgi gösterdiği bulgulanmıştır.

Anket çalışmasında önemli siyasal gündem konularına ilişkin medyanın gençleri ne kadar bilgilendirdiği konusu da araştırılmak istenmiştir. Bu amaçla katılımcılara örnek olay olarak seçilen 15 Temmuz darbe girişimi karşısında medyanın kendilerini yeteri kadar bilgilendirdiği önermesi hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Katılımcılar bu önermeye en çok ‘birçok yönden katılıyorum’ (145 katılımcı ve % 33 oranıyla) cevabını vererek, medyanın yeteri kadar bilgi sağlamadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu ikinci ve üçüncü sırada ‘kısmen katılıyorum’, ‘ne katılıyorum ne katılmıyorum’ seçeneklerini işaretleyerek pekiştirmişlerdir. 15 Temmuz darbe girişimi sırasında kamuoyunun girişime ilişkin bilgilendirilmesinde bilhassa özel sektöre ait televizyonlar siyasi karar alma pozisyonundaki kişilerle (ki kamuoyu ile iletişim kurmak için resmi kaynaklardan mahrumdular) gerçekleştirdikleri canlı bağlantılarla önemli bir rol oynamıştır. Bu açıdan darbenin önlenmesinde medyanın önemli bir rolü olduğu önermesine katılıp katılmadıkları öğrencilere sorulmuştur. Bu önermeye en fazla 183 katılımcı (% 41,7) ‘tamamen katılıyorum’ seçeneğini işaretlemiş, bunu 141 katılımcı (% 32,1) ile ‘birçok yönden katılıyorum’ seçeneği izlemiştir. Üniversite öğrencilerinin büyük bir oranda medyanın darbe girişiminin önlenmesinde önemli bir rolü olduğu fikrine katıldıkları ortaya çıkmıştır. H 8’de öne sürülen varsayım kısmen doğrulanmıştır. Şöyle ki, darbe girişimine ilişkin öğrenciler medyanın kamuoyunu yeteri kadar bilgilendirdiğini düşünmeseler de darbe girişiminin etkisiz kalmasında medyanın önemli rol oynadığını kabul etmişlerdir.

Anket çalışmasının son sorusunda ise katılımcılardan '15 Temmuz Darbe Girişimi ve Medya' denildiği zaman akıllarına ilk gelen şeyin ne olduğunu bir ya da iki kelime ile ifade etmeleri istenilmiştir. Bu soru ile katılımcıların medya ve darbe girişimi olayını nasıl ilişkilendirdiklerine dair zihinlerindeki resimler bulgulanmak istenmiştir. Verilen cevapların uzunluğuna göre kullanılan kelime ya da kavramlar cevaplar içerisinde çıkarılarak kategorize edilmiştir.

Tablo 9'a göre sırası ile gidilecek olursa katılımcıların önemli bir kısmının iletişim araçlarının örnek olaydaki rolüne ilişkin bir takım kavramlar kullandıkları görülmüştür. İletişim araçları kategorisine ilişkin en çok kullanılan kavramlar televizyon (20 katılımcı), TRT (17 katılımcı) ve CNN Türk (14 katılımcı) olmuştur. Bu kategoride TRT Sunucusu (12 katılımcı) ve Tijen Karaş (11 katılımcı) tanımlama ve isminin en çok kullanılan bir diğer tanımlama türü olduğunu söylemek gerekir. Ankete katılan üniversite öğrencilerinin darbe girişimi gecesinin medya aktörlerine ilişkin hafızalarında önemli kavramlar oluştuğu söylenebilir. Girişim gecesini TRT televizyonunun Ankara stüdyolarının darbeciler tarafından ele geçirilerek, darbe bildirisinin sunucusu Tijen Karaş'a okutturulması katılımcıların zihinlerindeki en önemli resim olarak ortaya çıkmıştır. CNN televizyonunda Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın canlı bağlantı ile halkı direnmeye çağırması da medyanın rolüne ilişkin katılımcıların zihninde doğan ikinci en önemli resim olmuştur.

Açık uçlu soruya verilen cevapların bir diğer kısmı ise 'darbe girişimi sırasında medya içeriği ve işlevine ilişkin değerlendirmeler' kategorisi içine sokulmuştur. 'Medya bilgilendirmesi' (17 katılımcı) ve 'medyanın gücü' (7 katılımcı) ile 'tarafli medya' (7 katılımcı), 'abartı' (6 katılımcı) en çok kullanılan ifadeler olmuştur. Bu kategori içerisinde darbe girişimi sırasında katılımcıların medyanın önemli bir işlev gördüğüne dair düşünceler beslediklerini ifade etmek gerekir. Bunun yanında yapılan haberleri iç siyaset konjonktürü açısından değerlendirip, 'abartı' ifadesini kullanan katılımcılar da olmuştur.

Darbe girişimi ve medyanın rolüne ilişkin verilen cevapların içerisinde oluşturulan bir diğer kategori de 'toplumsal ve siyasal kavramlar' kategorisidir. Bu kategoride 'halk' (15 katılımcı), 'sokağa çağrı' (11 katılımcı), 'toplumsal birlik' (10 katılımcı) ve 'vatan' (10 katılımcı) en çok kullanılan kavram ve ifadeler olmuştur.

'Askeri ve siyasi aktörlere ilişkin kavramlar' kategorisi içerisinde en çok kullanılan isim ve kavramlar 'Cumhurbaşkanı'-'Tayyip Erdoğan' (sırasıyla 17-9 katılımcı), 'darbe' (17 katılımcı) ve 'FETÖ' (15 katılımcı) olmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların açık uçlu soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan kategoriler ve kullanım sıklıkları

İletişim araçlarına ilişkin kavramlar	Frk.	Medya içeriği ve işlevine ilişkin kavram ve değerlendirmeler	Frk.	Toplumsal ve siyasal kavramlar	Frk.
Televizyon	20	Abartı	6	Halk	15
CNN Türk	14	Medyanın bilgi-lendirmesi	17	Vatan	10
TRT Sunucusu	12	Haber	9	Toplumsal birlik	10
Tijen Karaş	11	Tarafli medya	7	Halkı örgütlemek	3
Canlı Yayın	5	İletişimin önemi	4	Milli direniş	4
Hande Fırat	2	Haberdar olmak	3	Türklük	4
3 G Bağlantısı	7	Tarafsızlık ilkesi	3	Şehit	5
TRT	17	Medyanın gücü	7	İç karışıklık	3
A Haber	8	Yanlış bilgi	2	Birlik ve beraberlik	5
		Medya	3	Devlet bütünlüğü	2
				Kurtuluş mücadelesi	2
				Sokağa çağrı	11
				Millet	3
				Sokak nöbetleri	4
Askeri ve Siyasi Aktörlere ilişkin kavramlar	Frk.	Kişisel duygu ve değerlendirmeler	Frk.	Sosyal Medya	Frk.
FETÖ	15	Korku	8	Facebook	4
Darbe	17	Tiyatro	2	Face Time	12
Tank	7	Danışıklı dövüş	2		
Darbe Bildirisi	5	Endişe	3	Sembolik Kavramlar	Frk.
Sıkıyönetim	2	Gülmek	2	Boğaziçi Köprüsü	4
Cumhurbaşkanı	17	Tehlike	2		
Tayyip Erdoğan	9	İhanet	4		
		Kaos	2		

Bu kategori içerisinde konulan cevaplarda kullanılan isim ve kavramlardan da anlaşılacağı üzere darbe girişimi ve medya ilişkisini katılımcıların bir kısmının siyasi ve askeri kavramlar ile tanımlama yoluna gitmiştir. Aynı açık uçlu soruya katılımcıların bir kısmının kişisel duygu ve değerlendir-

melerini yansıtarak cevap verdiği de saptanmıştır. Örneğin 'korku' (8 katılımcı), 'ihamet' (4 katılımcı) ve 'endişe' (3 katılımcı) en çok dile getirilen kişisel duygu ve değerlendirme ifadeleri olmuştur.

Son olarak aynı soruya verilen cevaplardan 'Sosyal medya' kategorisi ile 'sembolik kavramlar' kategorileri oluşturulmuştur. Darbe girişimi sırasında Cumhurbaşkanı'nın bir telefon markasına özgü videolu görüşme programı olan 'Face time' (12 katılımcı) üzerinden televizyonların canlı yayınına bağlanması katılımcıların darbe girişimi ve medya ilişkisini ifade ederken en çok akıllarında kalanlardan birisi olmuştur. 'Boğaziçi köprüsü' ise en çok kullanılan sembolik kavram olmuştur. Çalışma kapsamında katılımcılara sorulan açık uçlu soru 15 Temmuz darbe girişimi olayı ve medya ilişkisinin katılımcıların zihninde nasıl bir resim oluşturduğunu ortaya koymak için hazırlanmıştır. Sonuç olarak katılımcıların darbe girişimi sırasında medyanın oynadığı rolü enformasyon kaynağı olarak çokça önemsedikleri ve bu enformasyon kaynağından gelen resimler ile de darbe girişimine ilişkin bilişsel ve görsel hafızalarını oluşturdukları saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışma üniversite gençlerinin siyasal gündemlerinin kaynaklarını ve medya kullanım alışkanlıklarını ortaya çıkarma girişimidir. Özellikle siyasal kriz durumlarında kişisel gündemlerini nasıl ve ne ölçüde oluşturdukları bulgulanmak istenmiştir. Tahmin edildiği gibi değişen enformasyon teknolojilerinin de etkisiyle üniversiteli gençlerin enformasyon sağlama kaynaklarında da değişimler ve çeşitlenmeler olmuştur. Günümüzde genç nüfus rutin siyasal gündemlerini oluşturmak için geleneksel medya organlarına daha az ilgi göstermekle birlikte bunun için sosyal medya ve internet gazetelerini daha fazla kullanmaktadır. Bu durumu sadece teknolojik gelişme ile açıklamak yeterli değildir. Değişen yaşam tarzlarından değişen aile yapılarına ve hızlı tüketim kültürünün doğurduğu kolaycılığa kadar birçok sosyolojik ve psikolojik faktörü bu değişime kaynak olarak göstermek mümkündür.

Siyasal gündem konularına katılımcıların yüksek oranda ilgi gösterdikleri bu çalışmadan çıkan önemli bir sonuçtur. Katılımcılar gündemden haberdar olduklarını yüksek oranda belirtirlerken, seçilen örnek olay gibi

kriz durumu olarak nitelendirilebilecek durumlarda bu ilginin daha da arttığını ifade etmek gerekir. Çalışmada katılımcıların yüksek oranda 15 Temmuz darbe girişimi olayından haberdar oldukları hatta kendilerini bu konu da önemli oranda bilgili saydıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şüphesiz üniversiteli genç öğrencilerin siyasal gündem konularına ilişkin bilgilerinin düzeyi çeşitli açılardan ölçülebilir. Fakat bu türden bir çaba çalışmanın sınırlarını daha da genişletmiş olacaktır. Dolayısıyla yapılan çalışmada sadece katılımcıların kendilerini siyaset gündemi hakkında ne kadar bilgili saydıklarına bakılmıştır.

Katılımcıların siyasal gündem konularını en çok yeni medya araçları ve sosyal medyadan takip ettikleri de ortaya çıkmıştır. Bu durumun siyasal tutum ve davranış geliştirme noktasında geçerli olduğu söylenemez. Zira katılımcıların bir siyasal tutum geliştirmenizde üzerinizde en çok etkili olan faktör nedir sorusuna verdikleri cevaplara göre internete dayalı enformasyon kaynaklarının kendine daha alt sıralarda yer bulduğu görülmüştür. Gençlerin siyasal gündem konularını takip etmek için internet ve sosyal medyayı yüksek oranda kullanması gerçeğine rağmen iş siyasal tutum geliştirmeye gelince daha geleneksel enformasyon kaynaklarını ve birincil ilişki şekillerinin geçerli olduğu ortamları (arkadaş, aile grupları, sivil toplum örgütleri vb.) daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında sosyal medya veya web tabanlı haber ortamlarında bilginin değişken olmasının yanında yalan, yanlış veya yanıltıcı bilginin denetlenememesinin, en azından hukuki bir çerçeve içerisinde bertaraf edilemeyeceği düşüncesinin etkili olduğu sanılmaktadır.

Anket çalışmasında örnek siyasal olay olarak seçilen darbe girişiminde medyanın oynadığı rolü gençlerin nasıl yorumladığı da araştırılan bir başka konu olmuştur. Türkiye'nin daha önceki siyasal tecrübelerinde hatırlanacağı üzere devlet televizyon ve radyosuna el konularak siyasetçi ile kamunun iletişimini kesmek yani enformasyon akışını engellemek günümüz medya araçlarının çeşitliliği düşünüldüğünde artık yeterli olmamaktadır. Seçilen örnek olayda da bu durum gözlenmiştir. Çalışma kapsamında anket uygulamasına katılan gençler de Türkiye'deki medyanın darbe girişimine ilişkin enformasyon sağlanmasında hayati bir rol oynadığı dolayısıyla darbenin önlenmesinde medyanın enformasyon akışını sağlayarak önemli bir görev gördüğü düşüncesini ortaya koymuşlardır.

Bunun yanında medyanın darbe girişimi sonrasında toplumu bilgilendirmede yeteri kadar etkili olduğu düşüncesine üniversiteli gençlerin katılmadığı sonucu da ortaya çıkmıştır. Darbe girişimi olayının ilerleyen safhalarında bilgiler daha da billurlaşmış, medyadan gelen enformasyon daha da çeşitlenmiştir. Böylece darbe girişimine ilişkin muhalif bilgiler de yayılmaya başlamıştır. Buna Türkiye'nin içinde bulunduğu siyasal konjonktürün kutuplaştırıcı etkisi de katıldığında medyanın toplumu yeteri kadar bilgilendirmediği şeklindeki yargının nasıl oluştuğu daha anlaşılabilir olur.

Sosyal medya ve haber portalları günümüz eğitilmiş gençliğinin en önemli haber kaynağıdır. Geleneksel medya araçlarından haber takibi ve gündeme ilişkin bilgi sağlama noktasında düşüş yaşanmaktadır. Ankette sorulan sorularla da bu durum tespit edilebilmiştir. Katılımcılar sosyal medyayı ve haber portallarını önemli oranda kullandıklarını ama burarlarda paylaşımda bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu da bir bakıma internet tabanlı uygulamalarda katılımcı bir kullanımdan ziyade pasif alımlayıcı bir kullanım olduğunu göstermektedir. 15 Temmuz darbe sürecinde de katılımcılar büyük oranda sosyal medyadan herhangi bir paylaşımda bulunmadıklarını dile getirerek bu durumu teyit etmiştir. Sonuç olarak eğitilmiş gençlerin günümüzde siyasal gündem konularına ilişkin enformasyon kaynaklarının çeşitlendiğini, bu çeşitliliği özellikle internet tabanlı yeni iletişim teknolojilerinin arttırdığını, geleneksel kitle iletişim araçlarının kullanımının gittikçe azaldığını fakat bu araçların siyasal tutum geliştirmede hala önemini koruduğunu söylemek gerekir. Bunun yanında siyasal kriz durumlarında üniversiteli gençlerin siyasal gündemi yakından takip ettiği ve değerlendirdiği bilgisi de çalışmanın önemli bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- Alkan, H. (2016). 15 temmuz'u anlamak: Parametreler ve sonuçlar. *Bilgi*, 79, s. 253-272.
- Arklan, Ü., ve Karakoç, E., (2015). Medyanın genel ve siyasal gündeme ilişkin bilgi edinme aracı olarak kullanımı: Görgül bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 1(33), 325-363.

-
- Atabek, N., (1998). Gündem belirleme yaklaşımı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 7, 155-174.
- Balcı, Ş. ve Damlapınar, Z., Pınarbaşı, T., E., Astam, F., K., (2016). Siyasal bilgilenmede medyanın rolü ve etkinliği: Üniversite öğrencileri araştırması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 53, 111-126.
- Cohen, B. (1963). *The press and foreign policy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Dearing, J., W. ve Rogers, E., M. (1996). *Agenda Setting*. NY: Sage Publications.
- Devran, Y. ve Özcan, Ö. F., (2016). 15 temmuz darbe girişimi: Geleneksel den yeniye medya araçlarının kullanımı. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 7(25),71-92. DOI: 10.5824/1309-1581.2016.4.004.x
- Huck, I. and Quiring O., Brosius, H., B., (2009). Perceptual phenomena in the agenda setting process. *International Journal of Public Opinion Research*, 21(2), 139-164.
- Kosıckı, G. M. (1993). Problems and opportunities in agenda-setting research. *Journal of Communication* 43 (2).
- Küçük Kurt, M. ve Hazar, Ç. M., Çetin, M., Topbaş, H., (2009). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı perspektifinden üniversite öğrencilerinin medyaya bakışı. *Selçuk İletişim*, 6(1), 37-50.
- Manheim, J., B. (1978). Model of agenda dynamics (In) *Communication Yearbook 10*, Margaret Mclaughlin (Edt.), P.499-516, Newbury Park, Cal.:Sage.
- McCombs, M., (1981). Political agenda, (In) *Media Agenda Setting In A Presidential Election: Issues, Images And Interest* (Edt. Weaver D H, Graber D, McCombs M, Eyal C.), Praeger, New York.
- McCombs, M., (1997). Building consensus: The news media's agenda-setting roles, (In) *Political Communication*, 14:4, Pp. 433-443, Doi: 10.1080/105846097199236.
- McCombs, M., (2005). A look at agenda-setting: Past, present and future. *Journalism Studies*, 6(4), 543-557, Doi: 10.1080/14616700500250438
- McQuail, D., ve Windahl, S., (1997). *Kitle iletişim modelleri*, (Çev.: Konca Yumlu), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

- Melek, G., Toker, H., (2017). Şiddet, demokrasi ve terör bağlamında ana akım medyanın analizi: 15 temmuz darbe girişimi. *Erciyes İletişim Dergisi "Akademia"*, 5(1), 222-234.
- Rogers, E., M., and Dearing, J., W., (2011). Agenda setting research: Where has it been? where is it going, (In) *Communication Yearbook 11*, J. A Anderson (Edt.), P. 555-594, Newbury Park: Sage.
- Severin, W., J. Tankard, J., W., (1994). İletişim kuramları: Kökenleri, yöntemleri ve kitle iletişim araçlarında kullanımları, (Çev.: Ali Atıf Bir, Serdar Seven), 1. Baskı, Eskişehir: Kibele Sanat Merkezi.
- Shaw, D., L., and Mc Combs, M., E., (1997). The emergence of American political issues: The agenda setting functions of the press. St.Paul: West Publication Company.
- Toruk, İ., (2008). Üniversite gençliğinin medya kullanım alışkanlıkları üzerine bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 475-488.
- Türk Dil Kurumu, (1998). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Walgrave, S., and Soroka, S., Nuytemans, M., (2008). The mass media's political agenda-setting power a longitudinal analysis of media, parliament, and government in Belgium (1993 to 2000). *Comparative Political Studies*, 41(6), 814-836.
- Yüksel, E. (2001). Medyanın gündem belirleme gücü.Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Bayram, Y. (2017). Gençlerin siyaset gündemi konularına yaklaşımı ve medya kullanım alışkanlıklarının belirlenmesi: 15 temmuz darbe girişimi örnek olayı. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 887-911.

Assessment of the Civil Society Dialogue Program between European Union and Turkey as a Public Di- plomacy Implementation

DOI: 10.26466/opus.348548

*

Emrah Aydemir*

*Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Elazığ/Türkiye

E-Posta: emrahaydemir23@hotmail.com ORCID: [0000-0002-3770-0444](https://orcid.org/0000-0002-3770-0444)

Abstract

The European Union promotes the internal and external interaction of the Union with the help of its public diplomacy implementations. The European Union, which has carried out various public diplomacy implementations towards Turkey within the framework of European Union-Turkey relationships, runs the Civil Society Dialogue Program based on democracy and acquiescence. This article evaluates the Civil Society Dialogue Program, an important public diplomacy implementation for the European Union and it focuses on how the implementation operates and what it aims for Turkey's change and transformation.

Keywords: Public diplomacy, civil society dialogue program, European Union, Turkey

Avrupa Birliği ve Türkiye Arasında Bir Kamu Diplomasisi Uygulaması Olarak Sivil Toplum Diyalogo Programı'nın Değerlendirilmesi

DOI: 10.26466/opus.348548

*

z

Avrupa Birliği kamu diplomasisi uygulamaları ile Birlik içi ve Birlik dışında etkileşimi teşvik etmektedir. Avrupa Birliği-Türkiye ilişkileri çerçevesinde Türkiye'ye yönelik çeşitli kamu diplomasisi uygulamaları yürüten Avrupa Birliği, Sivil Toplum Diyalogo Programı'nı demokrasi ve müktesebat temelli yürütmektedir. Bu makale Avrupa Birliği açısından önemli bir kamu diplomasisi uygulaması olan Sivil Toplum Diyalogo Programı'nı değerlendirmekte ve uygulamanın Türkiye'nin değişim ve dönüşümü için nasıl faaliyet gösterdiği ve neleri amaçladığı üzerinde durmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Kamu diplomasisi, sivil toplum diyalogo programı, Avrupa Birliği, Türkiye*

Introduction

Turkey's European Union (EU) accession perspective has emerged as a product of the Cold War (Oktaç, 2004, p. 99). The security threat posed by the expansionist policies of the USSR in Eastern Europe and the ultimate aim of "political cooperation and integration" of Turkey, which has taken its place in important economic, political and military institutions (European Council and NATO) of Western Europe, was a reason for participation to the EEC (European Economic Community) which was formed in 1957, and acted in order to show its Western identity to the whole world once again. In addition, Turkey's desire to develop foreign trade with the community countries and the expectation of external funding can be provided through partnership relationship has caused to make an application in order to establish a partnership bond with the EEC (Tecer, 2007, pp. 163-164).

After the NATO alliance, Turkey's EU adventure began with the first application to the EEC in 1959 (Tecer, 2007, pp.163-164). The relationships established with Ankara Agreement in 1963 and Additional Protocol forcing into effect in 1973 gained a new momentum with Turkey's making a full membership application to the community in 1987 (Kaçar, 200, pp.391-395). A new turn has been passed for Turkey-EU relations at the summit held in Brussels on 17 December 2004 and it has been stated that Turkey has fulfilled the political criteria at the desired level.

In October 3, 2005, an Intergovernmental Conference was held in Luxembourg and with this conference Turkey's negotiations for accession to the EU have been passed (<http://www.ab.gov.tr/index.php?p=111>). During this period, economic and political progress has been recorded. For the sake of progress the EU has realized various public diplomacy strategies in order to influence the change and transformation in Turkey. The Civil Society Dialogue Program, implemented by the EU in the context of change and transformation, is also a public diplomacy application for this purpose. In this respect, it is important to evaluate how this public diplomacy application for Turkey is used, what processes are monitored in practice and what changes are expected to be made in the target group.

Understanding Public Diplomacy

The public diplomacy, which is to establish a basic character relationship, is the language of international image and reputation. Public diplomacy is a means of facilitating communication from person to person (Cull, 2009, pp.12-13). Public diplomacy is the linking of the people of other countries (Seib, 2009, pp.773-774). During this connection phase, the public diplomacy, has been expanding the communication platforms and has been put into practise the policy making process. There are different approaches and perspectives on public diplomacy in the literature. These approaches and perspectives provide us various definitions.

Gullion defines the public diplomacy as influencing on the basis of private groups, governments and individuals' other country governments and opinions of their people's and their approaches and foreign policy decisions ([http://fletcher.tufts.edu/Murrow/Diplomacy/ Definitions](http://fletcher.tufts.edu/Murrow/Diplomacy/Definitions)).

Szondi focuses on the change of foreign and domestic politics in public diplomacy and the pressure of governments. Szondi also notes that in order for this to be successful, the people of the target country must be influenced and that the public should influence their own governments. In addition, the public diplomacy forming the public opinion for goals and national interests in foreign policies (Szondi, 2008, p. 7) is a convincing and impressive art purified from intimidation, threat, lifeless movements and repression (Ba, 2011, p.44).

The Edward Murrow Public Diplomacy Center makes sense of "dominating the behavior of the public in the execution and regulation of foreign policy" as a public diplomacy ([http://fletcher.tufts.edu/Murrow/ Diplomacy](http://fletcher.tufts.edu/Murrow/Diplomacy)). Cull describes the public diplomacy as "an international actor trying to manage the international environment to connect with other countries' people" (Cull, 2009, p. 12).

According to Aydemir, public diplomacy is "a multidimensional array of values, that basic messages are created according to determined needs, stories about countries are transmitted, strategies are selected and put into practice in order for the purpose, people and non-state actors actively take part in the process and the messages are left mark to the memories by using strategic communication" (Aydemir, 2016, p. 106).

Tuch sees public diplomacy as “the communication mechanism of a government that aims to convey the ideals and views of one country and its cultural heritage, institutions, current policies, national goals to the people of other countries” (Tuch, 1990, p.3). Public diplomacy is one of the most important means of soft power (Melissen, 2005, p. 4) and is to ensure the support to national interests by governments informing, influencing and involving the people of other countries (Rugh, 2004, p.1).

European Union’s Public Diplomacy Approach

EU public diplomacy work and communication policies are not very old. In particular, the rejection of the EU Constitutional Draft by the French and Dutch peoples in the referendum revealed that the EU had inadequate contact with the citizens, but this was noticed in Europe, but not in relations with foreign countries (Akçadağ: 2012, p. 236).

Europe is rich with examples of both new and traditional public diplomacy strategies trying to reach various goals (Cross and Melissen, 2013). There are many types of public diplomacy practiced today in Europe (Pamment, 2013, p. 12) and public diplomacy is carried out by different actors in the EU with different budget lines (Rasmussen, 2016). The EU has an understanding of public diplomacy based on multi-layered projects and programs, and has executed the implementations within the scope of such approaches.

One of the complicated factors of EU public diplomacy is that it is historically and primarily oriented towards the inside (Duke, 2013, p. 2). In this respect, there is a lack of monotony in terms of decentralization, communication practices and contents of the message in the EU public diplomacy. This is related to significant differences in funding and professionalism after the EU delegation and single voice in EU is not only a technical problem of EU public diplomacy and it is noted that this problem can be solved with strategic planning or coordination mechanisms and better funding (Rasmussen, 2016).

Despite the lack of single voice, the EU’s strategy of public diplomacy towards in and out of the Union aims at creating a common sense of identity. It is an important issue for citizens to engage in political life in accordance with EU core values. It is also about disclosure of the objectives and

responsibilities for countries like Turkey, which has the desire to become a member of the EU in the EU public diplomacy strategy.

It should be emphasized that programs and projects are designed to influence public perception on the basis of objectives and responsibilities. In this respect, the integration of the public with the core values and the creation of a consensus in the public opinion are very important in terms of the EU public diplomacy and constitute the strategy of multi-purpose objectives.

European Union Public Diplomacy Practices

EU public diplomacy practices are under the various policies of the EU. These policies are; neighborhood policy, European Mediterranean Partnership, educational policy, European Visitor Program and integration.

EU public diplomacy practices oriented both inward and outward, have aim at expanding the fields of democratization and freedom. The EU, which wants to include all segments of society within and outside the Union into the process of democracy and development, builds on the public diplomacy strategy on mind-sharing.

The EU public diplomacy, which does not limit the sharing of minds with the members of the Union, also acts in the direction of “mind sharing” through participation and dialogue in the third country societies (Manners and Whitman, 2013, p. 196). In this way, the EU has the purpose moving from a regional power to a fully global goal, and is trying to put its values into practice with effective policies.

In this context, the EU carries out various fields of application of public diplomacy, in particular education and culture, in Turkey. Public diplomacy applications carried out by the EU in Turkey are:

- Horizon 2020
- Jean Monnet Program
- SALTO Cultural Diversity
- Union for the Mediterranean
- European Neighbourhood Policy
- Erasmus+ Program
- The European Instrument for Democracy and Human Rights
- Civil Society Dialogue Program

Civil Society Dialogue Program

Dialogue negotiations and cooperation resulted between the EU and Turkish citizens in the EU process come into prominence as a complementary feature. The EU has set a strategy in 2005 that sets out the key priorities for the dialogue strengthening between EU civil society organizations and candidate countries on the basis of the need for dialogue. This strategy has been called the Civil Society Dialogue and has had an importance equivalent to the implementation of the reform process and aligning with the *acquis* (<http://www.ab.gov.tr/45649en.html>). And eventually it was put into practice as a public diplomacy with a strategic focus of the EU.

The Civil Society Dialogue Program between the EU and Turkey, which started in 2008 under the mentioned strategy, is one of the EU's major public diplomacy implementations for Turkey. This public diplomacy has been realized as an implementation that establishes fundamental and lasting dialogue between EU Member States and Turkey's NGOs, mutual exchange of information, and recognition the communities each other related to the given topic. The EU has provided substantial support to this project in order to strengthen mutual understanding between Turkish citizens and EU citizens, to bring societies closer together and to give them the opportunity to communicate experiences and information. In the Civil Society Dialogue Enhancement Project, which is supported in a wide range of fields, approximately 350 projects have been created with more than 600 dialogue-based partnerships and about 42.5 million Euros have been awarded to dialogue projects that support hundreds of collaborations and activities (<http://civilsocietydialogue.org/us/>).

The Civil Society Dialogue Program functions as a public diplomacy exercise performed in order to provide contribution to the political reform process of the civil society in Turkey to create a lasting dialogue between the EU and Turkey. The incentives of NGO partnerships in Turkey are as follows:

- Democracy
- Human Rights
- Anti-Discrimination
- Superiority of Law.

The subjects in the Civil Society Dialogue public diplomacy implementation take place in the program as a political priority. In other words, the EU is trying to shape its political influence in Turkey with public diplomacy by implementing the projects on the basis of the themes.

Implementation Processes of the Program

The EU characterizes the implementation of public diplomacy in the development of the civil society dialogue periodically with various policies. Specifically structured policies try to influence public opinion to legitimize values and recognize policies through implementation processes. Within the scope of Civil Society Dialogue Development project process consists of four periods:

Development of Civil Society Dialogue Between Turkey and EU-I (CSD I): It was prepared for the development of a civil society dialogue between the EU and Turkey and was supported by European Commission funding. The project was developed for Turkey under the 2006 Pre-accession Assistance Program and the project implementation period is over (<http://www.ab.gov.tr/p.php?e=46008>).

Civil Society Dialogue Improvement Project between Turkey and EU-II (CSD II): The second project focused on providing better understanding and knowledge of Turkey in the EU and provided 5.3 million Euros support within the scope of project. In addition, the EU aimed to support local and small-scale NGOs in all regions of Turkey with this project (<http://www.ab.gov.tr/p.php?e=46008>).

As seen in the project, the program is being implemented in all regions of Turkey without any regional distinction. The Civil Society Dialogue Program promotes public diplomacy as a support to different NGOs of different qualities for the implementation process of the program and the implementation process creates a wide network for the EU. In this way, the EU functions as an extension of the legitimacy sources of the values to the public by means of NGOs.

Civil Society Dialogue Development Project between Turkey and EU - III (CSD III): This phase of the Media Dialogue Seminar components and the Political Criteria and Media grant programs began to be implemented in 2014. Within the framework of the Political Criteria and Media grant

programs, around 7 million Euros of grant support is provided to 55 projects jointly developed by the EU and Turkey media organizations and civil society organizations. The Media Dialogue Seminars aim to strengthen the communication process between the media, NGOs and public institutions, which have important functions in improving the mutual perceptions of the people in EU-Turkey relations. For this purpose, dialogue seminars and workshops in different cities of Turkey are organized. The media ground of the program gives Turkey the opportunity to exchange opinions with regard to the tasks and the importance of mutual dialogue that various actors play in the membership steps of the Union. Six dialogue meetings were held in Antalya, Istanbul, Gaziantep, Samsun, Eskisehir and İzmir cities in Turkey within the scope of Media Dialogue Seminars and more than 600 sector representatives attended. In the panes where the public was informed about the process, "Understanding, Expressing, Compromising" was emphasized and expert actors shared their experiences with the participants (<http://siviltoplumdiyalogu.org/diyalog-seminerleri/>).

Civil Society Dialogue Development Project between Turkey and EU - IV (CSD IV): At this stage, 11 million Euros grant support has been provided to NGOs in various grant programs. Some of the supported grant programs are education, justice, freedom and security. 80 projects were eligible to receive grants in the framework of this program, and the grant-related projects passed the stage of realization on 15 February 2016.

As understood from the supported programs, the actions are transparently related to the benefits of citizens in Turkey. Moreover, grant schemes have transformed the policies applicable to the EU into the original narratives by increasing the number of actors involved in public diplomacy and a two way communication has become the narrative of the EU with the seriousness of publicly open projects.

Implementation Examples of the Program

It will be in place to give some examples of good practice in the Civil Society Dialogue Program, which is aimed at promoting the sharing of EU policies in Turkey, through the establishment, strengthening, dialogue

support and long-term sustainable cooperation (<http://siviltoplumdiyalogu.org/us/>):

There are projects jointly executed by Cities and Municipalities. In these applications, projects that brought together Turkish and EU local communities are implemented. For example, the Fire Department of Kayseri Municipality and the German project partner Fire Department of Duisberg Municipality have signed a multi-faceted and productive relationship. The project has helped to establish and develop links between people in Kayseri and Duisberg.

Another project brought together the authorities of Istanbul Zeytinburnu Municipality and the municipal authorities of Berlin from Germany and Beringen from Belgium. The activities carried out under the project "Dialogue between Municipalities for the Integration of Migrants" have created opportunities for the people of Istanbul, Berlin and Beringen to get to know each other more closely.

Projects have been implemented to perform EU standards in Turkey in partnership with EU cities and municipalities, to improve local public service provision through innovation, and to implement leading EU models in protection and tourism. It was explained to the Turkish public that pluralism will also strengthen local government and public service provision in such projects.

NGOs and Professional Organizations are also involved in the implementation of public diplomacy in the Civil Society Dialogue. The EU supports organizations that are inexperienced in managing EU funds and in establishing a dialogue with EU partners. The EU wants to create and consolidate the idea of "Thinking and living like a European" in Turkey by using its NGOs and Professional Organizations.

One of the projects related to the theme is the Izmir Bornova Auto Mechanic and Craftsman's Chamber, which implements a vocational training project with the Munster Craftsman's Chamber in Germany. Within the scope of the project, vocational and technical training were provided to 600 mechanics and it was provided an opportunity to establish a long-term relationship between the Turkish and EU professional organizations.

Another project is also the "Mediterranean Dialogue Bridge" under the theme of Justice, Freedom and Security. It is aimed at increasing the capacities of local governments and non-governmental organizations by

providing for the implementation and development of political reforms on the rights of immigrants, refugees and asylum seekers in the city of Gaziantep in Turkey. The project is being implemented to increase the level of knowledge about EU values in Turkey (<http://siviltoplumdiyalogu.org/project/akdeniz-diialog-koprusu/>). Some of the other projects implemented in the fields of justice, freedom and security are The Placement of Refugees, The Power of Civil Society in Fighting Human Trafficking and Women on migration pathways.

The Civil Society Dialogue carried based on the *acquis* and democracy is very important in the implementation of public diplomacy as well as in the projects themed the Political Criteria. In projects where democratic values are supported by civil society, the better understanding of reforms and results realized in Turkey's EU membership process, and the implementation of these reforms with the participation of non-governmental organizations have been supported. The topics of human rights fight against discrimination and democracy and superiority of law are the basis of the projects. One of the projects takes place in the theme is Transparency in Politics. This project aims at strengthening the transparency and accountability of political finance in Turkey and contributing to the democratic political life. As in every project, the Transparency in Politics project is also implemented step by step:

1. The problems and deficiencies of transparency and accountability of political finance are identified.
2. The Report on Honesty and Transparency in Political Finance in Turkey is prepared.
3. A civil coalition is organized in this field.
4. Honesty Principles for Turkey is prepared and lobbying and advocacy work is organized for signing these principles.
5. Trainings are given to correspondents on transparency in political finance.
6. The declaration of property campaign for the deputies is organized.

As themed Political Criteria in the projects such as Active Participation of Civil Society to the EU Negotiation Process, Best Practices from Turkey and Europe for Strengthening Democratic Participation, My Freedom Project, Everything for the Rights, Rights for Everyone, Innovative Methods

against Human Rights Violations have been implemented and they all contain the common objectives of the EU in public diplomacy. As can be seen from the examples, the EU widely uses the strategic value of communication by actively utilizing from NGOs, professional organizations and municipalities in public diplomacy implementation for Turkey. It is desirable to establish a sustainable cooperation and communication network between Turkey and EU NGOs and municipalities in the projects. Especially, this strategic and preferred implementation by the EU encourages the Turkish public to think like Europeans. It has also made an effort for the establishment of a deep inter-communal dialogue ground in the practise. Implementation is managed by the values that make up Europe in a framework based on mutual communication and interaction and ultimately European culture is being tried to be adapted to the Turkish public.

Conclusion and Discussion

The public diplomacy practices of the EU's political reform processes and socio-economic transformations are based on the contribution of the dialogue and the accurate and effective transfer of the values it has to the public. As it is understood from the application of public diplomacy, the EU allows the Turkish citizens to understand the values and policies of the EU that make up the soft power of the EU and strengthen the sharing of contacts and mutual experience between societies. In this direction, the local governments, professional organizations, business community, social partners, non-governmental organizations, universities, media, youth and the cultural activities carried out in these fields constitute the target mass of Civil Society Dialogue public diplomacy application and provide an opportunity to the universities, professional organizations, municipalities and young people in Turkey to communicate with their counterparts in EU countries.

Mutual communication is an indication that the implementation is built for change and transformation in Turkey (<http://www.ab.gov.tr/48092.html>). The public diplomacy implementations, which are designed on the basis of mutual understanding and building trust, support dialogue between the EU and other countries through established partnerships. For

this reason, the EU uses the civil society dialogue as a partnership instrument to achieve its goals. Because public diplomacy practices carried out through civil society will enhance the understanding of the EU's views, policies and priorities, will develop the EU perception and promote the values such as human rights and democracy in Turkey (European Commission, Public Diplomacy).

This article, which is on the use of the Civil Society Dialogue Program as a public diplomacy implementation, will change the perspective of the EU in that the other practices based on democracy and acquis. Because this article presents the information on approaching the criterion of the programs carried out in Turkey by the EU as a public diplomacy implementation. In addition, this study, which is a guide for EU-based implementations, will provide significant contributions to domestic and foreign literature.

REFERENCES

- Akçadağ, E. (2012). AB'nin Kamu Diplomasisi ve Türkiye'ye Yansımaları. Özkan, A. and Öztürk, T. E. (Ed.). *Kamu Diplomasisi*. (pp.229-248). İstanbul: Tasam Yayınları.
- Aydemir, E. (2016). *Dış Politikada Yumuşak Güç ve Medya*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Ba, A. (2011). Public Diplomacy and Civil Society. Özev, M. H. (Ed.). *Public Diplomacy in the Oic Countries*. (pp.43-46). İstanbul: Tasam.
- Cross, M K. D. and Melissen, J. (Ed.) 2013. *European Public Diplomacy Soft Power at Work*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cull, N. J. (2009). *Public Diplomacy: Lessons from the Past*. Los Angeles: Figueroa Press.
- Duke, S. (2013). *The European External Action Service and Public Diplomacy*. Clingendael Netherlands Institute of International Relations. European Commission, Public Diplomacy.
http://ec.europa.eu/dgs/fpi/documents/20160620_fpi_publicdiplomacy_infographic_web.pdf (Access date:02.09.2017).
- <http://fletcher.tufts.edu/Murrow/Diplomacy> (Access date: 06.02.2014).
- <http://fletcher.tufts.edu/Murrow/Diplomacy/Definitions> (Access date: 07.02.2014).

-
- <http://www.ab.gov.tr/48092.html> (Access date: 02.09.2017).
- http://www.ab.gov.tr/45649_en.html (Access date: 07.05.2017).
- <http://civilsocietydialogue.org/us/> (Access date: 07.05.2017).
- <http://www.ab.gov.tr/p.php?e=46008> (Access date: 07.05.2017).
- <http://siviltoplumdiyalogu.org/diyalog-seminerleri/> (Access date: 07.05.2017).
- <http://siviltoplumdiyalogu.org/us/> (Access date: 07.05.2017).
- <http://siviltoplumdiyalogu.org/project/akdeniz-diyalog-koprusu/> (Access date: 07.08.2017).
- Kaçar, B. (2003). Türkiye-AB Gümrük Birliği. Erdem, M. Ş. and Aykın, S. M. (Ed.) *Avrupa Birliği ve Türkiye*. (pp.389-425). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Manners, I. and Whitman, R. (2013). Normative Power and the Future of EU Public Diplomacy. Cross, M. K. D. and Melissen, J. (Ed.) *European Public Diplomacy Soft Power at Work*. (pp.183-203). New York: Palgrave Macmillan.
- Melissen, J. (2005). The New Public Diplomacy: Between Theory and Practice. Melissen, J. (Ed.) *The New Public Diplomacy Soft Power in International Relations*. (pp.3-27). New York: Palgrave MacMillan.
- Oktay, A. (2004). Türkiye'nin Avrupa Birliği Girişimleri: Eurolaşma (Euroizasyon) Fenomeninin Sonuçları. Kalaycı, İ. (Ed.) *Avrupa Birliği Dersleri*. (pp.97-119). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Rasmussen, S. B. (2016). Current Challenges to European Union Public Diplomacy. *Public Diplomacy Magazine*, <http://publicdiplomacymagazine.com/current-challenges-to-european-union-public-diplomacy/> (Access date: 30.06.2016).
- Rugh, W. A. (2004). *Engaging the Arabs and Islamic Worlds Through Public Diplomacy*. Washington: The Public Diplomacy Council.
- Seib, P. (2009). Public Diplomacy and Journalism: Parallels, Ethical Issues, and Practical Concerns", *American Behavioral Scientist*, Vol: 52, No: 5,772-786.
- Szondi, G. (2008). Public Diplomacy and Nation Branding: Conceptual Similarities and Differences. *Discussion Papers in Diplomacy*, Netherlands Institute of International Relations 'Clingendael', No:11.
- Tecer, M. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye*. Ankara: TODAİE.

Tuch, H. N. (1990). *Communicating With the World: U.S. Public Diplomacy Overseas*. New York: St.Martin's Press.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Aydemir, E. (2017). Assessment of the civil society dialogue program between european union and turkey as a public diplomacy implementation. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 7(13), 912-926.

Köy Ölçeğinde Yerel Değerler ve Kırsal Alan Kimliği Analizi: Bayburt Örneği¹

DOI: 10.26466/opus.341215

*

Esra Özhançcı* - Hasan Yılmaz

*Yrd. Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi,
Nevşehir/Türkiye

E-Posta: eozhanci@nevsehir.edu.tr_ ORCID: [0000-0003-2789-6380](https://orcid.org/0000-0003-2789-6380)

**Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Erzurum/Türkiye

E-Posta: hyilmaz@atauni.edu.tr ORCID: [0000-0003-3768-4760](https://orcid.org/0000-0003-3768-4760)

Öz

Kırsal alanlar, ekonomisi tarıma dayanan, yüz yüze ilişkilerin yaygın olduğu, işbölümü ve uzmanlaşmanın gelişmediği toplumsal ortamlarda yaşayan insan topluluklarını içeren, kültürel desenin ve doğal değerlerin korunması açısından önem taşıyan çok yönlü mekanlardır. Bu bağlamda, kırsal kimliğin ve değerlerin tespiti ve analizi de önem teşkil ederken, yerel ve bölgesel çalışmalar açısından temel oluşturmaktadır. Bu çalışmada; köy ölçeğinde yerel değerlerin ortaya konması ve kırsal alan kimliğinin tespit edilmesi amacıyla, içinde bulunduğu bölgeyi (Bayburt) temsil eden 10 adet köy yerleşimi, doğal-kültürel peyzaj değerleri, geleneksel-modern mimari unsurları ve yerleşim biçimleri ile analiz edilmiştir. Çalışmada yürütülen veri toplama, gözlem çalışmaları ve birebir görüşmelerle alanın doğal ve kültürel değerleri ve kimliğe ilişkin karakteristikleri ortaya konmuş, baskın peyzaj karakterleri tespit edilerek değerlendirilmeler yapılmıştır. Genelde köy içi ulaşım ve peyzaj dışında, altyapı sistemlerinde büyük sorunlar olmadığı görülmüştür. İlin kırsal alanlarında, kuzey-güney ve doğu-batı çizgileri değişimlere sahne olmaktadır. Ağaçların arasında yüksek kesimlerde konumlanmış bir yerleşimin gizemi, ovaya yayılmış bir köyün şeffaflığı ile ortaya çıkan değişimler cezbedici niteliktedir. Söz konusu kırsal yerleşimlerin dikkati çeken en zayıf niteliği, etkin bir mimari karaktere rastlamanın mümkün olmamasıdır. Ayrıca köylerin büyük bölümünde, merkez sayılabilecek bir komunda yer alan camii ve genellikle onun etrafında şekillenen köy meydanı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kırsal peyzaj, kırsal kimlik, köy, Bayburt

¹ Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünü içermektedir.

Local Values in Village Scale and Analysis of Rural Area Identity:Sample of Bayburt

DOI: 10.26466/opus.341215

*

Abstract

Rural areas are multifaceted places that are based on farming, have face-to-face relationships, involving a social structure which have undeveloped division of labor and specialization, and are important for the protection of cultural and natural values. In this context, while identification and analysis of rural identities and values are important, they also form the basis for local and regional studies. In this study; in order to determine the local values at the village level and to identify the rural area identity, 10 village settlements representing the region in which they are located(Bayburt) have been analyzed in terms of natural-cultural landscape values, traditional-modern architectural elements and settlement patterns. With data collection, observation studies and individual interviews carried out in the study, natural and cultural values, characteristics of identity were put forward and the dominant landscape characters of the area were determined and evaluated. In general, apart from intra-village transportation and landscape, there are no major problems in infrastructure systems. In the rural areas of this province, north-south and east-west lines are the scene of visual changes. The changes that occur with the mystery of a settlement located in high sections among the trees and the transparency of a village spread over the ovary are tempting. The most striking feature of the mentioned rural settlements is that they do not have an effective architectural character. In addition, most of the villages have a mosque in the center and a village square which is usually formed around the mosque.

Key Words : Rural landscape, rural identity, village, Bayburt

Giriş

Peyzajlar çok sayıda süreç ve bileşenin etkilediği ekolojik içerikli birliklerdir. Aslında peyzajın kendisi doğal abiyotik, biyotik ve antropojenik süreçlerin uzun dönemli etkileşiminden doğmuştur ve birbiri ile bağımlı çok sayıda bileşen barındıran kompleks sistemlerdir (Mucher et al., 2010).

Kültürel peyzaj esas olarak kırsal peyzaj ve kentsel peyzaj olmak üzere iki ana bölüme ayrılır. Kırsal peyzaj insanların kentler dışındaki faaliyetleri sonucu ortaya çıkan kültürel çevrenin genel görünümüdür (Dirik 2005). Kırsal alan, temel olarak tarımsal faaliyetlerle birlikte, bir ekonomik yaşam veren çeşitli faaliyetlerin de yer aldığı, bazı işlevlerin yerine getirildiği ve ülkesel bütünleşme içinde sosyal fayda sağlayan, çok boyutlu mekanlar olarak tanımlanmaktadır (Çubuk, 1985).

Bir yaklaşıma göre, yerleşme ve toplum gelişimi doğada bölgesel değil konumsaldır. Buna göre insanlar daha çok konumsal karakteri yüzünden belirli yerlerde yaşamayı ve yerleşmeyi seçmekte; bununla birlikte bütün toplumlar bir bölge içindeki iklim, topoğrafya, coğrafya, kültür ve ekonomik parametrelerden etkilenmektedir (Neuman, 2000).

Kırsal peyzajların birbirinden farklı dört önemli fonksiyonu bulunmaktadır:

- Gıda üretim yerleridir.
- Köy el sanatları ve merkezileşmiş sanayi için yerleşim zemini oluştururlar.
- Tarım ve diğer üretim-ekonomi dallarında aktivite gösteren insanların yerleşim alanıdır.
- Kentlerde ve sanayi yerleşimlerinde yaşayanların rekreasyon ve dinlenme yeridirler (Koç ve Şahin, 1999).

Gallent et al. (2008)'e göre; kırsal alanları ve kırsal yaşamı temsil eden kırsallık, üç farklı kavramsal çerçevede değerlendirilmektedir;

- İşlevsel çerçeve: Kırsal alanların karma arazi kullanım tipleri (özellikle tarım ve ormancılık), yerleşim yapısı (küçük yerleşimler) ve geniş bir doğal çevre ile ilişkili olarak gelişen bağlayıcı kimlikle karakterize edilen yaşam şekli.
- Politik-ekonomik çerçeve: Popülasyon değişimi, çalışma eğilimleri vb. konulara yönelik “mekânsal tartışmalara” öncülük eden

gözlemlenebilen “kırsal ölçütler” i oluşturan politik ve ekonomik süreçler.

- Sosyal içerik: Post-modern ve post-strüktürel düşünce üzerinden gelişen ve “sosyo - mekansal farklılıklarla” ilişkili olarak kırsallık, “kırsallık ve doğanın sosyo-kültürel yapıları arasındaki iç ilişkiler ve bu mekanlarda gerçekleşen yaşam deneyimleri” olarak tanımlanabilir. Bu çerçevede kırsal alan kavramını, kırsallıkla ilişkili birçok farklı perspektif ve yüklenen anlamlarla birlikte sosyal bir yapı olarak ele almaktadır.

Türkiye genelindeki kırsal yerleşimlerin büyük bölümü, fiziksel yapısı itibariyle toplu yerleşim özelliği göstermektedir. Bu köyler herhangi bir plana bağlı olmaksızın tarihsel süreç içerisinde kendiliğinden kurulmuş olan köylerdir (Arıcı 1982).

Ülkemizde üretilen kırsal kalkınma politikaları, Avrupa’da olduğu gibi uzun süre tarımsal kalkınma odaklı olmuştur. Ortaya konulan hedefler daha çok kent-kır arasındaki dengesizliklerin giderilmesi amacıyla gerçekleştirilen hizmet götürme faaliyetleriyle sınırlı kalmıştır (Erdem, 2012).

2007-2013 dönemi AB kırsal kalkınma politikası temel olarak; insana, mekana ve çevreye duyarlı planlamayı öne çıkaran, bölgelerarası gelişmişlik farklarını azaltmayı hedefleyen bir yaklaşımla, özellikle rekabet edebilirlik, kırsal ekonominin çeşitlendirilmesi, tarım dışı istihdam, insan kaynaklarına yatırım, mesleki eğitim, yerel girişimler, kırsal altyapı, çevre ve korunan alanlar, kırsal peyzaj ve arazi yönetimi gibi temalara yönelmiştir. Bu yönüyle, kırsal kalkınma politikasının sadece tarımla ilgili olan ve tarımla uğraşan nüfusa göre tasarlanan bir politika alanı olmaktan uzaklaştırılması amaçlanmıştır (Aydemir, 2010).

Modern çağda, tarımsal faaliyetlerin ekonomideki değerinin dışında, kırsal alanları izole etmek, kenti ve kıyı birbirinden bağımsız olarak değerlendirmek, kırsal değerlerin evrenselliğini yok saymaktır. Kırsal kültür deseni, her geçen gün deforme olan kentlilikten çok daha evrensel bir değerdir.

Bu çalışmada, içinde bulunduğu Bayburt yöresini temsil eden bir dizi köy yerleşimi, doğal-kültürel peyzaj değerleri, geleneksel-modern mimari unsurları ve yerleşim biçimleri ile analiz edilmiştir. Çalışmanın amacı; Bayburt yöresinde, köy ölçeğinde yerel değerlerin ortaya konması ve kırsal alan kimliğinin tespit edilmesidir.

Materyal ve Yöntem

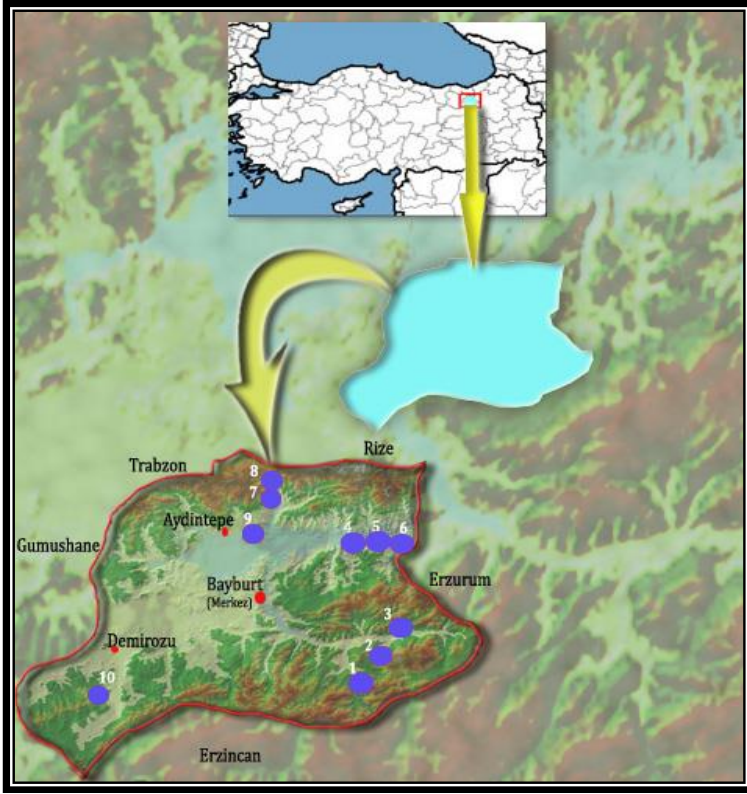
Bayburt, 1400- 3350m rakıma sahip, 40° 10' kuzey ve 40° 15' doğu boylamı üzerinde yer almaktadır. Çoruh Havzası içerisinde yer alan Bayburt, kuzeyden Soğanlı, güneyden Otlukbeli, doğudan Mescit ve batıdan da Giresun Dağları ile çevrilidir.

Bayburt İli genelinde ayrıntılı biçimde arazi çalışması gerçekleştirilmiş, ilde kırsal yapının ova köyü, dağ köyü, su kıyısı köyü, orman köyü şeklinde şekillendiği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda alansal büyüklük ve alan içi değişim göz önüne alınarak 6 sı Merkeze, 3'ü Aydıntepe ilçesine, 1'i Demirözü ilçesine bağlı 10 köy seçilmiştir. Bayburt İli sınırları içerisinde yer alan, ilin kuzey-güney doğrultusunda sıralanmış, ekolojik ve morfolojik olarak farklılıklar gösteren araziler üzerinde kurulmuş ve bu nedenlerden dolayı da farklı kimlikler sergileyen, özgün değerler ve karakterler içeren 10 adet köy yerleşimi seçilmiştir (Şekil 1). Ova köyü, dağ köyü, su kıyısı köyü, orman köyü şeklinde belirlenen farklı kırsal peyzaj tipleri üzerinde durulmuştur. Çalışma alanı olarak belirlenen köyler; Çalidere, Helva, Masat, Aslandede, Çamlıközü, Bayraktar (Bayburt/Merkez), Sıraşlar, Kılıçkaya, İncili (Bayburt/Aydıntepe) ve Devetaşı (Demirözü) köyleridir.

Çalışmada, veri toplama, analiz ve sentez metodu kullanılmış, bu amaçla köy değerlendirme formu oluşturulmuştur (Tablo 1). Çalışmaya konu köylerin doğal ve kültürel peyzaj özelliklerine yer verilmiş, köylerde yerinde gözlem ve incelemeler yapılmış, muhtarlar ve yerel halkla görüşmeler yapılmış, değerlendirilmek üzere fotoğraflar çekilmiştir. Kimliğe yönelik değerlendirmelerde bulunulmuş, köylerin baskın peyzaj yapısı tablo olarak verilmiştir.

Tablo 1. Analizde kullanılan köy değerlendirme formu

Köy Değerlendirme Formu	
Demografik yapı	Kültürel peyzaj özellikleri
Sosyo-ekonomik yapısı	Etkili görsel karakteristikleri
Coğrafi konumu7Yerleşim şeması	Özgün değerler
Doğal peyzaj özellikleri	Bitki örtüsü

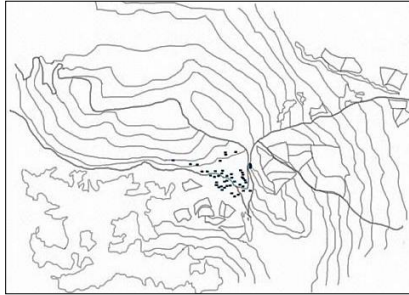


Şekil 1. Bayburt ilinin ve çalışmaya konu kırsal yerleşimlerin konumu (1. Çaldere, 2. Helva, 3. Masat, 4. Aslandede, 5. Çamlıköz, 6. Bayraktar, 7. Sırataşlar, 8. Kılıçkaya, 9. İncili, 10. Devetaşı)

Bulgular

Çalidere (Müşeverek) köyü

Bayburt ilinin Merkez ilçesine bağlı bir köydür. 1955 m rakımda yer alan köy, Erzurum iline de yakın köylerdendir. Köy il merkezine 31 km uzaklıkta, Erzurum'a da 1 saat mesafededir. Bu köye en yakın köyler Kop ve Helva köyleridir. Şekil 2'de Çalidere köyünün genel görüntüsü ve yerleşim şeması verilmiştir.



Şekil 2. Çalidere köyünü grafiksel genel görüntüsü ve yerleşim şeması

Çalidere köyü toplu yerleşim karakterine sahip bir dağ köyüdür. Yerleşimi topoğrafya ve bitki örtüsü şekillendirmiştir. Güney bakarlı yerleşim alanı, rüzgarın olumsuz etkilerinden korunabileceği şekilde sırtını yamacıya vermiş ve karşısında da doğal bitki örtüsünün hakim olduğu iki yükselti arasında konumlanmıştır. Tarımsal alanlar yerleşimin dışında düzlük alanda yer almaktadır.

Üç mahalleden oluşan köyün, iki mahallesi Erzurum-Bayburt karayolu üzerinde yer alırken, asıl Çalidere köyü bir dağ köyü şeklinde konumlanmıştır. Çalışmada bu dağ köyü ele alınmıştır. Köy bir yandan dağ peyzajı görüntülerini kendi karakteristikleri ile birleştirirken, bir yandan da hareketli topoğrafyasıyla sürprizli görüntüler sunmaktadır (Şekil 3).



Şekil 3. Çalidere köyü doğal peyzajından görüntüler

Köyde, ilköğretim okulu mevcut iken, sağlık ocağı mevcut değildir. Köye ulaşım E-97 numaralı uluslararası karayolu D-915 Erzurum-Bayburt Karayolu güzergâhlarında asfalt yollarla gerçekleştirilmektedir. Bu yoldan köye ulaşımı sağlayan 3 km'lik yol stabilize edilmiştir (Şekil 4). Köy camisi köyün üst kesimlerinde yer alırken, köy mezarlığı köyün en üst noktasında manzaraya hakim bir konumda yer almaktadır. Genel anlamda köyün güçlü morfolojik özellikleri olmasına karşın, köy içi sokakları ve yapılaşma etkili görsel karakteristiklere sahip değildir (Şekil 5).



Şekil 4. Çalidere yolu ve sunduğu peyzaj (Erzurum- Bayburt karayolu ve Çalidere yol ayrımı sonrası)



Şekil 5. Çalidere köyü kültürel peyzajı

80 haneli köyde, hayvancılık ve tarıma dayanan ekonomik yapı içerisinde hayvancılığın giderek kaybolmaya başladığı dikkati çekmektedir. Muhtar ve köylülerle yapılan görüşmelerde; geçmişte 2000 civarı koyunun var olduğu köyde bugün bu sayının çok düştüğü öğrenilmiştir. Bölgede tarım geleneksel usullerde yürütülmekte olup, elde edilen verim düşüktür. Halen köy halkından çok sayıda kişi yurt dışında çalışmakta zaman zaman köylerine gelmektedirler. 2011 yılı TÜİK verilerine göre köyün nüfusu toplamda 318 kişi iken, 158'i erkek ve 160'i kadındır.

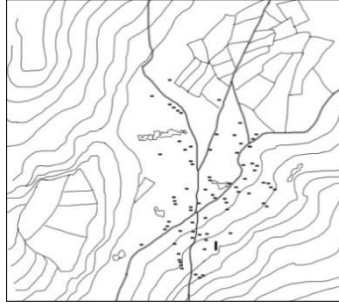
2001-2005 döneminde köyde Tema Vakfı tarafından erozyonla mücadele-tarımsal topraklarda erozyonla mücadele ve kırsal kalkınma kategorisinde yürütülen "Bayburt - Merkez - Demirkaş, Örence, Kop, Sığırcı ve Çalidere Köyleri Erozyon Kontrolü, Kırsal Kalkınma ve Doğal Kaynak Yönetimi Projesi" kapsamında erozyon kontrolü, mera ıslahı, yem bitkileri üretimi, çayır mera ıslahı faaliyetleri uygulanmıştır. Ayrıca sosyal yapının gelişimine yönelik sağlık hizmetleri, kanalizasyon yapımı, çocuk parkı yapımı gibi altyapı çalışmaları da yürütülmüştür. Projede amaç erozyon kontrolü, doğal varlıkların korunması, ekolojiye uygun bitki türlerinin yetiştirilmesi ve hayvancılığın geliştirilmesi ile bölgede sosyo-ekonomik gelişmenin sağlanması olarak belirtilmiştir.

Çalidere köyünde; *Populus tremula*, *Salix sp.*, *Quercus sp.*, *Pyrus eleagnifolia*, *Cruciata taurica* Pallas ex Willd., *Juniperus sp.*, *Echium vulgare* L., *Melilotus officinalis* L., *Achillea millefolium* L., *Lagotis stolonifera*, *Erysium sp.*, *Onobrichis vicifolia*, *Salvia aethiopis*, *Anthemis tinctoria*, *Astragalus microcephalus* Willd., *Astragalus sp.*, *Papaver rhoeas* L., *Pedicularis camosa* L., *Coronilla*

orientalis Mill., *Salvia* sp., *Melampyrum arvense* L., *Ranunculus grandiflorus* L., *Dipsacus sylvestris*, *Vicia villosa* Roth, *Verbascum* sp. bitkilerine rastlanmıştır.

Helva köyü

Bayburt ilinin Merkez ilçesine bağlı olan köyün merkeze uzaklığı 33 km'dir. Köye ulaşım Maden bucağından sonra, Masat çayı üzerinden güneye ayrılan yolla mümkün olmaktadır. 1880 m rakımda yer alan köyün adı yöresel bir lezzet olan tel helvasından geldiği söylenmektedir. Şekil 6'da Helva köyünün genel görüntüsü ve yerleşim şeması verilmiştir.



Şekil 6. Helva Köyünün grafiksel genel görüntüsü ve yerleşim şeması

Helva köyü bir dağ köyü tipindedir. Kuzeybatı bakarlı yerleşim dokusu ise seyrek karakterlidir. Yerleşim nispeten geniş bir alana yayılmış göstermektedir. Evler farklı yükseltilerde konumlanmış, kademeli olarak düzlüklere kadar inmiştir. Hayvancılık da evlerin bir parçası olan barınaklarla öne çıkmaktadır. Tarımsal alanlar ise daha çok en düzlük alanlarda köy yerleşiminin bitişiğindedir.

Köyün asıl yerleşimi genellikle yamaçlar üzerindedir ve buna bağlı olarak çoğunlukla engebeldir. Ancak köy sokaklarında dolaşmak hem bu engebeler hem de düzensiz ve bakımsız yollar nedeniyle oldukça zordur. Yalnızca köy meydanında kilit taşı görmek mümkün olmaktadır.

Dağlık bir alanda konumlanmış olan Helva köyü yakın çevresindeki yerleşimlerden daha yüksek bir noktadadır. Baharın ilk aylarında bile, bulunduğu bölgede karlı alanlar görmek mümkündür (Şekil 7).



Şekil 7. Helva Köyünden doğal peyzaj görüntüleri

Özgün bir mimari karakter gözlemlenemeyen köyde halen eski, kerpiç yapıların ağırlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu yapıların çoğu terk edilmiştir (Şekil 8).



Şekil 8. Helva köyü ağırlıklı olarak kerpiç evleri günümüze kadar taşınmıştır.

Köy meydanının ana unsuru camidir ve diğer kullanımlar bu merkez etrafındadır. Köyde Bayburt'un hemen hemen tüm köylerinde olduğu gibi köy konağı da vardır. Helva köyü köy meydanında yer alan nitelikli bir köy konağına da sahiptir. Büyük bir odası, sınıfı ve diğer kullanım alanlarıyla kullanıma açık durumdadır. Köy odaları Bayburt'un köy kültüründe önemli bir yer teşkil etmektedir. İçinde geniş odaları ve diğer kullanım alanlarını barındıran bu odalar, adeta köyün konukevi ve toplanma noktası görevini üstlenmektedir (Şekil 9). 2011 yılı TÜİK verilerine göre köyün nüfusu toplamda 276 kişi iken, 143'i erkek ve 133'i kadındır.



Şekil 9. Helva köyü meydanına hakim köy camisi ve köy konağı

Masat vadisinin güneyinde Helva Köyü'nde yer alan buz mağarası, köyün yerleştiği yamacın yaklaşık 500 m yukarısında, 2499 m yükseklikte yer almaktadır. Mağaraya ulaşan bir yol olmakla birlikte, hem eğitim hem de stabilize yol bunu imkansızlaştırmakta, yolun üst bölümü yaya çıkılabilmektedir (Şekil 10).

Mağaranın içinde buzdan oluşmuş sarkıt ve dikitler bulunmaktadır. Köy halkı tarafından değişik zamanlarda soğuk hava deposu olarak kullanılmış olan mağara, buz oluşumlarının değişik şekillerini yansıtmaktadır. İçinde yürünmesi oldukça zordur.



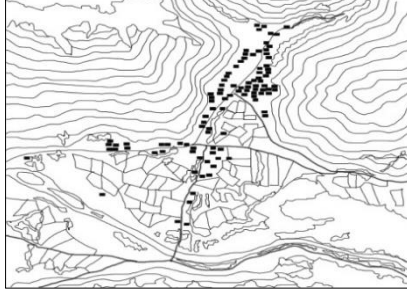
Şekil 10. Helva köyü buz mağarasının bulunduğu dağlık alan ve hakim olduğu peyzaj

Helva köyünde yapılan çalışmalarda; *Anthemis tinctoria* L., *Echium italicum* L., *Consolida orientalis* (Gay) S., *Salvia* sp., *Centaurea cyanus*, *Convolvulus galaticus* Rotsan ex Choisy, *Vicia cracca* L., *Verbascum* sp., *Papaver rhoeas* L., *Melampyrum arvense* L., *Rumex crispus*, *Salvia rosemosa*, *Tragopogon pratensis*, *Linaria grandiflora* Desf., *Astragalus lineatus* Lam., *Thymus vulgare* bitkilerine rastlanmıştır.

Masat köyü

1719 m yükseklikte yer alan Bayburt merkeze bağlı olan Masat köyü, merkeze 32 km uzaklıktadır. Çalışma yaptığımız yerleşimler içinde en fazla nüfusa sahip olan 230 haneli Masat köyünün nüfusu, 2011 yılı TÜİK verilerine göre toplamda 881 kişi iken, 453'ü erkek ve 428'i kadındır. Bayburt ilinin en yüksek nüfuslu köyüdür. Şekil 11'de Masat köyünün genel görünüşü ve yerleşim şeması verilmiştir.





Şekil 11. Masat köyünün grafiksel genel görüntüsü ve yerleşim şeması

Genel olarak bir etek ve su kıyısı köyü tipindeki Masat köyünün yerleşim dokusu büyük ölçüde güney yamaçta başlasa da düzlük alana doğru yayılmış, seyrek yerleşim dokulu kullanımlar Masat Çayı boyunca şekillenmiştir. Tarımsal alanlar bu kaynağın paralelinde, yerleşimin doğu ve uzantısı boyunca doğal bitki örtüsü ile iç içe konumlanmıştır. Bu geniş arazi tarımsal peyzajın etkinliğini artırarak, pastoral etkiyi kuvvetlendirmektedir. Yerleşimin daha içlerinde de küçük parseller ve bostanlıklar yer almaktadır. Allüviyal toprak yapısı verimi de artırmaktadır.

Maden yol ayırımından doğuya doğru köye ulaşan asfalt yol, zaman zaman doğal zaman zaman kültürel peyzaj formlarıyla kesişmektedir (Şekil 12).



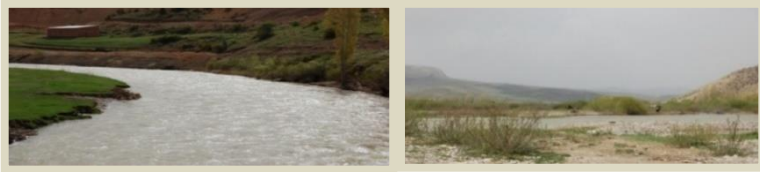
Şekil 12. Köye ulaşan batı yolu

Köy kullanım alanları ve tarım alanları düze yakın bir arazide yayılmaktadır. Köyde traverten ve mermer yatakları mevcuttur. Hayvancılığın büyük oranda azaldığı köyde, ormanlık alanlar yer almaktadır (Şekil 13).



Şekil 13. Masat Köyü doğal peyzajından görüntüler

Maden bucağına bağlı olan köy, bulunduğu konum bakımıyla Erzurum'a da oldukça yakındır. Çoruh Nehri'nin kollarından biri olan Masat Çayı köyün içinden geçmektedir. Alabalık, sazan, kefal gibi balık türleri bulunmaktadır. Ayrıca bu sulak alan yaban hayatına da ortam oluşturmaktadır (Şekil 14).



Şekil 14. Masat Çayı köye hayat vermektedir

Masat köyünde de köy merkezinde yer alan geleneksel kerpiç evler dışında, beton yapılaşma hakimdir (Şekil 15).



Şekil 15. Kerpiç yapılardan günümüze taşınan örnekler

İki camisi olan bu büyük köyde, ilköğretim okulu ve sağlık ocağı mevcuttur. Köyde Bayburt'un hemen hemen tüm köylerinde olduğu gibi köy konağı da olduğu göze çarpmaktadır.

Hakkında yeterli bilgi olmamakla birlikte, Türk edebiyatında önemli bir yeri olan Dede Korkut'un Bayburt ve çevresinde yaşadığı sanılmaktadır. Köyde bulunan Dede Korkut Türbesi önemli bir kültürel değerdir.

Dede Korkut Türbesi Bayburt'un güneydoğusunda, merkeze 39 km uzaklıktaki Masat köyünün çıkışında yer almaktadır (Şekil 16). Türbenin Dede Korkut'a ait olduğu yaygın bir kanıdır. Türbe kare bir kaide üzerinde, kare planlıdır. Türbenin üzeri yüksek bir kubbe ile örülmüş olup, yuvarlak kemerli giriş kapısı ve kapının üzerinde küçük bir mazgal pencere bulunmaktadır. Yörede her yıl uluslararası kültür ve sanat festivali düzenlenmektedir (Anonim 2011f).



Şekil 16. Dede Korkut Türbesi

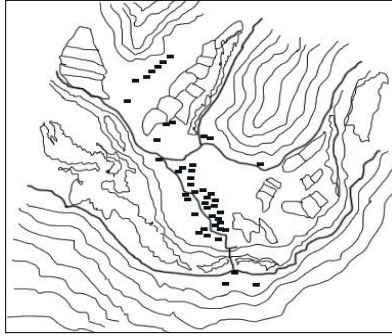
Masat köyünde yapılan çalışmalarda; *Prunus sp.*, *Populus nigra*, *Hippophae rhamnoides*, *Juniperus sp.*, *Astragalus microcephalus* Willd, *Convolvulus arvensis*, *Coronilla varia* L., *Cruciata taurica* Pallas ex Willd., *Senecio vernalis* Waldst & Kit., *Glaucium corniculatum* L., *Anchusa azurea* P. Mill., *Cichorium intybus* L., *Echium italicum* L., *Hieracium pilosella*, *Salvia sclarea* L., *Salvia verticillata* L., *Rumex acetosella*, *Alcanna tinctoria*, *Salvia candidissima*, *Sanguisorba minor* Scop., *Trifolium pratense* L., *Veronica orientalis* Miller bitkilerine rastlanmıştır.

Aslandede (Kan) köyü

Bayburt Merkeze uzaklığı 30 km, yüksekliği 1448 m olan Aslandede köyü, Yukarı Çoruh vadisinde yer alan bir diğer yerleşimdir. Köye en yakın köyler Yanıkçam, Yazıyurdu ve Çakırbağ köyleridir. 2011 yılı TÜİK verilerine

göre nüfusu toplamda 258 kişi iken, 128' u erkek ve 130' i kadındır. Köydeki hane sayısı ise 70' tir. Şekil 17.'de Aslandede köyünün genel görüntüsü ve yerleşim şeması verilmiştir.

Yapı itibarıyla bir su kıyısı köyü olan, Çoruh vadisinde yer alan Aslandede köyü, toplu yerleşim dokulu bir köydür. Yerleşim nehrin kuzeyinde yer almaktadır. Örtü altı yetiştiriciliği ve bostancılığın öne çıktığı köyde, tarımsal alanlar köyün kuzeyi, doğu ve batısı boyunca yer almaktadır. Alüvyial toprak yapısı verimi de artırmaktadır. Doğal bitki örtüsü ise küçük ve büyük gruplar halinde yerleşimle iç içedir.



Şekil 17. Aslandede köyünün grafiksel genel görüntüsü ve yerleşim şeması

Halk arasında "Bayburt'un Çukurova'sı" olarak adlandırılan köyde, meyve ve sebze üretimi yapılmaktadır. Örtü altı yetiştiriciliği ile de üretim yapılmakta ve bu ürünler köy yolu üzerindeki tezgahlarda satılmaktadır. Köyün içinden geçen nehirde, debinin yüksek olduğu ilkbahar aylarında rafting yapılması da mümkün olmaktadır. Çoruh Nehri doğal bitki örtüsü ve kavisleriyle köy içinde güzel görüntüler sergilemektedir. Köyün asıl yerleşimi ağırlıklı olarak nehrin kuzeyinde yer almaktadır (Şekil 18).



Şekil 18. Aslandede köyü-Örtü altı yetiştiriciliği ve görünümüler

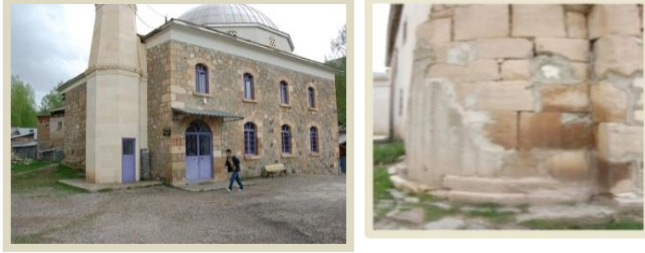
Köye ulaşan hem batı (Bayburt) hem de doğu (Erzurum-İspir) yolu asfalt yollar olmakla beraber, köy içi yollarda genellikle iyi durumdadır (Şekil 19).



Şekil 19. Köye ulaşan yollar

Geçmişte birkaç kilisenin olduğu köyde, günümüzde bu kiliselerden biri cami olarak kullanılmaktadır (Şekil 20).

Karadeniz'in doğal ve kültürel özelliklerin ile benzerlikler gösteren köyde, yapılarda genellikle taşın kullanıldığı, çatı katlarının nem tutucu özelliği dikkate alınarak ahşap kullanılmıştır (Şekil 21).



Şekil 20. Aslandede köyü camisi, eski bir kilise



Şekil 21. Aslandede köyü ahşap ve taş ağırlıklı yerleşim dokusu

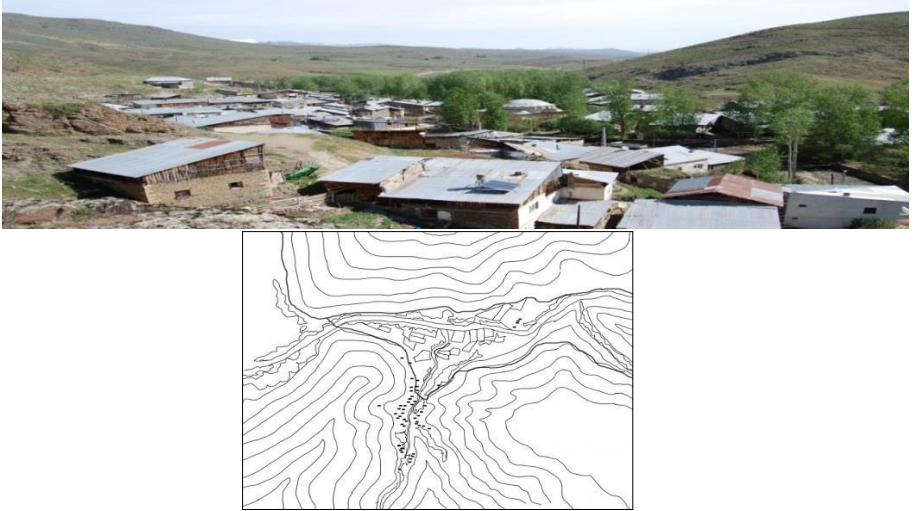
Aslandede köyü konağı, köy meydanının bir başka bileşenidir. Köye gelenlerin kolaylıkla görebileceği, manzaraya hakim bir konumda yer almaktadır. Bazı konutlar ve tarım alanları, suyun zaman zaman yükseldiği nehrin tam kıyısında yer almaktadır.

Aslandede köyünde yapılan çalışmalarda; *Populus sp.*, *Salix sp.*, *Anthemis pseudocatula* Boiss., *Astragalus aduncus* Willd., *Rhamnus pallasi* Fisch et Mey, *Cruciata taurica* Pallas ex Willd., *Euphorbia macroclada* Boiss., *Anchusa azurea* P. Mill., *Astrodaucus orientalis* (L.) Drude, *Centranthus longiflorus* Stev., *Echium italicum* L., *Echium vulgare* L., *Coronilla varia* L., *Lalemantia sp.*, *Dianthus multicaulis* Boiss. et Huet, *Glaucium corniculatum* L., *Euphorbia petrophila* C.A. Mey., *Medicago x varia* Martyn, *Salvia verticillata* L., *Scabiosa crinita* Kotschy et Boiss, *Sophora alopecuroides* L., *Dianthus carmelitarum* L., *Hyoscyamus niger* L., *Melilotus officinalis* (L.) Desr. *Scuttellaria orientalis*, *Lamium sp.*, *Astragalus microcephalus* Willd, *Raphanus raphanistrum* Campanula *alliarifolia*, *Veronica sp.*, *Verbascum speciosum* Schrader bitkilerine rastlanmıştır.

Çamlıköz (Ağbunus) köyü

Bayburt merkezine 38 km mesafede bulunan Çamlıköz köyü, 1441 m rakımda yer almaktadır. 72 hanenin bulunduğu köyün, 2010 yılı TÜİK verilerine göre nüfusu; toplamda 227 kişi iken, 101'i erkek ve 126'sı kadındır. Şekil 22'de köyün genel görüntüsü ve yerleşim şeması verilmiştir.

Toplu yerleşim tipindeki, su kıyısı köyü olan Çamlıköz köyü, vadi içinde Çoruh Nehrinin ve ona büyük ölçüde paralel ana yolun güneyinde konumlanmıştır. Kuzeyde ise yola paralel dağlık alanlar yer almaktadır. Köyün yerleşim alanı, nehrin vadi doğrultusundan güneye yönelen kolu üzerinde yer almaktadır. Bu üç yönden çevrelenmiş alan, rüzgarın olumsuz etkisinden korunmaktadır. Tarım alanları köye yakın Çoruh Nehri kıyısında ve yer yer daha güneydeki yükseltilerde konumlanmıştır.



Şekil 22. Çamlıköz köyünün grafiksel genel görüntüsü ve yerleşim şeması

Geleneksel evlerde ve diğer yapılarda ahşabın ve taşın güzel örnekleri görülmektedir. Nitekim köyde kerestecilik bir geçim kaynağı şeklinde süregelmektedir. Köy yerleşim alanı topoğrafyasının genellikle düze yakın bir formda olduğunun gözlemlenebildiği köyde, birbiriyle çakışan dar sokaklar farklı bir kültürel doku oluşturmaktadır (Şekil 23).



Şekil 23. Yapılarda ahşap ve taş geleneği

Sokaklar arasında sessizce dolaşan su kanalları yöresel mimari de bir başka unsurdur (Şekil 24).



Şekil 24. Su kanalları

Nehir boyunca devam eden köy, çevresinde yer alan yükseltilerle farklı pastoral görüntüler sunmaktadır (Şekil 25).

Çamlıköz köyünde yapılan çalışmalarda; *Populus sp.*, *Ranunculus arvensis*, *Onopordum illyricum*, *Astrodaucus orientalis* (L.) Drude, *Cruciata taurica* Pallas ex Willd. Ehrend., *Muscari armeniacum* Leichtlin ex Baker, *Anthemis nobilis*, *Silene noctiflora*, *Astragalus microcephalus* Willd , *Senecio vernalis* Waldst & Kit., *Arabis caucasica* Wild., *Equisetum sp. L.*, *Anthemis cretica* L., *Veronica oltensis*, *Salvia sp.*, *Sedum albüm* L., *Taraxacum officinale*, *Thymus serpyllum*, *Anthemis tinctoria* L., *Urtica dioica* L., *Ranunculus grandiflorus*, *Rhamnus pallasii* Fisch et Mey., *Scutellaria orientalis* L., *Sedum sempervivoides* Bieb, *Anchusa leptophylla* Roemer & Schultes, *Phlomis pungens*, *Tanacetum aucheranum* *Euphorbia orientalis* L., *Astragalus christianus*, *Beta lometagona*

Fisch. et Mey, *Cerintho minor* L., *Nepeta racemosa* Lam., *Verbascum speciosum* Schrader bitkilerine rastlanmıştır.

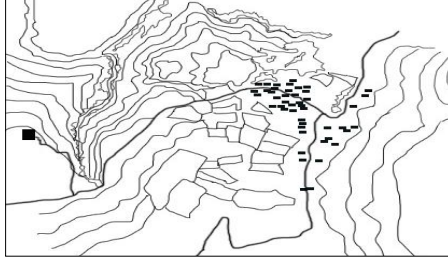


Şekil 25. Köyün kültürel peyzaj dokusu

Bayraktar (Bağsi) köyü

1570 m rakımda bulunan köy, Bayburt ilinin Merkez ilçesine bağlı bir köydür. Yukarı Çoruh vadisinin yüksek kesimlerinde yer alan köy, Bayburt'un doğu sınırında bir köydür ve Bayburt merkezine 44 km uzaklıktadır. D050 karayolu üzerinde yer alan köy, dağlık bir coğrafyaya üzerindedir.





Şekil 26. Bayraktar köyünün grafiksel genel görüntüsü ve yerleşim şeması

Genel itibariyle bir dağ köyü olan Bayraktar köyü, dağınık bir yerleşim karakteri sergilemektedir. Köyün yerleşim dokusu büyük ölçüde en üst noktada, yükseltinin düzleştiği alanda yer almakta iken, doğu kesimde bir bölümü de alt kotlara kadar inmektedir. Tarım alanları ise köyün güneyinde daha yüksek kesimlerde konumlanmıştır. Bitki örtüsünde otsu bitkiler öne çıkarken, ağırlıklı ağaçlık alanları kültür bitkileri oluşturmaktadır. Bulunduğu konumun avantajıyla, köyün seyahat güzergahı üzerinden algılanması çok etkin düzeydedir (Şekil 26).

Genel görsel karakteri etkili olan köyün, köy içi hiyerarşisinin karmaşık olup, bakımsız sokaklar dolaşımı oldukça zorlaştırmaktadır (Şekil 27).



Şekil 27. Köy içi sokaklar oldukça bakımsız, ancak topoğrafik yapı görsel değeri artırmaktadır.

Pazaryolu (Erzurum) üzerinden, önce Çamlıkoz'a, sonra bu köye kadar gelen yol, oldukça uzun ancak seyre değer bir güzergahtır. Çoruh Nehri ile birlikte seyreden yolun kıvrımları, zaman zaman yükselen ve alçalan topoğrafya eşsiz tecrübeler yaşatmaktadır (Şekil 28). Dağlık hareketli bir topoğrafya üzerinde yer alan köy yerleşimi manzaraya oldukça hakim bir noktada konumlanmıştır. Çoruh Nehri ve vadisini mümkün olabilecek en yüksek noktalardan birinden izlemeyi mümkün kılmaktadır.



Şekil 28. Pazaryolu'ndan Bayraktar köyüne kadar olan peyzaj

Köy içi yollar dışında, köye ulaşan yollar asfalt ve oldukça pastoral görünümündedir. Çamlıkoz'dan sonra yaklaşık 100 m yukarıya çıkan kavisli bir yolla köye çıkılmaktadır (Şekil 29).



Şekil 29. Köye ulaşan yol boyunca kırsal peyzaj yapısı özgün değer taşımaktadır.

Mezarlık köyün girişinde manzaraya hakim bir yamaçta yer almaktadır. Daha alt kotlarda ise müzeninde içinde yer aldığı, geniş bir kır peyzajı hakim durumdadır. Köylerin tipik özelliklerinden biri de köy meydanı ve

odağında yer alan cami ve çeşmeleridir. 90 haneli köy, 2011 yılı TÜİK verilerine göre köyün nüfusu toplamda 348 kişi iken, 195'i erkek ve 153'i kadındır.

Köyde yapılan çalışmalarda; *Viburnum lanata*, *Cotoneaster nummularia* Fisch et Mey., *Pyrus eleagnifolia*, *Achillea millefolium* L., *Melilotus officinalis* (L.) Desr., *Cruciata taurica* Pallas ex Willd. Ehrend., *Cardaria draba* (L.) Desv., *Vicia canescens* Lab., *Coronilla varia* L., *Galium verum* L., *Euphorbia orientalis* L., *Melampyrum arvense* L., *Ranunculus arvensis*, *Onopordum illyricum*, *Astrodaucus orientalis* (L.) Drude, *Silene alba*, *Silene noctiflora* bitkilerine rastlanmıştır.

Baksı Müzesi

Bayraktar köyünde yer alan Baksı müzesi, aynı zamanda Baksı'lı(Bayraktar) olan Prof.Dr. Hüsamettin Koçan'ın kendi sözleriyle; "yöresel seramik ve dokuma geleneklerini yeniden hayata geçirmek, insanların yaşamı sürdürecektir maddi kaynağa kendi topraklarında ulaşmasını mümkün kılacak yolları araştırmak, geleneksel kültürle çağdaş yaşamı buluşturacak yeni bir alan yaratmak" amacıyla 2000 yılında ortaya çıkmış ve 2010 yılında açılarak Bayburt kültürüne kazandırılmış bir müzedir.

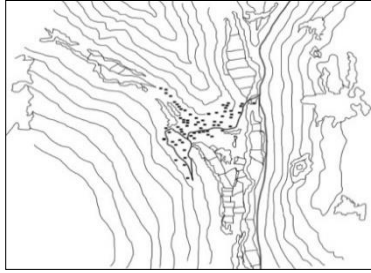
Sergileme salonu, Bayburt evi, Konferans merkezi, Atölyeler, Kütüphane ve Konukevi müzenin sahip olduğu birimlerdir. Koçan, bu müzeyi yıllar sonra köyüne dönme, oranın havasını soluma coşkusuyla kurmuş gibi görünmektedir. Burası ile ilgili geleceğe dair fikirleri de mevcut olan Koçan'ın sözlerinden, müzenin hakim olduğu manzaranın onu çok mutlu ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Baksı Müzesi, Avrupa Konseyi tarafından '2014 Yılı Avrupa Müze Ödülü' ne layık görülmüştür (Şekil 30). Müze aynı zamanda 30 kişinin konaklayabileceği bir konukevini de bünyesinde barındırmaktadır.



Şekil 30. Çoruh Nehrine hakim bir noktada yer alan Bakış Müzesi

Sırataşlar (Aşağı Çençül) köyü

1682 m rakımda yer alan Sırataşlar Köyü Bayburt iline 30 km, Aydıntepe ilçesine 17 km uzaklıktadır. Bayburt ilinin Aydıntepe ilçesine bağlı bir köydür. Şekil 31’de Sırataşlar köyünün genel görüntüsü ve yerleşim şeması verilmiştir.



Şekil 31. Sırataşlar köyünün grafiksel genel görüntüsü ve yerleşim şeması

Sırataşlar köyü toplu yerleşim karakterine sahip bir etek köyüdür. Yerleşimi topoğrafya şekillendirmiştir. Güney bakanlı yerleşim alanı, rüzgarın olumsuz etkilerinden korunabileceği şekilde sırtını yamaca vermiş, üç yükselti arasında konumlanmıştır. Tarımsal alanlar yerleşime bitişik, kısıtlı bir düzlük alanda yer almaktadır. Bu küçük yerleşim alanında, hayvancılık faaliyetleri tarımsal faaliyetlere oranla daha önemli bir ekonomik faaliyet olarak ortaya çıkmaktadır.

Soğanlı Dağlarının eteklerinde yer alan, karasal iklimin hakim olduğu köye en yakın köyler Kılıçkaya, Çiğdemlik ve Kozluk köyleridir. 71 haneli köyün 2011 yılı TÜİK verilerine göre nüfusu; toplamda 146 kişi iken, 62'i erkek ve 84'i kadındır.

Köyde ayrıca dikkat çekici bir nokta; evlerin hareketli bir arazide yer yer yokuşların sonunda konumlanmış olması, sürprizler ve geleneksel dokunun daha etkin hale gelmesidir (Şekil 32).



Şekil 32. Eğimli bir arazide konumlanan köyün görüntüsü

Köyde halen inşaatı süren bir köy konağı da olduğu göze çarpmaktadır. Köyde halen geleneksel taş evlerin varlığını sürdürdüğünü, yeni binaların da bunlarla iç içe olduğunu görmek mümkündür (Şekil 33).



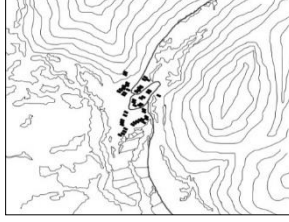
Şekil 33. Köyün geleneksel evleri

Sırataşlar köyünde yapılan arazi çalışmalarında; *Populus sp.*, *Pinus sylvestris*, *Astragalus microcephalus* Willd, *Secale montanum* L., *Capsella bursa-patoris*, *Euphorbia orientalis* L., *Solenanthus stamineus* (Desf.) Wettst, *Geranium tuberosum* L., *Onobrychis armena* Boiss. et Huet, *Coronilla orientalis* Mill., *Onosma sericeum* Willd, *Coronilla varia* L., *Vicia villosa* Roth, *Hieracium pilosella*, *Salvia verticillata* L., *Salvia sclarea* L., *Rumex acetosella* L., *Anchusa azurea* P. Mill., *Alcanna tinctoria*, *Myosotis arvensis* bitkilerine rastlanmıştır.

Kılıçkaya (Yukarı Çençül) köyü

Bayburt'a 33 km, Aydıntepe'ye 19 km uzaklıkta yer alan köy Aydıntepe ilçesi sınırlarında yer almaktadır. Sırataşlar köyüne komşu olan köy, Çaykara yolu üzerinde yer alan en kuzey köydür. Oldukça hareketli vadi ve dağlık sistemler içinde konumlanmıştır. 23 haneli bu küçük köyün 2011 yılı TÜİK verilerine göre nüfusu; toplamda 60 kişi iken, 30'u erkek ve 30'u kadındır. Yakın köyler Sırataşlar ve Kozluk köyleridir. Şekil 4.80.'de Kılıçkaya köyünün genel görüntüsü ve yerleşim şeması verilmiştir. Çalidere köyü toplu yerleşim karakterine sahip, yayla köyü niteliğinde bir etek köyüdür. Yerleşim topoğrafyanın baskısı altında şekillenmiş, köy bütünüyle yükseltilerin arasında konumlanmıştır. Yaşamsal ve ekonomik faaliyet alanı kısıtlı olduğu için köy demografik ve sosyo kültürel açıdan gelişmemiştir (Şekil 34).





Şekil 34. Kılıçkaya köyünün grafiksel genel görüntüsü ve yerleşim şeması

Tarımsal alan yok denecek kadar azdır. Bu küçük yerleşim alanında, hayvancılık faaliyetleri tarımsal faaliyetlere oranla daha önemli bir ekonomik faaliyet olarak ortaya çıkmaktadır.

Kılıçkaya köyü Bayburt'un Soğanlı Dağı Geçidi'ne en yakın olan köyüdür. 1728 m rakımda yer alan köye, ulaşım asfalt yolla gerçekleştirilmektedir. Ancak köy içinde ve çıkışında bu yol stabilizeye dönüşmektedir (Şekil 35).



Şekil 35. Yol kalitesinin düşük olduğu köy yolları ve köy çıkışındaki yayla yolu

Köyde ahşabı ve taşı barındıran bugüne gelmiş az sayıda geleneksel ev varken, saç çatı sistemleri ve üzerine yerleştirilmiş güneş panelleri öne çıkmıştır. Köy içinde, ağırlıklı pencere yüzeyiyle kaplı yapılarda yer almaktadır (Şekil 36).



Şekil 36. Geleneksel yapılar ve modernleşme izleri

Köyün batı kenarında akan derenin, taş ve ahşap köprüler, çeşmeler ve bütün diğer doğal ve kültürel unsurlarla ahenk içinde olduğu görülmektedir. Köydeki ilginç yapılardan biri de, saçlarla kaplanmış hayvan barınağıdır. Bunu diğer köylerde de görmek mümkün olmuştur (Şekil 37). Köyde ilginç kaya oluşumları göze çarpmakta, adeta zamana meydan okumaktadırlar. Bu kaya oluşumları köye girerken her iki tarafta yer almaktadır (Şekil 4.88).



Şekil 37. Su unsuru ve köy girişinde yer alan kaya oluşumlar

Kılıçkaya köyünde yapılan arazi çalışmalarında; *Rosa dumalis* Bechst., *Caltha polypetala* Hochst. ex Lorent, *Cirsium arvense* (L.) Scop., *Heracleum*

paphlagonicum, *Lepidium campestre*, *Rindera lanata* (Lam.) Bunge., *Echium italicum* L., *Euphorbia orientalis* L., *Ferula orientalis* L., *Convolvulus arvensis*, *Crophularia orientalis* L., *Cruciata taurica* Pallas ex Willd., *Alchemilla caucasica*, *Hypericum scabrum* L., *Muscari rosemosa*, *Anchusa leptophylla* Roemer & Schultes, *Lamium purpureum*, *Alyssum minus*, (L.) Rothm., *Salvia* sp., *Taraxacum* sp., *Trifolium pratense* L., *Myosotis arvensis*, *Silene* sp., *Populus* sp. bitkilerine rastlanmıştır

İncili (Ardusta) köyü

Bayburt'un Aydıntepe ilçesine bağlı bir ova köyü olan İncili Köyü, 100 haneli bir köydür. Aydıntepe'ye 5 km, merkeze ise 24 km uzaklıkta olan köy, 1580 m yükseklikte konumlanmıştır. Şekil 38'de, İncili köyünün genel görüntüsü ve yerleşim şeması verilmiştir.



Şekil 38. İncili köyünün grafiksel genel görüntüsü ve yerleşim şeması

İncili köyü yapısı itibariyle bir ova köyüdür. Toplu yerleşim dokusuna sahip olan köyde yerleşim alanı yükseltinin kuzey eteğinde ve güney bakırlı konumlandırılmıştır. Bu nispeten yükseğe konumlandırma ile taban suyunun ve yağışın olası olumsuz etkileri önlenmiş ve rüzgar siperi de

sağlanmıştır. Tarım alanları ise ova üzerinde büyük alanlar şeklinde ve düzenli biçimde yer almaktadır.

Bayburt-Çaykara yolundan batıya ayrılan yaklaşık 7 km'lik asfalt bir yolla ulaşılan köyün, tarım alanları ovada yer alırken, yerleşim alanları daha çok yamaçlara doğru konumlanmıştır.

İldeki birçok köy gibi burası da kışları oldukça tenhalaşmaktadır. Nitekim arazi çalışmaları sırasında çok sayıda evin boş olduğu göze çarpmıştır. Bu evler yazın gelişi ile canlanmakta köyün nüfusu yazları artmaktadır. Yerleşimin tipik konutları, taş duvarlarla örülmüş, ahşabın az kullanıldığı yapılardır. Ayrıca birkaç sokak dışında köy içi yolların bakımlı olduğu, kilit taşı ve asfaltın kullanıldığı gözlemlenmiştir (Şekil 39).



Şekil 39. Ağırlıklı olarak taşın kullanıldığı evler ve sokaklar

Tarım arazilerinde dikkat çeken bir yapı arazilerin etrafına sıralanmış taş duvarlar olmuştur (Şekil 40). Bu yapıların oldukça uzun bir geçmişe sahip olduğu öğrenilmiştir.



Şekil 40. Tarım arazilerini çevreleyen taş duvarlar

2011 yılı TÜİK verilerine göre köyün nüfusu toplamda 279 kişi iken, 128'i erkek ve 151'i kadındır.

İncili köyünde yapılan arazi çalışmalarında; *Astragalus sp*, *Scabiosa crinita* Kotschy et Boiss., *Papaver rhoeas* L., *Centranthus longiflorus* Stev., *Euphorbia macroclada* Boiss., *Galium verum* L., *Melampyrum arvense* L., *Verbascum speciosum* Schrader. bitkilerine rastlanmıştır.

Devetaşı (Işgınsor) köyü

Bayburt ili Demirözü ilçesine bağlı Devetaşı köyü, 1814 m yükseklikte bir yayla köyüdür. İl merkezine uzaklığı 41 km. ve Demirözü merkeze uzaklığı ise 10 km olan köye asfalt bir yolla ulaşılabilmektedir. Şekil 41'de, Devetaşı köyünün genel görüntüsü ve yerleşim şeması verilmiştir.

Yerleşimin konumu itibariyle bir etek köyü tipinde olan köy, toplu yerleşim dokusuna sahiptir. Tarımsal alanlar ise bir ova köyünde görülebilecek şekilde, oldukça düz bir alanda büyük alanlar şeklinde konumlanmıştır. Yükseltinin güneydoğu eteğine konumlanmış olan köy, kuzey ve kuzeydoğu bakarlıdır. Üç tarafı yükseltilerle çevrili köy, kuzeydoğu yönüne doğru açılım göstermekte, tarım alanlarının ardından karayoluna ulaşmaktadır. Yoğun olmayan bitki örtüsü tarımsal alanlar ve yerleşim dokusunun içinde yer almaktadır.



Şekil 41. Devetaşı köyünün grafiksel genel görüntüsü ve yerleşim şeması

Kuzeydeki anayoldan sonra, batıya yönelerek köye ulaşan 2 km'lik yol asfalt bir yoldur. Bunun dışında köyün yol bağlantısı yoktur. 44 haneli köyde, 2010 yılı TÜİK verilerine göre nüfus toplamda 141 kişi iken, 66'ü erkek ve 75'i kadındır.

Köy peyzajı yerleşim alanında zayıflarken, köye ulaşan güzergah üzerinde oldukça pastoral, seyri kaliteli doğal peyzaj görüntüleri sunmaktadır. Her mevsim değişen görüntü, tarımsal faaliyetlerle de renklenmektedir. Zaman zaman kilit taşlarına rastlanabilen köy içi yolların genellikle bakımsız olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu köyde de eski taş ve kerpiç evlerin artık kullanılmaz halde olduğu görülmektedir. Yapılar artık betona dönmüştür (Şekil 42).













Şekil 42. Devetaşı köyü tarımsal peyzajı, yapıları ve sokakları

Devetaşı köyünde yapılan çalışmada; *Rosa canina*, *Ulmus sp.*, *Populus sp.*, *Cichorium intybus L.*, *Anchusa azurea P. Mill*, *Cardaria draba L.*, *Centaurea triumfettii All.*, *Carduus nutans L.*, *Consolida orientalis (Gay) S.*, *Crambe orientalis L.*, *Isatis condolleana*, *Cirisium sp.*, *Onobrychis altissima*, *Salvia verticillata L.*, *Melampyrum arvense L.*, *Melilotus officinalis (L.)*, Desr., *Muscari armeniacum Leichtlin ex Baker*, *Papaver rhoeas L.*, *Astragalus aureus Willd.*, *Globoloria orientalis*, *Astragalus sp.*, *Descuraina sophia*, *Anthemis pseodocotula*, *Euphorbia orientalis L.*, *Ranunculus grandiflorus L.* gibi bitkilere rastlanmıştır.

Ayrıca Tablo 2’de çalışmaya konu köylerin baskın peyzaj yapısı ve görüntülerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaya konu köylerin Peyzaj yapısı ve Silüet görüntüleri

Silüet	Peyzaj yapısı	Silüet	Peyzaj yapısı
--------	---------------	--------	---------------

	Çalidere; Etkili dağlık topoğrafik yapıyla uyumlu, sınırlanmış yerleşim tipi		Bayraktar; Dağlık doğal yapının üst kesimlerinde yer alan, topoğrafik yapının şekillendirdiği yerleşim tipi
	Helva; Etkili dağlık topoğrafik yapıyla uyumlu, düzensiz yerleşim tipi		Sırataşlar; Dağlık alanlar arasında, oldukça dar topoğrafik yapı üzerinde şekillenen yerleşim tipi
	Masat; Dağlık ve ormanlık alanların sınırladığı, düz ve düze yakın topoğrafyada, su kaynağı yönünde şekillenmiş yerleşim tipi		Kılıçkaya; Dağlık alanlar arasında, nispeten dar topoğrafik yapı üzerinde şekillenen yerleşim tipi
	Aslandede; Dağlık alanların sınırladığı, düz ve düze yakın topoğrafyada, su kaynağı yönünde şekillenmiş yerleşim tipi		İncili; Yerleşim alanı tepelerde konumlanmış, büyük bölümü düz ve düze yakın ova üzerinde yer alan yerleşim tipi
	Çamlıkoz; Vadinin daraldığı, dağlık alanların yaklaştığı dar alanda su kaynağı ile şekillenmiş yerleşim tipi		Devetaş; Etek eğiminde ve daha altlarda düze yakın ve düz arazide konumlanmış yerleşim tipi

Sonuç

Bayburt ili büyüklüğü itibarıyla, kırsal ve kentselin neredeyse iç içe olduğu, köylerin büyük bölümünün kent merkezine çok yakın olduğu bir karakterdedir.

Peykterzajın doğal ve kültürel bileşenlerinin şekillendirdiği, bu çok bileşenli ve dinamik sistem içinde, her bileşenin üstlendiği fonksiyon yöre için yaşamsal bir değer ifade etmektedir. Orman köylüsü için ormanın

fonksiyonunun, ifade ettiği ekonomik ve kültürel değer, su kıyası köyünde suyun ifade ettiği değere karşılık gelmektedir. Her birim ve barındırdığı sistemler, birbirleri ile organik bir biçimde bağlıdır. İnsan yaşamının tüm halkaları, bulunduğu doğal çevrenin verdiği yönde şekillenmektedir. İnsanoğlunun geçmişten bugüne içgüdüsel olarak hep yaptığı gibi, burada da yöre insanı hayatını (evini, tarlasını, suyunu vs.) bulunduğu bölgenin koşullarına en uygun şekilde düzenlemiştir. Tarımsal profil mimari karakter, demografik yapı, gelenekselleşmiş alışkanlıklarda bunun yansımalarını görmek mümkün olmaktadır.

Söz konusu kırsal yerleşimlerin dikkati çeken en zayıf niteliği, etkin bir mimari karaktere rastlamanın mümkün olmamasıdır. Kontrolsüz yeni yapılaşma ile geçmişte hakim olan kerpiç, taş ve ahşap kültürü kaybolmuş, yörede mimari kimliksizliğe neden olmuştur. Bu hem yapı tekniğinde, hem de kullanılan renklerde dikkati çekmektedir. Bu bağlamda yapılacak çalışmalar ile ilin mimari karakterinin geri kazanılmasını sağlayacak planlar yapılmalı, köylerin nerdeyse hepsinde var olan bir gelenek ile günümüze kadar taşınan köy konağı kültürü de değerlendirilmelidir. Devlet eliyle yapılan kamu binaları da (okul, sağlık ocağı vb.) bu kültürü yansıtmalıdır. Tempesta (2010) kırsal alan çalışmasında, geleneksel yapıların peyzajın görsel değerine katkı sağladığı, ancak insan müdahalesi ile tesis edilmiş diğer unsurların bu anlamda etkiyi zayıflattığını, derin negatif etki bıraktığını ortaya koymuştur. Ancak önemli olan nokta, bu geleneksel yapıların belli bir mimari kimliği temsil etmesidir. Görsel etkinliğin temel kaynağı bu kimliğin varlığıdır.

Ayrıca köylerin büyük bölümünde gözlemlenen bir husus, merkez sayılabilecek bir konumda yer alan camii ve genellikle onun etrafında şekillenen köy meydanıdır. Köylere göre farklılık arz eden bu tipoloji, bir köyde su kıyasında bir cami avlusunda, başka bir köyde köyün yüksek kesimlerinde, köye hakim bir konumda ortaya çıkmaktadır. Köylünün namaz vakitleri dışında da bir toplanma noktası fonksiyonunu üstlenmiştir. Oturma yerleri ve çeşmeleri ile köyün önemli bir rekreasyon noktasıdır.

Bayburt, Anadolu'nun iç ve doğu kesimindeki illerinin önemli bir geçiği olan göçün en yoğun yaşandığı ildir. Kentte daha yoğun yaşanan göçü, kırsalda da gözlemlemek hiç de zor değildir. Göçün altında yatan en temel sebep ekonomik sıkıntılardır. Köylerin tarım ve hayvancılık po-

tansiyeli açısından da analiz edilip, etkili kararlar alınması gereklidir. Bayburt ilindeki tarım arazileri mutlak tarım arazisi olmayıp, marjinal tarım arazisidir. Bu bağlamda; tarımsal üretimin büyük bir ivme kazanması olası görünmemektedir. Ancak ilin parçası olduğu Doğu Karadeniz bölgesinde, ova alanı büyüklüğü açısından öne çıktığı görülmektedir. Bu alanlarda, en azından çevre illere kaynak oluşturacak düzeyde tarımsal faaliyetin teknik ve prodüktivite açısından geliştirilmesi fayda sağlayacaktır.

Sahip olduğu geniş mera alanları ile hayvancılık ve özellikle organik hayvancılık potansiyelinin büyük olduğu ilde, aksine hayvancılık sektörü de giderek küçülmektedir. Bunun da temelinde göç, buna paralele hızla azalan iş gücü ve ekonomik durağanlık yatmaktadır.

Köylerde yapılan arazi çalışmalarında, genelde köy içi ulaşım ve peyzaj dışında, altyapı sistemlerinde büyük sorunlar olmadığı görülmüştür. Bayburt ili kırsal alanlarının büyük bölümü, beklenenin aksine oldukça kaliteli yollara sahiptir. Yollar doğal formlarla oldukça uyumludur, peyzaja dahil olan insan yapımı unsurlar açısından pozitif özelliktedir.

Ulaşım hatları boyunca seyahat eden insanın doğrudan temas kurduğu ilin kırsal alanlarında, kuzey-güney ve doğu-batı çizgileri değişimlere sahne olmaktadır. Kimi zaman ağaçların arasında yüksek kesimlerde konumlanmış bir yerleşimin gizemi, kimi zaman ovaya yayılmış bir köyün şeffaflığı ile ortaya çıkan değişimler cezbedici niteliktedir. İnsanın peyzajla iletişim ölçeğini küçülten, doğal ve kültürel unsurlarla yakından teması sağlayan, doğayla uyumlu, bir bazen iki şeritli yollar, yapaylığın insanda oluşturacağı negatif etkiyi en aza indirgemektedir. Doğal morfolojinin içinde kavisler çizerek, yükselerek, alçalarak şahit olunan ve deneyimlenen peyzajlar, sizi bir parçası haline getirmektedir.

KAYNAKÇA

Arıcı, İ., (1982). Kırsal toplu yerleşimler ve işletme avlularının düzenlenmesi. *Atatürk Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Ziraat Dergisi*, 13(3-4), 173, Erzurum.

- Aydemir, E., (2010). Yöresel mimari ve kırsal dokunun korunması: Artvin, Şavşat, balıklı mahallesi örneği. Yüksek Lisans Tezi, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çubuk, M., (1985). Türkiye'de kentleşme süreci ve kırsal alan sorunları kolokyumu. *Dünya Şehircilik Günü Kolokyumları II*, MSÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Dirik, H., (2005). *Kırsal peyzaj (planlama ve uygulama ilkeleri)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Yayın No:4559-486.
- Erdem, M., (2012). Kırsal yerleşim peyzaj kimlik özelliklerinin tespiti, korunması ve geliştirilmesine yönelik değerlendirme matisi önerisi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Gallent, N., Junnti, M., Kidd, S., Shaw, D., (2008). *Introduction to rural planning*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Koç, N., Şahin, Ş., (1999). *Kırsal peyzaj planlaması*. Ankara: Ankara üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayın No: 1509(463).
- Mucher, C. A., Klijn J. A., Wascher D. M., Schamine J. H.J., (2010). A new European Landscape Classification (LANMAP): A transparent, flexible and user-oriented methodology to distinguish landscapes. *Ecological Indicators*, 10,87–103
- Neuman, M., (2000). Regional design: Recovering a great landscape architecture and urban planning tradition. *Landscape and Urban Planning*, 47, 115-128.
- Tempesta, T., (2010). The perception of agrarian historical landscapes: A study of the Veneto plain in Italy. *Landscape and Urban Planning* 97, 258–272.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özhancı, E. ve Yılmaz, H. (2017). Köy ölçeğinde yerel değerler ve kırsal alan kimliği analizi: Bayburt örneği. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 927-964.

Milli Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı ve Maarif Müfettişleri Alt Sisteminin İşleyişi

DOI: 10.26466/opus.321994

*

Hasan Hüseyin Özkan* - Yeliz Çelikten**

* Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Isparta/Türkiye

E-Posta: huseyinozkan@sdu.edu.tr ORCID: [0000-0001-5249-1444](https://orcid.org/0000-0001-5249-1444)

** Öğretmen, Yeliz Çelikten, Kepez İlkokulu, Kayseri/Türkiye

E-Posta: celikten@yahoo.com ORCID: [0000-0002-1825-7002](https://orcid.org/0000-0002-1825-7002)

Öz

Bu çalışmanın amacı, milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı, bu sistemin içinde yer alan maarif müfettişleri alt sisteminin durumu, yapı ve işleyişi, gelişimi ve değişimi sürecini incelemektir. Tarama modelinde bir çalışma olan bu araştırmada, milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve bu sisteme bağlı kuruluşlar, bu kuruluşların yapı ve işleyişi incelenmiştir. Merkezi yönetim odaklı olan milli eğitim sistemi; merkez teşkilatı, taşra teşkilatı, yurt dışı örgütü ve bağlı kuruluşları şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca, örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığı, kaynaklarını ne derecede etkili kullanabildiği ve hizmet sürecinin nasıl geliştirilebileceği gibi soruların cevaplanabilmesinde gerekli olan, denetleme ve değerlendirme sisteminin bir parçası şeklinde işleyen teftiş alt yapı sistemi ve işleyişi betimlenmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, teftiş altyapı sisteminin işleyişi ve müfettişlerle ilgili olumsuz algıyı destekleyen örnekler olduğu gibi tam aksine olumlu algıyı artırabilecek örneklerin de olduğu görülmüş, bu algının kırılabilmesi için müfettişler ve öğretmenlerin informal ortamlarda da bir araya gelmelerinin yararlı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Sistemi, Örgüt, Örgütsel yapı, Teftiş alt yapı sistemi, Müfettiş

The Organizational Structure of National Education System and The Sub-structural Operations of Supervisors

DOI: 10.26466/opus.321994

*

Abstract

The aim of the study is to examine the organizational structure of national education system and the situation, structure, process, development and changes of supervisors who are the parts of this system. In this survey carried out in descriptive survey model, the organizational structure of national education system and the structure and working system of this institution are examined. National education system, having central management structure, is discussed according to central organization, provincial organization, abroad organization and related institution. Besides that, it is aimed to describe and evaluate sub-structural system of supervision which is necessary for answering the questions like how near the system is to its purposes, how efficient it uses the sources it have and how the function process can be improved and which is also working as a part of supervision and evaluation system and its working system. In this study it is seen that there are examples which supports the negative thoughts about supervision sub-instructions working style and supervisor on the other hand there are opposite examples which can promote positive thoughts about supervisors. It is concluded that to change these negative thoughts, it is advisable for teachers and supervisor getting together in informal settings.

Key Words : National Education System, Organization, Organizational Structure, Supervision sub-instructions, Supervisor

Giriş

Eğitim konusu her ülke için vazgeçilmez bir unsurdur. Eğitimin amacı, kişileri hem kendi toplumuna hem de yaşadığımız dünyaya uyumlu bir birey haline getirerek, onları çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donatmaktır (Toprak ve Bozgeyikli, 2011). Ülkelerin, toplumun hemen her düzeyi için yetişmiş ve gereken sayıda, yetkin ve eğitilmiş insan gücüne sahip olma konusunda her geçen gün giderek artan talep ve hassasiyetleri bu yargıyı kuvvetlendirmektedir. Bu toplumsal hassasiyetlerin etkili bir şekilde giderilmesinin yolunun, daha çok okullardan geçtiği söylenebilir (Yavaş Taşdelen, Aküzüm, Tan ve Uçar, 2015, akt: Doğan ve Seherci, 2016).

Bireylerin herhangi bir konuda doğru karar verebilmesi için ne gibi olanaklara sahip olduğunu bilmesi gerekir (Bozgeyikli, Toprak ve Derin, 2016). Klasik eğitim ve yönetim anlayışı, yerini bilgi çağının gereği olan, bilgi temelli, insan kaynakları geliştirilmesi anlayışına bırakmıştır. Aynı şekilde eğitim müfettişleri de bu değişimden etkilenerek, öğrenme-öğretme sürecini geliştiren, eğitim sisteminin nitelikli ürünler vermesini sağlayan, rehberliğe ağırlık veren temel unsurlar haline gelmiştir (Akbaba, 2013).

İnsanların bazı amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelerek oluşturdukları yapılara örgüt denmektedir. Her örgüt kuruluş amacına göre farklı yapılara sahiptir. Örgütler, belirli hedefler doğrultusunda planlı bir şekilde önceden yapılandırılmış, hem uyum içerisinde faaliyetlerin yürütüldüğü hem de dış çevreleriyle bağlantılı sosyal varlıklardır (Daft, 2010; Çelikten, 2010b).

Eğitim örgütleri buldukları çevre ve üstlendikleri işlevleri nedeniyle sürekli gelişmek durumundadırlar. Bugün demokratik toplumlarda insan kendi yönünü çizme ve yaşamı hakkında karar verme özgürlüğüne sahiptir (Bozgeyikli, Derin ve Toprak, 2016). Bireylerin, toplumların ve diğer

paydaşların sürekli değişen gereksinimleri doğrultusunda eğitim örgütlerine yönelik beklentiler farklılaşmaktadır. Eğitim örgütleri de bu beklentilere örgütsel işleyiş, yapı ve süreçlerinde değişiklikler gerçekleştirerek yanıt vermeye çalışmaktadırlar.

Türk Eğitim Sistemi'nde yapılandırmacı eğitim yaklaşımı 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulan, yeni insan modeli beklentisini karşılamaya dönük en önemli eğitim projelerinden biri olarak nitelendirilmektedir. Okullar toplumsal açık bir sistem olarak değerlendirildiğinde, eğitim sisteminin temel sistemi olarak dönüşüm süreçlerinde gerçekleştirilen bu önemli değişimin, sistemin tüm parçalarını etkilemesi kaçınılmazdır (Terzi, 2011; Çelikten, 2001).

Türk Eğitim Sisteminin örgüt yapısı "merkezi" yönetim odaklı bir örgüt yapısıdır. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte eğitim yönetiminde tüm yetkilerin merkezde toplandığı görülmektedir (www.inonu.edu.tr).

Tarihsel Süreç İçinde Milli Eğitim Bakanlığı:

1. 1923'ten 27 Aralık 1935 tarihine kadar "Maarif Vekâleti",
2. 28 Aralık 1935'ten 21 Eylül 1941 tarihine kadar "Kültür Bakanlığı",
3. 22 Eylül 1941'den 9 Ekim 1946 tarihine kadar "Maarif Vekilliği",
4. 10 Ekim 1946'dan sonra "Millî Eğitim Bakanlığı",
5. 1950'den sonra "Maarif Vekâleti",
6. 27 Mayıs 1960 tarihinden sonra "Millî Eğitim Bakanlığı" adıyla çalışmalarını sürdürmüştür.

MEB bünyesinde, 91 yılda toplam 75 Bakan görev yapmıştır. Yani her bakan ortalama 1,2 yıl görev yapmıştır. Okullarda hiyerarşi kısa iken MEB'in hiyerarşisi uzundur. Bakan hiyerarşinin en tepesinde bulunur ve kendisine doğrudan bağlı olan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) özel kalem müdürlüğü şeklinde görülen başkanlıkları ve müşavirlikleri yönetir. Diğer birimler ise müsteşara, müsteşar bakan yardımcısına, bakan yardımcısı da bakana bağlıdır. Dolayısıyla bakanın bir kararının kendisine doğrudan bağlı olmayan birimlere ulaşması için epey yol kat etmesi gerekmektedir. Örneğin bakanın aldığı bir karar sırasıyla bakan yardımcısı,

müsteşar, il milli eğitim müdürlüğü, ilçe milli eğitim müdürlüğü ve okul müdürlüğüne iletilerek bir öğretmene ulaşmaktadır. Tabii il, ilçe ve okul müdürlüklerinde de hiyerarşilerin olduğu unutulmamalıdır. Taşra ve yurtdışı teşkilatları dışında kalan birimler merkez teşkilatını oluştururlar (Çelikten, 2003; Bozkuş, 2016).

Kararların alınmasında, hiyerarşinin hangi seviyesinin söz sahibi olduğu merkezileşme boyutu ile açıklanır (Daft, 2010). Bir örgütte önemli kararlar üst düzey yöneticiler tarafından alınıyorsa, o örgüt merkezileşmiş kabul edilir. Aksi halde örgüt merkezileşmemiş ya da âdem-i merkeziyetçi kabul edilir. Merkeziyetçi yapılar örgütün hayatta kalmasının arzulandığı durumlarda tercih edilirken, âdem-i merkeziyetçi yapılar sorunlara çabuk çözüm üretilmesinin istendiği durumlarda tercih edilir (Schermerhorn, Hunt, Osborn, ve Uhl-Bien, 2010). Ülkemizin eğitim örgütlenmesi merkezileşmiştir. Eğitim politikalarının belirlenmesi ve öğretmenlerin atanması gibi önemli kararlar bakanlık tarafından alınmaktadır. Merkezileşmenin getirdiği tekdüzelik ile tüm okullarda aynı mevzuat ve program geçerli olup yerel farklılıklara ve ihtiyaçlara duyarsız kalınmaktadır.

Başaran (2006)'a göre Türk Eğitim Sisteminin örgüt yapısı *üst sistem, aracı üst sistem ve temel sistemden* oluşmaktadır.

- *Üst sistem:* MEB merkez örgütüdür.
- *Aracı üst sistem:* İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve yurtdışı eğitim örgütüdür.
- *Temel sistem:* Eğitim hizmetlerini üreten okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim okulları, yaygın eğitim ve hizmet içi eğitim merkezleridir.

12.5.1992 tarih ve 21226 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 3797 Sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'a göre Milli Eğitim Bakanlığı:

(1) Merkez örgütü, (2) Taşra örgütü, (3) Yurtdışı örgütü ve (4) Bağlı kuruluşlar olarak örgütlenmiştir.

Türkiye’de bütün eğitim kurumları Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile bugünkü adı ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çatısı altında toplanmıştır. Sonraki dönemlerde gelişen ve değişen koşullara eğitim sistemimizin adaptasyonunun sağlanması amacıyla kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, yönerge ve genelgeler yayımlanmıştır. Son olarak 14.09.2011 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile MEB Teşkilat Yapısı yeniden yapılandırılmıştır. Bu sayede işlevselliğini yitirmiş birimler kaldırılmış, aynı ya da benzer işi yapan birimler birleştirilerek merkez teşkilatı daha dinamik bir yapıya kavuşmuştur. Yenilenen teşkilat yapısıyla Bakanlık Müfettişlerinin Eğitim Denetçisi, Eğitim Müfettişleri Eğitim Denetmeni olarak göreve devam edecekleri görülmektedir. İl Eğitim Denetmenlerinin görev alanları; “İl düzeyinde bulunan her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütülmesi” şeklinde genişletilmiştir. Okulöncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarının rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerinin yürütülmesi görevleri il eğitim denetmen ve yardımcılara verilmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Özdemir ve Boydak Özkan, 2013)

Millî Eğitim Bakanlığı, taşrada 81 il ve 58’i büyük şehir merkez ilçesi olmak üzere 850 ilçede örgütlenmiştir. MEB’in, 21 eğitim müşavirliği ve 17 eğitim ataşeliği olmak üzere 22 ülkede temsilciliği bulunmaktadır. Güncel sayısal veriler Ek-1’de verilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemektir. Bu araştırmalarda; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Krathwohl,

1993). Bu çalışmayla ilgili olarak uluslararası ve ulusal kaynaklar/çalışmalar incelenerek, var olan durumla ilgili tanımlamalar, yorumlamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Merkez Örgütü: Bakanlık makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri ile yardımcı birimlerinden oluşmaktadır. Meslekî ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı (METARGEM) ile Projeler Koordinasyon Kurulu Merkezi Başkanlığı da merkez örgütü içerisinde yer almaktadır.

Yurt Dışı Örgütü: Milli Eğitim Bakanlığı, Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Yurt Dışı Teşkilatları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname esaslarına uygun olarak yurt dışında örgüt kurmaya yetkili kılınmıştır.

Bağlı Kuruluşlar

Milli Eğitim Bakanlığının bağlı kuruluşları şunlardır:

1. Milli Eğitim Akademisi
2. Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü

Taşra Örgüt Yapısı

Milli Eğitim Bakanlığı'nın taşradaki uzantısı, illerde ve ilçelerde İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'dir. Ayrıca illerde İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyelerinde İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları oluşturulmuştur. Her ilde ve ilçede bir milli eğitim müdürlüğü bulunur, ilçe milli eğitim müdürlükleri görev ve hizmetleri yürütürken, il milli eğitim müdürlüklerine karşı da sorumludur. İl ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak bu müdürlükler farklı tip ve statülerde kurulabilir ve farklı yetkiler verilebilir. İş durumuna ve ihtiyaca göre bakanlık ana hizmet birimleri, milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri de kurabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı oluşturulur. İlköğretim Müfettişleri en az dört yıl süreli yüksek öğrenimli öğretmenler arasından yarışma sınavı ile müfettiş yardımcısı olarak mesleğe alınırlar. Bu görevde üç yıllık yetiştirme dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavını başaranlar ilköğretim müfettişi kadrolarına atanırlar. İlköğretim müfettişlerinin ve yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usulü, nitelikleri, yetiştirme şekli ve atanmalarına ilişkin esas ve usuller yönetmelikle düzenlenir (Can ve Çelikten, 2000).

Örgütler için denetim alt sistemlerinin önemi yadsınamaz. Bu sayede örgütsel amaçlardan sapmalar önlenir, örgütsel eylemlerdeki hata ve kusurlar düzeltilir, süreç geliştirilir. MEB denetim alt sistemi, görevsel anlamda pek farklı olmamakla birlikte birbirleri ile organik bağı olmayan, merkezde bakanlık teftiş kurulu ile taşrada ilköğretim müfettişleri başkanlıklarından oluşmaktadır (Duman, 1998; Çelikten, 2001b).

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, amaçlarını gerçekleştirebildikleri sürece söz konusu olmaktadır (Altınışik, 1997, akt: Kayıkçı, 2005).

Denetim kavramı on dokuzuncu yüzyılın yönetim anlayışının yansıması olan kaba ve basit bürokratik uygulamalardan, daha ince ve katılımcı demokratik uygulamalara doğru bir gelişim sürecinden geçmiştir. Günümüzde ise denetim kavramına, yansıtıcı uygulamalar ve yapılandırmacı öğrenme anlayışları içinde yaklaşılmaktadır (Glanz, 2000). 19. yüzyıldaki sanayi toplumunun eğitim anlayışında eğitim kurumları birer fabrika gibi görülüyordu. 20. yüzyılın büyük bir bölümünde de devam eden bu anlayışta eğitim kurumları, temsili demokrasi ve hiyerarşik denetime dayanan bir kontrol mekanizmasıyla idare edilegelmiştir. Klasik yönetim kuramlarının etkisinde, kontrol ve raporlamaya dayalı ve durum saptamayla sınırlı olan klasik bir denetim türünün uygulandığı bu dönemde öğretmen-denetçi ilişkileri ast-üst ilişkileri dışına çıkmamaktaydı (Çelikten 2004, Başar, 2000). Fakat büyük sosyal dönüşümlerin yaşandığı, bilginin üretiminin ve yayılmasının hızla arttığı, katılımcı demokrasinin yükselen bir değer olduğu ve örgütsel yapıların bunlara göre şekillendiği günümüzün

sanayi ötesi toplumunda, teknolojik, politik, ekonomik ve sosyal değişimlerin yanında eğitim anlayışı da hızla değişmekte ve eğitimin denetiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda yeni yaklaşımlar ortaya konulmaktadır. Çağdaş denetim yaklaşımlarında genel olarak göze çarpan ortak anlayışlardan bazıları şöyle ifade edilebilir: eşitlik ve ortaklık temeline dayalı ilişkiler, katılımcı karar verme, yansıtıcı dinleme ve uygulamalar, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve kendini yönlendirmesi, okul temelli uygulamalar, eğitim-öğretimin etkililiğinin arttırılmasını amaçlayan etkinlikler, hiyerarşik değil işbirlikçi, didaktik değil diyaloga dayanan, cezalandırıcı değil destekleyici ve yargılayıcı değil betimleyici denetim (Glanz, 2000, akt: Karakuş, 2010).

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesini saptamak, daha iyi sonuçlar alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Denetim sistemi her karmaşık örgütte vardır. Bu örgütsel ve yönetsel bir zorunluluktur (Aydın, 2014).

Her örgüt, bir ihtiyacı karşılamak için kurulur. Bu, onun varlık nedenidir. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri; amaçlarına ulaşma derecelerine, etkili ve verimli olarak çalışabilmelerine, sürekli değişen çevreye uyum sağlayacak yapıları kurma becerilerine bağlıdır.

Her sistemin temel öğeleri; girdi, işlem ve çıktı alt sistemleridir. Bu alt sistemlerin uyumlu çalışması ve amaçlara ulaşma derecelerini sağlayacak kontrol-geri besleme (feed-back) veya denetim alt sistemi bulunur. Üründeki hataların, sapmaların daha oluşmadan saptanması, gerekli önlemlerin alınması ve sistemin geliştirilmesi için denetim (teftiş) alt sistemine ihtiyaç vardır. Çıktının istenilen nicelik ve nitelikte olması, enerjinin en rasyonel şekilde kullanılması teftiş sayesinde gerçekleşir. Örgütün amacına ulaşabilmesi iyi bir teftiş sisteminin oluşturulması ve işletilmesine bağlıdır (Arabacı, 1999).

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de etkililiğin sağlanması ancak planlanan ve ulaşılan durum arasındaki farkın saptanması, bunun sonucunda da eğitim-öğretim çalışmalarının geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir. “Örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığı, kaynaklarını ne derecede etkili kullanabildiği ve hizmet sürecinin nasıl geliştirelebileceği” gibi soruların yanıtlanabilmesi için eğitim-öğretim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle denetim, eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir süreci olagelmıştır.

Literatürde “denetim” ve “teftiş” kavramlarının bazen eş bazen de farklı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bu noktada bazı denetim ve teftiş tanımlarına bakmakta yarar olacaktır. Başaran (2000, 137)’a göre denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izleme ve düzeltme sürecidir. Sullivan ve Glanz (2000, 24)’e göre ise denetim, öğretmenlerin öğrenci başarısını yükseltmek ve öğretimi geliştirmek amacıyla öğretimsel diyaloga katılması sürecidir. Bursalıoğlu (2002, 126)’na göre teftiş, “kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemi” olarak tanımlanabilir. Başka bir tanıma göre teftiş, istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitimin her düzeyinde uygulanabilen bir mesleksi rehberlik ve yardım iken denetim, eğitim programlarının birçok yönünü etkileyen eşgüdümlemiş bir teknik ve sosyal süreçtir (Aydın,1986,7). Balcı (2005, 48)’ya göre eğitimde değerlendirme, teftiş/denetim adını alır.

Türk eğitim sisteminde teftiş ve değerlendirme alanına göre kurum ve ders teftişi olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Kurum teftişi, teftişin işlevlerine göre yapılan tanımına uygun olarak eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirilmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir. Ders teftişi ise bir eğitim kurumunda öğretici olarak görev alan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerdeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Çelikten ve Yeni, 2004; Taymaz, 2005, 28). Türkiye’de yükseköğretim kurumları hariç eğitim hizmeti

veren tüm kurumların denetimi MEB tarafından yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, m. 60). İlköğretim öğretmenlerinin denetimleri “eğitim müfettişleri”, ortaöğretim öğretmenlerinin denetimi ise ulusal-merkezi düzeydeki “bakanlık müfettişleri” tarafından yapılmaktadır (Akt: Demirkasımoğlu, 2011).

Müfettiş, öğretmenlerin öğretmeni olarak öğretmenlere ve yöneticilere mesleki yardımda bulunur. Öğretmenlerin arzu edilir bir öğretim yapımları ve öğrenciler için uygun öğrenme ortamları hazırlamaları için gerekli yardımda bulunmaları müfettişlerin en önemli işlevlerindedir. Teftiş alt sisteminin, eğitim sistemi içindeki en temel işlevi, eğitim-öğretimi geliştirme ve değerlendirmedir (Öz, 2003, akt: Yaman, 2010).

Müfettişlerin Görevleri

Müfettişlerin görevleri çeşitli yazarlar tarafından, değişik görüşlerle ele alınmıştır. Bir görüşe göre bu görevleri rehberlik, koordinatörlük ve kaynaklık olarak üç grupta toplamak mümkündür. Bu görevlerin gerektirdiği eylemler ise şöyle sıralanabilir (Bursalıoğlu, 2002, akt: Memişoğlu, 2016):

1. Öğretmen ve yöneticilerin, çocukları daha iyi anlamasını sağlamak,
2. Öğretmenin bireysel ve mesleki gelişmesine yardım etmek,
3. Öğretim materyallerinin daha verimli kullanılmasında ilgililere yardım etmek,
4. Öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde öğretmene yardım etmek
5. Öğretmenin öğrencilerini ve kendini değerlendirmesine yardım etmek
6. Eğitim girişimi ile ilgili herkese, okuldaki başarıları anlatmak ve tanıtmak.

Eğitim sisteminde müfettişlerin görevlerini yerine getirebilmeleri ve rollerini oynayabilmeleri için belli yeterlikleri kazanmış olmaları gerekir. Teftiş sisteminde müfettişin yerini, kendisine yasal olarak verilen görevler, görevleri yerine getirme süreçleri, oynadığı roller ve bu rolleri oynarken gösterdiği davranışlar belirler (Taymaz, 2005, akt: Memişoğlu, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde müfettiş ve müfettiş yardımcılarını görevleri, rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma olarak belirtilmiştir. (MEB, 2014). Aynı yönetmelikte Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, okul ve kurumlara, özel öğretim kurumlarına, kamu kurum ve kuruluşlarına, gönüllü kuruluşlar ile gerçek ve tüzel kişilere rehberlik yapılacağı husus vurgulanarak yönetmelikte belirtilen rehberlik hizmetlerinin çeşitleri şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2014):

- a) **Önleyici rehberlik**; denetimlerden bağımsız veya denetim esnasında, kurumsal ve bireysel performansı etkilemesi muhtemel sorun alanlarına yönelik her türlü kaynağın etkin kullanımı ve verimlilik esaslarına dayalı olarak hedefleri gerçekleştirmeye yönelik faaliyet ve işlem süreçlerinin sistemli ve düzenli bir biçimde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla yapılır.
- b) **Düzeltilici ve iyileştirici rehberlik**; denetim esnasında, kurumsal ve bireysel düzeyde yapılan izleme ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorun alanlarının düzeltilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla yapılır.
- c) **Geliştirici rehberlik**; denetimlerden bağımsız, gelişimin sürekliliği ve yaşam boyu öğrenme esasına dayalı, kurumsal ve bireysel potansiyelin en üst düzeyde değerlendirilebilmesi amacıyla destekleyici düzeyde yürütülen rehberlik çalışmasıdır.

Yönetmelikte denetim faaliyetlerinde, yolsuzluk ve usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımı ile iyileştirici ve geliştirici katkı sağlamanın esas olduğuna vurgu yapılarak denetim hizmetlerinin çeşitleri aşağıdaki şekilde ele alınmıştır (MEB, 2014):

- a) **Süreç ve sonuç denetimi**; Bakanlık tarafından veya bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetiminin ilgili birimlerle işbirliği içinde yapılması, süreç ve sonuçlarının mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans kriterlerine ve kalite standartlarına göre analiz edilmesi, karşılaştırılması ve ölçülmesi,

kanıtlara dayalı olarak değerlendirilmesi, elde edilen sonuçların rapor haline getirilerek ilgili birimlere ve kişiler iletilmesidir.

- b) **Performans denetimi;** yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyetler ile sonuçlarının etkililiğinin, ekonomikliğinin ve verimliliğinin belirlenen hedef ve göstergelerle belirlenmesidir.
- c) **Sistem denetimi;** denetlenen birimin yönetim süreçleri, faaliyet ve işlemleri ile iç kontrol sisteminin, organizasyon yapısına katkı sağlayıcı bir yaklaşımla analiz edilmesi; kaynakların amacı doğrultusunda etkili, ekonomik ve verimli kullanılması ile elektronik bilgi sistemlerinin sürekliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesi ve değerlendirilmesidir.
- d) **Mali denetim;** denetlene birimin gelir, gider, varlık ve yükümlülüklerine ilişkin hesap ve işlemlerin doğruluğunun; mali faaliyet, mali yönetim ve kontrol sistemlerinin, mali sistem ve tabloların güvenilirliğinin, yolsuzluk ve usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla incelenmesi ve değerlendirilmesidir.
- e) **Uygunluk denetimi;** denetlenen birimin faaliyet ve işlemlerinin ilgili kanun tüzük ve yönetmelik ve diğer mevzuata uygunluğunun incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

Yukarıda verilen görevler göz önünde bulundurulduğunda müfettişler yaklaşık 4 yıldır sınıf içi denetim yapmamaktadır, yalnızca kurum içi denetim yapmaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin müfettiş algısı değişmemiştir. Öğretmenlerin genel olarak müfettiş algıları korku yönündedir.

Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişlerinden Mehmet Yaşar'ın bu konuda aktardığı anısı şu şekildedir:

“2015 yılında yeni programın tanıtımı amacıyla hizmet içi eğitime gittik. Öğretmenlere yeni programı tanıtıyoruz. Seminerin sonuna doğru anılardan da bahsederken “ Ben 3 kıyafetten korkarım. Asker, polis, ormancı ” dedim. Ormancı köyünde büyüdüğüm için

ormancıların bende böyle bir etkisi olduğundan bahsettim. Bir öğretmen arkadaş söz alarak “ Hocam sen onu dört yap. Bir de müfettişleri ekle” dedi. Doğru söylüyorsun diyerek öğretmenlik dönemim de kendimin de korktuğumu söyledim.”

Bir diğer müfettişimizin de yaşadığı anı yine bu algıyı kanıtlar niteliktedir. Olayı şu şekilde aktarmıştır:

“Kuralcılığı ve sert mizacıyla nam salmış, öğretmenlerin adını duyduğunda endişeye kapıldığı bir meslektaşımın çalışma fırsatı buldum. Bir gün teftiş için gittiğimiz okulun müdür odasında gerekli denetlemeleri yapıyorduk. Fakat öğretmenlerdeki gerginliği fark etmemek mümkün değildi. Kapı birden bire çaldı ve okul öğretmenlerinden bir bayan içeri girdi. Teftişini hangi müfettişin yapacağını sordu. Okul müdürü kısa bir şaşkınlığın ardından malum arkadaşımızın yapacağını söyledi. Bayan öğretmen şaşkınlık ve korku içerisinde “Ama ben hamileyim, bu strese dayanamam!” diye bağırды ve ağladı. Ne diyeceğimizi bilemedik. Maalesef böyle örnekler çoğaldıkça müfettişlik soğuk bir meslek olmaktan çıkamayacak.”

Bu ve benzeri örneklerin yanı sıra bu algıyı kıran olumlu örnekler de mevcuttur. Adıyaman İl milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişlerinden Murat Karakulak:

“Şirnak'ta müfettişlik yaparken Cizre'de otobüse bindim. Yalova'ya gidiyordum. Yanıma bir beyefendi oturdu. Öğretmen olduğumu bilmiyordum. Muhabbet etmeye başladık. Yol boyunca konuştuk. “Nerden geliyorsun?” dedim. “İdil'den geliyorum” dedi. “Ne iş yapıyorsun?” dedim, “Öğretmenim” dedi. Hafta ortası Salı günüydü. “Öğretmen isen okulu ne yaptın, nasıl hafta ortasında okuldan ayrılıyorsun?” dedim. “Bir arkadaşımın düğünü var Bursa'da, oraya gidiyorum” dedi. Ben müfettiş olduğumu söylemedim, kendimi tanıtmadım. “Peki bir müfettiş gelse okuluna durumu görse, okulda olmadığını bilse izin ve rapor almadan, ne olacak?” dedim. Argo bir şekilde konuşarak “Aman kim bu kısım ortasında İdil'e, İdil'in köyüne gelecek de beni bulacak?” dedi. O Bursa'da indi ben

Yalova'ya kadar devam ettim. Gün oldu biz denetime gittik İdil'e. Kapıda beni görünce o öğretmen bandı biraz geriye sardı, hatırladı beni. Kıpkırmızı oldu. Köşeye çektim. Bizim grup başkanı biraz acımasızdır. "Bak ne ben seni gördüm, ne sen beni gördün" dedim. Hiçbir şey olmamış gibi davrandım. Bunu şunun için söyledim. Eğer gerçekten çalışan bir öğretmense görmemezlikten gelecektim, çalışmamışsa da dile getirecektim. Öğretmen gerçekten çok güzel çalışmış. Hiç kimseye söylemedim ve olay kapandı." şeklinde başından geçen bir olayı aktarmıştır.

Bir başka örnekte ise Kayseri İl milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişlerinden Erdal POTUR:

"Develi'de bulunan bir dağ köyüne teftişe gittik. Antalya'dan buraya tayin olmuş genç bir aday bayan öğretmenimiz ile karşılaştık. İlk başlarda köyde tek başına kalmasına rağmen yaşanan bazı durumlardan dolayı Develi'den gidiş dönüş yaptığını söyledi. Develi ve köy arası 55-60 km var.

"Neden burayı yazdın?"

"İnternette resimlerine baktım. Yeşillik ve akarsu olduğunu görünce yazdım" dedi. Daha sonra sınıfa geçtiğimizde sınıf yönetiminin çok zayıf olduğunu tespit ettik. Aday öğretmen olduğu için ayda bir denetime gidiyoruz. Bir ay sonra gittik ve hiçbir gelişme olmadığını gözlemledik bunun üzerine diğer arkadaşım:

"Sen bu şekilde gidersen asil öğretmenliğe geçmeden bu mesleğe veda edersin" dedi. Öğretmenimizin buna çok üzüldüğünü gördüm. Bunun üzerine ben de:

"Sen becerikli bir kıza benziyorsun ama anladığım kadarıyla henüz nasıl yapacağını bulamamışsın. Sen bu okulu çekip çevir bir sene. Söz seni Develi merkezde bir okula görevlendirme yaptırtacağım" dedim. Gözlerinin içi parladı. Nitekim bir sene o okulda önemli sayılabilecek bir ilerleme kaydetti. Ben de sözümde durdum. Develi'ye görevlendirildi. Bir sene sonra Develi'ye 7-8 km uzaklıkta bir köye tayini çıktı."

Sonuç

Yaklaşık 4 yıldır sınıf içi denetlemeler yapılmamasına rağmen öğretmenlerin olumsuz düşünceleri değişmediği görülmektedir. Ancak verilen örneklerde de görüldüğü üzere müfettişler hakkındaki olumsuz algıyı destekleyen örnekler olduğu gibi tam aksine olumlu algıyı artırabilecek örnekler de mevcuttur. Bu algının kırılabilmesi için müfettişler ve öğretmenlerin informal ortamlarda da bir araya gelmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öztürk ve Gök (2010) yaptıkları araştırmada okul müdürleri, eğitim denetmenlerinin denetimde müdür koltuğuna oturmalarını, yöneticilerin psikolojik durumunu bilmemelerini, denetim sırasında eleştirilerinin olmamasını, yöneticiyi öğretmenlerin ve diğer çalışanların yanında eleştirmesini orta düzeyde sorun olarak algılamışlardır. Büyükkışık'ın (1989) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarının denetiminde denetmenlerle öğretmenler arasında iletişim sorunları yaşandığı saptanmıştır. Eğitim sistemimizde denetmenlerin soruşturma, denetim ve rehberlik görevlerini bir arada yürütmesi yani denetmenlerin "savcılık, yargıçlık ve rehber" rollerini bir arada yapması denetmenlerin denetimde etik ilkelere bağlı olarak hareket etmesini daha da önemli hale getirmektedir. Örneğin denetmenin gerek soruşturma ve gerekse öğretmeni değerlendirme esnasında adil olması, ön yargılı olmaması denetimin saygınlığı açısından önemlidir. Bilir (1991) "Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi" araştırmasının sonucunda denetimin objektif olması, soruşturma görevinin adil yapılması konusunda öneriler getirmiştir. Uğurlu (2010a) öğretmenlerin eğitim denetmenlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik araştırmasında öğretmenler denetmenleri gizliliğe önem verme, işlerini hukuka uygun yapma, özel ihtiyaçlarını öğretmen ve okul yoluyla giderme konusunda en yüksek; adil olma, tarafsız olma ve kendini yenileme konularında en düşük düzeyde değerlendirmişler-

dir. Dağlı ve Akyıldız'ın (2009) araştırmasına göre öğretmenler eğitim denetmenlerini değerlendirmede objektif olma ve öğretmenleri tanıma konusunda yeterli görmemektedirler. Aksoy'un (1998) "Eğitim denetiminde etik boyut" adlı çalışmasında denetimde etik ilkeler olarak şunlar belirlenmiştir: "kişisel farklılıklara karşı duyarlı ve saygı, toplumsal değerlere karşı duyarlı ve saygılı, yenileşme ve değişmeye açık, yönetici ve öğretmenlere değerlerini empoze etmeme, duygusal iletişim ve etkileşimden kaçınma, gizlilik ve bireylere zarardan kaçınma, mesleki yeterlilik ve dürüstlük, açıklık (şeffaflık), insansal ve bilimsel sorumluluk". Pehlivan'ın (1997) çalışmasında da hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutları ön plana çıkmıştır. Kahraman'ın (2003) araştırmasına göre, "ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri, eğitim denetmenlerinin, soruşturmalarda tanık olacak kimselere, yönlendirmede bulunmazlar, mesleki konum ve yetkilerini kendi politik amaçları için kullanmazlar, öğrencilerin yanında öğretmenleri eleştirmekten kaçınırlar, savunma ve görüşleri alınan bireye nezaketle yaklaşırlar" ilkelerine "bazen" uyduklarını belirtmişlerdir (Akt: Kayıkçı, 2012)

Eğitim sürecinin daha etkili olması, öğretmenlere yapılacak rehberliğin kalitesiyle mümkündür. Bu açıdan öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkı sağlamanın eğitimde çok yönlü bir adım sağlayacağı söylenebilir. Öğretmenlere bu rehberliği yapabilecekler arasında ilk sırada okul yöneticileri ve meslektaşlarla birlikte maarif müfettişleri gelmektedir (Korkmaz ve Özdoğan, 2005; Çelikten, 2008). Etkili bir teftiş için maarif müfettişlerinin; takım çalışmalarını koordine etme, kısa ve uzun dönemli planlar yapma, kişiler arası ilişkileri yönetme becerileri, öğretim becerileri, sınıf yönetimi ve meslekî rol modelleri gibi temel yeterlilikler, sözel iletişim, stres ve zamanı yönetme, bireysel kararları yönetme, problemleri anlama, tanımlama ve çözme, vizyon sahibi olma ve amaç oluşturma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Whetten ve Cameron 1993; Hunt ve Baruch 2003; Çelikten, 2005; Çelikten, 2010). Sullivan ve Glanz (1999) teftişi,

öğrencinin başarısını artırma ve öğretimi geliştirme amacına yönelik öğretmenlerin katıldığı öğretimsel diyalog süreci olarak tanımlamıştır.

Aydın (2007)'a göre öğretme ve öğrenme ortamında etkili bir etkileşim için gerekli, uygun koşulların hazırlanmasına özel bir önem verilmeli ve etkili etkileşimin ön şartı olan iletişim sisteminin kurulmasının da teftişte bir görev olduğunun farkına varılmalıdır. Bunun için, müfettişlerin etkileşimde buldukları herkesle iyi bir iletişim içinde olması gerekmektedir. Yalçınkaya (1992), iyi iletişim kurulması sonucunda teftişten beklenen faydanın elde edilerek örgütte verimin artacağını ve böylece örgütün gelişmesinin sağlanacağını belirtmiştir. Çetinkanat ve Sağnak (2010), karşılıklı etkileşimin, iletişimi anlamak için en temel kavram olduğunu ifade etmiştir. Eğitimin temeli iletişime dayandığı ve kurumlarda amaçlanan öğretimin yapılabilmesi için iletişim kurmak gerekmektedir (Gökçe ve Baskan 2012; Çelikten ve Çelikten, 2007). Aydın (2007)'a göre de iletişim, yönetim sürecinin önemli bir ögesidir ve eğitim liderliği rolü oynayan denetmenin karmaşık ilişkileri düzenlemek ve sürdürmek zorunluluğu adına daha etkili iletişim kurması mecburidir (Akt: Yıldız, 2015)

Eğitimde müfettişten beklenen başlıca görev, okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için bu etkinliklerde öğretmene yol göstermektir (Döş, 2005). Bennett (2006), öğretmenlerle müfettişler arasındaki etkileşimde zorunlu bir iletişim ve işbirliği olduğunu söylemiştir. Döş (2010), ise, müfettiş ve öğretmen arasındaki iletişimin bazı tutum ve yaklaşımlardan dolayı sarsılmasının, teftişin etkililiğini kaybedeceğini ifade etmiştir. Özetle, etkili bir teftiş için etkileşimin; etkileşim için de iletişimin sağlıklı biçimde kurulması sağlanmalıdır (Akt: Yıldız, 2015).

EK:1

Zorunlu Çalışma Süresini Tamamlayan Maarif Müfettişlerinin 2016 yılı yer değiştirmelerine Esas İllerin Maarif Müfettişi İhtiyacı ve Yer Değiştirme İşlemleri

İl Sıra No	Hizmet Bölgesi	İl Adı	İhtiyaç	Karşılama Oranına(%57,14) Göre Olması Gereken Müfettiş Sayısı	Mevcut Maarif Müfettişi ve Maarif İhtiyaç	Fazla	
1	1	Adana	59		70	0	11
2	4	Adıyaman	29		31	0	2
3	2	Afyon	30		27	3	0
4	5	Ağrı	29		2	27	0
5	3	Amasya	15		16	0	1
6	1	Ankara	137		379	0	242
7	1	Antalya	65		64	1	0
8	4	Artvin	9		6	3	0
9	1	Aydın	35		33	2	0
10	1	Balıkesir	37		37	0	0
11	2	Bilecik	9		9	0	0
12	5	Bingöl	15		6	9	0
13	5	Bitlis	22		4	18	0
14	2	Bolu	12		13	0	1
15	2	Burdur	13		13	0	0
16	1	Bursa	67		77	0	10
17	2	Çanakkale	17		22	0	5
18	3	Çankırı	9		11	0	2
19	2	Çorum	22		21	1	0
20	2	Denizli	34		38	0	4
21	4	Diyarbakır	57		25	32	0
22	2	Edirne	14		17	0	3
23	4	Elazığ	22		26	0	4
24	4	Erzincan	12		8	4	0
25	4	Erzurum	39		15	24	0
26	1	Eskişehir	24		28	0	4
27	1	Gaziantep	51		43	8	0
28	4	Giresun	17		18	0	1
29	4	Gümüşhane	8		6	2	0
30	5	Hakkari	14		0	14	0
31	2	Hatay	50		45	5	0
32	2	Isparta	19		21	0	2
33	1	Mersin	52		55	0	3
34	1	İstanbul	283		267	16	0
35	1	İzmir	107		143	0	36

36	5	Kars	19	0	19	0
37	3	Kastamonu	15	15	0	0
38	1	Kayseri	41	42	0	1
39	2	Kırklareli	12	12	0	0
40	3	Kırşehir	3	13	0	1
41	1	Kocaeli	1	44	0	0
42	2	Konya	70	63	7	0
43	3	Kütahya	21	18	3	0
44	3	Malatya	31	47	0	16
45	1	Manisa	43	43	0	0
46	4	Kahramanmaraş	39	46	0	7
47	5	Mardin	34	9	25	0
48	1	Muğla	32	32	0	0
49	5	Muş	23	3	20	0
50	2	Nevşehir	14	14	0	0
51	2	Niğde	16	19	0	3
52	3	Ordu	25	32	0	7
53	3	Rize	14	13	1	0
54	1	Sakarya	30	30	0	0
55	2	Samsun	44	49	0	5
56	5	Siirt	18	2	16	0
57	3	Sinop	10	11	0	1
58	4	Sivas	26	27	0	1
59	1	Tekirdağ	24	24	0	0
60	3	Tokat	25	25	0	0
61	2	Trabzon	28	28	0	0
62	5	Tunceli	6	1	5	0
63	4	Şanlıurfa	71	29	42	0
64	2	Uşak	14	14	0	0
65	4	Van	46	13	33	0
66	3	Yozgat	21	22	0	1
67	3	Zonguldak	21	13	8	0
68	3	Aksaray	18	17	1	0
69	4	Bayburt	7	4	3	0
70	3	Karaman	11	11	0	0
71	2	Kırıkkale	13	17	0	4
72	5	Batman	26	7	19	0
73	5	Şırnak	22	2	20	0
74	3	Bartın	9	7	2	0
75	5	Ardahan	8	3	5	0
76	5	Iğdır	11	2	9	0
77	1	Yalova	10	10	0	0
78	3	Karabük	10	9	1	0
79	3	Kilis	8	10	0	2
80	3	Osmaniye	20	22	0	2
81	2	Düzce	15	15	0	0
		Toplam	2514	2485	408	382

EK 2:

Milli Eğitim Örgün Eğitim 2016 İstatistikleri

Öğretmen Sayısı	993.794 (863.126 resmi kurum; 130.868 özel kurum)
Okul öncesi öğretmen sayısı	32.463
İlkokul öğretmen sayısı	302.961
Ortaokul öğretmen sayısı	322.680
Ortaöğretim öğretmen sayısı	335.690
Özel eğitim öğretmen sayısı	11.595

KAYNAKÇA

- Akbaba, A. (2013). Okul müdürlerinin, eğitim müfettişlerinin denetim olgusu ve süreçleriyle ilgili algısı. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Aksoy, H. (1998). *Eğitim denetiminde etik boyut*. İnönü Üniversitesi, Malatya: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Arabacı, İ. B., ve Müfett, M. E. M. İ. (1999). Meb teftiş politikası (I). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 545-575.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. IM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık. Ankara.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, A., ve Uysal, Ş. (2014). Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlanması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Balcı, A. (2005). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü, Tek Ağaç Yayınları, Ankara.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Feryal Matbası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Bennett, T. (2006). Clinical supervision marriage: A Matrimonial metaphor for understanding the supervisor-teacher relationship. 20

-
- Mayıs 2017, [Http://www.Eric.Ed.Gov/Ericwebportal/Contentdelivery/Servlet/Ericservlet?Accno=Ed480183](http://www.Eric.Ed.Gov/Ericwebportal/Contentdelivery/Servlet/Ericservlet?Accno=Ed480183).
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi*. Ankara Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bozgeyikli, H., Derin, S. ve Toprak, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin mesleki değer algıları. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 139-156.
- Bozgeyikli, H., Toprak, E. ve Derin, S. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki değer algılarının sıralama yargularıyla ölçeklenmesi. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 204-225.
- Bozkuş, K.(2016). Örgüt yapısı ve okullar. *Kesit Akademi Dergisi* (The Journal Of Kesit Academy) Yıl: 2, Sayı:4, Haziran 2016, S. 236-260
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyükişık, M. (1989). *İlköğretim denetçilerinin rehberlik etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Can, N., ve Çelikten, M. (2000). Alt düzey personelin güç kaynakları: Erciyes Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(22), 269-290.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(3), 297-309.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 263-274.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118
- Çelikten, M., ve Yeni, Y. (2004). Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 305-314.

-
- Celikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 207-221.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çelikten, M., ve Çelikten, Y. (2007). Televizyon programlarında çizilen öğrenci, öğretmen ve yönetici profilleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 369-378.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 189-195.
- Çelikten, M. (2010). Attitudes toward women school administrators in Turkey. *Education*, 130(4), 531-540.
- Çelikten, M. (2010b). *Okul örgütü ve yönetimi*, V.Çelik (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (s.121-140). Pegem Akademi, Ankara.
- Çetinkanat, A. C., ve Sağnak, M. (2010). İlköğretim ve bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).
- Daft, R. L. (2010). *Organization theory and design*. (10 B.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Dağlı, A. ve Akyıldız, S. (2009) İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim denetmenlerinin etik davranışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 27-38.
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(23), 23-48.
- Doğan, D., ve Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(9).

- Döş, İ. (2005). *İlköğretim düzeyinde kullanılan öğretmen teftiş formunun yeterlik düzeyine ilişkin denetçi, yönetici ve sınıf öğretmenleri algıları: (Gaziantep Örneği)*. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Duman, A. (1998). Yerinden yönetim mi, yoksa yerelleşme mi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 467-483.
- Gazete, R. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*. Yıl, 24, 59-64.
- Glanz, J. (2000). Supervision for the millennium: A retrospective and prospective. *Focus On Education*, Fall, 9–15, 19 Ekim 2005, 10 Mart 2017, <http://www.wagner.edu/faculty/users/jglanz/>
- Glanz, J., ve Sullivan, S. (2000). *Supervision in Practice: 3 Steps to Improving Teaching and Learning*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218.
- Gökçe, D., ve Baskan, G. A. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).
- Hunt, J. W., ve Baruch, Y. (2003). Developing top managers: the impact of interpersonal skills training. *Journal of Management Development*, 22(8), 729-752.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2).
- Kayıkçı, K. (2005). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. Hatay milli eğitim müdürlüğü ilköğretim müfettişi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Güz 2005, Sayı 44, Ss: 507-527
- Kayıkçı, K., ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (Bir Durum Çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 65-94.

- Korkmaz, M., & Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 431-443.
- Krohtwolh, D.R. (1993). *Methods of educational and social sciences research: An integrated approach*. New York: Longman.
- Memişoğlu, S. P. (2016). Milli eğitim bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliğinin lisanüstü öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (The Review Of The Regulations Of Ministry Of National Education Counselling And Discipline Department And Education Inspectorship Department In The View Of Grad Students' Opinions). *Turkish Studies Dergisi*, 11(13), 1703-1722.
- Özdemir, T. Y., ve Ozan, M. B. (2013). İlköğretim müfettişlerinin unvanlarında yapılan değişikliğin iş doyumu ve motivasyonlarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1).
- Öztürk, Ş. ve Gök, T. (2010). İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul müdürlerinin görüşleri (Muğla İli Örneği). II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. 23-25 Haziran 2010 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Pehlivan, İ. (1997). *Eğitim yöneticilerinin etik davranışları üzerine bir araştırma (Ankara ili örneği)*. Ankara Üniversitesi, Ankara: (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., ve Uhl-Bien, M. (2010). *Organizational behavior* (11. b.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sullivan, S., ve Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Corwin Press.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sisteminde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 1(1).

- Toprak, E. ve Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), 125-147.
- Uğurlu, C. T. (2010a) Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşleri ve örnek olaylar. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. 23-25 Haziran 2010 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Whetten, D. A., ve Cameron, K. S. (1993). *Developing management skills: Developing self-awareness*. Harpercollins College Div.
- Yaman, E. (2010). Müfettişlerin rehberlik rollerini rehber öğretmenler değerlendiriyor, *Guidance Teachers Evaluate The Guidance Role Of Supervisors*.
- Yıldız, D. Ç. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre maarif müfettişlerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi. Evaluation of supervisors' speaking skills according to comments of principles and teachers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Özkan, H. H. ve Çelikten Y. (2017). Milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 965-990.

Grupla Psikolojik Danışmada Direnç: Önleme ve Müdahale Yolları¹

DOI: 10.26466/opus.332817

*

Levent Yayıcı*

*Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun/Türkiye

E-Posta: levent.yayici@giresun.edu.tr ORCID: [0000-0001-8997-8918](https://orcid.org/0000-0001-8997-8918)

Öz

Grupla psikolojik danışma, grup yaşantısı aracılığıyla üyelerin duygu, düşünce ve davranış tarzlarında değişiklikler sağlanmaya çalışıldığı bir süreçtir. Bu süreçte üyeler problemleri ile başa çıkmada yardımcı olabilecek daha etkili stratejileri öğrenmekte, gündelik yaşamın getirdiği akut ve kronik stresörleri önleme ve ortadan kaldırmada etkili yaşam becerileri kazanmaktadır. Grupla danışmada üyelerin davranışsal amaçlarına ulaşabilmelerini engelleyen, grubun yapısından, kurallarından, yürütülen kuramsal yaklaşımdan ve liderin tarzından kaynaklanan etkenler olduğu gibi üyelerin kendilerinden kaynaklanan etkenler de bulunmaktadır. Bu etkenlerden belki de en önemlisi üyelerin dürüst bir şekilde kendilerini açmamalarıdır. Direnç kendini açmayı, davranışsal amaçlara ulaşmayı ve gruba katkı sağlamayı engelleyen bir faktördür. Bu çalışmada grupla psikolojik danışmada direnç kavramı ve direncin nedenleri tartışılmış ve ilgili literatür ışığında direnci önleme ve oluşan dirence müdahale etme yolları üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Grupla psikolojik danışma, direnç, kendini açma

¹Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihleri arasında "Alanya Alaattin Keykubad Üniversitesi" ev sahipliğinde düzenlenen II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

Resistance in Group Counseling: Prevention and Intervention Methods

DOI: 10.26466/opus.332817

*

Abstract

Group counseling is a process of interaction which aims to create changes in members' emotions, ways of thinking and behavior through group experience. In this process, members learn more effective strategies that will help them cope with their problems, gain effective life skills in preventing and eliminating acute and chronic stressors resulting from daily life. In group counseling, while there are factors preventing the members from reaching their behavioral goals and resulting from the structure, rules and applied theoretical approach of the group and the style of the leader, there are also factors originating from the members themselves. Probably, the most important one of these factors is the fact that members do not disclose them selves honestly. Resistance is a factor that prevents self-disclosure, reaching behavioral goals and contributing to the group. In this study, the concept of resistance and the reasons for resistance in group counseling have been discussed, and in the light of the relevant literature, the resistance prevention and intervention methods have been emphasized.

Key Words: *Group counseling, resistance, self-disclosure*

Giriş

İnsanlar benliklerini kişilerarası ilişkilerle fark etmekte ve geliştirmektedirler. Sullivan'a göre kişilerarası ilişkiler olmadan sağlıklı bir kişilik gelişimi olmayacağı gibi kişilik de oluşmaz (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bu nedenle bir bireyin başkalarıyla ilişkilerinde nasıl davrandığına bakarak kişiliği hakkında bir şeyler söylenebilir (Burger, 2006). İnsanlar toplumsal birer varlık olduklarından problemlerinin çoğu da kişilerarası ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Özellikle de bireylerin kendileri için önemli olan kişilerle istedikleri türden ilişkiler geliştirememeleri, etkili iletişim ve sosyal becerilere sahip olmamaları, güvengen davranış sergileyememeleri ve başkaları tarafından nasıl algılandıkları konusunda yeterli iç-görü geliştirememeleri benliklerini, fiziksel ve ruhsal sağlıklarını etkileyebilmektedir. Sullivan "insanları diğer insanlar hasta ettiğinden, onları yine diğer insanlar iyi edebilir" demektedir (Geçtan, 2000). İnsanlar yaşamları boyunca gönüllü ve gönülsüz olarak birçok grubun parçası olmaktadır. Bu çalışmanın konusu olan psikolojik danışma gruplarının diğer gruplardan en önemli farkı terapötik etkisinin olmasıdır. Bu gruplar üyeleri hem güçlü hem de zayıf yanlarıyla kabul eden, bireyleri problemleri çözme konusunda adım atması için yönlendiren ve destekleyen, işbirliğini teşvik eden, üyelerin ilişkilerde yeni deneyimler yaşamaları için olanak sağlayan, kısacası bireyin gelişmesi ve değişmesine katkı sağlayan birliklerdir (Koydemir, 2016a). Grupla psikolojik danışma, sosyo-mikrokozmos özelliği nedeniyle gerçek yaşamın bir yansıması gibidir (Voltan-Acar, 1988, Yalom, 2002). Gerçek yaşamda kişilerarası ilişkilerde ne yaşanıyor grup ortamında da benzer davranış örüntülerinin yaşanması muhtemeldir. Grup çalışmaları sonunda bireyin gelişimini sınırlandıran bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kalıpların değişmesi ve yeni beceriler kazanılabilmesi için üyelerin liderle ve grup üyeleriyle terapötik ilişki geliştirmesi gerekmektedir. Grupla psikolojik danışmadan beklenen terapötik etkiyi engelleyen etmenler zor üye davranışları olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada grupla psikolojik danışmada sık rastlanılan zor üye davranışlarından biri olan direnç kavramı, direncin nedenleri, direncin nasıl belirdiği tartışılmış ve ilgili literatür ışığında direnci önleme ve oluşan dirence müdahale etme yolları üzerinde durulmuştur. Direncin lider tarafından za-

manında tanınması, uygun müdahale tekniklerinin geliştirilmesi ve üyelerin terapötik süreçten beklenen katkıyı sağlayabilmesi için uygulayıcıların bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Çalışma uygulayıcılar için pratik öneriler sunması ve uygulama alanına katkıları sağlaması açısından önemlidir.

Grupla Psikolojik Danışma Nedir?

Grupla psikolojik danışma, üyelerin grup yaşantısı aracılığıyla duygu, düşünce ve davranış tarzlarında değişiklikler yaratmak, problemleri ile başa çıkmada yardımcı olabilecek etkili stratejileri öğrenmek, gündelik yaşamın getirdiği akut ve kronik stresörleri önleme ve ortadan kaldırmada etkili yaşam becerileri kazanmak ve nihayetinde yaşamlarını daha iyi sürdürmek ve öznel iyi oluş düzeylerini artırmak için katıldıkları bir etkileşim sürecidir. Mahler'e (1971; akt:Yıldırım, 2012) göre grupla psikolojik danışma destek, kabul, anlayış, bakım, karşılıklı güven, katarsis, gerçeğe yönelim, serbest bırakma gibi iyileştirici işlevleri içeren ve bilinçli düşünce ve davranış üzerine odaklanan kişilerarası ve dinamik bir süreçtir. Grupla psikolojik danışma, bireylerin başkalarıyla ve kendileriyle nasıl ilişkili olduklarını inceleyebilecekleri bir ortam sağlamaktadır (Rutan& Stone, 1993). Bu yönüyle grup yaşantıları, bireye kendisi ve başkaları hakkında sorumluluk duymayı da öğretmektedir (Gibson ve Mitchell,1981). Grupla psikolojik danışmanın en önemli özellikleri arasında insanın temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve bu sayede üyelerin grup sürecinde çeşitli deneyimler yaşama şansına sahip olarak yeni tutum ve davranışları öğrenebilmesi gelmektedir (Tuna, 2016). Grup yaşantıları kendilerini yardıma muhtaç ya da kurban olarak gören kimi üyelerin bu duruma nasıl düştüklerini ve bu durumdan çıkıp yaşamlarını nasıl zenginleştirebilecekleri bulmaları için umut veren; üyelerin çevreyi değiştirmeye çalışmadan ya da çevrenin değişmesini beklemek yerine kendi içsel kaynaklarını kullanarak kendilerini değiştirmeye çalıştıkları bir süreçtir. Bu süreç, içinde etkili kişilerarası iletişim becerileri öğretme, problem ve çatışma çözme, olumlu benlik algısı ve saygısı geliştirme, başkalarından öğrenme gibi eşsiz iyileştirici özellikler barındıran uygulamalar içermektedir (Koydemir, 2016a). Grupla psikolojik danışma uygulamaları terapötik güçlerin iyi işlediği bir grupta üyelerin farkındalık sağlamaları, yüzleşmeleri, sosyal gerçeklik

testi yapmaları, yeni beceriler kazanmaları, cesaretlenmeleri ve daha otantik bir yaşama doğru yol almalarını sağlamaktadır. Grupla danışmada ne söylendiği, neler olduğu değil, nasıl ve neden söylendiği, nasıl olduğu üzerinde durulmaktadır. Liderler bir konunun nasıl konuşulduğuna, üyeler arasında nasıl bir ilişki kurulduğuna, nasıl dinamikler oluştuğuna dikkat etmektedirler (Canel-Çınarbaş, 2015).

Grupla danışmanın odak noktası, grup üyelerinin hem liderle, hem de birbirleriyle yaşadıkları kişilerarası süreçtir. Bu yönüyle grupla danışma, bireysel psikolojik danışmada elde edilemeyecek bir avantaj sağlamaktadır (Yalom ve Leszcz, 2005). Grupla ve bireyle psikolojik danışmanın karşılaştırıldığı ve 32 çalışmanın meta analizinin yapıldığı bir araştırmada bireysel danışmanın grup danışmanlığından daha etkili olmadığı görülmüştür (Toseland ve Siporin, 1986). Grupla psikolojik danışmanın etkiliğinin değerlendirildiği çalışmalarda anksiyete bozukluğu (Dugas, 2003), saldırganlık (Karataş, 2008), benlik saygısı (Townsend, 2013), akademik özyeterlik (Sohrabi, Mohammadi ve Aghdam, 2013), sigarayı bırakma (İsmail, Aljunid, Latip&Puteh, 2010), akran baskısını azaltma (Sargın ve Çetinkaya, 2010) ve yaşam becerileri (Smead-Morganett, 2005) gibi pek çok konuda etkili olduğu görülmüştür. Gruba katılan bireylerin gerekli motivasyona sahip, içten, spontan, işbirliği yapmaya yatkın, grup kurallarına uyan ve yeni deneyimler yaşamaya açık davranışlar sergilemeleri kişisel amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmakta, bunların karşısındaki davranışları ise grup yaşantısından beklenen faydayı görmeyi zorlaştırmaktadır. Hiç kuşkusuz terapötik etkileşimi engelleyen en önemli zor üye davranışı dirençtir.

Direnç Nedir?

Direnç, gerek bireysel gerekse grupla psikolojik danışma ortamında, danışanların biricik olan dünyalarını, süreç içerisinde yaşamaktan kaçınmaları, şimdi ve burada olamamaları, kendilerini terapötik ortamdan soyutlamaları ve terapötik iletişimi engelleyen bir öge olarak tanımlanabilir (Umucu ve Voltan-Acar, 2011). Direnç kendini açmayı, davranışsal amaçlara ulaşmayı ve gruba katkı sağlamayı engelleyen bir faktördür. Özellikle zamanla sınırlı olan kapalı gruplarda direnç gereğinden fazla uzarsa, sü-

reci yavaşlatma, engelleme ve eylem evresine geçişi geciktirme hatta eylem evresine geçememe gibi grubu terapötik süreçten uzaklaştıran bir dizi güçlüğü yol açabilmektedir (Yıldırım ve Durmuş, 2015). Ayrıca grupta bir üyenin direnç göstermeye başlaması diğer grup üyelerinin de direnç göstermesine neden olabilmektedir.

Dirençin tanımı ve analizi konusunda ilk akla gelen kuramcı olan Sigmund Freud direnci “analiz sürecine ve uygulamalarına karşı gelen bütün güçler” olarak tanımlamıştır; yani psikanalitik kurama göre direnç serbest çağrışımı gizleyen, hastanın hatırlama ve içgörü kazanma çabalarını bozan, değişim isteği ve akılcı egosuna karşı çalışan ve tüm bunlarla analitik çalışma sürecini kesintiye uğratan her şeydir (Terbaş, 2005). Nevrotik yaşam tarzını sürdüren her türlü içsel etken dirençtir. Gestalt yaklaşımı direnci kişinin istemediği şeylerle karşılaştığında ortaya çıkan, “dışarıdan kendisine kabul ettirilmeye çalışılan baskıya karşı kişinin bütünlüğünü sağlayabilmek ve varlığını sürdürebilmek için kendini savunması ve koruması” olarak tanımlamaktadır (Daş, 2006). Bir anlamda direnç üyelerin kendi gelişimlerine katkı sağlamayı reddetmeleridir (Perls, 1992). E.Poster ve Polster (1973; akt:Corey, 2008) gestalt terapide karşı çıkılan beş ana direnci; içselleştirme (introjection), yansıtma (projection), geriye dönme (ret-reflection), sözünden dönme (deflection) ve kavşak noktası (confluence) olarak belirtmektedir.

Direnç, üyenin değişim ve danışmaya olan ambivalansını ya da eksik motivasyonunun göstergesidir (Engle ve Arkowitz, 2006). Direnç iki durumda artış göstermektedir. Bunlardan ilki, genellikle yeni bir konu ele alındığında direncin artmasına karşın konu açıklığa kavuştukça dirençte azalmanın görülmesi, ikincisi üyenin lidere karşı geliştirdiği duyguların (transferansın) yoğun yaşandığı dönemdir (Bozkurt, 2014). Grupta direnç içeren davranışlardan bazıları, oturumlara gelmeme (oturum gününü/saatini unutma), geç gelme, grupta güveni sorgulama, geçici sessizlikler, öğüt isteme, davranışsal amaçları belirlememe, diğer üyeleri koruma, üyelerin birbirlerini görmezden gelmeleri, birbirlerine katkıda bulunmama, çok konuşma ya da hiç konuşmama, temel sorunlardan değil yan sorunlardan bahsetme, konuşurken birden durma, söylediği bir sözü düzeltmeye çalışma, dil sürçmesi, grup içinde yeterince konuşmayı grup dışında sosyalleşmek isteme, verilen ödevleri yapmama ve oturumlarda başka şeylerle ilgilenmedir (Ohlsen, Home ve Lawe, 1988; Geçtan, 2000;

Beutler, Moleiro ve Talebi, 2002; Haugaard ve Sandberg, 2008; Voltan-Acar, 2012; Sarı, 2014; Koydemir, 2016b).

Dirençin Nedenleri Nelerdir?

Grup sürecinin her aşamasında görülebilen dirençin nedenleri ve gösterilme şekilleri farklı olabilir. Örneğin, başlangıç aşamasındaki direnç güvenin oluşmaması, üyeler arasında birliğin henüz sağlanmaması ve üyelerin kendilerini güvende hissetmemeleri ile ilişkiliyken; geçiş aşamasında daha çok sınırları test etme, lideri zorlama, güven ilişkisini anlama ve kendini güvende hissetme; eylem aşamasında ise daha çok üyelerin kendilerini fazla açmaları ile ilgili olabilmektedir (Dinkmeyer ve Muro, 1971; akt:Koydemir 2016b). Dirençin anlamı, ne amaçla ortaya çıktığı, kişiyi nelerden ve nasıl koruduğu, hangi ihtiyaçlara dayandığı anlaşılmalıdır ve bunlarla ilgili çalışmalar yapılmadan dirençin ortadan kaldırılması gestalt terapistlerine göre kısa süreli olarak değişime yol açsa da, değişimin genellenebilirliğini ve etkililiğini düşürür (Daş, 2006). Direnç içeren davranışlar üyelerin kişilik özelliklerinden, geçmiş yaşantılarından veya grup içi dinamiklerden kaynaklanabilmektedir. Tekelleştirme, sessizlik ve içe kapanma, düşmanlık, kurtarıcı olma ve üstünlük sağlama direnç içeren zor üye davranışlarından bazılarıdır. Dirençin nedenleri şunlardır:

1. İyi yapılamama yapılmaması: Grup çalışmasının hedefleri, metodu ve mantığı konusunda anlaşamamak dirençin neden olan önemli bir faktördür (Haugaard ve Sandberg, 2008). Örneğin, kimi üyeler lideri bir öğretmen gibi görmekte ve grup içi etkileşimde başlangıçta belirlenen kurallara uymayan bir üye olduğunda kendileri sorumlu bir davranış örneği gösterip müdahalede bulunmak yerine liderin tepki vermesini beklemektedirler. Bu durum üyelerin daha önceki yaşamlarında bir sorunun üstesinden gelme konusunda anne-baba, öğretmen veya apartman yöneticisi gibi birinin tepki vermesine yönelik beklentilerinin devamıdır. Yeterince özerk olamayan birey adım atmak, eylemde bulunmak yerine çatışma yaşamamak için çekimser davranıp müdahaleyi otoriteden beklemeye alışmıştır ve grupta da lideri otorite olarak algılamaktadır. Oysa psikolojik danışmada özerklik esastır ve kendisini rahatsız eden bir duruma uygun tepkiyi verme sorumluluğu üyeye aittir. Lider tarafından beklentisi yerine

getirilmeyen üye bu andan itibaren direnç göstermeye, liderin yetkinliğini sorgulamaya başlayabilir. Grupla psikolojik danışmayı öneri ve öğüt alma süreci gibi gören başka bir üye de beklentisi karşılanmayınca sürece inancı kalmaz ve oturumlara gelmeme, grup yaşantısını itibarsızlaştırmaya çalışma gibi direnç tepkileri verebilir. Bu nedenle liderin rol ve sorumlulukları, üyelere beklenenler, grupla psikolojik danışmanın ne olduğu gibi konularda ön görüşmede veya başlangıç aşamasında iyi bir yapılama yapılmalıdır ancak fazla yapılama yapmanın da dirence neden olabileceği unutulmamalıdır.

2. Üyelerin kendileri ile ilgili paylaşımda bulunmak istememeleri: Abraham, Lepisto ve Schultz (1995) tarafından yapılan bir araştırmada çalışma grubundaki adolesanların tamamının grupla danışma yerine bireyle danışmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Bunun nedeni üyelerin kendileri ile ilgili konularda içtenlikle paylaşımda bulduklarında diğer üyeler tarafından küçümsenebileceği, alaya alınabileceği, itibarsızlaştırılabileceği ve yalnızlaştırılacağı konusundaki endişeleridir. Özellikle utanç veya suçluluk barındıran yaşantıların başkaları önünde paylaşılması zordur. Bu nedenle bazı üyeler oturumlar boyunca üçüncü kişilerden, olaylardan ya da yan sorunlardan bahsedebilmektedirler. Kimi üyeler ise geçmiş yaşamlarında yaşadıkları incinmeler, kendilerini oldukları gibi kabul edememeleri ve “eğer beni olduğum gibi tanısalar hala sevmeye devam ederler mi?” düşüncesi nedeniyle kendileri ile ilgili paylaşımda bulunmak istemeyebilirler. Oysa bir şeyleri saklamak, çok fazla dikkat ve enerji gerektiren bir eylemdir (Tuna, 2016). Bu nedenle grup liderleri bu korku ve endişelerin grupta paylaşılmasını teşvik etmeli ve korkuların benzerliğine ve evrenselliğine dikkat çekmelidirler (Corey, Corey ve Corey ve 2010).

3. Üyelerin doğrudan ya da dolaylı olarak davranışlarında değişim yapmak istememeleri: Bireyler sonunda ne olacağı kesin olarak bilinmeyen durumlar için mevcut tarzlarında veya yaşantılarında değişiklik yapma riskini almak istemeyebilirler. Yapmamak için mazeretler ve gerekçeler üretebilirler. Birçok üye yaşamında değişiklikler yaratmak istemektedir ancak değişim sağlamak için öncelikle kendisinin değişmesine direnç gösterdiğinin farkında değildir. Davranışlarda ve yaşam tarzında değişiklik

yaratmak için psikolojik esneklik gerekmektedir. Thorndike'ın hazırbulunuşluk yasasına göre bir insana bir davranış ancak o kişi bu davranışı yapmaya hazır iken yaptırılabilir (Hergenhahn ve Olson, 2005). Hazır değilken bir insandan bir şey yapması istendiğinde mazeret üretme, yan sorunlardan bahsetme, hatta davranışı yapmaya zorlayan kişiye yönelik öfke duyguları belirebilir. Bu nedenle davranış değişikliği için bireyde motivasyon geliştirilmesi, olası kazanımların gösterilmesi, güven oluşturulması, cesaretlendirilmesi, teşvik edilmesi kısacası davranışı yapmaya hazır hale getirilmesi gerekmektedir.

4. Kendileri ile ilgili farkındalık yaşamak istememeleri: Bireylerin farkındalık düzeylerinin düşük olmasının birçok nedeni olabilir. Bazı konulardaki yetersiz bilgiler, içgörü ve öngörü düzeyindeki düşüklük, yaşadığı sorunlardan ya da kolay incinebilir kişilik yapısından dolayı çevresindeki bireylerin kendisine gerçekçi geri bildirim vermemeleri, aşırı mesafeli kişilerarası ilişkiler ve tartışmacı iletişim tarzı gibi nedenler geri bildirim almamayı, kendisiyle ilgili yeni bakış açıları geliştirmeyi ve farkındalık geliştirmeyi etkileyebilmektedir. Birçok insan dile getirmese bile temel sorunlarının ardındaki gizli nedenleri bilmektedir. Eğer bu nedenler bireyin kabul etmekte güçlük çekeceği, acı duyacağı nedenler ise bunları bilinçli olarak saklamak ya da bilinçdışı düzeyde bastırmak bireyin ruh sağlığını geçici olarak koruyabilir. Oysa Heidegger'ın da belirttiği üzere, nedeni bilinmeyen karmaşık duygular, açık bir farkındalığa dönüştürüldüğünde nasıl biri olmak isteneceği konusunda daha olumlu çözümler üretilebilir (Corey, 2008).

5. İkincil kazançlarından vazgeçmek istememeleri: Kimi bireyler koşulların kurbanı görünerek, dışsallaştırma savunma mekanizmasını sık sık kullanarak, yaşadıkları acılardan bahsederek ve hileli yönlendirme içeren manipülatif davranışlar sergileyerek başkaları üzerindeki görünümünü kontrol edebilirler. Başkalarının kendilerini aslında oldukları gibi değil, göstermek istedikleri gibi görmelerini isterler. Mağdur ve kurban görünmek bireyi sorumluluk almaktan kurtardığı gibi sürekli yardım edilen konumunda olmayı da sağlar. Bu durum bireylerin problemlerine daha fazla bağlanmalarına neden olabilir.

6. Transferans (Aktarım): Transferans, üyenin psikolojik yardım ortamı dışında deneyimlediği duygu ve bilişlerini psikolojik danışmana/lidere yansıtması, bir üyenin lideri ya da herhangi bir grup üyesini kendi yaşamındaki önemli birine benzetmesi ve benzetilen kişiye bu benzetme temelinde davranmasıdır (Bernard ve Goodyear, 2004). Transferans çoğu kez küçükken edinilen bağlanma stiline terapötik ortamlarda yinelenişi şeklinde de görülebilmektedir. Özellikle kaygılı ve kaçınmacı bağlanma stillerinin oturumlarda transferans yaşama ihtimali daha yüksektir. Bu gibi durumlarda gestalt terapideki deneyler, analitik terapideki yorumlamalar, transaksyonel analizdeki oyun analizi ve bilişsel terapilerdeki aşağı ok tekniği gibi uygulamalarla danışanda içgörü geliştirmeye çalışılabilir.

7. Kültürel etmenler: Kültürel etkenler de dirence neden olabilmektedir. Örneğin, Türk kültüründe danışanlar rol oynamaya yönelik teknikleri uygulamakta güçlük çekebilirler; çünkü mükemmeliyetçi olduklarından, spontanlıktan uzaklaşıp, rollerini iyi oynamak gibi bir kaygı yaşadıkları kadar etraftan seyredilmeğe ilişkin de kaygı yaşarlar (Voltan-Acar, 2004). Katı ahlak yargıları ile yetişen üyeler bilişsel düzeyden duyuşsal düzeye geçmekte güçlük yaşayabilirler. Bu durum kendini açmayı engellediği gibi grupta baskın olma, ahlak bekçiliği yapma ve öğüt verme gibi zor üye davranışları göstermelerine, kendilerini sorunları olmayan diğer üyeleri sorunları olan üyeler olarak görmelerine ve yardım alan rolünü yerine getirmemelerine neden olabilir. Değişik kültürlere ilişkin önyargıları olan üyeler kaygı yaşama, güven duymama ve çatışmalara girme gibi davranışlar gösterebilirler. Aile hayatını başka bireyler önünde konuşmak kimi kültürlerde mahrem alan olarak değerlendirilebilir. Ataerkil kültürle büyümüş erkek üyeler kadınların yanında duygularından bahsetmeyi güçsüzlük olarak değerlendirirken, kimi kadınlar dini ve kültürel altyapılarından dolayı erkek üyelerin yanında kendini açma konusunda aşırı kontrollü davranabilirler. Grup liderlerinin danışanların kültürel geçmişini araştırması, anlaması ve farklı kültürlerin gruptaki iletişimi nasıl etkileyebileceğinin bilincinde olması gerekmektedir (Holcomb, McCoy ve Moore-Thomas, 2011). Bununla birlikte liderin değerleri ve yetiştiği kültürün izleri de grupta objektif olmasını engelleyebilir. Liderler kendi önyargıları konusunda da duyarlı olmalı ve gestalt terapistlerinin yaptığı gibi kendi duygu ve düşüncelerine karşı "paranteze alma" işlemi uygulamalıdır.

8. Grupta uyum (güven) düzeyini yeterli görmemeleri: Grup yardımlarının en belirgin özelliklerinden biri yarattığı güvenli ve iyileştirici ortamdır. Yalom ve Leszcz'e (2005) göre bir gruptaki en önemli iyileştirici faktör grup uyumudur. Grubun uyumu grubun üyelere ne derecede çekici geldiğidir. Üyelerin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğini düşünmeden, reddedilme korkusu yaşamadan paylaşımda bulunmaya, bu sayede kendileri gibi davranmaya ve kendilerini açmaya başlamaları iyileştirici gruplarda gözlenen ve süreci geliştiren faktörlerdir (Koydemir, 2016b). Grupta üyelerin birbirlerini tanımaya başladıkları ve kaygı yaşadıkları başlangıç evresinde grup uyumunun düşük düzeyde oluşu normaldir. Grupta güvenin sağlanmadığının işaretleri katılımcıların inisiyatif almamaları, gruba açılmamaları, kendilerini ifade ederken tedirgin olmaları, katılım göstermemek için bahaneler bulmaları ve tepkilerini ya kendilerine saklamaları ya da dolaylı olarak ifade etmeleri olabilir (Canel-Çınarbaş, 2015).

9. Grup içi dinamikler ve grubun yapısı: Üye sayısının fazlalığı, üyeler arası yaş farkının oldukça heterojen oluşu, gönülsüz üyelik, gruptaki kadın-erkek sayısının dengesiz dağılımı, sosyo-kültürel ya da ekonomik düzey farklılıkları, üyelerin grup dışında sosyal ilişki içinde olmaları, anlık etkileşimler, gizliliğin ihlali, çatışmalar ve lider tarafından zor üye davranışları ile başa çıkamama gibi nedenler direncin gelişmesine neden olabilir (Koydemir, 2016b).

Dirençle Başa Çıkmak için Neler Yapılabilir?

Grupla psikolojik danışma ortamında üye kendisi için önemli olan konuları başkaları ile paylaşmak durumundadır. Bunu nasıl yapacağını bilemeyeceği gibi anlatacaklarına karşılık gruptan nasıl bir tepki alacağını kuşkusuz ile kendini açma konusunda tereddüt yaşayabilir (Voltan-Acar, 2009). Üyenin kişilik yapısı, yetiştiği kültür, liderin tarzı, grup içi etkileşimler ve gruptaki anlık yaşantılar kendini açma konusunda bireyin tereddütlerini artırabilmektedir. Kendisi ile ilgili neleri, nasıl paylaşacağını bilemeyen üyeler direnç içeren zor üye davranışları gösterebilmektedirler. Dirençle başa çıkmak için yapılabilecekler direnç ortaya çıkmadan önce

ve direnç ortaya çıktıktan sonra yapılabilecekler olarak sınıflandırılmaktadır.

Direnç Ortaya Çıkmadan Önce Yapılabilecekler;

İyi planlama yapma: Grubun hazırlık aşamasındaki önemli konulardan biri grubun hangi üyelerden oluşacağıdır. Zorunlu haller dışında gruba üye seçiminde en önemli ilke gönüllülük olmalıdır. Gruba katılan üyelerin grubun temel amaçlarına uygun, ağır duygusal bozukluk, antisosyal kişilik bozukluğu veya narsizm gibi davranış bozukluğuna sahip olmayan, değişim için motivasyona sahip ve kapalı gruplarda mümkün olduğu kadar her oturuma katılmaya engel durumu olmayan üyelerden oluşması gerekmektedir. Ön görüşme ile üye seçimi yapılıyorsa her yeni üyenin daha önceki üyelerle uyumlu olup olmadığı gözden geçirilmeli ve çalışılan konunun türüne göre yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve probleme sahip olma derecesi vb. değişkenlerine göre uygun heterojen yapı sağlanmalıdır. Yanlış üyelerden oluşan grup oluşumlarının dirence sebep olabileceği unutulmamalıdır. Üyelerin grup yaşantısından beklentileri öğrenilmeli, beklentileri ve grup yaşantısına ilişkin algıları, grup türü ve amacı ile çelişecek üyeler gruba alınmamalı, kendileri için uygun olan diğer yardım kanallarına yönlendirilmelidir (Chen ve Rybak, 2004; Jacobs, Masson ve Harvill, 2006, Kağnıcı, 2016).

İyi yapılama yapma: Lider sahip olduğu bilgi, eğitim, deneyim, yaklaşım, grubu yönetim şekli, kullandığı terapötik beceriler, benimsediği etik ilke ve kurallar ve yetkinliğiyle bir profesyonel olarak bireyleri ve süreci etkileyebilmektedir (Türküm ve Akdoğan, 2007). Grupta direnç oluşumunu engellemenin ilk yolu direnci önlemektir. Bunun için iyi bir yapılama gereklidir. Yapılama üyelerin süreçle ilgili genel bilgilerinin olmasına, belirsizliklerin kısmen ortadan kaldırılmasına, beklentilerin netleşmesine ve kabul edilebilir normlar konusunda öngörü geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bu amaçla, grupla psikolojik danışmanın ne olduğu, grubun genel amaçları, gizlilik ve özerklik ilkeleri, üyelerden beklenenler ve liderin rolü gibi konularda üyeler bilgilendirilmeli, varsa soruları yanıtlanmalıdır (DeLucia-Waack, 2006; Corey ve Corey, 2010; Brown, 2013; Gizir, 2016).

Terapötik ortamın (koşulların) sağlanması: Psikolojik danışmanların, değerlerinin mesleki çalışmalarını nasıl etkileyebileceğine ilişkin bir farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Psikolojik danışmanların sözleri kadar sözel olmayan davranışları ve beden dili mesajları da danışanlarını çeşitli açılardan etkileyebilmektedir (Üzar-Özçetin ve Yalçın, 2015). Danışmanlar hiçbir şart koşmadan danışana değer vermeli ve onu samimiyetle kabul etmelidir. "...yaptığın takdirde seni kabullenirim" şeklindeki yaklaşım doğru bir tavır değildir. Doğrusu "seni olduğun gibi kabul ediyorum" ifadesidir (Corey, 2008). Grup liderinin ve üyelerinin birbirlerini yargılamadan koşulsuz kabul edebilecekleri bir ortamın oluşturulması grupla psikolojik danışmada temel koşuldur (Fehr, 2003). Danışana yönelik koşulsuz kabul ve saygı, uygun empatik anlayış, tutarlılık ve saydamlık lider tarafından sağlanması gereken terapötik koşullardır. Lider karşılıklı anlayış ve destekleyici bir ilişki tarzı oluşturmalıdır. Liderin, grup uyumunu tek başına yaratması ve üyelere sunması mümkün değildir; ancak bu uyumun gelişmesi için çeşitli müdahaleler yapabilir. Örneğin, üyeler arasındaki benzerlikleri, ilişki kalıplarını göstermesi, her üyenin değer verildiği ve diğerleri tarafından kabul edildiği bir ortam yaratması, çatışmaların rahatça sergilenmesine olanak sağlaması aynı zamanda grubun yararlarını ve üyeleri koruması bunlar arasında sayılabilir (Koydemir, 2016a). Grubun başlangıç aşamasında grupta olmayla ilgili duyguların paylaşılması sağlanarak evrensellik temelinde kaygıların azaltılması ve zihinlerdeki soruların giderilmesi de gerekmektedir.

Direnç Görüldüğünde Yapılabilecekler;

Görülen direncin ifade edilmesi: Öncelikle direncin iyice belirmesine olanak verilmelidir. Bunun içinde en uygun yol sabırla beklemek ve dinlemektir. Zamansız bir yorumla üye ürkütülmemelidir. Yeri ve sırası gelince, belli bir davranışın bir direnç belirtisi olabileceğini ve bunun anlamının araştırılmasındaki yararları açıklamak etkin bir yol olabilir (Öztürk, 1985). Direncin kırılması için üyelere direncin ne olduğu anlatılabilir. Örneğin, yeni bir işe başlamadan önce ertelemeler bir dirençtir ve üye farkında olmadan kendine oyalayıcılar bulmaktadır. Lider üyeye "Bunu er-

telemen olacıklardan kaçman anlamına mı geliyor, buna bir direnç diyebilir miyiz?" diye sorduğunda alacağı cevap "evet" olursa direncin kırılması ve farkında olunması sağlanmış olabilmektedir (Sarı, 2014). Oturumlara geç gelen bir üyeye "son üç oturuma geç geldiniz, bunun anlamı ne olabilir" şeklinde bir soru sorulabilir (Öztürk, 1985). Lider grubun genelini etkileyen bir direnç gördüğünde "şu an burada bir şeyler oluyor ve ben yakalayamıyorum, şu an grupta neler olduğuyla ilgili gözlemlerimizi paylaşmak istiyorum, kim başlamak ister?" diye sorabilir. Böylece lider gördüğü direnci ifade etmede kullandığı ben dili ya da saydamlık ilkesi ile diğer üyelere gördüğü direnci ifade etmede model olabilir.

Şimdi ve buradaya getirme: Grubun ilerleyebilmesi için üyelerin ve liderin problemleri ele alarak "şimdi ve buradaya" odaklanmaları gerekmektedir (Yalom ve Leszcz, 2005). "Şimdi ve burada, transferans, destekleme, karşı koyma gibi duygular ortaya çıktığında bunların farkına varma ve uygun olduğunda ifade etme" demektir (Naar, 2007). Grup çalışması genelde kişilerarası bir yaklaşım biçimi olduğu için kişilerarası ilişkilerin üzerinde durulduğu ve o anda üyelere oluşan duygu ve düşüncelerle çalışıldığı zaman daha etkili olmaktadır (Fehr, 2003). Psikolojik danışmanın şimdi ve buradalığı, gizli ve üstü kapalı duyguları açığa çıkarmakta ve psikolojik danışma iletişiminin özelliklerine ilişkin konuşma olanağı sağlamaktadır (Hackey ve Cormier, 2008) -- Şu anda hangi duygular içerisinde? - Şu an neler yaşıyorsun? - Şu anda seninle benim aramda neler geçiyor? Bu sessizlik ne anlama geliyor? Kalbin dile gelip şu anda hissettiklerini söyleyebilseydi neler söylerdi? gibi söylemler üyeye şimdi ve buradaya getirmeye yardımcı olan ifadelerdir. Dilek kipiyle kurulan cümleler güvenlik ve mesafe sağlamak ve çoğu kez şaşılacak biçimde kolaylık getirmektedir (Yalom, 2002). Örneğin, anne babası ayrı olan ve uzun süredir babası ile konuşmadığını söyleyen bir üyeye "eğer babanla şu an görüşüyor olsaydın neler söylerdin?" diye sorularak da şimdi ve buraya getirilebilir.

Diğer üyelerin gözlemlerini paylaşmalarının sağlanması: Lider "birbirimizle ilgili izlenimlerimizi paylaşmak istiyorum, kim başlamak ister?" veya "bazılarımızın gruptaki güven düzeyini sorguladığımı düşünüyorum, benzer izlenimleri olan paylaşabilir" gibi ifadelerle diğer üyelerin

grupta beliren dirençle ilgili gözlemlerini paylaşımlarını isteyebilir. Lider gördüğü direnci belirttikten sonra üyenin o davranışından nasıl etkilendiklerini diğer üyelere sorabilir. Gruptaki üyelerle ilgili izlenimlerin paylaşıldığı bir oturumda bir üye bazı üyelere dönerek gruba gerçek anlamda katkı sağlamadıkları ile ilgili düşüncesini söyleyebilir. Bir başka üye belirgin olarak bir üyeye hep düşüncelerinden bahsettiğini, duygularını paylaşmadığını belirtebilir. Lider üyelere “gerçek duygularını yeterince paylaşmadığı konusunda gruptan birine karşı öfkeli olsaydın, bu kim olurdu?” diye sorabilir ve aldığı cevaba göre “paylaştırma” becerisini kullanarak benzer duyguların ifade edilmesini sağlayabilir. Suçlayıcı olmayan geri bildirimler ve liderin destekleyici tarzı, üyelerin farkındalık kazanmalarına, “bilinmeyen alanlarının küçülmesine” katkı sağlayabilir. Ayrıca direnç gösteren üyeye benzer sorunları olanlar konuşturularak üyenin kendi direnci ile ilgili farkındalık geliştirmesi sağlanabilir.

Kuralların hatırlatılması: Başlangıçta grup tarafından birlikte oluşturulmuş ve bilgilendirilmiş onay formunda belirtilmiş kurallar yerine getirilmediğinde lider “sınır koyma becerisi” kullanılarak yapılamayı tekrarlayabilir ya da yeniden yapılama yapabilir. Örneğin, tekelleştirme yapan üyeler olduğunda lider “yaşantılarımızla ilgili daha fazla konuşma arzularınıza anlıyorum ancak herkesin duygularını ifade edebilmesi için zamanı daha dengeli kullanmamız gerektiğini düşünüyorum” diyebilir. Grup dışında birbirleriyle sosyal ilişki kurma konusunda istekli olan üyelerle ilgili izlenimlerini “gruptaki ilişkileri grup dışına taşımakla ilgili arzularınızı anlıyorum, buradaki üyelerin grup dışında ideal arkadaş olabileceğini düşündüğünüzü görüyorum ancak bizlerin buraya arkadaş bulmak için değil, burada kazandığımız beceriler ile grup dışında varolan ilişkilerimizi daha da geliştirmek için geldiğimizi ve grup oturumları boyunca grup dışında sosyal ilişki geliştirmemekle ilgili ilk hafta birlikte koyduğumuz kuralı hatırlatmak istiyorum’ diye söyleyebilir.

Üyelere sorumluluk verilmesi: Grupla psikolojik danışmada üyelerin yardım alıp verme ve değişme konusunda sorumluluk almaları gerekmektedir. (Ohlsen, Home ve Lawe, 1988). İyi işleyen bir grupta üyelerin kendileri ve başkaları hakkında sorumluluk duymayı öğrenme hem süreç hem de sonuç amaçlarındandır (Gibson ve Mitchell, 1981). Lider değişik

direnç belirtilerine yönelik üyelere farklı sorumluluklar vererek kaygıları azaltabilir, kendini açmaları için onları teşvik edip cesaretlendirebilir. Örneğin, sessiz bir üyeye özetleme yaptırabilir, rol oynattırabilir, başka bir üyeye geri bildirim verebilir, bir konuyu bir sonraki oturuma kadar araştırmasını ve izlenimlerini grupta paylaşmasını isteyebilir.

Motivasyonel görüşme tekniklerinin kullanılması: Üyelerin danışmaya ilişkin düşük motivasyonları dirence sebep olabilir (Engle ve Arkowitz, 2006). Motivasyonel görüşmede danışanın yaptığı değişimler üzerine konuşulur, özellikle bu değişimleri gerçekleştirmek için hangi kaynakları kullandığı, nasıl başardığı, bu yaptıkları hakkında ne söylemek istediği, sahip olduğu hangi gücün onu buraya nasıl getirdiği gibi sorular sorulabilir (Westra 2004). Empatiyi ifade etme, çelişki geliştirme, dirençle yuvarlanma ve özyeterliliği destekleme motivasyonel görüşmenin temel ilkelelidir (Miller ve Rollnick, 2009). Motivasyonel görüşmenin temel aksiyomları üyelerin cesaretlenmelerine, kendilerini güvende hissetmelerine, kendilerini daha olumlu algılamalarına ve savunmaların azalmasına olanak sağlayabilir.

Fotoğraflardan yararlanma: Üyelerden oturuma birkaç fotoğraf getirmeleri ve bunlardan bir tanesini grupta paylaşması istenebilir. Daha sonra üyeye “neden bu fotoğrafı seçtin?”, “bu fotoğrafın hikayesi nedir?”, “bu fotoğrafla ilgili neyi değiştirmek isterdin?”, “bu fotoğraf sende hangi duyguları uyandırıyor?” gibi sorular lider tarafından sorulduğu gibi diğer üyelere fotoğrafla ilgili soru sorabilirler (Kalı-Soyer, 2015). Bu uygulama kendini açmayı, grupta güven oluşumunu kolaylaştırır ve direnci kırmaya katkı sağlayabilir.

Metafor Kullanımı: Grupta psikolojik danışma sürecinde metafor kullanımının kendini açmayı kolaylaştırıcı bir etkisi vardır (Corey ve Corey, 1997; akt:Kararmak ve Güloğlu, 2012). Örneğin, “kitap” metaforu kullanılarak. “bir kitap olsaydınız, kitabın başlığı ne olurdu?, nasıl bir kapağı olurdu? önsözü olur muydu? hangi bölümlerden oluşurdu?, bu kitabı kimlerin okumasını isterdiniz?” gibi danışanın iç dünyasını anlamaya yönelik sorular yöneltilebilir. Üye liderden gelen doğrudan mesaj ve müdahalelere direnç gösterirken metafor aracılığıyla kişiliğin daha kabul edici

yönüyle iletişim kurmaktadır (GrothMarnat, 1992; akt: Kararımak ve Güloğlu, 2012).

Üyelerin dirençleri üzerinde çalışmaya teşvik edilmesi ve desteklenmesi: Kendisi ile ilgili küçük bir paylaşım yapan üyeye lider “.....bunu bu şekilde ifade etmekle gerçekten iyi bir iş çıkardın (destekleme), kendini hazır hissettiğinde,hakkındaki hislerini de bizimle paylaşacağına inanıyorum (cesaretlendirme)” diyebilir. Beden dili tepkileri ipucu olarak değerlendirip “....., ailelerimizle ilgili konuşurken eline ağzına götürdüğünü ve bir şeyler düşündüğünü görüyorum. Burada bu düşüncelerle ilgili duygularımızı paylaşmak için biraradayız, senin duygularını, ruhunun sesini de duymak istiyoruz. Paylaşmaya ne dersin?, tam olarak ne var o duyguların içinde”, gibi konuşmaya açık davet ve derinlemesine inceleme becerileri kullanılabilir.

Yüzleştirme yapma: Psikolojik danışma ortamında, psikolojik danışmanın danışana saygısını kaybetmeden, empati kurarak zamanlamanın iyi olduğu, kendisi olmadan danışanın ideal benliğiyle gerçek benliği ve/veya sözel anlatımıyla davranışı arasındaki çatışmalarını, tutarsızlıklarını, çelişkilerini ortaya koyma süreci yüzleştirme olarak tanımlanabilir (Voltan-Acar, 2015). Direnç tehdit edici malzemenin farkındalık kapsamına girmesini engellediğinden, çatışmalarıyla gerçekçi bir biçimde başa çıkmayı isteyen danışanların dirençle yüzleşmeleri gerekmektedir (Corey, 2008). Yüzleştirme ancak güven oluştuktan ve üyenin hazır olduğu anda yapılabilir. Bu nedenle başlangıç aşaması ve geçiş aşamasının başlarında yüzleştirme yapmak doğru değildir. Yüzleştirme için en uygun evreler geçiş aşamasının sonu ve eylem aşamasıdır. Sonlandırma aşaması eylem düzeyinin ve yeni öğrenmelerin en az olduğu evre olduğundan yüzleştirme yapmak için tercih edilen bir evre değildir. Yüzleştirmeler saydamlık ilkesi gereğince ben dili kullanılarak yapılmalıdır. Yüzleştirme yaparken sen dili kullanmak suçlayıcı olabileceği ve üyeyi savunmaya itebileceğinden dolayı sakıncalıdır. Yüzleştirmede amaç farkındalık ve yeni bir bakış açısı kazandırmak ve niyetle eylem arasındaki tutarsızlıkları göstermek olduğundan sadece yüzleştirme ifadesi kullanmak yeterli değildir. Amacın kişiselleştirilmesi becerisi kullanılarak üye yeni bir davranış için motive edilebilir Örneğin; “bir yandan sınavda yüksek not almak istediğini

diğer yandan son zamanlarda çok az ders çalıştığını görüyorum (yüzleş-tirme)-???- yeterince ders çalışmadığın için kendini kötü hissediyorsun ve iyi bir plan yapıp bir an önce ders çalışmaya başlamak istiyorsun” (amacın kişiselleştirilmesi) diyebilir.

İkili ya da grup etkinliği (aktivite) yapma: Aktiviteler, grup liderinin sanatını icra ederken kullandığı birer araçlardır. Bir marangozun ürününü ortaya koyarken yanından hiç ayırmadığı “takım çantası” gibi grup lideri de farklı türdeki gruplarla ya da danışanlarla, hatta farklı amaçlar gerçekleştirmek isterken takım çantasındaki bu aktivitelerden yararlanır (Trotzer, 2004). Grubun değişik aşamalarında, grup içi farkındalığı ve etkileşimi artırmanın, değişim sağlamanın ya da yeni davranışların denenmesine olanak sağlamanın bir yolu olarak farklı etkinlikler kullanılabilir (Corey, Corey ve Corey, 2006). Bunun yanında etkinlikler, sorunlu durumları netleştirmeye, çözüm için seçenekler sunmaya, kaygı yaratan durumları hafifletmeye ve grup içinde oluşan tikanıklıkları açmaya da yardımcı olmaktadır. (Çakır, 2016a). Grup çalışmasının önemli faydalarından birisi, kişinin en kötü anlarını, gerçek yaşamda yaşamadan önce, laboratuvar ortamında denemesini sağlamasıdır (Ormont, 1992). Boş sandalye tekniği gibi aktivitelerle üyeler bitirilmemiş işlerini bitirebilir veya rol oynama tekniği gibi bir aktiviteyle gerçek yaşamda yapmak istediği ancak yapmadığı bir davranışı grup önünde deneyimleyebilir, davranışı ile ilgili gruptan geri bildirim alabilir ve o davranışı gerçek yaşamda uygulamak için cesaretlenebilir.

Bireyle psikolojik danışmaya yönlendirme: Tüm müdahalelere rağmen üyenin direnci ile grup yaşantısında başa çıkılamıyorsa mesleğin etik kurallarını çiğnenmeden üye bireyle psikolojik danışmaya yönlendirilebilir. Lider üyeyi bireyle psikolojik danışmaya yönlendirirken üyenin grup içerisindeki itibarının zedelenmeden ayrılmasına dikkat etmeli, aynı üye ile aynı anda hem bireyle psikolojik danışma hem de gruba psikolojik danışma yapmamalıdır. Üyenin gruptan ayrılma gerekçesi gruba kısaca açıklanmalı, açıklama esnasında “direnc gösteriyordu” gibi jargon içeren ve etiketleyici olan bir dil kullanılmamalıdır. Bireyle psikolojik danışmaya alınan bireye bu durumun gerekçesi “ona daha fazla ayırma”, “derinlemesine çalışma gereksinimi”, “bazı konuların bireysel danışmada daha iyi

çalışılabileceği” gibi nedenlerle açıklanabilir. Lider, bireyle psikolojik danışmaya yönlendirilen üyeye danışmaya kendisi devam etmeyecekse üyeyi uygun yardım kanalları konusunda bilgilendirilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Direnç deneyimsiz grup liderleri tarafından istenilmeyen ve oluştuğunda uygun müdahale teknikleri geliştirmede güçlük çekilen bir davranıştır. Oysa deneyimli bir lider tarafından belli bir düzeydeki direnç terapötik bir güç olarak kullanılabilir. Grubun doğru üyelerden oluşturulmaması, iyi yapılamama yapılmaması veya terapötik koşulların sağlanamamasından kaynaklı dirençler doğrudan liderin yeterlilikleri ile ilgilidir. Grupla psikolojik danışmada liderler sadece direncin ortadan kaldırılmasına çalışmamakta, üyenin direnci ile ilgili içgörü kazanmasını da sağlamaya çalışmaktadırlar.

Psikolojik danışma çalışmalarının sonal (nihai) amacı bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Bu amaca ulaşabilmek için öncelikle bireyin kendisini tanıması gerekmektedir. Grupla psikolojik danışmanın başlangıç ve geçiş aşamalarında Johari penceresinin açık alanı oldukça dardır. Bununla birlikte bilinmeyen alan olması gerektiğinden daha geniştir. Üyeler başkaları üzerindeki görünümelerini kontrol etmeye çalıştıklarından gerçek duygu ve düşüncelerini paylaşma konusunda çekingen davranmakta ve bir anlamda kendilerini gizlemektedirler. Bu durum geri bildirimleri savunucu olmadan kabul etmeyi güçleştirmekte, kendini açmayı ve duygusal farkına varmayı engellemektedir. Aslında insanın kendi duygularıyla yüzleşmesi grup ortamında, daha kolay ve daha az tehdit edici olmaktadır çünkü yaşam olayları insandan insana farklılaşmasına karşın, duygular evrenseldir (Narr, 2007). Üyeler yalnız kendilerinin ürkütücü ve kabul edilemez sorunları, düşünceleri, dürtüleri ve fantezileri olduğu yolunda huzursuz edici düşüncelerle danışmaya başlamalarına rağmen (Yalom, 2002) oturumlar süresince aynı durumu yaşayanın sadece kendileri olmadığını görmeye (evrensellik), daha spontan davranmaya ve başlangıçta kabul etmedikleri duygu ve düşünceleri kabul edip onlar üzerinde çalışmaya başlamaktadırlar. Bir anlamda grup yaşantısı üyelere kendileri ve kişilerarası ilişkileriyle ilgili eşsiz bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Smead-Morganett, 2005). Farklı grup türlerinde farklı

odaklara vurgu yapılmaktadır. Örneğin, şimdi ve burada odaklı gruplarda o anda kişiye ve gruba ne olduğu, sosyal değer odaklı gruplarda kişinin düşünce, duygu ve davranışlarının günlük yaşamdaki kullanılabilirliği değerlendirilmektedir (Çakır, 2016b). Grubun amacı, türü, neye odaklandığı ya da grubun yapısı farklı dirençlerin belirmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle direnç yorumlanırken nasıl ortaya çıktığı ve hangi amaca hizmet ettiği iyi değerlendirilmelidir.

Kişilik ve alışkanlıklar süreç içerisinde geliştiğinden bunlar üzerinde kısa sürede büyük değişiklikler yaratmak mümkün değildir. Bu nedenle direnç üzerinde çalışmak sabır gerektirmektedir. Lider grup sürecine direnç gösteren üyeye, dirençli üyeyi ayırt etmek zorundadır; çünkü dirençli üye kendisi ya da çevresiyle ilgili herhangi bir şeyi değiştirmek istemeyebilir. İyi niyetle bu kişiye yardım etmeye çalışan lider farkında olmadan diğer grup üyelerinden zaman çalarak bu dirençli kişiyle uğraşabilir. Bu da kayıptır (Jacobs, Harvill ve Masson, 1988). Oturumlara başkasının yönlendirmesiyle gelen ya da karamsar kişilik yapısına sahip olan üyeler grupla psikolojik danışma sürecinin kendilerine fayda sağlamayacağını düşünebilmektedirler. Bu üyelerin duygularını anlamaya yönelik çalışmaların yapılması, kaygılarını ve duygularını ifade edebilmelerinin sağlanması gizli gündemlerin oluşmasını ve direnç içeren davranışların belirmesini önleyebilir. Liderin uygun olmayan kendini açma davranışı, değer aktarımı ve liderlik tarzı da direnç oluşturabileceğinden liderin kendini tanıması ve davranışlarının başkaları üzerinde bırakabileceği etki konusunda duyarlı olması gerekmektedir. Psikolojik danışmanın teşvik edici, cesaretlendirici ve destekleyici tarzı da üyenin direnci üzerine çalışmasını kolaylaştırmaktadır. Üyelerin diğer üyelerden gelebilecek “kendisini hazır hissetmediği anda konuşmaya zorlanma, itibarsızlaştırılma ve etiketlenme” gibi psikolojik risk içeren tutumlara karşı korunmasında birinci derecede sorumlu kişi lider olduğundan liderin “sınır koyma ve engelleme” becerilerini zamanında kullanması direncin gelişmesini önleyebilecektir.

Zor üye davranışları ile baş edebilmek deneyim gerektirmektedir. Gerçekli deneyimi sağlayabilmek için mümkünse bir süre yardımcı liderlik yapılabilir ya da deneyimli bir liderden süpervizyon alınarak çalışılabilir. Üyelerden izin alınarak oturumlar kayıt altına alınabilir ve kayıtlar izle-

nerek oturumlar esnasında fark edilmeyen direnç gibi zor üye davranışları daha net tanımlanmaya çalışılabilir. Grupla psikolojik danışma yürütebilmek için liderlerin temel, uygulama ve ileri düzey eğitimler olmak üzere üç düzeyden oluşan eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir (Gizir, 2016). Temel düzey, grup kavramı, grup türleri, etik davranışlar ve uygulama standartları gibi teorik bilgileri kapsamaktadır. Ülkemizde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümlerinde lisans düzeyinde okutulan Grupla Psikolojik Danışma dersi bu standardı belli bir düzeyde karşılamaktadır. Uygulama düzeyi beceriler için bir psikolojik danışma grubunda 10 saat üye olarak yaşantı geçirmek, ileri düzey için grup lideri ya da yardımcı lider olarak gözetim altında grup yönetme ve staj yapma gibi uygulamalar gerekmektedir (Gizir, 2016). Temel düzey eğitim olarak mezun olan psikolojik danışmanlar rehberlik grubu gibi bilişsel ağırlıklı grupları mezuniyet sonrasında belli bir düzeyde yürütebilirken psikolojik danışma gruplarını yönetmeleri mümkün değildir. Lisans programlarında Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi zorunlu ders olarak konularak psikolojik danışman adaylarının zor üye davranışlarını yaşantısal olarak gözlemlemeleri ve eğitimleri esnasında bu somut yaşantılara ilişkin supervizyon almaları yetkinliklerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte grupla psikolojik danışmada lisans ya da lisansüstü öğrenim sırasında bu üç düzeyle ilgili eğitim alma yetkinlik koşulunu hiçbir zaman tam olarak karşılayamayacağı için liderler yaşam boyu öğrenenler olarak farklı grup uygulamalarına ilişkin eğitim videolarını izlemeli, konsültasyon yapmalı, eğitimlere katılmalı ve yetkinliğe ulaşmanın bir ömür devam eden bir süreç olduğunu unutmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Abraham, P.P., Lepisto, B.L., & Schultz, L. (1995). Adolescents' perceptions of process and specialty group therapy. *Psychotherapy, 32*,70-76.
- Bernard, J.M., & Goodyear, R.K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd. ed.) MA: Pearson.
- Beutler, L.E., Moleiro, C., & Talibi, H. (2002). Resistance in psychotherapy: What conclusions are supported by research. *Journal of Clinical Psychology, 58*(2), 207-217.
- Bozkurt, E. (2014). Psikanaliz. *Psikolojik danışma kuramları içinde* (Ed. A. Akinve R. Şahin). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Brown, N.V. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar: Hazırlama ve uygulama Rehberi*. (Çev: V. Yorğun). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Canel-Çınarbaş, D. (2015). Kişilerarası süreç grupları: Etkinliği, evreleri, etik kaidelerive Türkiye kültürüne uygunluğu. *Türk Psikoloji Yazıları, 18*(36), 73-80.
- Chen, M., &Rybak, C. (2004). *Group leadership skills: Interpersonal process in group counseling and therapy*.Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (Çev: T. Er-gene).Ankara: Mentis Yayıncılık (Orijinal eser: 2005).
- Corey, M.S. ,Corey, G., & Corey, C. (2010). *Groups: Process and practice* (8th ed.). CA: Brooks/Cole.
- Çakır, S.G. (2016a). Psikolojik danışma gruplarında etkinliklerin kullanımı. *Grupla psikolojik danışma içinde* (Ed: A. Demir ve S.Koydemir). (7. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çakır, S.G. (2016b). Grup çeşitleri. *Grupla psikolojik danışma içinde* (Ed: A. Demir ve S.Koydemir). (7. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Daş, C. (2006). *Bütünleşmek ve büyüme, gestalt terapi yaklaşımı*. Ankara: Hyb Yayıncılık.
- DeLucia-Waack, J.L. (1997). The importance of processing activities, exercises and events to group work practitioners. *Journal of Specialists in Group Work, 22*,82-84.

- DeLucia-Waack, J.L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. United Kingdom: Sage Publications.
- Dugas, M. (2003). Group cognitive-behavioral therapy for generalized anxiety disorder treatment outcome and long-term follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(4), 821-825.
- Engle, D.E., & Arkowitz, H. (2006) *Ambivalence in psychotherapy: Facilitating readiness to change*. New York, Guilford Press.
- Fehr, S. S. (2003). *Introduction to group therapy: A practical guide* (2nd ed.). New York: Haworth Press.
- Geçtan, E. (2000). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gibson, R.L., & Mitchell, M.H. (1981). *Introduction to guidance*. New York: MacMillan.
- Gizir, C.A. (2016). Grupla psikolojik danışma ve etik. *Grupla psikolojik danışma içinde* (Ed: A. Demir ve S.Koydemir). (7. Baskı) Ankara: Pegem Yayınları.
- Hackey, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (Çev: T. Ergene ve S. Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayıncılık. (Orijinal eser 2005 yılında basılmıştır).
- Haugaard, C., & Sandberg, K. (2008). Resistance in cognitive therapy: An analysis of paradigm and contemporary practice. *NordPsychol*, 60, 24-42.
- Hergenhahn, B.R., & Olson, M.H. (2005). *An introduction to theories of learning*. (7th ed.) USA: Pearson Education International.
- Holcomb-McCoy, C., & Moore-Thomas, C. (2011). Multicultural issues in groupwork. B. T. Erford, (Ed.), *Groupwork: Process and applications içinde* (39-51). New Jersey: Pearson.
- Ismail, R, Aljunid, A.S, Latip, K.A., & Puteh, S.E.V. (2010). Effectiveness of group counseling in smoking cessation program amongst adolescent smokers in Malaysia. *Medical Journal of Indonesia*, 19 (4), 273-279.
- Jacobs, E.E., Masson, L.R., & Harvill, R.L. (2006). *Group counseling strategies skills*. USA: Thomson.
- Kağnıcı, Y. (2016). Grubun planlanması ve oluşturulması. *Grupla psikolojik danışma içinde* (Ed: Demir ve S.Koydemir). (7. Baskı) Ankara: Pegem Yayınları.

- Kalı-Soyer, M. (2015). Görsel okuryazarlık, psikolojik danışma ve fototerapi: Bir örnek uygulama. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 231-240.
- Kararımkak, Ö., & Güloğlu, B. (2012). Metafor: Danışan ve psikolojik danışman arasındaki köprü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 132-135.
- Karataş, Z. (2008). Bilişsel davranışsal teknikler ile psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grupla psikolojik danışma uygulamalarının ergenlerde saldırganlığı azaltmadaki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Koydemir, S. (2016a). Grubun yapısı ve doğası. *Grupla psikolojik danışma içinde* (Ed: Demir ve S.Koydemir). (7. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Koydemir, S. (2016b). Psikolojik danışma gruplarında geçiş aşaması. *Grupla psikolojik danışma içinde* (Ed: A. Demir ve S.Koydemir).(7. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Miller, W.R., & Rollnick, S. (2009). *Motivational interviewing: Preparing people for change*. New York, Guilford Press.
- Naar, R. (2007). *Grup psikoterapisine ilk adım*. (2. Baskı) Ankara: İmge Yayınevi.
- Ohlsen, M., Home, A.M., & Lawe, C.F. (1988). *Group counseling* (2nd ed.). New York: Holt.
- Ormont, L.R. (1992). *The group therapy experience: From theory to practice*. New York: St. Martin's.
- Öztürk, O. (1985). *Psikanaliz ve psikoterapi*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Perls, F. S. (1992). *Gestalt therapy verbatim*. Gouldsboro, ME.: Gestalt Journal Press.
- Rutan, J. S., & Stone, W. N. (1993). *Psychodynamic group psychotherapy*. New York: Guilford.
- Sargın, N., & Çetinkaya, B. (2010). Akran baskısını azaltmada grupla psikolojik danışmanın etkililiği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23,185-192.
- Sarı, E. (2014). *Psikolojik danışma ve psikoterapi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Smead-Morganett, R. (2005). *Yaşam becerileri: Ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları* (Çev.S.Güçray, A.Kaya ve M.Saçkes). Ankara: Pegema Yayıncılık (Orijinal eser: 1990).

- Sohrabi, R., Mohammadi, A., & Aghdam, G.A. (2013). Effectiveness of group counseling with problem solving approach on educational self-efficacy improving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84(9), 1782-1784.
- Terbaş, Ö. (2005). *Joseph K.'nin direnci*. İmago Dergisi.
- Toeeland, R., & Siporin, M. (1986). When to recommend group treatment: A review of the clinical and the research literature. *International Journal of Group Psychotherapy*, 36, 171-201.
- Towesend, E. (2013). The effectiveness of group counseling on the self esteem of adolescent girls. Counselor Education Master's Theses. The College at Brockport: State University of New York: New York.
- Trotzer, J.P. (2004). Conducting a group: Guidelines for choosing and using activities. *Handbook of group counseling and psychotherapy*. (DeLucia Waack, J. L., Gerrity, D. A., Kalodner, C. R., Riva, M. T. (Ed), USA: Sage Publications.
- Tuna, M.E. (2016). Psikolojik danışma gruplarının mantıksal çerçevesi. *Grupla psikolojik danışma içinde*. (Ed: Ayhan Demir ve Selda Koydemir) (7. Baskı) Ankara: Pegem Yayınılık.
- Türküm, S., & Akdoğan, R. (2007). Grupla psikolojik danışmada bir profesyonel ve bir birey olarak lider. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 123-137.
- Umucu, E., & Voltan-Acar, N. (2011). Psikolojik danışma sürecinde direnç ögesi olan kültürel etmenlere psikolojik danışmanın müdahalesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(1), 99-113.
- Üzar-Özçetin, Y.S., & Yalçın, İ. (2015). Grupla psikolojik danışma sürecinde bir risk alanı: Sınır aşımaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43) 128-136.
- Voltan-Acar, N. (1988). Sosyal mikrokozmos ve ilişkinin şimdi ve buradlığının bağıntısı. *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3, 47-49.
- Voltan-Acar, N. (2004). *Grupla psikolojik danışma alıştırmalar-deneyler*. Ankara: Nobel Yayınılık.
- Voltan-Acar, N. (2012). *Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri* (Geliştirilmiş 9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Voltan-Acar, N. (2015). *Yeniden terapötik iletişim*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayınılık.

- Weiser, J. (2002). Photo therapy techniques-exploring the secrets of personal snapshots and family albums'. *Journal of Child and Family*, 16-25.
- Westra, H. (2004). Managing resistance in cognitive behavioural therapy: The application of motivational interviewing in mixed anxiety and depression. *CognBehavTher*, 33, 161-175.
- Yalom, I.D. (2002). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği*. (Çev: A. Tangör ve Ö. Karaçam). İstanbul: Kabalıcı (Orijinal eser: 1995).
- Yalom, I.D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E.E. (2012). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, T. (2012). Grupla psikolojik danışmada duyamadığımız ses: Suskunluk. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 119-134.
- Yıldırım, T., & Durmuş E. (2015). Grupla psikolojik danışmada yeni bir alıştırma: 'Ağlama Duvarı'. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 17-32.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Yaycı, L. (2017). Grupla psikolojik danışmada direnç: Önleme ve müdahale yolları, *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 991-1016.

Mustafa Kemal Paşa'nın Sovyet Rus ve Azerbaycan Büyükelçileri ile 5. Süvari Kolordusunu Teftişi ve Ilgın'ı Ziyaretleri

DOI: 10.26466/opus.342187

*

Cemal Güven*

*Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye
E-Posta: cemalguven@gmail.com ORCID: [0000-0001-5649-1273](https://orcid.org/0000-0001-5649-1273)

Öz

Türkiye Büyük Millet Meclisi Reisi ve Başkomutan Mustafa Kemal Paşa, Sovyet Rus ve Azerbaycan Büyükelçileri ve askerî ataşeleri ile birlikte, Büyük Taarruz öncesinde 28 Mart - 4 Nisan 1922 tarihleri arasında Sivrihisar, Çay, Akşehir, Ilgın ve Konya'yı kapsayan cephe ve cephe gerisi ziyareti ve teftişi yapmışlardır. Bu kapsamda 1 Nisan 1922'de Mustafa Kemal Paşa misafirleriyle birlikte Ilgın'da Fahrettin (Altay) Paşa komutasındaki 5. Süvari Kolordusunu teftişi etmiş ve akabinde ilçe merkezini ziyaret etmişlerdir. Bu çalışmada olayın tanıkları ve dönemin basınından yararlanılarak konunun detayları ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Millî mücadele, Mustafa Kemal, Fahrettin Altay, süvari, Ilgın.

Inspection of the 5th Cavalry Corps of Mustafa Kemal Pasha with the Soviet Russian and Azerbaijani Embassies and their İlgin Visits

DOI: 10.26466/opus.342187

*

Abstract

Mustafa Kemal Pasha, the president of the Turkish Grand National Assembly and the Commander-in-Chief, visited and inspected the front line and hinterland including Sivrihisar, Çay, Akşehir, İlgin and Konya between 28 March and 4 April 1922 before the Great Offensive together with the Soviet Russian and Azerbaijani Embassies and with their military attaches. In this context, Mustafa Kemal Pasha inspected the 5th Cavalry Corps under the command of Fahrettin (Altay) Pasha in İlgin together with his guests on April 1, 1922 and then visited the county town. In this study, details of the subject were suggested by using the witnesses of the event and the press of the time.

Key Words : *National struggle, Mustafa Kemal, Fahrettin Altay, cavalry, İlgin.*

Giriş

Mustafa Kemal Paşa, Sovyet Rus Büyükelçisi Aralov ve Azerbaycan Büyükelçisi Abilov ve askerî ataşeleri ile birlikte 28 Mart - 4 Nisan 1922 tarihleri arasında Sivrihisar, Çay, Akşehir, İlgin ve Konya'yı kapsayan cephe ve cephe gerisi ziyareti ve teftişi yapmışlardı. Mustafa Kemal Paşa'nın bizzat davetleriyle gerçekleşen bu ziyaret ve teftişler, Sovyet büyükelçilerine Türk askerî birliklerinin ve halkın genel durumunun ve moralinin yerinde gösterilmesi bakımından önemlidir. Zira TBMM Hükümetine ve askerî birliklerine güvenlerinin daha sağlam temellere oturması ve neticede Sovyet askerî ve mâlî yardımının daha ziyade alınması bakımından sonuç getirici nitelikte olmuştur (Güven, 2006, ss.58-60).

Batı Cephesi Karargâhının Akşehir'de olması, aynı zamanda Türk ordu birliklerinin bu merkez ve çevresinde konuşlanması durumunu da beraberinde getirmektedir. Bu kapsamda Türk ordusunun önemli bir unsurunu teşkil eden Fahrettin (Altay) Paşa komutasındaki 5. Süvari Kolordusu İlgin'da konuşlanmıştır. 1., 2. ve 14. Süvari Tümenlerinden oluşan bu Kolordu yukarıda bahsedilen cephe ve cephe gerisi ziyaret ve teftişi kapsamında 1 Nisan 1922'de TBMM Reisi ve Başkomutan Mustafa Kemal Paşa tarafından misafirleriyle birlikte teftiş edilmiş ve akabinde ilçe merkezi ziyaret edilmiştir.

I. Mustafa Kemal Paşa ve Misafirlerinin İlgin'ı Ziyaretleri

Ziyaretin bir gün öncesinden İlgin'da karşılama hazırlıkları kapsamında yoğun bir faaliyet başlamıştı. Mustafa Kemal Paşa'nın İlgin'a gelecekleri haberinin duyulması halkta büyük heyecana sebep olmuştu (Babalık, 4 Nisan 1922, nr. 859, s.1).

1 Nisan 1922 Cumartesi sabahı erkenden resmî binalar ve dükkânlar bayraklarla donatılmış, karşılama için koşuşan halk ve insan kitleleriyle İlgin tarihî bir gün yaşamaya başlamıştı. II. İnönü Muharebesi zaferinin (30 Mart) yıldönümünün hemen akabine denk gelmesi heyecanı ve şevki artırıyordu. Oraya buraya koşuşan atlılar arasında alaturka saat ikiye doğru öğrenciler ve memurlar, çocuk, kadın ve erkeklerden ibaret muazam bir kitle karşılama mahalline doğru ilerliyordu. Kaplıca (Ilıca) Köprüsü'nün iki tarafında evvelce hazırlanan programa uygun şekilde yer

alınmış ve herkes gözlerini kaplıcanın üzerindeki tepeye yönelerek heyecanla beklemeye koyulmuştu (Babalık, 4 Nisan 1922, nr. 859, s.1)¹.

Nihayet uzun bir müddet bekleyişin ardından alaturka saat beş buçuk altıya doğru yokuştan otomobillerin gelişi görülmeye başlanmış ve halk, Mustafa Kemal Paşa'yı otomobilinde görebilmek arzusuyla oradan oraya koşuşturmaya başlamıştı (Babalık, 4 Nisan 1922, nr. 859, s.1; Hâkimiyet-i Milliye, 16 Nisan 1922, nr.483, s.1).

Teftişe hazır olmak üzere dizilmiş askerî kıtaat tarafından yapılan resmigeçite müteakip tümenlerin manevrası teftiş edilmiş (Babalık, 4 Nisan 1922, nr. 859, s.1; Hâkimiyet-i Milliye, 16 Nisan 1922, nr.483, s.1) ve konuşmalar yapılmıştır. Bir sonraki bölümde bu konuya değinilecektir. Teftişe müteakip halkın karşılama mahalline yönelinmiştir.

Batı Cephesi Karargâhı Akşehir'den hareket edip Ilgın'a ulaşan Mustafa Kemal Paşa'nın beraberinde, İsmet Paşa, Rus Büyükelçisi Aralov, Ataşemiliteri Zvanayov (Zvonaryev), Elçilik Katibi İsmailov, tercümanı Feyzi, Azerbaycan Büyükelçisi Abilov ve Ataşemiliteri Askerov, Başkatibi İsmailov, Başyaver Salih, Refakat Subayı Binbaşı Mahmut, Yüzbaşı Hilmi, Yaver Muzaffer, Kâtip Memduh Beyler bulunmaktaydı. Mustafa Kemal Paşa, beraberindekiler ile birlikte karşılama mahallindeki köprünün diğer tarafında bekleyenlere doğru ilerleyerek erkân ve memurlara bol bol iltifat etmiş bu arada karşılama güzergâhına koşan minik öğrenciler önünde durarak, "*Nasılımsınız küçük hanımlar, efendiler?*" diyerek gönüllerini almış, müteakiben halkın hatırlarını sormuştur. Daha sonra otomobillere binmişler ve doğruca ikametlerine tahsis olunan daireye teşrifle bir müddet dinlenmişlerdir (Babalık, 4 Nisan 1922, nr. 859, s.1; Hâkimiyet-i Milliye, 16 Nisan 1922, nr.483, s.1).

Mustafa Kemal Paşa ve misafirleri şerefine aynı mahsus dairede Ilgın Belediyesi tarafından kırk kişilik bir öğle ziyafeti verilmiştir (Babalık, 4 Nisan 1922, nr. 859, s.1)². Mustafa Kemal Paşa daha sonra Kaymakam İbnülrefik Emin Bey vasıtasıyla hükümet erkânı ve memurlarıyla belde eşrafını kabul ederek, hâl ve hatırlarını sorup gönüllerini almıştır (Babalık, 4 Nisan 1922, nr. 859, s.1; Hâkimiyet-i Milliye, 16 Nisan 1922, nr.483, s.1).

¹ Fahrettin Paşa hatıratında, 1 Mart günü geldiklerini yazmaktadır. Baskı hatası vardır. Bkz. (Altay, 1970, s.316).

² Menüde şunlar vardır: Terbiyeli çorba, kuzu kızartması, taze bakla, börek, tatlı, pilav ve meyve. Bkz. (Babalık, 4 Nisan 1922, nr. 859, s.1).

Mustafa Kemal Paşa ve misafirleri alaturka saat ona doğru coşkulu bir uğurlama merasimiyle (Babalık, 4 Nisan 1922, nr. 859, s.1; Hâkimiyet-i Milliye, 16 Nisan 1922, nr.483, s.1) İlgin'dan trenle Konya'ya gitmek üzere ayrılmışlardır. Aralov hatıratında, İsmet Paşa ile candan vedalaştıklarını, Paşa'nın cepheden fazla uzaklaşmamak geleneğine sadık kalarak, bütün ricalarına rağmen kendileriyle birlikte Konya'ya gelmeye razı olmadığını belirtmektedir (Aralov, 1985, s. 103)³.

II. Beşinci Süvari Kolordusunun Teftişi (1 Nisan 1922)

5. Süvari Kolordusunun komutanı Fahrettin Paşa, Mustafa Kemal yaklaşıncı, yalın kılıncı yanına koşmuş ve tekmîl haberini vermişti. Burada Mustafa Kemal Paşa ile beraberindekilere binek atları verilmişti (Aralov, 1985, s. 102).

Daha önceden verilen bir emirle 1., 2. ve 14. süvari tümenlerinden oluşan 5. Süvari Kolordusu kaplıca meydanına⁴ toplatılmıştı. Başkomutan Mustafa Kemal Paşa ile Cephe Komutanı İsmet Paşa taraflarından teftiş edildi ve küçük bir manevra ile bir geçit resmî yaptırıldı. Beraberlerinde Sovyet Rusya büyükelçisi S. İ. Aralov, Azerbaycan büyükelçisi İbrahim Abilov ve her iki elçiliğin askerî ataşelerinin de bulunduğu bu manevrada atlıların süratle açılıp yayılması oldukça heybetli olmuştu. Birkaç bin atlının dörtnala yaptığı resmigeçit bütün herkesi büyük bir heyecana boğmuş ve memnuniyetler dile getirilmişti (Altay, 1970, s.316; Altay, 1949, s.38)⁵.

³ *Fahrettin Paşa hatıratında yanlış bir bilgi olarak Akşehir'deki piyadeleri teftişe gittikleri bilgisini vermektedir. Bkz. (Altay, 1970, s.316).*

Yukarıda belirtildiği üzere Konya'ya gitmişlerdir. İsmet Paşa ise Akşehir'deki karargâhına dönmüştür. Bkz. (Önder, 1998, s.318).

⁴ *Manevranın yapıldığı bölgenin adı "Koca Çayır"dır. Bkz. (Ali Boran vd., 2011, s.51).*

⁵ *"... Bu geçit resminde Atatürk'ün önünden geçen her subay ve er onun takdir ve ümitle parlayan gözlerinden aldığı enerji ve iftihar duyguları istikbal zaferimizin müeyyidesi olmuştur. O geçit resminin fotoğraflarında Atatürk'ün boynunda asılı görülen ve Azerbaycanlılar tarafından hediye edilmiş olan gümüş kaplı eski bir kılıcı daha sonra bana vermek lütfunda bulunmuşlardır. Ben bu kılıcı yine kendisi tarafından verilmiş soyadım gibi bütün istikbâl Altaylarına yadigâr bırakmakla iftihar duymaktayım." Bkz. (Altay, 1949, s.38).*

"Geçit resminde Gazi Mustafa Kemal'in belinde asılı gümüş işlemeli antika kılıcı kendisine Azarbaycanlılar hediye etmişlerdi. Daha sonra Atatürk de bu kılıcı Cumhuriyetin ilk yıllarında bana hediye etmek lütfunda bulunmuştu. Şimdi evimde her zaman gözlerimin önünde duran kılıca baktıkça süvari birliklerinin geçişi sırasında Mustafa Kemal'in gözlerinde parlayan ümit ışıklarını görür gibi oluyorum." Bkz. (Altay, 1970, s.317).

Resmigeçitten ve küçük bir manevradan sonra, Mustafa Kemal Paşa alayları toplayarak şu konuşmayı yapmıştır: “Askerler... Savaş artık bizim yüzümüze gülmeğe başladı. İngilizlerin boğazlanmak üzere gönderdiği Yunanlıları yeniyoruz. İngiliz emperyalistleri bizi yok etmek istiyorlar, ama bunu başaramayacaklardır. Türk halkı ve Türk ordusu, kendi bağımsızlığı için savaşa girişmiş bulunuyor ve düşmanlarını, kendi kutsal topraklarından atacaktır. Sovyetler Birliği'nin elçisi de burada, bizimle birlikte bulunuyor” (Aralov, 1985, s. 102).

Bu sözlerinin ardından, Sovyet Büyükelçisi Aralov'dan da bir konuşma yapmasını rica etmiştir. Bunun üzerine Aralov at üzerinde⁶ yaptığı konuşmasında; “Yiğit ve soylu erler” diyerek sözlerine başlamış ve Kızıl ordu askerlerinin selâmını getirdiğini söylemiştir. Bu arada Mustafa Kemal Paşa, Fahrettin Paşa'ya bir şeyler söylemiş, O da elini sallaması üzerine süvariler, Kızıl ordu şerefine “çok yaşa” diye bağırmışlardı. Aralov sözlerini şöyle sürdürmüştü: “... Rus işçi ve köylüsü iktidarı ellerine alarak yeni bir devlet kurmaktadır. Sevgili dostlarım, sizin de yeni Türkiye'nin düşmanlarını yenmenizi, aziz yurdunuzu kurtarmanızı, İzmir ve İstanbul şehirlerini geri almanızı dilerim. Kızılordu, soylu davranışınızla sizin de orduya ve bağımsız Türkiye'ye şeref kazandıracağımıza inanmaktadır”. Bu konuşma yeniden “Yaşa” sözleriyle kesilmiş, Fahrettin Paşa, General Budyonny'e selâmlarının iletilmesini rica etmişti (Aralov, 1985, s. 103)⁷.

İki gün önce Afyon Çay'da piyadelerin teftişine katılan Aralov, yaptığı kıyası hatıratında şu cümlelerle vermektedir: “Süvarilerin görünüşü piyadelerden çok daha canlıydı. Kılık kıyafetleri yalın tekdüzeydi. Hemen hepsinin ayağında çizme vardı. Atlar iyi, ama ayrı ayrı donlardaydı.” Ayrıca Sovyet heyetinin 5. Süvari Kolordusunun toplam gücü hakkında bilgilendirildiği anlaşılmaktadır. Nitekim Aralov Kolordunun mevcudunun 6000 kılıç

⁶ Aralov hatıratında ayrıca şunları kaydetmektedir: “Eğerin üstünde, binicilik kurallarına göre doğru oturup oturmadığımı bilmiyorum. Ama, atım rahat duruyordu. Bütün gözler bana dönmüştü. Yanımda Abilov vardı.” Bkz. (Aralov, 1985, s.103).

⁷ Aralov hatıratında, Fahrettin Paşa'yı, işinin ehli ve cesur bir süvari olduğunu ve Türklerin onu Rus Generali Budyonny'e benzettiklerini kaydetmektedir. Bkz. (Aralov, 1985, s. 103).

Aralov hatıratında, Fahrettin Paşa'nın adını yanlış olarak “Fahri” olarak yazmaktadır. Bkz. (Aralov, 1985, s. 102).

Kazak asıllı olan Semyon Mikhailovich Budyonny, Kızıl Orduda etkin rol alan ünlü süvari komutanıdır.

olduğunu, topçu ve makineli tüfekçiler dâhil 8000 kadar at olduğunu belirtmektedir. Bu rakamlar Fahrettin Altay'ın verdiği bilgilere yakındır (Aralov, 1985, s. 102)⁸.

Fahrettin Paşa hatıratında, Mustafa Kemal Paşa'nın elçileri beraberrinde getirmelerine önce bir anlam veremediğini, bunun gerekçesini daha sonra öğrendiğini şu cümlelerle anlatmaktadır: *"Ruslar her ne kadar o sıralarda dostumuz idiyse de cephe kuvvetlerini onlara göstermekteki maksadı anlayamamıştık. Çok sonra öğrenmiştik ki, Ruslar bize müşterek savaş teklif etmişler ve bu maksatla Zonguldak, Ereğli'ye asker çıkarmak ve Kocaeli'nde beraber savaşmak istemişler. Bizim kuvvetlerimizin de düşmanları İstanbul'dan çıkarılmaya kâfi gelmeyeceğini ileri sürmüşler. Bundaki gizli maksadı Mustafa Kemal anlamaz, olur muydu? (...) Derhal: 'Benim kuvvetim İzmir'i de İstanbul'u da kurtarmak için kafidir' demiş ve bunu fiilen göstermek için onların elçileri ve ataşeleriyle bu seyahati tertiplemiştir."* Fahrettin Paşa, Rusların müşterek savaş teklifini, o zaman genel karargâhta kurmay olarak bulunan Korgeneral Baki Vandemir'den duyduğunu nakletmektedir (Altay, 1970, s.316-317).

Mustafa Kemal Paşa teftiştten sonra not defterine şu bilgi ve düşüncelerini kaydetmiştir (Türkmen, 2004, s.214, 220)⁹:

"1 Nisan 1338 (1922), Yeni araçların, yeni olağan kanunların kullanılıp uygulanmasından dolayı süvarinin savaşa katılımı şeklinde değişiklikler olmuştur. Fakat bu değişim, süvarinin yüklendiği görevin özünü değiştirmez. Yeteri derecede hızlı ve manevraya büyük bir kıvraklık kazandırmak süvarilerin en önemli görevlerindendir."

"Süvari savaştan evvel bir savunma aracı, savaştan sonra ise bir hücum aracıdır. Ateş, süvari savaşının en önemli ve en belirgin özelliklerindendir. Geçmiş zamanlarda sonuçlar kesin ve çetin mevzii savaşlarından alınmıyordu. Bugün kuvvet ateştedir. Süvari kolordusunu İlgin'da denetledik. Akşam Konya'ya ulaştık. Saat 7.30'da coşkun bir şekilde karşılandık."

⁸ Fahrettin Paşa Kolordusunun mevcudu hakkında şu bilgileri vermektedir: Beşinci Süvari Kolordusu, 1., 2. ve 14. Süvari Tümenlerinden oluşmaktadır. Toplam: 550 Subay, 9900 Er, 9480 Hayvan, 6450 Tüfek, 48 Makinalı Tüfek, 4800 Kılıç, 620 Bomba ve 16 Dağ Topuna sahiptir. Bu güce Seyyar Hastane, Hayvan Hastanesi ve Nakliye Kolları dâhil Değildir. Bkz. (Altay, 1949, s.39).

⁹ Belirtilen atıftaki makalede 15 Nisan 1922'de gerçekleştirilen Büyük Süvari Manevrası Teftişi konusu ele alınmaktadır. Ancak makalenin bazı kısımlarında 1 Nisan 1922 tarihli teftiş ve ziyarette yaşanan hadiseler ile karıştırıldığı görülmektedir.

Gerçekten de Büyük Taarruz ile on dört gün gibi kısa bir sürede, Türk süvari birliklerinin büyük katkısıyla, Yunan işgal kuvvetleri Anadolu'dan tard edilmiştir.

Sonuç

Askerin ve halkın morale ihtiyaçları olduğu, durumun yerinde tespitinin önemli olduğu bir dönemde Başkomutan ve misafirleri tarafından Ilgın'da konuşlanan ve taarruz hazırlıklarını yürüten 5. Süvari Kolordusunun teftişi ve ilçe merkezinin ziyaret edilmesi Millî Mücadele tarihi açısından önem taşımaktadır.

Fahrettin Altay Paşa eserlerinde teftişte yaşanan hadiseleri gururla nakletmektedir. Dosta güven düşmana korku salan süvari birliklerimizin Büyük Taarruz'da kati neticeyi almada mühim rolü olmuştur. Bu süreçte Yunan piyade ve süvari birlikleri Türk süvari birliklerinin karşısına çıkmaya hiçbir zaman cesaret edememiştir.

Büyük Taarruz arifesindeki en önemli sorun ordunun mâlî ve askerî ihtiyaçlarının karşılanması hususudur. Millî Mücadele döneminde Sovyet Rusya'dan alınan mâlî ve askerî yardımların büyük değeri olmuştur. Türk ordusunun taarruz hazırlıklarını sürdürdüğü ve yeterli destek sağlanırsa kati neticenin alınabileceği hususu Sovyet büyükelçilerine de yerlerinde gösterilmesi önemlidir. 28 Mart - 4 Nisan 1922 tarihleri arası yapılan cephe ve cephe gerisi ziyaret ve teftişleri kapsamında 1 Nisan'da Ilgın'da 5. Süvari Kolordusunun teftişi ve ilçe merkezinin ziyaret edilmesinin, belirtilen hususa katkı sağladığı söylenebilir.

EKLER



İlgin Manevrasında (1 Nisan 1922)

*Batı Cephesi Komutanı İsmet Paşa ve 5. Süvari Kolordusu Komutanı Fahrettin Altay Paşa'yla
(Ülger, 1996, s.186)*



*5. Süvari Kolordusu Komutanı
Fahrettin (Altay) Paşa
(TBMM Albümü, 1994,
s. 39)*



*Sovyet Rus Büyükelçisi
**Semiyon İvanoviç
Aralov**
(Vakit, 26 Mayıs 1922,
nr.1602, s.1)*



*Azerbaycan SSC
Büyükelçisi
İbrahim Abilov
(Anadolu'da Yeni Gün,
29 Haziran 1922,
nr.529-906, s.1)*



*İlgın Manevrasında (1 Nisan 1922)
Batı Cephesi Komutanı İsmet Paşa'yla
(Özel, 2001, s. 34)*



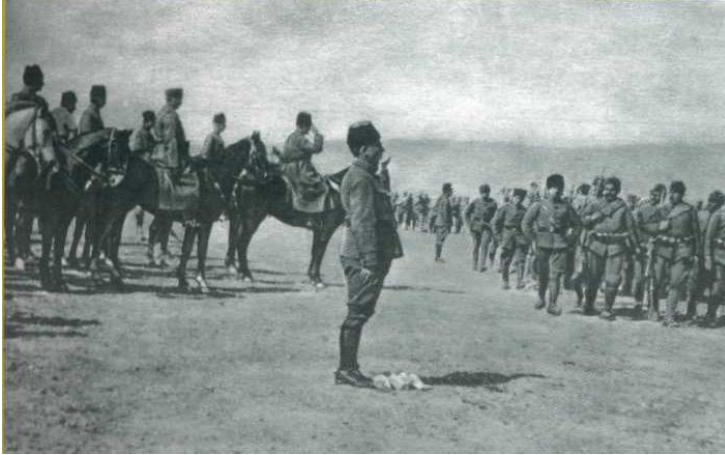
*İlgın Manevrasında (1 Nisan 1922)
Arkalarında Sovyet Rusya Büyükelçisi S. İ. Aralov ve Azerbaycan Büyükelçisi İ. Abilov
(Aslan, 2002, s.131)*



İlgın Manevrasında (1 Nisan 1922)



İlgin Manevrasında (1 Nisan 1922)
(Ülger, 1996, s.187)



İlgin Manevrasında (1 Nisan 1922)
(Özel, 2001, s.34)



İlgin Manevrasında (1 Nisan 1922)

Başkomutan Gazi Mustafa Kemal Paşa ve Garp Cephesi Komutanı İsmet (İnönü) Paşa'nın arkasında Türk Süvarilerini selamlayan Rus Büyükelçisi S. İ. Aralov'dur. Yanında 1. Süvari Tümeni Komutanı Albay Mürsel (Bakû) ve Kurmay Binbaşı Kâzım (İnanç) görülüyor.
(Çarpan, 1996, s. 91)



İlgin Manevrasında (1 Nisan 1922)

Mustafa Kemal Paşa, Azerbaycan Büyükelçisi İ. Abilov, Sovyet Rusya Büyükelçisi S. İ. Aralov ve Sovyet Rusya Ateşesi Zvonaryev ile.



İlgin Manevrasında (1 Nisan 1922)

İsmet Paşa'nın arkasında Sovyet Rusya Büyükelçisi S. İ. Aralov ve Azerbaycan Büyükelçisi İ. Abilov.

(Aslan, 2002, s.134)

KAYNAKÇA

Anadolu'da Yeni Gün, 29 Haziran 1922, nr.529-906, s.1.

Babalık, 4 Nisan 1922, nr. 859, s.1.

Hâkimiyet-i Milliye, 16 Nisan 1922, nr.483, s.1.

Vakit, 26 Mayıs 1922, nr.1602, s.1.

Altay, F. (1970). *Görüp geçirdiklerim 10 yıl savaş ve sonrası 1912-1922*. İstanbul: İnsel Kitabevi.

Altay, F. (1949). *İstiklâl harbimizde suvari kolordusu*. İstanbul: İnsel Kitabevi.

Aralov, S. İ (1985). *Bir Sovyet diplomatı'nın Türkiye anıları*. Ankara: Birey Toplum Yayınları.

Aslan, Y. (2002). *Mustafa Kemal - M. Frunze görüşmeleri Türk Sovyet ilişkilerinde zirve*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Boran, A. vd. (Editör) (2011). *Bütün yönleriyle İlgin*, İlgin: Ardıçlıform Matbaacılık.

Boran, A. (2013). *İlgin kültür envanteri*, Konya: İlgin Belediyesi Yayınları.

Çarpan, N. (1996). *Atatürk albümü*, Ankara: Yeni Mesnevi Yayıncılık ve Turizm Endüstrisi A.Ş.

Güven, C. (Nisan-2006). *Mustafa Kemal Paşanın Büyük Taarruz öncesinde Sovyet Rus ve Azerbaycan elçileri ile cephe ve cephe gerisi*

-
- gezisi (Sivrihisar - Çay- Akşehir- Ilgın - Konya). *Yeni İpek Yolu Konya Ticaret Odası Dergisi*, (218), 58-60.
- Önder, M. (1998). *Atatürk'ün yurt gezileri*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özel, M. (2001). *Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Albümü*. (1994). Ankara: TBMM Genel Sekreterliği Yayınları.
- Türkmen, Z. (Mart 2004). Mustafa Kemal Paşanın Büyük Taarruz öncesinde süvari kolordusunu denetlemesi ve Ilgın manevrasında süvari kolordusu. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, (XX, 58), 203-230.
- Ülger, S. E. (1996). *Özgün belge ve fotoğraflarla Mustafa Kemal Atatürk*. Ankara: TBMM Vakfı Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güven, C. (2017). Mustafa Kemal Paşa'nın Sovyet Rus ve Azerbaycan büyükelçileri ile 5. süvari kolordusunu teftişi ve Ilgın'ı ziyaretleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1017-1030.

Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri¹

DOI: 10.26466/opus.370345

*

H. Yunus Taş* - Mehmet Demirdöğmez** - Mahmut Küçükoglu***

* Doç. Dr., Yalova Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yalova/Türkiye

E-Posta: yunus.tas@yalova.edu.tr

ORCID: [0000-0003-3163-9416](https://orcid.org/0000-0003-3163-9416)

** Öğr. Gör., Harran Üniversitesi, Birecik Meslek Yüksek Okulu, Şanlıurfa/Türkiye

E-Posta: mdemirdogmez@harran.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5104-7042](https://orcid.org/0000-0001-5104-7042)

*** Yrd. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa Meslek Yüksek Okulu, Şanlıurfa /Türkiye

E-Posta: mkucukoglu@harran.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8286-6929](https://orcid.org/0000-0002-8286-6929)

Öz

Değişimin hızlı olduğu dünyamızda aile yapıları, toplumsal değerler, çalışma hayatı ve kuşaklar arasındaki farklılıklar da hızla değişmektedir. İnsanlık tarihi boyunca, her nesil önceki nesile göre daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduğu için hızlı ilerleme kaydetmiş ve daha iyi şartlarda yaşamıştır. İnsanın yaradılışı gereği çıkarları, amaçları, duyguları ve ihtiyaçları zaman ve şartlara göre hızla değiştiği için nesiller arası farklılıklar da buna paralel olarak değişikliğe uğramıştır. İnsanın yapısı gereği amaçları, duyguları ve ihtiyaçları her dönemde hızla değiştiği için kuşaklar arası farklılıklar da buna paralel olarak değişmiştir. Bu değişimi dijital teknolojilerin her alanda hayatın vazgeçilmez bir parçası haline geldiği günümüz şartlarında bu teknolojileri faal ve karışık bir biçimde kullanan kuşak olan ve "Z Kuşağı" veya "Z Nesli" olarak adlandırılan kuşakta görmekteyiz. Bu gelişmenin sonucu olarak, bu dijital ortamda doğan ve bu teknolojiyen etkilenerek büyüyen çocukların da kendilerinden önceki kuşaklardan farklılaşması doğaldır. Bu çalışma; Literatür taramaları ve gerek çevremizdeki Z kuşağındaki gençler gerekse yine bu kuşakta bulunan üniversitedeki öğrencilerimizden gözlem yoluyla yapılan bazı tespitlerle tamamlanmıştır. Bu çalışmanın amacı Z kuşağı denen ve bazı kaynaklarda 1995 yılından sonra doğanlar, bazılarında ise 2000 yılı ve sonrası kuşak olarak nitelendirilen nesil özelliklerini belirlemekle beraber, istihdamları konusunda işletmelerin, kurumların, firmaların vb. kuruluşların takınacakları ve takınmaları gereken tavırlarını ve işletme politikalarını ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler : Z kuşağı, Y kuşağı, Genç Beyinler, İstihdam, İnternet

¹ Bu Makale İŞKUR, 2017 Uluslararası İstihdam Ve Kariyer Kongresinde Sunumu Yapılan, Tebliğimiz Esas Alınarak Hazırlanmıştır.

Possible Effects of Future Architects' Z Generation on Business Life

DOI: 10.26466/opus.370345

*

Abstract

In our world where change is fast, the differences between family structures, social values, working lives and generations are changing rapidly. Throughout the history of mankind, each generation has made more progress and better conditions than ever before because it has more knowledge and skill than the previous generation. Because the interests of the human being are in their interests, their aims, feelings and needs change rapidly according to time and circumstances, the differences between generations have also changed accordingly. Since the aims, emotions and needs of man's structure have changed rapidly in every period, the intergenerational differences have also changed accordingly. In this day and age where digital technology has become an indispensable part of life in every field, we see this change in the generation called 'Z Generation', a generation that uses these technologies in an active and complicated way. As a result of this development, it is natural that the children born in this digital environment and growing by being influenced by this technology are also differentiated from their predecessors. This work; Literature scans and young people in the circle Z are also completed by observing the students from the university in this generation. The purpose of this study is to determine the characteristics of the generation called Z generation, which are defined as generation after 1995 and some generation after 2000, in some sources, enterprises, institutions, firms etc. in terms of employment. is to set out the attitudes and operating policies of the organizations to attach and attach.

Keywords: Z generation, Generation Y, Young Brains, Employment, Internet

Giriş

21. Yüzyılın yönetici çalışan ve üreten kesimini oluşturacak imar ve inşasında önemli bir yer tutacak olan Z kuşağı olan günümüzün çocuk ve gençlerini gelecekte nasıl görmek isteriz. Ya da çalışma ve iş hayatına yönelik olarak onların beklentilerini karşılamaya ve onları anlamaya hazır mıyız. Çalışma hayatından beklentileri nelerdir. Bu ve benzeri sorulara cevap aramak ve sağlıklı bir dünyada sağlıklı kararlar verebilmek için Z kuşağı Y kuşağını Y ise X kuşakları karşılıklı olarak birbirlerini anlamak ve dinlemek durumundadır.

Z kuşağını diğer kuşaklardan ayıran en önemli özelliği dijital yüksek teknolojinin yaygın olarak kullanıldığı bir zaman diliminde dünyaya gelmeleridir. Dijital ve yüksek teknolojinin günlük hayatımıza yön verdiği sosyal medyanın hayatımızın her alanını etkilediği bir dönemde bu teknolojinin faydalı bir şekilde kullanmanın yollarını öğrenme ve öğretme görevi önem kazanmaktadır. Bu görevi kim ya da kimlerin devralacağı ve nasıl bir program dâhilinde kullanılacağı çok önemlidir.

Bu görev ebetteki ülkenin yönetim ve eğitim kademelerinde yer alan yöneticiler, eğitimciler ve akademisyenler tarafından yapılmalıdır.

Bilgisayarı ve dijital teknolojiyi çok yoğun kullanan Z kuşağı metinleri konuşmaya, bilgisayarı okumaya tercih etmektedirler. Bu kuşağın bireyleri dışarıda çok zaman harcamazlar, çevrimiçi iletişim kurarlar, bilgisayarsız ve ya cep telefonsuz bir hayatı hayal bile edemezler. Teknolojisiz bir yaşamdan haberdar değildirler. Ekonomik depresyon yaşayarak büyüyen bu kuşak büyük bir ekonomik baskı altında iş hayatına adım atacaktır. İş dünyası da, Z kuşağını, iyi eğitilmiş ve kendini sürekli geliştiren bir nesil olarak değerlendirmektedir.

Detaylarda kaybolmadıkları ve nokta atışı yapabildikleri için şirketlerin verimli çalışması ve başarılı olmasında büyük rol oynayabiliyorlar. Z kuşağının sağlayacağı bu tür faydalarla öne çıktığını söyleyebiliriz. Ancak aidiyet duygularının az ve çabuk vazgeçme huylarının olması da işletmelerin standart sistemlerinde bu kişileri bünyelerinde tutmalarının zorluğunu da belirtmek gerekir. Z kuşağı, takım çalışması yerine daha çok bireysel hareket etmeyi seven ve kendilerini ifade edebilecekleri alanlar oluşturabilen kuşak olarak kabul ediliyor.

Bu kuşak için para kazanmanın yanında, iş tatmini de önemli. Bilginin ve zamanın hızına anında adapte olabilmeye özelliği taşırlar ve bu bireyler, çalışırken eğlenmenin ve sürekli öğrenmenin peşindedirler. Özellikle teknolojinin büyük etkisiyle yeteneklerini hızla geliştirebilme imkânına ve örgütlerin geleceklerini belirleyecek çoğunluğa sahip olmalarından dolayı, bu kuşak, işletmelerin ihtiyaç duyduğu en önemli varlık haline gelmiştir.

İşletmelerdeki pozisyonlarla uyum sağlandığında, örgütler açısından fark oluşturacak olan bir kuşak, Z kuşağı. Sınırsız kariyer anlayışı ve zayıf örgütsel bağlılık gibi farklılıklarından dolayı bu bireyleri işletmeye çekmek, onlara gereken değeri vermek, onları kariyer açısından geliştirmek ve işletmede tutabilmek için örgütler artık geleneksel insan kaynakları uygulamalarından yetenek yönetimi anlayışına geçmelidirler.

Farklı Kuşaklar ve Kuşak Farklılıkları

Toplum hayatı açısından ilerlemek ve mesafe kat edebilmek için bir kuşağın kendinden sonraki kuşağa aktaracağı tecrübe ve birikimlerle mümkün olacağı bilinen temel gerçeklerdendir, kuşakların değişimlerinin belirli bir süreç içerisinde hareket eden kuvvetler olduğu belirtilmektedir (Comte, 1974: 635-641). Daha sonraki yıllarda araştırmacı Karl Mannheim (Mannheim,1998) , kuşaklar konusunda kapsamlı ve sistematik bir araştırma yapmıştır. Mannheim çalışmasında, kuşakları, ortak alışkanlıklara ve ortak kültürlere sahip olan ve bu değerleri paylaşan insanlar topluluğu olarak tanımlamıştır. Jean-Claude Lagree (Lagree ,1991: 7) kuşak kavramını, aynı tarihsel dönemde yaşamış, aynı olaylardan etkilenmiş, aynı sosyal kimliğe sahip topluluklar olarak tanımlamıştır.

Türk dil kurumu terimler sözlüğünde, kuşak veya nesil kelimelelerini Aşağı yukarı aynı yıllarda doğmuş olup aynı çağın koşullarını, dolaşısıyla birbirine benzer sıkıntıları, yazgıları yaşamış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu olarak tanımlanmaktadır (www.tdkterim.gov.tr).

Sosyolojik tanımlar incelendiğinde, kuşaklar, belli tarihlerde doğmuş, sosyalleşme sürecinde ortak sosyal, politik, ekonomik vb. olaylardan etki-

lenmiş, koşullar gereği benzer sorumluluklar yüklenmiş oldukları için ortak değer, inanç, beklenti ve davranışlara sahip gruplar olarak tanımlanabilir.

Kuşakları sadece doğdukları zaman açısından sınıflandırıp değerlendirmek doğru değildir. Aynı zamanda kuşaklar topluluğunu oluşturan bireylerin duyguları, düşünceleri ve deneyimlerinin tanımlanması da, gereklidir. Her kuşağın hayatı algılama şekilleri ve farklı iletişim tarzlarıyla “mevcut yaşam ve çalışma alışkanlıklarının dışında” kendine özgü karakteristik özellikleri, değer yargıları ve tutumları, güçlü ve zayıf yönleri vardır. Bu kuşaklar doğdukları yıllara göre;1965-1979 arasına “X Kuşağı”, 1980-1999 arasına “Y Kuşağı” ve 2000-2021 arasında doğanlara ise “Z Kuşağı” olarak tanımlanmaktadır. (www.humanica.com.tr)

Kuşak teorisi X kuşağını; 1960-70’li yıllarda doğmuş olan, kariyer yapmayı önemseyen, eğitim almış, kitap okumak yerine film izlemeyi tercih eden, duygusal, bakımlı, değişime açık, meslekî açıdan başarıya odaklanmış performanstaki kişiler, farklı coğrafyalarda benzer özellikleri olan bireyler olarak tanımlanmış, idealist, kanaatkâr ve sadık bir nesil olarak resmedilmiştir (Senbir, 2004: 24) . X nesli kurallara uyan, aidiyet özelliği güçlü, otoriteye saygı duyan, sadakati ve çalışkanlığı ile öne çıkan bir kuşak olarak tanımlanan (www.mostar.com.tr) bu nesil, bir çok buluş ve icatlara şahitlik etmiştir. Merdaneli çamaşır makinesi, transistörlü radyo, kasetçalar ve pikapla Dünyaya gözlerini açan X nesli sakinleri pek çok dönüşüm yaşamıştır. Teknolojik açıdan, bilgisayar sistemlerine ve buna bağlı olarak değişen iş yapma şekillerine adapte olmaya çalışmışlardır(www.hurriyet.com.tr).Y kuşağı; 1980-1999 yılları arasında doğan, teknolojik yenilikleri bilen, bilgisayar ve atari oyunlarıyla büyümüş, ergenlik döneminde cep telefonlarıyla tanışmış, sosyal yönü gelişmiş, iş ortamında ve mesai saatlerinde esnekliği benimsemiş, kariyerdan çok kendini ifade etmeyi önemseyen, karar alma aşamasında aktif rol üstlenen jenerasyondur (Howe ve Strauss, 1992). Y nesli, kuşaklar arası farklılığın en çok hissedildiği nesil özelliği taşırlar. Çünkü onlar bağımsız olmayı seviyorlar, özgürlüklerine düşkünler ve iş yaşamlarında da farklılar. Belirlenen mesai saatleri arasında çalışmayı sevmiyorlar. Bu yüzden, iş saatinden ziyade işe odaklanmaları gerekiyor. Bu durumda onları işin bir parçası haline getirmek önemlidir. X nesline göre Y neslinin örgütsel bağlılıkları azdır ve

çok fazla iş değiştirdikleri de söyleniyor.(danisman-muratdanisman.blogspot.comX ve Y kuşağı teorisi özellikle internetin yaygınlaşması, cep telefonu, tablet gibi ürünlerin hayatımızın vazgeçilmezi olmasıyla birlikte Hammill (Hammill, 2005) tarafından yetersiz görülmüş ve Z kuşağı olgusuyla geliştirilmiştir.

Z kuşağı 2000 ve sonrasında doğmuş kişileri ifade etmektedir. Bilgiye ulaşma kapasiteleri, teknoloji sayesinde, çok daha yüksektir. Erken yaşta eğitim almaya başlayan Z kuşağı daha hızlı zihinsel gelişim göstermektedir. X ve Y kuşaklarına göre bireycilikleri daha kuvvetlidir. Sosyalleşme yollarının en belirgin olanı sosyal medyadır. Dijital çağın çocukları olara kabul edilen Z kuşağının aynı anda birçok işi yapabilme yeteneklerinin olduğu bilinmektedir. Z kuşağı, giyilebilir, taşınabilir vb. teknoloji ürünlerini günlük hayatının vazgeçilmez bir parçası hâline getirmiştir(Senbir 2004: 27-28; Williams, 2010: 12) Z kuşağı, internet ve mobil teknolojileri kullanmayı seviyor. Oyuncak yerine ipad'lerle oynuyorlar ve teknoloji ile birlikte büyüyorlar. Günümüzde yaygın olan akıllı telefonlar, ipad'ler ya da tablet bilgisayarlar ile her alanda aktif durumdadır. Özellikle internet aracılığıyla sosyalleşmeyi tercih ediyorlar(www.hurriyet.com.tr).

Tablo 1: X, Y ve Z Kuşaklarının Teknoloji Kullanımları ve Beğenileri

	X Kuşağı 1960-1979	Y Kuşağı 1980-1999	Z Kuşağı 2000-2000+
İkonik Teknoloji	Video (VHS) Walkmann IBM PC	DVD İnternet-Email-SMS Gameboy-Xbox Ipod	Google-Facebook Twitter-Instagram Ipad-Iphone Android-PS4-Wii
Popüler Kültür	Yırtık kot Aşırı renkler Piercing	Şapka Erkek Kozmetiği Havai tarz	Dar pantolon V yaka Giyilebilir teknoloji
Satın Alma Motivasyonları	Markalar arası tercih uzmanlıklar	Marka sadakati yok Arkadaş referansı	Marka takıntısı Trendler
İdeal Lider Özelliği	Yönlendirici Otoriter	Güçlendirici İş birliği	İlham verici Eş yaratıcı
Pazarlama yöntemi	Doğrudan pazarlama Bilanço	Viral Referanslar Elektronik pazarlama	Etkileşimli kampanyalar Marka ilgisi
Eğitim Yöntemleri	Spontane Etkileşimli Rahat ortam Masa- sıra	Çoklu duyuşal Görsel Kafe stili Müzik-çoklu model	Öğrenci odaklı Kinestetik Salon stili Çoklu uyaran

Kaynak: McCrindle Research, Generations Defined: 50 Years of Change Over 5 Generations, (2012).

Z neslini önceki kuşaklardan ayıran esaslı farklardan birisi, değişimin çok hızlı ve kırılmalar şeklinde yaşandığı bir dönemde dünyaya gelmeleri olarak gösterilir (Altuntuğ, 2012:206).

Z Kuşağı

Türkiye’de 2000’den sonra doğanlardan oluşan kuşak aynı zamanda ‘Kristal Nesil’ olarak da adlandırılmaktadır. Uzmanların ‘derin duygusal’ sıfatıyla nitelendirdiği bu kuşak,(www.dijitalajanslar.com) İnternetin olmadığı bir dönemi hiç yaşamamış, ödev yaparken Ana Britannica sayfalarından hiç özet çıkarmamış bir nesil. Akıllı telefonlarıyla her yerden, sürekli sanal dünyaya ‘connected’ olan, birbirleriyle telefonda konuşmak hatta e-mail göndermek yerine sosyal medyadan emoji, ikonlar ve görüntülerle konuşan bir jenerasyon. Sosyal olaylara, çevreye, teknolojik gelişmeye, ekonomiye, sosyal adaletsizlik ve eşitsizliğe daha duyarlılar.(ikiletisim.wordpress.com) Z kuşağı, zevklerine düşkün, teknolojiyi hızlı şekilde kavrayan, işlerini kısa sürede ve titiz biçimde yerine getiren davranışlarıyla dikkat çekmektedir. Tam anlamıyla teknoloji çağı çocukları olan Z Kuşağını Dijital yerliler olarak da tanımlayabiliriz. İnsanlık tarihinin el, göz, kulak vb. motor becerileri senkronizasyonu en yüksek nesli olan Z kuşağı sonuç odaklı, tatminsiz, kararsız ve doğuştan tüketiciler. Yalnız yaşamayı tercih ediyorlar. Adaleti, barış iklimini önemsiyorlar. Z kuşağı bireylerinin, özellikle teknolojiye meydana gelen ilerlemeler bireysel özelliklerinin diğer kuşaklardan ayrılmasına neden olmuştur. Bu kuşağın tarih boyunca en fazla eğitim almış kuşak olacağı tahmin ediliyor (www.humanica.com.tr).

Y Kuşağı’nın yaşadığı ekonomik zorlukları (*global kriz sonrası sadece Türkiye’de değil, Amerika ve Avrupa’da yeni mezunlarda görülen yüksek orandaki işsizlik*) gördüler, ders aldılar ve çalışmak konusunda daha duyarlılar. Y Kuşağı’na göre bu açıdan daha olgunlar. X Kuşağı’nın kafa yapısına daha yakınlar. Erken yaşta çalışma hayatına atılmak istiyorlar. Z Kuşağı’nın dikkat süresi Y Kuşağı’ndan daha da kısa. Y Kuşağı’nın tercih ettiği 140 karakterlik kısa metinlerin de ötesine *sembollerle, emoji ve emoticonlarla* iletişim kuruyorlar. İletişimlerinde metinden çok görsellik ön planda. Örneğin, sosyal medyada sıkça gördüğümüz capsli resimler vb.

bunların göstergesi. (ikiletisim.wordpress.com) Z kuşağındakiler için internette satışta olan her şey satın alınabilir. Tüm ihtiyaçları için e-ticareti tercih ediyorlar. Bu nedenle de alışveriş sepetleri normalin birkaç kat üzerinde.

Tablo: 2- X,Y ve Z Neslinin Özellikleri ve Değerleri

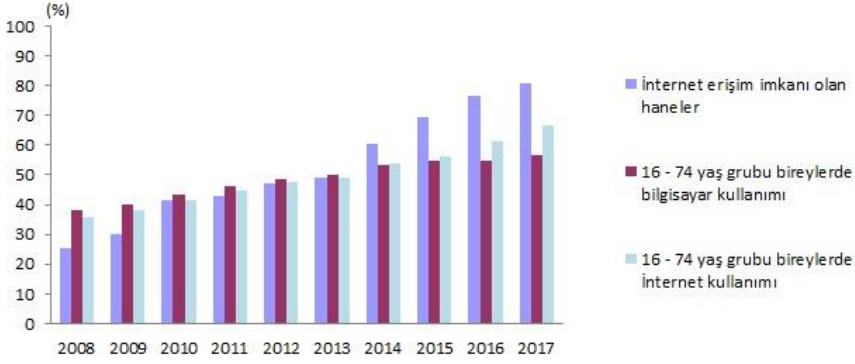
Kuşaklar	X Kuşağı	Y Kuşağı	Z Kuşağı
Özellikleri ve Değerleri	- Sadakat duyguları de- ğişken	- Sadakat duyguları az - Otoriteyi zor kabulle- nen	-İşbirlikçi -Yaratıcı -Teknoloji içine doğan
	- Otoriteye saygılı	- Bağımsızlığına düş- kün	
	- Topluma duyarlı	- Çok sık iş değiştiren	
	- İş motivasyonları yük- sek	- Bireyci	
	- Kanaatkâr	- Teknolojiyle büyüyen	
	- Kaygılı		
	- Teknolojiyle ilişkisi dü- şük		

*Kaynak: Deneçli, C. Ve Deneçli S. Nabza Göre Şerbet, Kuşağa Göre Etkinlik: Eğlencenin Pa-
zarlanması [http://www.iku.edu.tr/userfiles/file/sanattasrim/doc/Ceyda_Denecli_Sevda_De-
necli.doc](http://www.iku.edu.tr/userfiles/file/sanattasrim/doc/Ceyda_Denecli_Sevda_De-
necli.doc) Kuşaklar,*

Z kuşağının neredeyse tamamı aktif sosyal medya kullanıcısı ve çoğunluğu alışveriş kararlarında e-ticaret sitelerinin sosyal medyadaki reklamlarının etkili olduğunu söylüyor. Her ne kadar müsrif gözükseler de para harcama yerine biriktirmeyi tercih ediyorlar. Kampanyaları yakından takip ediyorlar, fırsat sitelerinin en aktif kullanıcıları durumundalar. Z kuşağının en belirgin özelliklerinden biri de araştırmacı olmaları. Yüzde 80'i alışveriş yapmadan önce araştırıyor, fiyat karşılaştırması yapıyor. Z Kuşağı, Markadan çok kullanılabilir olmasını, kaliteyi önemsiyor.(epnext.com) Yapılan araştırmaya göre, dijital dünyanın içine doğan ve ortamlarda büyüyen Z kuşağı, yüzde 97 oranı ile en çok YouTube'da varlık gösteriyor.

Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından birisi ise dijital dünyanın Z nesli çocuklarının sosyal hayatına etkisi. Dijitalleşme, davranış biçimlerini değiştiriyor(www.hurriyet.com.tr).

Şekil 1. Türkiye'de ev kişilerde bilgisayar kullanım oranları



Kaynak: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862>

Z kuşağının beslenme konusunda daha tutarlı bir davranış sergiliyor.. Y kuşağı diyet yapma, zayıflama, formda ama gibi endişeler taşırken, Z kuşağı bireyleri beslenme alışkınlarını hayat tarzı olarak benimsiyorlar ve kendilerini olduğu gibi kabul ediyorlar. Bu jenerasyonun doğaya, tabiat varlıklarına olan ilgileri yüksek seviyede, Z kuşağına ait 10 bireyden 7'si, doğayı önemsiyor, çalışmaları benimsiyor ve sahip çıkmaya çalışıyor. (www.hurriyet.com.tr)

Bütün bu özelliklerine istinaden Z kuşağının veya jenerasyonunun olumlu ve olumsuz yönlerini şöylece sıralayabiliriz.

Z kuşağının olumlu yönleri

- Ne istediklerini biliyorlar.
- Bireysel ve bağımsız çalışmak özelliği taşıyorlar.
- Dürüstler.
- Hiçbir Komplekse girmeden kendilerini rahat ifade edebiliyorlar.
- Girişimcilik yönleri ve istekleri fazla
- Farklılığın kutlandığı ve benimsendiği renkli bir iş hayatı ve daha az hiyerarşi talep ediyorlar.

Z kuşağının olumsuz yönleri

- Sadakatsizlik ve kolay vazgeçmeleri şirketler için sorun olabilir.
- Ben merkezli olmaları takım çalışması gerektiren işlerde sorun yaşanmasına neden olabilir.

- *Sürekli yükselme beklentisi içinde olmaları rekabeti daha da sertleştirebilir.*
- *Yenilikçi ve eğlenceli işler yapma beklentisi içinde olmaları standart işleri yaptırmaı zorlaştırabilir.*
- *Aceleci ve sabırsız olmaları zaman ve emek gerektiren meslek dallarına değer kaybettirebilir(www.turkishtimedergi.com).*

Z Kuşağı ve İş Hayatı

Z kuşağı, 1990'lı yılların sonlarında doğan başka bir ifadeyle İGen olarak sınıflandırılan bu nesil çoğunlukla stajyer olarak da olsa şimdilerde iş hayatına girmeye başladı. Türkiye'de Z kuşağı olarak ifade edebileceğimiz bireylerin sayısı 18 milyon civarında. Dolayısıyla bizimki gibi genç nesil oranının bu denli yüksek olduğu bir ülkede Z kuşağını anlamak ve onlara hitap edebilmek kritik önem taşıyor. Bugüne kadar yapılan araştırmalar bu neslin sabırsız, sadakatsiz ve kolay iletişim kuramadığı şeklinde bir sonuç ortaya koyuyor. Araştırma sonuçları ne olursa olsun örgütlerin, geleceğin çalışanları ve müşterileri olacak bu neslin hayallerini ve beklentilerini anlayabilmeleri gerekiyor. Bunun için de öncelikle bu olumsuz algının kökenlerine inmek gerekiyor.

Fransa da BNP Paribas ve The Boson Project (group.bnpparibas) tarafından, 15 - 20 yaş arasındaki 3.200 Fransız gençle yapılan anket, Z kuşağının çalışma hayatına ve şirket ortamına çok farklı bakış açısı olduğunu gösteriyor. Bu çalışma her ne kadar sadece Fransız gençleriyle yapılmış olsa da, küreselleşmenin ve yeni teknolojilerin birbirine çok yaklaştırdığı dünya gençliği hakkında da iyi bir fikir veriyor. Bu ankette ortaya çıkan sonuçlar; gençlerin, şirketten ve şirkette çalışma hayatından söz ederken 'çok zor', 'çok karışık', 'sıkıcı', 'acımasız', 'vahşi orman' algıları ön planda ve 100 gençten 36'sı için şirket demek 'stres' demek diyor. Z'ler, sürekli bağlı, iletişim ve etkileşim halinde oldukları bir eko-sistemin yörüngesinde yaşadıkları için, bu gençlerin yaklaşık yüzde 40'ı başarıyı iyi bir network ile mümkün görüyorlar. Z kuşağı her şeyin (cep telefonu modelleri yahut internet oyunlarının versiyonları gibi) hızla eskidiği bir dünyada doğup büyüdükleri için, bilginin de çabuk eskieyeceği düşüncesinde, dolayısıyla bilgilerini ve kendilerini 'sürekli güncellemeleri' gerekeceğine inanıyorlar.

Çalışma hayatında, bir işte ya da bir sektör de devamlı kalmak istemiyor. Gençlerin % 38'i "İş hayatı sürecinde en az beş meslek değiştirmek eğiliminde olduğunu % 84,5'i heyecan duyacakları bir iş yapacağını söylüyor. (www.hurriyet.com.tr) Hızlı teknoloji ve kolay bilginin gölgesinde yetişen bu neslin her işinde aceleci davranıyor. Her şeyi, her yerde ve şimdi istiyorlar. Onlar zihinlerinde merak ettikleri her şeyi saniyeler içerisinde indirmeye ve kullanmaya alışmışlar. Y kuşağına kıyasla sabırlı davranmayı öğrenmeleri daha uzun sürecek. Değişime olan iştahları nedeniyle "Ben" odaklı yaşayan bu neslin sadakat duygusunun düşük olduğu konusunda herkes fikir birliği içerisinde. Bu neslin sabırsız olup her şeyden çabuk sıkılmaları onları elde tutabilmeyi daha da zorlaştırıyor.

Eski nesillere kıyasla her istediklerini çok daha kolay elde ettikleri için sahip olduklarına değer de vermiyorlar. Bu nesil işiyle özel hayatı arasındaki dengeye Y kuşağından çok daha fazla değer veriyor, yeni nesil çok yoğun çalışma ortamında bile eğlenmekten vazgeçmek istemiyor. Z kuşağının olumsuz gibi algılanan bu özellikleri sağlıklı biçimde yaklaşıldığında iş ortamına pozitif anlamda katkı sağlayabilir. Bu değişimin iş hayatına olumlu yansımaları için uzmanların tavsiyesi, daha eğlenceli ve risk almaya açık bir ortam oluşturmak. Birçok sektör yöneticisi Z'lerin iş dünyasında artması ile iş ortamlarında daha çok ekranın olacağını, kâğıdın, prosedürlerin iyice azalıp, esnek çalışma saat ve modellerinin yoğunlaştığı, pek çok yeni görevin ortaya çıktığı, film setlerine benzer ortamlara dönüşeceğini "Bölümlerin yerini proje grupları, geçici ekipler, uluslararası takım üyeleri alacak ,farklı kültür, cinsiyet, inanç taşıyan rengarenk insanlar, kadın-erkek eşitliğine doğru giden bir ivmede çalışmaya başlayacağını belirtiyorlar.

Dünyanın önde gelen firmaları bu anlayışla harekete geçerek ofis ortamlarını bu bakış açısı çerçevesinde yeniden dizayn etmeye başlıyorlar. Çalışanlarının, sosyalleşebilecekleri ve ofis içinde bile rahat hissedebilecekleri ortamlar da, eğlenceli aktiviteler düzenlemeye çalışıyorlar. Böylece bireysel düşünmeye alışan bu neslin takım çalışmasına adapte olabilmesi için de faydalı bir adım atılmış oluyor. Hiyerarşiye eski kuşaklara kıyasla daha mesafeli durmaları da demokratik yönetim biçimlerinin yükselmesini beraberinde getiriyor. Farklılığın bastırılmadığı aksine kutlandığı renkli bir iş hayatı ortaya çıkacak. Böylece iyi ve kreatif fikirler de hiyerarşik düzenin içerisinde kaybolup gitmemiş olacak (nextgenclub.net).

İş Dünyasının En Yenileri: Z kuşağı ve İş Hayatına Muhtemel Etkileri

Günümüzde her alanda yaşanan değişimler toplumsal, kültürel, hukuk, eğitim ve teknoloji alanlarda hayatımızı etkilemektedir. Bu değişimler toplum yapısını da, toplumu oluşturan insanların değer yargılarını, beklentilerini, inançlarını da etkileyerek değişmelerine sebep olmaktadır. Kuşaklar arası geçişler günümüzde her zamankinden daha mümkün görülmektedir. Geçmişteki azla yetinen, otoriteyi sorgusuz kabul eden çalışanların yerine daha bilgili, azla yetinmeyen, gerektiğinde sorgulayan, beklentileri ve ihtiyaçları farklı kendine zaman ayırmayı önemli bulan yeni nesil bir iş gücü gelmektedir (Sadullah, 2010: 7).

2016'da Mc Kinsey tarafından yapılan bir araştırmada, bugün insanların karşılığında ücret alarak yaptığı işlerin %45'i teknolojinin gelişmesiyle bilgisayar destekli makineler tarafından otomatik olarak yapılabileceğini ortaya çıkardı. Bu sonuçlar gelecekte işsizliği artıracığı kanısını uyandırıyor, ancak durum pekte öyle değil. Çünkü istihdam piyasasında daha önce de bu tür şartlar olduğu görülmüştür. Örneğin daktilocular yerini sözcük işlemci programlarına, vazedarlar müşteri temsilcilerine bırakmış durumda. İş imkânlarının değişmesi, dönüşmesi, bozulması veya yeneden şekillenmesindeki tek fark ihtiyaç duyulan iş becerilerinin değişme hızının en yüksek seviyede olması ve bu değişimin baş döndüren bir hızla gerçekleşmesi. Dijitalleşme çağında, belki de henüz adı bile duyulmamış işlerde kalıcı olmak için hızla yeni beceriler edinmek ve bu becerileri daha sık kullanmak gerekecek.

Z kuşağının çalışacağı işlerin yüzde 65'i, şu anda dünyada var olmayan işler. Dünyada var olmayan bir iş konusunda eğitim planlaması yapılamaz, ancak kişilerin yeteneklerini ve öğrenme becerilerini geliştirmek yönünde bir eğitim planlanabilir.

ManpowerGroup tarafından yapılan ve 43 ülkeden 18.000 işverenin katıldığı Yetenek Devrimi (The Skills Revolution) araştırması, istihdam açısından gençleri parlak bir geleceğin beklediğini ortaya koydu. Araştırmaya göre, her beş işverenden biri (%19), geleceğin iş dünyasına adapte olunabildiği takdirde teknolojik gelişmelerin iş imkânlarını artıracığını, her 10 işverenden altısı (%64) ise çalışan adaylarının istenilen becerilere sahip, öğrenmeye, uygulamaya ve adaptasyona hazır olması halinde çalışan sayısını artıracığını, en azından aynı tutacağını belirtiyor. İşverenlerin

%90'dan fazlası ise önümüzdeki iki yıl içinde işletmelerinin dijitalleşme trendinden etkileneyeceği yönünde düşünceye sahipler (www.btnet.com.tr).

Tablo 2 : X, Y Ve Z Kuşağının İş İle İlgili Özellikleri Ve Düşünceleri

İş Özelliği	X Kuşağı	Y Kuşağı	Z Kuşağı
İş Etiği	Dengeli	Hevesli	Daha gerçekçi
İş Hakkındaki Görüş	İş, bir meydan okumadır.	İş, farklılık yaratmak için yapılır.	İş, heves ve enerji ile yapılır.
Kişisel Özellikler	Pratik, esnek, bireyselci, girişimci, yaşam kalitesi ile ilgili	Siyasal bilince sahip, yüksek beklentili, takım kurucu, farklılıklara karşı anlayışlı, kendine güvenen, meydan okumalara açık	Teknoloji meraklısı, erken olgunlaşan, şımartılmış, güçlendirilmiş, risk karşıtı, korunan
İş ile İlgili Özellikler	-İşyeri politikalarını sevmeme - İşgörene çok bağlı olmama - Birden çok görevi aynı anda yapabilme -Eşit oranda sorumluluğa sahip olunan iş ortamını sevmeme -Proje yapmayı sevmeme -İş unvanlarından çok iş sorumluluklarına önem verme -Performansı çıktıya göre değerlendirme -Güç yapılarını sevmeme -Otoriteye karşı esnek olma -Serbest kıyafetin rahat olduğunu düşünme	-Nedenleri bilmek isteme -Herkesin önünde övülmek isteme -Eğlenceli bir işyerinden hoşlanma -Paranın güdüleyici olmadığını düşünme -Anlık sorumluluk isteme -Zaman sınırlı küçük hedefler isteme -İş yaşam dengesinin önemli olduğunu düşünme -Bir işletme ile uzun ömürlü bir ilişki istememe -Yeteneklerine güvenme	-Yaratıcı ve işbirlikçi olma -Oldukça zor çevresel, sosyal ve ekonomik sorunları çözmek zorunda kalma -Kendi kendini yönlendirebilme -Bilgiyi çok hızlı işleyebilme -Daha zeki olma

Kaynak: Çetin, C. & Karalar, S. (2016), X, Y ve Z Kuşağı Öğrencilerin Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerine Bir Araştırma,

Birkaç yıla kadar üniversitelerden mezun olup çalışma hayatına atılacak olan ve diğer kuşaklardan farklı beklentilere ve öğrenme biçimlerine sahip olan bu yeni kuşak, dijital süreçlere de son derece hâkim olmalarıyla şirketleri dönüştürecek, iş hayatının dinamiklerini değiştirecek bir jenerasyon. İnsan Kaynakları departmanlarının kazançlı çıkacağını vurgulayan insan kaynakları uzmanları, Z kuşağının beklentilerini şeffaflık, fırsat eşitliği, kendini özgürce ifade edebildiği ve hiyerarşiden uzak bir iş yeri olarak tanımlıyor. Z kuşağının detaylarda boğulmama, sonuca odaklanma ve kompakt düşünme yeteneklerinin iş hayatında yararlı olacağını vurguluyorlar.(www.kariyer.net)

Z kuşağının iş dünyasından beklentileri

- İş yerinde ve çalışma zamanında esneklik
- İş -yaşam dengesi
- Hiyerarşik yapıdan çok organik örgütlenme,
- Hem dikey hem yatay kariyer ilerlemesi olanağı,
- Verilen işlerde monotonluktan uzak, yenilikçi ve teknolojinin entegre edildiği görevler,
- Başarısının, çalıştığı saatten çok yaptığı ve ortaya çıkardığı iş ile değerlendirilmesi
- Maddi tatmin kadar manevi tatmin de sağlayan fırsatlar ve getiriler,
- Takım ruhundan daha çok bireysel çalışmayı tercih ettikleri için bireysel ofisler
- Teknolojik araçlar (Bilgisayar, internet vb.) kendilerine tahsis edilmesi(Arar, 2016)

Z kuşağının iş hayatındaki yönetici ve patronlardan diğer bir beklentisi “Yetenek Yönetimi” dir. Çalışanları tanıma, onları yönetme ve geliştirme yoluyla şirketin geleceğini inşa etme süreci “Yetenek yönetimi” olarak tanımlanır. İnsan kaynakları gündeminde yer alan önemli bir kavramdır. Yetenek yönetiminde başarılı olmak için yeteneği tanımlamak ilk ve en önemli adımdır. İşte bu noktada kuşakların değişimi işleri zorlaştırır. Bu durumda okullar ve aileler bu kuşağa ne kadar hazır? iş dünyası Z kuşağını karşılayacak donanımlara sahip mi? Yetenek yönetimi stratejileri geleceği inşa etmeyi amaçladığına göre bu sorunun şimdiden cevaplanmış

olması beklenir. Ancak Y kuşağının yaşadığı uyum problemleri bu işe pek de hazır olmadığımızı ortaya koyuyor.

Z kuşağının otoriteye yaklaşımı çalışma ortamına uyum derecesini etkileyecek en önemli farklardan biridir. Otorite sahibinin kendisini birey olarak tanımasını ve ona göre yaklaşmasını bekler. Yetenek yönetimi içerisinde ödül, prim ve terfiler şeffaflaşırken şirket içi iletişim yatay hale gelir. Böylece alt kademelerin dinamizmi artarken, Z kuşağının bağımsız duruşu iş kararlarının etkinliği artırabilir. Z kuşağının otoriteye bakış ve iletişim tarzının doğru anlaşılması süreci kolaylaştırır. Şirket kültürü hiyerarşisinden sıyrılıp açık işbirliğine geçebilen şirketler Z kuşağı için çekici hale gelebilir. (www.analizkariyer.com)

SONUÇ

Teknoloji, Z kuşağını şekillendirdiği kadar iş dünyasını da şekillendiriyor. Firmaların esnek çalışma modellerine geçmelerinin en önemli sebeplerinden biri de firmaların bu durumdan tasarruf sağlayarak kârlı çıkması.

Z kuşağının çeşitli kişilik özelliklerinin oluşmasında ailelerinin genellikle X kuşağı kişilerinden meydana gelmesi önemli bir faktördür. X kuşağı bireyleri pek çok zorluklarla mücadele etmiş ve çocuklarının yaşama karşı dik durmalarını sağlayabilmek için kendi kararlarını vermeyi öğrenmelerini, eğitim almalarını, meslek sahibi olmalarını sağlamışlardır. Z kuşağı bireylerinin, ebeveynleri ile olan tutumları ve ilişkileri oldukça kuvvetlidir. Bu nedenle Z kuşağı bireylerinin genellikle iş planlamalarında ailelerinin de etkili olduğu gözlenmiştir. Esnek çalışma saatleri ile çalıştıkları ortamın rahat olmasını istemekte ve bu nedenle de Z kuşağı bireylerinin çoğunluğu girişimci olmak istemektedir.

Z kuşağı bireyleri, kendilerine oldukça güven duyarlar ve bu nedenle iş yaşamlarında farklı sorumluluklar almayı isterler. Bu kişiler, iletişim ile yönetim, değişik fikirler, hızlı bilgilenme gibi pek çok konularda başarılı olabilecekleri beklenmektedir. Z kuşağı bireylerinin çalışma ortamlarının modern ve teknolojik biçimde tasarlanmış olması, bu ortamda donanımlı araç ve gereçlerin bulunması daha verimli çalışmalarına ve aktif performans göstermelerine fayda sağlayacaktır. Yapılan araştırmalar, grup çalışmasının Z kuşağının verimliliğini düşüreceğini, kişisel çalışma imkânı ile daha başarılı olacağını göstermektedir.

Z kuşağı, hoşgörüyüyle yaklaşıldığında, bulunduğu ortamlara artı değer katabilir, iş hayatının ve toplumun dinamiklerini olumlu yönde değiştirebilir, Özellikle eğitimcilerin ve yöneticilerin, diğer kişilerle bu kuşağın uyumlu çalışması yönünde stratejiler geliştirmesi gerekir. Yöneticiler, İşletme politikalarını, bu kuşağın yenilikçi bakış açısı ve analitik zekâlarına paralel olarak geliştirilebilir. Bu gelişme hem işletmenin hem de Z kuşağı bireylerinin iş hayatındaki yükselişi için önem arz etmektedir. İşletmedeki tecrübeli kuşak ile yeni kuşak arasındaki dengenin sağlanması, çalışma şartlarının bireylerin durumlarına göre düzenlenmesi fark oluşturacaktır.

Bu bağlamda; “İş süreçleri mutlaka teknoloji ile desteklenmiş ve bürokrasiden uzak tasarlanmış olacağı için “Ben” odağı yükselen çalışanların bireyselleşen taleplerine karşılık verecek esnek sistemler tanımlanması ve ortamlar oluşturulması gerekecektir. Standart politikaları bir kenara bırakmak zorunda kalacak olan insan kaynakları bölümlerinin ise hızlı ve esnek olmalarını sağlayacak yeni politikalara ihtiyaçları olacaktır.

KAYNAKLAR

- Altuntuğ N., (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili. *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 203-212
- Arar,T., (2016), Z kuşağında kariyer geliştirmede yetenek yönetimi. Yüksek Lisans Tezi, 104-105
- Comte, Auguste, (1974). *The positive philosophy* (New York: AMS Pres.) (Ed.: Abraham S. Blumberg).
- Çetin, C. Karalar, S. (2016). X, Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197.
- Hammill, G. (2005). Mixing and managing four generations of employees. *FD Magazine Online*, 12(2). fdu.edu/newspubs/magazine/05ws/generations.htm.
- Howe, N. ve W. Strauss. (1992). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*, Quill Publications.
- Lagree, Jean Claude (1991), Générations!. Les Annales de Vaucresson 'dan, Latif, H., Serbest, S.,(2014)Türkiye'de 2000 Kuşağı ve 2000

- Kuşağının İş ve Çalışma Anlayışı, Hasan Latif- Salih Serbest, *Gençlik Araştırmaları Dergisi* 2(4), 136
- Latif, H., Serbest, S., (2014). Türkiye’de 2000 kuşağı ve 2000 kuşağının iş ve çalışma anlayışı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi* 2(4), 136
- Mannheim, Karl (1998). *Collected Works of Karl Mannheim*, 5, New York: Routledge
- Mitchell, D.A., (2008). Generation Z: Striking the balance: healthy doctors for a healthy communit, *Australian Family Physician*, 37, 8, 665-672.
- Ross, S., (2013). How definitions of talent suppress talent management. *Industrial and Commercial Training*, 45, 3, ss. 166-170
- Sadullah, Ömer (2010), *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- Senbir, H. (2004). *Z son insan mı?*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Williams, S. (2010). Welcome to generation Z. *B&T Magazine*. 60, 2731. www.tdkterim.gov.tr
- www.milliyet.com.tr/z-kusagi--genclerin-dinamiklerini-pembenar-detay-cocuk-1864431/
- www.fortuneturkey.com/mobil-yakalilar-42504
- www.analizkariyer.com/MakaleDetay.aspx?HaberID=ab914a20-4d9a-4b16-8b50-b197be7cefad
- indigodergisi.com/2017/02/z-kusagi-calisma-onceligi/
- www.kariyer.net/ik-blog/is-dunyasinin-en-yenileri-z-kusagi/0
- www.btnet.com.tr/z-kusagi-yepyeni-islerde-calisacak/
- www.sabah.com.tr/iste-insan/2017/04/09/teknolojik-gelismeler-is-imknini-artiracak
- nextgenclub.net/next-ceo-yaziyor/is-hayatinda-y-kusagindan-z-kusagina-gecis/
- www.hurriyet.com.tr/sirketler-z-kusagi-kapinizda-29575932
- group.bnpparibas/communique-de-presse/bnp-paribas-boson-project-publient-premiere-etude-generation-grande-invasion
- www.turkishtimedergi.com/insan-kaynaklari/ve-z-kusagi-is-hayatina-adimini-atiyor/
- www.hurriyet.com.tr/yazarlar/idil-tatari/y-bitti-sira-zde-40463834
- www.hurriyet.com.tr/sporarena/z-kusagina-dair-ilginc-bir-arastirma-40631945
- epnext.com/e-ticareti-z-kusagi-ucuracak/
- ikiletisim.wordpress.com/2014/09/03/z-kusagi-gumbur-gumbur-geliyor/

www.humanica.com.tr/kusaklari-anlamak-yonetmek/ikiletisim.wordpress.com/tag/y-kusagi/
www.hurriyet.com.tr/yazarlar/23465715.asp
danisman-muratdanisman.blogspot.com/2012/06/x-y-z-kusaklar.html
www.hurriyet.com.tr/yazarlar/23465715.asp
www.mostar.com.tr/koseDetaylar.aspx?id=1298
www.humanica.com.tr/kusaklari-anlamak-yonetmek/
www.tuik.gov.tr
www.dijitalajanslar.com

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Taş, H. Y., Demirdöğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048.